

## Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoeфикаsnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije

Jasminka Juretić

Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

### Sažetak

Cilj je ovog istraživanja bio objediniti neke dispozicijske te neke situacijske varijable kako bi se utvrdilo koje više doprinose uspjehu na ispitu i zadovoljstvu postignutim uspjehom. Ujedno se želio provjeriti odnos između dispozicijskih (socijalna anksioznost, ispitna anksioznost kao crta ličnosti i opća samoeфикаsnost) i situacijskih varijabi (ispitna anksioznost kao stanje, samoeфикаsnost u ispitnoj situaciji i automatske misli tijekom polaganja najtežeg ispita na godini) te objektivnog i subjektivnog ishoda ispita. Istraživanje je provedeno u tri dijela. Sudjelovali su studenti i studentice prvih, drugih i trećih godina studija Sveučilišta u Rijeci. Rezultati su pokazali da su situacijske varijable važnije za objašnjavanje uspjeha na ispitu nego što su to dispozicijske. Socijalna anksioznost te pozitivne i ohrabrujuće automatske misli pozitivni su prediktori uspjeha na ispitu. Utvrđeno je i da su situacijske varijable one koje značajno doprinose objašnjavanju zadovoljstva zbog uspjeha postignutoga na ispitu. Samo pozitivne i ohrabrujuće automatske misli imaju značajan samostalan doprinos u objašnjavanju zadovoljstva uspjehom postignutom na ispitu.

**Ključne riječi:** socijalna anksioznost, ispitna anksioznost, percepcija samoeфикаsnosti, ispitna situacija, automatske misli, uspjeh na ispitu

### UVOD

Socijalna anksioznost proizlazi iz „očekivanja ili prisutnosti interpersonalne evaluacije u zamišljenim ili stvarnim socijalnim okruženjima” (Schlenker i Leary,

---

✉ Jasminka Juretić, Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Slavka Krautzeka bb, 51000 Rijeka. E-pošta: [jasminka2@ffri.hr](mailto:jasminka2@ffri.hr)

Prikazani rezultati proizašli su iz znanstvenog projekta *Rizični i zaštitni čimbenici psihičkog zdravlja i akademske prilagodbe studenata* (009-1301675-0854), koji se provodi uz potporu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske

1982; prema Leary i Kowalski, 1995, str. 6). Ona se pojavljuje kada ljudi postanu zabrinuti kako ih drugi ljudi opažaju i procjenjuju.

Holt i suradnici (1992) predlažu klasifikaciju situacija koje pospješuju socijalnu anksioznost u četiri osnovne kategorije. Situacija koja izaziva najjaču anksioznost je ona koja uključuje formalni govor i interakciju: govor ispred publike, na sastancima, različiti nastupi na pozornici i slične situacije. Da je govor pred publikom situacija koje se najčešće sve socijalno fobične osobe boje, potvrđuje i niz istraživanja (Furmark i sur., 1999; Furmark, 2002; Hofmann i sur., 2004). Druga se kategorija odnosi na situacije koje uključuju neformalni govor i interakciju (odlazak na zabave, susreti s nepoznatim osobama, telefonski poziv nekome koga ne znamo dobro itd.). Treća su kategorija interakcije koje zahtijevaju asertivno ponašanje, a uključuju situacije kada osoba mora izraziti neslaganje, razgovarati s autoritetima, vratiti robu u trgovinu i sl. Posljednja, četvrta kategorija, uključuje situacije u kojima se osoba osjeća socijalno anksioznom kada je drugi promatraju, a kada mora izvoditi neku radnju, npr. dok jede, radi ili piše. Zajedničko svim ovim situacijama je da one izazivaju brigu osobe o tome kako će je drugi ljudi procijeniti.

Clark i Wells (1995) smatraju da se uključivanjem socijalno fobične osobe u socijalne situacije aktivira i skup njenih pretpostavki. Osoba procjenjuje situaciju opasnom i dolazi do aktiviranja tzv. „programa anksioznosti” koji uključuje fiziološke, kognitivne, emocionalne i ponašajne promjene. Važni su i procesi koji se odvijaju prije, te oni koji slijede nakon uključivanja u socijalnu situaciju stoga što doprinose nestabilnosti slike o sebi socijalno fobičnih osoba i održavanju visokog stupnja pažnje usmjerene na sebe (Wells, 1997). Osnovno obilježje procesa koji prethode i onih koji slijede nakon uključivanja u određenu socijalnu situaciju je negativističko razmišljanje koje se odnosi na opširno razmišljanje o budućim promašajima ili o stvarnim ili zamišljenim prošlim promašajima (Spurr i Stopa, 2002).

Wilson i Rapee (2005) su svojim istraživanjem pokazali da je socijalna anksioznost povezana s vjerovanjem da će neugodni socijalni događaji rezultirati negativnom procjenom od strane drugih, te da su zapravo pokazatelj negativnih osobina ličnosti i da će imati štetne posljedice i za daljnju budućnost.

Hughes i suradnici (2006) navode da treba razlikovati najmanje dva tipa socijalne anksioznosti koju doživljava socijalno fobična osoba: anksioznost vezana uz socijalne interakcije i anksioznost vezana uz izvedbu neke radnje. Anksioznost vezana uz socijalne interakcije se sastoji od straha prilikom susretanja s drugim ljudima (npr. započinjanje i održavanje razgovora s ljudima bilo u dijadama bilo u grupama), dok se anksioznost vezana uz izvedbu sastoji od straha da se nešto radi ispred drugih ljudi, čega se osoba ne bi plašila kada bi to radila nasamo (npr. pisanje, sviranje instrumenta, držanje govora). Istraživanja su potvrdila razliku između ova dva tipa socijalne anksioznosti.

Jednim se od oblika socijalne anksioznosti može smatrati i ispitna anksioznost. No, iako je tako u većini slučajeva, postoje određene iznimke kao, npr. situacije kada testovi imaju edukativne, poslovne i financijske implikacije (Leary i Kowalski, 1995). Ispitna i socijalna anksioznost imaju mnoge zajedničke čimbenike koji im prethode, a mnogi od njih uključuju strah od neuspjeha i brigu oko socijalne evaluacije (Sarason, 1980), a kao i kod socijalno anksioznih osoba, tako i kod visoko ispitno anksioznih, postoji tendencija da budu preokupirani mislima koje su katastrofične i samooptužujuće (Sarason i Sarason, 1990; Wine, 1971).

Ispitna je anksioznost za neke učenike i studente toliko ometajuća da moraju potražiti stručnu pomoć. Stoga su psiholozi, savjetnici i edukatori postali jako zainteresirani za razumijevanje intenziteta emocionalnih reakcija koje mnogi studenti osjećaju tijekom ispita te je taj interes potakao razvoj djelotvornih terapijskih metoda za ublažavanje ispitne anksioznosti (Spielberger i Vagg, 1995).

Spielberger je (Spielberger i Vagg, 1995), u kontekstu Lazarusove (1966) koncepcije stresa kao transakcijskog procesa, načinio razliku između stresa koji je povezan s ispitnim situacijama (stresor), subjektivne interpretacije ispita kao manje ili više prijetećeg, što procjenjuje svaka osoba za sebe, (prijetnja) i emocionalnih stanja koja su izazvana ispitnom situacijom. Iz toga proizlazi da je slijed izazivanja anksiozne reakcije sljedeći: stresor – prijetnja – anksioznost kao stanje.

Ispitno anksiozne osobe reaguju na ispitu češćim i intenzivnijim stanjima anksioznosti pa se smatra da se ispitnu anksioznost može smatrati situacijsko-specifičnom anksioznosti kao crtom ličnosti (Spielberger i Vagg, 1995). Pokazuje se da tijekom ispita osobe koje imaju jako izraženu ispitnu anksioznost, u usporedbi s onima koji je nemaju, doživljavaju veću frekvenciju i intenzitet anksioznosti kao stanja, imaju veću aktivaciju ili uzbuđenje autonomnoga živčanog sustava i imaju više misli koje se odnose na brigu za sebe i misli koje nisu relevantne za zadatak što interferira s pažnjom i izvedbom (Spielberger i Vagg, 1995).

Kada osoba proživljava intenzivnu anksioznost prije i tijekom ispita, ona se u stvari ne boji testa ili čak pada na ispitu. Obično je primarno zabrinuta za interpersonalne implikacije lošeg rezultata na testu i kako će izvedba na testu utjecati na to kako će ju drugi ljudi doživjeti i procijeniti. Za većinu su studenata najvažnija „publika” profesori, roditelji i vršnjaci. Stoga je, u većini slučajeva, ispitna anksioznost socijalna anksioznost koja se javlja kada je osoba koja pristupa ispitu motivirana da prenese određenu sliku sebe kao, npr. inteligentnog studenta, dobrog i motiviranog, ali vjeruje da će njegova izvedba na testu diskreditirati sliku koju želi postići (Leary i Kowalski, 1995).

Kakvu ćemo izvedbu na testu imati, ovisi i o našim vjerovanjima o vlastitoj efikasnosti, kako općim, tako i onima karakterističnim za neku situaciju. Vjerovanja o samoefikasnosti određuju kako se ljudi osjećaju, misle, motiviraju sami sebe te kako se ponašaju. Bandura (1997) smatra da su vjerovanja o efikasnosti ključan čimbenik u sustavu ljudskih sposobnosti. Pokazuje se da

različiti ljudi sa sličnim vještinama, ili pak ista osoba u različitim okolnostima, može izvesti neku radnju loše, adekvatno ili pak izvrsno, ovisno o promjenama u vjerovanjima o vlastitoj efikasnosti. Efikasno funkcioniranje zahtijeva i vještine i vjerovanja da te vještine možemo efikasno koristiti. Ova teorija predviđa da kada je percepcija samoefikasnosti visoka, osoba će se uključiti u izvođenje zadataka koji unapređuju razvoj njenih vještina i sposobnosti, a kada je samoefikasnost niska, ljudi se neće uključivati u nove zadatke koji bi im mogli pomoći da nauče nove vještine. Uz to, izbjegavajući takve zadatke, osoba neće dobiti nikakvu ispravnu povratnu informaciju kojom bi se mogla suprotstaviti negativnoj percepciji samoefikasnosti. Studenti koji preuzimaju akademske zadatke koji su daleko iznad njihovih stvarnih sposobnosti mogu doživjeti nepotreban neuspjeh, a i kao posljedicu toga slabljenje vjerovanja o samoefikasnosti. Osobe koje pretjerano potcjenjuju svoju efikasnost, ograničavat će svoj potencijal za učenje i razvoj, i u skladu s time, ako ne preuzimaju zadatke, vjerojatno će patiti od nepotrebne anksioznosti i sumnje u sebe koje mogu povećati vjerojatnost neuspjeha (Pintrich i Schunk, 1996).

Bandurina teorija samoefikasnosti podrazumijeva i očekivanja ishoda. Kada govorimo o akademskoj domeni, studenti mogu imati procjene efikasnosti o svojim sposobnostima, vještinama i znanju da bi svladali potrebne zadatke, ali također imaju i očekivanja o ishodu u smislu koje ocjene mogu dobiti na pojedinim zadacima (Pintrich i Schunk, 1996).

Pokazalo se da je teorija samoefikasnosti snažnija nego alternativni teorijski sustavi u objašnjavanju i predviđanju akademske uspješnosti kod studenata. Rezultati meta - analize koju su proveli Multon i suradnici (1991) podržali su hipotezu o facilitirajućem odnosu vjerovanja o samoefikasnosti te akademske izvedbe i ustrajnosti. Veličine efekta procijenjene za obje meta - analize (.38 za izvedbu i .34 za ustrajnost) pokazuju da, kroz različite uzorke studenata, nacрте istraživanja i kriterije mjerenja, vjerovanja o samoefikasnosti objašnjavaju približno 14% varijance studentske akademske izvedbe te približno 12% varijance njihove akademske ustrajnosti. Također, rezultati su pokazali da su vjerovanja o samoefikasnosti povezana s izborom karijere i ponašanjima koja uključuju planiranja aktivnosti te da su prediktor uspjeha i ustrajnosti u određenoj akademskoj domeni.

Rezultati istraživanja također potvrđuju Bandurinu tvrdnju da vjerovanja o samoefikasnosti posreduju u odnosu učinka vještina ili drugih vjerovanja o sebi na izvedbu koja slijedi, i to tako da utječu na napor, upornost i ustrajnost (Pajares, 1996).

Pažnja usmjerena na sebe, prema Clarkovu i Wellsovu modelu (1995), ima ključnu ulogu u održavanju socijalne anksioznosti. Ona se definira kao „svjesnost o unutarnje stvorenim informacijama koje su bitne za osobu” (Ingram, 1990; str. 156). Sadržaj ove svjesnosti može uključivati informacije o zbivanjima u tijelu ili svjesnost o mislima i emocijama što uključuje i osobna vjerovanja i stavove.

Možemo reći da je pažnja usmjerena na sebe ključna i za ispitnu anksioznost, procjenu vlastite samoeфикаsnosti te svjesnost o vlastitim automatskim mislima.

Prema kognitivnom modelu, negativne automatske misli imaju ometajući utjecaj na ponašanje i raspoloženje (Živčić-Becirević, 2003). U situaciji kada se bavimo učenjem, javljanje negativnih, zastrašujućih ili uznemirujućih misli može ozbiljno ometi učenje na kognitivnoj i emocionalnoj razini (Živčić-Becirević, 2003). U ispitnoj se situaciji pokazalo da su negativne misli pozitivno povezane s ispitnom anksioznosti te da su takve misli, ispitna anksioznost i zabrinutost negativno povezane s akademskim uspjehom (Diaz, Glass, Arknoff i Tanofsky-Kraff, 2001). Pregledom literature koja se bavi ispitnom anksioznosti, Wine (1971) je zaključila da do smanjenja postignuća ispitno anksioznih studenata primarno dolazi zbog misli koje se odnose na brigu, a koje ti studenti doživljavaju tijekom ispita. Ona smatra da je pažnja osoba koje su jako anksiozne u ispitnoj situaciji preusmjerena sa zadatka time što se javljaju ometajuće misli zabrinutosti, kao što su one koje se odnose na samokritičnost ili pak neke druge, za zadatak irelevantne misli.

Osim ispitivanjem negativnih automatskih misli i psiholoških simptoma koji se uz njih javljaju, jedan se dio autora bavi i ispitivanjem uloge pozitivnih misli te omjera pozitivnih i negativnih kognicija u razvoju psihičkih poremećaja (Calvete i Connor-Smith, 2005). U tom se kontekstu može razmatrati i uloga pozitivnih automatskih misli u ispitnoj situaciji.

Automatske misli koje se javljaju tijekom ispita predstavljaju varijablu vezanu uz ispitnu situaciju. Tip misli te čestina kojom će se one javljati tijekom ispita određuje niz čimbenika, a neki se od njih odnose na značajke situacije u kojoj se one javljaju te na crte ličnosti samog studenta ili studentice. Socijalna je anksioznost jedna od crta ličnosti koja može imati određenu ulogu u ispitnoj situaciji i u objašnjavanju uspjeha na ispitu i zadovoljstva uspjehom koji je postignut.

Samoeфикаsnost i ispitna anksioznost mogu se pojavljivati i kao situacijske i kao dispozicijske varijable, ovisno o tome kako ih mjerimo. Kako su ispitno anksiozne osobe (crta ličnosti), posebno one koje imaju jaču komponentu brige, prethodno uskladištile u pamćenje više samopotcjenjujućih misli, tijekom ispita doživljavaju jaču anksioznost kao stanje, a nju će aktivirati i veći broj ometajućih misli (Spielberger i Vagg, 1995).

Pri razmatranju dispozicijskog i situacijskog aspekta samoeфикаsnosti, Bandura smatra da je samoeфикаsnost primarno definirana zadatkom pa ako želimo uspješno predvidjeti neko ponašanje, mjerenje samoeфикаsnosti bi trebalo biti određeno zadatkom (Smith i sur., 2006). No, postoje i autori koji smatraju da je samoeфикаsnost crta ličnosti koja se može mjeriti i koja može predviđati ponašanje kroz različite domene te da će uspjesi ili neuspjesi neke osobe proizvesti generaliziranu samoeфикаsnost koja je relativno stabilna u situacijama (Smith i sur., 2006).

Ovim se istraživanjem želio provjeriti odnos između nekih dispozicijskih (socijalna anksioznost, ispitna anksioznost kao crta ličnosti i opća samoefikasnost) i situacijskih varijabli (ispitna anksioznost kao stanje, samoefikasnost u ispitnoj situaciji i automatske misli tijekom polaganja najtežeg ispita na godini) te utvrditi koje varijable, dispozicijske ili situacijske, više pridonose uspjehu na ispitu i zadovoljstvu postignutim uspjehom više.

## METODA

### *Ispitanici*

U istraživanju su sudjelovali studenti prvih, drugih i trećih godina studija Filozofskoga, Pravnoga i Ekonomskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Ukupno je bilo 78 ispitanika, od čega 62 ženskog (79.5%) i 16 (20.5%) muškog spola.

U početku je u istraživanju pristao sudjelovati znatno veći broj osoba (437), no uslijed različitih razloga, među kojima su najčešći nedostatak želje za daljnjim sudjelovanjem te polaganje najtežeg ispita na prvom ispitnom roku, samo je manji broj osoba sudjelovao u svim fazama istraživanja.

### *Instrumenti*

***Ljestvica anksioznosti u socijalnim interakcijama i Ljestvica socijalne fobije*** (Mattick i Clarke, 1998) najznačajniji su mjerni instrumenti za procjenjivanje socijalne fobije (Heimberg i Becker, 2002). Ove ljestvice obuhvaćaju dva različita tipa socijalnih strahova: strah od interakcije u parovima ili grupama (npr. "Postanem napet kada moram govoriti o sebi ili o svojim osjećajima") i strah od toga da nas druge osobe promatraju ili pomno istražuju (npr. "Postanem napet kada moram pisati pred drugim ljudima"). Obje ljestvice imaju 20 čestica. Odgovori se boduju na ljestvici Likertova tipa od pet stupnjeva, od 0 (u potpunosti se ne odnosi na mene) do 4 (u potpunosti se odnosi na mene).

Kako ove ljestvice do sada nisu korištene u Hrvatskoj, prevedene su metodom dvostrukog prijevoda i provjerene su njihove metrijske karakteristike. Iako je u ovom istraživanju sudjelovao mali broj ispitanika, ipak je provedena faktorska analiza. Autori navode različite preporuke, ponekad čak i kontradiktorne (Mundfrom, Shaw i Lu Ke, 2005) – predlažu da omjer broja sudionika i broja varijabli bude od 3 pa sve do 20. Neki autori preporučuju da barem četiri ili više čestica ima faktorska zasićenja na jednom faktoru veća od .60, da bi faktor bio pouzdan neovisno o veličini uzorka (Field, 2000).

Provedene su faktorske analize na zajedničke faktore s Oblimin-rotacijom. Prema *Scree*-testu i kriteriju Kaisera i Guttmana, jasno se izdvaja jedan faktor za

Ljestvicu anksioznosti u socijalnim interakcijama i jedan faktor za Ljestvicu socijalne fobije.

Ljestvice imaju visoku pouzdanost tipa unutarnje konzistencije. Cronbach alpha za Ljestvicu anksioznosti u socijalnim interakcijama .90, a za Ljestvicu socijalne fobije .92, što je u skladu s rezultatima koje su dobili drugi autori (Mattick i Clarke, 1998; Heimberg i Becker, 2002).

**Upitnik ispitne anksioznosti** (Spielberger, 1980; prema Taylor, 2002) se sastoji od 20 čestica i mjeri individualne razlike u ispitnoj anksioznosti kao situacijsko-specifičnoj crti ličnosti (npr. "Kad polažem ispite, osjećam se neugodno i uznemireno"). Odgovori se boduju na ljestvici Likertova tipa od četiri stupnja (0-3). Upitnik je primijenjen u dva navrata, prije ispitnih rokova i neposredno prije pismenog dijela ispita koji je procijenjen najtežim, uz različite upute sudionicima. Prilikom ispitivanja ispitne anksioznosti kao crte ličnosti, sudionici su morali napisati koliko se navedene tvrdnje odnose na njih općenito gledajući različite situacije na ispitu. Kada je cilj bio utvrditi razinu ispitne anksioznosti kao stanja pred ispit, sudionici su odgovarali kako misle i kako se osjećaju neposredno pred polaganje pismenog dijela ispita.

Faktorske analize na zajedničke faktore s Oblimin-rotacijom potvrdile su jednodimenzionalnu strukturu upitnika u obje situacije, uz visoku pouzdanost - Cronbach alpha za Upitnik ispitne anksioznosti kao crte ličnosti .92, a za Upitnik ispitne anksioznosti kao stanja u ispitnoj situaciji .94.

**Ljestvica opće samoefikasnosti** Schwarzera i suradnika (1997) mjeri opći i stabilan osjećaj osobne efikasnosti u suočavanju s različitim stresnim situacijama. Ljestvica se sastoji od 10 čestica (npr. "Ako sam u škripcu, mogu misliti na to što bih trebao raditi"), koje se procjenjuju na skali Likertova tipa od pet stupnjeva (0 = uopće se ne odnosi na mene, 4 = u potpunosti se odnosi na mene).

Faktorskom je analizom na zajedničke faktore potvrđena jednodimenzionalna struktura ljestvice. Dobivena je visoka pouzdanost (Cronbach alpha .86), što je u skladu s podacima koje navode Lacković-Grgin i suradnici (2002).

**Ljestvica samoefikasnosti u ispitnoj situaciji** konstruirana je za potrebe ovog istraživanja. Ona se sastoji od 9 čestica (npr. "Vjerujem da mogu uspješno riješiti ovaj ispit") koje se procjenjuju na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva (0 = uopće se ne odnosi na mene, 4 = u potpunosti se odnosi na mene).

Struktura ove ljestvice provjerena je faktorskom analizom na zajedničke faktore. Izdvojen je jedan faktor prema kriteriju Kaisera i Guttmana (karakteristični korijen 4.13) i prema *Scree-plot* kriteriju, koji objašnjava 45.91% varijance. Ljestvica ima visoku pouzdanosti (Cronbach alpha .84).

**Upitnik automatskih misli za vrijeme učenja i polaganja ispita** (Živčić-Bećirević i Anić, 2001) se sastoji od 47 automatskih misli koje se studentima javljaju tijekom učenja i polaganja ispita. Učestalost pojavljivanja misli procjenjuje se na ljestvici Likertova tipa od 4 stupnja (0 = nikad ili gotovo nikad, 3 = vrlo često,

gotovo stalno). Upitnik ima četiri podljestvice: strah od razočaranja roditelja, strah od neuspjeha, pozitivne i ohrabrujuće misli te nedostatak motivacije i interesa (Živčić-Bećirević, 2003). Podljestvice pokazuju dobru pouzdanost tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha od .74 do .91, Živčić-Bećirević, 2003).

U ovom je istraživanju preuzeta ova struktura upitnika koju je potvrdila i Mohorić (2006). Potvrđena je dobra pouzdanost tipa unutarnje konzistencije (Cronbach alpha za Strah od neuspjeha .90, za Strah od razočaranja roditelja .90, za Pozitivne/ohrabrujuće misli .88, za Nedostatak motivacije i interesa .81).

**Objektivno postignuće studenta/ice na ispitu** se odnosi na to je li on/a taj ispit prošao/la ili pao/la.

**Zadovoljstvo uspjehom postignutim na ispitu** (subjektivna procjena postignuća na ispitu) procijenjeno je na ljestvici Likertova tipa od 5 stupnjeva, pri čemu 0 znači uopće nisam zadovoljan/zadovoljna, a 4 u potpunosti sam zadovoljan/zadovoljna.

U Tablici 1. prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije svih korištenih ljestvica.

Tablica 1. Aritmetičke sredine i standardne devijacije korištenih ljestvica

Ljestvice	M	SD
Ljestvica socijalne fobije	13.83	11.81
Ljestvica anksioznosti u socijalnim interakcijama	14.13	10.01
Upitnik ispitne anksioznosti (crta ličnosti)	26.51	10.55
Upitnik ispitne anksioznosti (stanje)	29.63	12.57
Ljestvica opće samoefikasnosti	29.38	5.31
Ljestvica samoefikasnosti u ispitnoj situaciji	21.29	5.77
Upitnik automatskih misli za vrijeme učenja i polaganja ispita		
Strah od neuspjeha	19.33	10.33
Strah od razočaranja roditelja	7.32	6.36
Pozitivne i ohrabrujuće misli	21.01	7.95
Nedostatak motivacije i interesa	9.08	5.75

## POSTUPAK

Ispitivanje je provedeno u tri dijela. U prvom dijelu istraživanja, provedenom za vrijeme trajanja nastave (prije ispitnih rokova), studenti i studentice su ispunili Ljestvicu socijalne fobije, Ljestvicu anksioznosti u socijalnim interakcijama, Upitnik ispitne anksioznosti kao crte ličnosti i Ljestvicu opće samoefikasnosti. Uz to su napisali koji će ispit najteže položiti na toj godini studija. Drugi je dio



istraživanja proveden individualno, neposredno prije pismenog dijela ispita koji su ispitanici procijenili najtežim.

Kriterij za nečije sudjelovanje u drugom dijelu istraživanja bio je da najteži ispit student/ica polaže drugi ili treći put. Ovaj je kriterij postavljen stoga što se događa da studenti i studentice ponekad pri prvom izlasku na ispit dođu „vidjeti kakva su pitanja” i ne očekuju da će ga položiti. Pretpostavka je da ulažu manje truda u učenje i polaganje ispita u prvom roku te da pri tome ne osjećaju visoke razine stresa. U ovom je istraživanju bilo bitno da je prisutna određena razina stresa, kako bi sudionici izrazili svoje misli, emocije i ponašanja u situaciji polaganja najtežeg ispita na godini. Pretpostavka je da će taj kriterij biti zadovoljen pri drugom ili trećem izlasku na ispit.

Prije pisanja pismenog dijela ispita od ispitanika se tražilo da ispune Ljestvicu ispitne anksioznosti kao stanja i Ljestvicu samoefikasnosti u ispitnoj situaciji. Nakon što su ispitanici završili polaganje pismenog dijela ispita, ispunili su Upitnik automatskih misli za vrijeme učenja i polaganja ispita kako bi se dobio podatak o tome koje su im se misli javljale tijekom polaganja pismenog dijela ispita.

Treći je dio istraživanja proveden individualno, nakon što su studenti i studentice dobili rezultate pismenog dijela ispita. Od njih se tražio podatak jesu li taj ispit položili ili nisu te da procijene u kojoj su mjeri time zadovoljni.

## REZULTATI

Dobivene korelacije pokazuju da su anksioznost u socijalnim interakcijama i socijalna fobija visoko pozitivno povezane (.75). U daljnim su analizama ove dvije mjere zbrojene u jednu varijablu, socijalnu anksioznost. Heimberg i Becker (2002) preporučuju da se pri procjeni socijalne anksioznosti/fobije ove dvije mjere koriste zajedno, a visoka povezanost ovih mjera opravdava ovaj postupak.

Zbog visoke pozitivne povezanosti (.56) dviju podljestvica koje mjere negativne automatske misli (strah od neuspjeha i strah od razočaranja roditelja), u daljnjim će se analizama one zbrojiti u jednu varijablu, negativne automatske misli. Treća podljestvica koja se odnosi na negativne automatske misli, one koje odražavaju nedostatak motivacije i interesa, nije uključena u ovu ljestvicu stoga što pokazuje statistički značajnu pozitivnu povezanost s podljestvicom koja se odnosi na pozitivne i ohrabrujuće misli (.41).

Kako će daljnje analize obuhvaćati dvije novodobivene mjere, izračunate su povezanosti tih mjera s ostalim mjerama te s objektivnim i subjektivnim ishodom ispita. Dobiveni su rezultati prikazani u Tablici 2.

Tablica 2. Korelacije među varijablama

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Socijalna anksioznost	.54**	-.50**	.53**	-.27*	.34**	-.04	.09	.21	.02
2. Ispitna anksioznost - crta		-.40**	.73**	-.43**	.55**	-.06	.33**	-.07	-.07
3. Opća samoefikasnost			-.39**	.22	-.26*	.04	-.12	-.08	-.06
4. Ispitna anksioznost - stanje				-.66**	.55**	-.09	.15	-.04	-.10
5. Samoefikasnost u isp. situaciji					-.40**	.30**	-.04	.24*	.27**
6. Negativne automatske misli						.10	.60**	-.10	-.12
7. Poz. i ohrabrujuće misli							.41**	.33**	.38**
8. Nedostatak motiv. i interesa - misli								.03	.02
9. Prolaz ili pad na ispitu									.71**
10. Zadovoljstvo ishodom ispita									

\* $p < .05$     \*\* $p < .01$

Analiza povezanosti pokazala je da je socijalno anksioznija osoba također anksioznija u ispitnoj situaciji, ima nižu samoefikasnost, a prilikom polaganja ispita više je zaokupljena negativnim automatskim mislima. Student s višom anksioznošću u ispitnoj situaciji ima manju samoefikasnost, prilikom polaganja ispita više je zaokupljen negativnim automatskim mislima i mislima koje pokazuju nedostatak motivacije i interesa. Niti jedna od dispozicijskih varijabli nije se pokazala povezanom s uspjehom na ispitu i zadovoljstvom uspjehom postignutim na ispitu. Viša samoefikasnost u ispitnoj situaciji znači češće javljanje pozitivnih/ohrabrujućih misli, rjeđe javljanje negativnih automatskih misli te bolji uspjeh i veće zadovoljstvo postignutim uspjehom. Osoba koja se tijekom ispita češće hrabri i izražava pozitivne misli, postiže bolji uspjeh i zadovoljnija je postignutim uspjehom.

### Doprinosi dispozicijskih i situacijskih varijabli objektivnom ishodu ispita

Kako bismo ispitali doprinose dispozicijskih i situacijskih varijabli uspjehu ispita, provedena je binarna hijerarhijska logistička regresijska analiza s objektivnim ishodom ispita kao zavisnom varijablom. U prvu su analizu uključene dispozicijske varijable kao prediktori, a u drugu i situacijske. U analizu je uključeno 77 ispitanika. Model u kojem su uključene samo dispozicijske varijable objašnjava između 10.60% i 14.23% varijance uspjeha na ispitu. Tim je modelom moguće uspješno predvidjeti 42.42% studenta/ica koji nisu položili ispit, dok prognoza za one koji su taj ispit položili iznosi 81.82%. Sveukupno gledano, točnost kojom se ovim modelom može uspješno predviđati hoće li ispit biti položen ili neće iznosi 64.94%. U Tablici 3. prikazani su koeficijenti svih varijabli koje su uključene u ovaj model, Waldov test i prognostičke vrijednosti za svaki prediktor te njihovi intervali pouzdanosti.

Tablica 3. Logistička regresijska analiza s objektivnim ishodom ispita kao kriterijskom varijablom za dispozicijske varijable

	<b>B</b>	<b>Waldov test</b>	<b>Exp(B)</b>	<b>95% C.I. za Exp(B)</b>
Socijalna anksioznost	.05*	5.80	1.05	1.00-1.09
Ispitna anksioznost - crta	-.06*	4.05	0.94	0.89-0.10
Opća samoefikasnost	-.00	0.00	1.00	0.90-1.11

$\chi^2 = 8.63, p < .05$

\*p < .05

Dobiveni rezultati pokazuju da socijalna anksioznost i ispitna anksioznost kao crta ličnosti pouzdano predviđaju polaganje ili pad na ispitu. Porastom ispitne anksioznosti kao crte ličnosti opada vjerojatnost prolaska ispita, a porast socijalne anksioznosti povezan je s povećanjem vjerojatnosti prolaska ispita.

Kada pored dispozicijskih varijabli u analizu uključimo i situacijske varijable, dobivamo model koji objašnjava između 26.12% i 35.07% varijance uspjeha na ispitu (Tablica 4). Tim je modelom moguće uspješno predvidjeti 66.67% studenta/ica koji nisu položili ispit, dok prognoza za one koji su taj ispit položili iznosi 75%. Sveukupno gledano, točnost kojom se ovim modelom može uspješno predviđati polaganje ili pad na ispitu iznosi 71.43%. U Tablici 4. prikazani su koeficijenti svih varijabli koje su uključene u ovaj model, Waldov test, prognostičke vrijednosti za svaki prediktor te njihovi intervali pouzdanosti.

Tablica 4. Logistička regresijska analiza s objektivnim ishodom ispita kao kriterijskom varijablom za dispozicijske i situacijske varijable

	<b>B</b>	<b>Waldov test</b>	<b>Exp(B)</b>	<b>95% C.I. za Exp(B)</b>
Socijalna anksioznost	.06*	6.04	1.06	1.01-1.11
Ispitna anksioznost - crta	-.04	1.10	0.96	0.88-1.04
Opća samoefikasnost	-.01	0.01	0.99	0.88-1.12
Ispitna anksioznost - stanje	.03	0.53	1.03	0.95-1.12
Samoefikasnost u ispitnoj situaciji	.11	2.47	1.11	0.97-1.27
Negativne automatske misli	-.04	1.49	0.97	0.91-1.02
Pozitivne i ohrabrujuće automatske misli	.10*	5.36	1.10	1.02-1.20
Automatske misli – Nedostatak motiv. i interesa	.01	0.02	1.01	0.88-1.16

$\chi^2 = 14.68, p < .05$

\*p < .05

B = nestandardizirani koeficijenti prediktorskih varijabli; Exp(B) = prognostičke vrijednosti za svaki prediktor; 95% C.I. za Exp(B) = 95% intervali pouzdanosti za prognostičke vrijednosti svakog prediktora

Prema dobivenim se rezultatima vidi da samo socijalna anksioznost te pozitivne i ohrabrujuće automatske misli koje se javljaju tijekom polaganja ispita pouzdano predviđaju polaganje ili pad na ispitu. Porast socijalne anksioznosti (za jedan bod) povezan je s povećanjem vjerojatnosti prolaska ispita za faktor od 1.06, dok će svaka jedinica češćeg javljanja pozitivnih i ohrabrujućih misli biti povezana s povećanjem prolaska ispita za faktor od 1.10.

### Doprinosi dispozicijskih i situacijskih varijabli zadovoljstvu uspjehom postignutim na ispitu (subjektivan ishod)

Hijerarhijskom regresijskom analizom ispitani su doprinosi dispozicijskih i situacijskih varijabli u objašnjavanju zadovoljstva uspjehom postignutim na ispitu (Tablica 5). Kao prediktori su u prvom koraku uključene dispozicijske varijable – socijalna anksioznost, ispitna anksioznost kao crta ličnosti i opća samoefikasnost. U drugom su koraku uključene situacijske varijable – dimenzije ispitna anksioznost kao stanje, samoefikasnost u ispitnoj situaciji, negativne automatske misli, pozitivne i ohrabrujuće automatske misli te nedostatak motivacije i interesa.

Dispozicijske su varijable stabilne i trajnije osobine pojedinca i zbog toga su uključene u prvom koraku. Situacijske definira točno određen kontekst u trenutku kada je mjerenje izvršeno, pa su ove varijable uključene u drugom koraku. Kriterijska je varijabla u ovoj analizi zadovoljstvo uspjehom postignutim na ispitu.

Tablica 5. Hijerarhijska regresijska analiza za zadovoljstvo uspjehom postignutim na ispitu kao kriterijem

Korak	Prediktori	Beta	$\Delta R^2$	$R^2$
1.	Ispitna anksioznost – crta	-.13		
	Socijalna anksioznost	.02		
	Opća samoefikasnost	-.10		
			.02	.02
2.	Ispitna anksioznost – crta	.01		
	Socijalna anksioznost	.02		
	Opća samoefikasnost	-.11		
	Ispitna anksioznost – stanje	.09		
	Samoefikasnost u ispitnoj situaciji	.20		
	Negativne automatske misli	-.13		
	Pozitivne i ohrabrujuće automatske misli	.37**		
	Automatske misli – Nedostatak motiv. i interesa	-.07		
			.19*	.21*

\* $p < .05$     \*\* $p < .01$

Rezultati pokazuju da situacijske varijable značajno pridonose objašnjenju zadovoljstva uspjehom na ispitu. Nakon kontrole efekata dispozicijskih varijabli koje ulaze u prvi korak, situacijske varijable značajno povećavaju koeficijent multiple korelacije, pri čemu je objašnjeno dodatnih 19% varijance kriterija. Značajnim se samostalnim prediktorom pokazuju pozitivne i ohrabrujuće misli pri čemu njihovo češće javljanje tijekom polaganja ispita znači i veće zadovoljstvo uspjehom postignutim na ispitu.

## RASPRAVA

Proces procjenjivanja osnovna je značajka ispitne situacije. To je situacija u kojoj netko drugi određuje udovoljavamo li postavljenim kriterijima potrebnim za uspješno polaganje ispita. Rezultati ovog istraživanja upućuju na to da socijalno anksioznija osoba pokazuje veću dispozicijsku i situacijsku ispitnu anksioznost, uz češće negativne automatske misli. Uz to takva osoba procjenjuje sebe manje efikasnom, u ispitnoj situaciji ali i globalno. Pokazalo se i da će osoba s većom dispozicijskom ispitnom anksioznošću ovu vrstu anksioznosti više izražavati i u ispitnoj situaciji. Ona će također pokazivati nižu razinu dispozicijske i situacijske samoefikasnosti te će joj se češće javljati negativne automatske misli, ako i misli koje pokazuju nedostatak motivacije i interesa. Ovi su rezultati u skladu sa Spielbergerovim modelom ispitne anksioznosti (Spielberger i Vagg, 1995) te Clarkovim i Wellsovim modelom socijalne fobije (1995).

Kako je u uvodu navedeno, Clark i Wells (1995) smatraju da je pažnja usmjerena na sebe ključna u održavanju socijalne anksioznosti/fobije. Ispitna situacija svakako aktivira „perspektivu promatrača”. Podaci su pokazali da je preuzimanje ove perspektive povezano s javljanjem više negativnih misli, više sigurnosnih ponašanja i lošijom procjenom izvedbe i kod nisko i kod visoko anksioznih ispitanika (Spurr i Stopa, 2003). Ispitnoj i socijalnoj anksioznosti zajednički su strah od neuspjeha i briga oko socijalne evaluacije (Sarason, 1980) te zaokupljenost mislima koje su katastrofične i samooptužujuće (Leary i Kowalski, 1995). Veza između negativnih samoiskaza i viših razina anksioznosti pokazala se konstantnim rezultatom, potvrđenim u istraživanjima koja su uključivala ispitanike različite dobi i različite metode procjene (Kendall i Treadwell, 2007).

Iz toga proizlazi da će se tijekom polaganja ispita češće javljati negativne automatske misli. U ovom se istraživanju pokazalo da su najčešće negativne misli bile "Moji bi se veselili da uspijem", "Sve mi se pomiješalo", "Pitat će me baš ono što ne znam". Prva je negativna misao usmjerena na strah od razočaranja roditelja, dok se preostale dvije odnose na strah od neuspjeha.

Vrlo su važne procjene studenta kako prije, tako i tijekom ispita, a jedna se od tih procjena odnosi na vlastitu samoefikasnost u ispitnoj situaciji. Student koji vjeruje da ima sposobnosti potrebne za suočavanje s ispitnom situacijom, imat će

manje izražene simptome ispitne anksioznosti (Cervone, 2000). Osobe koje su jako anksiozne u ispitnoj situaciji ne očekuju da će biti uspješne na testu, a to može dovesti do toga da se manje trude i tako postižu lošiji uspjeh (Carver, Peterson, Follansbee i Scheier, 1983).

Rezultat da automatske misli vezane za nedostatak motivacije i interesa nisu objedinjene ljestvicom negativnih automatskih misli nije u skladu s istraživanjem Živčić-Bećirević (2003). Ona je utvrdila da su svi tipovi negativnih automatskih misli pozitivno povezani i negativno povezani s pozitivnim i ohrabrujućim mislima. Iako je neobično da su misli kojima se hrabrimo i one kojima pokazujemo nedostatak motivacije pozitivno povezane, moguće je da su te misli istovremeno i ometajuće i samopomažuće. Može se očekivati da misli koje ne ohrabruju i ne pomažu u rješavanju ispitnih pitanja u ispitnoj situaciji zapravo smetaju te da bi trebale imati malo doticaja s pozitivnim i ohrabrujućim mislima. No, moguće je da te misli smiruju studenta u stresnoj situaciji kao što je polaganje ispita. Reći sam sebi da je ono što radiš dosadno i glupo može obezvrijediti ispit, a to nam pomaže očuvati sliku o sebi i sliku koju drugi imaju o nama. Ako student tako promatra situaciju, odgovornost se "seli" s njega na okolinske čimbenike kao što su ispitna pitanja. Ako ispit ne prođu, onda se ne radi o tome da nisu sposobni ili da nemaju potrebnog znanja, već da su pitanja bila glupa i dosadna te "mi nikad u životu više neće trebati".

Dweck (2000) smatra da se ljudi prema implicitnim atribucijama vlastitih sposobnosti mogu smjestiti na kontinuum. Na jednom se kraju nalaze oni koji vjeruju da su uspješni jer imaju urođene sposobnosti i za njih kažemo da imaju tzv. "fiksnu" teoriju o inteligenciji. Na drugom se kraju nalaze oni koji smatraju da se njihov uspjeh temelji na marljivom radu i učenju te o inteligenciji razmišljaju kao nečemu što "raste", što se može poboljšati. Ljudi ne moraju nužno biti svjesni vlastitog načina razmišljanja o sposobnostima i inteligenciji, ali se ono vidi kroz njihovo ponašanje. Oni koji zastupaju ideju o urođenim sposobnostima boje se neuspjeha jer daje negativnu sliku o njihovim sposobnostima, dok osobe koje vjeruju u trud i rad ne mare toliko za neuspjeh jer znaju da se uradak može poboljšati. Dweck (2000) smatra da ovi načini razmišljanja imaju značajnu ulogu u svim domenama našeg života.

Zanimljivim se pokazuje rezultat da mjere opće samoefikasnosti i samoefikasnosti u ispitnoj situaciji nisu značajno povezane. Mogući je razlog tome specifičnost ispitne situacije. Čini se da je situacijska samoefikasnost u tolikoj mjeri određena kontekstom da zapravo u manjoj mjeri ovisi o tome koliko se mi inače procjenjujemo efikasnim. Dimenzija generaliziranosti je najkontroverznija od triju dimenzija samoefikasnosti koje predlaže Bandura (1977). Prema Banduri, samoefikasnost je primarno definirana zadatkom. Da bismo neko ponašanje uspješno predvidjeli, mjerenje samoefikasnosti bi trebalo biti određeno zadatkom (Weigand i Stockham, 2000). Chen i suradnici (2000) su utvrdili da zadatkom definirana samoefikasnost i opća samoefikasnost (crta ličnosti) visoko koreliraju, te

da zadatkom definirana samoefikasnost posreduje u izražavanju učinaka opće samoefikasnosti na izvedbu. Autori smatraju da je zadatkom definirana samoefikasnost direktnija mjera motivacijskog stanja.

Rezultati pokazuju da su dispozicijska i situacijska samoefikasnost negativno povezane s negativnim automatskim mislima. Zanimljivo je, međutim, da je jedino situacijska samoefikasnost pozitivno povezana s pozitivnim i ohrabrujućim automatskim mislima, dok to nije tako u slučaju dispozicijske samoefikasnosti i takvih misli. Očito je da je unatoč vjerovanjima o svojoj općoj samoefikasnosti, važnije vjerovanje vezati uz situacijski specifičnu samoefikasnost i ohrabrivati se tijekom stresne situacije. Uz to, pokazalo se da je vjerovanje u vlastitu efikasnost u stresnoj ispitnoj situaciji pozitivno povezano s uspjehom na ispitu i zadovoljstvom uspjehom koji je postignut. Ovi su rezultati u skladu s Bandurinom teorijom samoefikasnosti (Pintrich i Schunk, 1996) – osobe koje misle da imaju manju samoefikasnost vjerojatno će biti zaokupljene sumnjama u sebe i lakše će odustati kada se suoče s poteškoćama. Prema toj teoriji najbolje je kada osoba misli da je efikasna i kada ima pozitivna očekivanja, jer će biti sigurna u svoju izvedbu, ulagati će više napora, ustrajati i vjerojatno bolje rješavati zadatke.

Uz situacijsku samoefikasnost, jedino su se pozitivne i ohrabrujuće automatske misli pokazale povezanim s ishodima ispitne situacije. Ovaj je rezultat u skladu s istraživanjima Živčić-Bećirević (2003) te Diaza i suradnika (2001) koja su naglasila ulogu pozitivnih misli u postizanju uspjeha na ispitu. Uspješniji studenti češće koriste ohrabrujuće misli, imaju jače izraženu motivaciju za učenje i interes za gradivo te manje izražen strah od razočaranja roditelja (Živčić-Bećirević, 2003). Mohorić (2006) je svojim istraživanjem pokazala da su studenti koji imaju češće pozitivne automatske misli zadovoljniji sobom kao studentom, a njihovi su roditelji zadovoljniji njihovim studiranjem, u odnosu na studente kojima se rjeđe javljaju pozitivne automatske misli. Ti studenti također imaju manje simptoma ispitne anksioznosti.

Kod anksioznosti je kritična relativna ravnoteža između negativnih i pozitivnih misli. Time se bavi model stanja uma (*States of Mind Model*, Schwartz, 1997; Kendall i Treadwell, 2007). Prema tom modelu procesiranjem informacija narušavamo relativnu ravnotežu u kojoj se nalazimo, a to činimo kako bi se najbolje istakla informacija koja je važna za kognitivni sustav. Adaptivno se funkcioniranje javlja kada je prisutan veći skup pozitivnih izvora koji usmjerava stabilno funkcioniranje, dok su negativne informacije maksimalno istaknute kako bi usmjeravale suočavanje sa stresorima. Točka ravnoteže je omjer od približno 62% pozitivnih naspram 38% negativnih informacija. Prema tome, optimalno je psihološko funkcioniranje prisutno kada pozitivne i negativne informacije odražavaju ovakvu ravnotežu ili stanje uma. Odstupanja od te ravnoteže narušavaju procesiranje i pridonose različitim stupnjevima smanjenoga psihološkog funkcioniranja.

U budućim bi istraživanjima bilo dobro dalje proučavati ulogu pozitivnih misli jer se pokazalo da su one značajno povezane s ispitnom anksioznošću i akademskim postignućem, a posebno omjer pozitivnih i negativnih misli (Mohorić, 2006).

Rezultati pokazuju da su situacijske varijable važnije za objašnjavanje uspjeha na ispitu i za objašnjavanje zadovoljstva uspjehom postignutim na ispitu, nego što su to dispozicijske varijable.

Socijalna anksioznost pokazala se pozitivnim prediktorom uspjeha na ispitu. Ovakav rezultat nije u skladu s Clarkovim i Wellsovim modelom socijalne fobije (1995) jer bismo prema postavkama tog modela očekivali da će veća usmjerenost na sebe, kao objekta koji netko drugi procjenjuje, rezultirati nezadovoljavajućim ishodom. Moguće je da ova ispitna situacija, unatoč tome što se u njoj daje procjena, nedovoljno obuhvaća prisutnost drugih ljudi da bi se percipirala socijalna (ispitna) opasnost. Kako se radilo o polaganju pismenog dijela ispita, osoba nije bila u situaciji da se direktno suočava s profesorom ili drugim studentima prilikom polaganja ispita. Pismeno rješavanje zadataka nije bilo dovoljno da se aktivira „perspektiva promatrača” (Clark i Wells, 1995; Wells, 1997), pa je moguće da je osoba zadržala „perspektivu polja”. To joj je olakšalo suočavanje sa stresnom ispitnom situacijom, a time i veću vjerojatnost prolaska na ispitu. To bi značilo da je izostanak osobnog kontakta na pismenom dijelu ispita vjerojatno studentu/studentici olakšao usmjeravanje pažnje na rješavanje ispitnih pitanja, bez misli koje bi se javljale da se radilo o kontaktu „oči u oči”. Može se pretpostaviti da bi situacija usmenog ispita dala drukčije rezultate. U toj bi situaciji socijalno anksioznije osobe razmatrale još i vlastitu adekvatnosti u osobnom kontaktu s profesorom, i eventualno s drugim studentima kao slušačima, što bi dovelo do aktivacije „perspektive promatrača”.

Jedno je od mogućih objašnjenja ovakvog rezultata da socijalno anksiozne osobe ulažu više truda u učenje i polaganje ispita. Kako socijalno anksiozna osoba zna da njena anksioznost može potaknuti „blokadu” na ispitu, ulaganje puno truda, odnosno usmjeravanje na više učenja predstavlja kompenzacijsku strategiju. Tako osoba kontrolira vlastitu anksioznost, a istovremeno povećava vjerojatnost prolaska ispita. Kada socijalno anksiozna osoba jako dobro nauči gradivo da bi se osjećala sigurnije u ispitnoj situaciji, veća je vjerojatnost prolaska ispita. Iz toga proizlazi i sugestija za buduća istraživanja. Bilo bi dobro imati informacije o tome koliko je osoba učila, njenu procjenu o tome koliko je spremna za ispit i vjerojatnost prolaska ispita.

Kada razmatramo model koji obuhvaća samo dispozicijske varijable, ispitna anksioznost kao crta ličnosti pokazala se negativnim prediktorom uspjeha na ispitu, što je u skladu s modelom ispitne anksioznosti kao transakcijskog procesa (Spielberger i Vagg, 1995). Međutim, dodavanjem situacijskih varijabli u model se izgubio značaj dispozicijske ispitne anksioznosti. Taj rezultat te rezultat da situacijski mjerena ispitna anksioznost nije značajan samostalan prediktor, nije u



skladu s očekivanjima. Ovaj rezultat može objasniti nedovoljno izražena ispitna anksioznost (i dispozicijska i situacijska) kod ispitanika u ovom istraživanju.

Jednako je tako neočekivan i rezultat da situacijski mjerena samoeфикаsnost studenta nije značajan prediktor uspjeha na ispitu. Iako se radi o zadatkom definiranoj samoeфикаsnosti, moguće je objašnjenje da korištene ljestvice ovaj konstrukt ne mjere dobro pa bi trebalo razmisliti o upotrebi nekih novih instrumenata za mjerenje opće i ispitne samoeфикаsnosti.

Nalaz da su pozitivne i ohrabrujuće misli pozitivan prediktor uspjeha na ispitu u skladu je s očekivanjima. Čini se da su te misli uspjele ublažiti djelovanje negativnih automatskih misli u ispitnoj situaciji. Te su misli i jedini samostalni značajan prediktor u objašnjavanju zadovoljstva uspjehom na ispitu. Osoba koja se češće ohrabruje u ispitnoj situaciji pokazat će i veće zadovoljstvo postignutim uspjehom. Iako su različita istraživanja pokazala da je za prilagodbu manje važna prisutnost pozitivnih automatskih misli nego odsutnost negativnih (Calvete i Connor-Smith, 2005), podaci dobiveni ovim istraživanjem upućuju na to da bi bilo dobro podrobnije ispitati ulogu pozitivnih misli u ispitnoj situaciji.

Mogući razlog zbog kojeg se druge dispozicijske i situacijske varijable nisu pokazale značajnim prediktorima zadovoljstva uspjehom postignutim na ispitu, leži u tome da je ova mjera najviše određena objektivnim ishodom ispita (uspjeh na ispitu), iako mnogi drugi čimbenici također utječu na ovu mjeru. Povezanost objektivnog i subjektivnog ishoda na ispitu je visoka. Može se pretpostaviti da bi bilo drukčije da smo kod objektivnog ishoda imali ocjenu koju je student dobio na ispitu te da bi to bilo izraženije u situaciji usmenoga ispita. Zanimljivo bi bilo u daljnjim istraživanjima provjeriti točnost ovih hipoteza.

Iznenadujući je rezultat da negativne automatske misli nisu značajan prediktor uspjeha na ispitu. S obzirom na njihovu povezanost s ispitnom anksioznošću i samoeфикасношću, moglo bi se očekivati da smanjuju vjerojatnost prolaska na ispitu. Ovo je istraživanje obuhvaćalo ispitanike koji su barem jednom pali ispit koji su procijenili najtežim na godini, pa je moguće da su se promijenili strategiju ohrabrivanja prilikom polaganja ispita. Snaga pozitivnih i ohrabrujućih misli mogla je više doći do izražaja jer se radilo o pismenom dijelu ispita kada nema direktnog kontakta s profesorom, a osoba se ne mora odmah dosjetiti odgovora. Istraživanje koje su proveli Horley i suradnici (2004) pokazalo je da je socijalna fobija povezana s izbjegavanjem kontakta očima, a oči najviše induciraju strah u situacijama u kojima se javlja socijalna procjena drugih. Ako prethodno navedeno istraživanje usporedimo s ispitnom situacijom koja je socijalno prijeteća, izostanak direktnog kontakta s procjenjivačem važan je u objašnjavanju snage kojom su pozitivne misli uspjele potisnuti važnost negativnih. Pismeni ispit omogućava osobi da sama određuje tempo kojim će odgovarati na pitanja, tako da ima vremena i sebe hrabriti i poticati da izdrži stresnu situaciju.

Jedan od mogućih razloga za navedeni rezultat je i u tome da ispitanici nisu imali dovoljno izraženu ispitnu anksioznosti niti kao crtu ličnosti niti kao stanje, što

bi potaknulo češće javljanje negativnih automatskih misli u samoj ispitnoj situaciji. Čini se da su u ovom istraživanju sudjelovali samo oni studenti i studentice koji su manje anksiozni u ispitnoj situaciji i kojima ispunjavanje upitnika prije i nakon ispita nije bilo toliko stresno da bi remetilo njihovo uspješno suočavanje s ispitnom situacijom.

Moguće je i da osobe koje su ulagale napor u pozitivan način razmišljanja tijekom ispitne situacije imaju osjećaj veće kontrole nad cjelokupnom situacijom i tako osjećaju veći vlastiti doprinos u prolasku ili neprolasku ispita. Time si povećavaju zadovoljstvo postignutim uspjehom. Diaz i suradnici (2001) navode da se osobe koje vjeruju da mogu kontrolirati svoje osjećaje i negativne misli bolje suočavaju s anksioznošću te je manja vjerojatnost da će im se javljati ometajuće negativne misli.

U razmatranju ograničenja ovog istraživanja treba u prvom redu istaknuti mali broj ispitanika, a radi se i o prigodnom uzorku. Daljnji je nedostatak i to što su sve mjere dobivene samoprocjenom osim mjere uspjeha na ispitu. Buduća bi istraživanja svakako trebala obuhvatiti veći broj osoba u situaciji usmenog ispita te bi kao kriterij uspjeha na ispitu trebalo uzeti dobivenu ocjenu. Bilo bi dobro analizirati i spolne razlike. Naime, ograničenje je ovog istraživanja i u tome što su svi rezultati interpretirani ne uzimajući u obzir spolne razlike u istraživanim varijablama zbog premalog broja ispitanika. U budućim bi istraživanjima također trebalo kontrolirati procjenu težine ispita, zatim uključiti samo osobe s većom socijalnom i ispitnom anksioznošću te obuhvatiti ispitanike koji imaju jaku ispitnu anksioznost.

Vrijedilo bi spomenuti i praktičan doprinos ovog istraživanja. U kliničkom se radu vrlo često usmjeravamo na negativne misli i promišljanja naših klijenata/ica kako bismo im pomogli da promijene negativistički orijentiran način razmišljanja da bi bolje funkcionirali u svakodnevnom životu. Pri tome se usmjeravamo i na ponašanja koja pridonose održavanju takvog načina razmišljanja. Ovo istraživanje pokazuje da se treba usmjeriti na pozitivne/ohrabrujuće misli koje ljudi promišljaju u stresnim situacijama. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su u predviđanju uspjeha ispita i zadovoljstva njime važne jedino ohrabrujuće misli. Dakle, važno je da se ljudi tijekom ispitne situacije usmjere na misli kao što su "Ni drugima nije lakše", "Nešto ću sigurno znati", kojima se hrabre da izdrže tu neugodnu situaciju. Negativne automatske misli povećavaju i održavaju anksioznost, one skreću pažnju s ispitnih zadataka i smanjuju vjerojatnost da će ispit biti uspješno riješen. Suprotno tome, pozitivne/ohrabrujuće misli pomažu usmjeriti pažnju na ispitno pitanje i tako smanjuju anksioznost. Osoba kojoj se tijekom ispitne situacije jave misli poput "Ništa ne znam", trebala bi se hrabriti mislima poput "I prije mi je bilo teško pa sam uspjela". Tako se može potaknuti da ponovno pročita ispitno pitanje i usmjeri se na dosjećanje odgovora. Bilo bi dobro početi usmjeravati studente da se hrabre i potiču da izdrže stres tijekom pisanja ispita jer rezultati ovog istraživanja govore da te misli pridonose uspjehu ispita i zadovoljstvu njime.

Ispitne su situacije sastavni dio života i važno je vidjeti koji čimbenici povećavaju, a koji smanjuju vjerojatnost da ispit uspješno položimo. Ovim se istraživanjem željelo obuhvatiti jedan dio tih čimbenika. Posebno se značajnim pokazala važnost pozitivnih i ohrabrujućih automatskih misli u predviđanju objektivnog i subjektivnog ishoda na ispitu. Bilo bi vrlo važno daljnjim istraživanjima vidjeti značaj tih misli i utvrditi radi li se zbilja o tome da je "pozitivno mišljenje" moćno u predviđanju uspjeha na ispitima.

## LITERATURA

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Calvete, E. i Connor-Smith, J.K. (2005). Automatic Thoughts and Psychological Symptoms: A Cross-Cultural Comparison of American and Spanish Students. *Cognitive Therapy and Research*, 29, 201-217.
- Carver, C.S., Peterson, L.M., Follansbee, D.J. i Scheier, M.F. (1983). Effects of self-directed attention and resistance among persons high and low in test anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 7, 333-354.
- Cervone, D. (2000). Thinking About Self-Efficacy. *Behavior Modification*, 24, 30-56.
- Chen, G., Gully, S.M., Whiteman, J.A. i Kilcullen, R.N. (2000). Examination of Relationships Among Trait-Like Individual Differences, State-Like Individual Differences, and Learning Performances. *Journal of Applied Psychology*, 85, 835-847.
- Clark, D.M. i Wells, A. (1995). A Cognitive Model of Social Phobia. U: R.G. Heimberg, M.R. Liebowitz, D.A. Hope i F.R. Schneier (Ur.), *Social Phobia: Diagnosis, Assessment, and Treatment*. (str. 69–93). New York: The Guilford Press.
- Diaz, R.J., Glass, C.R., Arnkoff, D.B. i Tanofsky-Kraff, M. (2001). Cognition, Anxiety, and Prediction of Performance in 1st-Year Law Students. *Journal of Educational Psychology*, 93, 420-429.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Preuzeto dana 05.11.2008. <http://books.google.hr/>
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for Windows*. London: Sage Publications.
- Furmark, T., Tillfors, M., Everz, P., Marteinsdottir, I., Gefvert, O. i Fredrikson, M. (1999). Social phobia in the general population: prevalence and sociodemographic profile. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 34, 416-424.
- Furmark, T. (2002). Social phobia: overview of community surveys. *Acta Psychiatrica Scandinavica* 105, 84-93.

- Heimberg, R.G. i Becker, R.E. (2002). *Cognitive-Behavioral Group Therapy for Social Phobia: Basic Mechanisms and Clinical Strategies*. New York: The Guilford Press.
- Hofmann, S.G., Heinrichs i N., Moscovitch, D.A. (2004). The nature and expression of social phobia: Toward a new classification. *Clinical Psychology Review*, 24, 769-797.
- Holt, C.S., Heimberg, R.G., Hope, D.A. i Liebowitz, M.R. (1992). Situational domains of social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 6, 63-77.
- Horley, K., Williams, L.M., Gonsalvez, C. i Gordon, E. (2004). Face to face: visual scanpath evidence for abnormal processing of facial expressions in social phobia. *Psychiatry Research*, 127, 43-53.
- Hughes, A.A. , Heimberg, R.G., Coles, M.E., Gibb, B.E., Liebowitz, M.R. i Schneier, F.R. (2006). Relations of the factors of the tripartite model of anxiety and depression to types of social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1629-1641.
- Ingram, R.E. (1990). Self-focused attention in clinical disorders: Review and conceptual model. *Psychological Bulletin*, 107, 156-176.
- Kendall, P.C. i Treadwell, K.R.H. (2007). The Role of Self-Statements as a Mediator in Treatment for Youth With Anxiety Disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75, 380-389.
- Lacković-Grgin, K., Proroković, A., Čubela, V. i Penezić, Z. (2002). *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*. Zadar: Filozofski fakultet u Zadru.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychosocial Stress and the Coping Process*. New York: McGraw Hill.
- Leary, M.R. i Kowalski, R.M. (1995). *Social Anxiety*. New York: The Guilford Press.
- Mattick, R.P. i Clarke, J.C. (1998). Development and validation of measures of social phobia scrutiny fear and social interaction anxiety. *Behavior Research and Therapy*, 36, 455-470.
- Mohorić, T. (2006). Kognitivno-emocionalne odrednice akademskog postignuća studentata. Magistarski rad. Filozofski fakultet. Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
- Mundfrom, D.J., Shaw, D.G. i Lu Ke, T. (2005). Minimum Sample Size Recommendations for Conducting Factor Analyses. *International Journal of Testing*, 5, 159-168.
- Multon, K.D., Brown, S.D. i Lent, R.W. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pintrich, P. i Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sarason, I.G. (1980). *Test Anxiety: Theory, Research, and Applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Sarason, I.G. i Sarason, B.R. (1990). Test anxiety. U: H. Leitenberg (Ur.), *Handbook of social and evaluation anxiety* (str. 475-496). New York: Plenum Press.
- Schwartz, R.M. (1997). Consider the simple screw: Cognitive science, quality improvement and psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 970-983.
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., & Zhang, J.X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the General Self-Efficacy scale. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 69-88.
- Smith, S.A., Kass, S.J., Rotunda, R.J. i Schneider, S.K. (2006). If at First You Don't Succeed: Effects of Failure on General and Task-Specific Self-Efficacy and Performance. *North American Journal of Psychology*, 8, 171-182.
- Spielberger, C.D. i Vagg, P.R. (1995). Test Anxiety: A Transactional Process Model. U: C.D. Spielberger i P.R. Vagg (Ur.), *Test Anxiety: Theory, Assessment, Treatment* (3-14). Washington: Taylor & Francis.
- Spurr, J.M. i Stopa, L. (2002). Self-focused attention in social phobia and social anxiety. *Clinical Psychology Review*, 22, 947-975.
- Spurr, J.M. i Stopa, L. (2003). The observer perspective: effects on social anxiety and performance. *Behaviour Research and Therapy*, 41, 1009-1028.
- Taylor, J. (2002). Development of a short form of the Test Anxiety Inventory-TAI - Statistical Data Included. *Journal of General Psychology*. Preuzeto dana 10.02.2005. s [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m2405/is\\_2\\_129/ai\\_90107918](http://findarticles.com/p/articles/mi_m2405/is_2_129/ai_90107918)
- Weigand, D.A. i Stockham, K.J. (2000). The importance of analyzing position-specific self-efficacy. *Journal of Sport Behavior*, 23, 61-69.
- Wells, A. (1997). *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: A Practical Manual and Conceptual Guide*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Wilson, J.K. i Rapee, R.M (2005). The interpretation of negative social events in social phobia with versus without comorbid mood disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 19, 245-274.
- Wine, J.D. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92-104.
- Živčić-Bećirević, I. (2003). Uloga automatskih negativnih misli i ispitne anksioznosti u uspjehu studenata. *Društvena istraživanja*, 12, 703-720.
- Živčić-Bećirević, I. i Anić, N. (2001). Automatic thoughts, school success, efficiency and satisfaction of university students. *Psihološka obzorja*, 10, 49-59.

## **Social and Test Anxiety and Self-Efficacy Perception as Predictors of Exam Success**

### **Abstract**

The aim of this study was to unite some dispositional and some situational variables in order to explore which of them contribute more to an explanation of success at exam and to satisfaction with achieved success. Relationships between dispositional (social anxiety, test anxiety as trait and general self-efficacy) and situational variables (test anxiety as state, self-efficacy in test situation and automatic thoughts during the most difficult exam of the year), and objective and subjective outcomes of the exam were tested. The study consisted of three parts; participants were students of first, second and third years of study at the University of Rijeka. Situational variables were more important in explanation of exam success than dispositional ones. Social anxiety and positive/encouraging automatic thoughts were positive predictors of exam success. Situational variables were also significant in explaining satisfaction with success achieved at the exam. The results showed that only positive/encouraging automatic thoughts make a significant independent contribution to explaining satisfaction with success achieved at the exam.

**Keywords:** social anxiety, test anxiety, perception of self-efficacy, test situation, automatic thoughts, exam success

Primljeno: 05.05.2008.