

# Odnos ispitne anksioznosti i akademske samoeфикаsnosti sa subjektivnim i objektivnim pokazateljima akademskog postignuća

---

Tandara, Tea

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:207299>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-04-03**



Sveučilište u Zadru  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju

Preddiplomski studij psihologije (jednopedmetni)

**Tea Tandara**

**Odnos ispitne anksioznosti i akademske  
samoeфикаsnosti sa subjektivnim i objektivnim  
pokazateljima akademskog postignuća**

**Završni rad**

Zadar, 2023.

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju  
Preddiplomski studij psihologije (jednopedmetni)

Odnos ispitne anksioznosti i akademske samoefikasnosti sa  
subjektivnim i objektivnim pokazateljima akademskog postignuća

Završni rad

Student/ica:

Tea Tandara

Mentor/ica:

Mr.sc. Lozena Ivanov

Zadar, 2023.



## Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Tea Tandara**, ovime izjavljujem da je moj **završni** rad pod naslovom „**Odnos ispitne anksioznosti i akademske samoefikasnosti sa subjektivnim i objektivnim pokazateljima akademskog postignuća**“ rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 13. rujna 2023.

## SADRŽAJ

SAŽETAK.....	1
ABSTRACT .....	2
1. UVOD .....	3
1.1. AKADEMSKO POSTIGNUĆE .....	3
1.2. ISPITNA ANKSIOZNOST .....	4
1.3. ODNOS ISPITNE ANKSIOZNOSTI I AKADEMSKOG POSTIGNUĆA .....	6
1.4. SAMOEFIKASNOST .....	9
1.5. ODNOS AKADEMSKE SAMOEFIKANOSTI I POSTIGNUĆA .....	11
1.6. POLAZIŠTE ISTRAŽIVANJA I CILJ .....	12
2. PROBLEMI I HIPOTEZE.....	13
2.1.Problemi:.....	13
2.2 Hipoteze: .....	13
3. METODA.....	14
3.1. Sudionici .....	14
3.2. Mjerni instrumenti.....	14
3.3. Postupak.....	16
4. REZULTATI .....	17
5. RASPRAVA .....	20
6.ZAKLJUČCI .....	28
7. LITERATURA.....	29

## Odnos ispitne anksioznosti i akademske samoefikasnosti sa subjektivnim i objektivnim pokazateljima akademskog postignuća

### SAŽETAK

U suvremenom društvu ljudi se učestalo nalaze u situacijama u kojima se provjeravaju njihova znanja, sposobnosti i vještine. Takve evaluativne situacije mogu znatno utjecati na njihovu budućnost. Zbog relevantnosti tematike, istraživači se sve više fokusiraju na konstrukt akademskog postignuća i faktora koji pridonose uspjehu i neuspjehu studenata. Iako su tijekom života često bili izloženi evaluativnim situacijama, većina studenata i dalje izjavljuje da prilikom ispita osjećaju anksioznost i strah. Brojna istraživanja utvrdila su da je viša razina ispitne anksioznosti povezana s lošijim akademskim uspjehom (Borekci i Uyangor, 2018). Osim toga, rezultati brojnih istraživanja ukazuju na to da je i samoefikasnost važan konstrukt u kontekstu akademskog postignuća. Tako je utvrđeno da osobe s visokom procjenom samoefikasnosti imaju bolji akademski uspjeh i nižu razinu ispitne anksioznosti od osoba s niskom procjenom samoefikasnosti (Chemers i sur., 2001). Cilj ovoga završnog rada bio je ispitati značaj ispitne anksioznosti i akademske samoefikasnosti za objektivne i subjektivne pokazatelje akademskog postignuća. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku studenata različitih studijskih godina i različitih studijskih usmjerenja u Republici Hrvatskoj (92 žene i 11 muškaraca). Sudionici su popunili online upitnik koji se sastojao od upitnika sociodemografskih podataka u kojem su studenti između ostaloga dali podatke o prosjeku ocjena te procijenili koliko su zadovoljni dosadašnjim akademskim postignućem, *subskale anksioznosti* preuzete iz „Upitnika ispitnih emocija“ (TEQ – Test Emotion Questionnaire, Pekrun i sur., 2004, hrvatska verzija Burić, 2012) te „*Skale akademske samoefikasnosti*“ (Lončarić, 2014). Analiza podataka pokazala je da postoji statistički značajna umjerena i pozitivna povezanost između subjektivnog i objektivnog akademskog postignuća. Nadalje, utvrđeno je da razina ispitne anksioznosti i akademske samoefikasnosti objašnjavaju 28,5 % varijance objektivnog akademskog postignuća (prosječna ocjena) i 24,18 % varijance subjektivnog akademskog postignuća (zadovoljstvo postignućem). Utvrđen je statistički značajan doprinos akademske samoefikasnosti u objašnjenju varijance kako objektivnog postignuća tako i subjektivnoga. Međutim, razina ispitne anksioznosti nije se pokazala statistički značajnim prediktorom ni objektivnog, niti subjektivnog akademskog postignuća.

**Ključne riječi:** ispitna anksioznost, akademska samoefikasnost, objektivno akademsko postignuće, subjektivno akademsko postignuće

## The relationship between test anxiety and academic self-efficacy with subjective and objective indicators of academic achievement

### ABSTRACT

In modern society, people often find themselves in situations where their knowledge, abilities and skills are tested. Such evaluative situations can significantly affect their future. Due to the relevance of the topic, researchers are increasingly focusing on the construct of academic achievement and the factors that contribute to the success and failure of students. Although they have often been exposed to evaluative situations throughout their lives, most students still state that they feel anxiety and fear during exams. Numerous studies have found that higher levels of test anxiety are associated with poorer academic performance (Borekci and Uyangor, 2018). In addition, the results of numerous studies indicate that self-efficacy is also an important construct in the context of academic achievement. Thus, it was determined that people with a high self-efficacy assessment have better academic success and a lower level of test anxiety than people with a low self-efficacy assessment (Chemers et al., 2001). The goal of this final paper was to examine the significance of test anxiety and academic self-efficacy for objective and subjective indicators of academic achievement. The research was conducted on a convenience sample of students of different study years and different study areas in the Republic of Croatia (92 women and 11 men). The participants filled out an online questionnaire that consisted of a sociodemographic data questionnaire in which, among other things, the students provided data on the grade point average and assessed how satisfied they were with their current academic achievement, the anxiety subscale taken from the "Test Emotion Questionnaire" (TEQ - Test Emotion Questionnaire, Pekrun et al., 2004, Croatian version Burić, 2012) and the "Academic Self-Efficacy Scale" (Lončarić, 2014). Data analysis showed that there is a statistically significant moderate and positive relationship between subjective and objective academic achievement. Furthermore, it was shown that the level of test anxiety and academic self-efficacy explained 28.5% of the variance of objective academic achievement (grade point average) and 24.18% of the variance of subjective academic achievement (satisfaction with achievement). A statistically significant contribution of academic self-efficacy in explaining the variance of both objective and subjective achievement was determined. However, the level of test anxiety did not prove to be a statistically significant predictor of either objective or subjective academic achievement.

**Key words:** test anxiety, academic self-efficacy, objective academic achievement, subjective academic achievement

## 1. UVOD

### 1.1. AKADEMSKO POSTIGNUĆE

U suvremenom društvu formalno obrazovanje postaje sve važnije, a evaluativne situacije su postale česta i neizostavna pojava zahvaljujući kojoj je moguće odrediti kompetencije neke osobe u različitim područjima. Iako je interes znanstvenika još od davnina bio usmjeren na kontekst obrazovanja i uspjeha, u posljednje je vrijeme broj istraživanja koja se bave temom akademske uspješnosti naglo porastao (Otaibi, 2012; Robbins i sur., 2004). Usprkos tome, autori se još uvijek ne slažu oko definicije postignuća i njegovih odrednica. York i suradnici (2015) navode da je akademski uspjeh vrlo kompleksan konstrukt koji se sastoji od šest komponenti: akademskog postignuća, stjecanja vještina i kompetencija, postizanja ishoda učenja, zadovoljstva, upornosti i uspjeha u karijeri. Također navode da većina istraživača operacionalizira akademski uspjeh kao akademsko postignuće izraženo brojkom, što može biti vrlo problematično za istraživače i praktičare jer ocjene i prosjek nisu uvijek točne mjere naučenog, a osim toga nisu ni pouzdane jer se pristupi ocjenjivanja znatno razlikuju unutar i između institucija. Stoga je važno osim kognitivnog gledišta, uzeti u obzir i druge individualne odrednice poput osobina ličnosti, motivacijskih varijabli, sposobnosti samoregulacije, obilježja studija, socijalne okoline i slično. Tako se mogu razlikovati objektivno i subjektivno akademsko postignuće, ali većina istraživača pronalazi povezanost između njih (Dhaqane i Afrah 2016; Salluzzo, 2019). Vuković (2021) navodi da mora postojati neki objektivni pokazatelj kako bi došlo do subjektivnog doživljaja uspješnosti, ali također ističe da ne tumače svi na jednak način objektivne pokazatelje uspješnosti. Objektivno akademsko postignuće definira se kao uspjeh na standardiziranim testovima znanja, a kao najčešće korištene mjere uzimaju se prosječna ocjena tijekom studiranja, uspjeh na točno određenom testu ili uspjeh na standardiziranim testovima znanja (Kalechstein i Nowick, 1997). Subjektivno akademsko postignuće opisuje se kao doživljaj sreće, strasti, prihvaćanja i ostvarenja svojih ciljeva i želja. Pri tome fokus ne mora nužno biti ni na ocjenama, niti na broju položenih ispita. U ovome slučaju, u obzir se može uzeti osjećaj ispunjenosti ili pozitivna evaluacija od strane drugih (O'Shea i Delahunty, 2018). Većina istraživača kao mjeru subjektivnog akademskog postignuća uzima procjenu zadovoljstva sobom kao studentom (Mohorić, 2008).

Potruga za čimbenicima koji doprinose uspjehu i neuspjehu učenika i studenata već dulje vrijeme je predmet istraživanja u psihologiji. Takva istraživanja osim što imaju teorijsko značenje i doprinose boljem razumijevanju ponašanja učenika i studenata, također imaju i



veliko praktično značenje tako što mogu pomoći u razvijanju raznih intervencija koje bi mogle pomoći mnogima.

Brojni istraživači utvrdili su da je samoeфикаsnosti važan konstrukt u kontekstu akademskog postignuća. Rezultati meta-analiza pokazali su da je visoka samoeфикаsnost pozitivno povezana s akademskim postignućem (Multon i sur., 1991) Tako osobe s visokom procjenom samoeфикаsnosti imaju bolje akademsko postignuće i nižu razinu ispitne anksioznosti od osoba s niskom procjenom samoeфикаsnosti, a samim time su i zadovoljniji sobom i postignutim uspjehom (Chemers i sur., 2001; Spielberger i Vagg, 1995). Ispitna anksioznost također je jedan od faktora koji može utjecati na akademsko postignuće i postala je ozbiljan problem u suvremenom društvu. Mnogi učenici i studenti navode da prilikom evaluativnih situacija doživljavaju visoku razinu tjeskobe i straha od neuspjeha, koji im ometaju ključne procese poput pamćenja i pažnje zbog čega često imaju osjećaj da su im misli blokirane (Peleg-Popko, 2002; Zhang i Qin, 2020). Naime, rezultati brojnih istraživanja utvrdili su da je viša razina ispitne anksioznosti povezana s lošijim akademskim uspjehom (Borekci i Uyangor, 2018; Chapell i sur., 2005).

U nastavku rada biti će detaljnije objašnjeni odnosi između ispitne anksioznosti i procjene samoeфикаsnosti s akademskim postignućem.

## 1.2. ISPITNA ANKSIOZNOST

Anksioznost se obično definira kao pretjerano stanje pobuđenosti koje uključuje osjećaj nelagode, opće napetosti, zabrinutosti, nesigurnosti i straha od onoga što će se desiti zbog anticipacije budućih neugodnih događaja (Petz, 2005). U suvremenoj psihologiji termin anksioznost, osim što se koristi za opis čuvstvene reakcije izazvane nepoznatim ili neprepoznatljivim uzrocima, koristi se i za čuvstvena stanja pobuđena stvarnom ili predvidivom opasnošću. Ross i suradnici (2008) ističu da osjećaj anksioznosti nastaje interakcijom okolinskih stresora, percepcije pojedinca te njegovog načina reagiranja.

Za studentsku populaciju najčešći stresor predstavljaju razne evaluativne situacije kojima su svakodnevno izloženi. Naime, oni percipiraju da o takvim situacijama u kojima se procjenjuju njihove sposobnosti uvelike ovisi njihova budućnost, stoga osjećaju napetost, uzbuđenost, strepnju te zabrinutost, a učestalo im se javljaju i misli o potencijalnom neuspjehu i razočarenju ostalih. Takve emocionalne, fiziološke i kognitivne reakcije na pritisak i stres koji se pojavljuju u evaluativnim situacijama predstavljaju ispitnu anksioznost. Važno je imati na umu da se ona može pojaviti u ispitnim situacijama, prilikom njihovog zamišljanja i

očekivanja, ali i poslije njih (Arambašić, 1988; Zarevski, 2002). Brojni faktori mogu odrediti hoće li osoba percipirati evaluativnu situaciju kao prijeteću. Najčešće se ističu sposobnosti i vještine koje osoba ima, poznavanje gradiva, snalažljivost, priroda ispitnih pitanja, spremnost na ispitnu situaciju i pritisak okoline (Živčić-Bećirević i Rački, 2006). U evaluativnim situacijama studenti su primarno zabrinuti za interpersonalne implikacije neuspjeha na testu i za to kakav će dojam ostaviti na druge ljude, među kojima se kao najvažnijima doživljavaju roditelji, profesori i vršnjaci. U takvim slučajevima se ispitna anksioznost očituje kroz socijalnu anksioznost jer osoba svojom izvedbom želi drugima prenijeti što pozitivniju sliku o sebi, a u isto vrijeme vjeruje da nema potrebne sposobnosti za to i smatra da će uslijediti razočaranje (McDonald, 2001).

Važno je istaknuti da se anksioznost može javiti kao stanje neke osobe, ali i kao crta njezine ličnosti (Spilberger, 1966). Naime, kada je riječ o anksioznosti kao stanju, osoba doživljava prolazni osjećaj anksioznosti i percipira podražaje povezane s ispitnim situacijama opasnim i prijetećim te zabrinuto i napeto reagira na njih s povećanom aktivnošću autonomnog živčanog sustava. Dakle, osoba tjeskobno reagira samo u specifičnim situacijama i u specifično vrijeme (Spilberger, 1966). S druge strane, anksioznost kao osobina predstavlja relativno stabilnu crtu ličnosti pri čemu se brojni podražaji vezani uz ispitne situacije doživljavaju kao ozbiljna osobna prijetnja uz tendenciju reagiranja intenzivnim anksioznim stanjem. Dakle, osoba pokazuje sklonost da bude anksiozna u različitim situacijama (Živčić-Bećirević, 2003). Što osoba ima izraženiju osobinu anksioznosti, to se s većom sigurnošću može anticipirati da će ona u evaluativnim situacijama reagirati intenzivnijim stanjem anksioznosti, uz izraženu percepciju bespomoćnosti. Dakle, visoko anksiozni studenti pokazuju više briga i misli usmjerenih na sebe, koji su irelevantni za zadatak, što interferira s pažnjom i izvedbom te posredno ima negativan utjecaj na postignuće. Karakterizira ih i to da neutralne situacije često percipiraju kao evaluativne, a signale dobivene od drugih osoba u tim situacijama doživljavaju negativnima i prijetećima za samopoštovanje (Wine, 1980, prema Aydin, 2017). S druge strane, nisko anksiozni studenti ispite ne doživljavaju kao prijetnju i opasnost te pokazuju manje intenzivne emocionalne reakcije za vrijeme evaluativnih situacija (Spielberger i Vagg, 1995).

Utvrđeno je da postoje brojni faktori koji mogu biti odgovorni za pojavu ispitne anksioznosti kod učenika i studenata (DordiNejad i sur., 2011). Roditelji imaju veliku ulogu u nastanku ispitne anksioznosti kod djece. Iako još uvijek nema pouzdanih podataka kad se prvi put javlja, mnogi istraživači smatraju da ispitna anksioznost nastaje u predškolskoj i ranoj osnovnoškolskoj dobi kada roditelji postavljaju kriterije i imaju očekivanja kojima dijete ne

može udovoljiti (Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005). Tada se dijete osjeća inferiorno, nemoćno i nesigurno te ima nisko samopouzdanje zbog čega sve evaluativne situacije doživljava stresnima te se kao rezultat toga javlja osjećaj anksioznosti. Osim toga, roditelji od samoga početka razvoja njihovog djeteta stvaraju okruženje koje ili povećava ili smanjuje anksioznost. Naime, djeca mogu od svojih modela, odnosno roditelja, vršnjaka, braće i sestara, usvojiti obrazac ponašanja u evaluativnim situacijama koji najčešće uključuje osjećaj tjeskobe i zabrinutosti. U nekim istraživanjima utvrđeno je da su roditelji anksioznih učenika anksiozniji nego roditelji učenika koji nisu anksiozni (Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Neki roditelji ne znaju dati djetetu tijekom stresnih situacija adekvatnu kognitivnu i afektivnu podršku zbog čega dijete ne nauči reagirati prikladno na stres i preplavljuje ga osjećaj anksioznosti (Hill i Sarason, 1966; Hill i Wigfield, 1984). Nadalje, stariji učenici pokazuju manji strah od mraka, grmljavine i slično, a sve veći izvor straha i stresa za njih predstavljaju situacije u kojima se može doživjeti neuspjeh i nelagoda te koje mogu narušiti sliku o sebi u društvu. Neki istraživači (Cassady i Johnson, 2002; Ljubić i Babić, 2017) smatraju da se ispitna anksioznost kod pojedinih ljudi tek počinje očitovati u srednjoj školi ili na fakultetu jer okolina tada postaje sve selektivnija, konkurencija sve veća, sadržaji koji se uče postaju sve kompleksniji, a socijalne posljedice zbog neuspjeha sve izraženije (Ljubić i Babić, 2017).

Embse i Hasson (2012) su u svome istraživanju došli do zaključka da se s povećanom usmjerenošću na testove postignuća, povećala i prevalencija ispitne anksioznosti. Rezultati brojnih istraživanja pokazuju da otprilike 50% populacije učenika i studenata doživljava anksioznost tijekom evaluativnih situacija (Hanfesa i sur., 2020; Kavakci, 2014). Erić (1977) je u svome istraživanju, u kojem je sudjelovalo preko 1000 studenata, utvrdio da čak 92% studenata doživljava određenu razinu ispitne anksioznosti (u blažoj, kao i u izraženijoj mjeri) te da gotovo svaki peti student reagira vrlo izraženim strahom na ispitnu situaciju i doživljava emocionalne smetnje različitog intenziteta koje mogu znatno utjecati na učenje, izvedbu u ispitnoj situaciji te na koncu i na cjelokupno studiranje.

### 1.3. ODNOS ISPITNE ANKSIOZNOSTI I AKADEMSKOG POSTIGNUĆA

U suvremenom društvu gotovo ne postoji osoba koja nije osjetila strah od izlaska na ispit (Mohorić, 2008). Naime, riječ je o normalnom stanju koje može povoljno utjecati na izvedbu jer smanjuje dosadu i usmjerava pažnju na ispit te povećava motivaciju. Tome u prilog ide dvodimenzionalna teorija Alperta i Habera (1960, prema Arambašić, 1988) koja razlikuje olakšavajuću i otežavajuću anksioznost. Naime, umjerena ispitna anksioznost čini osobu „budnom“ što je Hebb (1955) detaljno opisao u svojoj teoriji optimalne pobuđenosti prema

kojoj je izvedba najuspješnija kada je stupanj pobuđenosti umjeren, odnosno optimalan za zadatak. U takvim uvjetima anksioznost može djelovati kao adekvatan motivator koji se povezuje s povećanom razinom tjelesne napetosti, koja je u tom trenutku potrebna kako bi osoba ostala fokusirana na zadatak (Živčić-Bećirević, 2003). Kada anksioznost ima takvu ulogu da dovodi do odgovora koji povećavaju vjerojatnost da će izvedba biti uspješna, govori se o olakšavajućoj, odnosno facilitirajućoj anksioznosti. Međutim, ukoliko strah od ispita postane toliko intenzivan da ometa normalno funkcioniranje, učenje, pamćenje i reproduciranje naučenoga gradiva, osoba može imati velikih problema u prilagođavanju obrazovnom sustavu. Tako visoka razina anksioznosti može preplaviti osobu s odgovorima koji su irelevantni za zadatak, odnosno s negativnim mislima, brigama i samokritikama koje skreću pažnju i ne dopuštaju osobi da se fokusira na sam zadatak. Takva razinu anksioznosti koja ima nepovoljan utjecaj na uradak naziva se otežavajuća, odnosno ometajuća anksioznost.

Benjamin i suradnici (1981, 1987) su u svojim istraživanjima na studentima utvrdili da studenti koji imaju visoku razinu ispitne anksioznosti pokazuju poteškoće u dosjećanju informacija koje su potrebne kako bi odgovorili na određeno pitanje ili uspješno riješili zadatak. Takvi studenti postizali su znatno slabiji akademski uspjeh nego studenti koji su imali nižu razinu ispitne anksioznosti. Međutim, navedena dva tipa studenata (visoko i nisko ispitno anksiozni) nisu se razlikovali u uspješnosti kada su zadaci bili višestrukog izbora, odnosno u situacijama koje su zahtijevale prepoznavanje točnog odgovora. Takvi rezultati mogu se objasniti činjenicom da je dosjećanje znatno teži zadatak od prepoznavanja i stoga zahtjeva veći kognitivni napor i dublju razinu obrade informacija (Zarevski, 2002) što visoko ispitno anksiozni studenti često ne uspijevaju postići. Naime, oni se u evaluativnim situacijama često nesvjesno usmjeravaju na sadržaje nepovezane sa samim zadatkom čime zapravo raspodjeljuju svoju pažnju na zahtjeve zadatka i razmišljanje o vlastitim fiziološkim, emocionalnim i kognitivnim reakcijama, što odvlači energiju i blokira određene mentalne aktivnosti potrebne za izvedbu (Arambašić, 1988; Steinmayr i sur. 2016). Osim toga, takvi studenti koriste neefikasne i neadekvatne strategije učenja što se očituje u tome da ne znaju izdvojiti bitne informacije od nebitnih, pamte hrpu podataka bez razumijevanja i ne znaju organizirati i povezati ono što uče. Osim toga, ispitna anksioznost i negativne misli oko potencijalnog neuspjeha im se počinju javljati već u početnoj fazi učenja i pripreme što im onemogućuje da se fokusiraju u potpunosti na ono što trebaju naučiti, a sve to vodi lošijem akademskom uspjehu (Benjamin i sur., 1981; Tobias, 1979; Trifoni i Shahini, 2011).

Kao što se može zaključiti iz svega prethodno rečenog, ispitna anksioznost ima dvije glavne komponente, a to su zabrinutost i emocionalnost, što su utvrdili i brojni istraživači (Balogun i sur., 2017; Liebert i Morris, 1967; Spielberger i Vagg, 1995). Zabrinutost je kognitivna komponenta koja se odnosi na ometajuće misli koje se fokusiraju na samokritiku, negativna očekivanja, moguće posljedice neuspjeha i percepciju osobne neadekvatnosti i bespomoćnosti. Takve misli onemogućuju pažnji da se fokusira na zadatak i interferiraju s procesom dosjećanja, a otežavaju i samo pohranjivanje i procesiranje informacija (Baborac, 2012). S druge strane, emocionalna komponenta se odnosi na fiziološke i afektivne reakcije na ispitnu situaciju koje uključuju nervozu, suhoću usta, ubrzani rad srca, znojenje ruku, kratkoću daha i slične autonomne reakcije simpatičkog živčanog sustava (Baborac, 2012). Rezultati brojnih istraživanja dokazuju da kognitivna komponenta ima glavni negativan efekt na akademski uspjeh, a nije utvrđena veza između uspješnosti i emocionalne komponente (Deffenbacher, 1980; Elliot i McGregor, 1999; Živčić-Bećirević i sur., 2009). Lebedina Manzoni (2007) također daje objašnjenje prema kojem ometajuće misli i povećano uzbuđenje smanjuju kapacitet pažnje koji je potreban za kognitivne procese koje zahtjeva ispitna situacija. Osim toga, navodi da visoko anksiozni studenti imaju veliki broj takvih ometajućih misli zbog čega je njihova pažnja preusmjerena sa zadatka na vlastite fiziološke i emocionalne reakcije zbog čega pokazuju veći broj grešaka pri dosjećanju, a shodno tome i slabija postignuća.

Rezultati istraživanja potvrđuju da je ispitna anksioznost važan ugrožavajući faktor na svim akademskim razinama, od osnovne škole pa sve do fakulteta (Javed i Abiodullah, 2021; Sarason, 1984). Ball i suradnici (1995) navode da će vjerojatnost uspješne izvedbe na testu biti manja ukoliko je razina anksioznosti visoka, zadatak teži, a procijenjene sposobnosti studenta slabije. Međutim, Mohorić (2008) u svome istraživanju nije utvrdila značajnu razliku u akademskom postignuću (mjerenu prosječnom ocjenom na studiju) između studenata s visokom i niskom anksioznošću, ali je utvrdila značajnu razliku na subjektivnoj procjeni postignuća. Naime, studenti s najizraženijim simptomima ispitne anksioznosti ujedno su i najmanje zadovoljni sobom kao studentom, dok oni koji doživljavaju manje fizioloških i kognitivnih simptoma ispitne anksioznosti imaju pozitivniju sliku o sebi i procjenjuju se uspješnijima. Prema rezultatima njezinog istraživanja ishod studiranja visoko i nisko anksioznih studenata vrlo je sličan (u smislu slične prosječne ocjene na studiju), ali je njihovo iskustvo studiranja različito. Erceg (2007) je u svome istraživanju također utvrdila nisku negativnu povezanost između ispitne anksioznosti i subjektivnog zadovoljstva uspjehom na

studiju, međutim ona je utvrdila i negativnu povezanost između razine ispitne anksioznosti i prosječne ocjene na studiju.

#### 1.4. SAMOEFIKASNOST

Na akademski uspjeh neke osobe, između ostaloga, može utjecati i subjektivni doživljaj osobne kompetentnosti u realizaciji određenih ciljeva, odnosno percipirana samoefikasnost. Konstrukt samoefikasnosti razvio je Bandura (1977) u svojoj socijalno kognitivnoj teoriji. Naveo ga je kao ključan element za osobno djelovanje koji uključuje procjenu o vlastitoj sposobnosti izvođenja akcija na adekvatan način koji zahtijeva određena situacija. Važno je naglasiti da se procjene samoefikasnosti ne odnose nužno na stvarne vještine koje osoba ima, nego na njezino subjektivno vjerovanje u vlastite sposobnosti potrebne za uspješno suočavanje s određenom situacijom, bez obzira na stvarnu kompetentnost. Bandurina (1977) teorija samoefikasnosti temelji se na dvije vrste očekivanja koje se javljaju u procesu realizacije cilja: očekivanje efikasnosti i očekivanje ishoda. Očekivanje ishoda odnosi se na vjerovanje pojedinca da poduzima adekvatne akcije koje će zasigurno dovesti do željenog ishoda dok se očekivanje efikasnosti odnosi na uvjerenje pojedinca da ima određene sposobnosti koje su potrebne za izvođenje ponašanja koja će dovesti do takvog ishoda (Ivanov i Penezić, 2001). Navedene dvije vrste očekivanja ne moraju biti kongruentne. Naime, pojedinac može vjerovati da će određena ponašanja dovesti do pozitivnoga ishoda, a istovremeno ne poduzimati takva ponašanja jer smatra da nema sposobnosti da ih uspješno realizira, odnosno očekuje nisku samoefikasnost.

Maddux i Gosselin (2012) navode da je osjećaj samoefikasnosti produkt kognitivnog procesiranja informacija koje dolaze iz različitih izvora, pri čemu su najvažnije informacije o prethodnom iskustvu te one koje su stečene vikarijskim učenjem (opažanjem ponašanja drugih osoba). Osobnim iskustvom u sličnim situacijama, osoba dobiva najviše informacija o svojim prednostima i ograničenjima. Naime, prethodno iskustvo i percipirana samoefikasnost recipročno su povezani. Tako uspjeh u prethodnim sličnim aktivnostima povećava percepciju samoefikasnosti u sadašnjim, a percepcija visoke samoefikasnosti povećava vjerojatnost uspjeha. Međutim, treba napomenuti da prethodna uspješnost neće uvijek voditi do povećane percepcije samoefikasnosti jer ljudi ponekad misle da nisu sposobni ponoviti prethodni uspjeh. Tako su Maddux i Volkmann (2010) utvrdili u svome istraživanju da percipirana samoefikasnost točnije predviđa buduća ponašanja nego uspješnost u prethodnim aktivnostima. Vikarijsko učenje također predstavlja važan izvor informacija o vlastitoj kompetentnosti jer omogućava da opažanjem drugih osoba i njihove uspješnosti evaluiramo sebe, odnosno

ponašanje drugih može se uzeti kao standard za prosuđivanje o vlastitoj efikasnosti. Osim toga, informacije o percipiranoj samoefikasnosti mogu proizaći i iz emocionalnog stanja i fiziološkog uzbuđenja, iako su to nešto slabiji izvori od prethodno navedenih. Naime, ukoliko pojedinac doživljava strah i svoje povećano fiziološko uzbuđenje interpretira kao znak da se ne može nositi sa situacijom, njegova percipirana samoefikasnost biti će niža. S druge strane, osjećaj radosti zbog predviđanja uspjeha može djelovati pozitivno (Bandura, 2014). Povratne informacije koje pojedinac dobiva od drugih osoba također mogu pružiti jedan izvor informacija o percipiranoj samoefikasnosti.

Važno je naglasiti da je osjećaj samoefikasnosti situacijski uvjetovan, dinamičan i varijabilan konstrukt. Naime, uvjerenja o vlastitoj kompetentnosti se ne generaliziraju, nego se svaki put razvijaju iznova ovisno o konkretnoj situaciji (Vizek Vidović i sur., 2003). Ljudi često imaju osjećaj da su visoko kompetentni za neka područja, dok u isto vrijeme doživljavaju strah i anksioznost dok se angažiraju u nekim drugim područjima jer percipiraju da nemaju dostatne sposobnosti koje će im omogućiti visoku efikasnost u takvim područjima. Primjerice, ukoliko netko ima percepciju visoke samoefikasnosti za učenje jezika, ne mora značiti da će imati percepciju visoke samoefikasnosti za matematička i informatička područja. Međutim, osjećaj samoefikasnosti ne mora biti u potpunosti specifičan (Maddux i Gosselin, 2012). Ukoliko se radi o aktivnostima koje se doživljavaju funkcionalno povezanima, moguće je generalizirati osjećaj samoefikasnosti.

Konstrukt samoefikanosti djeluje i kao ključan regulacijski proces koji upravlja motivacijom i postignućima (Honicke i Broadbent, 2016; Reeve, 2005). Naime, percepcija samoefikasnosti snažno determinira buduće ponašanje i konačan ishod tako što određuje količinu napora koje će pojedinac uložiti u konkretnoj situaciji, utječe na izbor aktivnosti, ali i na razinu ustrajnosti pri suočavanju s preprekama. Stoga vjerovanje u vlastitu efikasnost odražava optimizam osobe koji olakšava postavljanje ciljeva, ustrajnost na zadatku i oporavak od neuspjeha. Optimizam također dovodi i do pozitivne emocionalnosti koja facilitira djelotvorne načine razmišljanja u stresnim situacijama (Reeve, 2005). S druge strane, pojedinci koji imaju nisku razinu samoefikasnosti smatrat će da nemaju adekvatne sposobnosti za suočavanje s konkretnom situacijom stoga je vjerojatnije da neće poduzeti nikakve akcije što nerijetko dovodi do osjećaja bespomoćnosti, tjeskobe, zbunjenosti i uznemirenosti (Luo i sur., 2023; Reeve, 2005).

S obzirom na navedeno, jasan je značaj Bandurine teorije samoefikasnosti koja je još od svog nastanka donijela brojne novine u biheviorističkom pristupu teoretičara, a ostala je i do danas široko primjenjiva zbog praktičnih implikacija u području učenja, akademskog postignuća i profesionalne uspješnosti.

#### 1.5. ODNOS AKADEMSKE SAMOEFIKANOSTI I POSTIGNUĆA

Brojna istraživanja dokazala su da osjećaj samoefikasnosti utječe na izravan i neizravan način na akademsku motivaciju, kogniciju, učenje, ponašanje, ali i na krajnje ishode, odnosno postignuća (Pajares, 1996; Schunk, 1995; Bandura, 1977). Akademski samoefikasnost najčešće se definira kao uvjerenje pojedinca da ima vještine koje su potrebne za uspješno obavljanje akademskih zadataka i postizanje određenih ciljeva u okviru akademskih domena (Bong i Skaalvik, 2003). Bandura (1977) navodi da studenti s visokom samoefikasnošću imaju veću tendenciju da na probleme gledaju kao na izazove te da pokazuju više ustrajnosti kada su suočeni s poteškoćama, bez obzira na svoje kognitivne sposobnosti. Dakle, oni su više usmjereni na rješavanje problema, korištenje različitih izvora informacija i aktivno traženje pomoći, a svoje neuspjehe češće pripisuju nedostatku znanja, nego nedostatku sposobnosti (Lane i sur., 2004). Također pokazuju visoku razinu kognitivnog angažmana u zadacima budući da su sigurni u svoju izvedbu i češće se uključuju u izvođenje zadataka koji mogu unaprijediti njihove sposobnosti, a sve to predisponira ih za veću uspješnost u akademskom okruženju. Dakle, visoka percepcija vlastite efikasnosti povećava aspiracije učenika i studenata zbog čega svaki uspjeh rađa novi cilj i motivaciju za novi uspjeh.

S druge strane, učenici/studenti koji procjenjuju svoju učinkovitost niskom češće koriste strategije izbjegavanja, skloni su odustajanju, apatiji i ne ulažu dovoljno truda budući da smatraju da njihove sposobnosti nisu dovoljne da dovedu do realizacije zacrtanog cilja (Lane i sur., 2004). Stoga rjeđe sudjeluju u aktivnostima koje bi im mogle pomoći da razviju svoje vještine, ali i steknu nove. Dakle, oni često ograničavaju svoj potencijal za učenje i razvoj i više su usmjereni na misli o sebi i potencijalnom neuspjehu zbog čega teže pronalaze adekvatne načine za suočavanje s problemom, što ih u konačnici vodi niskom uspjehu. Takvi učenici imaju pretjerane sumnje u sebe koje dovode do anksiozne uzbuđenosti koja može inhibirati akademski uspjeh. Dakle, anksiozna uzbuđenost proizlazi iz percipiranja manjka sposobnosti u nošenju s prijetećim događajem više nego što proizlazi iz same „prijeteće“ situacije (Bandura, 1977). Ukoliko pojedinac ima visoko izražen osjećaj efikasnosti, on će takvu situaciju doživljavati izazovnom. Tako je Juretić (2008) u svome istraživanju utvrdila da je vjerovanje u vlastitu efikasnost u stresnoj ispitnoj situaciji pozitivno povezano s uspjehom na ispitu i



zadovoljstvom uspjehom koji je postignut, što je u skladu i s istraživanjem Bubića i Goreta (2015) koji su potvrdili da je akademska samoefikasnost značajan prediktor postignuća i općeg zadovoljstva sa školovanjem. Dakle, osobe s višom razinom samoefikasnosti imaju u prosjeku bolja akademska postignuća i više obrazovnih ciljeva od osoba s nižom razinom samoefikasnosti koji, s druge strane, pokazuju više razine ispitne anksioznosti (Coutinho i Neuman, 2008; Lane i sur., 2004). Rezultati meta-analize Multona i suradnika (1991) pokazala su da vjerovanja o samoefikasnosti objašnjavaju približno 14% varijance studentske akademske izvedbe te približno 12% varijance njihove akademske ustrajnosti.

Studenti koji imaju vrlo slične sposobnosti mogu pokazati potpuno drugačije izvedbe ovisno o vjerovanjima u vlastitu efikasnost (Juretić, 2008). Dakle, efikasno funkcioniranje u akademskom okruženju zahtijeva vještine pojedinca, ali i vjerovanja da te vještine može efikasno koristiti.

#### 1.6. POLAZIŠTE ISTRAŽIVANJA I CILJ

Jasno je vidljivo da je pregršt istraživanja provedeno u svrhu ispitivanja čimbenika koji doprinose uspjehu u obrazovanju učenika i studenata. Budući da je akademski uspjeh vrlo kompleksan konstrukt, u različitim istraživanjima utvrđen je širok raspon faktora koji mogu utjecati na njega (Mohorić, 2008; Živčić- Bećirević i Rački, 2006). Istraživanja ovakvoga tipa imaju značajne praktične implikacije jer mogu pomoći brojnim učenicima i studentima da otkriju potencijalne razloge svoga uspjeha ili neuspjeha, ali i shodno tome razviju adekvatne strategije za učenje. Osim toga, ovakva istraživanja pomažu i profesorima da budu svjesni količine faktora koji igraju ulogu u nečijem uspjehu te da osmisle nastavne aktivnosti i programe koji će poboljšati postignuća i zadovoljstvo učenika i studenata. Primjerice, rezultati brojnih istraživanja pokazuju da visoka razina ispitne anksioznosti može imati mnoge nepovoljne učinke uključujući lošije akademsko postignuće i smanjeni osjećaj samoefikasnosti (Borekci i Uyangor, 2018; Lebedina Manzoni, 2007). Akademska samoefikasnost se ističe često kao jedan od glavnih faktora koji utječu na izvedbu. Naime, rezultati istraživanja konzistentno pokazuju da osobe s višom procjenom akademske samoefikasnosti imaju bolji uspjeh u obrazovanju i zadovoljniji su svojim postignućem od osoba koje sumnjaju u svoje sposobnosti (Bubić i Goreta, 2015; Chemers i sur., 2001). Prema tome, može se pretpostaviti da postoji pozitivna povezanost između subjektivnog i objektivnog akademskog postignuća, a navedena relacija utvrđena je i u nekim istraživanjima (Vuković, 2021; Halberstam i Redstone, 2005).

Cilj ovoga istraživanja bio je utvrditi povezanost između subjektivnog i objektivnog akademskog postignuća studenata te ispitati značaj ispitne anksioznosti i akademske samoefikasnosti za objektivan i subjektivan pokazatelj akademskog postignuća.

## 2. PROBLEMI I HIPOTEZE

### 2.1. Problemi:

1. Ispitati postoji li povezanost između subjektivnog i objektivnog akademskog postignuća
2. Ispitati koliki je doprinos ispitne anksioznosti i akademske samoefikasnosti u objašnjenju:

a) objektivnog postignuća (prosjeck ocjena na studiju)

b) subjektivnog postignuća (zadovoljstvo postignućem)

### 2.2 Hipoteze:

1. Rezultati brojnih istraživanja (Halberstam i Redstone, 2005; Vuković, 2021) utvrdili su da je subjektivni doživljaj uspjeha povezan s objektivnim uspjehom zbog čega se očekuje pozitivna korelacija između subjektivnog i objektivnog akademskog postignuća.

2.a) Brojni istraživači (Manzoni, 2007; Živčić-Bećirević i Rački, 2006) dokazali su da ispitna anksioznost ometa krucijalne procese poput pamćenja i pažnje, stoga se očekuje da će ispitna anksioznost biti značajan negativan prediktor objektivnog akademskog postignuća.

b) Bandura (1977) navodi da studenti s visokom samoefikasnošću imaju veću tendenciju da na probleme gledaju kao na izazove te da pokazuju više ustrajnosti stoga se očekuje da će procjena akademske samoefikasnosti biti značajan pozitivan prediktor objektivnog akademskog postignuća.

3.a) Budući da su istraživanja pokazala da osobe s visokom ispitnom anksioznošću sumnjaju u svoje sposobnosti i imaju strah od neuspjeha (Liebert i Morris, 1967; Spielberger i Vagg, 1995), pretpostavlja se da će ispitna anksioznost biti značajan negativan prediktor subjektivnog akademskog postignuća.

b) Prethodna istraživanja (Bubić i Goreta, 2015; Juretić, 2008) utvrdila su da je akademska samoefikasnost pozitivno povezana s općim zadovoljstvom školovanjem zbog čega se očekuje

da će procjena akademske samoefikasnosti biti značajan pozitivan prediktor subjektivnog akademskog postignuća.

### 3. METODA

#### 3.1. Sudionici

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku studenata različitih studijskih godina i različitih studijskih usmjerenja u Republici Hrvatskoj. Sudjelovalo je ukupno 107 sudionika, ali su 4 sudionika isključena iz obrade jer nisu ispravno naveli prosjek ocjena (1 osoba navela je da ima 50 godina i da je davno napustila studij, a ostale tri osobe navele su broj poput 6 za prosjek ocjena). Tako su u konačnici sudjelovala 103 studenta, a njihova dob kretala se od 19 do 27 godina ( $M=21,4$ ,  $SD=1,57$ ). U uzorku prevladavaju žene ( $N=92$ ) te sačinjavaju 89,32 % ukupnog uzorka, dok muškarci ( $N=11$ ) čine 10,68% uzorka. Iako su studenti svih studijskih godina bili zastupljeni, najviše njih pohađalo je treću godinu ( $N=47$ ).

#### 3.2. Mjerni instrumenti

1. Upitnik sociodemografskih podataka – sadrži podatke o spolu, dobi, studijskom usmjerenju, razini i godini studija te prosječnom dosadašnjem uspjehu na studiju (zaokruženom na dvije decimale) što je poslužilo kao objektivni pokazatelj akademskog postignuća. Upitnik također sadrži procjenu zadovoljstva dosadašnjim akademskim postignućem na skali od 5 stupnjeva (1= potpuno sam nezadovoljan, 2= uglavnom sam nezadovoljan, 3= niti sam nezadovoljan niti zadovoljan, 4= uglavnom sam zadovoljan, 5= potpuno sam zadovoljan) što je poslužilo kao subjektivni indikator akademskog postignuća.
2. *Subskala anksioznosti* preuzeta iz „Upitnika ispitnih emocija“ (TEQ – Test Emotion Questionnaire, Pekrun i sur., 2004, hrvatska verzija Burić, 2012) – navedeni upitnik multidimenzionalni je mjerni instrument konstruiran s ciljem ispitivanja emocija koje učenici i studenti doživljavaju u ispitnim situacijama. Sastoji se od osam subskala od kojih svaka mjeri po jednu diskretnu emociju koju je moguće doživjeti prilikom pisanja ispita: radost ( $n=10$ ), nada ( $n=8$ ), ponos ( $n=10$ ), olakšanje ( $n=6$ ), ljutnja ( $n=10$ ), sram ( $n=10$ ), anksioznost ( $n=12$ ) i bespomoćnost ( $n=11$ ). Čestice pojedinih subskala mjere afektivne, fiziološke, kognitivne te motivacijske komponente emocija. Sudionici u ovome istraživanju procijenjivali su slaganje sa svakom tvrdnjom *subskale anksioznosti* na skali Likertova tipa (od 1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem).

Ukupan rezultat formiran je kao prosječna vrijednost zabilježenih odgovora na svim česticama navedene subskale pri čemu je veći ukupni rezultat ukazivao na veći doživljeni intenzitet anksioznosti. Burić (2012) navodi da su pojedine skale *Upitnika ispitnih emocija* pouzdane i valjane te da imaju zadovoljavajuće psihometrijske karakteristike. Pouzdanost mjerena *Cronbach alphas* za skalu anksioznosti u ovom istraživanju iznosi ,93. Primjer jedne od 12 čestica koje se odnose na navedenu skalu je „Na početku testa srce mi počinje lupati.“

3. „*Skala akademske samoefikasnosti*“ – broji ukupno 8 čestica raspodijeljenih na 2 subskale. Četiri čestice čine subskalu „Samoefikasnost u postizanju željenih ishoda učenja“ („*Kada me ispituju, pokazujem dobro znanje*“), dok čestice četiri pripadaju subskali „Samoefikasnost u procesu učenja“ („*Lako mi je naučiti zadano gradivo za test*“). Lončarić (2014) je navedenu skalu konstruirao s namjenom primjene na učenicima od 5. do 8. razreda osnovne škole, ali je naglasio da se može primjenjivati i na višim razinama obrazovanja. Budući da se radi o studentskoj populaciji, koristila se modificirana verzija upitnika. Naime, Kasaić (2017) je u svome istraživanju prilagodila upitnik studentima tako što je riječi poput *škola, domaće zadaće* zamijenila izrazima kao što su *studij, akademske obaveze*. Utvrdila je da navedeni upitnik ima zadovoljavajuće psihometrijske karakteristike pri čemu Cronbachov alpha za podljestvicu samoefikasnosti u procesu učenja iznosi ,79, a za podljestvicu samoefikasnosti u postizanju željenih ishoda ,83. Lončarić (2014) navodi Cronbachov alpha od ,74 za podljestvicu samoefikasnosti u procesu učenja, dok za podljestvicu u postizanju željenih ishoda učenja i korištenje Skale samoefikasnosti kao jednofaktorske strukture navodi Cronbach alpha od ,87. U ovom istraživanju Cronbach alpha za cijelu skalu iznosi 0,89. Sudionici su na skali od pet stupnjeva procijenili u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na njih, pri čemu 1 označava „Uopće se ne odnosi na mene“, a 5 „U potpunosti se odnosi na mene“. Rezultat je moguće odrediti zbrojem procjena na česticama koje pripadaju pojedinoj subskali ili kao ukupni rezultat koji se dobije zbrajanjem svih čestica skale. Naime, navedene subskale u značajnoj su korelaciji ( $r=0,68$ ) i zadovoljen je Thurstonov kriterij jednostavne faktorske strukture zbog čega je u ovome istraživanju uzet ukupni rezultat na skali kao mjera akademske samoefikasnosti.

### 3.3. Postupak

Istraživanje je provedeno online putem pomoću upitnika kreiranog u obrascu Google Forms u razdoblju od 20. travnja do 10. svibnja 2023. godine, za koje je karakteristično da većina studenata ima kolokvije i ispite. Prije same provedbe, istraživanje je odobreno od strane Etičkog povjerenstva odjela za psihologiju Sveučilišta u Zadru. Poveznica za upitnik bila je podijeljena u razne grupe studenata na društvenoj mreži Facebook kao i putem raznih WhatsApp grupa. Prije početka ispunjavanja upitnika, sudionici su bili informirani o svrsi i postupku istraživanja, okvirnom vremenu potrebnom za ispunjavanje te kontaktu autorice istraživanja (e-mail adresa). Također im je zajamčena anonimnost i sigurnost te su zamoljeni za iskrenost i suradnju, a obaviješteni su i da mogu odustati od sudjelovanja u bilo kojem trenutku. Kada su sudionici dali pristanak za sudjelovanje, prvo su popunili kratki upitnik sociodemografskih podataka, a potom i *subskalu ispitne anksioznosti* te *Skalu akademske samoefikasnosti*.

## 4. REZULTATI

U svrhu odgovora na postavljene istraživačke probleme, a prije provođenja daljnjih statističkih postupaka, izračunate su vrijednosti deskriptivnih parametara (aritmetička sredina, standardna devijacija, minimum i maksimum, Kolmogorov- Smirnovljevi test te mjere simetričnosti i spljoštenosti) za varijable prosjeka ocjena, zadovoljstva postignućem te za razine ispitne anksioznosti i akademske samoefikasnosti kod studenata (Tablica 1). Rezultati Kolmogorov-Smirnovljevog testa ne pokazuju značajno odstupanje od normalne distribucije, osim za rezultate na mjeri zadovoljstva postignućem. Međutim, budući da vrijednosti asimetričnosti i spljoštenosti nisu iznad graničnih vrijednosti koje iznose od - 2 do +2 (Gravetter i Wallnau, 2014), zadovoljen je preduvjet za korištenje parametrijske statistike zbog čega su u daljnjoj obradi korišteni parametrijski testovi (Tablica 1).

*Tablica 1* Prikaz deskriptivnih parametara te parametara za ispitivanje normalnosti distribucije za varijable prosjeka ocjena, zadovoljstva postignućem, ispitne anksioznosti te akademske samoefikasnosti

Varijable	<i>M</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>SD</i>	<i>K-S test</i>	asimetričnost	spljoštenost
prosjeak ocjena	3,96	2,00	5,50	0,56	0,06	-0,27	0,60
zadovoljstvo postignućem	3,83	1,00	5,00	0,95	0,32**	-1,13	1,54
ispitna anksioznost	3,10	1,08	5,00	1,03	0,08	0,04	-1,07
akademska samoefikasnost	27,94	10,00	40,00	6,31	0,07	-0,29	-0,26

\*\* $p < ,01$

Također su izračunati Pearsonovi koeficijenti korelacije između pojedinih varijabli što je prikazano u Tablici 2, a navedeno je poslužilo i kako bi se odgovorilo na prvi istraživački problem (ispitati povezanost između subjektivnog i objektivnog akademskog postignuća).

*Tablica 2* Prikaz interkorelacija među varijablama uključenim u istraživanje

Varijable	prosjeak ocjena	zadovoljstvo postignućem	ispitna anksioznost	akademska samoefikasnost
prosjeak ocjena	-	,51*	-,22*	,54*
zadovoljstvo postignućem		-	-,15	,51*
ispitna anksioznost			-	-,31*
akademska samoefikasnost				-

Tako je utvrđena statistički značajna umjerena povezanost između varijabli prosjeka ocjena i zadovoljstva postignućem što znači da su studenti koji imaju viši prosjek ocjena ujedno i zadovoljniji svojim akademskim postignućem. Također je utvrđena i statistički značajna pozitivna i umjerena povezanost između prosjeka ocjena studenata i njihove akademske samoefikasnosti te zadovoljstva postignućem i akademske samoefikasnosti. Studenti koji imaju viši prosjek ocjena, također procjenjuju sebe efikasnijima u akademskom kontekstu te studenti koji su zadovoljniji postignućem također procjenjuju sebe efikasnijima u akademskom kontekstu. S druge strane, utvrđena je statistički značajna niska i negativna povezanost između varijabli prosjeka ocjena i ispitne anksioznosti. Studenti koji su imali više razine ispitne anksioznosti, imali su niži prosjek ocjena. Također je utvrđena statistički značajna niska i negativna povezanost između akademske samoefikasnosti i ispitne anksioznosti, oni koji su imali više razine ispitne anksioznosti pokazali su nižu razinu akademske samoefikasnosti. Međutim, nije utvrđena statistički značajna povezanost između zadovoljstva postignućem i ispitne anksioznosti (Tablica 2).

U svrhu odgovora na drugi istraživački problem (ispitati doprinos ispitne anksioznosti i akademske samoefikasnosti objektivnom i subjektivnom postignuću), provedena je multipla regresijska analiza, a dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 3 i Tablici 4.

*Tablica 3* Rezultati multiple regresijske analize ispitne anksioznosti i akademske samoefikasnosti kao prediktora objektivnog postignuća (prosjek ocjena na studiju)

Prediktori	$\beta$	$t$	$p$
ispitna anksioznost	-,06	-0,63	,529
akademska samoefikasnost	,53	6,00	,000
Kriterij (prosjek ocjena)	R=,547	R <sup>2</sup> =,299	F(2,100)=21,349 p<,000

*Tablica 4* Rezultati multiple regresijske analize ispitne anksioznosti i akademske samoefikasnosti kao prediktora subjektivnog postignuća (zadovoljstvo postignućem)

Prediktori	$\beta$	$t$	$p$
ispitna anksioznost	,00	0,04	,972
akademska samoefikasnost	,51	5,61	,000
Kriterij (zadovoljstvo postignućem)	R=,507	R <sup>2</sup> =,257	F(2,100)=17,264 p<,000

Utvrđeno je da razina ispitne anksioznosti i akademske samoefikasnosti objašnjavaju 28,5 % varijance objektivnog akademskog postignuća (prosjek ocjena) i 24,18 % varijance subjektivnog akademskog postignuća (zadovoljstvo postignućem). Utvrđen je statistički značajan doprinos akademske samoefikasnosti u objašnjenju varijance kako objektivnog postignuća ( $\beta = ,53; p < ,01$ ) tako i subjektivnoga ( $\beta = ,51; p < ,01$ ). Dakle, može se sa sigurnošću reći da je akademska samoefikasnost značajan pozitivan prediktor prosjeka ocjena na studiju, ali i zadovoljstva postignućem. Naime, prema ovim nalazima studenti koji su procijenili višu akademsku samoefikasnost, imali su i viši prosjek ocjena na studiju (objektivno postignuće), a također su bili i zadovoljniji svojim postignućem. Međutim, razina ispitne anksioznosti nije se pokazala statistički značajnim prediktorom ni objektivnog, niti subjektivnog postignuća. Dakle, standardizirani regresijski koeficijenti za prediktor ispitne anksioznosti imaju jako malu vrijednost (-,06 za objektivno i ,003 za subjektivno postignuće) pa se može zaključiti da, pored prediktora akademske samoefikasnosti, ne doprinosi značajno objašnjenju objektivnog i subjektivnog akademskog postignuća (Tablica 3 i Tablica 4).



## 5. RASPRAVA

U kontekstu obrazovanja, jedan od najčešće istraživanih konstrukata je pojam akademskog postignuća. U posljednje vrijeme visok stupanj obrazovanja predstavlja jedan od glavnih ciljeva sve većeg broja mladih ljudi što je rezultiralo i velikim brojem istraživanja koja ispituju brojne faktore koji pridonose uspjehu, ali i neuspjehu studenata (Mohorić, 2008; Živčić-Bećirević i Rački, 2006). Cilj ovoga istraživanja bio je utvrditi povezanost između subjektivnog i objektivnog akademskog postignuća studenata te ispitati značaj ispitne anksioznosti i akademske samoefikasnosti za objektivne i subjektivne pokazatelje akademskog postignuća.

U skladu s ciljem, prvi istraživački problem bio je ispitati postoji li povezanost između subjektivnog i objektivnog akademskog postignuća. Prema prvoj hipotezi, očekivala se pozitivna povezanost između objektivnog uspjeha (prosječna ocjena) i subjektivnog doživljaja uspjeha (zadovoljstva postignućem), odnosno pretpostavilo se da će studenti koji imaju viši prosjek ocjena, ujedno biti i zadovoljniji svojim postignućem. Statističkom obradom podataka utvrđena je statistički značajna umjerena i pozitivna povezanost između objektivnog uspjeha i subjektivnog doživljaja uspjeha studenata. Dakle, studenti koji imaju viši prosjek ocjena, također su zadovoljniji svojim postignućem, čime je prva hipoteza prihvaćena. Dobiveni rezultati idu u prilog brojnim istraživanjima kojima je dokazana pozitivna povezanost između objektivnog i subjektivnog akademskog postignuća (Halberstam i Redstone, 2005; Verkuytena i Thijsa, 2002; Vuković, 2021). Verkuytena i Thijsa (2002) navedeno su utvrdili na srednjoškolskoj populaciji. Naime, oni navode da su učenici koji imaju viši prosjek ocjena zadovoljniji svojim uspjehom i školom općenito, jer bolja školska postignuća dovode do većeg osjećaja samoefikasnosti. Brojna istraživanja su utvrdila da oni koji imaju veći osjećaj samoefikasnosti, imaju ujedno i bolje akademsko postignuće, a samim time su i zadovoljniji svojim uspjehom što ponovno jača osjećaj samoefikasnosti (Baković, 2020; Doménech-Betoret i sur., 2017). Kako bi došlo do subjektivnog doživljaja uspješnosti mora postojati neki objektivni pokazatelj. Međutim, ne interpretiraju svi na jednak način objektivne pokazatelje uspješnosti. Naime, istu ocjenu različite osobe tumače na različit način. Tako netko može biti vrlo zadovoljan ocjenom 3, dok netko može misliti da je to vrlo loše i osjećati se bezvrijedno kada dobije tu ocjenu. Dakle, u pozadini takvih razlika mogu biti brojni faktori. Primjerice, individualne razlike kao što su osobine ličnosti, osjećaj kontrole, razina motivacije te zahtjevi roditelja, socijalno-kulturalni i brojni drugi faktori utječu na subjektivni doživljaj uspjeha (Donaldson i sur., 2000). Međutim, kada se radi o studentskoj populaciji, uzorak je poprilično

selekcioniран pa tako studenti uglavnom imaju točne percepcije svoga objektivnog uspjeha i realno ga procjenjuju zahvaljujući kognitivnoj i emocionalnoj zrelosti (Brown i sur., 2015). Budući da su došli do visokog obrazovanja, može se prepostaviti da su tijekom školovanja cijenili visoke ocjene i postavljali si visoke kriterije te jasne ciljeve, pa stoga ako imaju viši prosjek doživljavaju se uspješnijima, dok u obratnom slučaju nisu zadovoljni i imaju lošije akademsko samopoimanje. Salluzzo (2019) je u svome istraživanju na studentskoj populaciji također utvrdio umjerenu pozitivnu povezanost između prosjeka ocjena i subjektivne procjene akademske uspješnosti. On navodi da većina ljudi procjenjuje svoj uspjeh na studiju na temelju prosjeka ocjena. Nadalje, ističe da subjektivna procjena uspješnosti, osim što je umjereno povezana s objektivnim akademskim uspjehom, također sadrži i emocionalnu komponentu koja djelomično reflektira stav pojedinca, samopouzdanje, kontrolu i svjesnost o sebi. O'Shea i Delahunty (2018) tumače subjektivni akademski uspjeh kao doživljaj sreće, strasti i ispunjavanja svojih istinskih i najdubljih želja. Rezultati istraživanja pokazali su da su studenti više intrinzično motivirani za razliku od učenika za koje više vrijedi ekstrinzična motivacija jer još uvijek nisu krenuli u pravcu koji ih zanima (Tüysüz i sur., 2010). Stoga se može prepostaviti da će studenti koji su upisali željeni studij cijeliti znanja i vještine koje usvajaju te da će biti više motivirani za učenje zbog čega će postizati veća objektivna postignuća, a samim time biti i zadovoljniji svojim postignućem. Grgurić (2007) navodi da će objektivni akademski uspjeh utjecati na subjektivnu percepciju uspješnosti samo ako osoba smatra školovanje bitnim. Budući da se u ovome istraživanju radilo o studentskoj populaciji za koju se pretpostavlja da školovanje doživljava kao bitan dio života, u potpunosti je jasno zašto su studenti koji imaju viši prosjek ocjena, ujedno bili i zadovoljniji svojim postignućem.

Drugi istraživački problem bio je ispitati koliki je doprinos ispitne anksioznosti i akademske samoefikasnosti objektivnom postignuću (prosijek ocjena) i subjektivnom postignuću (zadovoljstvo postignućem). Prema drugoj hipotezi, očekivalo se da će ispitna anksioznost biti negativan prediktor, dok će procjena akademske samoefikasnosti biti pozitivan prediktor objektivnog akademskog postignuća. Dobiveni rezultati samo djelomično potvrđuju ovu pretpostavku. Naime, statističkom obradom podataka utvrđeno je da razina ispitne anksioznosti i akademske samoefikasnosti objašnjavaju 28,5 % varijance objektivnog akademskog postignuća. Utvrđen je statistički značajan doprinos prediktora akademske samoefikasnosti, no nije utvrđen statistički značajan doprinos prediktora ispitne anksioznosti u postotku objašnjene varijance objektivnog postignuća. Suprotno tome, većina istraživanja govori o negativnom utjecaju ispitne anksioznosti na akademski uspjeh (Birrenbaum i Nasser,

1994; Borekci i Uyangor, 2018; Živčić-Bećirević i Juretić, 2009). Naime, prema modelu interferencije osobe s visokom razinom ispitne anksioznosti pokazuju teškoće u dokazivanju svog znanja u evaluativnim situacijama, zato što ne mogu fokusirati svoju pažnju na sami zadatak, nego su zaokupljene irelevantnim mislima i brigama oko potencijalnog neuspjeha te doživljavaju brojne tjelesne simptome poput drhtanja, znojenja, ubrzanog pulsa, ali i intenzivne emocionalne reakcije koje zauzimaju kapacitete radnog pamćenja koji bi inače bili dostupni za izvršavanje samog zadatka. Stoga je njihova pažnja podijeljena na zahtjeve zadatka te ruminirajuće misli i intenzivne tjelesne i emocionalne reakcije koje ometaju krucijalne procese pažnje, pamćenja i pohrane informacija (Davidović i Zečević, 2014). Međutim, neke studije nisu utvrdile značajnu povezanost između ispitne anksioznosti i akademske uspješnosti (Cheraghian i sur., 2008; Dawood i sur., 2016). Ambrosi-Randić i Ružić (2010) su u svome istraživanju utvrdile da anksioznost utječe na motivaciju i to na način da su anksiozniji studenti više motivirani od onih manje anksioznih. Naime, studenti koji su više motivirani također bolje upravljaju svojim vremenom i organiziraju svoje učenje, aktivniji su tijekom predavanja te više koriste duboke strategije učenja. Tako anksiozni učenici i studenti mogu kompenzirati vlastitu anksioznost dodatnim trudom, aktivnijim pristupom učenju te ranijim pravovremenim učenjem i pripremanjem za ispit. Karasman (2017) je u svome istraživanju utvrdila da učenici s godinama usvajaju dubinske strategije učenja kako bi ostvarili akademske ciljeve, a također ističe da je to naglašeno posebno u gimnazijama budući da većina učenika planira upisati fakultet. Stoga je jasno da kada se radi o studentskoj populaciji, da je većina studenata već razvila odgovarajuće strategije učenja te je naviknuta na ispitnu anksioznost budući da su učestalo izloženi evaluativnim situacijama. Tako da iako većina studenata izvještava o umjerenoj do jakoj razini ispitne anksioznosti za vrijeme ispita, oni su razvili odgovarajuće načine za suočavanje s takvim situacijama zbog čega ispitna anksioznost ne ometa njihov uradak u velikoj mjeri. U ovome istraživanju utvrđena je statistički značajna niska povezanost između rezultata na skali ispitne anksioznosti i prosjeka ocjena, međutim u regresijskoj analizi ispitna anksioznost pored prediktora akademske samoefikasnosti nije pridonijela statistički značajno u objašnjenju varijance objektivnog postignuća. Navedeno je u skladu s rezultatima istraživanja Živčić-Bećirević (2003) te Ozera i Bandure (1990) koji nalaze da anksioznost kao stanje nije povezana s uspjehom na ispitu kada se uključi procjena samoefikasnosti i uloga automatskih misli. Mohorić (2008) je u svome istraživanju utvrdila da iako se studenti s višom i nižom razinom ispitne anksioznosti razlikuju u osobinama, stanjima i ponašanju, da ipak ne postoje značajne razlike u stvarnom akademskom postignuću mjenom prosječnom ocjenom. Naime, iskustvo njihova studiranja biti će različito, ali ishod će biti vrlo sličan.

Nadalje, kao što je već navedeno, obradom podataka utvrđen je statistički značajan doprinos akademske samoefikasnosti u objašnjenju varijance objektivnog postignuća, pri čemu je akademska samoefikasnost pozitivan prediktor prosjeka ocjena na studiju. Dakle, studenti koji su imali viši rezultat na skali akademske samoefikasnosti, također su imali i viši prosjek ocjena na studiju. Dobiveni rezultati sukladni su s rezultatima pregršt prethodnih istraživanja koji pokazuju da osobe koje sebe doživljavaju efikasnijima u akademskoj domeni također postižu i bolji uspjeh (Hanham i sur., 2021; Luo i sur., 2023; Sheu i sur., 2016). Zajacova i suradnici (2005) utvrdili su da samoefikasnost predviđa akademski uspjeh kod studenata u većoj mjeri nego stres, Choi (2005) i Liao i suradnici (2014) u svojim istraživanjima također su utvrdili da se na temelju poznavanja razine nečije samoefikasnosti može pouzdano predvidjeti akademska uspješnost. Ovakve rezultate dobio je i Dogan (2015) koji je svoje istraživanje proveo na uzorku srednjoškolaca. Rezultati mnogih empirijskih istraživanja osim što su pokazali da samoefikasnost predviđa akademska postignuća, također su dokazali da poboljšanje samoefikasnosti može poboljšati individualni akademski uspjeh. Stoga se istraživači nisu usredotočili samo na odnos između samoefikasnosti i akademskog postignuća, već su istraživali i mehanizme pomoću kojih akademska samoefikasnost utječe na akademska postignuća (Akomolafe i sur., 2013).

Za navedenu vrstu odnosa postoji nekoliko potencijalnih objašnjenja. Prije svega, osjećaj akademske samoefikasnosti djeluje na psihološke procese koji uključuju motivaciju, kogniciju, emocije i selektivnost (Weiner i Craighead, 2010). Tako samoefikasnost igra centralnu ulogu u kognitivnoj motivaciji pri čemu je sposobnost kontroliranja i upravljanja motivacijom pod utjecajem toga da li osoba smatra da je u mogućnosti realizirati određeni zadatak te smatra li da je „isplativo“ ulagati svoje resurse u njega. Dakle, ukoliko osoba svoje sposobnosti percipira većima, a zadatak važnijim, bit će više motivirana i spremnija uložiti više vremena i truda zbog čega će i prosjek ocjena, odnosno akademsko postignuće biti veće. Navedeno su pokazali još Eccles i suradnici (1993), ali i rezultati nekih novijih istraživanja (Luo i sur., 2023; Wu i sur., 2020). Nadalje, kada je riječ o kognitivnim funkcijama, akademska samoefikasnost utječe na postavljanje ciljeva i očekivanje ishoda. Tako osobe koje se percipiraju samoefikasnijima postavljaju više ciljeve i imaju pozitivnija očekivanja prema ishodu nekog događaja, dok se osobe koje imaju nižu samoefikasnost boje neuspjeha i teže ga prihvaćaju (Weiner i Craighead, 2010). Liem i suradnici (2008) kao potencijalno objašnjenje većeg akademskog postignuća osoba s višim razinama akademske samoefikasnosti navode to da oni češće koriste strategije dubinskog kognitivnog procesiranja naspram površinskog, a te im strategije omogućavaju bolje

kodiranje i razumijevanje materijala za učenje, lakše povezivanje novog gradiva sa starim, a sve to rezultira boljim ocjenama. Osim toga, osobe s višom razinom akademske samoefikasnosti bolje kontroliraju vlastita emocionalna stanja, poput anksioznih i depresivnih raspoloženja što im može pomoći u evaluativnim situacijama da spriječe negativne misli i brige oko potencijalnog neuspjeha i fokusiraju se na sam zadatak. Posljednji u nizu psihološki proces na koji utječe samoefikasnost je selektivna pažnja. Naime, osobe s višom razinom samoefikasnosti teže ka izazovnim i visoko ostvarivim prilikama i pri tome percipiraju da posjeduju kapacitet za njihovo savladavanje, koriste strategije usmjerene na rješavanje problema te ustraju kada naiđu na poteškoće. S druge strane, osobe s nižim razinama samoefikasnosti bježe od izazovnih aktivnosti, lakše odustaju kada se suoče s poteškoćama, biraju sigurne i repetitivne zadatke i generalno su selektivniji kada su u pitanju izazovne situacije. Može se zaključiti da akademska samoefikasnost utječe na postignuća i izravno i neizravno putem ovih psiholoških procesa. Luo i suradnici (2023) su u svome istraživanju utvrdili da angažman u učenju može igrati posredničku ulogu između samoefikasnosti i postignuća. Naime, više razine samoefikasnosti mogu mobilizirati i poboljšati angažman u učenju. Oni navode da studenti koji se više angažiraju u učenju mogu ovladati strategijama za uspješno učenje i imaju višu razinu samokontrole što dovodi do boljeg akademskog uspjeha. Tako je moguće da su studenti koji su više vjerovali u svoje akademske sposobnosti i u ovome istraživanju, bili više motivirani i uključeni u učenje te su stoga dobivali i više ocjene.

Prema trećoj hipotezi, očekivalo se da će ispitna anksioznost biti negativan prediktor ovog istraživanja, dok će procjena akademske samoefikasnosti biti pozitivan prediktor subjektivnog akademskog postignuća. Dobiveni rezultati samo djelomično potvrđuju ovu pretpostavku. Naime, statističom obradom podataka utvrđeno je da razina ispitne anksioznosti i akademske samoefikasnosti objašnjavaju 24,18 % varijance subjektivnog akademskog postignuća. Utvrđen je statistički značajan doprinos prediktora akademske samoefikasnosti, no nije utvrđen statistički značajan doprinos prediktora ispitne anksioznosti u postotku objašnjene varijance subjektivnog postignuća. Iako nema puno istraživanja u kojima je ispitan odnos između ispitne anksioznosti i subjektivnog akademskog postignuća, Mohorić (2008) je u svome istraživanju utvrdila je ispitna anksioznost negativan prediktor subjektivnog akademskog postignuća, odnosno da su studenti s višom razinom ispitne anksioznosti manje zadovoljni sobom kao studentom. Navedeno je u skladu i s istraživanjem Jugović i Korajlije (2012) koje su utvrdile nisku negativnu povezanost između ispitne anksioznosti i subjektivne mjere akademskog postignuća. One navode da je moguće da u tome posreduje i lošija prolaznost na

ispitima kao i niži uspjeh na studiju. Osim toga, visoko anksiozne osobe boje se neuspjeha, učenje doživljavaju stresnijim te su samim time nezadovoljniji sobom i svojim uspjehom. Mogu si postaviti nerealne ciljeve koji jačaju ispitnu anksioznost, a njihovo ne postizanje može rezultirati nezadovoljstvom. Međutim, navedeno nije utvrđeno u ovome istraživanju. Dakle, osim što nije utvrđen statistički značajan doprinos prediktora ispitne anksioznosti u postotku objašnjene varijance subjektivnog akademskog postignuća, valja napomenuti da nije utvrđena niti značajna bivarijatna korelacija između ispitne anksioznosti i subjektivnog postignuća. Kao potencijalno objašnjenje ovako dobivenih rezultata može se navesti to da se istraživanje provelo na selekcioniranom uzorku studenata koji su već ovladali ispitnom anksioznošću, odnosno tijekom školovanja su razvili strategije za uspješno suočavanje s takvim stanjem. Iz gore navedenih nalaza vidljivo je da prediktor ispitne anksioznosti, pored prediktora akademske samoefikasnosti, ne doprinosi značajno objašnjenju objektivnog uspjeha koji je značajno povezan sa subjektivnim uspjehom. Stoga je moguće da studenti s višom razinom anksioznosti svejedno mogu postizati visok objektivni uspjeh i samim time biti zadovoljni svojim postignućem usprkos tome što je ispitna anksioznost bila prisutna. U ovome istraživanju kao mjera subjektivnog postignuća uzeto je zadovoljstvo svojim postignućem, što znači da su studenti procjenjivali koliko su zadovoljni svojim objektivnim uspjehom, odnosno ishodom, pri čemu su vjerojatno zanemarili razine anksioznosti koje su doživjeli u evaluativnim situacijama jer one očito za ishod nisu bile bitne pa stoga nisu ni doprinijele u objašnjenju varijance kako objektivnog, tako ni subjektivnog postignuća.

S druge strane, akademska samoefikasnost pokazala se pozitivnim prediktorom subjektivnog akademskog postignuća, odnosno studenti koji su imali viši rezultat na skali akademske samoefikasnosti, također bili zadovoljniji svojim postignućem. Dobiveni rezultati u skladu su s rezultatima drugih istraživanja, no u većini prethodnih istraživanja subjektivno akademsko postignuće bilo je operacionalizirano kao zadovoljstvo cjelokupnim studijem, dok je u ovome istraživanju operacionalizirano uže, odnosno kao zadovoljstvo postignućem (Kasaić, 2017; Verkuytena i Thijsa, 2002). Vuković (2021) je u svome istraživanju koristila „Skalu subjektivnog doživljaja uspješnosti“ koja je između ostaloga sadržavala i pitanja o zadovoljstvu uspjehom na usmenim i pismenim ispitima. Ona je utvrdila značajnu povezanost između samoefikasnosti i subjektivnog doživljaja uspjeha te je prema rezultatima regresijske analize razina samoefikasnosti bila najjači prediktor kriterijske varijable subjektivnog uspjeha. Slične rezultate dobile su i Bubić i Goreta (2015) u školskom okruženju. Konzistentnost navedenih istraživanja može se objasniti činjenicom da osobe koje imaju pozitivna uvjerenja o

svojim sposobnostima pokazuju tendenciju da na probleme gledaju kao na izazove, stoga se češće upuštaju u rješavanje težih zadataka i manje odustaju kada se suoče s teškoćama, a u slučaju neuspjeha manje su razočarani jer ih pripisuju nedostatku znanja, a ne sposobnosti. Zbog svega navedenoga, takve osobe doživljavaju niže razine stresa, imaju bolja akademska postignuća, a samim time su i zadovoljniji, kako generalno životom, tako i svojim postignućima (Bandura, 1993; Chemers i sur., 2001). S druge strane, osobe koje svoju efikasnost procjenjuju nižom, uglavnom kompleksne zadatke doživljavaju kao prijatnu te ih izbjegavaju čime ograničavaju potencijal za razvitak i učenje. Osim toga, manje su ustrajne i sklonije su odustajanju, a sve to rezultira većom vjerojatnošću neuspjeha te osjećajem anksioznosti i stresa (Karaman i sur., 2017). Stoga je moguće da su studenti s nižom razinom akademske samoefikasnosti u ovome istraživanju također postizali i manji prosjek ocjena zbog čega su bili i manje zadovoljni svojim postignućem. Moguće je da je niži prosjek ocjena doveo i do manjka osjećaja efikasnosti i većeg nezadovoljstva postignutim. Dakle, jasno je da se u ovakvim okolnostima ne može govoriti o uzročno-posljedičnim vezama. Međutim, može se reći da osobe koje vjeruju u svoje sposobnosti pokazuju veću predanost u rješavanju zadataka i više postižu u akademskom kontekstu. Navedeno je utvrđeno u istraživanjima koja su provedena na učenicima osnovnih, srednjih škola, ali i na studentima (Gaylon i sur., 2012; Wigfield i Guthrie, 1997). Nalazi istraživanja također ukazuju na to da osobe s višom procjenom samoefikasnosti također izvještavaju o višoj psihološkoj dobrobiti i većem zadovoljstvu sobom i svojim postignućima (Chemers i sur. 2001).

Naposljetku, pri intepretaciji dobivenih rezulta treba uzeti u obzir i moguća ograničenja ovoga istraživanja. Naime, treba istaknuti da je riječ o korelacijskom istraživanju i da se na temelju ovako dobivenih rezultatata, kao što je već navedeno, ne mogu izvoditi zaključci o uzročno-posljedičnim vezama. Ispitivanjem kauzalnih odnosa dobila bi se kompletnija i jasnija sliku o odnosu između istraživanih varijabli. Nadalje, korišten je prigodni, relativno mali uzorak studenata koji se sastojao većinom od žena što predstavlja ograničenje kada je u pitanju generalizacija dobivenih rezultata. Također, studente se nije pitalo kojeg su studijskog usmjerenja zbog čega je moglo doći do prevalencije jednog područja. Takav podatak je svakako poželjno uzeti u obzir. Osim toga, u daljnjim istraživanjima bilo bi poželjno uključiti veći broj studenata različitih studijskih usmjerenja te pripaziti na podjednaku zastupljenost studenata sa svake studijske godine kao i na podjednaki omjer žena i muškaraca kako neki drugi faktori poput spola ili dobi ne bi nehotice utjecali na rezultate. Osim toga, ovo istraživanje provedeno je online putem u nekontroliranim uvjetima, stoga je na rezultate moglo utjecati

mnoštvo faktora kao što su buka i druga ometanja, višestruka popunjavanja upitnika od strane jedne osobe i slično. Svakako se preporučuje provesti istraživanje uživo, kada god je to moguće. Nadalje, budući da su korištene mjere samoprocjene, neki sudionici su možda imali slabije introspektivne sposobnosti zbog čega je moglo doći do nepreciznosti i nejednoznačnosti verbalnog izvještaja. Moguće je i da sudionici nisu motivirani i ispunjavaju upitnik bez da pročitaju što ih se pita. Također često nisu iskreni i žele se predstaviti u što boljem svjetlu pa daju odgovore koje bi bili poželjni za čuti (Milas, 2005). Tako je moguće da su neki sudionici, usprkos tome što im se osigurala anonimnost i sigurnost podataka, lagali o svome prosjeku ocjena ili iskazivali da su zadovoljni svojim prosjekom iako zapravo to nisu, zavaravajući na taj način kako sebe tako i druge. Bilo bi poželjno uz samoprocjene prikupiti i procjene bliskih osoba te tako dobivene podatke usporediti sa samoprocjenama, što bi povećalo valjanost podataka. Iako je istraživanje provedeno u periodu kada većina sudionika ima kolokvije i ispite, svakako bi bilo korisno provesti ga uživo netom prije ispita/kolokvija ili nakon njega kako bi se dobili što pouzdaniji podaci. Također bi bilo poželjno provesti istraživanje u više točaka mjerenja neposredno prije različitih ispita te zatražiti od sudionika da procjene koliko svaki ispit smatraju zahtjevnim i važnim. Nadalje, budući da se Skala akademske samoefikasnosti sastoji od dvije subskale (samoefikasnost u procesu učenja i u postizanju željenih ishoda), bilo bi poželjno također utvrditi kako svaka od njih korelira sa subjektivnim i objektivnim postignućem. Osim toga, zadovoljstvo svojim postignućem mjereno je samo jednom česticom. Kako bi se dobili pouzdaniji podaci u budućim istraživanjima se preporučuje uključiti nekoliko različitih mjera subjektivnog doživljaja akademske uspješnosti. Naposljetku, ispitna anksioznost mjerena je kao jednodimenzionalni konstrukt. Kada bi se u obzir uzele njezina afektivna i kognitivna komponenta zasebno, moguće je da bi se dobili drugačiji rezultati.

Jasno je vidljivo da postoji još prostora za istraživanja na ovu temu, stoga se preporučava da se u budućim istraživanjima pokuša kompenzirati spomenute nedostatke ovoga istraživanja kako bi se dobili što točniji i vjerodostojniji nalazi koji bi omogućili veću mogućnost njihove generalizacije. Svakako valja napomenuti da svaki dobiveni nalaz u području ove tematike može imati veliku praktičnu vrijednost za studente i profesore zbog čega su potrebna daljnja istraživanja koja će uključiti i neke druge faktore koji doprinose akademskom uspjehu.



## 6.ZAKLJUČCI

Provedenim istraživanjem utvrđena je statistički značajna umjerena i pozitivna povezanost između subjektivnog i objektivnog akademskog postignuća što znači da su studenti koji imaju viši prosjek ocjena ujedno i zadovoljniji svojim akademskim postignućem.

Nadalje, utvrđeno je da razina ispitne anksioznosti i akademske samoefikasnosti objašnjavaju 28,5 % varijance objektivnog akademskog postignuća (prosjek ocjena) i 24,18 % varijance subjektivnog akademskog postignuća (zadovoljstvo postignućem). Naime, utvrđen je statistički značajan doprinos akademske samoefikasnosti u objašnjenju varijance kako objektivnog postignuća tako i subjektivnoga. Dakle, može se reći da je akademska samoefikasnost značajan pozitivan prediktor prosjeka ocjena na studiju, ali i zadovoljstva postignućem. Naime, prema ovim nalazima studenti koji su procijenili višu akademsku samoefikasnost, imali su i viši prosjek ocjena na studiju (objektivno postignuće), a također su bili i zadovoljniji svojim postignućem. Međutim, razina ispitne anksioznosti nije se pokazala statistički značajnim prediktorom ni objektivnog, ni subjektivnog akademskog postignuća.

## 7. LITERATURA

- Akomolafe, M. J., Ogunmakin, A. O. i Fasooto, G. M. (2013). The role of academic self-efficacy, academic motivation and academic self-concept in predicting secondary school students' academic performance. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 335. <http://dx.doi.org/10.5901/jesr.2013.v3n2p335>
- Ambrosi-Randić, N. i Ružić, H. (2010). Motivacija i strategije učenja u sveučilišnim kolegijima talijanskog jezika. *Metodički obzori*, 10 (5), 41-50. <http://doi.org/10.32728/mo.05.2.2010.03>
- Arambašić, L. (1988). Anksioznost u ispitnim situacijama—pregled istraživanja. *Revija za psihologiju*, 18(1-2), 91-113.
- Aydin, U. (2017). Test anxiety: do gender and school-level matter? *European Journal of Educational Research*, 6(2), 187-197. <http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.6.2.187>
- Baborac, J.(2012). *Perfekcionizam, samoeфикаsnost i preferirana samoća kao odrednice ispitne anksioznosti*. [Diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Odsjek za psihologiju]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Osijeku. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:884794>
- Baković, M. (2020). *Motivacija, samoeфикаsnost i lokus kontrole kao prediktori akademskog postignuća i dobrobiti studenata*. [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija]. Repozitorij Fakulteta hrvatskih studija. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:111:256830>
- Ball, S. G., Buchwald, A. M., Waddell, M. T. i Shekhar, A. (1995). Depression and Generalized Anxiety Symptoms in Panic Disorder Implications for Comorbidity. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 183(5), 304-308. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1097/00005053-199505000-00005>
- Balogun, A. G., Balogun, S. K. i Onyencho, C. V. (2017). Test anxiety and academic performance among undergraduates: the moderating role of achievement motivation. *The Spanish Journal of Psychology*, 20, E14. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.5>

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (2014). *Social cognitive theory of moral thought and action*. Psychology press.
- Birenbaum, M. i Nasser, F. (1994). On the Relationship between Test Anxiety and Test Performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 27(1), 293-301.
- Bong, M. i Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1 – 40. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1021302408382>
- Borekci, C. i Uyangor, N. (2018). Family attitude, academic procrastination and test anxiety as predictors of academic achievement. *International Journal of Educational Methodology*, 4(4), 219-226.
- Brown, G. T., Andrade, H. L. i Chen, F. (2015). Accuracy in student self-assessment: directions and cautions for research. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(4), 444-457. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2014.996523>
- Bubić, A. i Goreta, I. (2015). Akademske i socijalne odrednice općeg zadovoljstva školama. *Psihologijske teme*, 24 (3), 473-493.
- Burić, I. (2012). Upitnik ispitnih emocija. U A. Proroković i sur. (Ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika VI.*, Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru, 69-78.
- Cassady, J. C. i Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. i McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.97.2.268>

- Chemers, M. M., Hu, L. T. i Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Cheraghian, B., Fereidooni-Moghadam, M., Baraz-Pardejani, S. i Bavarsad, N. (2008). Test anxiety and its relationship with academic performance among nursing students. *Knowledge and Health*, 3(3-4), 25-9.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197–205. <https://doi.org/10.1002/pits.20048>
- Coutinho, S. A. i Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environments Research*, 11(2), 131-151. <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-008-9042-7>
- Cvitković, D. i Wagner Jakab, A. (2006). Ispitna anksioznost kod djece i mladih s teškoćama učenja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 2(2), 113-126.
- Davidović, O. i Zečević, I. (2014). Povezanost emocionalne kompetencije, ispitne anksioznosti i školskog uspjeha učenika srednje škole. U. B. Dimitrijević (Ur.), *Individualne razlike, obrazovanje i rad* (49-73). Univerzitet u Nišu.
- Dawood, E., Al Ghadeer, H., Mitsu, R., Almutary, N. i Alenezi, B. (2016). Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement among Undergraduate Nursing Students. *Journal of Education and Practice*, 7(2), 57-65.
- Deffenbacher, J.L. (1980). Worry and emotionality in test anxiety. U I.G. Sarason (Ur.), *Test anxiety: theory, research and applications* (str. 111-128). Lawrence Earlbaum Associates.
- Dhaqane, M. K. i Afrah, N. A. (2016). Satisfaction of students and academic performance in Benadir university. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 59-63.
- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553-561. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L. i Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students' expectancy-

- value beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8, 1193.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>
- Donaldson, J. F., Graham, S. W., Martindill, W. i Bradley, S. (2000). Adult undergraduate students: How do they define their experiences and their success? *The Journal of Continuing Higher Education*, 48(2), 2-11.  
<https://doi.org/10.1080/07377366.2000.10400400>
- DordiNejad, F.G., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Daghighi, M.S. i Bahrami, N. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3774-3778.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.372>
- Elliot, A. J. i McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 628-644. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.76.4.628>
- Embse, N. V. D. i Hasson, R. (2012). Test anxiety and high-stakes test performance between school settings: Implications for educators. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(3), 180-187.
- Erceg, I. (2007). *Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom*. [Diplomski rad, Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/430/1/ErcegInja.pdf>
- Erić, L. (1977). *Strah od ispita: njegova priroda i lečenje*. Medicinska knjiga.
- Galyon, C. E., Blondin, C. A., Yaw, J. S., Nalls, M. L. i Williams, R. L. (2012). The relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance. *Social Psychology of Education*, 15, 233-249.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s11218-011-9175-x>
- Grgurić, G. (2007). *Samopoimanje u funkciji inteligencije, roda i dobi*. [Diplomski rad, Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu]. Repozitorij Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Halberstam, B. i Redstone, F. (2005). The predictive value of admissions materials on objective and subjective measures of graduate school performance in speech-language

- pathology. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 261-272.  
<https://doi.org/10.1080/13600800500120183>
- Hanfesa, S., Tilahun, T., Dessie, N., Shumet, S. i Salelew, E. (2020). Test anxiety and associated factors among first-year health science students of University of Gondar, Northwest Ethiopia: A cross-sectional study. *Advances in Medical Education and Practice*, 11, 817-824. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S275490>
- Hanham, J., Lee, C. B. i Teo, T. (2021). The influence of technology acceptance, academic self-efficacy, and gender on academic achievement through online tutoring. *Computers and Education*, 172, 104252. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104252>
- Hebb, D. O. (1955). Drives and conceptual nervous system. *The Psychological Review*, 62(4), 243-254. <http://dx.doi.org/10.1037/h0041823>
- Hill, K. T. i Sarason, S. B. (1966). The relation of test anxiety and defensiveness to test and school performance over the elementary-school years: A further longitudinal study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 31(2), 1-76.  
<https://doi.org/10.2307/1165770>
- Hill, K. T. i Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *The Elementary School Journal*, 85(1), 105-126.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/461395>
- Honicke, T. i Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63-84.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Ivanov, L. i Penezić, Z. (2001). Samoefikasnost. *Radovi filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 39(16), 113-142.
- Javed, E. i Abiodullah, M. (2021). Effects of Test Anxiety on Academic Achievement at Secondary School Level in Lahore. *Bulletin of Education and Research*, 43(3), 67-80.
- Jugović, I.E. i Korajlija, A.L. (2012). Povezanost ispitne anksioznosti i perfekcionizma. *Psihologijske teme*, 21 (2), 299-316.
- Juretić, J. (2008). Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoefikasnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije. *Psihologijske teme*, 17 (1), 15-36.

- Kalechstein, A. D. i Nowicki Jr, S. (1997). A meta-analytic examination of the relationship between control expectancies and academic achievement: An 11-year follow-up to Findley and Cooper. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(1), 27-57.
- Karaman, M.A., Nelson, K.M. i Cavazos Vela, J. (2017). The mediation effects of achievement motivation and locus of control between academic stress and life satisfaction in undergraduate students. *British Journal of Guidance and Counselling*, 46(4), 375-384. <http://dx.doi.org/10.1080/03069885.2017.1346233>
- Karasman, K. (2017). *Ispitna anksioznost, opća samoefikasnost i ciljevi postignuća kao prediktori strategija učenja*. [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija]. Repozitorij Fakulteta hrvatskih studija. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:111:215594>
- Kasaić, M. (2017). *Akademski samoefikasnost, ciljevi postignuća i lokus kontrole kao prediktori zadovoljstva studijem*. [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija]. Repozitorij Fakulteta hrvatskih studija. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:111:038224>
- Kavakci, O., Semiz, M., Kartal, A., Dikici, A. i Kugu, N. (2014). Test anxiety prevalence and related variables in the students who are going to take the university entrance examination. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27(4), 301.
- Lane, J., Lane, A. M. i Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 32(3), 247-256. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2004.32.3.247>
- Lebedina Manzoni, M. (2007). *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju*. Naklada Slap.
- Liao, H.A., Edlin, M. i Ferdenzi, A.C. (2014) Persistence at an urban community college: the implications of self-efficacy and motivation, community college. *Journal of Research and Practice*, 38(7), 595-611. <http://dx.doi.org/10.1080/10668926.2012.676499>
- Liebert, R. M. i Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3), 975-978. <https://doi.org/10.2466/pr0.1967.20.3.975>

- Liem, A. D., Lau, S. i Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486-512. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.001>
- Lončarić, D. (2014). Motivacija i samoregulacijske strategije učenja: teorija, mjerenje i primjena. *Psihologija*, 84 (3), 261-271.
- Luo, Q., Chen, L., Yu, D. i Zhang, K. (2023). The Mediating Role of Learning Engagement Between Self-Efficacy and Academic Achievement Among Chinese College Students. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1533-1543. <https://doi.org/10.2147%2FPRBM.S401145>
- Ljubić, O. i Babić, D.(2017). Anksioznost studenata fakulteta zdravstvenih studija u mostaru prije i nakon ispita. *Zdravstveni glasnik*, 3(1), 36-44.
- Maddux, J. E. i Volkmann, J. (2010). Self-efficacy. U R. H. Hoyle (Ur.), *Handbook of personality and self-regulation* (str. 315–331). Wiley-Blackwell.
- Maddux, J.E. i Gosselin, J.T. (2012). Self-efficacy. U M.R. Leary and J.P. Tangney (Ur.), *Handbook of self and identity* (str. 198–224). Guilford Press.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101. <https://doi.org/10.1080/01443410020019867>
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Mohorić, T. (2008). Automatske misli kod učenja i ispitna anksioznost kao odrednice subjektivnog i objektivnog akademskog postignuća studenata. *Psihologijske teme*, 17(1), 1-14.
- 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(1), 30-38. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.30>
- Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J. i Lin, Y. G. (1987). Two types of test-anxious students: Support for an information processing model. *Journal of Educational Psychology*, 79(2), 131-136. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.79.2.131>



- Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. G. i Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73(6), 816-824. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.73.6.816>
- O'Shea, S. i Delahunty, J. (2018). Getting through the day and still having a smile on my face! How do students define success in the university learning environment? *Higher Education Research and Development*, 37(5), 1062-1075.
- Otaibi, S. M. B. al. (2012). The relationship between cognitive dissonance and the big-5 factors model of the personality and the academic achievement in a sample of female students at the University of Umm Al Qura. *Education*, 132(3), 607-624.
- Ozer, E. M. i Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: a self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(3), 472-486. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.58.3.472>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Peleg-Popko, O. (2002). Bowen theory: A study of differentiation of self, social anxiety, and physiological symptoms. *Contemporary Family Therapy*, 24(2), 355-369.
- Petz, B. (2005). *Psihologijski rječnik*. Naklada Slap.
- Reeve, J. (2005). *Razumijevanje emocija i motivacije*. Naklada Slap.
- Robbins, S.B. Lauver, K., Le, H., Davis, D. i Langley, R. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Ross, S. E., Niebling, B. C. i Heckert, T. M. (2008). Sources of stress among college students. *College Student Journal*, 33(2), 312-318.
- Salluzzo, K. (2019). *Uloga kognitivnih sposobnosti u izgradnji karijere*. [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija]. Repozitorij Fakulteta hrvatskih studija. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:111:769013>
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929-938. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.46.4.929>

- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. U J. E. Maddux (Ur.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (str. 281–303). Plenum Press.
- Sheu, H. B., Liu, Y. i Li, Y. (2017). Well-being of college students in China: Testing a modified social cognitive model. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 144-158.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. *Anxiety and Behavior*, 1(3), 413-428.
- 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, and treatment* (str. 3–15). Taylor and Francis.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N. i Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6(52), 1994. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2015.01994>
- Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71(5), 573.
- Tomljenović, Ž. i Nikčević-Milković, A. (2005). Samopoštovanje, anksioznost u ispitnim situacijama i školski uspjeh kod djece osnovnoškolske dobi. *Suvremena psihologija*, 8(1), 51-62.
- Trifoni, A. i Shahini, M. (2011). How does exam anxiety affect the performance of university students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 93-100.
- Tüysüz, M., Yıldırım, D. i Demirci, N. (2010). What is the motivation difference between university students and high school students? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1543-1548. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.232>
- Verkuyten, M. i Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1016279602893>
- Vizek Vidović V., Rijavec M., Vlahović Štetić V. i Miljković D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP.

- Vuković, E. (2021). *Povezanost između lokusa kontrole, samoefikasnosti i subjektivnog doživljaja uspješnosti*. Magistarski rad. Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Weiner I.B. i Craighead W.E. (2010.) *Self-efficacy*. The Corsini Encyclopedia of Psychology.
- Wigfield, A. i Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wu, H., Li, S., Zheng, J. i Guo, J. (2020). Medical students' motivation and academic performance: the mediating roles of self-efficacy and learning engagement. *Medical Education Online*, 25(1), 1742964. <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1742964>
- York, T. T., Gibson, C. i Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(1), 5.  
<https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>
- Zajacova, A., Lynch, S. M. i Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46, 677-706.  
<http://dx.doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>
- Zarevski, P. (2002). Psihologija pamćenja i učenja. Naklada Slap.
- Zhang, X. i Qin, J. (2020). Empirical analysis of the alleviation effect of music on test anxiety of college students. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(1), 334.  
<https://www.revistaclinicapsicologica.com/numero.php?idn=41&page=3>
- Živčić-Bećirević, I. (2003). Uloga automatskih negativnih misli i ispitne anksioznosti u uspjehu studenata. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 12(5), 703-720.
- Živčić-Bećirević, I. i Rački, Ž. (2006). Uloga automatskih misli, navika učenja i ispitne anksioznosti u objašnjenju školskog uspjeha i zadovoljstva učenika. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 15(6), 987-1004.
- Živčić-Bećirević, I., Juretić, J. i Miljević, M. (2009). Uloga metakognitivnih vjerovanja, automatskih misli za vrijeme učenja i atribucija uspjeha u objašnjenju ispitne anksioznosti i akademskog uspjeha studenata. *Psihološke teme*, 18 (1), 119-136.