

UNIVERZITET U SARAJEVU  
FILOZOFSKI FAKULTET U SARAJEVU  
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**STRAH OD ISPITA KOD STUDENATA U PROCESU VREDNOVANJA  
AKADEMSKIH POSTIGNUĆA**

(Završni magistarski rad)

Studentica: Nejra Džananović

Mentorica: prof.dr. Mirjana Mavrak

Sarajevo, 2019.

## Sadržaj

Uvod.....	4
1. Teorijski okvir istraživanja.....	5
1.1 Školska dokimologija.....	5
1.2 Vrednovanje i ocjenjivanje postignuća studenata .....	6
1.3 Tipovi zadataka.....	8
1.4 Faze ispitnog procesa.....	10
1.5 Emocionalna otpornost .....	11
1.6 Strah od ispita i ispitna anksioznost.....	12
1.7 Simptomi straha od ispita.....	13
1.8 Ispitna anksioznost.....	16
1.9 Teorije ispitne anksioznosti.....	17
1.10 Akademsko varanje .....	18
1.11 Strategije u borbi sa strahom od ispita .....	19
2. Metodološki okvir istraživanja .....	23
2.1 Predmet istraživanja.....	23
2.2 Uzorak istraživanja .....	23
2.3 Cilj istraživanja.....	25
2.4 Identifikacija i operacionalizacija varijabli .....	26
2.5 Istraživačka pitanja .....	28
2.6 Procedure istraživanja .....	28
2.6.1 Metode, tehnike i instrumenti istraživanja .....	28
2.7 Postupci obrade podataka.....	29
Analiza rezultata .....	30
Interpretacija rezultata.....	40
Zaključak .....	43
3. Literatura .....	45
4. Prilozi .....	48

Strah od ispita kod studenata u procesu vrednovanja akademskog postignuća

Nejra Džananović

Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet u Sarajevu

### Sažetak

Većina ljudi doživi strah prije značajnih događaja u životu, poput poslovnih prezentacija, javnih nastupa, bitnih sastanaka, ispita i slično. Osjećati strah u navedenim događajima je sasvim prirodno jer se on javlja kada smo suočeni sa situacijama gdje je neizvjesan rezultat i gdje trebamo opravdati očekivanja. Brojna ispitivanja u kojima je utvrđena prisutnost negativnih emocionalnih stanja (anksioznost, depresivnost, umor i sl.), tokom ispitnog perioda u odnosu na neispitno razdoblje (mjesec dana prije ispita ili dvije sedmice nakon ispita) pokazuju da je ispitni period relativno stresan. U nekim istraživanjima utvrđeno je povećanje razine kortizola, hormona koji se povezuje sa stresom, kod studenata prve godine neposredno prije početka ispitnog roka (Šimić, 2005). Rad definira pojave poput vrednovanja postignuća studenata, straha, stresa i anksioznosti tokom ispitnog perioda i otkriva koje su to tehnike suočavanja sa navedenim stanjima kod stotinu studenata Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Rezultati su zatim povezani sa procedurama i načinima vrednovanja u pedagogiji i andragogiji sa ciljem da proces vrednovanja bude promišljen na drukčiji i možda humaniji način. Ovom problemu se pristupilo kroz različita teorijska i empirijska gledišta. Korištena je tehnika anketiranja i rezultati su obrađeni uz pomoć programa GoogleForms. Rezultati su dali odgovor na postavljena istraživačka pitanja i potpitanja te u skladu sa tim možemo istaći zastupljenost straha kod studenata prije i tokom procesa vrednovanja na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu.

**Ključne riječi:** školska dokimologija, vrednovanje, strah od ispita, anksioznost, studenti.

## Uvod

U savremenom društvu i svakodnevnom životu često smo izloženi različitim situacijama ispitivanja, testiranja te provjere sposobnosti i znanja, a o kojima u određenoj mjeri ovisi naša budućnost. Gotovo da nema osobe koja se u životu nije barem jednom susrela s nekim oblikom ispitivanja ili testiranja u školi, na fakultetu, u situacijama profesionalne orijentacije i selekcije ili na radnom mjestu. Kod nekih se osoba u takvim situacijama može javljati strah od ispita, ili kako to pojedini autore nazivaju, ispitna anksioznost.

Promišljanje o vrednovanju studenata i prisustvu straha od ispitivanja je relevantna tema u okviru savremene pedagoške znanosti kao posebnog međuljudskog odnosa, koji nastaje radi pomoći i podrške studentima u optimalnom razvijanju svojih mogućnosti. U odgojno-obrazovnom procesu to pretpostavlja uspostavljanje kvalitetnog odnosa između profesora i studenta kao važnog faktora u smanjivanju negativnog utjecaja fakultetskog stresa na studente i postizanju uspješnog poučavanja i učenja.

Vrednovanje i ocjenjivanje studenata služe ne samo u svrhu mjerenja znanja i uspjeha, već bitno utiču na tok njihova napredovanja, odnosno na ostvarenje željenih ishoda učenja. U prilog činjenici da fenomen ocjenjivanja utiče na napredak i razvoj onih koji se ocjenjuju Furlan kaže: „U raznim drugim područjima života mjerenje obično ne mijenja veličine koje mjerimo. Samim vaganjem ne postajemo ni za gram teži. Ali ako se ispitujemo, ako rješavamo neke probleme, izvršavamo zadatke, mi nesumnjivo povećavamo svoje znanje i vještine.“ (Furlan, 1966: 6).

Ovim radom nastojat ćemo definirati pojave poput straha, stresa i anksioznosti tokom ispitnog perioda i otkriti koje su to tehnike suočavanja sa navedenim stanjima kod studenata Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Pojasnit ćemo značenje procesa ocjenjivanja i vrednovanja studenata te kako isti utječu na kognitivnu, afektivnu i tjelesnu razinu ličnosti. Rezultati će zatim biti povezani sa procedurama i načinima vrednovanja u pedagogiji i andragogiji sa ciljem da proces vrednovanja bude promišljen na drukčiji i možda humaniji način. Ovom problemu će se pristupiti kroz različita teorijska i empirijska gledišta. Koristit ćemo hermeneutičku i deskriptivnu metodu istraživanja, a podatke ćemo prikupiti tehnikom anketiranja.

# 1. Teorijski okvir istraživanja

## 1.1 Školska dokimologija

*Školska dokimologija* se bavi pitanjima ispitivanja i procjenjivanja učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća u nastavi. Ona nastoji identificirati i proučiti utjecaj svih onih faktora koji, posebno u subjektivnom načinu ispitivanja i procjenjivanja znanja, kvare metrijsku vrijednost ocjena, te pronaći načine i postupke što objektivnijeg i pouzdanijeg, a time i valjanijeg ispitivanja i mjerenju znanja i drugih odgojno-obrazovnih postignuća (Grgin, 2001: 9). U kontekstu ovoga istraživanja, govorit ćemo o ispitivanju i ocjenjivanju postignuća studenata u odgojno-obrazovnom procesu na fakultetu.

Na samom početku, napraviti ćemo pojamovnu razliku između ocjenjivanja, vrednovanja i ispitivanja.

*Ocjenjivanje* - postupak kojim se, na način utvrđen propisima, prati odgojno-obrazovni razvoj učenika i određuje nivo koji je on u vezi s time postigao. U pravilu ocjenjivanje vrši nastavnik, no s obzirom na veliko odgojno značenje samoocjenjivanja za razvoj kritičnosti i samokritičnosti, nastoji se da ocjenjivanje pojedinog učenika vrši cijeli učenički kolektiv ili sam taj učenik u svim onim odgojno-obrazovnim područjima gdje je to moguće (Franković i dr. 1963: 581).

*Vrednovanje ili evaluacija* – podrazumijeva određivanje relativne vrijednosti nečega prema usvojenom standardu. Ono obuhvata identifikaciju i formulisanje širokog opsega važnijih ciljeva nastavnog procesa, njihovo jasno definisanje prema ponašanju učenika (studenta) koje treba da se ostvari, zatim izbor i izradu pouzdanih, dobrih i praktičnih instrumenata procjenjivanja ostvarenja (Potkonjak i Šimleša, 1989: 703). U daljnjem tekstu ćemo termin vrednovanje i evaluacija ravnopravno koristiti.

*Ispitivanje* - postupak u kojem se pitanjima, upućenim subjektu, izazivaju reakcije znanja. U pitanjima su sadržani zahtjevi učeniku da određena znanja, koja je prije toga stjecao, očituje u odgovorima. Pitanja mogu biti dana u pismenom i usmenom jezičnom obliku (Grgin, 1986: 1).

Važno je naglasiti da je vrednovanje širi pojam od ispitivanja i ocjenjivanja znanja u nastavi. Vrednovanje predstavlja sistem mjerenja, odnosno procjenjivanja efekata i rezultata nastave i kao takvo ne ograničava se samo na nivo savladanosti sadržaja nastavnih programa, uže obrazovnih, odnosno intelektualnih ishoda nastave, nego ima zadatak da zahvati šire promjene ličnosti studenata. Dakle, obuhvata promjene i napredak postignut ukupnim studijskim radom, odnosno studiranjem. Njime se zahvataju šire postavljene ciljevi i dobiva cjelovitija slika o studentu i stepenu i kvalitetu ostvarenosti projektovanih promjena u ličnosti studenta (Buljubašić, 2010: 22). Zapravo bi takvo vrednovanje studenata trebalo da obuhvati razne aktivnosti koje pružaju uvid u napredak studenata tokom jednog semestra. Aktivnosti studenata koje treba da obuhvati proces vrednovanja su mnogobrojne poput individualnog učenja, seminara, vježbi, predavanja, stručne prakse, istraživanja, pisanja eseja itd.

### *1.2 Vrednovanje i ocjenjivanje postignuća studenata*

Pod vrednovanjem i ocjenjivanjem rezultata rada studenata podrazumijevamo stalno procjenjivanje njihova razvoja i napredovanja u pogledu ciljeva i vrijednosti koje nameću društvene prilike kroz nastavni proces odgovarajuće visokoškolske ustanove. Ono predstavlja osjetljivu oblast jer je često pod utjecajem različitih vrijednosnih sudova i stavova ocjenjivača i evaluatora te zadire u kompleksne međuljudske odnose (Buljubašić, 2010: 45).

Upravo zbog toga su ova dva procesa teške i odgovorne zadaće, kako za sam sistem ocjenjivanja, tako i za osobu koja ocjenjuje, kako bi stvarno mjerili znanje i uspjeh studenata. Ograničenja tradicionalnog načina ocjenjivanja studenata na visokoškolskim ustanovama doveli su do zamjene tog sistema ocjenjivanja novim pristupom vrednovanju i ocjenjivanju njihova napretka.

Današnji način ocjenjivanja i vrednovanja uspjeha studenta se ogleda u tome da se kampanjsko učenje studenta i usvajanje "suhoparnog" znanja, zamjeni sistemom koji će poticati stalnu aktivnost studenta tokom semestra, istovremeno stalno vrednujući i ocjenjujući njegov rad (Buljubašić, 2010: 55).

Mackay (1975) navodi da se u svrhe unapređivanja podučavanja i učenja mogu koristiti tri vrste evaluacije, pa u tom smislu spominje:

1. *Preparacijska evaluacija* uključuje one postupke pomoću kojih je moguće utvrditi koja relevantna znanja studenti na početku nekog podučavanja posjeduju. Na temelju tih informacija oblikuje se operacijski program i planiraju oblici i postupci podučavanja u raspoloživom vremenu.
2. *Formacijska evaluacija* odnosi se na sve one postupke koji omogućuju kontinuirano praćenje poduke. Naime, u svim dijelovima poduke ti postupci osiguravaju povratne informacije kako o učinkovitosti studentskog učenja tako i o uspješnosti nastavnika u korištenju određenih oblika, postupaka i pomagala u podučavanju.
3. *Sumacijsku evaluaciju* čine svi oni postupci kojima se mjeri stepen u kojem su studenti usvojili predmetne sadržaje i time dostigli predviđene ciljeve edukacije (Mackay, 1975: 195).

Provedena kako treba, evaluacija je od koristi i profesorima i studentima. Ona nikako ne bi smjela biti izvor tenzija i konflikata, posebno ne ako se učini kontinuiranim procesom i ako se pogreške mjerenja svedu na zanemarujuću veličinu.

Aktivnosti i rezultati studenta prate se i procjenjuju za razne svrhe. Za to se koriste različiti instrumenti i postupci te različiti načini iskazivanja rezultata (postoci, rangovi, bodovi, kvalitativne analize itd.). Podsjetimo da se najčešće (u pogledu vrsta evaluacije) govori o *vanjskoj i unutarnjoj evaluaciji (vrednovanju)*. Ovdje se polazi od odgovora na pitanje KO je naručioc i provodioc evaluacije. Ako se vrednovanje odvija u odgojno-obrazovnoj ustanovi, a organizatori su profesori i studenti, govori se o unutarnjoj evaluaciji. Za sam pedagoški proces (upravljanje, vođenje i samostalno učenje) taj vid evaluacije je izuzetno značajan. Često, međutim, interes za rezultate učenja i odgoja pokazuju subjekti izvan odgojno-obrazovne ustanove (npr. ministarstvo obrazovanja i razne druge vladine institucije), zatim međunarodne ustanove i organizacije. Ovdje se radi o vanjskoj evaluaciji jer su organizatori evaluacije subjekti izvan odgojno-obrazovne ustanove, odnosno subjekti koji nisu imali nikakve veze s odgojnim i obrazovnim procesom koji se događao na fakultetu (Matijević, 2005: 284).

S dokimološkog i didaktičkog stajališta značajno je provoditi formativno, normativno i sumativno vrednovanje (Kyriacou, 2001: 162). Profesori su dužni pratiti rad i napredovanje svakog studenta te poduzimati mjere za stvaranje optimalnih uvjeta i pomaganje da svaki student postigne optimalne rezultate. To se postiže učestalim povratnim informacijama studentima od strane profesora. Profesori nastoje uočiti studentove teškoće i učestale pogreške te poduzeti pedagoške mjere da se te teškoće prevladaju. Ovdje se radi o tzv. *formativnom vrednovanju ili evaluaciji*. Cilj formativnog vrednovanja je uvrđivanje stepena do kojeg su neki zadaci nastave realizovani i pomoć studentima i profesorima da usmjere svoju pažnju i aktivnost na spoznate propuste i ograničenja kako bi se oni otklonili (Perišić, 1988: 21).

Profesorima je korisno usporediti rezultate studenta koje poučavaju s rezultatima drugih studenata, odnosno studenata koje poučavaju drugi profesori. Ponekad državne pedagoške institucije objavljuju statističke rezultate o uspjehu studenata u državi (npr. brzina čitanja, brzina pisanja, motoričke vještine, rezultate na testovima sposobnosti itd.). Ovdje se može govoriti o *normativnoj evaluaciji*. Na kraju nekog akademskog perioda učiteljice i profesori su dužni konstatirati neku sintetičku ocjenu za ukupne aktivnosti i rezultat određenog studenta. Ta ocjena pokazuje sumativno i proces i rezultat toga studenta pa govorimo o *sumativnoj evaluaciji* (Kyriacou, 2001: 74). Sumativna evaluacija usmjerena je na ispitivanje, obuhvatanje, procjenjivanje i vrednovanje studentovog postignuća u nastavi, na realizaciju većeg broja zadataka nastave određenog predmeta (Perišić, 1988: 21).

### *1.3 Tipovi zadataka*

Postoje različiti tipovi zadataka kojima vrednujemo postignuće studenata. Prije toga važno je napomenuti da se u *Pravilima studiranja za prvi ciklus studija na Univerzitetu u Sarajevu* (2010) navodi da oblici provjere znanja mogu biti pismeni, usmeni i praktični. Provjera znanja je, po pravilu, pismena i vrši se putem testa ili pismenog rada. Rezultati pismenog dijela ispita moraju biti objavljeni u roku od pet dana od dana održavanja ispita uz obavezno oglašavanje termina u kojem student može izvršiti uvid u svoj rad.



Zadaci kojima se, pismenim putem, najčešće provjerava znanje učenika su zadaci objektivnog tipa (ZOT) i esej tip testa. Zadaci objektivnog tipa daju brže odgovore, ispituju veći broj edukacijskih postignuća, pouzdaniji su za mjerenje te se rezultati lako skoruju jer imaju uglavnom jedan prihvatljiv odgovor. U ZOTu se koriste različiti tipovi zadataka (Slatina, 1998: 273):

1. *Zadaci dopunjavanja* se javljaju u obliku pitanja, iskaza ili riječi. Važno je voditi računa o formuliranju rečenice i ne uzimanja tvrdnji iz udžbenika. Primjer ovakvog zadatka bio bi: Glavni grad Bosne i Hercegovine je \_\_\_\_\_.
2. *Zadaci alternativnog tipa* pružaju izbor između tačnog i netačnog odgovora. Skorovanje je lako i objektivno. Potrebno je izbjegavati uopćavanja (svu, nijedni, uvijek). Primjer ovakvog zadatka bio bi: Koje godine je počeo II svjetski rat?
  - a. 1916
  - b. 1914
3. *Zadaci višestrukog izbora* pružaju izbor između 3-5 odgovora od kojih je samo jedan tačan. Ovakvim tipom zadatka smanjena je mogućnost pogađanja tačnog odgovora jer i netačni odgovori moraju biti slični tačnom. Primjer ovakvog zadatka bio bi: Planina Prenj se nalazi u:
  - a. Srbiji
  - b. Makedoniji
  - c. Bosni i Hercegovini
  - d. Sloveniji
4. *Zadaci višestrukog odgovora* pružaju mogućnost izbora između više tačnih odgovora. Primjer ovakvog zadatka bio bi: Bivšu socijalističku državu Jugoslaviju su činile neke od sljedećih zemalja:
  - a. Slovenija
  - b. Engleska
  - c. Austrija
  - d. Makedonija
  - e. Srbija
  - f. Njemačka
5. *Zadatak sparivanja* čine dvije kolone riječi ili rečenica. Studenti mogu sparivati kolone ili sparivati dopunjavanja poput liste riječi i liste rečenica u kojoj te riječi

nedostaju. Primjer ovakvog zadatka bio bi: Spoji sljedeća imena osoba sa profesijom kojom se bave:

- Edin Džeko a. izvođač sevdalinki
  - Ivo Andrić b. slikar
  - Safet Zec c. književnik
  - Safet Isović d. sportista
6. *Zadatak razvrstavanja* sadrži više stavki u nizu koje je potrebno klasificirati prema određenom kriteriju. Primjer ovakvog zadatka bio bi: Sljedeće države pridruži kontinentima kojem pripadaju:

Indija, Čile, Irska, Austrija, Kina, Sirija, Las Vegas, Danska, Turska

Azija	Amerika	Evropa

*Esej test* uočava više mentalne procese kod učenika, međutim on ima nekoliko ograničenja poput toga da ocjena više zavisi od ocjenjivača i niske relijabilnosti i validnosti. Zato je važno da nastavnik odredi šta tačno pita esej testom i treba sam dati odgovor na postavljeno pitanje te u skladu sa svojim odgovorom vrednovati odgovore studenata (Slatina, 1998: 275).

#### *1.4 Faze ispitnog procesa*

Kako je iz definicija ispitne anksioznosti vidljivo da je ona nužno vezana uz situaciju ispita, potrebno je objasniti i faze ispitnog procesa. Zimmermanov model prema kojem postoje tri faze ispitnog procesa najbolje opisuje faze ispitnog procesa.

- Prva faza je *faza promišljanja*, u kojoj osoba promišlja kako se najbolje pripremiti za ispit. Pojavljuju se različite emocije i stanja, od anksioznosti, preko ljutnje pa do nade.

- Druga faza je *faza kontrole izvedbe*. U ovoj fazi se primjenjuju različiti načini poboljšanja izvedbe temeljem samoopažanja i samokontrole. Tada napredak prema postavljenim ciljevima potiče motivaciju za daljnje samoregulirano učenje.
- Zadnja faza je *faza refleksije* koja započinje kada osoba sama procjenjuje vlastitu izvedbu i uspoređuje je sa nekim standardom ili postavljenim ciljem. Istraživanja pokazuju da se najviše razine anksioznosti i beznađa doživljavaju neposredno prije početka i u prvim trenucima ispita (Sorić, 2014: 43).

Juretić (2008) objašnjava kako se osoba tokom proživljavanja intenzivne anksioznosti prije i tokom ispita, u stvari ne boji ispita ili neuspjeha na ispitu, nego je zabrinuta kako će izvedba na testu utjecati na to kako će je drugi ljudi doživjeti i procijeniti. Za većinu su studenata najvažnija „publika” profesori, roditelji i vršnjaci. Stoga, u većini slučajeva, ispitna anksioznost se javlja onda kada je osoba koja pristupa ispitu motivirana da prenese određenu sliku sebe kao, npr. „pametnog“ studenta, dobrog i motiviranog, ali vjeruje da će njegova izvedba na testu diskreditirati sliku koju želi postići (Juretić, 2008: 17).

### *1.5 Emocionalna otpornost*

Ono što snažno može utjecati na oblikovanje odgovora studenta tokom procesa ispitivanja i evaluiranja jeste snažna emocionalna otpornost. Svaka ispitna situacija izaziva kod studenta emocionalnu uzbuđenost koja može biti nejednakog intenziteta. Laka uzbuđenost povoljno djeluje na kvalitetu odgovora jer usmjeruje studenta na sadržaje koji su predmet ispita i potiče angažiranje njegovih različitih intelektualnih funkcija. Međutim, jaka emocionalnost blokira složenije mentalne funkcije i ima za posljedicu nesigurnost i nespretnost u oblikovanju odgovora, pa u težim slučajevima može izazvati djelimične amnezije. Otežano rasuđivanje, duži ili kraći zastoji mišljenja, djelimičian ili potpun gubitak sjećanja na sadržaje prethodnog učenja, a na tjelesnom planu: lagano podrhtavanje, znojenje, blijedilo lica, bolovi u stomaku i druge pojave redovna su posljedica takvog stanja (Grgin, 2001: 25). Navedene pojave dovode do stanja ispitne anksioznosti kod studenata ili straha od ispit(ivanj)a.

## 1.6 Strah od ispita i ispitna anksioznost

U savremenom društvu i svakodnevnom životu često smo izloženi različitim situacijama ispitivanja, testiranja te provjere sposobnosti i znanja, a o kojima u određenoj mjeri ovisi naša budućnost. Gotovo da nema osobe koja se u životu nije barem jednom susrela s nekim oblikom ispitivanja ili testiranja u školi, na fakultetu, u situacijama profesionalne orijentacije i selekcije ili na radnom mjestu. Kod nekih se osoba u takvim situacijama može javljati strah od ispitivanja ili ispitna anksioznost.

Strah od ispita je česta pojava kod studentske populacije. Dok neki od njih znaju kako da se nose sa tim, postoji grupa studenata koji se teško bore sa emocijama i stanjima poput straha od ispitivanja i vrednovanja i ispitnom anksioznošću. Pojedini autori stavljaju znak jednakosti između pojma strah od ispita i ispitna anksioznost, a neki prave jasnu razliku. Tako Rijavec i Marković (2008) *strah od ispit(ivanj)a* defnira kao emocionalnu uzbuđenost i kognitivnu uznemirenost (zabrinutost) koje se javljaju u ispitnim situacijama i/ili pri njihovom zamišljanju odnosno anticipiranju (Rijavec i Marković, 2008: 9). Na strah od ispitivanja mogu utjecati različiti faktori kao što je dolazak u novu sredinu, strogi profesori, ponavljanje ispita više puta, a kod visoko anksioznih osoba u ispitnim situacijama događa se da različite podatke češće memoriraju bez razumijevanja i imaju više problema pri određivanju značajnijih elemenata u tekstu tako da je slabiji akademski uspjeh visoko anksioznih osoba uzrokovan neadekvatnim, neefkasnim metodama učenja (Benjamin i sur.,1981: 820). Strah od ispit(ivanj)a može se manifestirati na različite načine (uzbuđenost, nelagoda, pojačano lupanje srca, znojenje, potištenost nakon ispitivanja, razmišljanje o irelevantnim stvarima...) (Erceg, 2007: 2).

Razlika između straha i anksioznosti je i u značenju. Dakle, strah od specifičnih događaja manje je stresan od anksioznosti jer omogućuje osobi da se fokusira na objekt straha i mobilizira energiju za „borbu ili bijeg“. Uz to, kod anksioznosti postoji dominantan osjećaj neugode koji je i vremenski trajniji, za razliku od straha kada neugoda nestaje brzo nakon rješavanja opasne situacije i nema tolike perzistencije napetosti kao kod anksioznosti. Anksioznost je neizbježna u svakodnevnom životu te predstavlja automatski odgovor čovjeka na doživljaj opasnosti. Također, problemi i

simptomi vezani uz anksioznost sastavni su dio sazrijevanja te predstavljaju adaptivne odgovore koji čuvaju od opasnih situacija i djeluju motivacijski. Anksioznost je normalna reakcija i stoga nije svaka anksioznost patološka. Određeni stepen anksioznosti je i koristan u svakodnevnom životu jer informira o mogućoj „opasnosti“ i tako pomaže boljoj pripremi za situacije s kojima se suočavamo. Osjećati se anksiozno u situaciji kao što je odlazak na razgovor za posao je adekvatno. To stanje obično kratko traje, djeluje motivirajuće, mobilizira naše resurse i predstavlja uobičajeni dio svakodnevnog života (Čibarić, 2015: 7).

U kontekst obrazovnog okruženja, može se zaključiti o značajnosti ispitnih situacija za studente, a u tom smislu važno je pojasniti i sam pojam ispitne anksioznosti, i također, napraviti razliku između treme i ispitne anksioznosti. *Trema* predstavlja jasno određen strah od javnog nastupa ili ispita. Tremu u takvim situacijama u manjoj ili većoj mjeri imaju gotovo svi. U osnovi treme je strah od sramoćenja. Aktiviraju se negativna očekivanja, osobe se boje pogreške i da će skriveni nedostaci izaći na vidjelo. Ovo pokreće fiziološku reakciju, u tijelu se javlja uzbuđenje kao posljedica povećane količine hormona adrenalina. Pojavljuju se znakovi koji su vrlo slični anksioznosti: suši se grlo, pojavljuje se osjećaj grča u stomaku, lupanje srca, znojenje, zaboravljanje, drhtanje glasa. Kako bi se odradio zadatak mora se svladati fiziologija. Problem nastaje kada trema svlada i preplavi osobu. Tada ona počne upravljati osobom koja gubi kontrolu i osjeća se nemoćno i napeto, te tada trema može preći u tjeskobu (Čibarić, 2015: 9).

Strah predstavlja stvarnu emociju u smislu da student koji se boji redovno zna i čega se boji. Na primjer, ako student izjavljuje da se boji profesora jer je strog u ocjenjivanju ili da se boji da neće znati jedan dio gradiva tokom ispitivanja, onda je to prije strah nego anksioznost (Grgin, 1997: 261).

### *1.7 Simptomi straha od ispita*

Simptomi straha od ispita mogu se podijeliti u četiri kategorije:

- a) Emocionalni simptomi

- Strah od pada na ispitu (prije početka ispita); strah od posljedice pada,
  - Osjećaj napetosti kad ispit započne (kada se podijele ispitna pitanja),
  - Zabrinutost, neizvjesnost, iščekivanje,
  - Frustriranost ocjenom jer studenti smatraju da su puno bolje naučili i zaslužili više,
  - Osjećaj panike kada studenti uvide da ne znaju odgovor na neka pitanja,
  - Osjećaj zbunjenosti, razočarenja, ljutnje u vezi s ispitom.
- b) Tjelesni simptomi
- Ubrzan rad srca, kratkoća daha, drhtanje ruku,
  - Vlažni i hladni dlanovi, pretjerano znojenje,
  - Glavobolje, mučnina, nelagoda u želucu,
  - Napetost u mišićima, suha usta,
  - Povišen i drhtav glas,
  - Pojačana potreba za mokrenjem, proljev.
- c) Kognitivni simptomi
- Negativno razmišljanje, npr. „past ću“, „glup/a sam“, „nisam trebao/la ni izlaziti na ispit“,
  - Teškoće zadržavanja pažnje na ispitnom materijalu,
  - Teškoće dosjećanja informacija koje su studenti dobro naučili,
  - Neposredno nakon ispita dosjećanje svega što im je bilo „blokirano“ tokom ispita,
- d) Simptomi u ponašanju
- Ubrzano hodanje, tjelesni nemir, tapkanje prstima ili olovkom po stolu, pojačan govor i slično (općenito pojačane aktivnosti),
  - Želja da se pobjegne iz situacije i da ona što prije završi (Čilić, 2012: 30-31).

Sve su ovo, također simptomi anksioznosti, a anksioznost je „normalna“ ljudska reakcija. Ona povećava budnost i spremnost ukoliko je u zdravoj mjeri prisutna. Važno je znati prepoznati i naučiti kako se uspješnije suočavati. Anksioznost ne treba u potpunosti odstraniti već samo smanjiti na razinu koja je podnošljiva i korisna.

W. Glasser u okviru svoje „Teorije izbora“ (2000) govori o tome da su emocije samo dio ponašanja, ili kako on koristi termin cjelokupno ponašanje. Ono se, kako navodi, sastoji od četiri komponente:

1. Aktivnosti (ono što činimo sa svojim tijelom - sjedimo, ležimo, hodamo, trčimo, stojimo);
2. Mišljenja (ono o čemu razmišljamo - „ljute“ misli su npr. kako mi se to moglo desiti, nitko nije na mojoj strani, pokazat ću im...);
3. Emocija (ono što osjećamo - ljuti smo, tužni, frustrirani, nesretni...);
4. Fiziološke reakcije (ono što se dešava u našem tijelu - otkucaji srca, krvni pritisak, brzina disanja, lučenje hormona ili neurotransmitera) (Glasser, 2000: 73).

Dakle, naši emocionalni simptomi su zapravo prema Glasseru naše emocije; naši tjelesni simptomi su fiziologija; naši kognitivni simptomi su mišljenje i naši simptomi u ponašanju su aktivnosti. Pod direktnom kontrolom osobe su samo aktivnosti i misli. Naime, jedino to možemo izabrati činiti. Možemo se odlučiti ustati, leći, sjesti ili potrčati. Možemo odlučiti ne misliti ni o čemu, prebaciti misli na neku drugu aktivnost od one koja nas muči. Ali kako ćemo promijeniti osjećaje? Kako biste sami sebe sad natjerali da se osjećate ljuto? Vjerojatno na način da se sjetite nekog događaja koji vas je naljutio. I upravo u tome je trik. Osjećaje možemo držati pod kontrolom samo mijenjajući naše ponašanje i naše misli. Glasser koristi metaforu s automobilom da bi objasnio kako upravljamo svim komponentama svojih ponašanja. Mi smo osobe koje sjede za volanom okrećući ga. Okretanjem volana okrećemo zapravo prednje kotače automobila - a to su naše aktivnosti i naše misli. No, ako prednje kotače skrenemo udesno, niti stražnji (emocije i fiziologija) ne mogu lijevo - moraju slijediti prednje kotače. Koristeći se Glasserovom idejom, možemo reći da je prva pomoć u situacijama kada osobu prevladaju emocije, učiniti nešto da preusmjerimo aktivnosti i mišljenje. Automatski će emocije (i fiziologija) slijediti aktivnosti i mišljenje.

Erić (1977) u svom djelu „Strah od ispita“ govori o psihosomatskim reagovanjima. U stanjima predispitne napetosti često se javljaju reakcije izražene kroz različite fizičko-somatske simptome u svim funkcionalnim sektorima organizma. Najčešće se javljaju sljedeća psihosomatska reagovanja: poremećaji varenja, uporni proliv, povraćanje,

poremećaji menstrualnog ciklusa, visoka temperatura, povišen krvni pritisak, alergijske manifestacije itd. (Erić, 1977: 17).

### *1.8 Ispitna anksioznost*

Ispitna anksioznost za većinu autora predstavlja skup fenomenoloških, kognitivnih, afektivnih, fizioloških i ponašajnih odgovora, stanje napetosti, uzbuđenosti te zabrinutost zbog mogućnosti postizanja loših rezultata na ispitu ili sličnim evaluacijskim situacijama, a javlja se pri zamišljanju i očekivanju ispitnih situacija, tokom ispitnih situacija, i nakon njih (Čibarić, 2015: 3). Jedan od najznačajnijih izvora stresa unutar obrazovnih sistema današnjice je upravo pritisak tokom završnih ispita te se neki studenti nikada ne naviknu na takav pritisak stoga im se neizbježno pojavljuju negativne posljedice stalnog doživljavanja neuspjeha, ispitne anksioznosti i drugih emocija koje se pojavljuju u tim situacijama.

Kada se ispitna anksioznost prvi puta javlja, ne može se sa sigurnošću odrediti iako postoji pretpostavka da se javlja između sedme i petnaeste godine. Intenzitet ispitne anksioznosti raste u funkciji dobi prateći krivulju negativne akceleracije (prvo naglo raste nakon čega se njezin rast usporava te se na kraju oko osamnaeste godine stabilizira na dostignutoj razini). Te promjene se odvijaju paralelno s promjenama u kognitivnom razvoju. Razvijenije logičko mišljenje omogućuje bolje predviđanje mogućih povreda samopoštovanja (Lacković-Grgin, 2000: 156). Porast ispitne anksioznosti u funkciji dobi se također pokušava objasniti činjenicom da stariji učenici pokazuju i manje strahova od npr. životinja, mraka, grmljavine i sl., ali zato više strahova od tjelesnih povreda, neugodnosti u društvu, te od neuspjeha u nekim aktivnostima (Grgin, 1997: 75), a koji bi mogli biti relevantni za pojavu ispitne anksioznosti.



## *1.9 Teorije ispitne anksioznosti*

Postoji niz teorija ispitne anksioznosti, no ovdje ćemo navesti samo neke značajnije.

Prva teorija ispitne anksioznosti je teorija Mandlera i Sarasona nastala 1952. godine (Arambaši, 1988: 100) kao pokušaj da se objasni slabiji uspjeh nekih pojedinaca na testovima inteligencije, a koji se nije mogao pripisati njihovim slabijim sposobnostima. Uočili su da takve rezultate postižu visoko anksiozni studenti posebno u stresnim situacijama. Pretpostavili su da je za to odgovorna jedna vrsta naučenih nagona koji se odnose na anksioznost i koji izazivaju anksiozne odgovore irelevantne za zadatak, a koji su praćeni osjećajem neadekvatnosti, bespomoćnosti, povećanog uzbuđenja, očekivanja kazne, gubitka statusa i sl. Kod nisko anksioznih osoba prevladava druga vrsta naučenih nagona koji se odnose na zadatak i koji uključuju potrebu za uspjehom i izvršavanjem zadataka. Pri tome treba navesti da su ove dvije vrste nagona inkompatibilne s obzirom da izazivaju različite reakcije i ponašanja. Alpert i Haber (1960; prema Arambaši, 1988) ih nazivaju olakšavajuća i otežavajuća anksioznost. Olakšavajuća anksioznost u ispitnoj situaciji služi kao poticaj koji se odnosi na zadatak, te izaziva odgovore koji povećavaju vjerovatnost uspješnosti odgovora. S druge strane otežavajuća anksioznost izaziva odgovore nevezane za zadatak koji odvrćaju pažnju od zahtjeva zadatka, te tako negativno djeluju na učinak.

Nadalje, Spielberger i Vagg, (1995) pretpostavljaju postojanje dviju glavnih komponenti ispitne anksioznosti: zabrinutosti i emocionalnosti. Zabrinutost je kognitivna komponenta doživljavanja anksioznosti, a odnosi se na negativna očekivanja, razmišljanja o sebi, postojećoj situaciji i mogućim posljedicama. Emocionalnost predstavlja fiziološko-afektivnu komponentu i odnosi se na povećano uzbuđenje izazvano stresnom ispitnom situacijom.

Sve navedene teorije su u osnovi slične zbog pretpostavke da ispitne situacije izazivaju emocionalne reakcije i odgovore irelevantne za zadatak. Situacije u kojima se procjenjuje vlastita kompetentnost (ispitne situacije) visoko ispitno anksiozne osobe će percipirati kao više prijeteće, a veća produkcija odgovora orijentiranih na sebe umanjiti će efikasnost rješavanja zadataka. U načelu se može reći da se teorije razlikuju s

obzirom na relativnu važnost i značenje koje pridaju dvjema komponentama ispitne anksioznosti (emocionalnoj i kognitivnoj) u odnosu na učinak.

### *1.10 Akademska varanje*

Budući da, kako navodi Kibler (1993), ne postoji općeprihvaćena definicija akademskog varanja, u literaturi je moguće pronaći različite termine i određenja kojima se ova pojava objašnjava – kršenje kodeksa ponašanja obrazovne institucije, nečasno ponašanje, neetično ponašanje, akademsko nepoštenje itd. Sva spomenuta određenja jasno ukazuju na to u kojoj mjeri se ova pojava tiče moralne dimenzije prosuđivanja i djelovanja pojedinca. Zato i ne čudi činjenica da je akademsko varanje, iako globalni fenomen, ipak prisutnije u onim društvima koje karakterizira vrijednosna konfuzija i u kojima se moralnost, bilo da je shvatamo kao razuman izbor autonomne volje ili kao pokornost običajnim, društvenim i zakonskim normama, relativizira, pri čemu se za ostvarenje cilja ne bira sredstvo.

Cizek (2003: 42) razlikuje tri kategorije ponašanja koje potpadaju pod akademsko varanje: (1) davanje, uzimanje ili primanje informacija, (2) korištenje bilo kakvih zabranjenih materijala, i (3) korištenje slabosti osoba, procedura ili procesa da se dobije prednost u akademskom radu.

Najčešće se akademsko varanje povezuje s prepisivanjem na pismenim ispitima, što obuhvata sljedeća neprimjerena ponašanja studenata: šaptanje odgovora drugom studentu, prepisivanje od drugog studenta na ispitu bez njegovog znanja, prepisivanje od drugog studenta na ispitu uz njegovu dozvolu, korištenje digitalne tehnologije (npr. SMS) kako bi se uz pomoć nekoga drugog prepisivalo na ispitu, dobijanje pitanja ili odgovora od nekoga ko je već radio test, korištenje nedozvoljenih pisanih bilješki („donovi“, „puškice“) za prepisivanje na ispitu, korištenje elektronskih uređaja (mobilni telefon, tablet, notebook i sl.) za prepisivanje na ispitu, korištenje špijunskih uređaja – „bubica“, kamera i sl. za prepisivanje na ispitu uz pomoć nekoga drugog itd. Međutim, u najširem smislu, uzimajući u obzir prethodno navedena određenja, akademsko varanje podrazumijeva sve one namjerene i osvijestene načine ostvarivanja prednosti u

akademskom radu koji se kose sa zakonskim regulama, etičkim normama i akademskim uzusima, i uključuje, pored prepisivanja na ispitima, i različite oblike plagijarizma, falsificiranje istraživačkih podataka i rezultata, koruptivne aktivnosti kao što su korištenje prijateljskih i rođaćkih veza te davanje materijalnih i nematerijalnih usluga u zamjenu za polaganje ispita (Ćurak et al. 2016: 15).

### *1.11 Strategije u borbi sa strahom od ispita*

Strategije i intervencije koje pomažu studentima sa strahom od ispita su među najčešćim temama u literaturi. Postoji mnogo strategija, ali sve zavisi od pojedinačnih potreba studenata:

#### a.) Strategije koje koriste studenti

Morris (2010) opisuje kako kontrolisane strategije disanja su pomogle studentima da se opuste i usmeravaju svoju pažnju na ispunjavanje zadatka koji se nalazi u rukama. Voženje kroz kontrolisano disanje bi izgledalo: „Prvo studenti zatvore oči, a onda ih zamoli da udahnu, drže i oslobode uzdah tri puta. Sa zatvorenim očima priča šetnju na plaži, osjećanje sunca na njihovim ramenima, vjetar na licu, osjećanja samoće - ili možda pohod na planine. Onda ih vraća u učionicu sa još tri daha. Ova strategija otključava anksioznost i ne košta ništa. Meditacija dubokog disanja omogućila je studentima da se smire i usredsrede na situacije koje su im predstavljene (Morris, 2010: 11).

#### b.) Strategije koje koriste nastavnici

Utvrđeno je da nastavnici koriste više strategija. Neke od njih uključuju spaljivanje mirisnih svijeća tokom testa (poput pepermintu koji stimulise aktivnost mozga), korišćenje "šifre" umjesto vlastitog imena i prezimena pomaže u pripremanju studenata za informacije koje se testiraju i daje im poverenje u vezi s informacijama koje poznaju, korišćenje dodatnog papira na kojem studenti mogu kreirati koncept svog rada. Još jedna studija je pokazala da su studenti koledža sa ispitnom anksioznošću bolje ispunili test kada su im dali priliku da se testiraju putem Interneta. Ovo je studentima koji su

anksiozni testirali priliku da odrede gde i kada bi testirali. "Zbog toga što učenici mogu da polažu svoj ispit praktično bilo gde imaju računarsku i internetsku vezu, oni mogu da izvrše test u okruženju sa manjom verovatnoćom da sadrže stimulacije koje izazivaju anksioznost" (Morris, 2010: 12).

Tokom vlastitog studiranja imala sam mnoštvo situacija straha od ispita. Na sreću, moji profesori su mi dozvoljavali da tada popijem čašu vode, otvorim prozor, pojedem čokoladu, pa čak i odem do toaleta ako je to potrebno. Također, postoje i profesori koji dozvoljavaju da neposredno pred ispit pogledamo vlastite bilješke i podsjetimo se nekog gradiva te da napišemo vlastiti koncept rada. Upravo profesori slobodnijeg uma i fleksibilnijeg sistema rada dopustit će studentima da koriste strategije, za savladavanje straha tokom ispita, koje na njih imaju najadekvatniji učinak.

U okviru rješavanja krize straha od ispita postavlja se pitanje: da li studenti mogu sami sebi da pomognu, u kojoj mjeri i na koji način? Da bi izašao iz krize, čovjek mora da se aktivno bori za njeno prevazilaženje i da traga za najboljim mogućim rješenjima u svakoj od tih situacija.

Jedan od značajnih psiholoških mehanizama koji pomaže u razrješavanju emocionalnih kriza, pa i strahovanja od ispita, jeste i upoznavanje samog sebe, svojih reakcija, a potom povezivanje tih reagovanja sa situacijama koje su doživljenje kao nepovoljne i opasne i koje mogu da budu uzročnici takvih kriza. Ako student prepoznaje svoje svoja emocionalna doživljavanja, i to povezuje sa predstojećim ispitom, njemu je situacija sasvim jasna i poznata. U tom slučaju, proces prilagođavanja na tako nastali strah od ispita mnogo je lakši i daje dobre izgleda da student, pronalaženjem „ličnih sistema odbrane“, prevaziđe stanja neprijatnosti i uspostavi emocionalnu ravnotežu, uspješno uči i polaže ispite (Erić, 1977: 38).

Mnogi autori su izučavali šta to još može umanjiti strah od ispita te su zaključili da je uloga ispitivača od velikog značaja. Smatraju da će na smanjenje straha od ispita utjecati ispitivačeva dozvola da studenti komentarišu ispitna pitanja u toku trajanja ispita jer se na taj način rasterećuju napetosti te dozvola da koriste „podsjetnike“, npr. da prelistaju udžbenik iz kojeg su učili za ispit (Erić, 1977: 40).

Doktor Hauck (1991) u svom djelu „Kako svladati strah“ navodi nekoliko korisnih savjeta savladavanja strah. Neke od njih možemo primijeniti upravo u procesu savladavanja straha od ispita:

1. Riskiranje – ako nismo spremni riskirati i izložiti se upravo onome što u nama izaziva najjači strah, izgleda za oslobađanje od straha bit će vrlo mali;
2. Promjenite svoja iracionalna vjerovanja – strah nas obuzima onda kada sami sebe uvjerimo da je nešto opasno i zastrašujuće, da zato moramo stalno o tome razmišljati i brinuti, te da se naše misli moraju stalno vrtjeti oko toga. Važno je odlučno se osloboditi neurotičnih uvjerenja da se nečega moramo bojati jer je neprijatno i da nas događaji oko nas mogu uznemiriti;
3. Tehnike opuštanja – osjetite li napetost, opustite se psihički i oslobodit ćete se tjelesne napetosti. Danas se koriste brojne tehnike opuštanja. Jedna od popularnih tehnika jeste transcedentalna meditacija gdje čovjek meditira zatvorenih očiju deset do petnaest minuta, dva puta dnevno, i pritom se usredotočuje na mantru (riječ) na koju se naučio koncentrirati;
4. Nadvladajte dramtiziranje – da biste pobedili važan uvod u momentu nastajanja straha tokom ispita, najprije se zapitajte da li je zaista riječ o katastrofi. Uspijete li sebe uvjeriti kako ono što vas muči nije pretjerano ozbiljno, moći ćete se umiriti;
5. Nagradite ili kaznite sami sebe – ako vas ne hvale drugi, pohvalite sami sebe. Nagradite se nečim što vam mnogo znači: večernjim izlaskom, novom odjećom. Kazniti se možete nečim što smatrate vrlo neprijatnim: pospremite podrum, cijeli sat radite tjelesne vježbe i sl. Budete li prema sebi poštenu, ustanovit ćete da vam želja za češćim nagrađivanjima i rjeđim kažnjavanjem pomaže pri oblikovanju vašeg ponašanja u željenom smjeru;
6. Racionalno – emotivne predožbe – predočite strah od ispita u njegovom najgorem obliku, opažajući pažljivo kako se pritom osjećate. Potom što življe zamislite da podnosite taj strah sve dok uznemirenost ne popusti. Tako u mislima ponavljajte događaj kojeg se bojite sve dok vam ne postane sasvim blizak i dok vam ne prestane izgledati opasno (Hauck, 1991: 43-62).

Pehar (2015) navodi kako je najbolji način nošenja sa stresom planiranje unaprijed koje sadrži sljedeće stavke:

- *Učenje i ponavljanje*: napravite svoj raspored učenja i ponavljanja te ga se pridržavajte. To pomaže da se stekne osjećaj kontrole nad svojim radom,
- *Učenje svih predmeta*: ne treba izbjegavati učenje sadržaja u nekom predmetu zato što nam se ne sviđa ili nam se čini teškim,
- *Provjeriti vrijeme ispita*: odgovornost je znati kada i u kojem kabinetu se održava provjera znanja,
- *Ići spavati na vrijeme*: večer prije provjere znanja ne trebamo ostati dugo budni,
- *Razmišljati pozitivno*: stvoriti sebi pozitivno ozračje zamišljajući kako će provjera znanja dobro proći,
- *Opustiti se*: dobro je dozvoliti sebi malo slobodnog vremena prije provjere znanja,
- *Doručkovati*: čak iako nismo raspoloženi za jelo prije provjere znanja mozak treba energiju za rad,
- *Ne paničariti*: reci samom sebi „Ja mogu dobro uraditi ovaj ispit!“,
- *Zadržati perspektivu*: iako su provjere znanja važne, one nisu najvažnija stvar na svijetu. Ne budeš li zadovoljan rezultatima na ispitu, možeš ispraviti ocjenu i ponovno raditi ispit (Pehar, Peksin, 2015: 167).

## **2. Metodološki okvir istraživanja**

### *2.1 Predmet istraživanja*

„Predmet istraživanja je praktični i sazajni problem koji istraživanje želi da riješi.“ (Fajgelj, 2007: 162).

Predmet istraživanje kojim se želimo baviti jeste kvaliteta zastupljenosti straha od ispita kod studenata Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Nastojat ćemo napraviti distinkciju između termina strah, stres i anksioznost te propitati odnos postupaka vrednovanja znanja, od strane profesora, i stresa koji registruje student. Istražit ćemo kojim se tehnikama studenti služe pri suočavanju sa strahom i stresom koje ispitna situacija stvara, te koje elemente u procesu vrednovanja možemo mapirati kao uzročnike ispitne anksioznosti. Ovako definiran predmet istraživanja omogućava dodatne uvide u evaluacijski proces bez kojega formalno obrazovanje gubi svoj smisao.

### *2.2 Uzorak istraživanja*

Istraživanje manjeg opsega, kao što je ovo, iziskuje neslučajni odabir uzorka. Primjenjujemo ciljni tip uzorka. „U ciljnom uzorku istraživači odabiru slučajeve koji će biti uključeni u uzorak na temelju vlastite prosudbe njihove tipičnosti.“ (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 102). Prigodnim uzorkom odabiramo najbliže pojedince kao ispitanike i nastavljamo taj proces sve dok se ne dostigne tražena veličina uzorka. Budući da ne predstavlja nijednu skupinu osim same sebe, ne zahtjeva generaliziranje na širu populaciju; to je za prigodni uzorak nebitno (Fajgelj, 2007).

Odabirom pojedine ciljne skupine svjesni smo da ona jednostavno predstavlja sebe, a ne širu populaciju. U uzorak će biti uključeno 100 studentata i studentica Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu, tačnije studenti i studentice sa trinaest odsjeka (Odsjek za anglistiku, Odsjek za bosanski, hrvatski i srpski jezik, Odsjek za filozofiju, Odsjek za germanistiku, Odsjek za historiju, uključujući Katedru za arheologiju i

Katedru za historiju umjetnosti, Odsjek za književnosti naroda Bosne i Hercegovine, Odsjek za komparativnu književnost i bibliotekarstvo, Odsjek za orijentalnu filologiju, Odsjek za pedagogiju, Odsjek za psihologiju, Odsjek za romanistiku, Odsjek za slavenske jezike i književnosti, Odsjek za sociologiju).

Kolike su šanse da rezultate dobivene ovim istraživanjem pripisujemo cijeloj populaciji? Tip uzorka nas ograničava da pojavu generaliziramo na širu populaciju, ali će rezultati dati određene pokazatelje o postojećem fenomenu u instituciji kakva je Filozofski fakultet u Sarajevu.

Na odabir Filozofskog fakulteta utjecali su neformalni razgovor sa studentima koji su mi donijeli saznanje da postoji nezadovoljstvo pri samom postupku vrednovanja znanja te psiho-fizičke teškoće koje postupci ispitivanja i ocjenjivanja izazivaju. Također, lično doživljavam strah i stres tokom ispitne situacije i željela bih istražiti kako se ostali studenti nose sa tim fenomenom. Svjesna ograničenja i prednosti moje dvostruke uloge, upuštam se u ovo kvalitativno istraživanje u želji da saznam više o fenomenu vrednovanja i iz psihološkog i iz pedagoško-andragoškog ugla.

U tabeli 1. prikazujemo brojnost uzorka studenata, sa trinaest odsjeka, Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu i raspored s obzirom na ukupan broj studenata svih odsjeka upisanih u 2018/19. akademsku godinu.<sup>1</sup>

*Tablica 1. Brojnost uzorka i brojnost na trinaest odsjeka*

<b><i>Odsjek</i></b>	<b><i>Broj uzorka studenata/ica</i></b>	<b><i>Ukupan broj studenata</i></b>
<i>Odsjek za sociologiju</i>	1	71
<i>Odsjek za slavenske jezike i književnost</i>	2	23
<i>Odsjek za romanistiku</i>	6	213
<i>Odsjek za orijentalnu filologiju</i>	7	355

<sup>1</sup> Podatke o ukupnom broju studenata na svim odsjecima, prvog i drugog ciklusa studija Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu, dobili smo od šefice Studentske službe, Behije Osmanagić i koristimo ih isključivo u istraživačke svrhe.



<i>Odsjek za komparativnu književnost i bibliotekarstvo</i>	5	120
<i>Odsjek za književnost naroda Bosne i Hercegovine</i>	3	77
<i>Odsjek za germanistiku</i>	11	207
<i>Odsjek za historiju</i>	14	280
<i>Odsjek za psihologiju</i>	10	384
<i>Odsjek za pedagogiju</i>	22	261
<i>Odsjek za filozofiju</i>	10	74
<i>Odsjek za bosanski, hrvatski i srpski jezik</i>	2	127
<i>Odsjek za anglistiku</i>	13	382

Prvo pitanje, u anketnom upitniku, jeste demografsko pitanje i njime nismo nastojali tražiti nikakvu korelaciju sa drugim demografskim varijablama. Željeli smo prikazati brojnost studenata, prema odsjecima, koji su odlučili biti dio istraživanja fenomena straha od ispita u procesu vrednovanja.

### *2.3 Cilj istraživanja*

„Cilj pokazuje osnovnu svrhu ispitivanja/istraživanja. On može imati neposredno praktični, teorijski ili teorijsko-praktični smisao. Isto tako, može da označava neku društvenu ili ličnu korist. Ciljem se mi jasno određujemo prema onom što i zbog čega nešto ispitujemo ili istražujemo, zbog čega radimo seminarski/diplomski rad.“ (Slatina, 2007: 10)

Osnovni ciljevi istraživanja računaju se u dva smjera:

1. ispitati ponašanje studenata u procesu vrednovanja akademskog postignuća: da li studenti osjećaju strah pred ispit, da li se kod studenata javljaju negativne misli

tokom ispitne situacije, da li doživljavaju napade panike tokom postupka evaluacije te što čine kako bi taj strah umanjili ili ga prebrodili;

2. pojasniti šta u postupku evaluacije doprinosi ispitnoj anksioznosti studenata.

Zadaci proizilaze iz cilja istraživanja. U skladu sa tim postavljamo sljedeće zadatke:

1. Ispitati da li studenti osjećaju strah pred ispit,
2. Ispitati da li se studentima, tokom ispitne situacije, javljaju negativne misli („Sve mi se pomješalo.“; „Past ću ispit.“; „Sve sam zaboravio/la.“),
3. Ispitati da li su studenti doživjeli napad panike tokom ispitne situacije,
4. Ispitati da li studenti varaju na ispitu (služe se „đonovima“, „šalabahterima“, „puškicama“ i bubicom),
5. Ispitati kako izgleda postupak evaluacije i koji dio ovog procesa najviše doprinosi ispitnoj anksioznosti studenata.

#### *2.4 Identifikacija i operacionalizacija varijabli*

Nezavisna varijabla u ovome istraživanju predstavlja vrednovanje takvo kakvo jeste očekivanje od obitelji, nastavnika i slično. Unutar ovog skupa nezavisnih varijabli izdvajamo neke za operacionalizaciju. „Operacionalizacija podrazumijeva prevođenje osnovnih pojmova koji se javljaju u hipotezama u vidljive oblike ponašanja." (Konig, E, Zedler, P., 2001: 62) Nezavisne varijable definiramo:

*Ispit* – određeni sistem provjeravanja da bi se kod kandidata utvrdio obrazovni nivo, tj. opseg i dubina stečenih znanja, stepen formiranih vještina i navika, razvojni stepen i kvaliteta fizičkih i psihičkih sposobnosti (Franković, Predrag, Šimleša, 1963: 348).

*Ispitivanje znanja* – je postupak u kojem se pitanjima, upućenim subjektu, izazivaju reakcije znanja (odgovora) (Grgin, 2001: 9).

*Tehnike suočavanja* – predstavljaju načine, metode i postupke kojima se osobe služe kako bi se lakše suočili i izborili sa stresnim situacijama.

*Vrednovanje* - obuhvaća postupke praćenja, evidentiranja, provjeravanja, mjerenja i ocjenjivanja procesa i rezultata odgojno-obrazovnog rada. Težište evaluacije je na praćenju promjena i rezultata koje želimo postići u obrazovnom procesu (Slatina, 2009: 36).

Zavisna varijabla u ovom istraživanju je strah od ispita zastupljen kod studenata. Ona je promjenljiva što znači da strah može varirati, on može biti jačeg intenziteta tokom ispitne situacije, a manjeg intenziteta prije ili nakon ispitne situacije.

Zavisnu varijablu, strah, definiramo kao afektivno stanje pri kojem se javlja osjećanje bojazni od nekih stvarnih ili imaginarnih objekata odnosno ideja (Franković, Predrag, Šimleša, 1963: 956).

Razlog odabira definiranih varijabli jeste njihova česta upotreba u praksi kao oblik vrednovanja akademskog postignuća (ispit i evaluacija) te upravo one predstavljaju ključne faktore koji izazivaju strah kod studenata. Strah od ispita predstavlja stanje napetosti, uzbuđenosti te zabrinutost zbog mogućnosti postizanja loših rezultata na ispitu ili sličnim evaluacijskim situacijama, a javlja se pri zamišljanju i očekivanju ispitnih situacija, tokom ispitnih situacija, i nakon njih (Čibarić, 2015: 3). Jedan od najznačajnijih izvora stresa unutar obrazovnih sistema današnjice je upravo pritisak tokom završnih ispita te se neki studenti nikada ne naviknu na takav pritisak stoga im se neizbježno pojavljuju negativne posljedice stalnog doživljavanja neuspjeha, ispitne anksioznosti i drugih emocija koje se pojavljuju u tim situacijama. Tehnike suočavanja su značajne varijable koje ukazuju na načine nošenja sa strahom i stresom koji proces ispitivanja izaziva kod studenata.

## 2.5 Istraživačka pitanja

Glavno istraživačko pitanje je sljedeće:

- Kakvog je kvaliteta povezanost straha od ispita sa redovnim procesom evaluacije na Filozofskom fakultetu u Sarajevu?

U skladu sa zadacima istraživačka potpitanja su sljedeća:

1. Postoji li strah od ispita i kako se manifestira?
2. Javlja li se tokom ispitne situacije, kod studenata negativne misli („Sve mi se pomješalo.“; „Past ću ispit.“; „Sve sam zaboravio/la.“) i kako ometaju postignuće?
3. Varaju li studenti na ispitima (upotrebom „đonova“, „puškica“, „šalabahtera“, bubica)
4. Kako se studenti "nose" sa strahom i stresom koje ispitna situacija izaziva?
5. Šta bi pomoglo u procesu evaluacije da se smanji ispitna anksioznost?

## 2.6 Procedure istraživanja

### 2.6.1 Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U ovom istraživanju nastojimo dosegnuti nove spoznaje o pojavi kakva je studentski strah od ispita. Pristup istraživanju je kombinovani, odnosno kvalitativno opisujemo dobivene rezultate uz pomoć grafikona, slika i riječi dok su podaci za zaključivanje prikupljeni tehnikom anketiranja. Deskripcija, analiza i sinteza bit će osnovni putevi zaključivanja u ovom istraživanju.

Deskriptivna metoda predstavlja skup znanstvenoistraživačkih postupaka s kojima se opisuju pojave u odgoju i obrazovanju, tj. ispituje se stanje, a time i njihove osobine, a bez obzira na njihove uzroke. Ova metoda kombinovana je sa heremenutičkom, koja u

fokus stavlja kontekst predmeta istraživanja. Zanima nas kvalitativni odnos zavisne i nezavisne varijable i mogućnost interveniranja u taj odnos.

Tehnika, koja je primijenjena u istraživanju, je anketiranje. „Anketiranje je postupak u kojem anketirani pismeno odgovara na pitanja koja se odnose na činjenice koje su im poznate ili na pitanja u svezi s njihovim osobnim mišljenjem.“ (Mužić, 2004: 82) Velika prednost ove tehnike prikupljanja podataka je u tome što se analiza podataka može izvesti veoma brzo. Tu se radi o procesiranju podataka ponekad i uz pomoć računalnih programa.

„Instrument anketiranja naziva se anketnim listom (sinonimi: anketni upitnik, questioner).“ (Mužić, 2004: 83) Anketni list za studente sadrži osam pitanja: jedno demografsko pitanje, jedno pitanje otvorenog tipa, jednu skalu procjene sa deset čestica u kojoj se raspon kretao od „*Uopće se ne odnosi na mene*“, „*Ne odnosi se na mene*“, „*Uglavnom se odnosi na mene*“ do „*U potpunosti se odnosi na mene*“, te pet pitanja višestrukog izbora. Pitanja višestrukog izbora, kako i sam naziv govori, pruža mogućnost studentima da odaberu više od jednog odgovora. Sukladno tome, dobiveni podaci su prikazani sirovim brojevima.

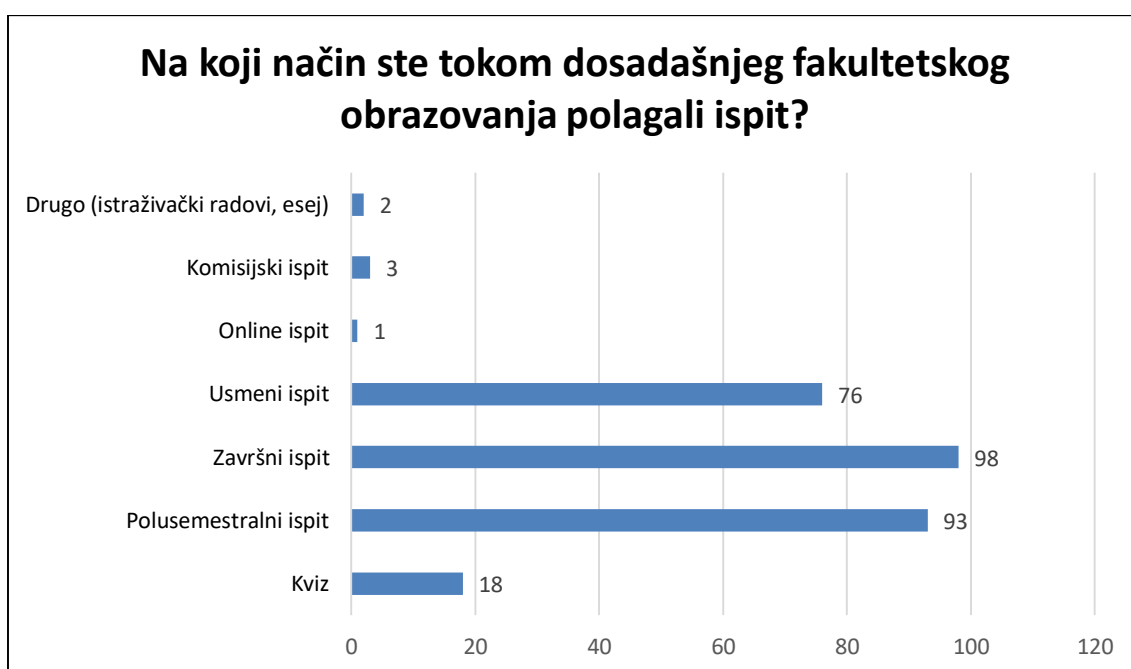
## *2.7 Postupci obrade podataka*

Obzirom da je kvalitativno istraživanje bilo koje istraživanje koje nije posredovano statističkom analizom ili bilo kojim drugim načinom kvantifikacije, podatke smo obradili jednostavim postupcima deskriptivne statistike, pratili smo frekvencije i aritmetičke sredine, koje su omogućile opis fenomena i njegovu uronjenost u kontekst. Rezultati su prikazani u vidu narativa, a podržani grafikonima, slikama i tabelama, uz korištenje programa Google Forms.

## Analiza rezultata

U skladu sa postavljenim istraživačkim pitanjima i potpitanjima dobiveni su sljedeći podaci koje prikazujemo sirovim brojevima.

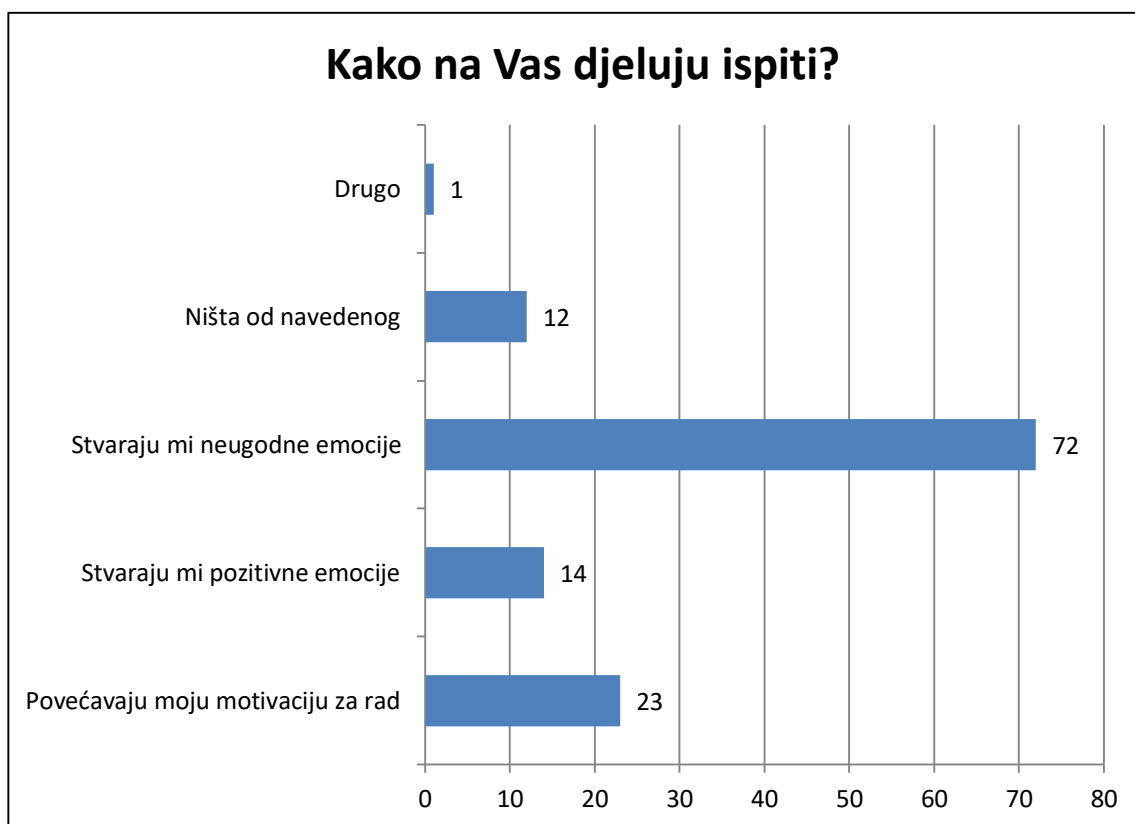
Na pitanje „Na koji način ste tokom dosadašnjeg fakultetskog obrazovanja polagali ispit“ studenti su odgovorili:



*Slika 1.* Način polaganja ispita

Najveći broj studenata je polagao završni ispit (98), polusemestralni ispit (93) i usmeni ispit (76) dok je jedan student polagao online ispit. Pod stavkom „Drugo“ studenti su dopunili još ESEJ i ISTRAŽIVAČKI RADOVI.

Na pitanje „Kako na Vas djeluju ispiti“ studenti smatraju da:



Slika 2. Način djelovanja ispita na studente

Od ukupno 100 studenata, 72 njih kaže da im ispiti stvaraju neugodne emocije poput tuge, straha, panike, nervoze. Pod stavkom „Drugo“ jedan student je dodao:

- „Što se tiče parcijalnih, dobra su prilika kao olakšica na završnom ispitu. A što se tiče završnih, ukoliko je položen, stvara neopisiv osjećaj zadovoljstva“.

U Likertovoj skali studenti su izložili svoje (ne)slaganje sa tvrdnjama. Zbog jasnijeg pregleda podatke prikazujemo procentualno u tablici 2.

Tablica 2. Likertova skala stavova

<b>TVRDNJE</b>	<i>Uopće se ne odnosi na mene</i>	<i>Ne odnosi se na mene</i>	<i>Uglavnom se odnosi na mene</i>	<i>U potpunosti se odnosi na mene</i>
<b>Osjećam strah od ispita</b>	13.1%	18.2%	48.5%	20.2%
<b>Osjećam strah tokom evaluacije mog znanja (tokom ispitne situacije)</b>	12.2%	20.4%	46.9%	20.4%
<b>Već dok se dijele ispitni listovi srce mi jako tuče</b>	14.1%	38.4%	32.3%	15.2%
<b>Pripremanje za ispit mi je jako stresan proces</b>	8%	25%	48%	19%
<b>Prije i za vrijeme ispita imam vrtoglavicu</b>	42.2%	37.4%	16.2%	4%
<b>Osjećam se nelagodno na fakultetu</b>	24%	44%	21%	11%
<b>Prije i za vrijeme ispita počinju mi se znojiti dlanovi</b>	20.4%	28.6%	36.7%	14.3%
<b>Prije i za vrijeme ispita, na trenutke, zaboravljam naučeno gradivo</b>	14.1%	24.2%	48.5%	13.1%



<b>Tokom rada na ispitu javljaju mi se misli poput: „Sve mi se pomješalo.“; „Past ću ispit.“; „Sve sam zaboravio/la.“</b>	14.3%	36.7%	32.7%	16.3%
<b>Varam na ispitu (služim se „donovima“ i/ili „puškicama“ i/ili „šalabahterima“ i/ili bubicom)</b>	58.6%	27.3%	13.1%	2%

Tabela pokazuje odgovore na istraživačko pitanje poput onog da li studenti osjećaju strah od ispita. Njih 48,5% je kazalo da se ta tvrdnja odnosi na njih. Kako se taj strah manifestira istakli su slaganjem sa sljedećim tvrdnjama:

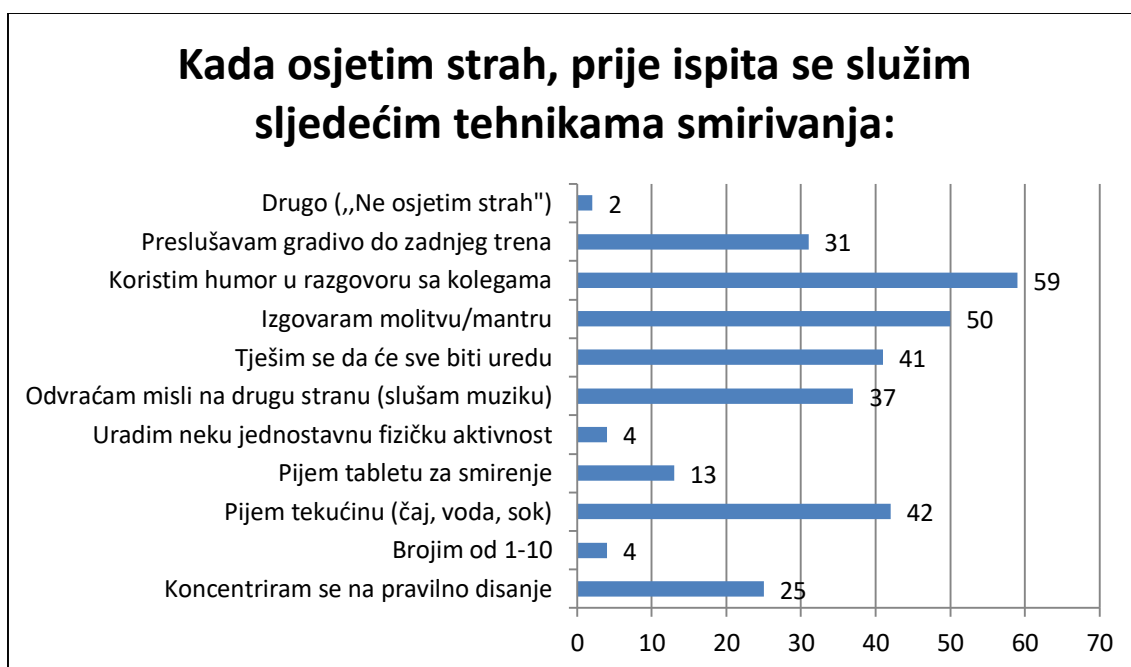
- Prije i za vrijeme ispita počinju mi se znojiti dlanovi – njih 36,7% smatra da se pomenuta tvrdnja odnosi na njih,
- Prije i za vrijeme ispita, na trenutke, zaboravljam naučeno gradivo – njih 48,5% smatra da se pomenuta tvrdnja odnosi na njih,
- Pripremanje za ispit mi je jako stresan proces – njih 48% smatra da se pomenuta tvrdnja odnosi na njih.

Na istraživačko pitanje javljaju li se negativne misli „Sve mi se pomješalo.“; „Past ću ispit.“; „Sve sam zaboravio/la.“ tokom ispitne situacije 36,7% studenata je istaklo da se ova tvrdnja ne odnosi na njih, a 32,7% da se odnosi na njih.

Varaju li studenti na ispitu je još jedno istraživačko pitanje gdje je 58,6% njih istaklo da se tvrdnja uopće ne odnosi na njih. „Uglavnom se odnosi na mene“ kazalo je 12,1% studenata.

Najveći broj studenata je odgovorilo da ne varaju na testu, odnosno vara samo jedan student/ica. Teorije potvrđuju da upravo strah od lošeg rada i neuspjeha na ispitu potiče studente na aktivnosti poput upotrebe „donova“, „puškica“ i/ili „bubice“.

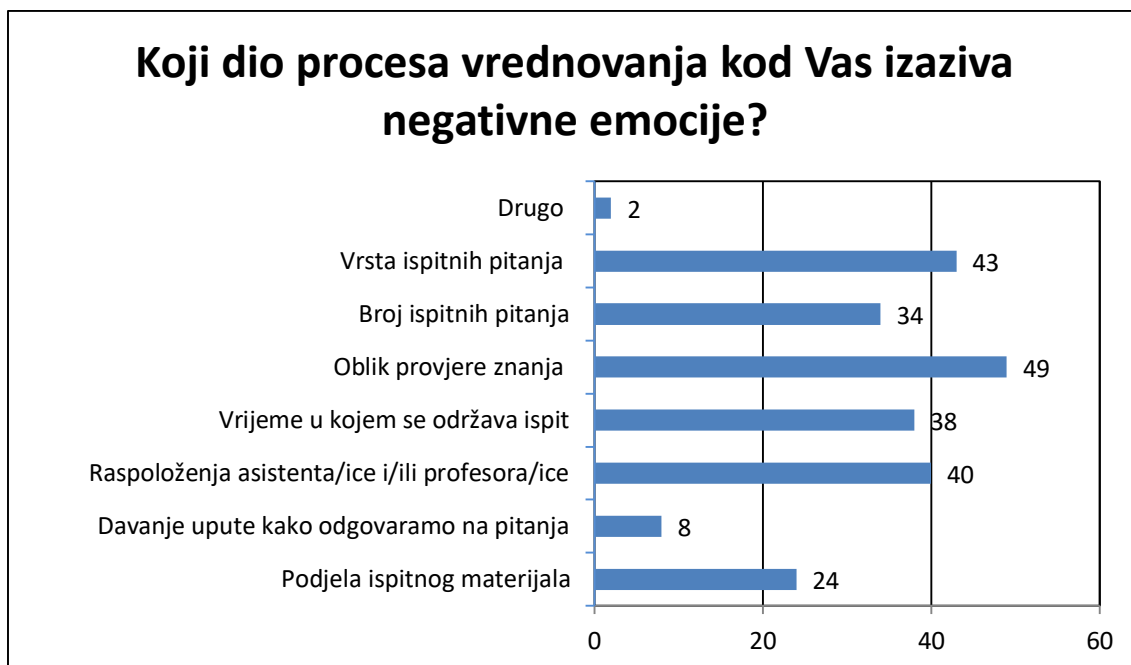
Odgovor na istraživačko pitanje „Kako se studenti „nose“ sa strahom i stresom koje ispitna situacija izaziva“ uočavamo u dijagramu ispod.



Slika 3. Tehnike smirivanja kod studenata

Najveći broj studenata koristi humor u razgovoru sa kolegama (59), izgovara molitvu/mantru (50), pije tekućinu (42). Obzirom da najvećem broju studenata, postupak vrednovanja izaziva neugodne emocije, ohrabrujući je podatak da studenti posjeduju mehanizme kojim taj strah ublažavaju.

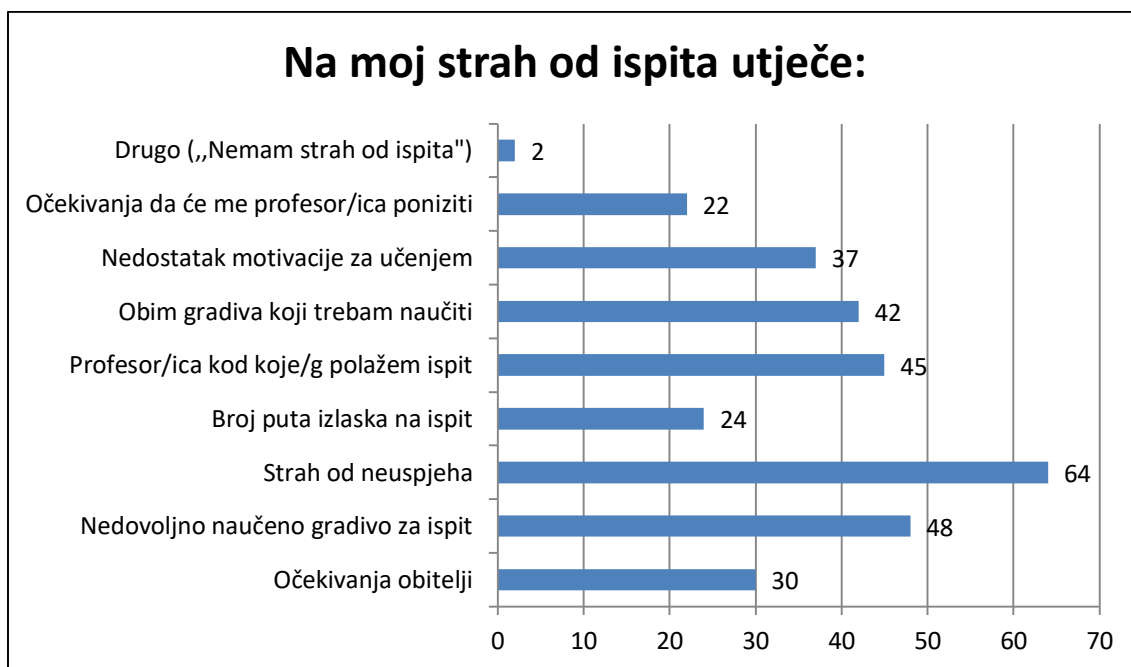
Koji dio procesa vrednovanja izaziva negativne emocije kod studenata govori sljedeći dijagram:



Slika 4. Dio procesa vrednovanja koji izaziva negativne emocije kod studenata

Ono što najviše izaziva negativne emocije kod studenata u procesu vrednovanja jeste oblik provjere znanja (49), vrsta ispitnih pitanja (43) i raspoloženje asistenata i profesora (40). Dva studenta su, pod stavkom *Drugo*, iskazala da ne osjećaju negativne emocije tokom vrednovanja.

Koji faktori utječu na strah od ispita doznajemo iz sljedećeg dijagrama:



Slika 5. Faktori koji stvaraju strah od ispita kod studenata

U najvećoj mjeri na strah studenta od ispita utječe strah od neuspjeha (64), nedovoljno naučeno gradivo za ispit (48) i profesor/ica kod koje/g polaže ispit (45). U najmanjoj mjeri na njihov strah utječe očekivanje da će ih profesor/ica poniziti. Dva studenta su, pod stavkom *Drugo*, kazala da nemaju strah od ispita. Ponovno uočavamo mjesto profesora kao ključnog elementa koji izaziva strah kod studenta. Sa druge strane, strah od neuspjeha je u svakome od nas i on je često razlog pojave treme i straha pred važne događaje.

Što bi kod studenta smanjilo strah tokom procesa vrednovanja je posljednje istraživačko pitanje, a na njega je dalo odgovor 47 studenata koja u cijelosti prenosimo. Podatke prikazujemo u tri kategorije, oslanjajući se na didaktički četverougao, kao jedan od mogućih vidova strukture nastave. Filipović (1977) na didaktički trougao (nastavnik, učenik i nastavni sadržaj) dodaje četvrti faktor – materijalno-tehničku podršku.

Tablica 3. Faktori koji bi smanjili strah tokom procesa vrednovanja kod studenata

#### **Nastavnik**

- „Kada bi profesori/asistenti na predavanjima/vježbama naglašavali dijelove gradiva koji su bitni i za koje postoji mogućnost da će se pojaviti na ispitu.“
- „Kada bi profesor i asistent bili prisutni jer bi na taj način znao da oboje pregledaju i isto tako bih znao gdje sam pogriješio. Ali naravno to se nikada neće desiti jer niko ne radi na tome samim tim se omogućava ovakva diktatura na odsjeku.“, „Veće razumijevanje od strane profesora.“
- „Apsolutno realno vrednovanje od strane profesora, gdje moja ocjena ne zavisi od privatnih dešavanja i raspoloženja profesora.“
- „Razgovor sa profesorima o njihovim očekivanjima, sta očekuju da znamo i šta očekuju da damo kao povratnu informaciju. Dobijemo materijal i literaturu, ali ne i upute šta se očekuje od nas (da li je to razumijevanje, učenje napamet ili sl.)“
- „Zasigurno više ohrabivanja studenata od strane profesora. Više pažnje posvetiti gradivu koje će nam trebati i koje će obuhvatiti ispit.“
- „Adekvatna organizacija i priprema ispitnog gradiva i korištenje određenih tehnika (npr. onih koje se koriste u KBT), rad na sebi, pristupačnost i podrška profesora.“
- „Kada bi profesor, kod kojeg polažem ispit, prije ispita rekao pravila koja trebamo koristiti.“, „Bolja priprema ispitnog materijala sa profesorom.“
- „Motivacijski razgovor sa profesorom/asistentom.“
- „Bolji odnos s profesorom. Dogovaranje oko oblika i obima ispita.“
- „Ukidanje usmenog ispita i neutralnost ocjenivanja profesora tj. da ne ocjenjuju subjektivno.“, „Korektan odnos profesora, opuštena atmosfera u kabinetima.“
- „Bolji odnos s profesorima.“, „Bolji rad profesora na mom odsjeku.“
- „Smatram da na mom odsjeku su profesori korektni i da to ne treba uopće dovoditi u pitanje, međutim iskustva sa drugim katedrama koji su naši opći predmeti, smatram da se profesori trebaju ophoditi prema tome kao prema općem predmetu i da taj predmet nije naš odabir i da nismo odabrali to da

studiramo da bi smo znali kao studenti kojima je taj naš opći predmet zapravo matični odsjek. Nadam se da će se "važnost" istih smanjiti ubuduće jer veći stres tokom školovanja je bio predmet: Bosanski, hrvatski, srpski jezik i sociologija.“

- „Voljela bih da profesori imaju malo više razumijevanja prema studentima, u smislu da ih ne ponižavaju ako ne polože odmah ispit. Nisu svi studenti isti.“

#### **Nastavni sadržaj**

- „Gradivo koje se ne mora učiti napamet. Više pitanja koja su logička, gdje se razvija kritičko mišljenje i cijeni naše razmišljanje utemeljno na literaturi.“
- „Dobra priprema za ispit. Jasne i tačne informacije o tome šta mogu očekivati na ispitu.“; „Smanjenje gradiva koje se treba naučiti...“
- „Manji obim gradiva, jer bih samim tim uspjela naučiti sve predmete, i na taj način ukloniti strah od osjećaja neznanja.“
- „Adekvatna organizacija i priprema ispitnog gradiva i korištenje određenih tehnika (npr. onih koje se koriste u KBT), rad na sebi, pristupačnost i podrška profesora.“, „Manje gradiva..“
- „Fokus na gradivo koje će nam poslužiti u budućnosti i više praktičnog rada.“

#### **Učenik (student)**

- „Ne osjećam neki pretjeran strah i tjeskobu, pripremam se već za prvi rok tako da uvijek imam u vidu da, ako i ne uspijem, postoji još rokova.“
- „Iskerno ne znam čega se treba bojati.“
- „Jednostavno početak učenja na vrijeme, a ne u posljednji momenat, tako da nema previše gradiva za naučiti u kratkom periodu, dakle manji stres se time stvara.“, „Da kontinuirano učim.“
- „Ne mislim da je moguće smanjiti strah tokom procesa vrednovanja. Jedino što studenti mogu uraditi jeste dati sve od sebe kada je u pitanju priprema za ispit, ali bez obzira na to strah da će nešto poći po zlu uvijek postoji i barem u mom slučaju nisam uspjela pronaći nikakve metode kojim bih isti umanjila.“

### **Materijalno-tehnička podrška**

- „Pozitivna atmosfera.“, „Opuštenija atmosfera tj. opušteniji stav profesora.“
- „Saznanje da imam više popravnih rokova.“, „Da nema usmenih ispita.“
- „Ukidanje usmenog ispita i neutralnost ocjenivanja profesora tj. da ne ocjenjuju subjektivno.“, „Fleksibilniji ispitni rokovi.“
- „Korektan odnos profesora, opuštena atmosfera u kabinetima.“
- „Opuštena atmosfera.“; „Manja anksioznost.“; „Opuštenost“
- „Da nema uslovnih predmeta, veća motiviranost za savladavanje gradiva iz nekih predmeta, ako znam da većina studenata bez većih problema položi ispit iz određenog predmeta.“, „Ukidanje usmenih ispita, smanjenje obimne literature.“
- „Da za nijansu budu lakše sastavljeni ispiti i da se unaprijed ne određuje koliko studenata će položiti taj ispit, a koliko će pasti isti.“
- „Odlično naučeno gradivo bi definitivno smanjilo strah, ali i testovi osjetljivi na znanje (ovim hoću reći da ispit od 5 esejskih pitanja koji nosi 5 bodova, treba u pravilu imati donekle niže kriterije jer ne može dovoljno precizno pokazati koliko koji student zna, a ne da dozvoljava polaganje ispita samo 8 najboljih studenata).“, „Prijateljski odnos.“
- „Da je razmak između ispita veći, kako bi stigli spremiti gradivo.“
- „Ukidanje usmenih dijelova ispita.“; „Unošenje pozitivne atmosfere u prostor održavanja ispita.“; „Uvodna aktivnost u vidu neke igrice.“
- „Bolje organiziran raspored ispita, duže vrijeme rada, manje gradiva.“
- „Promijena cijele koncepcije ovog odsjeka bi bila odlična, previše je ovo i za same profesore da dođu u našu poziciju, a kako tek za nas studente.“

## Interpretacija rezultata

Kroz neformalne razgovore sa kolegama, na fakultetu, doznajem da je usmeni ispit najstresniji oblik provjere znanja, jer on zna trajati i po nekoliko sati te izaziva strah i nervozu kod studenata. Međutim, da li je moguće polagati neke ispite bez usmenog razgovora poput ispita na jezičkim odsjecima? Ono što nastavnici mogu učiniti jeste napraviti grupe studenata i dnevni raspored sa podacima kada i u koliko pojedini student ima usmeni ispit.

Da smo samo postavili pitanje studentima „*Kako na vas djeluju ispiti?*“ dobili bi veoma važan podatak. Broj 72 je velik u odnosu na ukupni broj 100 i pitamo se da li je obrazovanje u krizi kada, većem broju studenata, izaziva negativne emocije, a ne pozitivne. Period mladosti bi trebao biti prožet lijep trenucima kojih bi se sa radošću sjećali u starosti. Obzirom da je rad prožet ličnim doživljajem i iskustvom odvažit ću se i reći kako je i kod mene studentski život bio prožet stresnim momentima. Upravo su ti momenti rezultat spremanja seminarskih radova, kolokvija, ispita, prezentacija, eseja i portfolija. Često sam imala nesanicu, bolove u želucu, osjećaj konstantnog umora te napade panike tokom ispitne situacije. Da li je to vrijedno zdravlja mlade osobe?

Studenti su kazali da se pojavljivanje misli „Sve mi se pomiješalo.“ ili „Past ću ispit.“ tokom ispita ne odnosi na njih, tačnije njih 36, 7%. Možda su u tome pomogle tehnike smirivanja koje studentu pomažu da se „nosi“ sa stresom i strahom prije i tokom ispita te pomažu u smanjenju i pojavljivanju odmažućih misli. Od 100 studenata, najveći broj njih koristi humor u razgovoru sa kolegama (59) i koristi molitvu/mantru (50) te na taj način reducira stres. Tehnike smirivanja su individualni obrazac i na svakog studenta će pojedine tehnike djelovati drugačije. One pružaju priliku kreativnosti da djeluje i pružaju studentu da čini ono što na njega u datom momentu ima pozitivan učinak.

Upravo prisustvo stresa i straha tokom procesa vrednovanja navodi studente na nelegalne radnje poput varanja na ispitu. Iako je samo jedan student/ica rekao/ča da vara na ispitu, a ostalih 99 da ne vara, ne znamo da li su to istiniti podaci. Nekada, iako istraživači garantuju anonimnost istraživačkog instrumenta, ispitanici ne osjećaju slobodu da iskreno odgovore na osjetljiva pitanja. Tematika varanja na ispitima jeste osjetljivo područje i obično je nešto što se želi zadržati za sebe i sakriti od javnosti. Kao



studentica, proteklih pet godina, imala sam priliku saznati da kolege/ice varaju na ispitu služeći se „donovima“ ili pišući djelove gradiva na ruci ili na stolu. Ovdje se javlja pitanje etičnosti – da li ja, kao buduća pedagoginja, opravdavam korištenje „donova“, dobijanje pitanja od nekoga ko je već radio test, šaptanja odgovora drugom studentu i slično. Pitanje etičnosti je uveliko subjektivno i kao tako ovisi od pojedinca do pojedinca; za neke šaptanje odgovora drugom studentu uopće nije varanje dok za druge jeste.

Sa druge strane, koliko je zastrašujuća činjenica ta što studentski rad na ispitu ovisi o raspoloženju asistenta ili profesora koji dežura na ispitu? Kada bi bar svaki od njih znao da njegov osmijeh ili namrgođeni izraz lica može utjecati na rad studenta imali bi tako moćan alat u svojim rukama – alat koji bi motivirao i potakao studente na uspješniji rad na ispitu.

Također, studenti su, u pitanju otvorenog tipa, što bi smanjilo ispitnu anksioznost tokom procesa vrednovanja, izrazili želju za motivacijskim govorom nastavnika prije ispita. Kroz motivacijski govor, profesori i/ili asistenti bi smanjili stres koji se očituje kod studenata prije ispitne sedmice, opisujući kako su se oni „nosili“ sa strahom od ispita odnosno kojim su se strategijama služili.

Iz didaktičkog četverougla primjećujemo da je veliki akcenat stavljen na rad i ophođenje profesora i/ili asistenta prema studentima. Studenti negoduju odsustvo nastavnika za vrijeme konsultacija, nedovoljno pojašnjenje koje gradivo se sprema za ispit te subjektivno vrednovanje ispita.

Kao buduća pedagoginja, ne mogu, a da ne naglasim koliko značajnu ulogu ima nastavnik u svijetu studenata. On čini važan faktor nastavnog procesa i trebao bi da djeluje u najboljem interesu svojih studenata. Osvrnemo li se na različita istraživanja o poželjnim karakteristikama nastavnika neophodno je istaći da su neke od njih ljubav prema djeci, poznavanje razvojnih stepena djece, smisao za humor, kreativnost, razvijanje pozitivnih međuljudskih odnosa, ljubaznost, poticanje samoinicijative, suosjećajnost, aktivno slušanje, pravedno vrednovanje itd (Muminović, 2013: 99).

Iako živimo u svijetu tehnološkog napretka, gdje se mnogi boje da će taj napredak zamijeniti nastavnika u nastavnom procesu, upravo dobiveni podaci opovrgavaju taj

strah. Naime, iako postoje različita tehnička pomagala u nastavi, niti jedan student nije izrazio zabrinutost u tom pogledu već 98, od njih 100, brine zašto nastavnici nemaju neke od prethodno navedenih poželjnih karakteristika. Dakle, studenti i dalje žele „živu riječ“, žele topao doček na konsultacijama, empatiju, podršku i ohrabrenje od nastavnika u procesu pripremanja za ispit.

Podaci, također govore da su studenti samosvjesni te da razumiju koliko je važna samostalna priprema za ispit. Razumiju da moraju biti organiziraniji i da moraju kontinuirano učiti, a ne „kampanjski“. Međutim, od vrtića nas uče da se sve može kada se male ruke slože, pa tako i tokom studija, profesori i studenti, zajedničkim snagama mogu doprinijeti boljim ishodima učenja.

Studenti su često odgovarali da ne znaju koje gradivo trebaju spremati za ispit te da je poželjno da nastavnik naglasi tu informaciju. Nastavnici trebaju osvijestiti da je studentska ocjena zapravo i ocjena njih samih. Nije najbolji, najstrašnji, najuspješniji onaj nastavnik kod kojeg polože dva studenta. Takav nastavnik pokazuje da ne voli dijeliti znanje i da je pogrešno razumio svoju profesiju. Upravo ovu problematiku ilustruje narodna poslovice „*Nije znanje znanje znati već je znanje znanje dati*“.

Najznačajnija ličnost humanizma, Erazmo Roterdamski, kazao je da „*najveća nada svake zemlje leži u primjerenom školovanju mladosti*“. Ova misao bi trebala biti vodilja svakoj osobi u odgojno-obrazovnom radu i možda bi tada ispiti izazivali pozitivne emocije kod studenata.

## Zaključak

Vrednovanje rezultata rada studenata podrazumijeva stalno procjenjivanje njihova razvoja i napredovanja u pogledu ciljeva i vrijednosti koje nameću društvene prilike kroz nastavni proces odgovarajuće visokoškolske ustanove. Ono često za studente može predstavljati stresan proces što smo i istraživali ovim radom.

Javni nastupi, prezentacije, izlaganje radova, podvrgavanje procesu propitivanja i vrednovanja, za mnoge nisu ugodne situacije. Takvi momenti kod osoba izazivaju uglavnom negativne, odmažuće emocije poput straha i nervoze. Osjećati strah u navedenim situacijama je sasvim prirodno i uredno sve dok on ne prerasta u takvo stanje da kod nas mijenja psihofizičku ravnotežu.

Ispitna anksioznost nastaje kao rezultat strahovanja tokom procesa rada na ispitu i često je razlog njenog pojavljivanja zabrinutost studenta kako će ga drugi ljudi doživjeti i procijeniti. Strah od ispita se može manifestirati na emocionalnom, tjelesnom, ponašajnom i kognitivnom nivou. Istražujući tematiku straha od ispita tokom procesa vrednovanja kod studenata Filozofskog fakulteta u Sarajevu doznali smo da proces vrednovanja izaziva negativne emocije poput tuge, panike i straha kod 70 od 100 studenata.

Procentualni broj studenata kod kojeg postoji strah od ispita iznosi 48,5% i manifestira se kroz misli poput „Sve mi se pomješalo.“, „Past ću ispit.“ i/ili „Sve sam zaboravio/la.“ kod 32,7% njih. Ono što najviše izaziva strah kod studenata tokom ispitne situacije jesu oblik provjere znanja (49), vrsta pitanja (43) te raspoloženje asistenta/profesora (40).

Vanjski faktori koji utječu na pojavljivanje straha u procesu vrednovanja kod studenata su strah od neuspjeha (64), nedovoljno naučeno gradivo za ispit (48) i asistent/profesor kod kojeg polažu ispit (55). Tehnike kojima se studenti služe kako bi umanjili strah ptije procesa vrednovanja su korištenje humora u razgovoru sa kolegama (59), izgovaranje molitve/mantre (50) te pijenje tekućine (42).

Eminentno je da strah postoji kod studenata u procesu vrednovanja, ali i prije samog procesa. On se manifestuje i na psihičkom i na fizičkom aspektu studenta i kao takav može odmagati u postizanju uspjeha. Niti jedan student nije naveo da ispiti povećavaju njegovu motivaciju za rad što nam govori koliko česta pojava, kao što je rad na ispitu, stresno utječe na život mladih ljudi.

Možemo se zapitati koliko je zakazao obrazovni sistem kada studenti dolaze sa strahom i nelagodnom u obrazovnu ustanovu kakav je fakultet te kada neki od njih, prije i tokom ispita, osjećaju vrtoglavice, na trenutke doživljavaju kratkoročnu amneziju te kada njihov rad na ispitu ovisi o tome da li je asistent i/ili profesor taj dan „ustano na lijevu ili desnu nogu“.

Na sreću, studenti se bore sa strahom uz pomoć prethodno navedenih tehnika, a oni nam također poručuju što bi to umanjilo njihov strah. Složila bih se sa navedenim idejama poput unaprijed dogovorenog gradiva kojeg spremamo za ispit, stvaranja pozitivne atmosfere što možemo povezati sa raspoloženjem asistenta ili profesora koji dežura na ispitu te motivacijskim razgovorom sa profesorom/asistentom prije ispita. Nekada razmjena iskustva sa asistentom koji je nedavno boravio u koži studenta može olakšati našu pripremu za ispit i sam uradak.

Konačno, nakon što smo odgovorili na istraživačka potpitanja, možemo utvrditi da postoji povezanost između straha od ispita i redovnog procesa vrednovanja na Filozofskom fakultetu u Sarajevu. Obzirom da postoje različiti oblici provjere znanja tokom cijele akademske godine (to nije samo rad na ispitu) uočavamo da je strah kontinuirano prisutan. Ako ne strah od ispita onda definitivno prisustvo negativnih emocija od generalnog procesa vrednovanja.

Odgojno-obrazovne ustanove bi trebale biti hramovi ugodnog rasta i razvoja, ali istraživanjem ove tematike tvrdimo da ona to nisu. Ako pet godina dolazimo na fakultet sa mučninom, strahom i brigom teško ćemo rasti i razvijati se u zdrave mlade ljude, u zdrave stručnjake. Studenti su nam pružili svoje ideje kako bi umanjili strah tokom procesa vrednovanja; nakon primjene pomenutih ideja možda bi fakultet postao hram ugodnog rasta i razvoja no tu se onda otvaraju vrata za nova istraživanja.

### 3. Literatura

1. Arambaši, L. (1988). Anksioznost u ispitnim situacijama – pregled istraživanja, *Revija za psihologiju*, br.18, vol. 2,
2. Benjamin, M., McKeachie, W.J., Lin, Y.G. i Holinger, D.F. (1981). Test anxiety: Defcits in information processing, u: *Journal of Educational Psychology*, br.73, vol.6,
3. Buljubašić, A. (2010). *Vrednovanje i ocjenjivanje studenata na visokoškolskim ustanovama*, Zenica: Preporod,
4. Cizek, G. J. (2003). *Detecting and preventing classroom cheating: Promoting integrity in asse-ssment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press,
5. Cohen, L., Manion L. & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*, Jastrebarsko: Naklada Slap,
6. Ćurak, N. et al. (2016). *Nelegalni oblici stjecanja znanja na visokoškolskim institucijama u Bosni i Hercegovini: Stduija socijalne deformacije u akademskoj kulturi*. Sarajevo: Atlanska inicijativa,
7. Čibarić, A. (2015). *Doživljaj i iskustvo ispitne anksioznosti kod studentske populacije*, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet,
8. Čilić, N. (2012). *Strah od školskih ispita i anksioznost*, Sarajevo: [N. Čilić],
9. Erceg, I. (2007). *Povezanost ispitne anksioznosti sa perfekcionizmom*, Zagreb: Filozofski fakultet,
10. Erić, Lj. (1977). *Strah od ispita*, Beograd: Medicinska knjiga,
11. Filipović, N. (1977). *Didaktika I*, Sarajevo: Svijetlost,
12. Franković, D., Predrag, Z., Šimleša, P. (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*, Zagreb: štamparski zavod „Ognjen Prica”,
13. Furlan, I. (1966). *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*, Zagreb: Pedagoško-književni zbor,
14. Glasser, W. (2000). *Teorija izbora*, Zagreb: Alinea,
15. Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap,
16. Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*, Jastrebarsko: Naklada Slap,
17. Grgin, T. (1986). *Školska dokimologija*, Zagreb: Školska knjiga,
18. Hauck, P.(1991). *Kako svladati strah*, Zagreb: Mladinska knjiga,

19. Juretić, J. (2008). Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoeфикаsnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije, u: *Psihologijske teme*, br.1, vol. 17,
20. Kibler, W. L. (1993). *Academic Dishonesty: A Student Development Dilemma*. NASPA Jo-urnal, 30(4),
21. Konig, E., Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju: Uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*, Zagreb: Educa,
22. Kyriacou, Ch. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb: Educa,
23. Lacković-Grgin, K. (2000). *Stres u djece i adolescenata*, Jastrebarsko: Naklada Slap,
24. Mackay, L.D. (1975). The role of measurement and evaluation in science courses, u: *The structure of science education*, Hawthorn: Longman Australia,
25. Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju, u: *Pedagogijska istraživanja*, br.2, vol.2,
26. Morris, A. (2010). *Strategies Teachers Use to Help Students with Test Anxiety in Limited Resource Environments*, Ohio: The Faculty of the College of Education,
27. Muminović, H. (2013). *Osnovi didaktike*, Sarajevo: DES doo,
28. Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Educa,
29. Peهار, L. i Peksin, V. (2015). *Putokazi za bolji život (upoznavanje sebe i drugih)*. Fojnica: Štamparija Fojnica,
30. Perišić, M. (1988). Evaluacija učeničkih postignuća, Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva,
31. Potkonjak, N. I Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva,
32. Pravila studiranja za prvi ciklus studija na Univerzitetu u Sarajevu, (2010). Dostupno na: <http://vfs.unsa.ba/web/images/dokumenti/UNSA%20Pravila%20studiranja%20za%20prvi%20ciklus%20studija.pdf>
33. Rijavec, M. Ivanković, M. (2017). Dispozicijski optimizam i pesimizam kao prediktori školskoga uspjeha, ciljnih orijentacija u učenju, straha od ispitivanja i životnoga zadovoljstva učenika, u: *Napredak*, br. 4, vol. 158,

34. Rijavec, M. Marković, D. (2008). Nada, strah od ispitivanja i školski uspjeh, u: *Metodika*, br. 16, vol. 9,
35. Slatina, M. (2007). *Seminarski i diplomski rad u univerzitetskoj nastavi*, Izvor: [http://www.pedagogijaffsa.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=28](http://www.pedagogijaffsa.com/index.php?option=com_content&task=view&id=28) (20.10.2015.. 12:40),
36. Slatina, M. (2009). Ishodišna pitanja edukometrije, u: *Pedagojska istraživanja*, br. 1, vol. 6,
37. Slatina, M. (1998). *Nastavni metod*, Sarajevo: Filozofski fakultet,
38. Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja - Možemo li naučiti učiti*, Zagreb: Naklada Slap,
39. Spielberger, C. D. and Vagg, P. R. (1995). *Test Anxiety: Theory, Assessment, and Treatment*, Washington: Taylor & Francis,
40. Šimić, N. (2005). Ispitivanje nekih značajki ispitnog stresa, u: *Pedagojska istraživanja*, br. 1, vol. 2.

## 4. Prilozi

### Upitnik za studente

Poštovani studenti/ce, cilj ove ankete jeste ispitati da li studenti osjećaju strah od ispita i na koji način se suočavaju sa istim. Molimo Vas da prilikom ispunjavanja ankete pažljivo pročitate pitanja i što iskrenije odgovorite na iste. Anonimnost ankete je zagarantovana, a podaci će se koristiti isključivo u istraživačke svrhe, za izradu završnog diplomskog rada pri Odsjeku za pedagogiju.

Zahvaljujemo se na izdvojenom vremenu i učešću!

1. Vaš odsjek (označite opcije koje se odnose na Vas):
  - a. Odsjek za anglistiku
  - b. Odsjek za bosanski, hrvatski i srpski i jezik
  - c. Odsjek za filozofiju
  - d. Odsjek za pedagogiju
  - e. Odsjek za psihologiju
  - f. Odsjek za historiju
  - g. Odsjek za germanistiku
  - h. Odsjek za književnosti naroda Bosne i Hercegovine
  - i. Odsjek za komparativnu književnost i bibliotekarstvo
  - j. Odsjek za orijentalnu filologiju
  - k. Odsjek za romanistiku
  - l. Odsjek za slavenske jezike i književnost
  - m. Odsjek za sociologiju



2. Na koji način ste tokom dosadašnjeg fakultetskog obrazovanja polagali ispit (označite sve odgovore koji se odnose na Vas):
- kviz
  - polusestrialni ispit
  - završni ispit
  - usmeni ispit
  - online ispit
  - komisijski ispit
  - ostalo \_\_\_\_\_
3. Kako na Vas djeluju ispiti (označite sve odgovore koji se odnose na Vas):
- Povećavaju moju motivaciju za rad
  - Stvaraju mi pozitivne emocije (sreća, zadovoljstvo)
  - Stvaraju mi neugodne emocije (strah, nervoza, tuga, panika)
  - Ništa od navedenog
  - Drugo: \_\_\_\_\_
4. Molim vas iznesite svoje stavove sa sljedećim tvrdnjama gdje broj 1 znači uopće se ne odnosi na mene, broj 2 ne odnosi se na mene, broj 3 uglavnom se odnosi na mene i broj 4 u potpunosti se odnosi na mene:

TVRDNJE	1	2	3	4
Osjećam strah od ispita				
Osjećam strah tokom evaluacije mog znanja (tokom ispitne situacije)				
Već dok se dijele ispitni listovi srce mi jako tuče				

Pripremanje za ispit mi je jako stresan proces				
Prije i/ili za vrijeme ispita imam vrtoglavicu				
Osjećam se nelagodno na fakultetu				
Prije i/ili za vrijeme ispita počinju mi se znojiti dlanovi				
Prije i/ili za vrijeme ispita, na trenutke, zaboravljam naučeno gradivo				
Tokom rada na ispitu javljaju mi se misli poput: „Sve mi se pomješalo.“; „Past ću ispit.“; „Sve sam zaboravio/la.“				
Varam na ispitu (služim se „donovima“ i/ili „puškicama“ i/ili „šalabahterima“ i/ili bubicom)				

5. Kada osjetim strah, prije ispita se služim sljedećim tehnikama smirivanja (označite sve odgovore koji se odnose na Vas):
- a. Koncentriram se na pravilno disanje
  - b. Brojim od 1-10
  - c. Pijem tekućinu (čaj, voda, sok)
  - d. Pijem tabletu za smirenje
  - e. Uradim neku jednostavnu fizički aktivnost
  - f. Odvraćam misli na drugu stranu (slušam muziku)
  - g. Tješim se da će sve biti OK

- h. Izgovaram molitvu/mantru
- i. Koristim humor u razgovoru sa kolegama
- j. Preslušavam gradivo do zadnjeg trenu
- k. Nešto drugo: \_\_\_\_\_

6. Koji dio procesa vrednovanja kod Vas izaziva negativne emocije (označite sve odgovore koji se odnose na Vas):

- a. Podjela ispitnog materijala
- b. Davanje upute kako odgovaramo na ispitna pitanja
- c. Raspoloženja asistenta/ice i/ili profesora/ice
- d. Vrijeme u kojem se održava ispit
- e. Oblik provjere znanja (pismena ili usmena provjera znanja)
- f. Broj ispitnih pitanja
- g. Vrsta ispitnih pitanja (esej pitanja, pitanja višestrukog izbora, dihotomna pitanja)
- h. Drugo: \_\_\_\_\_

7. Na moj strah od ispita utječe (označite sve odgovore koji se odnose na Vas):

- a. Očekivanja obitelji
- b. Nedovoljno naučeno gradivo za ispit
- c. Strah od neuspjeha
- d. Broj puta izlaska na ispit
- e. Nastavnik/ca kod kojeg polažem ispit
- f. Obim gradiva koji trebam naučiti
- g. Nedostatak motivacije za učenjem
- h. Očekivanja da će me profesor/ica poniziti
- i. Drugo: \_\_\_\_\_

8. Navedite što bi kod Vas smanjilo strah tokom procesa vrednovanja:

---

---

---