

**Nermin Mulaosmanović**

## **ATRIBUCIJE I ISPITNA ANKSIOZNOST KOD UČENIKA**

### ***Sažetak***

*Dokazi popularnosti i široke primjenjivosti atribucija vide se u brojnim istraživanjima i različitim područjima, kao što su: emocije, naučena bespomoćnost, agresivnost, školsko postignuće, usamljenost itd., te su važan predmet proučavanja. Atribucije su uobičajena, svakodnevna objašnjenja uzroka ponašanja koje osoba koristi kako bi objasnila zbog čega je došlo do takvog ishoda aktivnosti. Teorije atribucija objašnjavaju kako ljudi oblikuju atribucije vlastitoga i tuđega ponašanja na temelju specifičnih antecedenata, tj. prethodnog iskustva, informacija, uvjerenja, motivacije i sl. Imajući u vidu široku primjenu atribucija, posebno je značajno sagledati odnos atribucija s emocijama, u ovom slučaju sa ispitnom anksioznošću. Ispitna anksioznost se može odrediti kao stanje napetosti, uzbuđenosti, osjećaja zabrinutosti i neugode koja se javlja u ispitnim situacijama, nakon takve situacije i kada se o njoj razmišlja ili se očekuje. Anksioznost se javlja u kontinuumu od normalnih, uobičajenih anksioznosti do onih koje po svom trajanju, stupnju neprilagođenosti, opsegu i intenzitetu prerastu u različite oblike anksioznih poremećaja. Osnovni problem rada je ispitati odnos između atribucija i ispitne anksioznosti dok je cilj rada bio utvrditi ulogu atribucija u objašnjenju ispitne anksioznosti kod učenika u višim razredima osnovne škole. Istraživanje je urađeno na uzorku od 320 učenika (163 muških i 157 ženskih) sedmih i osmih razreda na području Tuzlanskog kantona. U radu su korištene Skala ispitne anksioznosti (Lončarić, 2014) i Skala atribucija uspjeha i neuspjeha (Lončarić, 2014). Rezultati su pokazali da postoji značajna veza atribucija uspjeha/neuspjeha i ispitne anksioznosti, te da su atribucije uspjeha i neuspjeha značajni prediktori ispitne anksioznosti. Pronađena je značajna razlika u atribuiranju neuspjeha internalnim faktorima u odnosu na spol. Atribucije imaju značajnu ulogu u objašnjenju školskog uspjeha u ovom istraživanju. Sve navedeno ukazuje na značaj razvijanja adaptivnih atribucija kod učenika u cilju smanjenja ispitne anksioznosti i unapređenja školskog uspjeha kod učenika.*

***Ključne riječi:*** atribucije, ispitna anksioznost, učenici

## UVOD

Ljudi se razlikuju u načinu na koji opisuju sebe i druge, kao i u načinu na koji organiziraju veliki broj informacija u vezi s tom procjenom (Smederevac i Mitrović, 2009). Mnoge osobe se razlikuju međusobno u načinu na koji obrađuju informacije u tome kako percipiraju, razmišljaju i konstruiraju sebe, svijet i druge ljude (Larsen-Buss, 2008). Prema definiciji Havelke (2008), atribucija je proces interpretiranja raznih opaženih zbivanja kao posljedica invarijantnih, nepromjenjivih sadržaja u okolini. Teorija atribucije razmatra procese kojima osoba interpretira događaje, uzrokovane određenim dijelom relativno stabilne okoline (Hewstone-Stroebe, 2003). Atribucijski stil koristi se kako bi se objasnilo zašto ljudi pokazuju dosljedne razlike u vrsti atribucija koje stvaraju (Abramson, Seligman i Teasdale, 1978). Negativni atribucijski stil imaju osobe koje imaju tendenciju loše događaje objašnjavati internalnim, globalnim i stabilnim uzrocima, a pozitivan atribucijski stil imaju osobe koje loše ishode objašnjavaju vanjskim, specifičnim i nestabilnim uzrocima (Mikulić, 2015).

Djeca od oko treće godine počinju stvarati atribucije o uspjesima i neuspjesima (Berk, 2015), nastoje razumjeti ponašanje drugih iz svoje okoline (Hewstone, 1998). Motivacija za ustrajanjem u aktivnosti određena je prethodnim doživljajem uspjeha ili neuspjeha u sličnim situacijama, te načinom na koji osobe tumače uzroke svog postignuća (Dukić, 2017). Postoji vjerovanje da sve što se uradi nastaje zbog jednog ili niza uzroka. U društvenom životu se često događa nesklad u percepciji uzroka ponašanja. Prvu psihološku teoriju atribucije iznosi Heider (1958) konceptom koji se odnosi na percepciju ponašanja dispozicijski ili situacijski određenih (Jurić, 2014). Dukić (2017) tvrdi da osoba najprije prosuđuje nivo svoje sposobnosti, potom količinu uloženog truda, težinu izvršenog zadatka, te prema Grginu (2004), količinu doživljenog zadovoljstva i sreće. Unutar općeg atribucijskog modela, nalazi se područje poznato pod nazivom atribucije postignuća koje je razvio psiholog Bernard Weiner. Ovaj model obuhvata antecedente, atribucije i posljedice tih atribucija, odnosno sva tri područja u općem modelu područja atribuiranja (Pavlin – Bernardić, 2003), za razliku od modela atribuiranja Jonesa i Davisa (1965), te Kelleya (1967) koji primarno izučavaju odnos antecedenata i atribucija, te ih ne zanimaju posljedice koje proizlaze iz tih atribucija. Atribucije se klasificiraju s obzirom na tri obilježja: 1. mjesto uzroka uspjeha ili neuspjeha koje može biti unutrašnje (povezano s osobinama pojedinca), te vanjsko (povezano s obilježjima situacije), 2. stabilnost uzroka uspjeha ili neuspjeha koji se opažaju kao razmjerno

nepromjenjivi ili postojani, te razmjerno promjenjivi ili nepostojani i 3. mogućnost kontrole, gdje se uzrok uspjeha ili neuspjeha percipira kao više ili manje podložan djetetovoj kontroli (Beroš, 2015). Weiner i sar. (1971) su dodali i četvrtu dimenziju, globalnost za koju Weiner (1986) tvrdi da nema teorijsku i empirijsku podršku kao njegove prethodne tri dimenzije. Weiner (2005; prema Jurković, 2016) opisuje globalnost kao dimenziju na temelju koje pojedinac procjenjuje je li uzrok ishoda globalan, odnosno očekuje li se u svim situacijama ili je specifičan za trenutačan ishod.

Četiri klasična atribucijska objašnjenja uspješne ili neuspješne izvedbe zadatka su najčešće prisutna u empirijskim istraživanjima (Jurić, 2004). To su atributi: sposobnost, trud, sreća i težina zadatka. Osim ovih atributa, postoje i druge odrednice uspjeha ili neuspjeha (Živković, 2017). Prema Kamenovoj (1991), vrijedi spomenuti i sljedeće attribute: drugi (porodica, odgajatelji, prijatelji), motivacija (pažnja, interes), potrebne karakteristike (navike, stavovi), te fiziološki procesi (raspoloženje, zdravlje, zrelost). Kao što je već prije navedeno sve odrednice se mogu kategorizirati prema tome jesu li internalne ili eksternalne, stabilne ili nestabilne, kontrolabilne ili nekontrolabilne (Živković, 2017). Djetetovo očekivanje budućeg uspjeha, emocionalne reakcije, te njegovo buduće ponašanje, mijenjat će se ovisno o uzroku koje dijete pripisuje svojim dostignućima (Sorić i Vulić – Prtorić, 2006). Atribucijske teorije ističu kako atribucije uzročnosti utječu na reakciju pojedinca na uspjeh i neuspjeh, pa time i na očekivanja budućih postignuća. Anksioznost je emocionalno stanje karakterizirano osjećajem neugode, nemira i napetosti, te predstavlja jedan od najkompleksnijih psiholoških fenomena (Vulić – Prtorić, 1999). Gotovo da nema osobe koja se u životu nije barem jednom susrela s nekim oblikom ispitivanja ili testiranja u školi, u situacijama profesionalne orijentacije i selekcije. Većina ljudi osjeti strepnju prije važnih događaja. Takva vrsta osjećaja je prikladna u ovim situacijama zbog toga što ljudi prirodno osjete strah kada se suočavaju sa situacijama koje imaju neizvjestan ishod, u kojima trebaju opravdati očekivanja. S druge strane, kad se strepnja javi, može biti previše intenzivna i narušavati funkcioniranje osobe, te je tada istovremeno sprečava osobu da najprikladnije i najuspješnije odgovori na određeni zadatak. U literaturi se upravo iz tog razloga govori o specifičnoj formi anksioznosti, koja je poznata pod pojmom test-anksioznost, odnosno ispitna anksioznost (Latas, Pantić i Obradović, 2010). Postoje brojne definicije ispitne anksioznosti. Tobias (1985; prema Arambašić, 1988) ispitnu anksioznost definira kao anksioznost izazvanu evaluativnim situacijama, posebno primjenom testova u školskim situacijama. U literaturi se osim na termin ispitna anksioznost, može naići i na pojam strah od ispitivanja. Kod određenog broja učenika ispitna

anksioznost se javlja tek u srednjoj školi ili čak na fakultetu, što se može tumačiti činjenicom da dolazak u novu sredinu, koja je manje „zaštitnička“, izaziva latentnu ispitnu anksioznost koja se tek tada počinje manifestirati (Arambašić, 1988). Kompleksnost nastavnih sadržaja kao i ozbiljnost socijalnih posljedica zbog neuspjeha tokom obrazovanja raste. Istraživanja pokazuju da se otprilike 30 % populacije učenika i studenata suočava s problemom ispitne anksioznosti (Peleg, 2009). Koliko će anksiozne reakcije biti intenzivne, to zavisi od vrste ispita (usmeni ili pismeni ispit), tipa ispitnih pitanja te od spremnosti za ispit i njegove opće sklonosti za područje koje se ispituje (Erceg Jugović i Korajlija, 2012).

Kognitivne teorije predviđaju povezanost anksioznosti sa pesimističnim atribuiranjem pozitivnih događaja, bar kad su u pitanju neke od atribucionih dimenzija – najčešće vanjski lokus kontrole (Beck, 1986). Seligman (1975) očekuje, bar implicitno, da ljudi koji su anksiozni, ispoljavaju pristrasnost pri atribuiranju pozitivnih događaja na način koji je karakterističan (unutrašnjim, globalnim i stabilnim atribucijama) (Alloy i sar., 1990). Veza atribucija i anksioznosti može biti posljedica niskog povjerenja u sopstvenu kompetentnost koja je osnova precjenjivanja opasnosti od novih strašnih iskustava (Novović, Kosanović, Biro i Smederevac, 2001). Nestabilni uzroci pozitivnih događaja govore o nepredvidivoj i neizvjesnoj, opasnoj stvarnosti, doživljenoj kroz anksioznu kognitivnu šemu. Dok spoljašnji lokus odražava sumnju u svoje sposobnosti da se izađe na kraj sa opasnim svijetom, vjerovanje da su uzroci pozitivnih zbivanja kratkotrajni doprinosi da se taj svijet doživi opasnijim nego što jeste. Izraziti doživljaj neizvjesnosti pominje se kao distinktivna karakteristika anksioznih (Garber i sar., 1980).

Rezultati većine istraživanja ukazuju na to kako postoji statistički značajna, no niska negativna povezanost ispitne anksioznosti i školskog postignuća kao i akademskog uspjeha (Arambašić, 1988). Također se pokazalo da se visoko ispitno anksiozne osobe koriste lošim i neefikasnim metodama učenja koje dalje mogu voditi do slabijeg uspjeha (Benjamin i sar., 1981). Deaux (1984) navodi da ishodi koji su u skladu sa očekivanjima atribuiraju se stabilnim uzrocima (sposobnosti i težini zadatka), dok se ishodi koji nisu u skladu sa očekivanjima atribuiraju nestabilnim uzrocima (trudu i sreći). Jackson i saradnici (1993) u pogledu istraživanja zaključuju da se postignuće koje nije u skladu sa stereotipom pripisuje eksternalnim uzrocima ili internalnim nestabilnim uzrocima (npr. trud), dok se postignuće koje je u skladu sa očekivanjima atribuiraju internalnim stabilnim uzrocima (npr. sposobnosti).

Utvrđeno je da su internalne atribucije povezane s većom akademskom samoeфикасноšću, te i većim postignućem (Hsieh, 2005). Studenti koji imaju internalne atribucije i pozitivna očekivanja ulažu veće napore i postižu bolje uspjehe. S druge strane, oni koji uspjehe pripisuju eksternalnim faktorima skloniji su jačoj ispitnoj anksioznosti i izbjegavanju zadataka, pa time i slabijim postignućima. Postoje i podaci o pozitivnim efektima reatribucijskog treninga na uspjeh studenata na studiju (Hall, Hladkyj, Perry i Ruthig, 2004). Hall, Hladkyj, Perry i Ruthig (2004) nalaze da su vjerovanja o opasnosti i nemogućnosti kontrole brige, te o kognitivnoj nekompetentnosti u značajnoj pozitivnoj korelaciji s različitim mjerama ispitne anksioznosti, kao što su tjelesna napetost, zabrinutost i prisutnost misli irelevantnih za zadatak.

Prema istraživanju Živčić-Bećirević, Juretić, i Miljević (2009), objašnjeno je svega 22% varijance akademskoga uspjeha studenata, pri čemu najveći doprinos ima ispitna anksioznost, dok eksternalne atribucije nemaju značajan efekt, samo internalne atribucije (sposobnosti i trud) značajno pridonose akademskom uspjehu. Oni koji vjeruju da svojim sposobnostima i uloženi trudom mogu postići željeni uspjeh, ulažu i veći napor pretpostavljajući da će on rezultirati uspjehom. Matthews, Hillyard i Campbell (1999) također nalaze da su vjerovanja o opasnosti i nemogućnosti kontrole brige o kognitivnoj nekompetentnosti pozitivno povezana s različitim mjerama ispitne anksioznosti. Navodi se da i drugi autori povezuju eksternalno atribuiranje akademskoga neuspjeha s povećanom zabrinutošću, osobito kod mladića (Bandalos, Yates i Thorndike Christ, 1995). Nunn (1988) je utvrdio značajnu i pozitivnu povezanost između eksternalnosti na skali lokusa kontrole i anksioznosti (Moor, 2006). Učenici sa internim lokusom kontrole imaju prednost u odnosu na svoje školske drugove, koji imaju eksterni lokus kontrole, kada se govori o akademskom uspjehu (Lefcourt, 1976). Istraživanjima tokom godina u Americi, nađeno je da se eksternalnost povećava (Stipošek, 2002). Ustanovljeno je da postoji veza između lokusa kontrole i akademskog uspjeha, Nowicki i Strickland (1973; prema Moor, 2006) su pronašli značajnu vezu između ove dvije varijable. Jedan od prvih autora koji je utvrdio vezu između internog lokusa kontrole i školskog postignuća svakako je Weiner (1979, prema Kamenov, 1991). On smatra da su pojedinci koji imaju izraženiji internalni lokus više orijentirani ka postignuću, nego oni koji imaju izraženiji eksternalni lokus kontrole.

Dječaci češće pripisuju uspjeh visokim sposobnostima, što im gradi i štiti ego (Živković, 2017), a djevojčice sreći (Ross i Fletcher, 1985), što negativno utiče na samopoštovanje, buduća očekivanja i ponašanja (Stipek, 1984). Također dječaci češće pripisuju neuspjeh nedovoljnom

trudu, dok djevojčice nedostatku sposobnosti (Ross i Fletcher, 1985). Kada naiđu na poteškoće, djevojčice krive svoje sposobnosti, te im slabi učinkovitost u izvršavanju zadatka (Ryckman i Peckham, 2015). Istraživanja pokazuju kako su djevojčice, starije od šest godina (Poljak i Begić, 2016), anksioznije od dječaka, što se objašnjava tumačenjem da djevojčice više od dječaka u više situacija reagiraju anksioznim simptomima (Gugić, 2015). U korištenju strategija suočavanja, djevojčice češće koriste strategije usmjerene na emocije kao što su traženje socijalne podrške, izražavanje emocija, jer su emocionalnije i spremnije drugima pružiti podršku, dok dječaci koriste strategije usmjerene na problem, kao što su planiranje i racionalno ponašanje, jer ih se smatra ambicioznijima i nezavisnijima (Lacković – Grgin, 2000). U nekim istraživanjima nađena je povezanost u smjeru veće ekternalnosti žena (Kamenov, 1991). Različita istraživanja nisu konzistentna u pogledu spola i percipiranju uzroka uspjeha, ali ipak se mogu izvući neki zaključci: muškarci uspjeh češće pripisuju sposobnostima, a žene sreći ili zalaganju; dok neuspjeh žene češće pripisuju nedostatku sposobnosti, a muškarci nedovoljnom zalaganju (Fratric, 1990). Uspjeh djevojčica manje se očekuje nego uspjeh dječaka, pa je veća vjerovatnost da će uspjeh djevojčica više biti atribuiran sreći i lakoći zadatka, a manje sposobnostima i trudu (Pavlin – Bernardić, 2003). Razlike u atribuiranju će biti još i veće kada dječaci vjeruju da su kompetentniji od djevojčica (Ryckman i Peckham, 2015).

## **METODOLOŠKI DIO RADA**

### **Problem i cilj istraživanja**

Osnovni problem rada se odnosio na ispitivanje odnosa atribucija, anksioznosti i školskog uspjeha, dok je cilj bio utvrditi vezu atribucija sa ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom u funkciji podizanja svijesti o potrebi edukacije učenika o ovoj temi i prevazilaženju poteškoća koje mogu negativno utjecati na postignuće mladih zbog neadekvatnog atribucijskog procesa.

Zadaci:

1. Utvrditi izraženost atribuiranja uspjeha/neuspjeha vanjskim, stabilnim faktorima i ispitne anksioznosti kod učenika;
2. Istražiti povezanost (odnos) dimenzija atribucija sa anksioznošću i školskim uspjehom;
3. Istražiti spolne razlike u atribuiranju i ispitnoj anksioznošću kod učenika;
4. Ispitati da li su dimenzije atribucija odrednice ispitne anksioznosti (fiziološke, emocionalne, kognitivne i bihevioralne komponente anksioznosti) i školskog uspjeha kod učenika.

Hipoteze:

1. Pretpostavlja se da učenici ispoljavaju iznadprosječan nivo atribuiranja uspjeha/neuspjeha vanjskim, stabilnim faktorima i ispitne anksioznosti;
2. Pretpostavlja se da postoji statistički značajna povezanost između dimenzija atribucija, ispitne anksioznosti i školskog uspjeha učenika;
3. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne spolne razlike u dimenzijama atribucija i ispitnoj anksioznosti;
4. Pretpostavlja se da su dimenzije atribucija statistički značajni prediktori ispitne anksioznosti (fiziološke, emocionalne, kognitivne, bihevioralne) i školskog uspjeha kod učenika.

### **Uzorak**

Istraživanje je urađeno na prigodnom uzorku od 320 učenika (163 muških i 157 ženskih). Ispitanici su učenici sedmih i osmih razreda osnovnih škola sa područja Tuzlanskog kantona, Bosna i Hercegovina. Dob ispitanika se kretala od 12 do 14 godina koji su uz saglasnost roditelja i škole dobrovoljno pristupili popunjavanju upitnika.

### **Instrumenti**

U radu su korištene: Skala atribucija (Lončarić, 2014), Skala ispitne anksioznosti (Lončarić, 2014), te Sociodemografski upitnik prilagođen za ovo istraživanje.

*Skala atribucija školskog uspjeha i neuspjeha (ATR)* služi za ispitivanje razloga koje učenici pripisuju školskom uspjehu, odnosno školskom neuspjehu. Sastoji se od 8 subskala i 32 čestice za procjenu atribucija školskog uspjeha i školskog neuspjeha prema stabilnosti uzroka (stabilni i nestabilni uzroci) i prema mjestu uzroka (unutrašnji i vanjski uzroci). Ispitanici na skali od 5 stepeni procjenjuju u kojoj se mjeri slažu s navedenom tvrdnjom (od 1 = uopće se ne slažem do 5 = u potpunosti se slažem).

*Skala ispitne anksioznosti (ANX)* predstavlja emocionalnu komponentu motivacijskih uvjerenja. Namijenjena je mjerenju ispitne anksioznosti kroz tri komponente. To su: fiziološka komponenta anksioznosti, emocionalna komponenta anksioznosti, kognitivno bihevioralna komponenta anksioznosti. Skala se sastoji od 8 čestica. Ispitanici na skali od 5 stepeni procjenjuju u kojoj mjeri se navedene tvrdnje odnose na njih (od 1 = uopće se ne odnosi na mene do 5 = u potpunosti se odnosi na mene). Skale su pokazale dobru pouzdanost.

### **Postupak**

Ispitivanje je provedeno u 2024. školskoj godini i to u periodu od oktobra do decembra 2024. Istraživanjem su bili obuhvaćeni učenici sedmih i osmih razreda osnovnih škola. Istraživanje je provedeno u skladu sa etičkim principima. Ispitanici su upoznati sa svrhom istraživanja, te su dobrovoljno popunili upitnike u vremenskom trajanju od 25 minuta.

## REZULTATI

U Tabeli 1. predstavljeni su deskriptivni statistički parametri za dimenzije atribucija i ispitne anksioznosti.

Tabela 1. Deskriptivni parametri za dimenzije atribucije i ispitnu anksioznost

	N	Min	Max	M	SEM	SD	Skjunis	Kurtosis
Atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima	320	4	20	10.89	0.251	4.497	0.294	-0.753
Atribucijeneuspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	320	4	20	11.43	0.222	3.987	0.086	-0.67
Atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	320	4	20	6.96	0.239	4.279	1.468	1.189
Atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	320	4	20	9.80	0.222	3.971	0.392	-0.686
Atribucije uspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	320	4	20	15.10	0.23	4.128	-0.846	0.006
Atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima	320	4	20	7.60	0.239	4.289	1.339	1.075
Atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	320	4	20	11.15	0.244	4.368	0.229	-0.574
Atribucije uspjeha unutrašnjih nestabilnim faktorima	320	4	20	15.22	0.239	4.278	-0.775	-0.208
Ispitna anksioznost	320	8	40	23.42	0.420	7.523	-0.092	-0.797
Valid N (listwise)	320							

Rezultati pokazuju iznadprosječan nivo atribuiranja uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima kod učenika ( $M=15,22$ ;  $SD=4.27$ ;  $Sk=-.077$ ) kao i iznadprosječan nivo atribuiranja uspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima ( $M=15,109$ ;  $SD=4.12$ ;  $Sk=-.084$ ), dok su na ostalim dimenzijama vrijednosti na prosječnom nivou (Tabela 1). Kada je u pitanju ispitna anksioznost, rezultati također pokazuju umjerene do iznadprosječne vrijednosti na skali ispitne anksioznosti ( $M=23,425$ ;  $SD=7.52$ ;  $Sk=-.092$ ).

U drugom zadatku je bilo potrebno utvrditi povezanost između dimenzija atribucija uspjeha /neuspjeha, ispitne anksioznosti i školskog uspjeha (Tabela 2).

Tabela 2. Povezanost dimenzija atribucija, ispitne anksioznosti i školskog uspjeha

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	Školski uspjeh
Atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima	Pearson Correlation	1	.129*	.280**	.465**	0.008	.125*	.113*	-.216**	.138 *	-.108
	Sig. (2- tailed)		0.021	.000	.000	0.891	0.025	0.044	.000	.014	.055
	N	320	320	320	320	320	320	320	320	320	320
Atribucije neuspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	Pearson Correlation		1	.340**	.166**	-.117*	0.104	.198**	-0.025	.209 **	-.155**
	Sig. (2- tailed)			.000	0.003	0.036	0.063	.000	0.65	0.00	.006
	N		320	320	320	320	320	320	320	320	320
Atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	Pearson Correlation			1	.363**	-. .267**	.402**	.202**	-.209**	.155 **	-.271**
	Sig. (2- tailed)				.000	.000	.000	.000	.000	.005	.000
	N			320	320	320	320	320	320	320	319
Atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	Pearson Correlation				1	0.056	.290**	.312**	-0.049	.190 **	0.017
	Sig. (2- tailed)					0.322			0.382	.001	0.769
	N				320	320	320	320	320	320	320
Atribucije uspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	Pearson Correlation					1	.139*	0.108	.346**	-.091	.262**
	Sig. (2- tailed)						0.013	0.053	.000	.104	.000
	N					320	320	320	320	320	319
Atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima	Pearson Correlation						1	.512**	0.042	-.038	-.041
	Sig. (2- tailed)							.000	0.451	.496	.468
	N						320	320	320	320	320
Atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	Pearson Correlation							1	.179**	.147 **	.003
	Sig. (2- tailed)								0.001	.008	.588
	N							320	320	320	320
Atribucije uspjeha unutrašnjih nestabilnim faktorima	Pearson Correlation								1	.141 *	.396**
	Sig. (2- tailed)									.011	0
	N								320	320	320
Ispitna anksioznost	Pearson Correlation									1	.037
	Sig. (2- tailed)										.505
	N									320	320

Rezultati u Tabeli 2. pokazuju da postoji statistički značajna povezanost između većine varijabli uključenih u korelacionu matricu, a posebno izdvajamo pozitivnu značajnu vezu između atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima i ispitne anksioznost ( $r = .138$ ,  $p = .014$ ), atribucije neuspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima i ispitne anksioznosti ( $r = .209$ ,  $p = .000$ ),

pozitivne značajne veze atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima i ispitne anksioznosti ( $r=.155$ ,  $p=.005$ ), negativnu značajne veze dimenzije atribucije nuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima i školskog uspjeha ( $r= -.271$ ,  $p= .000$ ), pozitivna značajna veza atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima i ispitne anksioznosti ( $r= .190$ ,  $p= .001$ ), dok nije pronađena značajna veza ove dimenzije sa školskim uspjehom. Dimenzija atribucije uspjeha unutaršnjim stabilnim faktorima nije u značajnoj vezi sa ispitnom anksioznosti ( $p>.005$ ) dok je u pozitivnoj značajnoj vezi sa školskim uspjehom ( $r= .262$ ,  $p= .000$ ). Nije pronađena značajna veza dimenzije atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima niti sa ispitnom anksioznosti niti sa školskim uspjehom. Pronađena je značajna pozitivna veza atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima i ispitne anksioznosti ( $r= .147$ ,  $p= .008$ ), dok nije utvrđena veza sa školskim uspjehom. Kada je u pitanju dimenzija atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima pronađena je značajna pozitivna veza sa ispitnom anksioznošću ( $r= .141$ ,  $p= .011$ ) i školskim uspjehom ( $r= .396$ ,  $p= .000$ ).

Treći zadatak se odnosio na ispitivanje spolnih razlika u atribucijama i ispitnoj anksioznosti. Rezultate pokazuje Tabela 3.

Tabela 3. Spolne razlike u atribucijama i ispitnoj anksioznosti

	Spol	N	M	SD	SEM	t	p
Atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima	Muški	163	11.300	4.371	.342		
	Ženski	157	10.471	4.600	.367	1.653	.099
Atribucije neuspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	Muški	163	11.263	4.074	.319		
	Ženski	157	11.611	3.900	.311	-0.779	.436
Atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	Muški	163	7.466	4.531	.354		
	Ženski	157	6.445	3.949	.315	2.144	.033
Atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	Muški	163	9.570	3.922	.307		
	Ženski	157	10.051	4.020	.320	-1.082	.280
Atribucije uspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	Muški	163	15.337	4.240	.332		
	Ženski	157	14.872	4.009	.319	1.007	.315
Atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima	Muški	163	7.963	4.587	.359	1.520	.130
	Ženski	157	7.235	3.935	.314		
Atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	Muški	163	10.785	4.548	.356	-1.538	.125
	Ženski	157	11.535	4.153	.331		
Atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	Muški	163	14.110	4.594	.359	-4.933	.000
	Ženski	157	16.388	3.583	.286		
Ispitna anksioznost	Muški	163	21.006	7.512	.588	-6.194	.000

Kada je u pitanju spol, značajne razlike su utvrđene na dimenziji atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima ( $t(318)=2.144$ ,  $p=.033$ ), gdje muškarci postižu veće vrijednosti, dok kod dimenzije atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima ( $t(318)=-4.933$ ,  $p=.000$ ), veće rezultate postižu djevojke. Spolne razlike su utvrđene i u ispitnoj anksioznosti, djevojke izvještavaju o većoj ispitnoj anksioznosti ( $t(318)=-6.194$ ,  $p=.000$ ).

Kako bi se utvrdilo u kojoj mjeri dimenzije atribucija mogu predvidjeti ispitnu anksioznost, koliki je njihov ukupan i pojedinačni doprinos, primijenjena je multipla regresiona analiza (Tabela 4).

Tabela 4. Regresiona analiza sa beta opterećenjima i nivoima značajnosti pojedinačnih doprinosa dimenzija atribucija za kriterijsku varijablu ispitna anksioznost

Prediktori	$\beta$	t	p
Atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima	.093	1.521	.129
Atribucije neuspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	.127	2.235	.026
Atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	.112	1.646	.101
Atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	.120	1.875	.062
Atribucije uspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	-.115	-1.928	.055
Atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima	-.202	-2.990	.003
Atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	.128	1.988	.048
Atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	.219	3.731	.000
	R= .384; R <sup>2</sup> =.148 Radj=.126	F= 6.731	p = .000

Najznačajniji prediktori ispitne anksioznosti su: atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima koje ostvaruje negativan doprinos ( $\beta=-.202$ ,  $p=.003$ ), te atribucije uspjeha unutaršnjim nestabilnim faktorima koje ostvarju pozitivan doprinos ( $\beta=.219$ ,  $p=.000$ ). Dimenzije atribucija

zajedno objašnjavaju 12,6 % varijance kriterija. Koeficijent multiple korelacije između svih prediktorskih varijabli i kriterija iznosi  $R=.384$  ( $F= 6.731$ ,  $p=.000$ ).

Dalje se pristupilo sagledavanju značaja dimenzija atribucija za fiziološku, emocionalnu, bihevioralnu i kognitivnu komponentu ispitne anksioznosti. U Tabeli 5. su predstavljene prediktivne vrijednosti atribucija uspjeha i neuspjeha za fiziološku komponentu anksioznosti

Tabela 5. Regresiona analiza sa beta opterećenjima i nivoima značajnosti pojedinačnih doprinosa

Prediktori	$\beta$	t	P
Atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima	-.031	-.508	.612
Atribucije neuspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	.032	.555	.579
Atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	.134	1.943	.053
Atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	.119	1.837	.067
Atribucije uspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	.001	.023	.982
Atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima	-.286	-4.199	.000
Atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	.156	2.402	.017
Atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	.247	4.160	.000
	$R= .361$ ; $R^2=.130$ $Radj=.108$ ;	$F= 5.823$	$p = .000$

Regresioni model koji čine dimenzije atribucija uspjeha i neuspjeha je statistički značajan  $R=.361$  ( $F= 5.823$ ,  $p=.000$ ) i objašnjava 13% varijance fiziološke komponente ispitne anksioznosti. Značajni prediktori su: atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima ( $\beta=-.286$ ,  $p=.000$ ), što je i najznačajniji negativni prediktor. Što više osoba svoj uspjeh pripisuje vanjskim stabilnim faktorima, to je nivo fiziološke anksioznosti niži. Atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima su također značajan pozitivan prediktor ( $\beta=.247$ ,  $p=.000$ ), to znači, što više osoba svoj uspjeh pripisuje unutrašnjim nestabilnim faktorima, to je nivo ispitne anksioznosti viši. Atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima u ovom modelu značajno doprinose kriterijskoj

varijanci ( $\eta^2=.156$ ,  $p=.017$ ). Pripisivanje uspjeha sreći ili slučajnosti povezano je s većim nivoom fiziološke komponente ispitne anksioznosti.

Tabela 6. pokazuje doprinos dimenzija atribucija za kriterijsku varijablu emocionalna komponenta anksioznosti.

Tabela 6. Regresiona analiza sa beta opterećenjima i nivoima značajnosti pojedinačnih doprinosa dimenzija atribucija za kriterijsku varijablu emocionalna komponenta ispitne anksioznosti

Prediktori	$\beta$	t	p
Atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima	.003	.056	.956
Atribucije neuspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	.077	1.341	.181
Atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	.021	.297	.767
Atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	.167	2.558	.011
Atribucije uspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	-.045	-.744	.457
Atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima	-.212	-3.100	.002
Atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	.004	.060	.952
Atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	.278	4.658	.000
	R= .347; R <sup>2</sup> =.121 Radj=.098;	F= 5.336	p = .000

Predstavljeni regresioni model u Tabeli 6 je značajan  $R=.361$  ( $F=5.336$   $p=.000$ ), u ovom slučaju objašnjava 12,1% varijance emocionalne anksioznosti. Značajni prediktori su: atribucije uspjeha unutaršnjim nestabilnim faktorima ( $\eta^2=.278$ ,  $p=.000$ ), atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima ( $\eta^2=-.212$ ,  $p=.001$ ), atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima ( $\eta^2=.167$ ,  $p=.011$ ). Što se uspjeh više pripisuje trenutnom trudu, anksioznost je veća. Također što se uspjeh više pripisuje lakoći zadataka, anksioznost je manja. Kada se neuspjeh više pripisuje npr. lošoj sreći, anksioznost je veća. Glavna razlika u odnosu na prethodnu tablicu, ovdje dodatno jedan

način tumačenja neuspjeha (sreća/slučajnost) značajno pridonosi osjećaju emocionalne anksioznosti.

Rezultati u Tabeli 7. pokazuju prediktivne vrijednosti dimenzija atribucija za kriterijsku varijablu kognitivne i bihevioralne anksioznosti.

Tabela 7. Regresiona analiza sa beta opterećenjima i nivoima značajnosti pojedinačnih doprinosa dimenzija atribucija za kriterij kognitivna i bihevioralna komponenta ispitne anksioznosti

Prediktori		t	p
Atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima	.191	3.215	.001
Atribucije neuspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	.169	3.066	.002
Atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	.113	1.703	.090
Atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	.047	.753	.452
Atribucije uspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	-.189	-3.237	.001
Atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima			
Atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	-.066	-1.007	.315
Atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	.139	2.212	.028
	.083	1.450	.148
	R= .440; R <sup>2</sup> =.194 Radj=.173;	F= 9.333	p = .000

Dobijeni rezultati u tabeli također ukazuju na značajnost regresionog modela kojeg čine dimenzije atribucija uspjeha i neuspjeha  $R=.440$  ( $F=9.333$ ,  $p=.000$ ), navedeni model objašnjava 19,4% varijance kognitivne anksioznosti. Značajnim prediktorima su se pokazali: atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima ( $\beta=.191$ ,  $p=.001$ ), atribucije uspjeha unutaršnjim stabilnim faktorima ( $\beta=-.189$ ,  $p=.001$ ), atribucije neuspjeha unutaršnjim nestabilnim faktorima ( $\beta=.160$ ,  $p=.002$ ), atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima ( $\beta=.139$ ,  $p=.028$ ). Navedeni pokazatelji se mogu interpretirati na način da: pripisivanje neuspjeha npr. težini zadatka

povećava anksioznost, pripisivanje uspjeha vlastitoj sposobnosti značajno smanjuje anksioznost, pripisivanje neuspjeha trenutnom manjku truda povećava anksioznost, te pripisivanje uspjeha sreći povećava anksioznost.

U Tabeli 8. su predstavljeni rezultati koji pokazuju značaj dimenzija atribucija u objašnjenju školskog postignuća.

Tabela 8. Regresiona analiza sa beta opterećenjima i nivoima značajnosti pojedinačnih doprinosa dimenzija atribucija za kriterijsku varijablu školsko postignuće

Prediktori		t	p
Atribucije neuspjeha vanjskim stabilnim faktorima	-.037	-.627	.531
Atribucije neuspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	-.086	-1.579	.115
Atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	-.183	-2.799	.005
Atribucije neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	.135	2.194	.029
Atribucije uspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima	.086	1.501	
Atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima			.134
Atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima	-.012	-.181	.856
Atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima	-.015	-.237	.813
	.328	5.835	.000
	R= .471; R <sup>2</sup> =.221 Radj=.201;	F= 11.021	p = .000

Prediktorski model koje čine dimenzije atribucija uspjeha i neuspjeha se pokazao značajnim R=.471 (F= 11.021, p=.000). Najveći negativan doprinos školskom uspjehu ostvaruju dimenzije atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima ( $\beta$ =-.183, p=.005), dok najveći pozitivni doprinos ostvaruje dimenzija atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima ( $\beta$ =.328, p=.000). Objasnjeno je 20,1 % varijance školskog uspjeha.

## DISKUSIJA

U ovom radu rezultati pokazuju da učenici izvještavaju o umjerenom do iznadprosječnom nivou atribuiranja uspjeha unutarnjim stabilnim faktorima (sposobnosti) i nestabilnim faktorima (trudu), može se istaći da su ovi rezultati u saglasnosti sa istraživanjem Arambašić (1989), gdje se pokazalo da ispitno anksiozni pojedinci češće pripisuju neuspjeh vlastitom nedostatku sposobnosti (interni, stabilni uzrok). Weiner (1985) u svojoj teoriji navodi da je pripisivanje uspjeha unutrašnjim faktorima (sposobnost/trud) univerzalno povezano s višim samopoštovanjem. Rezultati ovog istraživanja se podudaraju s nalazima Arkina i sar. (1980), koji objašnjavaju da studenti s umjerenom anksioznošću neuspjeh eksternaliziraju (pripisuju težini ispita, ili ga vide kao nestabilnog (nedostatak truda). Moguće je da ih to štiti od kognitivnog pritiska. Istraživanja u zapadnim kulturama (Stipek, 1991) pokazuju sličan obrazac (unutrašnja stabilnost) kao razlog neuspjeha.

Atribuiranje unutarnjim faktorima je u skladu s nalazima Weinerja (1985) i Vizek-Vidović i sar. Uspješni s umjerenom anksioznošću gotovo uvijek rangiraju trud kao primarni uzrok uspjeha. Zimmerman (2000) navodi da je pripisivanje uspjeha unutrašnjim, kontrolabilnim faktorima (poput truda) ključno za akademsku motivaciju, što u ovom radu možemo pronaći. Prema Seligmanu (1975), i njegovoj teoriji naučene bespomoćnosti, pojedinci koji neuspjeh pripisuju unutrašnjim stabilnim faktorima (niska sposobnost) su skloniji visokoj anksioznosti. Arambašić (1988) nalazi da prosječna studentska populacija rijetko krivi vlastitu sposobnost za neuspjeh, već se okreće "privremenim" razlozima. Campbell i Sedikides (1999) su proveli meta-analizu koja potvrđuje da ljudi sistemski preuzimaju zasluge za uspjeh, a odbacuju krivnju za neuspjeh kako bi sačuvali mentalno zdravlje. Naši rezultati su dijelom u skladu sa prethodno navednim istraživanjima. Arkin i sar. (1980) ističu da kod ekstremno anksioznih osoba ovaj "štit" nestaje (oni krive sebe za neuspjeh). Kako je anksioznost u ovom radu umjerena, Peterson i sar. (1993) navode da je ovo česta strategija u kompetitivnim okruženjima. Ako dobijene rezultate dalje uporedimo sa drugim istraživanjima onda po pitanju ispitne anksioznosti možemo vidjeti saglasnost sa istraživanjem Erića (1977). On je utvrdio da čak 92% studenata doživljava neki oblik ispitne anksioznosti. Putwain i Daly (2014), te Thomas i sar. (2017) sugeriraju da između 15% i 22% učenika pokazuje izrazito visoke razine ispitne anksioznosti koje značajno ometaju funkcioniranje. Hanfesa i sar. (2020), te Kavakci (2014) ukazuju da otprilike 50% studentske

populacije doživljava anksioznost tokom situacija vrednovanja. Kleine-Borgmann i sar. (2021) navode da je razina ispitne anksioznosti kod studenata porasla nakon pandemije.

Visoka izraženost eksternalnih atribucija (sreća/težina testa) često služi kao mehanizam odbrane ega, kako bi se izbjegao osjećaj nesposobnosti (Rotter, 1966). Deskriptivni podaci u našem istraživanju ukazuju na prevladavajući optimistični atribucijski stil jer je najviši nivo izraženosti zabilježen za unutrašnje faktore uspjeha, konkretno trud i sposobnost. Nasuprot tome, neuspjeh se najmanje pripisuje unutrašnjim stabilnim faktorima, što sugerira da se koriste kognitivni mehanizmi zaštite samopoštovanja. Ovakva konstelacija rezultata korespondira s umjerenom razinom ispitne anksioznosti. Putwain (2007) u istraživanju ukazuje na "optimalnu" razinu anksioznosti koja može da motivira, a ne blokira. U usporedbi s metaanalizom koju je proveo Hembree (1988) na preko 500 studija, naši rezultati prate globalni prosjek gdje se ispitna anksioznost kreće oko sredine mjerne ljestvice.

U drugom zadatku pronađena je značajna veza većine dimenzija atribucija s ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. Rezultati drugih istraživanja nisu jedinstveni i dijelom se slažu a dijelom ne slažu sa našim rezultatima. Borekci i Uyangor (2018) su na uzorku srednjoškolaca u Turskoj pokazali da napetost i tjelesni simptomi pozitivno utiču na akademska postignuća, dok briga i irelevantne misli za zadatak imaju negativan efekt, a sve su to komponente ispitne anksioznosti. Takav rezultat ukazuje da je anksioznost korisna do određene mjere, ali da je treba držati pod kontrolom (Borekci i Uyangor, 2018). S druge strane na osnovu istraživanja ustanovljeno je da je ispitna anksioznost važan ugrožavajući faktor na svim akademskim razinama (Karasman, 2017). Barlouov model shvatanja anksioznosti (2002, prema Moor, 2006) tvrdi da osobe koje osjećaju anksioznost su one koje osjećaju da nemaju kontrolu nad vanjskim događajima koji im uzrokuju anksioznost ili nemaju kontrolu nad svojom emocionalnom ili fizičkom reakcijom prema onome što im uzrokuje stres. Atribucione dimenzije koje se najčešće pominju kao relevantne za kognitivno funkcionisanje anksioznih su: globalnost ili stabilnost atribuiranja negativnih događaja (Heimberg et al, 1989.)

Kada je u pitanju dimenzija atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima pronađena je značajna pozitivna veza sa ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom, što je posebno važno za učenike. Erić (1977) navodi da je uspjeh u učenju samo prva domena na koju može utjecati izražena ispitna anksioznost (Šimunković, 2019).

U poređenju sa drugim rezultatima, Arkin i sar. (1980) navode da učenici koji su anksiozni često gube pristranost i "krive sebe" za sve loše. Većina učenika u istraživanjima (Vizek-Vidović i sar., 2003) navodi trud kao najvažniji faktor uspjeha jer je pod kontrolom učenika, što je u saglasnosti sa našim istraživanjem. Postoje tvrdnje da internalno objašnjavanje negativnih događaja kao odlika anksioznih pojavljuje se podjednako često kao i eksternalno (Arkin et al, 1980). Lončarić (2014) naglašava da visoko ispitno anksiozni učenici često neuspjeh pripisuju unutrašnjim, stabilnim uzrocima (poput nedostatka sposobnosti), što je u skladu sa rezultatima našeg istraživanja. To može dovesti do osjećaja bespomoćnosti jer vjeruju da na taj uzrok ne mogu uticati, što dodatno pojačava anksioznost u idućoj ispitnoj situaciji. Također ističe ulogu eksternalnih atribucija, gdje njegovi rezultati pokazuju da pripisivanje uspjeha vanjskim faktorima (sreći ili lakoći zadatka) smanjuje akademsko samopoštovanje. Učenik ne preuzima "zasluge" za uspjeh, pa mu se anksioznost ne smanjuje ni nakon što dobije dobru ocjenu, što je mogući urok da nije pronađena značajna korelacija između školskog uspjeha i ispitne anksioznosti u ovom radu.

Metaanaliza von der Embsea i saradnika (2018) potvrdila je stabilnost negativne povezanosti anksioznosti i uspjeha kroz posljednja tri desetljeća, kao što je to slučaj u metaanalizi Hembreeja (1988) koji nalazi negativnu korelaciju. Prema Lončariću (2014) ispitna anksioznost djeluje kao kognitivni ometač. Dok se učenik bavi negativnim atribucijama ("Nisam sposoban", "Opet neću znati"), troši radnu memoriju koja mu je potrebna za rješavanje zadataka, što direktno vodi ka slabijem postignuću. Moguće je da u ovom istraživanju anksioznost ne djeluje ometajuće ako je na optimalnom nivou, već stimulirajuće na dio učenika, ili da učenici koriste efikasne strategije učenja koje neutraliziraju negativne efekte anksioznosti i stresa. Također je potrebno istaći da je anksioznost samo jedan od faktora, a ne presudan uzrok neuspjeha. Vidljivo je da korelacija između uspjeha i anksioznosti varira kroz vrijeme i često je niža nego što se mislilo, anksioznost podjednako pogađa i odlične i slabije učenike, što je karakteristično za ovo istraživanje. Novović, Kosanović, Biro i Smederevac (2001) ističu da negativne događaje predviđa stepen anksioznosti. U istraživanju Lind-Stivensona i Riganove (Lynd-Stevenson & Rigano, 1996) pesimistični atribucionni stil bio je povezan sa anksioznošću, što je jedan od mogućih razloga nepronaska značajne veze školskog uspjeha i ispitne anksioznosti u ovom radu jer dobijene vrijednosti rezultata ukazuju na optimistični atribucijski stil učenika.

Kada su u pitanju spolne razlike, značajne razlike su utvrđene na dimenziji atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima i dimenziji atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima, gdje kod atribucije neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima veće rezultate postižu muškarci, dok kod atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima veće rezultate postižu djevojke, u oba slučaja razlike su značajne. Istraživanje prema Arambašiću (1989), ističe da muškarci češće pripisuju uspjeh unutrašnjim faktorima, dok su žene sklonije eksternalnim atribucijama. U poređenju sa drugim rezultatima naši rezultati se dijelom ne slažu a dijelom slažu sa istraživanjem Dickhäusera i Meyera (2006) koji su utvrdili da dječaci/muškarci češće pripisuju uspjeh vlastitoj sposobnosti (interni, stabilni uzrok), dok djevojčice/žene uspjeh češće pripisuju sreći ili trudu (promjenljivi uzroci).

Beyer (1990/1998) navodi da žene imaju niža očekivanja uspjeha, te su sklonije podcijeniti vlastitu izvedbu čak i kada su objektivno uspješne. Arambašić (1988) istraživanjem pokazuje da muškarci češće pripisuju uspjeh unutrašnjim faktorima, dok su žene sklonije vanjskim. Stipek i Gralinski (1991), Dweck (1986) ističu da djevojčice neuspjeh češće pripisuju nedostatku sposobnosti, dok dječaci neuspjeh pripisuju nedostatku truda ili vanjskim faktorima (npr. test je bio nepravedan), ovi rezultati nisu u skladu sa dobijenim rezultatima u našem istraživanju. Jedno od objašnjenja bi bilo u tvdnji Abrahamsena (2003) da se te razlike smanjuju u savremenom obrazovnom sistemu, gdje su žene sve uspješnije i preuzimaju "muške" obrasce atribucija. U savremenom obrazovnom kontekstu muškarci možda proživljavaju veći pritisak zbog očekivanja uspjeha, što ih vodi do snažnije internalizacije neuspjeha. Visoka izraženost internih atribucija (trud/sposobnost) može da ukazuje na visok stepen osobne odgovornosti. Prema Weineru (1985), to je adaptivno za uspjeh, ali može povećati anksioznost kod neuspjeha. Rezultati ovog rada su u skladu sa istraživanjem Vizek-Vidović i sar. (2003). Studentice tradicionalno više vrednuju marljivost i uloženi rad kao ključ uspjeha. Visoka razina ove atribucije kod žena objašnjava zašto su često uspješnije u studiranju – one vjeruju da rezultat izravno ovisi o njihovom angažmanu, što je snažan motivacijski faktor.

Značajne spolne razlike su utvrđene i u ispitnoj anksioznosti, djevojke izvještavaju o većoj ispitnoj anksioznosti. Rezultati su saglasni sa istraživanjem Zeidner (1998), gdje se navodi da žene postižu više rezultate na skalama anksioznosti dijelom i zbog svog atribucijskog stila – sklonije su kriviti sebe za neuspjeh, što stvara kognitivni pritisak pri idućem ispitivanju. Xiao i Yang (2022) potvrđuju da studentice i dalje izvještavaju o značajno višim nivoima ispitne anksioznosti, ali

naglašavaju da to više nije povezano s manjkom sposobnosti, već s većim socijalnim očekivanjima i perfekcionizmom, što se podudara sa našim nalazom o visokoj atribuciji truda kod djevojaka. Xiong i sar. (2023) su također utvrdili su da žene češće koriste "ruminaciju" (ponavljajuće negativne misli) kao odgovor na ispitni stres, što objašnjava njihove povišene rezultate na skalama anksioznosti u usporedbi s muškarcima. Smatra se da dječaci imaju više izraženu tendenciju negiranja anksioznosti u ispinim situacijama. Wine (1980) tvrdi da na temelju dobivenih rezultata ispitivanja, ženski ispitanici se više nego muški, boje negativne procjene na ispitima, takođe da djevojčice češće obezvređuju svoj uradak na kognitivnim testovima i da redovno imaju veći rezultat u mjerama anksioznosti.

Arambašić (1988) potvrđuje da su djevojčice anksioznije, ali i da su njihove atribucije često socijalizirane kroz odgoj (očekivanja okoline da djevojčice moraju biti "vrijedne", a dječaci "sposobni"). U skladu sa domaćim i stranim istraživanjima (Hembree, 1988; Arambašić, 1988), rezultati ovog istraživanja potvrdili su statistički značajnu razliku u ispitnoj anksioznosti s obzirom na spol. Ovakavi nalazi mogu se tumačiti kroz prizmu rodno uslovljene socijalizacije, gdje se ženama dopušta veća ekspresivnost emocija, ali i kroz kognitivne stilove; ranije utvrđena visoka atribucija uspjeha trudu kod učenica u ovom istraživanju može biti generator povišene anksioznosti zbog stalne potrebe za validacijom kroz rad (Zeidner, 1998).

Dimenzije atribucija zajedno objašnjavaju značajan dio varijance kriterija ispitne anksioznosti. Učenici koji vjeruju da njihov uspjeh ovisi isključivo o trudu se pokazalo da su anksiozniji. Prema Weineru (1985), visoka kontrolabilnost (osjećaj da sve ovisi o meni) nosi ogroman kognitivni teret. Moguće je postojanje brige, učenici se plaše da "nisu dovoljno učili", što generira čestu zabrinutost. Samokritičnost prema vlastitom radu direktno podiže anksioznost. Zeidner (1998) navodi da visoko anksiozni pojedinci često precjenjuju važnost truda, što vodi do začaranog kruga prekomjernog učenja i straha. Kada je u pitanju atribuiranje vanjskim stabilnim faktorima koji daju negativan doprinos ispitnoj anksioznosti moguće objašnjenje je da učenici koji vjeruju da su uspješni, jer su testovi općenito lagani, mogu biti manje anksiozni. Doživljaj ispita kao nečeg jednostavnog i predvidljivog smanjuje kognitivnu prijetnju, što je u skladu s teorijom o kognitivnoj procjeni stresa (Lazarus i Folkman, 1984). Posebno je zanimljivo da percipiranje stabilnih faktora (npr. težina testa) je značajan protektivni faktor koji umanjuje razinu anksioznosti. Sagone i sar. (2020) su potvrdili su da eksterni lokus kontrole (pripisivanje uspjeha sreći ili težini ispita) djeluje kao prediktor više anksioznosti, što se podudara s regresijskim

modelom gdje atribucija sreće povećava ispitnu anksioznost. Visoka percipirana lična odgovornost (internalni lokus kontrole), iako dobra za ocjene, nosi "cijenu" u obliku povišene anksioznosti. Učenici koji veruju da sve zavisi od njih (trud) osećaju veći pritisak, što je jedan od važnih doprinosa rada.

U ovom istraživanju dimenzije atribucija su značajni prediktori za sve tri komponente anksioznosti: fiziološku, emocionalnu, kognitivnu i bihevioralnu. Rezultati potvrđuju da fiziološka anksioznost (objašnjeno 13% varijance) primarno proizlazi iz osjećaja nestabilnosti i niske kontrole nad uspjehom. Najsnažniji zaštitni faktor je pripisivanje uspjeha vanjskim stabilnim faktorima (npr. lakoća gradiva), što prema Weineru (1985) i Zeidneru (1998) smanjuje percepciju prijetnje i umiruje autonomni živčani sustav. Nasuprot tome, oslanjanje na trud (unutarnji nestabilni faktor) ili sreću povećava tjelesnu napetost. Kako ističu Covington (1992) i Sorić (2001), trud bez osjećaja trajne kompetencije drži tijelo u stanju „visoke pripravnosti“. Također, prema Pekrunu (2006) i Schwarzeru (1996), prizivanje sreće kao faktora uspjeha održava „borba ili bijeg“ reakciju jer učenik nema kontrolu nad ponavljanjem rezultata.

Emocionalna anksioznost je primarno uslovljena nepredvidljivošću i niskom kontrolom nad ishodom. Ključni nalazi pokazuju da pripisivanje uspjeha trudu povećava tjeskobu, jer se napor doživljava kao iscrpljujući i nestabilan resurs (Covington, 1992; Lazarus, 1991). Nasuprot tome, pripisivanje uspjeha lakoći zadatka (vanjski stabilni faktor) pruža osjećaj sigurnosti i smanjuje afektivnu uznemirenost (Weiner, 1985; Zeidner, 1998). Dodatno, vjera u sreću kao uzrok neuspjeha značajno povećava napetost, što Pekrun (2006) i Rotter (1966) tumače kao posljedicu vanjskog lokusa kontrole i nemogućnosti upravljanja budućim rezultatima.

Kognitivna i bihevioralna anksioznost čine neraskidiv krug u kojem negativne misli (briga) izravno diktiraju ispitna ponašanja. Ključni nalaz pokazuje da je vjera u vlastite sposobnosti jedini stabilni zaštitni faktor koji smanjuje kognitivnu interferenciju (Bandura, 1997; Stojaković, 2012), čime se omogućuje učinkovitije korištenje strategija učenja i smanjuje izbjegavajuće ponašanje (Lončarić, 2014). S druge strane, pripisivanje neuspjeha težini ispita (vanjska stabilnost) potiče kognitivnu anksioznost kroz osjećaj bespomoćnosti (Abramson i sur., 1978), što na bihevioralnom planu često vodi ka blokadama i slabijoj angažiranosti. Također, pripisivanje uspjeha sreći ili neuspjeha manjku truda stvara sumnju u buduću uspjeh (Sorić, 2001),

što prema Pekrunu (2002) narušava motivacijske komponente i rezultira neadekvatnim ispitnim ponašanjima.

Najveći pozitivni doprinos školskom uspjehu daje dimenzija atribucije uspjeha unutrašnjim nestabilnim faktorima (trud). Sve dimenzije atribucija zajedno objašnjavaju 20,1 % varijance školskog uspjeha. Sugerira se da je promoviranje radnih navika i vjere u vlastiti trud učinkovitije za uspjeh. Prema Weineru (1985), trud je "kontrolabilan" faktor – učenik vjeruje da može utjecati na ishod svojim zalaganjem. To potiče ustrajnost i vodi ka boljim ocjenama. Istraživanja Schunka (1991) potvrđuju da je fokus na trudu najzdraviji put do školskog uspjeha. Značajan negativni prediktor podtignuća je pripisivanje neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima (nedostatku sposobnosti). Što više student vjeruje da ne uspijeva jer je "nesposoban", to mu je školski uspjeh lošiji. Prema teoriji Seligmana (1975), ovo vodi u "naučenu bespomoćnost". Ako student misli da je neuspjeh trajna osobina (stabilnost), gubi motivaciju za učenje, što se izravno vidi na padu ocjena. Atribuiranje neuspjeha vanjskim nestabilnim faktorima sugerira da pripisivanje sreći može imati blago pozitivan efekt na uspjeh u ovom istraživanju. Okrivljavanje "loše sreće" za neuspjeh djeluje kao odbrambeni mehanizam. Umjesto da krive sebe (internalnost) učenici krive okolnosti, čime čuvaju samopoštovanje i energiju za idući ispit. Dominantan pozitivan utjecaj ima pripisivanje uspjeha trudu, što potvrđuje Weinerovu (1985) tezu o važnosti percipirane kontrole.

## **ZAKLJUČAK**

Istraživanje povezanosti ispitne anksioznosti, atribucija i školskog postignuća dovelo je do niza spoznaja. Hipoteze su djelimično potvrđene. Ispitanici pokazuju umjeren do iznadprosječan nivo ispitne anksioznosti, u pogledu atribucija, dominantan je adaptivni stil, uspjeh se primarno pripisuje trudu i sposobnosti, dok se neuspjeh najrjeđe pripisuje vlastitoj nesposobnosti. Ovakav atribucijski pristup ukazuje na prisutnost protektivnog mehanizma zaštite samopoštovanja. Potvrđene su značajne razlike u doživljaju ispitne anksioznosti. Učenice izvještavaju o znatno većoj ispitnoj anksioznosti u odnosu na učenike. Također, učenice u većoj mjeri svoj uspjeh temelje na uloženom trudu, dok su učenici skloniji neuspjeh pripisati stabilnim unutrašnjim faktorima (nedostatku sposobnosti). Dimenzije atribucija su značajni prediktori ispitne anksioznosti i njenih komponenata: fiziološke, emocionalne, kognitivne i bihevioralne. Najsnažniji kognitivni generator anksioznosti je atribucija uspjeha unutaršnjim nestabilnim

faktorima (trudu), što ukazuje da visoka percipirana odgovornost za ishod stvara emocionalni pritisak. S druge strane, atribucije uspjeha vanjskim stabilnim faktorima, odnosno percipirana lakoća ispita, pokazala se kao ključni faktor smanjenja anksioznosti dok atribucije uspjeha vanjskim nestabilnim faktorima (sreći) doprinosi većoj ispitnoj anksioznosti. Školski uspjeh u ovom radu se nije pokazao kao značajan korelat ispitne anksioznosti. Atribucije objašnjavaju značajnih 20.1% varijance školskog uspjeha. Najsnažniji pozitivni prediktor ocjena je atribucija uspjeha trudu, dok je najsnažniji negativni prediktor atribucija neuspjeha unutrašnjim stabilnim faktorima nesposobnost. Rezultati pokazuju da bi se intervencije za smanjenje anksioznosti i poboljšanje uspjeha trebale usmjeriti na kognitivno restrukturiranje. Potrebno je poticati učenike da uspjeh pripisuju vlastitom angažmanu, ali istovremeno raditi na ublažavanju pritiska kako bi se spriječio razvoj ispitne anksioznosti. Potrebno je razvijati efikasnije strategije učenja i strategije nošenja sa stresnim situacijama. Odgojno-obrazovne intervencije trebaju biti usmjerene na jačanje vjere u uloženi trud i suzbijanje uvjerenja o fiksnoj nesposobnosti.

## LITERATURA

1. Abrahamsen, E. P. (2003). *Gender differences in attributions: A modern perspective on academic achievement*. University of Oslo Press.
2. Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74.
3. Alloy, L. B., Kelly, K. A., Mineka, S., & Clements, C. M. (1990). Comorbidity of anxiety and depressive disorders: A helplessness-hopelessness perspective. U: J. D. Maser & C. R. Cloninger (Ur.), *Comorbidity of mood and anxiety disorders* (str. 499–544). American Psychiatric Press.
4. Arambašić, L. (1988). Ispitna anksioznost: Provjera nekih pretpostavki o prirodi kognitivne i emocionalne komponente. *Psihologija*, 21(3-4), 163–175.
5. Arkin, R. M., Kolditz, T. A., & Kolditz, K. K. (1980). Attributions of the test-anxious student: Self-assessments in the classroom. *Journal of Personality*, 48(4), 468–480.
6. Beck, A. T. (1986). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.

7. Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. G., & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73(6), 816–824.
8. Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Naklada Slap.
9. Beroš, M. (2015). *Atribucije uspjeha i neuspjeha u akademskom kontekstu* [Završni rad, Sveučilište u Zadru].
10. Beyer, S. (1990). Gender differences in the accuracy of self-evaluations of performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 960–970.
11. Borekci, C., & Uyangor, N. (2018). The relationship between test anxiety and academic achievement of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2098–2105.
12. Campbell, W. K., & Sedikides, C. (1999). Self-threat magnifies the self-serving bias: A meta-analytic integration. *Review of General Psychology*, 3(1), 23–43.
13. Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39(2), 105–116.
14. Dickhäuser, O., & Meyer, W. U. (2006). Gender differences in attributions for success and failure: A replication and extension. *Social Psychology of Education*, 9(1), 3–14.
15. Dukić, B. (2017). *Povezanost atribucijskih stilova i akademskog uspjeh kod studenata* [Diplomski rad, Sveučilište u Zadru].
16. Džuferagić, L., i Dautbegović, A. (2022). Ispitna anksioznost: Uzroci, simptomi i intervencije. *Sophos: časopis mladih istraživača*, (15), 117–143.
17. Erceg, I. (2007). *Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu].
18. Erceg Jugović, I., & Lauri Korajlija, A. (2012). Ispitna anksioznost, strategije učenja i akademski uspjeh. *Suvremena psihologija*, 15(1), 21–36
19. Erić, Lj. (1977). *Strah od ispita*. Medicinska knjiga.
20. Fratrić, M. (1990). *Lokus kontrole i atribucija uspeha i neuspaha* [Diplomski rad, Filozofski fakultet u Novom Sadu].
21. Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Naklada Slap.
22. Hall, N. C., Hladkyj, S., Perry, R. P., & Ruthig, J. C. (2004). The role of attributional retraining and elaborative learning in academic performance. *The Journal of Social Psychology*, 144(6), 591–612.

23. Hanfesa, S. A., Mossie, A., & Kebede, A. (2020). Prevalence and associated factors of test anxiety among Wolkite University students. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics, 11*, 107–114.
24. Havelka, N. (2008). *Socijalna percepcija*. Centar za primenjenu psihologiju.
25. Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons.
26. Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research, 58*(1), 47–77.
27. Hewstone, M., & Stroebe, W. (2003). *Socijalna psihologija: Europske perspektive*. Naklada Slap.
28. Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist, 60*(6), 581–592.
29. Jackson, L. A., Gardner, P. D., & Sullivan, L. A. (1993). Explaining gender differences in self-pay expectations: Social comparison standards and privilege. *Journal of Applied Psychology, 78*(1), 133–139.
30. Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. *Advances in Experimental Social Psychology, 2*, 89–124.
31. Jurić, M. (2004). *Atribucije uspjeha i neuspjeha u učenju stranoga jezika* [Magistarski rad, Sveučilište u Zagrebu].
32. Jurić, M. (2014). *Atribucije uspjeha i neuspjeha u akademskom kontekstu* [Završni rad, Sveučilište u Zadru].
33. Jurković, M. (2016). *Povezanost atribucijskih stilova i akademskog uspjeha kod studenata* [Diplomski rad, Sveučilište u Zadru].
34. Kamenov, Ž. (1991). Atribucijska teorija motivacije Bernarda Weinerja. *Psihologijske teme, 1*(1), 53–62.
35. Karasman, S. (2017). *Ispitna anksioznost i strategije suočavanja kod učenika osnovnih i srednjih škola* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu].
36. Kavakci, O., Semiz, M., Kartal, A., Dikici, A., & Kugu, N. (2014). Test anxiety and its relationship with social phobia and depression among university students. *Anatolian Journal of Psychiatry, 15*(4), 288–295.
37. Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation, 15*, 192–238.

38. Kleine-Borgmann, J., Meyer, J., & Beutel, M. E. (2021). Mental health and test anxiety in students after the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders Reports*, 6, 100-234.
39. Kurtović, A., & Baborac, M. (2017). Odnos perfekcionizma, strategija suočavanja i ispitne anksioznosti kod studenata. *Klinička psihologija*, 10(1-2), 23–42.
40. Lacković-Grgin, K. (2000). *Stres u djece i adolescenata: Izvori, posrednici i učinci*. Naklada Slap.
41. Larsen, R. J., & Buss, D. M. (2008). *Psihologija ličnosti: Domene znanja o ljudskoj prirodi*. Naklada Slap.
42. Latas, M., Pantić, M., & Obradović, D. (2010). Ispitna anksioznost: Pojam, teorije i dijagnostika. *Psihijatrija danas*, 42(2), 143–156.
43. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
44. Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoreguliranog učenja: Teorija, mjerenje i primjena*. Učiteljski fakultet u Rijeci.
45. Lynd-Stevenson, R. M., & Rigano, C. (1996). Explanatory style and exam performance. *Personality and Individual Differences*, 20(4), 435–442.
46. Matthews, G., Hillyard, E. J., & Campbell, S. E. (1999). Metacognition and individual differences in self-reported worry. *Personality and Individual Differences*, 26(6), 1037–1060.
47. Mikulić, M. (2015). *Odnos atribucijskog stila, samopoštovanja i nade kod studenata* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu].
48. Moor, I. (2006). *Locus of control, test anxiety and academic achievement in Estonian and Russian-speaking students* [Magistarski rad, University of Tartu].
49. Novović, Z., Kosanović, B., Biro, M., i Smederevac, S. (2001). Veza između atribucionog stila, anksioznosti i depresije. *Psihologija*, 34(1-2), 139–154.
50. Nowicki, S., & Duke, M. P. (1983). The Nowicki-Strickland Locus of Control Scales: Construct validation. U: H. M. Lefcourt (Ur.), *Research with the locus of control construct* (Vol. 2, str. 9–51). Academic Press.

51. Nunn, G. D. (1988). Correlation between the Nowicki-Strickland Locus of Control Scale and the State-Trait Anxiety Inventory for Children. *Psychological Reports*, 63(2), 433–434.
52. Pavičić Takač, V., & Varga, S. (2011). Atribucije uspjeha i neuspjeha u učenju stranoga jezika. *Život i škola*, 57(25), 136–153.
53. Pavlin-Bernardić, N. (2003). Weinerov atribucijski model motivacije. *Suvremena psihologija*, 6(1), 105–119.
54. Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Oxford University Press.
55. Poljak, A., & Begić, D. (2016). Anksioznost u djece i adolescenata. *Medix*, 22(121), 143–148.
56. Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579–593.
57. Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies*, 40(5), 554–570.
58. Ross, M., & Fletcher, G. J. (1985). Attribution and social perception. U: G. Lindzey & E. Aronson (Ur.), *The handbook of social psychology* (3. izd., Vol. 2, str. 73–122). Random House.
59. Ryckman, D. B., & Peckham, P. D. (2015). Gender differences in attributions for success and failure. *The Journal of Genetic Psychology*, 148(1), 111–119.
60. Sagone, E., De Caroli, M. E., & Falanga, R. (2020). Locus of control, test anxiety, and academic self-efficacy in Italian high school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4883.
61. Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. W. H. Freeman.
62. Smederevac, S., i Mitrović, D. (2009). *Psihologija ličnosti*. Centar za primenjenu psihologiju.
63. Sorić, I., & Vulić-Prtorić, A. (2006). Atribucije postignuća i školska anksioznost. *Suvremena psihologija*, 9(1), 7–25.
64. Stipek, D. J. (1991). *Motivation to learn: From theory to practice*. Allyn & Bacon
65. Stipošek, M. (2002). *Lokus kontrole i akademski uspjeh kod studenata* [Diplomski rad,

- Sveučilište u Zagrebu].
66. Stojaković, P. (2002). *Psihologija za nastavnike*. Media centar.
  67. Šimunković, G. (2019). *Povezanost ispitne anksioznosti i akademskog uspjeha kod studenata* [Završni rad, Sveučilište u Zagrebu].
  68. Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences, 55*, 40–48.
  69. Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP-VERN.
  70. von der Embse, N., Jaciw, A. P., & Jithamithra, S. (2018). A meta-analytic review of test anxiety and academic performance. *Educational Psychology Review, 30*(2), 651–681.
  71. Vulić-Prtorić, A. (1999). *Anksioznost u djece i adolescenata*. Naklada Slap.
  72. Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548–573.
  73. Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.
  74. Wine, J. D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. U: I. G. Sarason (Ur.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (str. 349–385). Lawrence Erlbaum Associates.
  75. Xiao, J., & Yang, Y. (2022). Gender differences in test anxiety and its impact on academic performance. *Journal of Educational Psychology, 114*(4), 789–804.
  76. Xiong, Y., et al. (2023). The role of rumination and gender in the relationship between test anxiety and academic achievement. *Current Psychology, 42*, 15234–15245.
  77. Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.
  78. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. U: *Handbook of self-regulation* (str. 13–39). Academic Press.
  79. 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 akademskoga uspjeha studenata. *Psihologijske teme, 18*(1), 119–136.
  80. Živković, M. (2017). *Atribucije uspjeha i neuspjeha kod učenika osnovne škole* [Diplomski rad, Sveučilište u Zadru].

## ATTRIBUTIONS AND EXAM ANXIETY AMONG STUDENTS

### *Abstract*

*Attributions are an important issue of study, as evidenced by their popularity and widespread applicability in a variety of studies and disciplines, including emotions, learned helplessness, violence, academic accomplishment, loneliness, and so on. Attributions are ordinary, daily explanations of the reasons of behavior that a person employs to explain why a particular result of an activity occurred. Attribution theories explain how people make attributions about their own and others' behavior based on specific antecedents such as previous experience, information, beliefs, motivation, etc. Given the widespread use of attributions, it is particularly important to examine their relationship with emotions, namely exam anxiety. Exam anxiety is a condition of stress, excitement, concern, and discomfort that happens during, after, or in anticipation of an exam situation. Anxiety ranges from normal, everyday anxieties to those that, depending on their duration, degree of maladjustment, scope, and intensity, progress to different types of anxiety disorders. The primary topic of the study is to investigate the relationship between attributions and exam anxiety, while the goal is to evaluate the function of attributions in explaining test anxiety among students in upper grades of elementary school. The study included 320 students (163 male and 157 female) in the seventh and eighth grades from Tuzla Canton. The paper utilized the test anxiety scale (Lončarić, 2014) and the success and failure attribution scale (Lončarić, 2014). The findings revealed a substantial link between attributions of failure and test anxiety, as well as important predictors of both success and failure. There was a considerable difference in attributing failure to internal variables based on gender. This study finds that attributions play an important role in explaining academic success. All of the above emphasizes the need of instilling adaptive attributions in students in order to lessen test anxiety and increase academic performance.*

**Keywords:** *attributions, exam anxiety, students*