

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

Dora Vuković

IZVORI ANKSIOZNOSTI KOD STUDENATA

Završni rad

Mentor: doc.dr.sc. Ana Kurtović

Sumentor: dr.sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2018. godine

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

Preddiplomski studij psihologije

Dora Vuković

IZVORI ANKSIOZNOSTI KOD STUDENATA

Završni rad

Područje društvenih znanosti, polje psihologija, grana školska

psihologija i psihologija obrazovanja

Mentor: doc.dr.sc. Ana Kurtović

Sumentor: dr.sc. Gabrijela Vrdoljak

Osijek, 2018. godine

SAŽETAK

S porastom broja mladih koji se odlučuju na studiranje, raste i zanimanje kako studentima omogućiti što kvalitetnije studiranje. Brojni istraživači svoj interes usmjeravaju na detekciju izvora anksioznosti kod studenata s obzirom na negativnu povezanost dugotrajne i jake anksioznosti i obrazovnih ishoda. Dosadašnja istraživanja generirala su brojne potencijalne izvore anksioznosti među kojima se najčešće spominju : a) povećan opseg obaveza, b) preseljenje iz obiteljskog doma, c) negativne promjene u bliskim odnosima, d) financijski problemi i e) promjene u obrascima spavanja. S obzirom na brojnost izvora anksioznosti, neki ih istraživači dijele i u nadređene kategorije pa tako navode : a) interpersonalne, b) intrapersonalne, c) akademske i d) okolinske izvore stresa. Daljnja istraživanja izvora anksioznosti i njihova utjecaja na obrazovne ishode zaključila su kako povećana razina anksioznosti uglavnom negativno korelira s uspjehom koji student ostvaruje na zadatku i generalnim akademskim postignućem, a uvjetuje i ranije odustajanje od studiranja. S druge pak strane, umjerena razina anksioznosti može povoljno utjecati na izvedbu na zadatku jer smanjuje dosadu, a povećava motivaciju i fokusiranost na zadatak. S obzirom da se navodi kako je razlika između uspješnih i neuspješnih studenata uvjetovana rezultatima na testovima anksioznosti, brojni istraživači, ali i učitelji i profesori smatraju nužnim istražiti koji su to čimbenici koji kod studenata mogu potaknuti osjećaj anksioznosti u svrhu uspješnije detekcije i prevencije anksioznosti kod studenata te poboljšanja kvalitete života, ali i percepcije subjektivne dobrobiti studenata te olakšanog nošenja s vlastitom anksioznosti jer uviđaju da je anksioznost u određenoj mjeri sastavni dio studiranja.

Ključne riječi: student, anksioznost, izvori anksioznosti, obrazovni ishodi, akademsko postignuće

Sadržaj

| | |
|---|----|
| 1. UVOD | 1 |
| 2. ANKSIOZNOST..... | 2 |
| 2.1. Anksioznost kao stanje ili anksioznost kao crta ličnosti | 3 |
| 2.2. Razvojna komponenta anksioznosti | 4 |
| 3. IZVORI ANKSIOZNOSTI ZA STUDENTSKU POPULACIJU | 4 |
| 3.1. Interpersonalni izvori anksioznosti..... | 5 |
| 3.1.1. Socijalna anksioznost..... | 5 |
| 3.1.2. Anksioznost prilikom prezentiranja..... | 6 |
| 3.1.3. Odnos s roditeljima | 6 |
| 3.2. Intrapersonalni izvori anksioznosti..... | 7 |
| 3.2.1. Nepravilni obrasci spavanja..... | 7 |
| 3.2.2. Financijski problemi..... | 7 |
| 3.2.3. Promjene u mjestu boravka – preseljenje..... | 8 |
| 3.3. Akademske izvori anksioznosti | 8 |
| 3.3.1. Ispitna anksioznost | 8 |
| 3.3.2. Postizanje i održavanje dobrih ocjena..... | 9 |
| 3.3.3. Neučinkovito upravljanje vremenom | 9 |
| 4. SPOLNE RAZLIKE U ANKSIOZNOSTI..... | 10 |
| 5. POSLJEDICE ANKSIOZNOSTI..... | 11 |
| 5.1. Ispitna anksioznost | 11 |
| 5.2. Izvedba na zadatku | 12 |
| 5.2.1. Hipoteza “obrnuto U”..... | 13 |
| 5.3. Akademske postignuće..... | 14 |
| 5.4. Odustajanje od studiranja | 14 |
| 5.5. Razvitak anksioznog poremećaja | 15 |
| 6. ZAKLJUČAK..... | 16 |
| LITERATURA..... | 17 |

1. UVOD

Analiza trenda upisivanja fakulteta pokazuje kako se sve više mladih ljudi po završetku srednje škole odlučuje na daljnje obrazovanje. Upis fakulteta kao i pohađanje istog može za pojedinca predstavljati iznimno radostan događaj, no s druge pak strane, za neke pojedince upis fakulteta može biti i vodeći izvor emocionalnih problema kao što su stres i anksioznost. Pod posebnim su rizikom studenti prve godine koji se u početnom razdoblju studiranja suočavaju s brojnim velikim životnim promjenama. Promjene s kojima se suočavaju vezane su ne samo uz razvitak autonomnog samostalnog života odvojenog od roditelja ili skrbnika, već i uz različite izazove koji su im nametnuti zahtjevima socijalnog, ali i akademskog života (Al-Qaisy, 2011). Ross, Niebling i Heckert (2008) ističu tranzicijsku prirodu početnog razdoblja studiranja kao najvažniji čimbenik za razvitak osjećaja stresa i anksioznosti. Dakle, sukladno s Al-Qaisyjem (2011), Ross i sur. (2008) navode veliku životnu promjenu kao uzrok anksioznosti. Vitasari, Wasab, Othman i Awang (2010) definiraju anksioznost kao osnovnu ljudsku emociju koja se očituje kao psihološki i fiziološki odgovor na prijetnje konceptu o sebi koji dolaze iz vanjskog svijeta. Taj psihološki i fiziološki odgovor na prijetnju popraćen je konstantnim osjećajem napetosti, nesigurnosti i straha. Različiti anksiozni poremećaji sve su češći problem među studentskom populacijom. Kumaraswamy (2013) navodi kako u svakom trenutku oko 25% studenata izvještava o smanjenoj subjektivnoj i psihološkoj dobrobiti upravo zbog osjećaja anksioznosti prouzrokovanim zahtjevima akademske okoline. Anksioznost koju studenti doživljavaju prilikom studiranja identificirana je kao jedan od najvećih zdravstvenih problema s kojima se mlade osobe susreću tijekom studiranja. Stres i anksioznost kod studenata najčešće imaju nepovoljan učinak na akademsko postignuće. Osim toga, nerijetko stres i anksioznost dovode do zlouporabe alkohola i droge jer studenti navedene supstance smatraju načinom ublaživanja osjećaja pritiska koji osjećaju (Alora, Lagao, Martin, Panaglian, Penalosa, Maynila, 2013). Konačno, emocionalni problemi s kojima se studenti suočavaju prilikom studiranja nerijetko uzrokuju odustajanje od studija (Gerdes i Mallinckrodt, 1994). Osim toga, razina mentalnog zdravlja u adolescenciji i ranoj odrasloj dobi ima brojne implikacije u budućem funkcioniranju odrasle osobe. Kako bi se spriječila pojava negativnih obrazovnih ishoda, zlouporabe supstanci i odustajanja od studiranja, razdoblje studiranja se smatra najvažnijim razdobljem za prevenciju, suočavanje i rješavanje emocionalnih problema s kojima se studenti mogu susresti (Al-Qaisy, 2011). U svrhu uspješne prevencije, suočavanja i rješavanja emocionalnih problema brojna istraživanja bave se istraživanjem upravo čimbenika koji uzrokuju anksioznost kod studenata kako bi ih u budućnosti mogli kontrolirati ili u potpunosti otkloniti. Svrha

ovog rada je identificiranje izvora anksioznosti kod studenata kako bi se što uspješnije djelovalo na prevenciju istih. Stoga će se u poglavljima koja slijede detaljnije opisati anksioznost, čimbenici koji ju mogu uzrokovati kod studenata te različiti učinci koje anksioznost može imati na studentovu subjektivnu dobrobit i akademski uspjeh.

2. ANKSIOZNOST

Anksioznost se, uz strah, navodi kao temeljna ljudska emocija. Freud (1894) navodi anksioznost kao temelj ukorijenjen u svakoj neurotičnoj formaciji. Anksioznost opisuje kao izrazito neugodno afektivno stanje za koje je karakteristično da ga svi ljudi osjećaju i doživljavaju na jednak način. Anksioznost kao fenomen objašnjava se kao psihološki i fiziološki odgovor na vanjsku prijetnju koja narušava koncept o sebi te je popraćena konstantnim osjećajem napetosti. Prema Vitasari i sur. (2010), anksioznost se smatra osnovnom ljudskom emocijom te je sastavljena od straha u kombinaciji s nesigurnosti koja se javlja kada se osobe suočavaju s prijetnjom vlastitom egu ili samopouzdanju. Kao uzrok anksioznosti navodi se stres, odnosno brojni stresori. Ross i sur. (2008) navode kako je osjećaj anksioznosti rezultat interakcije okolinskih stresora s percepcijom pojedinca te njegovim načinom reagiranja, a ne samo rezultat postojanja navedenih okolinskih stresora (Ross i sur., 2008). Za studentsku populaciju karakteristični su stresori vezani uz velike životne promjene s kojima se suočavaju kako bi se uspješno uklopili u akademsko okruženje. Naime, studenti prilikom upisa fakulteta moraju dostići visoko postavljene standarde akademskog okruženja (Bulo i Sanchez, 2014). Prema De Lucia, Rudan i Sujoldžić (2006), anksioznost obilježava osjećaj straha, zabrinutosti i napetosti koji su obično sastavni dio privremenog odgovora na stres. Simptomi anksioznosti su : a) osjećaj nervoze, b) potpuna blokada prilikom pristupanja ispitnoj situaciji, c) osjećaj bespomoćnosti prilikom izvođenja zadatka, d) nedostatak interesa i motivacije, e) ubrzan puls, f) znojenje dlanova i g) grč u želucu (Vitasari i sur., 2010). Prema Kumaraswamy (2013) simptomi anksioznosti su : a) nemogućnost koncentracije, b) učestalo loše raspoloženje, c) tjeskoba, d) glavobolje, te e) poteškoće prilikom pamćenja. Konačno, anksiozni se poremećaji često javljaju u komorbiditetu s drugim emocionalnim i psihološkim poremećajima od kojih je najistaknutija depresija. Kod većine studenata anksioznost se javlja samo u određenim situacijama kao što su situacije kada osoba mora položiti važan ispit ili se približava neki osobno važan događaj. Povremeni osjećaj anksioznosti nije zabrinjavajući, no ukoliko ometa pojedinca u obavljanju svakodnevnih aktivnosti može postati

problem (De Lucia i sur., 2006). Studenti narušenog mentalnog zdravlja skloniji su generalnom osjećaju manje subjektivne dobrobiti, skloniji su pretjeranoj konzumaciji alkohola kao i uzimanju drugih opojnih sredstava. Osim toga, manje su uspješni na akademskom planu, teže održavaju bliske odnose s drugima, te se u budućnosti teže zapošljavaju (Eisenberg, Golust, Golberstein i Hefner , 2007). Eisenberg i sur., (2007) navode kako se problemi mentalnog zdravlja značajno povećavaju prilikom upisivanja visokog obrazovanja. Istovremeno sve više mladih se odlučuje na upis visokog obrazovanja odnosno fakulteta.

2.1. Anksioznost kao stanje ili anksioznost kao crta ličnosti

Spilberger (1966) razdvaja anksioznost na anksioznost kao stanje te anksioznost kao crtu ličnosti. Anksioznost kao stanje javlja se isključivo kao odgovor na određeni podražaj ili sklop okolnosti. S druge pak strane, anksioznost kao crta ličnosti je intrinzična karakteristika pojedinca. Najčešće se na anksioznost gleda kao na trajnu značajku što sugerira da su pojedinci ustvari predisponirani za osjećaj anksioznosti. Mnoga su se istraživanja bavila istraživanjem anksioznosti kao crte ličnosti i anksioznosti kao stanja. Dokazano je kako postoji veza između stanja i crte ličnosti. Naime, zaključeno je kako anksioznost kao crta ličnosti određuje učestalost anksioznosti kao stanja kod pojedinca. Točnije, pojedinac koji ima izraženu anksioznu crtu ličnosti češće će se nalaziti u stanju anksioznosti nego što će se to događati osobi koja nema izraženu anksioznu crtu ličnosti. S obzirom da je crta ličnosti trajnija, jasno je da ona uvjetuje pojavnost anksioznog stanja (King, Heinrich, Stephenson i Spielberger, 1976). King i sur. (1976) prilikom istraživanja anksioznosti koristili su standardni inventar za mjerenje anksioznosti te su ispitanike podijelili u dvije grupe. Svaka je grupa slušala drugi kolegij te su u određenim vremenskim razmacima tri puta ispunjavali upitnik. Upitnik su ispunjavali na početku semestra, zatim sredinom semestra i konačno, na kraju semestra, neposredno prije završnih ispita. O anksioznosti kao crti ličnosti zaključivali su na temelju pitanja kako se generalno osjećaju, a o anksioznosti kao stanju na temelju pitanja o tome kako se trenutno osjećaju neposredno prije ispita. Zaključeno je kako je anksioznost kao crta ličnosti stabilna tijekom vremena, dok se anksioznost kao stanje nije pokazala stabilnom tijekom vremena. Spielberger (1966) pretpostavlja kako anksioznost kao stanje varira prema svom intenzitetu. Štoviše, anksioznost kao stanje značajno se mijenjala tijekom semestra, a studenti su najviše bili anksiozni sredinom semestra. Nadalje, anksioznost kao stanje sredinom semestra, ali i neposredno prije završnih ispita značajno je

veća nego anksioznost kao crta ličnosti. Stoga, nije začuđujuće kako brojni istraživači sugeriraju kako se anksioznost kao crta ličnosti mora mjeriti na različite načine od anksioznosti kao stanja.

2.2. Razvojna komponenta anksioznosti

Anksiozni poremećaji najčešće se javlja već u djetinjstvu ili adolescenciji. Karakteristično za anksiozne poremećaje je njihovo kronično nastavljanje od djetinjstva pa do odrasle dobi, a nerijetko i do kraja života. Kod mlađe djece pojava i razvijanja anksioznosti dovodi do odbijanja polaska u školu što može rezultirati značajnim socijalnim i akademskim poteškoćama u budućnosti. Adolescencija kao razdoblje poznata je kao vrlo kritično životno razdoblje te ne čudi kako se anksiozni poremećaji najčešće javljaju upravo tada. Adolescenti s anksioznim poremećajima pod visokim su rizikom od slabog akademskog postignuća, ali i odustajanja od školovanja (Ameringen, Mancini i Farvolden, 2003).

3. IZVORI ANKSIOZNOSTI ZA STUDENTSKU POPULACIJU

Utjecajni istraživači obrazovanja, ali isto tako i učitelji i profesori diljem svijeta kao glavni cilj svoga djelovanja navode identificiranje čimbenika koji utječu na akademsku izvedbu i postignuće studenata i učenika (Sansgiry i Kavita, 2006). Stoga, nije začuđujuće kako su brojna istraživanja usmjerena i na identifikaciju izvora anksioznosti kod studenata. Prilikom studiranja, studenti se svakodnevno suočavaju s brojnim novim izazovima. Ukoliko takve nove izazove i situacije pojedinac percipira kao prijeteće za vlastiti integritet dolazi do anksioznosti. Brojna različita istraživanja generirala su čitav niz potencijalnih izvora anksioznosti kod studenata. Kadison i DiGeronimo (2004) kao glavne smetnje mentalnom zdravlju studenata navode: a) nepravilne obrasce spavanja, b) fluktuacije u bliskim odnosima te c) osjećaj pritiska koji je uzrokovan akademskim zahtjevima. Nadalje, Vitasari i sur. (2010) provodeći istraživanje na 770 studenata Malazijskog fakulteta kao ključne čimbenika za razvitak anksioznosti ističu : a) složenost kolegija, b) okruženost novim ljudima, c) problemi u romantičnim vezama, ali i odnosima općenito i c) kriza identiteta. Kumaraswamy (2013) kao glavne izvore anksioznosti navodi : a) zahtjevnost novih zadataka, b) promjene vezane uz preseljenje, c) promjene u odnosima s značajnim drugima, d) jasna vremenska ograničenja, e) strah od neuspjeha, f) kriza identiteta. Konačno, Ross i sur. (2008) navode: a) odlazak od kuće, b) prilagodba na novu društvenu okolinu, c) prilagodba na zahtjeve akademske zajednice, d) održavanje

dobrih ocjena kao ključne izvore anksioznosti. Također, ističu kako su njihovi ispitanici najčešće izvještavali o intrapersonalnim problemima kao glavnim izvorima anksioznosti te su redom birali : a) promjene u rasporedu spavanja, b) promjene u prehrani, c) nove odgovornosti i d) financijski problemi. Bulo i Sanchez (1991) različite izvore anksioznosti razvrstava u četiri nadređene kategorije, a to su : a) interpersonalni, b) intrapersonalni, c) akademski i d) okolinski izvori anksioznosti. Koristeći Gadzellin (1991) inventar o izvorima anksioznosti kod studenata na uzorku od 150 studenata zaključili su kako je studentska anksioznost najčešće izazvana sljedećim problemima : a) financijske brige, b) lošije ocjene, c) povećan obujam akademskih zadataka , d) suradnja s novim ljudima i e) problemi u odnosu s roditeljima.

3.1. Interpersonalni izvori anksioznosti

3.1.1. Socijalna anksioznost

Socijalna anksioznost može se objasniti kao strah od društvenih situacija, kao i nelagoda kada se pojedinac nalazi u određenoj društvenoj situaciji. Ameringen i sur. (2003) socijalnu anksioznost objašnjavaju kao konstantan i jak strah od svake situacije koja je povezana s socijalnim okruženjem i izvedbom u socijalnom okruženju. Ključno za socijalnu anksioznost je strah pojedinca zbog mogućnosti negativnog vrednovanja okoline. Naime, osobe koje imaju razvijenu socijalni anksioznost strahuju da će se u socijalnoj situaciji ponašati nedolično ili čak sramotno što izaziva osjećaj neugode. Vitasari i sur. (2010) identificiraju različite aspekte socijalnog života kao važan utjecaj na mogućnost razvitka anksioznosti. Jednom kada je formirana, socijalna anksioznost može imati negativan utjecaj na ponašanje pojedinca i kognitivno i afektivno pa tako socijalno anksiozne osobe nerijetko opisuju kao sramežljive, povučene, tihe i inhibirane. Kimberly, Erin i Brandon (2007) navodi 4 modela kojima olakšava razumijevanje socijalne anksioznosti, a to su : a) model nedostatka vještine koji objašnjava kako do razvitka socijalne anksioznosti dolazi zbog pojedinčevih nedostatnih vještina za nošenje sa situacijama koje ga okružuju u socijalnoj okolini, 2) kognitivni model koji objašnjava kako pojedinac razvija socijalnu anksioznost jer percipira sebe nedovoljno dobrim, ali i neprimjerenim u različitim socijalnim situacijama, 3) model klasičnog uvjetovanja koji objašnjava kako se socijalna anksioznost uči i razvija klasičnim uvjetovanjem zbog prečestog uparivanja neutralnog podražaja s negativnim socijalnim iskustvima i 4) model osobina ličnosti koji objašnjava kako socijalna anksioznost nije

reakcija na događaje nego osobina ličnosti koja je stabilna i trajna. Ameringen i sur. (2003) zaključuju kako osobe s razvijenom socijalnom anksioznošću pretežito izbjegavaju bilo kakvu vrstu javnog nastupa, neovisno radi li se o javnom nastupu pred širokom publikom ili tek pred par ljudi, izbjegavaju druženje s većim grupama kao i druženje s nepoznatim osobama. Nadalje, Monroe (1992) iznosi kako su osobe s socijalnom anksioznošću u usporedbi s osoba koje nisu socijalno anksiozne, sklonije ranije odustati od fakulteta te se najčešće više ne nastave obrazovati.

3.1.2. Anksioznost prilikom prezentiranja

Jedan od novih izazova s kojima se student suočava je izlaganje pred grupom i profesorom. Takvo izlaganje zahtjevan je dio studentskog iskustva jer se obavlja pred novim i nepoznatim ljudima. Još jedan utjecajan čimbenik je i brojnost. Naime, studijske grupe su nerijetko mnogobrojnije nego što su to razredi u srednjoj školi (Vitasari i sur., 2010). Brenda i Tilson (2007) zaključuje kako je strah od prezentiranja, odnosno strah od javnog nastupa najčešće naveden izvor anksioznosti od strane studentske populacije. Visoka razina anksioznosti prilikom prezentiranja značajno negativno utječe na izvedbu prilikom same prezentacije. Naime, anksioznost uzrokuje značajno smanjenje sposobnosti komunikacije pojedinca. Murugesan (2005) zaključuje kako ne samo da anksioznost značajno smanjuje sposobnost komunikacije pojedinca, već smanjuje i motivaciju za učenjem kao i vjerojatnost pohađanja kolegija koji od studenta zahtijevaju prezentiranje. Dakle, anksiozni studenti skloniji su izbjegavati kolegije koji zahtijevaju prezentiranje pred studijskom grupom. Također, navodi kako se anksioznost prilikom prezentiranja može izbjeći ako se student dovoljno i na vrijeme pripremi za nadolazeće izlaganje.

3.1.3. Odnos s roditeljima

Živčić-Bečirević, Smojver-Ažić i Martinac-Dorčić(2017) ističu strah koji studenti osjećaju zbog mogućnosti razočarenja roditelja kao jednu od najznačajnijih negativnih automatskih misli koje potiču anksioznost. Naime, jasno je da studenti još uvijek nisu dovoljno samostalni te da roditeljska figura i dalje ima najvažniju ulogu u razvitku psihološke autonomije studenata. Taylor, Peplau i Sears (2000) naglašavaju kako nerijetko studenti po prvi put napuštaju obiteljski dom na duži vremenski period, stoga nije neobično da je potrebno vremena dok se prilagode novonastaloj situaciji. Nadalje, prema Živčić-Bečirević i sur. (2017) nije zanemariv utjecaj određenog roditeljskog stila na razvitak

anksioznosti. Naime, različiti stil roditeljstva ima različit utjecaj na razvitak anksioznosti studenata, ali i na generalnu prilagođenost. Istraživanja pokazuju kako se studenti čiji su roditelji prakticirali permisivni stil roditeljstva, odnosno roditelji koji su od djece očekivali malo, a davali im veliku slobodu, bolje snalaze u novim akademskim zahtjevima. Takvi studenti ne osjećaju strah da će razočarati roditelje. S druge pak strane, studenti čiji su roditelji prakticirali autoritarni stil roditeljstva za koji je karakteristično nedovoljno topline i ljubavi, ali puno nadzora i zahtjeva, još uvijek nisu razvili emocionalnu samostalnost, i dalje trebaju odobrenje roditelja te osjećaju strah od mogućnosti da razočaraju roditelje. Takvi studenti lošije se nose s novim akademskim zahtjevima.

3.2. Intrapersonalni izvori anksioznosti

3.2.1. Nepravilni obrasci spavanja

Kadison i DiGeronimo (2004) u svom istraživanju ističe nepravilne obrasce spavanja kao jedan od glavnih izvora anksioznosti i glavnih smetnji mentalnom zdravlju. Studenti, naime, zbog povećanog obujma obaveza tijekom dana, slobodno vrijeme u vidu druženja s bliskim i važnim osoba koriste tek u večernjim satima. Također, nerijetko zbog loših strategija upravljanja vremenom, studenti uče noć prije ispita što također remeti njihove obrasce spavanja. Slično navodi i Yoo, Gujar, Hu, Jolesz i Walker (2007). Naime, u svom istraživanju navode kako pojačani osjećaj anksioznosti kod studenata može biti odraz upravo deprivacije sna. Prolongirana deprivacija sna uzrokuje da studenti svakodnevne situacije percipiraju kao opasne ili prijeteće. Osim toga, nedostatak sna dovodi i do ubrzanog te nepravilnog rada srca, ali i osjećaja mučnine i slabosti. Navedeni simptomi su karakteristični i za psihološki stres i anksioznost.

3.2.2. Financijski problemi

Polaskom na fakultet, osobito ako je udaljeno od obiteljskog doma, studenti dobivaju veću autonomiju prilikom upravljanja novcem. Iako studenti to percipiraju na pozitivan način, nerijetko se vrlo brzo suoče s vlastitim nedostatnim vještinama pravilnog raspoređivanja novca što predstavlja važan izvor anksioznosti. Suočeni s nedostatkom novca, brojni studenti pronalaze različite studentske poslove. Eisenberg i sur. (2007) navode kako je studentski posao povezan s lošim mentalnim

zdravljem. Naime, kako raste broj sati koje student provede na studentskom poslu, tako mentalno zdravlje postaje sve slabije.

3.2.3. Promjene u mjestu boravka – preseljenje

Preseljenje u novu sredinu uvijek je stresno, no za studente dodatan izazov predstavlja i činjenica da preseljenje pred njih stavlja i različite zahtjeve vezane uz ovladavanje novim vještinama kako bi postigli samostalnost. Živčić-Bečirević (2003) zaključuje kako smanjenjem kongruentnosti između okoline iz koje student dolazi i nove okoline, prilagodba studenta na novu okolinu je sve teža. Taylor i sur. (2000) navode kako posebnu promjenu osjete studenti koji za vrijeme studentskih dana borave u studentskom domu. Osim što se moraju prilagoditi na dijeljenje sobe i kupaonice s nepoznatim ljudima, studenti u studentskim domovima moraju se prilagoditi i na učestalu buku i ometanje. Iako je očekivano da će navedene promjene koje donosi život u studentskom domu rezultirati otežanom prilagodbom, Živčić-Bečirević (2003) navodi kako su studenti koji su se zbog studiranja morali preseliti zapravo bolje prilagođeni od onih koji tijekom studiranja nastavili živjeti u obiteljskom domu. To objašnjava mogućnošću da su studenti koji žive izvan obiteljskog doma više motivirani za postignuće kako bi opravdali roditeljska financijska ulaganja u život izvan obiteljskog doma.

3.3. Akademske izvori anksioznosti

3.3.1. Ispitna anksioznost

Spielberger (1966) spominje ispitnu anksioznost te ju definira kao stanja u kojemu se pojedinac osjeća anksiozno i zabrinuto prilikom bilo kakve situacije u kojoj se ispituje pojedinčevo znanje. Drugim riječima, ispitna anksioznost referira se na osjećaj uznemirenosti i straha koji pojedinca preplavljuje prilikom suočavanja s ispitnom situacijom. Ispitna anksioznost često je okarakterizirana kao reakcija na podražaj iz okoline koji signalizira da nas netko na neki način vrednuje. Ispitna anksioznost smatra se oblikovana pod utjecajem prethodnih iskustava. Govoreći o prošlim iskustvima, referira se na ona iskustva oblikovana percepcijama o opterećenju vezanom uz pojedini kolegij, ali isto tako i mogućnošću da uspješno organiziraju svoje vrijeme u prethodnim situacijama vezanim uz veća akademska opterećenja (Sharma i Sud, 1990) . Osobe koje često osjećaju ispitnu anksioznost sumnjaju u : a) vlastite sposobnosti vezane uz zadovoljavajuću izvedbu, b) pozitivne evaluacije njima

važnih osoba (bližnjih), drugim riječima boje se negativne evaluacije i c) mogućnost kontrole vlastitih emocija kako bi smanjili osjećaj anksioznosti (Farooqi, Ghani i Spilberger, 2012). Sansgiry i Kavita (2006) kao glavne komponente ispitne anksioznosti navode emocije i kogniciju. Kognicija se naime odnosi na mentalnu aktivnost vezanu za situaciju u kojoj smo izloženi vrednovanju kao i njezine posljedice, dok se emocionalna komponenta odnosi na osjećaj napetosti i nervoze prilikom pomisli na sam čin testiranja koji je često povezan s psihosomatskim simptomima kao što je mučnina. Spielberger (1966) navodi kako se ispitna anksioznost ne smatra crtom ličnosti već stanjem koje je vezano uz specifične okolnosti. Ispitna se anksioznost javlja isključivo u uvjetima u kojima pojedinca evaluiraju osobe poput nadređenih ili osobe do čijeg mišljenja nam je stalo. Osim toga, prema Hancocku (2001) ispitna anksioznost kao crta ličnosti stabilna je u vremenu. Ispitna anksioznost odnosi se na sve aspekte života, a ne samo trenutke kada pojedinca ocjenjuju u školi ili na fakultetu. Dakle, ukoliko je osoba sklona osjećaju ispitne anksioznosti vrlo je vjerojatno da će osjećati anksiozno u raznim situacijama u kojima se na bilo koji način evaluira pojedinčev uradak na različitim zadacima, pojedinčeve sposobnosti, postignuća ili interesi (Farooqi i sur., 2012). Ispitna se anksioznost navodi kao najvažniji i najučestaliji faktor koji ometa uspješnu izvedbu. Posljednjih se desetljeća smatra velikim problemom s kojim se susreće sve veći broj studenata.

3.3.2. Postizanje i održavanje dobrih ocjena

Tijekom primarnog i sekundarnog obrazovanja, studenti su naučili ocjene percipirati kao izvor nagrade ili kazne. Sukladno tomu, ocjene na fakultetu studentima često služe kao ključan indikator za izgradnju slike o sebi, a nerijetko i kao alat za impresioniranje roditelja, prijatelja i značajnih drugih. Stoga, studentima je jedan od vodećih izvora anksioznosti upravo postizanje i održavanje dobrih ocjena. Loše ocjene izazivaju anksioznost jer studenti tada percipiraju kako će loše ocjene utjecati na njihov ugled među značajnim drugim, ali i na to koliko će biti prihvaćeni u primarnoj socijalnoj mreži (Bulo i Sanchez, 2014).

3.3.3. Neučinkovito upravljanje vremenom

Ispitujući sposobnost učinkovitog upravljanja vremenom kod studenata, Sansgiry i Kavita (2006) zaključili su kako studenti koji imaju adekvatne i razrađene metode učinkovitog upravljanja vlastitim vremenom osjećaju manju anksioznost. Tomu je tako jer takvi studenti na ispite dolaze

znatno pripremljeniji te upravo spoznaja da su se dovoljno pripremili smanjuje osjećaj anksioznosti. S druge pak strane, studenti koji nemaju razvijene vještine učinkovitog upravljanja vremenom nerijetko na ispite dolaze nepripremljeni te stoga osjećaju veću anksioznost. Alora i sur. (2013) navode neučinkovito upravljanje vremenom kao jedan je od najistaknutijih izvora anksioznosti među studentskom populacijom. Studenti koji neučinkovito upravljaju vremenom često predugo odgađaju početak rada na određenom zadatku što za posljedicu ima linearan porast stresa i anksioznosti kako se približava rok. Odnosno, što je bliže rok završetka zadatka, to je veća percipirana anksioznost. Sansgiry i Kavita (2006) navode kako stariji studenti generalno izvještavaju o većoj anksioznosti. Takvi se nalazi mogu objasniti činjenicom kako se tijekom godina studiranja povećava opterećenje u vidu količine, ali i zahtjevnosti gradiva te studenti svake godine moraju prilagođavati svoje strategije upravljanja vremenom kako bi se uspješno nosili sa sve manje vremena. Kako bi smanjili osjećaj anksioznosti, studentima se predlaže započinjanje zadatka na vrijeme, podjela složenog zadatka na više manjih zadataka te držanje unaprijed određenog rasporeda prilikom rješavanja manjih zadataka.

4. SPOLNE RAZLIKE U ANKSIOZNOSTI

Al-Qaisy (2011) sugerira kako su studentice češće anksiozne od studenata, no studenti su češće depresivni. S druge pak strane, brojni autori navode suprotno. Naime, brojna istraživanja pokazuju kako su studentice češće i više depresivne (Hankin i Abramson, 2001; Nolen-Hoeksema, Larson i Grayson, 1999). Vitasari i sur. (2010) navode kako su muški studenti češće anksioznosti u socijalnim interakcijama, prilikom ispitne situacije i prilikom korištenja usluga knjižnice, dok su studentice češće anksiozne vezano uz strani jezik, matematiku i prezentiranje. Sharma i Sud (1990) navode kako postoje značajne razlike u učestalosti doživljavanja ispitne anksioznosti ovisno o spolu. Zaključuju kako studentice češće doživljavaju ispitnu anksioznost te je takva razlika kulturalno neovisna. Tomu je tako jer žene češće imaju visoka očekivanja čije neuspješno ispunjenje dovodi do češćeg doživljavanja ispitne anksioznosti u budućim situacijama. Zaključuju kako studentice zbog veće razine i češćeg doživljavanja ispitne anksioznosti često postižu slabije rezultate na ispitima nego što ih postižu studenti. Gadzella (1994) razliku u percepciji anksioznosti između muškaraca i žena objašnjava činjenicom da se žene češće od muškaraca bave različitim aktivnostima istovremenom, te im pokušaj balansiranja različitih polja poput akademskog, obiteljskog i poslovnog može stvarati veći osjećaj anksioznosti. Al-Qaisy (2011) razlike između studenata i studentica objašnjava razlikom u

prevladavajućim spolnim hormonima. Naime, žene su osjetljivije na opasnosti koje ih okružuju kako bi bile uspješnije prilikom spašavanja sebe i potomstva. Takvu osjetljivost studenticama omogućuje hormon estrogen koji ih čini osjetljivijima na opasnost. Osim toga, postoje i razlike u načinu suočavanja s anksioznošću između muškaraca i žena. Za studentice je karakteristično da prilikom osjećaja anksioznosti traže utjehu u okolini jer je takvo ponašanje u skladu s njihovom socijalnom ulogom te je prihvatljivo. S druge strane, studenti smatraju kako nije društveno prihvatljivo da oni pokažu anksioznosti te najčešće izbjegavaju pokazivati znakove anksioznosti. Posljedično, studenti odabiru ponašanja poput zlouporabe alkohola ili agresivnog ponašanja kako bi se suočili s osjećajem anksioznosti (Jurin, Jokić-Begić i Lauri Korajlija, 2012). Konačno, Grant, Marsh i Syniar (2002) suprotno prethodnim rezultatima, nisu pronašli statistički značajne razlike u osjećaju anksioznosti vezano za spol.

5. POSLJEDICE ANKSIOZNOSTI

5.1. Ispitna anksioznost

Ispitna anksioznost nerijetko rezultira kognitivnim, afektivnim i bihevioralnim odgovorima koji rezultiraju slabijom izvedbom, ali i negativnim evaluacijama situacije. Ispitna anksioznost ima negativan utjecaj već na usvajanje i zadržavanje informacija, a kasnije i na njihovu reprodukciju (Sansgiry i Kavita, (2006). Ispitna anksioznost rezultira slabijom izvedbom na zadatku odnosno na ispitu jer dovodi blokiranja misli, stvaranja negativnih okvira. Istraživači navode kako je ispitna anksioznost češća kod onih studenata koji su slabije pripremljeni za ispit, a rjeđa kod dobro pripremljenih studenata. Prilikom evaluativne situacije, studenti s izraženom ispitnom anksioznošću imaju tendenciju osjećati intenzivniju fizičku pobuđenost, izraženiju zabrinutost, nervozu te im se češće javljaju negativne misli. Stoga, studenti s izraženom ispitnom anksioznošću najčešće postižu slabije rezultate prilikom ispitne situacije. S druge pak strane, studenti koji ne osjećaju ispitnu anksioznost uspješnije pokazuju vlastite sposobnosti te ostvaruju povoljnije rezultate prilikom ispitne situacije (Sarason,1980). Sansgiry i Kavita (2006) pomoću dva modela nastoje objasniti negativan utjecaj koji ispitna anksioznost ima na postignuće i obrazovne ishode. Prvi model je model interferencije. Pomoću modela interferencije negativan utjecaj koji ispitna anksioznost ima na postignuće objašnjen je pojavom negativnih misli i emocija. Takve misli i emocije nisu vezane uz

zadatak te njihova pojava onemogućuje fokusiranje pažnje na zadatak. Drugi model je model deficita učenja. Model deficita učenja navodi kako ispitna anksioznost ima negativan utjecaj na postignuće jer pojedinac ne koristi adekvatne strategije učenja za savladavanje gradiva. Neadekvatne strategije učenja rezultiraju nedovoljnom pripremljenosti pojedinca za ispitnu situaciju te se zbog toga pojedinac osjeća nervozno i napeto prilikom ispitne situacije. Posljedično, osjećaj anksioznosti dovodi do slabijeg postignuća na zadatku ili testu. Musch i Broader (1999) navode kako ponekad ova dva modela djeluju integrativno na pojedinčevo postignuće. Istaknutiji faktor povezan uz osjećaj ispitne anksioznosti je percipirano opterećenje vezano uz pojedini kolegij. Opsežni zahtjevi koje nam pojedini kolegij nameće (opterećenje) zahtjeva od studenta razvijene vještine upravljanja vlastitim vremenom kao i sposobnost odabira adekvatnih strategija učenja. Stoga, studenti suočeni s zahtjevnim kolegijem moraju planirati unaprijed, organizirati svoje vrijeme unaprijed te se uskladiti s rasporedom. Ovim istraživanjem pokazali da anksioznost raste kako se povećavaju zahtjevi koje kolegij stavlja pred studente jer to ograničava njihovu mogućnost adekvatnog raspoređivanja vremena i ne ostavlja im dovoljno vremena za privatni život (Sansgiry i Kavita, 2006). Stoga je ispitna anksioznost navedena kao najsnažnija prepreka u učenju i ovladavanju zadatkom u adolescenciji. S druge pak strane, Hancock (2001) svojim istraživanjem nije pronašao razlike između studenata s razvijenom ispitnom anksioznošću i studenata bez ispitne anksioznosti. Dakle, studenti s ispitnom anksioznošću, kao i oni bez ispitne anksioznosti ostvaruju jednako dobra postignuća. Zaključuje kako se lošija postignuća nekih studenata mogu pripisati najviše strahu od evaluacije zbog procjene da je okolina koja ih procjenjuje nepovoljna, a ne isključivo zbog njihove sklonosti osjećaju ispitne anksioznosti.

5.2. Izvedba na zadatku

Vitasari i sur. (2010) navode kako visok razina anksioznosti rezultira niskom uspješnosti izvedbe na zadatku jer anksioznost ometa ključne procese poput pamćenja i pažnje. Spielberger, O'Neil, i Hansen (1972) smatraju kako se zahtjevnost odnosno težina postavljenog zadatka može operacionalizirati kao stresor koji potiče anksioznost. Kada govorimo o anksioznosti u terminima stanja tada prilikom rješavanja jednostavnih zadataka anksioznost ima facilitirajući učinak, dok prilikom rješavanja složenijih zadataka ima inhibirajući učinak. King i sur. (1976) također objašnjavaju učinke koje anksioznost ima na uspješnost rješavanja određenog zadatka. Kada je riječ o anksioznost kao crti ličnosti, navode kako ne postoji učinak na izvedbu na zadatku, no taj odnos je

kompleksan. Objašnjavaju kako anksioznost kao crta ličnosti određuje koliko često i kojeg intenziteta će pojedinac osjećati anksioznost kao stanje. Točnije, anksioznost kao crta ličnosti određuje način na koji će pojedinac evaluirati situacije u kojima se nalazi, pa su tako osobe s izraženom crtom ličnosti anksioznosti sklonije događaje percipirati kao prijeteće te sklonije davati veće procjene anksioznosti kao stanja. Konačno, anksioznost kao stanje ima negativne učinke na izvedbu kompleksnih zadataka, a pozitivne učinke na izvedbu jednostavnih zadataka. Kako su studentski zadaci nerijetko kompleksni i zahtjevni, zaključuju kako anksioznost kod studenata dovodi do slabije izvedbe na zadacima.

5.2.1. Hipoteza “obrnuto U”

Kada se promatra odnos anksioznosti i učenja, zamjećuje se mnogo kompleksniji odnos. Hebb (1966) iznosi svoju teoriju pobuđenosti koja predlaže kako postoji stanje idealne pobuđenosti za različite aktivnosti. Pobuđenost se u ovom kontekstu odnosi na aktivaciju tijela i živčanog sustava. Prema tome, navodi kako je tijekom sna razina pobuđenosti niska, tijekom uobičajenih dnevnih aktivnosti i generalno budnog stanje razina pobuđenosti je umjerenog intenziteta, a visoka je prilikom suočavanja s događajima i situacijama koje na pojedinca djeluju emocionalno uznemirujući. Hebbova teorija idealne pobuđenosti ustvari predlaže kako premala pobuđenost odnosno prevelika razina pobuđenost dovode do negativnih ishoda na različitim zadacima. Stanje preniske pobuđenosti može se izjednačiti s dosadom pa su stoga studenti skloniji smanjenom trudu i lošijim rezultatima na zadatku. S druge pak strane, ukoliko je razina pobuđenosti previsoka, studenti imaju problema s usmjeravanjem pažnje i kontroliranjem vlastitih emocija što također dovodi do lošije izvedbe na zadatku. Konačno, prema Hebbu (1955) izvedba je najuspješnija kada je stupanj pobuđenosti umjeren, odnosno optimalan. Vogel i Collins (2002) u svojem istraživanju podupiru postavke Hebbova postulata. Točnije, istraživanjem na studentima utvrdili su kako i studenti s izraženom ispitnom anksioznošću, ali i studenti koji nisu osjećali nikakvu ispitnu anksioznost imaju slabiju izvedbu te postižu slabije rezultate na evaluativnim zadacima. Za razliku od navedene dvije skupine, studenti s umjerenom razinom ispitne anksioznosti postižu najbolje rezultate na evaluativnim zadacima. Dakle, izvedba na zadatku uvjetovana je razinom anksioznosti.

5.3. Akademsko postignuće

Kao mjera akademskog postignuća najčešće se koristi prosječna ocjena tijekom studija, a ponekad i uspjeh na određenom ispitu ili uspjeh na standardiziranim ispitima znanja. Al-Qaisy (2011) navodi kako nije anksioznost nego depresija povezana s negativnim akademskim postignućem. Prema njegovom istraživanju, anksioznost je pozitivno povezana s akademskim postignućem. To objašnjava činjenicom da se umjeren anksioznost može očitovati u većem uloženom trudu što nerijetko rezultira boljim postignućem. Slično tomu, Mandler i Sarason (1952) zaključuju kako studenti s visokim rezultatom na mjerama anksioznosti postižu bolje završne ocjene nego studenti s niskim rezultatom na mjerama anksioznosti. U svome su istraživanju mjerili razine anksioznosti kod studenata te su sukladno teorijama o negativnim učincima anksioznosti na postignuće očekivali kako će viša anksioznost rezultirati nižim ocjenama, no njihovi su rezultati pokazali suprotno. S druge pak strane, Farooqi i sur. (2012) ističu anksioznost kao najvažniji prediktor za predviđanje akademskog uspjeha već od najranijeg djetinjstva te navode postojanje negativne povezanosti između doživljaja anksioznosti i akademskog postignuća u vidu ocjena. Naime, anksioznost potiče specifične kognitivne, afektivne i bihevioralne odgovore koji posljedično rezultiraju slabijim akademskim postignućem. Studenti koji se osjećaju anksiozno imaju tendenciju osjećati izraženiju fizičku pobuđenost, češće su zabrinuti i nervozni te im se češće javljaju negativne misli. Navedeni simptomi ometaju usvajanje, zadržavanje i reprodukciju informacija te dovode do slabije izvedbe na zadatku i posljedično do slabijeg akademskog postignuća.

5.4. Odustajanje od studiranja

Adlaf, Gilksman, Demers i Newton (2001) pronalaze značajnu pozitivnu povezanost između mentalnog zdravlja i godina studiranja. Dakle, navode da što su osobe mentalno zdravije i stabilnije dulje ustraju u studiranju pa samim time i dulji broj godina studiraju. S druge pak strane, što se osobe češće osjećaju anksiozno, depresivno i pod pritiskom ranije odustaju od studiranja. Slično navode i Curtis i Curtis (1999) koji zaključuju kako su različiti psihološki i emocionalni problemi koji se potencijalno mogu javiti tijekom prve godine studiranja značajno povezani s odustajanjem od

studiranja. Odnosno, s povećanjem učestalosti doživljaja emocionalne nelagode povećava se i vjerojatnost odustajanja od studija tijekom narednih godina.

5.5. Razvitak anksioznog poremećaja

Tjeskobni poremećaj popraćen je dugotrajnim, intenzivnim strahom ili zabrinutosti u situacijama kada takvi osjećaji nemaju prave uzroke u stvarnosti. Tako intenzivna tjeskoba ometa ritam spavanja, koncentraciju, apetit i onemogućava uživanje u životu i opuštanje. Ukoliko tjeskobni poremećaj potraje duže vrijeme, potrebno je potražiti stručnu pomoć jer neki mladi mogu u želji da smanje osjećaj tjeskobe posegnuti za alkoholom i drogom, a kod nekih se može razviti depresija ili nastati suicidalne misli (De Lucia i sur., 2006).

6. ZAKLJUČAK

Broj mladih koji se odlučuju na studiranje u posljednjih nekoliko desetljeća raste. Studenti se prilikom svog tercijarnog obrazovanja svakodnevno suočavaju s različitim izvorima stresa i anksioznosti te je stoga od iznimne važnosti istražiti koji su to potencijalni izvori stresa i anksioznosti među studentima kako bi se uspješno djelovalo na njihovu prevenciju ili kontrolu. Unatoč brojnim istraživanjima na navedenu temu još uvijek ne postoji suglasje oko toga koji je od nabrojanih izvora anksioznosti najčešći i najznačajniji svim studentima. S druge pak strane, brojni se istraživači slažu kako prekomjerna anksioznost rezultira slabijom izvedbom na zadatku, lošijih akademskim postignućem, a nerijetko i odustajanjem od studiranja (Vitasari i sur., 2010; Sansgiry i Kavita, 2006; Curtis i Curtis, 1999; Farooqui i sur., 2012). Grooms i Endler (1960) navode kako spoznaja o razini anksioznosti koju pojedinac osjeća može omogućiti zaključivanje o pojedinčevim ocjenama, ali i uspješnosti izvedbe unaprijed. Posljedično, pretjerano nizak i pretjerano visok osjećaj anksioznosti rezultirat će slabijom izvedbom i uspjehom, a umjerena anksioznost ima facilitirajući učinak na izvedbu i uspjeh na zadatku. S obzirom da je osjećaj anksioznosti prilikom studiranja neizbježan, iznimno je važno pravovremeno identificirati anksioznost kod studenata te ju kvalitetno tretirati. Pravodobno i kvalitetno tretiranje anksioznosti kao i anksioznih poremećaja kod studenata rezultira porastom u percepciji vlastite subjektivne dobrobiti, dovodi do boljih obrazovnih ishoda te smanjuje stopu odustajanja od školovanja (Ameringen i sur., 2003). Ameringen i sur. (2003) također navode kako je jedina razlika između uspješnih i neuspješnih studenata koji prerano odustaju od studiranja upravo razlika na testovima anksioznosti. Gadzella (1994) smatra kako nalazi dobiveni istraživanjima izvora anksioznosti kod studenata mogu značajno doprinijeti studentima u razumijevanju promjena kroz koje prolaze u vidu anksioznosti, ali isto tako mogu doprinijeti i roditeljima te profesorima da bolje razumiju ponašanje i individualne razlike studenata.

LITERATURA

- Adlaf, E., Gliksman, L., Demers, A., i Newton B. (2001). The prevalence of elevated psychological distress among Canadian undergraduates: Findings from the 1998 Canadian Campus Survey. *J. Am. Coll. Health*, 50, 67–72.
- Al-Quaisy, L. M. (2011). The relation of depression and anxiety in academic achievement among group of university students. *International Journal of Psychology and Counselling*, 3(5), 96-100.
- Alora, C. B. C., Lagao, J. A. T., Martin, F. G. G., Panaligan, M. L. A. i Penalosa, J. Y. P, (2013). *Sources of stress among college students*. University of the city Manila; Intramorus, Manila.
- Ameringen, M., Mancini, C. i Farvolden, P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Anxiety Disorders*, 17, 561-571.
- Brenda, H.S., i Tillson, L. (2007). Strategies to improve students' presentation skill. *Journal of Applied Topics in Business and Economics*, 1–6.
- Bulo, J.G. i Sanchez, M.G. (2014). Sources of stress among college students. *CVCITC Research Journal*, 1(1), 16 – 25.
- Curtis J.R. i Curtis T.E. (1999). A study of dropouts at the University of North Carolina. *Journal of American College Health*, 14, 140–146.
- De Lucia, A., Rudan, V. i Sujoldžić, A. (2006). *Adolescencija i mentalno zdravlje*. Kratki obiteljski priručnik. Zagreb: Institut za antropologiju.
- Eisenberg, D., Gollust, S.E., Golberstein, E. i Hefner, J.L. (2007). Prevalence and correlance of depression, anxiety and suicidality among college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534-542.
- Farooqi, Y. N., Ghani, R. i Spielberger, C. D. (2012). Gender differences in test anxiety and academic performance of medical students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 38-43.
- Freud, S. (1953). The justification for detaching from neurasthenia a particular syndrome: The anxiety neurosis (1894). *U Sigmund Freud (Ed.) Collected Papers*. London: Hogarth Press.

- Gadzella, B. M. (1991). *Student-Life Stress Inventory*. East Texas: Department of Psychology and Special Education. East Texas University.
- Gadzella, B. M. (1994). Student-life stress inventory: Identification of and reactions to stressors. *Psychological reports, 74*, 395-402.
- Gerdes, H. i Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of counseling and development, 72* (3), 281-288.
- Grant, K., Marsh, P. i Syniar, G. (2002). Gender differences in rates of depression among undergraduates: Measurement matters. *Journal of Adolescence, 25*, 613–617.
- Grooms, R. R. i Endler, N.S. (1960). The effect of anxiety on academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 61*(5), 299-304.
- Hancock, D. (2001). Effects of Test Anxiety and Evaluative Threat on Students Achievement and Motivation. *Journal of Educational Research, 94*(5), 284–290.
- Hankin, B.L., i Abramson, L.Y. (2001). *Measuring cognitive vulnerability to depression in adolescence: Reliability, validity, and gender differences*. Manuscript submitted for publication.
- Hebb, D. O. (1955). Drives and conceptual nervous sistem. *The psychological review, 62*(4), 243-254.
- Jurin, T., Jokić-Begić, N. i Lauri Korajlija, A. (2012). Factor structure and psychometric properties of the Anxiety Sensitivity Index in a sample of Croatian adults. *Assessment, 19*(1), 31-41.
- Kadison, R., i DiGeronimo, T. F. (2004). *College of the overwhelmed: The campus mental health crisis and what to do about it*. San Francisco, CA, US, Jossey-Bass.
- Kimberley, A. M, Erin, E. H i Brandon. F. S. (2007). The Relationship between Assertiveness and Social Anxiety in College Students.
- King, F. J., Heinrich, D. L., Stephenson, R. S. i Spielberger, C. D. (1976). An investigation of the causal influence of trait and state anxiety on academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 68*(3), 330 –334.

- Kumaraswamy, N. (2013). Academic stress, anxiety and depression among college students - A brief review. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 5(1), 135-143.
- Mandler, B., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166-173.
- Massion, A. O., Warshaw, M. G., & Keller, M. B. (1993). Quality of life and psychiatric morbidity in panic disorder and generalized anxiety disorder. *American Journal of Psychiatry*, 150, 600–607.
- Murugesan, M. (2005). *Anxiety in Public Speaking*. Faculty of Communication and Modern Language. University of Northern Malaysia.
- Musch, J., & Broder, A. (1999). Test anxiety versus academic skills: A comparison of two alternative models for predicting performance in a statistics exam. *Journal of Educational Psychology*, 69, 105-116.
- Nolen-Hoeksema, S., Larson, J., & Grayson, C. (1999). Explaining the gender difference in depressive symptoms. *Journal of personality and social psychology*, 77, 1061–1072.
- Ross, S. E., Niebling, B. C. & Heckert, T. M. (2008). Sources of stress among college students. *College student journal*, 33(2), 312-318.
- Sansgiry, S. S., & Kavita, S. (2006). Effect of Students' Perceptions of Course load on Test Anxiety. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70 (2), Article 26.
- Sarason, I. G. (1980). *Test anxiety: Theory, research, and applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sharma, S., & Sud, A. (1990). Examination Stress and Test Anxiety: A Cross-Cultural Perspective. *Psychology & Developing Societies*, 2(2), 183-201.
- Spielberger, C. (1966). *Theory and Research on Anxiety*. Academic Press, New York (1966).
- Spielberger, C. D., O'Neil, H. F., & Hansen, D. N. (1972). *Anxiety, drive theory and computer-assisted learning*. Progress in experimental personality research. New York: Academic Press.
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (2000). *Social psychology (10th ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Vitasari, P., Wahab, M., N., A., Othman, A. i Awang, M. G. (2010). A research for identifying study anxiety sources among university students. *International Education Studies*, 3(2), 189-196.
- Vogel, H. L., & Collins, A. L. (2002). The relationship between test anxiety and academic performance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 523-532.
- Živčić-Bečirević, I. (2003). Uloga automatskih misli i ispitne anksioznosti u uspjehu studenata. *Društvena istraživanja*, 12, 703-720.
- Živčić-Bečirević, I., Smojver-Ažić, S. i Martinac-Dorčić, T. (2017). *Predictors of university students academic achievement : A prospective study*. Faculty of Humanities and Social Sciences, Rijeka.
- Yoo, S., Gujar, N., Hu, P., Jolesz, F. A., i Walker, M. P. (2007). The human emotional brain without sleep - a prefrontal amygdala disconnect. *Current Biology*, 17(20), 877-878.