



Зборник Института за педагошка истраживања
Година 54 • Број 2 • Децембар 2022 • 167–187
УДК 159.944.4.072-057.875(497.113);
37.091.27(497.113)

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2202167G>
Оригинални научни рад

ИСПИТНА АНКСИОЗНОСТ, СУОЧАВАЊЕ СА СТРЕСОМ И АКАДЕМСКО ПОСТИГНУЋЕ: МОДЕРАТОРСКА УЛОГА МАЛАДАПТИВНОГ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА

Ана Генџ*

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Одсек за психологију

АПСТРАКТ

Образовни процес на свим нивоима школовања засићен је ситуацијама провере знања и вештина које често провоцирају специфичну подврсту анксиозности – испитну анксиозност. Испитна анксиозност није квалитетан директни предиктор постигнућа. Стога, савремена истраживања доследно указују на потребу изучавања индиректних ефеката које ова ситуацијски специфична црта има на успех преко различитих медијационих и модерационих процеса. Циљ овог истраживања био је да се утврди постојање и природа сложених модерирано-медијационих релација између висине изражености испитне анксиозности, механизма суочавања са њом, маладаптивног перфекционизма и академског постигнућа. У истраживању су учествовала 263 студента. За прикупљање података употребљени су следећи мерни инструменти: *Инвентар испитне анксиозности (the Test Anxiety Inventory – TAI)*, *Инвентар за суочавање са стресним задацима (Coping Inventory for Task Stress – CITS)* и супскала дискрепанце из упитника *Скоро перфектна скала (the Almost Perfect Scale-Revised – APS-R)*. Академски успех изражен је бројем поена постигнутим на предиспитном тесту знања. Према резултатима истраживања, маладаптивни перфекционизам показао се као статистички значајан модератор у релацији испитна анксиозност–избегавање као механизам суочавања. Надаље, утврђено је да испитна анксиозност посредно, преко механизма суочавања усмерених на емоције, предвиђа слабије постигнуће код студената са умерено израженим маладаптивним перфекционизмом. Такође, налази сугеришу да испитна анксиозност, делујући преко избегавања, индиректно предвиђа бољи успех код испитаника са израженим маладаптивним перфекционизмом. У чланку су дате педагошке смернице за умањивање негативних ефеката испитне анксиозности и маладаптивног перфекционизма на постигнуће.

Кључне речи:

испитна анксиозност, суочавање са стресом, маладаптивни перфекционизам, академско постигнуће, студенти.

* E-mail: agenc@ff.uns.ac.rs

■ УВОД

Евалуативне ситуације чији је циљ провера знања и вештина свеприсутне су у животу ученика и студената (Ne’Eman-Haviv & Bonny-Noach, 2019), а с обзиром на то да оне често значајно доприносе професионалном напредовању младих, многи током њих доживљавају повишен ниво посебне подврсте стрепње, тзв. испитну анксиозност (Akar, Doğan & Üstüner, 2018). Испитна анксиозност је сложена, мултидимензионална и ситуацијски специфична црта, која представља скуп феноменолошких, физиолошких и бихејвиоралних реакција, које прате забринутост због могућег неуспеха на испиту и потенцијалних, консеквентних, дугорочних негативних последица (Putwain & Symes, 2018; Zeidner, 1998). Појединци, склони интензивној стрепњи пре, током и након процена знања, испољавају знакове повишене побуђености аутономног нервног система, као и разне врсте когнитивних, емоционалних и понашајних проблема попут интрузивних брига, тешкоћа у репродукцији и организацији релевантних информација, сумњи у сопствену компетентност, страха, беспомоћности и жеље да побегну из непријатне ситуације (Erceg Jugović & Lauri Korajlija, 2012; Klug, Tolgou, Schilbach & Rohrmann, 2021; Mavilidi, Ouwehand, Riley, Chandler & Paas, 2020). На овај начин концептуализована испитна анксиозност може методолошки да се третира као посебна врста стресора (Stöber, 2004).

Према резултатима једне метаанализе (von der Embse, Dane, Devlina & James, 2018), испитна анксиозност негативно корелира са индикаторима академског постигнућа попут просечне оцене и успеха на стандардизованим тестовима. Међутим, налази одређених студија сугеришу да испитна анксиозност сама по себи представља релативно слаб *директни* предиктор академског постигнућа (Cohen, Ben-Zur & Rosenfeld, 2008; Owens, Stevenson, Hadwin & Norgate, 2014). Чини се да механизми суочавања са евалуативним стресом (нарочито стратегије превладавања усмерене на емоције) представљају значајне медијатор варијабле у релацији између висине изражености испитне стрепње и когнитивне перформансе (Ader & Erktin, 2010; Genc, 2017). Надаље, показало се да испитно анксиозни студенти изразито често упражњавају понашања из категорије избегавања, са посебним акцентом на прокрастинацији (Burcaş & Creţu, 2020; Pate *et al.*, 2021; Wuthrich, Jagiello & Azzi, 2020).

Дакле, на основу емпиријских истраживања, која се баве релацијом између испитне анксиозности и академског постигнућа, није могуће са сигурношћу тврдити да су ова два феномена каузално повезана (Erceg Jugović & Lauri Korajlija, 2012). Стога се многи савремени аутори окрећу ка изучавању медијационих и модерационих ефеката других промењивих, које потенцијално обликују сложен однос између ова два научна концепта (Rice, Ray, Davis, DeBlaere & Ashby, 2015). Најчешће изучаване медијатор и модератор варијабле у овом контексту су већ поменути механизми суочавања са стресом, као и одређене

(релативно) стабилне личне диспозиције попут неуротицизма, оптимизма, локуса контроле и самоефикасности (Colodro, Godoy-Izquierdo & Godoy, 2010; Matthews et al., 2006; Thompson & Gaudreau, 2008). С обзиром на чињеницу да је последњих 30 година перфекционизам у значајном порасту (Curran & Hill, 2019) и да већ постоји завидна количина емпиријских података о позитивној повезаности између одређених форми перфекционизма и испитне анксиозности, не изненађује растуће интересовање како истраживача, тако и практичара из домена образовања за његову евентуалну модераторску улогу између евалуативне стрепње и академског успеха (Burcaş & Creţu, 2020; Kurtović & Baborac, 2017; Linnett & Kibowski, 2020; Overholser & Dimaggio, 2020).

Перфекционизам се најчешће дефинише као склоност ка постављању изузетно високих личних стандарда, уз стално присуство забринутости због стварних или субјективно перципираних грешака и свепрожимајућег незадовољства било којим успехом који је мањи од савршеног (Abdollahi, 2019; Linnett & Kibowski, 2020; Milojević, Stojiljković, Todorović & Kašić, 2009). Перфекционистички настројена особа готово се опсесивно труди да испуни своја мегаломанска очекивања, сопствену вредност посматра скоро искључиво кроз призму постигнућа, а с обзиром на то да је у реалности савршенство недостижно, она је често опхрвана негативно обојеним аутореференцијалним мислима и осећањима (Hewitt, 2020; Osenk, Williamson & Wade, 2020; Smith *et al.*, 2022).

Важан напредак у научном изучавању перфекционизма представљало је увођење његове мултидимензионалне концептуализације, која је идентификовала две димензије вишег реда овог феномена: адаптивни и маладаптивни перфекционизам (Dunkley, Starrs, Gouveia & Moroz, 2020; Thakre & Sebastian, 2021, Stojiljković, Todorović, Dosković & Todorović, 2011). Иако различити теоријски модели користе различите синтагме за означавање негативно конотираног перфекционизма (перфекционистичке бриге, евалуативне бриге, самокритички перфекционизам и дискрепанца), садржинске разлике међу овим концептима мање су од међусобних сличности. Стога је употреба обухватног израза „маладаптивни перфекционизам” оправдана (Woodrum & Kahn, 2022).

Адаптивни перфекционисти постављају високе личне стандарде, али не осуђују себе у ситуацијама када не успеју да испуне сопствена очекивања, нити им опада мотивација за будуће когнитивне задатке (Thakre & Sebastian, 2021). За разлику од њих, маладаптивни перфекционисти постављају себи често недостижно високе персоналне циљеве и изузетно су самокритични када закључе да нису постигли зацртано савршенство (Moate, Gnilka, Westa & Rice, 2019). Ови појединци се константно боје грешака које могу да направе, сумњају у сопствене способности, доминантно су мотивисани страхом од неуспеха, фреквентно су опхрвани стидом и кривицом када доживе (субјективно перципирани) неуспех, а брине их и потенцијално неповољно мишљење других о њима (Abdollahia, Faraba, Panahipourb & Allenc, 2020; Dunkley *et al.*, 2020;

Kurtović, Vrdoljak & Idžanović, 2019). Чак и када им је постигнуће на завидном нивоу, они су незадовољни собом, уз изражену склоност ка дихотомном начину размишљања: „ако нисам перфектан, онда сам безвредан” (Erceg Jugović & Lauri Korajlija, 2012). Од механизма суочавања са стресом маладаптивно перфекционистички настројена особа најчешће користи избегавајућа понашања, а посебно је склона одлагању академских обавеза, односно посебном облику самохендикепирања – прокрастинацији (Abdollahia *et al.*, 2020; Kurtović *et al.*, 2019).

Резултати постојећих истраживања сугеришу да маладаптивни перфекционизам испољава значајне како директне тако и посредне (модерационе и модерирано-медијационе) ефекте на појаву многих био-психо-социјалних последица у различитим врстама стресних трансакција (Hewitt, 2020; Linnett & Kibowski, 2020). Он доприноси знаковима сагоревања, емоционалној дисрегулацији, нижем нивоу емоционалног благостања, међуљудским проблемима и уопштено посматрано, повишеном нивоу стреса (Kamushadze, Martskvishvili, Mestvirishvili & Odilavadze, 2021; Madigan, 2019; Moate *et al.*, 2019). Многобројна су и она истраживања која недвосмислено указују на позитивну повезаност маладаптивног перфекционизма са разним психопатолошким категоријама, попут поремећаја исхране, опсесивно-компулзивног поремећаја, агорафобије, паничног поремећаја, социјалне фобије, нарцистичког поремећаја личности и депресије (Limburg, Watson, Hagger & Egan, 2017; Overholser & Dimaggio, 2020; Smith *et al.*, 2022; Starley, 2019).

Посматрајући у образовном контексту, димензије перфекционизма довођене су у везу са њиховим различитим предикторима, корелатима и исходима (Burcaş & Creţu, 2020). У већини истраживања повезаност између негативно конотираног перфекционизма и индикатора когнитивног успеха није једнозначна (Smith *et al.*, 2022). Иако је према Мадигановој (Madigan, 2019) скорашњој метаанализи маладаптивни перфекционизам статистички значајно (мада ниско) негативно повезан како са успехом на појединачним испитима, тако и са просечном оценом током студирања, литература садржи и истраживања која нису потврдила овакве правилности (Brown *et al.*, 1999; Grzegorek, Slaney, Franze & Rice, 2004).

За овај чланак посебно је значајна студија Осенк и сарадника (Osenk *et al.*, 2020). Испитујући повезаност између различитих подтипова перфекционизма и показатеља академског постигнућа, аутори су користили супскале из три различита упитника за процену перфекционизма. Сваки од употребљених мерних инструмената операционализује димензије тежње ка савршенству на помало различит начин, те су за утврђивање маладаптивног перфекционизма испитаницима задате супскале из *Фростове мултидимензионалне скале перфекционизма* (Frost Multidimensional Perfectionism Scale, FMPS, Frost *et al.*, 1990), Хјуитовог и Флетовог упитника (*Multidimensional Perfectionism Scale*, MPS, Hewitt

& Flett, 1991) и димензија названа дискрепанца из *Скоро перфектне скале* (*the Almost Perfect Scale-Revised*, APS-R, Slaney, Rice, Mobley, Trippi & Ashby, 2001). Слејни дефинише дискрепанцу као доживљај инконзистентности између високих личних стандарда и перцепције постигнутог успеха. Према резултатима овог истраживања, нису идентификоване статистички значајне негативне асоцијације између већине мера маладаптивног перфекционизма и академског постигнућа. Међутим, супскала дискрепанце показала се као важан предиктор слабијих оцена, повишене испитне анксиозности, склоности ка прокрастинацији и незадовољства постигнутим успехом. Дакле, чини се да маладаптивни перфекционизам, операционализован помоћу супскале дискрепанце, испољава најштетније ефекте у образовном контексту, те је у складу с тим и у актуелном истраживању ова димензија *Скоро перфектне скале* одабрана као мера нездраве тежње ка савршенству.

Прегледом литературе о научним конструктима, обухваћеним актуелним истраживањем, ретко се наилази на довољно широко и свеобухватно конципиране студије, које истовремено анализирају испитну анксиозност, механизме суочавања са стресом, маладаптивни перфекционизам и академско постигнуће – већина истраживачких нацрта обухвата само неке од набројаних променљивих. Последица оваквог „молекуларног” приступа је да научна сазнања из овог домена попримају облик фрагментарног мозаика, без довољно јасног и кохерентног сагледавања проблематике на моларнијем нивоу. Настојећи да се избегне ова мањкавост, овај чланак претендује на то да испита сложене међуодносе које у реалности истовремено егзистирају међу процењиваним варијаблама. У складу с тим, проблем истраживања конципиран је у облику следећег питања: „У каквим су релацијама доживљај испитне анксиозности, механизми суочавања са овом врстом евалуативног стреса, маладаптивни перфекционизам (операционализован кроз концепт дискрепанце) и академско постигнуће (успех на колоквијуму)?” Према моделу састављеном за потребе овог истраживања, ниво изражености испитне стрепње у ситуацији полагања колоквијума представљао је стресор, за механизме суочавања претпостављало се да имају улогу медијатор варијабли, док је дискрепанца хипотезирана модератор варијабла, која мења смер или снагу односа, и то како између стресора и медијатора, затим између стратегија суочавања и постигнућа на колоквијуму као излазне варијабле, тако мења и везу између испитне анксиозности и успеха на колоквијуму.

■ МЕТОД

Узорак и организација истраживања

Истраживање је спроведено на пригодном узорку од 263 студената одсека за психологију ($n = 156$) и германистику ($n = 107$) Филозофског факултета у Новом Саду. Испитаници су били хетерогени према полу (већину узорка чиниле су студенткиње – $n = 230$), а старост субјеката кретала се од 19 година до 24 године ($AC = 23,32$, $CD = 0,91$).

Подаци су прикупљани за време полагања колоквијума, а таква евалуативна ситуација сматра се реалном стресном ситуацијом за већину студената (Burcaş & Creţu, 2020), јер успех на тим предиспитним тестовима у великој мери доприноси коначној оцени из датог курса. Пре приступања решавању теста знања из конкретног курса студенти су попунили ТАИ, те је на тај начин регистрован степен изражености испитне анксиозности непосредно пре евалуативне ситуације, а одмах након полагања колоквијума испитаницима је задат упитник за процену стратегија за суочавање са стресом, на које су се ослањали током испитне ситуације, као и супскала за регистровање дискрепанце из APS-R. Успех на колоквијуму изражен је бројем поена постигнутим на тесту знања.

Поред задавања стандардног упутства за увођење у тест-ситуацију, посебно је наглашена анонимност испитаника и добровољност учествовања (сваки испитаник је потписао сагласност за учествовање).

Инструменти

За процену **испитне анксиозности** коришћена је скала *Инвентар испитне анксиозности* (*the Test Anxiety Inventory* – ТАИ, Spielberger, 1980),¹ која се сматра најчешће употребљаваним мерним инструментом за регистровање степена изражености испитне анксиозности у средњошколској и студентској популацији (Szafranski, Barrera & Norton, 2012). Упитник је на српски језик превела Генц (2017). ТАИ је сачињен од 20 ставки („Помисао да ћу лоше урадити тест омета ми концентрацију.”). Одговори су дати у форми четворостепене скале Ликертовог типа, а испитаници је требало да се изјасне да ли су у тврдњи описане емоције и мисли присутне код њих у актуелној испитној ситуацији и у којој

¹ За употребу ТАИ добијена је дозвола од званичног дистрибутера овог упитника (Mind Garden, Inc.).

мери (1 – уопште, 4 – у потпуности). Кронбахов алфа коефицијент унутрашње конзистентности за целокупну скалу на актуелном узорку износио је 0,92.

За испитивање **стратегија за суочавање са стресом** употребљен је инвентар CITS (*Coping Inventory for Task Stress*, Matthews & Campbell, 1998). Инструмент је у слободној употреби и преведен је на српски језик (Genc, 2017). Овај упитник се разликује од већине инструмената за процену суочавања по томе што се ставке директно односе на суочавање са ситуацијама које подразумевају извршавање разних когнитивних задатака. Стога је CITS изузетно погодан за регистровање покушаја превладавања испитне анксиозности. CITS садржи 21 тврдњу, које су распоређене у 3 супске: суочавање усмерено на задатак („Разрадио/ла сам стратегију како да успешно решим задатке.”), суочавање усмерено на емоције („Кривио/ла сам себе што сам допустио/ла да ме савладају осећања.”) и избегавање („Убеђивао/ла сам себе да задатак није важан.”) (Matthews *et al.*, 2006). Инструмент је састављен у форми петостепене скале Ликертовог типа, при чему се од испитаника очекивало да назначе до које мере су се током полагања колоквијума ослањали на појединачне стратегије суочавања са испитном анксиозношћу (0 – уопште нисам, 4 – готово све време). На узорку прикупљеном за потребе овог истраживања Кронбахов алфа коефицијент за супскалу суочавања усмереног на проблем износио је 0,80, за фактор који операционализује суочавање усмерено на емоције 0,85, док је поузданост димензије избегавања била 0,77.

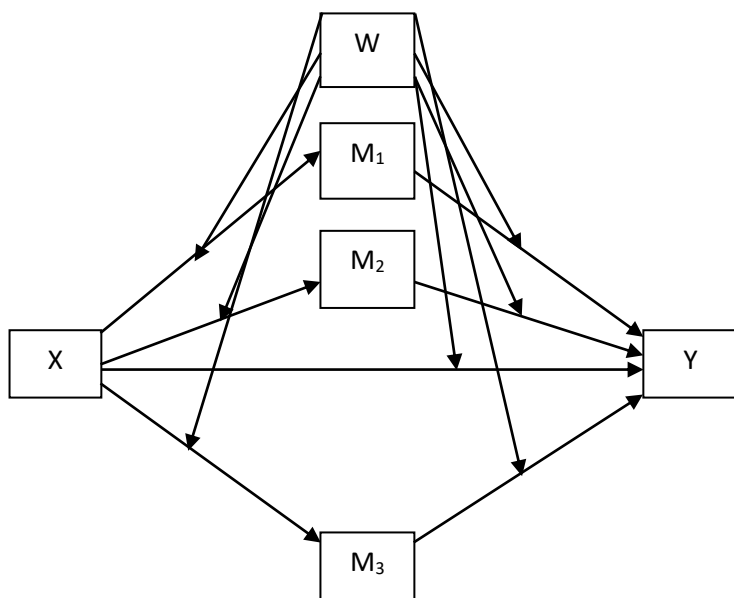
За процену **маладаптивног перфекционизма** примењена је за српски језик адаптирана супскала дискрепанце из упитника Скоро перфектна скала (*the Almost Perfect Scale-Revised* – APS-R, Slaney, Rice, Mobley, Trippi & Ashby, 2001; Genc, 2018), која се састоји од 12 ставки формата седмостепене скале Ликертовог типа (1 – уопште се не слажем, 7 – у потпуности се слажем). Испитаници који постижу високе скорове на овој димензији постављају себи врло високе стандарде, али истовремено су стално оптерећени утиском да нису у стању да испуне сопствена очекивања („Чак и када дам све од себе, нисам задовољан/на собом.”). На актуелном узорку алфа коефицијент поузданости за супскалу дискрепанце износио је 0,94.

Статистичка обрада података

За статистичку обраду података коришћени су рачунарски програмски пакети SPSS for Windows, verzija 15.0 и макро PROCESS (Hayes, 2013). У складу са проблемом истраживања употребљена је модерирана медијациона анализа. Овом врстом кондиционалне процес анализе проверава се да ли модератор варијабла мења посредоване везе између сетова истраживаних варијабли и утврђује се на ком нивоу модератор варијабле постоји статистички значајна модерира-

на медијација (Hayes, 2013). Подаци су обрађивани помоћу макроа PROCESS, а употребљен је модел 59 (Слика 1). Овај модел проверава да ли и на ком нивоу модератор варијабла мења: а) релације између улазне варијабле и медијатора, б) везу између медијатора и излазне променљиве, в) директну везу између улазне и излазне варијабле у присуству медијатора и г) све индиректне релације између улазне и излазне променљиве преко утицаја медијатора. Извршене су корекције хетероскедастичитета, а процене значајности засноване су на самоузорковању ($K = 5000$).

Слика 1: Статистички дијаграм модерираних медијационе анализе



Напомена. X – улазна варијабла (испитна анксиозност); M₁ – први медијатор (суочавање усмерено на задатак); M₂ – други медијатор (суочавање усмерено на емоције); M₃ – трећи медијатор (избегавање); Y – излазна варијабла (успех на колоквијуму); W – модератор варијабла (дискрепанца)

■ РЕЗУЛТАТИ

У Табели 1 приказани су дескриптивни показатељи у форми сирових скорова за све мерене варијабле у актуелном истраживању. На основу вредности скју-ниса и куртозиса уочљиво је да степени одступања не угрожавају статистичке претпоставке које су неопходне за вршење следећих анализа.

Табела 1: Дескриптивни резултати за варијабле мерене у истраживању (испитна анксиозност, суочавање усмерено на задатак, суочавање усмерено на емоције, избегавање, дискрепанца и успех на колоквијуму)

Варијабла	АС	СД	Ск	Ку	Мин	Макс
Испитна анксиозност	460,11	120,25	0,22	-0,58	20	78
Суочавање усмерено на задатак	180,68	50,20	-0,57	-0,04	1	28
Суочавање усмерено на емоције	80,65	60,37	0,76	0,10	0	28
Избегавање	50,32	40,87	10,36	10,63	0	25
Дискрепанца	380,45	150,78	0,53	-0,39	12	79
Успех	690,29	210,15	-0,69	-0,20	60,52	100

Напомена. АС – Аритметичка средина; СД – Стандардна девијација; Ск – Скјунис; Ку – Куртозис; Мин – Минимум; Макс – Максимум

Пре приступања главним статистичким анализама, извршена је и провера мултиколинеарности варијабли које су процењиване. Добијени налази сугеришу да се, чак и у ситуацији када се испитна анксиозност као предиктор, све три категорије механизма суочавања, као медијатори и дискрепанца као модератор, посматрају симултано у истој анализи, VIF коефицијенти не прелазе уобичајено предложене критичне вредности (5 или 10, према Kutner, Nachtsheim, Neter & Li, 2004). Највиша утврђена вредност на мереним варијаблама износи 1,69. Према томе, мултиколинеарност променљивих не утиче значајно на резултате истраживања представљених у наставку чланка.

На основу добијених резултата дискрепанца се није показала као статистички значајан модератор ($B = 0,001$, $p = 0,0588$; 95% CI [-0,003, 0,005]) релације између испитне анксиозности и механизма суочавања усмерених на задатак, а овако операционализован маладаптивни перфекционизам такође не представља статистички значајан модератор ($B = -0,001$, $p = 0,533$; 95% CI [-0,005, 0,003]) везе између испитне стрепње и стратегија суочавања усмерених на емоције. Резултати показују да дискрепанца има улогу модератора ($B = -0,003$, $p = 0,041$; 95% CI [-0,006, -0,000]) у релацији између испитне анксиозности и избегавања. Међутим, модерација се показала статистички значајном само у оним условима када је дискрепанца на високом ($B = -0,060$, 95% CI [-0,115, -0,005]) и врло високом нивоу ($B = -0,096$, 95% CI [-0,173, -0,018]). Према томе, што је дискрепанца више изражена, то испитна анксиозност предвиђа нижи ниво избегавања.

У наредном делу анализе испитивана је модерирајућа улога дискрепанце на ефекте, које испитна анксиозност ($B = -0,002, p = 0,783; 95\% \text{ CI } [-0,020, 0,015]$) и стратегије суочавања усмерене на задатак ($B = 0,014, p = 0,413; 95\% \text{ CI } [-0,019, 0,046]$), превладавајући поступци усмерени на емоције ($B = 0,007, p = 0,750; 95\% \text{ CI } [-0,034, 0,048]$) и избегавање ($B = -0,007, p = 0,728; 95\% \text{ CI } [-0,045, 0,031]$) остварују на успех на колоквијуму. Из приказаних налаза уочава се да ниво дискрепанце не мења статистички значајно ниједну од испитиваних релација.

У спроведеној **модерираној медијационој анализи** висина изражености испитне анксиозности фигурирала је као улазна варијабла (X на Слици 1), три категорије механизма суочавања са стресом представљале су медијаторе (M_1, M_2 и M_3), излазна промењива био је постигнути успех на колоквијуму (Y), док је дискрепанца хипотезирана као модератор свих претпостављених релација (W).

Резултати модериране медијације приказани у Табели 2 указују на изостанак статистички значајних индиректних ефеката које испитна анксиозност остварује на успех на тесту знања преко стратегија суочавања усмерених на задатак, у зависности од нивоа изражености дискрепанце као модератор варијабле. Овај закључак могуће је донети на основу приказаних вредности интервала поузданости које сведоче о непостојању статистички значајних веза на свим нивоима маладаптивног перфекционизма.

Табела 2: Индиректни ефекти испитне анксиозности на успех на колоквијуму, остварени преко механизма суочавања усмерених на задатак, у зависности од степена изражености дискрепанце

Нивои модератора (дискрепанца)	B	Стандард- на грешка	95% CI	
			Доњи	Горњи
Врло низак (10. перцентил)	-0,001	0,024	-0,066	0,042
Низак (25. перцентил)	0,002	0,020	-0,032	0,055
Умерен (50. перцентил)	0,009	0,020	-0,023	0,060
Висок (75. перцентил)	0,022	0,031	-0,027	0,102
Врло висок (90. перцентил)	0,039	0,057	-0,043	0,195

Напомена. B – нестандардизовани индиректни ефекат оставарен на датом нивоу модератора; 95% CI – интервал поузданости статистичког ефекта.

Нивои модератора су следећи: 10. перцентил – врло низак ниво дискрепанце, 25. перцентил – низак ниво дискрепанце, 50. перцентил – умерени ниво дискрепанце, 75. перцентил – висок ниво дискрепанце и 90. перцентил – врло висок ниво дискрепанце

У Табели 3 представљени су резултати који се односе на индиректни ефекат испитне стрепње на успех на колоквијуму преко суочавања усмереног на емоције, у зависности од нивоа изражености дискрепанце као модератора. Посматрајући вредности интервала поузданости уочава се да се предзнаци доњег и горњег интервала поузданости поклапају само на умереном нивоу модератора. Дакле, закључује се да је статистички значајна индиректна веза присутна само на том нивоу дискрепанце, док овај ефекат не постоји у статистички значајној мери на осталим нивоима модератора. Предзнак вредности коефицијента B указује на то да је у овом случају индиректна релација између испитне стрепње и успеха на колоквијуму остварена преко механизма суочавања усмерених на емоције негативна.

Табела 3: Индиректни ефекти испитне анксиозности на успех на колоквијуму, остварени преко механизма суочавања усмерених на емоције, у зависности од степена изражености дискрепанце

Нивои модератора (дискрепанца)	B	Стандардна грешка	95% CI	
			Доњи	Горњи
Врло низак (10. перцентил)	-0,198	0,153	-0,552	0,048
Низак (25. перцентил)	-0,179	0,114	-0,445	0,007
Умерен (50. перцентил)	-0,153	0,077	-0,323	-0,022
Висок (75. перцентил)	-0,122	0,083	-0,291	0,032
Врло висок (90. перцентил)	-0,096	0,123	-0,350	0,128

Напомена. B – нестандардизовани индиректни ефекат остварен на датом нивоу нивоу модератора; 95% CI – интервал поузданости статистичког ефекта

Табела 4 садржи приказ резултата о индиректном ефекту испитне анксиозности на успех на колоквијуму преко избегавајућих понашања, у зависности од нивоа изражености дискрепанце као модератора. Поклапања предзнака вредности интервала поузданости сугеришу да је статистички значајна веза присутна само на високом и врло високом нивоу дискрепанце као модератор варијабле. Предзнаци коефицијената B на овим нивоима модератора говоре у прилог постојању позитивне индиректне везе између испитне анксиозности и успеха на тесту знања преко избегавања. Притом је ова посредна релација интензивнија на врло високом степену дискрепанце.

Табела 4: Индиректни ефекти испитне анксиозности на успех на колоквијуму, остварени преко избегавања, у зависности од степена изражености дискрепанце

Нивои модератора (дискрепанца)	B	Стандард- на грешка	95% CI	
			Доњи	Горњи
Врло низак (10. перцентил)	-0,027	0,040	-0,134	0,038
Низак (25. перцентил)	-0,008	0,033	-0,077	0,058
Умерен (50. перцентил)	0,022	0,028	-0,025	0,089
Висок (75. перцентил)	0,068	0,040	0,009	0,170
Врло висок (90. перцентил)	0,116	0,073	0,011	0,314

Напомена. B – нестандардизовани индиректни ефекат остварен на датом нивоу нивоу модератора; 95% CI – интервал поузданости статистичког ефекта

■ ДИСКУСИЈА

У овом истраживању проверавано је да ли и на ком нивоу дискрепанца као специфичан вид маладаптивног перфекционизма мења смер и/или снагу постојећих сложених релација међу испитиваним варијаблама: испитна анксиозност, стратегије суочавања са евалуативним стресом и академско постигнуће мерено преко успеха на колоквијуму.

Иако су, у складу са проблемом истраживања, резултати о модерираним медијационим релацијама од примарног интереса, узео се у обзир и налази који сведоче о „обичним” *модерационим ефектима*. У овој студији дискрепанца се показала као модератор релације између испитне анксиозности и избегавања, а статистичка значајност је присутна само у условима када је дискрепанца на високом и врло високом нивоу. Притом, што је дискрепанца израженија, испитна стрепња предвиђа све нижи ниво избегавања. Дакле, студент који је пре полагања колоквијума узнемирен и забринут због могућег неуспеха, а истовремено је склон самодискредитујућем начину размишљања због тога што има изражену црту маладаптивног перфекционизма („*Чини се да чак и када дајем све од себе, ни то није довољно.*”, „*Ретко успевам да испуним високе захтеве које себи поставим.*”), неће бирати стратегије суочавања које припадају категорији избегавања. Овај резултат на први поглед може да делује изненађујуће. Наиме, у литератури се релативно конзистентно налази на податке да су за маладаптивне перфекционисте у претећим ситуацијама најкарактеристичнији управо избегавајући поступци, прецизније речено прокрастинација као специфичан вид избегавања (Abdollahia *et al.*, 2020; Dunn, Whelton & Sharpe, 2006; Kurtović *et al.*,

2019; Smith *et al.*, 2022). Прокрастинација се дефинише као непотребно свесно одлагање завршавања задатака, упркос томе што је особа која упражњава овај вид самохендикепирајућег понашања болно свесна његових негативних последица (Coutinho, Menon, Ahmed & Fredricks-Lowman, 2022; Sederlund, Burns & Rogers, 2020). Ова ирационална склоност ка одлагању позитивно корелира са карактеристикама маладаптивног перфекционизма, попут оклевања и страха од грешака, те доприноси нижем академском постигнућу (Zhang, Bai & Yang, 2022). Када се осврнемо на ставке из димензије избегавања у упитнику који је у овом истраживању употребљен за процену суочавања (CITS), постаје упадљиво да оне не садрже чак ни благе назнаке тога да су се испитаници у суочавању са испитним стресом ослањали на прокрастинацију. Већина ставки ове супскале описује когнитивне механизме минимализације важности евалуативне ситуације и успеха у њој („Рекао/ла сам себи да овај тест није вредан нервирања.”, „Убеђивао/ла сам себе да задатак није важан.”). Према томе, CITS не операционализује врсту избегавања која се до сада показала као најчешћа суочавајућа стратегија особа са израженом дискрепанцом. Посматрајући са логичке тачке гледишта, заиста се чини мало вероватним да ће студент, који је изразито испитно анксиозан а притом никада није задовољан својим способностима и постигнућем и зато појачано руминира над овим непријатним мислима, на помало лежеран начин умањити важност полагања колоквијума и успеха на њему. Надаље, поставља се питање како би тачно могле да буду формулисане ставке намењене за процену прокрастинације у временски врло ограниченој ситуацији полагања испита. С обзиром на чињеницу да прокрастинација по дефиницији подразумева дужи период одлагања извршења академских обавеза, чини се да би за њено регистровање било примереније усмеравање на продужени временски интервал учења и припреме за испит. Уколико истраживач ипак жели да покуша да измери одређене форме прокрастинације током акутног трајања евалуативног стреса, тврдње које се односе на склоност студента да до последњег тренутка одлаже одговарање на испитна питања могле би да буду барем делимично адекватније.

Налази који су најзначајнији за ово истраживање, јер симултано одсликавају међуодnose свих испитиваних феномена, добијени су *модеризовано медијационом анализом*. Према резултатима, испитна стрепња индиректно, преко механизма суочавања усмерених на емоције, предвиђа слабији успех на колоквијуму само код студената код којих је дискрепанца умерено изражена, док на свим осталим нивоима нездравог перфекционизма ова правилност није уочена у значајној мери. Резултат, који указује на то да повишена испитна анксиозност пре евалуативне ситуације у комбинацији са усмереношћу на (нелагодна) осећања током самог полагања испита доприноси слабијем успеху, већ је потврђен у претходним истраживањима (нпр. Genc, 2017). Ако се у модел уврсти и умерена склоност ка маладаптивно перфекционистичком начи-

ну резоновања, ситуација остаје подједнако неповољна по испитанике – они и даље постижу мање поена на тесту знања. Затим, из литературе је познато да већина истраживања указује на тенденцију да маладаптивни перфекционисти постижу слабији академски успех (Madigan, 2019; Osenk *et al.*, 2020). Према добијеним резултатима чини се да умерено изражена склоност ка самокритичности и незадовољство сопственим способностима у одређеној мери доприносе негативним ефектима испитне стрепње и усмерености на нелагодна осећања на постигнуће. Чињеница да су се у актуелном истраживању само на умереном нивоу дискрепанце показали статистички значајни индиректни негативни ефекти, не сугерише нужно да врло изражен маладаптивни перфекционизам нема штетне последице по успех на колоквијуму. Према једној од могућих интерпретација, вероватно су неке друге релевантне интервенишуће варијабле, које у овом истраживању нису процењиване (на пример, мотивација за постигнућем, неке друге црте личности, интелигенција и др.), преузеле примат и „маскирале” предиктивни допринос маладаптивног перфекционизма. Такође, није у потпуности искључена ни могућност да одсуство значајног модерарано-медијационог ефекта дискрепанце на преосталим нивоима њене изражености представља одређену врсту статистичког артефакта, као вероватне последице недовољно великог узорка испитаника. За било какво утемељење и прецизније тумачење овог налаза и зарад избегавања нагађања било би препоручљиво повећати статистичку снагу закључивања, односно поновити исту анализу на већем узорку студената.

Из следећих резултата уочава се да израженија испитна анксиозност, делујући преко избегавања, индиректно предвиђа бољи успех само код студената код којих је дискрепанца врло високо или високо изражена. Притом, постигнут успех код особа са врло високо израженом дискрепанцом већи је него код оних код којих је ова особина „само” висока. У оквиру претходно продискутоване модерационе анализе утврђено је да испитаници са повишеном евалуативном стрепњом и високим или врло високо израженим маладаптивним перфекционизмом ретко бирају стратегије суочавања из категорије избегавања. Међутим, на основу резултата модерарано медијационе анализе чини се да код студената, који се појачано плаше конкретне испитне ситуације а истовремено су по својој природи склони израженој самокритичности и незадовољству постигнућима, у случају да током полагања колоквијума успеју да убеду себе да задатак није толико важан и да не треба да га схвате сувише озбиљно, долази до одређене врсте релаксације. Минимализација значаја испитне ситуације доприноси поновној когнитивној процени стресора, те полагање теста знања више не делује као велика опасност. Ова опуштеност највероватније више активира онај аспект перфекционизма који се односи на појачани труд за постизање изванредног успеха, чиме се ослобађају когнитивни капацитети особе који су до тада били задужени за негативно обојене аутореференцијалне

мисли и умањује се штетно дејство страха од неуспеха. Новонастало когнитивно-емоционално стање омогућава студенту да се фокусира на испит, те он на крају ипак успева да квалитетно реши тест знања. Дакле, у овом истраживању се испољила (барем краткорочно гледано) одређена заштитна улога оне врсте избегавања која се процењује помоћу CITS.

Наведена интерпретација овог резултата може се поткрепити са емпиријски више пута потврђеним сазнањима. Наиме, општепознато је да особе са израженом дискрепанцом често доживљавају аутоматске мисли, које се односе на неодољиву жељу да постигну немогуће, односно идеал, а да уз то истовремено буду опхрване ексцесивним, ометајућим уверењима о сопственој способности (Park, Neo, Kim, Rice & Kim, 2020). Овакве „лепљиве мисли”, које су због високог концептуалног поклапања присутне и код изражено испитно анксиозних студената, блокирају мисаоне процесе вишег реда, попут концентрације, пажње и логичког закључивања, не остављајући довољно неопходних метакогнитивних ресурса за посвећено решавање испитних задатака (Besser, Flett, Guez & Hewitt, 2008; Mavilidi *et al.*, 2020; Silaj, Schwartz, & Siegel & Caste, 2021). Надаље, Флет и Хјуит (Flett & Hewitt, 2006) скрећу пажњу на помало игнорисану чињеницу: код изразито перфекционистички настројених појединаца адаптивне и маладаптивне форме ове особине најчешће коегзистирају, те је у реалности мало вероватно да позитивни и негативни перфекционизам нису истовремено присутни код једне исте особе. Резултат истраживања према којем маладаптивни перфекционисти, када се ослањају на избегавање операционализовано ставкама CITS, ипак успевају да постигну задовољавајући успех, говори у прилог томе да исте те особе могу да користе адаптивније карактеристике своје тежње ка савршенству, а да не буду блокиране штетним својствима нездравог перфекционизма. Да су се ови студенти уместо преобликовања своје примарне когнитивне процене претње у процену изазова (*енгл.* reframing) ослањали на самосаботирајућу прокрастинацију, вероватно се не би испољила протективна функција овог механизма суочавања.

■ ЗАКЉУЧАК

Једна од предности спроведеног истраживања препознаје се у чињеници да, за разлику од већине студија из овог домена науке, симултано и паралелно третира већи број варијабли релевантних за стрес-процес повезан са испитном анксиозношћу. Напуштањем једноставнијег нацрта ово истраживање се, додуше, одриче привлачне методолошке елеганције, али заузврат обезбеђује улазак у сферу изнијансираних, иако понекад теже интерпретабилних резултата. Примена модерирано медијационе анализе омогућила је да се не испитују само *директне* везе између малог броја зависних и независних варијабли, него и важ-

није *индиректне* релације. Додатна снага актуелног истраживања је и то да је прикупљање података вршено у реалном времену, док су се студенти суочавали са стварном испитном анксиозношћу. На овај начин повећана је еколошка валидност добијених налаза и избегнуто је деловање меморијских искривљења, која су карактеристична за истраживачке нацрте у којима се испитаници присећају својих прошлих искустава (Levine & Safer, 2002).

Поред наведених предности, ова студија има и неколико ограничења. Иако прикупљени узорак испитаника (263) није *per se* мали, било би препоручљиво да будућа истраживања реплицирају исте статистичке анализе на већем броју субјеката како би се повећала статистичка снага закључивања. Такође, узорак прикупљен за потребе овог истраживања упадљиво је полно неуједначен. Иако испитивање постојања и природе полних разлика у свим мереним варијаблама није представљало циљ актуелне студије, корисно би било да се у будућности понове исти статистички поступци на узорку студената који би садржао већи број мушких испитаника. Затим, у чланку је дискутовано и о потенцијалним манама примењеног упитника за регистрацију механизма за суочавање са стресом (посебно димензије избегавања из CITS), те би у складу с тим било корисно да се у наредним студијама употребе и неки други мерни инструменти за процену овог конструкта. Већина постојећих истраживања испитне стрепње вршена је у западним земљама, пре свега у САД, што има неколико битних импликација. У поређењу с нашим друштвом, образовни системи, карактеристике студирања, врсте и природа провере знања као и последице неуспеха на испитима у великој мери су другачији. У тамошњим истраживањима евалуативна анксиозност најчешће је испитивана у контексту тзв. испитних ситуација са значајним последицама (*енгл.* high-stakes testing). С правом се сматра да ти испити представљају више претеће околности, уз озбиљније последице неуспеха (нпр. студент који не положи испит мора да напусти студије). У овом истраживању је ситуација полагања колоквијума фигурирала као стресор, а ако се узме у обзир да у складу са овдашњим тумачењем Болоњског система студирања студенти имају могућност вишекратног полагања предиспитних тестова, постаје јасно да на овај начин операционализован стресор највероватније није у тој мери интензиван и застрашујући за већину испитаника.

Из резултата истраживања могу се дедуковати неке практичне импликације и педагошко-психолошке смернице за умањивање неповољних ефеката испитиваних феномена. Корисно би било осмишљавање едукативних семинара и тренинга намењених учесницима васпитно-образовног процеса (наставном особљу, педагозима и психолозима) с циљем информисања о негативним дејствима које висока испитна анксиозност, маладаптивни перфекционизам и прокрастинација имају како на успех, тако и на ментално здравље ученика и студената. Адекватно едуковани стручњаци били би оспособљени да помогну деци и младима у промени њихових когнитивних процена евалуативних стре-

сора, да се уместо постављања нереалистичних стандарда, одлагања академских обавеза и самоосуђивања окрену здравијим облицима тежње ка успеху. Највише би користиле различите технике из арсенала когнитивно-бихејвиорално усмерених третманских протокола. Интервенције намењене когнитивној реструктурирацији (*енгл.* cognitive reframing) и различите технике релаксације, попут аутогеног тренинга и прогресивне мишићне релаксације, допринеле би адаптивнијим интерпретацијама евалуативног стреса и опуштању, што би резултирало адекватнијим коришћењем мисаоних ресурса и потенцијално бољим постигнућем.

■ КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Abdollahi, A. (2019). The association of rumination and perfectionism to social anxiety. *Psychiatry*, *82*(4), 345–353. DOI: 10.1080/00332747.2019.1608783
- Abdollahi, A., Faraba, N M., Panahipourb, S. & Allenc, K. A. (2020). Academic hardiness as a moderator between evaluative concerns perfectionism and academic procrastination in students. *The Journal of Genetic Psychology*, *181*(5), 365–374. DOI: 10.1080/00221325.2020.1783194
- Ader, E. & Erktin, E. (2010). Coping as self-regulation of anxiety: A model for math achievement in high-stakes test. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, *14*(4), 311–332.
- Akar, H, Doğan, Y. & Üstüner, M. (2018). The relationships between positive and negative perfectionisms, self-handicapping, self-efficacy and academic achievement. *European Journal of Contemporary Education*, *7*(1), 7–20. DOI: 10.13187/ejced.2018.1.7
- Besser, A., Flett, G. L., Guez, J. & Hewitt, P. L. (2008). Perfectionism, mood, and memory for positive, negative, and perfectionistic content. *Individual Differences Research*, *6*, 211–244.
- Brown, E. J., Heimberg, R. G., Frost, R. O., Makris, S. G., Juster, H. R. & Leung, A. W. (1999). Relationship of perfectionism to affect, expectations, attributions and performance in the classroom. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *18*(1), 98–120. DOI: 10.1521/jscp.1999.18.1.98
- Burcaş, S. & Creţu, R. Z. (2021). Multidimensional perfectionism and test anxiety: A meta-analytic review of two decades of research. *Educational Psychology Review*, *33*, 249–273. DOI:10.1007/s10648-020-09531-3
- Cohen, M., Ben-Zur, H., & Rosenfeld, M. J. (2008). Sense of coherence, coping strategies, and test anxiety as predictors of test performance among college students. *International Journal of Stress Management*, *15*(3), 289–303. DOI: 10.1037/1072-5245.15.3.289
- Colodro, H., Godoy-Izquierdo, D. & Godoy, J. (2010). Coping self-efficacy in a community based sample of women and men from the United Kingdom: The impact of sex and health status. *Behavioral Medicine*, *36*(12), 12–23. DOI: 10.1080/08964280903521362.
- Coutinho, M. V. C., Menon, A., Ahmed, R. H. & Fredricks-Lowman, I. (2022). The association of perfectionism and active procrastination in college Students. *Social Behavior and Personality*, *50*(3), 1–8. DOI: 10.2224/sbp.10611
- Curran, T & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, *145*(4), 410–429. DOI: 10.1037/bul0000138
- Dunkley, D. M., Starks, C. J., Gouveia, L. & Moroz, M. (2020). Self-critical perfectionism and lower daily perceived control predict depressive and anxious symptoms over four years. *Journal of Counseling Psychology*, *67*(6), 736–746. DOI: 10.1037/cou0000425
- Dunn, J. C., Whelton, W. J. & Sharpe, D. (2006). Maladaptive perfectionism, hassles, coping, and psychological distress in university professors. *Journal of Counseling Psychology*, *53*(4), 511–523. DOI: 10.1037/0022-0167.53.4.511
- Erceg Jugović, A. & Lauri Korajlija (2012). Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom. *Psihologijske teme*, *21*(2), 299–316.
- Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (2006). Positive versus negative perfectionism in psychopathology: A comment on Slade and Owens's Dual Process Model. *Behavior Modification*, *30*(4), 472–495. DOI: 10.1177/0145445506288026
- Genc, A. (2017). Coping strategies as mediators in the relationship between test anxiety and academic achievement. *Psihologija*, *50*(1), 51–66. DOI: 10.2298/PSI160720005G

- 📖 Genc, A. (2018). Srpska verzija Skoro perfektne skale za procenu perfekcionizma. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, XLII-2*, 305–321. DOI: 10.19090/gff.2017.2.305–321
- 📖 Grzegorek, J. L., Slaney, R. B., Franze, S. & Rice, K. G. (2004). Self-criticism, dependency, self-esteem, and grade point average satisfaction among clusters of perfectionists and non-perfectionists. *Journal of Counseling Psychology, 51*(2), 192–200. DOI: 10.1037/0022-0167.51.2.192
- 📖 Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis – A regression-based approach*. New York, London: The Guilford Press.
- 📖 Hewitt, P. L. (2020). Perfecting, belonging, and repairing: A dynamic-relational approach to perfectionism. *Canadian Psychology, 61*(2), 101–110. DOI: 10.1037/cap0000209
- 📖 Kamushadze, T., Martskvishvili, K., Mestvirishvili, M. & Odilavdze, M. (2021). Does perfectionism lead to well-being? The role of flow and personality traits. *Europe's Journal of Psychology, 17*(2), 43–57. DOI: 10.5964/ejop.1987
- 📖 Klug, K., Tolgou, T., Schilbach, M. & Rohmann, S. (2021). Intrusions in test anxiety. *Current Psychology, 40*, 2290–2300. DOI: 10.1007/s12144-019-0167-x
- 📖 Kurtović, A. & Baborac, J. (2017). Perfekcionizam i samoefikasnost kao prediktori ispitne anksioznosti kod studenata. *Primenjena psihologija, 10*(2), 147–163. DOI: 10.19090
- 📖 Kurtović, A., Vrdoljak, G. & Idžanović, A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International Journal of Educational Psychology, 8*(1), 1–26. DOI: 10.17583/ijep.2019.2993.
- 📖 Kutner, M., Nachtsheim, C., Neter, J. & Li, W. (2004). *Applied linear statistical models*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- 📖 Levine, L. J. & Safer, M. A. (2002). Sources of bias in memory for emotions. *Current Directions in Psychological Science, 11*(5), 169–173. DOI: 10.1111/1467-8721.00193
- 📖 Limburg, K, Watson, H. J., Hagger, M. S. & Egan, S. J. (2017). The relationship between perfectionism and psychopathology: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology, 73*(10), 1301–1326. DOI: 10.1002/jclp.22435
- 📖 Linnett, R. J. & Kibowski, F. (2020). A multidimensional approach to perfectionism and self-compassion. *Self and Identity, 19*(7), 757–783. DOI: 10.1080/15298868.2019.1669695
- 📖 Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational Psychology Review, 31*, 967–989. DOI: 10.1007/s10648-019-09484-2
- 📖 Matthews. G. & Campbell, S. E. (1998). Task-induced stress and individual differences in coping. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society, 42*(11), 821–825. DOI: 10.1177/154193129804201111
- 📖 Matthews, G., Emo, A. K., Funke, G., Zeidner, M., Roberts, R. D., Costa, P. T. & Schilze, R. (2006). Emotional intelligence, personality, and task-induced stress. *Journal of Experimental Psychology: Applied, 12*(2), 96–107. DOI: 10.1037/1076-898X.12.2.96
- 📖 Mavilidi, M. F., Ouwehand, K., Riley, N., Chandler, P. & Paas, F. (2020). Effects of an acute physical activity break on test anxiety and math test performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(5), 1523. DOI: 10.3390/ijerph17051523
- 📖 Milojević, M., Stojiljković, S., Todorović, J. & Kašić, K. (2009). Ciljevi postignuća i perfekcionizam gimnazijalaca. *Psihologija, 42*(4), 517–534. DOI: 10.2298/PSI0904517M
- 📖 Moate, R. M., Gnilk, P. B., Westa, E. M. & Rice, K. G. (2019). Doctoral student perfectionism and emotional well-being. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 52*(3), 145–155. DOI: 10.1080/07481756.2018.1547619

- 📖 Mobley, M., Slaney, R. B., & Rice, K. G. (2005). Cultural validity of the Almost Perfect Scale—Revised for African American college students. *Journal of Counseling Psychology, 52*(4), 629–639. DOI: 10.1037/0022–0167.52.4.629
- 📖 Ne'Eman–Haviv, V. & Bonny–Noach, H. (2019). Substances as self–treatment for cognitive test anxiety among undergraduate students. *Journal of Psychoactive Drugs, 51*(1), 78–84. DOI: 10.1080/02791072.2018.1564090
- 📖 Osenk, I., Williamson, P. & Wade, T. D. (2020). Does perfectionism or pursuit of excellence contribute to successful learning? A meta–analytic review. *Psychological Assessment, 32*(10), 972–983. DOI: 10.1037/pas0000942
- 📖 Overholser, J. & Dimaggio, G. (2020). Struggling with perfectionism: When good enough is not good enough. *Journal of Clinical Psychology, 76*(4), 2019–2027. DOI: 10.1002/jclp.23047
- 📖 Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A. & Norgate, J. (2014). When does anxiety help or hinder cognitive test performance? The role of working memory capacity. *British Journal of Psychology, 105*(1), 92–101. DOI:10.1111/bjop.12009
- 📖 Park, Y., Heo, C, Kim, J. S., Rice, K. G. & Kim, Y. (2020). How does perfectionism affect academic achievement? Examining the mediating role of accurate self–assessment. *International Journal of Psychology, 55*(6), 936–940. DOI: 10.1002/ijop.12659
- 📖 Pate, A. N., Neely, S. Malcom, D. R., Daugherty, K. K., Zagar, M. & Medina, M. S., (2021). Multisite study assessing the effect of cognitive test anxiety on academic and standardized test performance. *American Journal of Pharmaceutical Education, 85*(1), 43–54. DOI: 10.5688/ajpe8041
- 📖 Putwain, D. W. & Symes, W. (2018). Does increased effort compensate for performance debilitating test anxiety? *School Psychology Quarterly, 33*(3), 482–491. DOI: 10.1037/spq0000236
- 📖 Rice, K. G., Ray, M. A., Davis, D. E., DeBlaere, C. & Ashby, J. S. (2015). Perfectionism and longitudinal patterns of stress for STEM majors: Implications for academic performance. *Journal of Counseling Psychology, 62*(4), 718–731. DOI: 10.1037/cou0000097
- 📖 Sederlund, A. P., Burns, L. R. & Rogers, W. (2020). Multidimensional models of perfectionism and procrastination: Seeking determinants of both. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(14). DOI :10.3390/ijerph17145099
- 📖 Silaj, K. M., Schwartz, S. T., Siegel, A. L. M. & Castel, A. D. (2021). Test anxiety and metacognitive performance in the classroom. *Educational Psychology Review, 33*(3), 1809–1834. DOI 10.1007/s10648–021–09598–6
- 📖 Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J. & Ashby, J. S. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*(3), 130–145. DOI: 10.1080/07481756.2002.12069030
- 📖 Smith, M. M., Sherry, S. B., Ge, S. Y. J, Hewitt, P. L., Flett, G. L. & Bagglely, D. L. (2022). Multidimensional perfectionism turns 30: A review of known knowns and known unknowns. *Canadian Psychology, 63*(1), 16–31. DOI: 10.1037/cap0000288
- 📖 Starley, D.(2019). Perfectionism: A challenging but worthwhile research area for educational psychology. *Educational Psychology in Practice, 35*(2), 121–146. DOI: 10.1080/02667363.2018.1539949
- 📖 Stojiljković, S., Todorović, J., Dosković, Z. & Todorović, D. (2011). Razlike u perfekcionizmu srpskih i makedonskih studenata. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 43*(2), 312–329. DOI: 10.2298/ZIP1102312S
- 📖 Stöber, J. (2004). Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre–exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress, and Coping, 17*(3), 213–226. DOI: 10.1080/10615800412331292615

- 📖 Szafranski, D. D., Barrera, T. L. & Norton, P. J. (2012). Test Anxiety Inventory: 30 years later. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 25(6), 667–677. DOI:10.1080/10615806.2012.663490
- 📖 Thakre, N. & Sebastian, S. (2021). The role of perfectionism on self-regulation and defensive pessimism at workplace. *Journal of Psychosocial Research*, 16(1), 75–84. DOI: 10.32381/JPR.2021.16.01.8
- 📖 Thompson, A. & Gaudreau, P. (2008). From optimism and pessimism to coping: The mediating role of academic motivation. *International Journal of Stress Management*, 15(3), 269–288. DOI: 10.1037/a0012941
- 📖 von der Embse, N., Dane, J., Devlina, R. & James, P. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227(2), 483–493. DOI: 10.1016/j.jad.2017.11.048.
- 📖 Woodrum, J. L. & Kahn, J. H. (2022). Perfectionistic concerns and psychological distress: The role of spontaneous emotion regulation during college students' experience with failure. *Journal of Counseling Psychology*, 69(2), 246–256. DOI: 10.1037/cou0000580
- 📖 Wuthrich, B. M., Jagiello, T. & Azzi, B. (2020). Academic stress in the final years of school: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(6), 986–1015. DOI: 10.1007/s10578-020-00981-y
- 📖 Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of art*. New York: Plenum Press.
- 📖 Zhang, Y., Bai, X. & Yang, W. (2022). The chain mediating effect of negative perfectionism on procrastination: An ego depletion perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 1–13. DOI: 10.3390/ijerph1915935

Примљено 14.09.2022; Прихваћено за штампу 09.12.2022.

