

ANKSIOZNOST U UČITELJSKOM POSLU: ULOGA PRAKSE TIJEKOM STUDIJA

Jogunić, Mia

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:284376>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-02**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



Sveučilište u Splitu

Filozofski fakultet

**ANKSIOZNOST U UČITELJSKOM POSLU: ULOGA PRAKSE
TIJEKOM STUDIJA**

MIA JOGUNIĆ

Split, 2023.

Filozofski fakultet u Splitu

Odsjek za učiteljski studij

ANKSIOZNOST U UČITELJSKOM POSLU: ULOGA PRAKSE
TIJEKOM STUDIJA

Mentorica: prof. dr. sc. Ina Reić Ercegović

Studentica: Mia Jogunić

Split, veljača 2023.

SAŽETAK

Osjećaj anksioznosti može se pojaviti kod svakog čovjeka u različitim situacijama. Nekada je anksioznost „normalan“ osjećaj u stresnim okolnostima, ali anksioznost i učestalo pojavljivanje simptoma anksioznosti mogu ukazivati na prisutnost anksioznih poremećaja. U ovom diplomskom radu istraživala se prisutnost anksioznosti kod studenata Učiteljskog studija tijekom održavanja javnih sati nastavnih predmeta i mišljenje studenata Učiteljskog studija prve i druge akademske godine hoće li se određeni simptomi pojaviti kada budu održavali javne sate na školskoj praksi. Rezultati su pokazali da se studenti početnih i završne godine razlikuju u kognitivnim aspektima anksioznosti, no nije utvrđena razlika u fiziološkim aspektima. Što se tiče zabrinutosti oko održavanja javnih sati, studenti prve, druge i pete akademske godine najmanje su zabrinuti oko održavanja javnog sata iz predmeta Tjelesna i zdravstvena kultura, Glazbena kultura i Likovna kultura. Između studenata koji još nisu imali javne satove te studenata završne godine postoji razlika u anksioznosti oko predmeta Priroda i društvo, Hrvatski jezik i Matematika.

KLJUČNE RIJEČI: anksioznost, anksioznost studenata, školska praksa, javni sati

ABSTRACT

Everyone has experienced the feeling of anxiety at the one time or another. In stressful situations, anxiety is a completely normal feeling but the frequent occurrence of anxiety symptoms may indicate the presence of an anxiety disorder. In this graduation thesis was investigated presence of anxiety among primary education students during public lessons of teaching subjects and the opinion of students of the first and second year of primary education, whether certain symptoms will appear when they will teach public lessons during teaching practicum. The results showed that the students of the initial and final years differ in the cognitive aspect of anxiety, but there is no difference in the physiological aspects. As regards of concern about holding public lessons, students of the first, second and the fifth year are the least concerned about holding public lessons in the subject as Physical and health culture, Music culture and Art culture. There is a difference between students who have not yet had public lessons and students in their final year in anxiety concerns about the subjects as Nature and society, Croatian language and Maths.

Keywords: anxiety, student anxiety, school practice, public lessons

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Anksioznost	1
1.2. Anksiozni poremećaji	3
1.3. Socijalna i ispitna anksioznost	5
1.4. Inicijalno obrazovanje učitelja	8
1.5. Anksioznost tijekom školske prakse	10
1.5.1. Posao učitelja	10
1.5.2. Anksioznost tijekom školske prakse	11
2. CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA	14
3. METODA	15
3.1. Sudionici	15
3.2. Instrumenti	15
4. REZULTATI	19
5. RASPRAVA	21
6. ZAKLJUČAK	24
7. LITERATURA	26

1. UVOD

1.1. Anksioznost

U mnogim referencama pojam anksioznosti bio je poistovjećen s pojmom stresa (Lacković – Grgin, 2006, prema Hinton i sur, 1991). Anksioznost je osjećaj zabrinutosti, nervoze ili nelagode, u pravilu zbog kakvog skorašnjeg događaja ili nečega čemu je ishod neizvjestan (Brewer, 2022). Brewer (2022) u svojoj knjizi objašnjava kako se anksioznost može pojaviti na svakom mjestu, u svakoj situaciji ili u svako doba dana te da anksioznost svi osjećaju, ali je presudno kako se nositi s njome. Također, anksioznost se razlikuje od straha. Strah je usmjeren prema nečem određenom, a anksioznost prema nečem nepoznatom (Helleve i Ove Æsøy, 2021). Anksioznost pretpostavlja strah. Javlja se kada je čovjek bespomoćan i kada ne može obraniti sebe od onoga što je zastrašujuće. Strah je usmjeren prema konkretnom vanjskom objektu ili situaciji, a teško je navesti zbog čega se osjeća anksioznost jer je fokus anksioznosti usmjeren na nutrinu (Bourne, 2022). U početku anksioznost podsjeća na strah no kasnije se u glavi stvaraju misli i pitanja koja mogu prouzročiti anksioznost. „Strah je adaptivni mehanizam učenja koji nam pomaže da preživimo“ (Brewer, 2022, str 29).

Razni autori su na različite načine razumijevali pojam anksioznosti. „Za neke je anksioznost nagon, za neke emocionalno stanje, za neke osobina ličnosti i stanje praćeno vidljivim, ali i subjektivnim tjelesnim smetnjama“ (Lacković – Grgin, 2006, str 43). Bourne (2022) ističe kako anksioznost utječe na cijelo biće te da je ona istovremeno fiziološka, bihevioralna i psihološka reakcija. Fiziološka reakcija odnosi se na tjelesne reakcije (lupanje srca, mučnina, napetost mišića...). Anksioznost na bihevioralnoj razini utječe na sposobnost djelovanja, izražavanja ili rješavanja određenih svakodnevnih situacija. S psihološke razine, anksioznost je subjektivno stanje nelagode i strepnje te može izazvati osjećaje odvojenosti od sebe, strah od smrti ili ludila. „Anksioznost se može pojaviti u različitim oblicima i imati različite razine intenziteta“ (Bourne, 2022, str 16). Anksiozna osoba može osjećati nelagodu, ili u gorem slučaju, osoba može doživjeti panični napad popraćen simptomima poput lupanja srca, dezorijentacije i intenzivnog straha. Bourne (2022) spominje situacijsku i fobičnu anksioznost. Kada se anksioznost pojavi samo kao reakcija na određenu situaciju, to je situacijska anksioznost. Situacijska anksioznost prerasta u fobičnu kada osoba počne izbjegavati određenu situaciju. Također, autor spominje i anticipacijsku ili predosjećanju anksioznost koju osoba doživi kada se osjeća uznemireno zbog onoga što bi se moglo dogoditi kada se suočava s fobičnom situacijom. Anticipacijska

anksioznost postupno se razvija kao reakcija na susret ili razmišljanje o prijetećoj situaciji i obično brzo nestane.

Postoji razlika između stanja i osobine anksioznosti. Stanje anksioznosti je prolazno. S druge strane, osobina anksioznosti relativno je stabilna osobina ličnosti. Tako, na primjer, Spielberg (1983) ističe kako je osobina anksioznosti mjera individualnih razlika u sklonosti stanju anksioznosti u okolnostima koje uključuju različite stupnjeve stresa. To bi značilo da osoba s izraženom osobinom anksioznosti u stresnim situacijama doživljava viši stupanj stanja anksioznosti od osobe s manje izraženom osobinom anksioznosti (Lacković-Grgin, 2006). Spielberger (1983) je anksioznost definirao kao subjektivni osjećaj napetosti, strepnje, nervoze i zabrinutosti koji se aktivira uzbuđenjem autonomnog živčanog sustava. Također, Spielberger je sa suradnicima napravio upitnik za mjerenje stanja i osobine anksioznosti, State-Trait-Anxiety (STAI).

Gregurek i sur. (2017) smatraju anksioznost kao psihološko, fiziološko i ponašajno stanje inducirano, u ljudi i životinja aktualnom ili potencijalnom opasnosti i kao odraz patološkog stanja uma uzimajući u obzir da konstantan strah od nepoznatog i nerealnog dolazi iz unutrašnjosti pojedinca. Freud je anksioznost definirao kao strah od nepoznatog, kada pojedinac ne zna opisati čega se boji (Gregurek i sur., 2017). Prema teoriji S. Freuda, anksioznost je reakcija ega na unutarnju instinktivnu opasnost koja proizlazi iz ida i vanjsku opasnost, odnosno doživljaj od strane ega neke prijeteće vanjske situacije (Nikolić, 1991). Nikolić (1991) smatra kako je anksioznost afektivno stanje koje ima vrlo neugodan karakter i usporedio je anksioznost s psihičkom napetosti, žalosti i tugom. Nadalje, on ističe da je anksioznost specifično stanje subjektivnog osjećaja neugode uvijek popraćeno motornim promjenama.

U opasnim situacijama živi organizam reagira borbom ili bijegom, a anksioznost je prvi signal kada se čovjek suočava s opasnosti. Ukoliko anksioznost potakne ljudsko biće na svjesnost i spremnost, utoliko osoba prevlada sve poteškoće kako bi postigla svoj cilj, a kada se određeni zadatak obavi, javlja se osjećaj zadovoljstva (Gregurek i sur., 2017).

Vulić-Prtorić (2006) definira anksioznost kao emocionalno stanje koje prati osjećaj neugode, nemira i napetosti te fiziološke promjene, a anksioznost i anksiozni poremećaji među najčešćim su psihološkim i zdravstvenim problemima. Helleve i Ove (2021) anksioznost određuju kao nešto što ograničava i smanjuje osjećaj slobode, kao nešto što se treba kontrolirati, nečega čega se treba riješiti ili nešto na što se gleda kao na poremećaj. Stalna zabrinutost, osjećaj umora, razdražljivost, slab san i slaba koncentracija neki su od simptoma anksioznosti (Dean, 2016).

Lupanje srca, podrhtavanje ruku i tijela, znojenje, teškoće prilikom disanja, suha usta, mučnine, osjećaji vrućine, napetost mišića, neopuštenost tjelesni su simptomi karakteristični za anksioznost. U tjelesne simptome spadaju i probavne smetnje, vrtoglavice, osjećaj slabosti i kratak dah. Teškoće u koncentraciji, strah od smrti, pretjerana zabrinutost, osjećaj da će se uvijek dogoditi nešto neugodno, psihički su simptomi anksioznosti. Ukoliko se neki od simptoma jave kod osobe koja je u određenom trenutku zabrinuta i u stresu i kada ta situacija bitno ne utječe na djelovanje i ako simptomi nakon situacije nestanu, utoliko je riječ o očekivanoj anksioznosti. S druge strane, ako osoba ima navedene simptome i oni su stalni te ih osoba osjeća prilikom najobičnijih svakodnevnih životnih situacija, tada se radi o anksioznom poremećaju (Štrkalj Ivezić i Vuković, 2007).

Dean (2016) ističe kako žene, trudnice, ljudi mlađi od 35 godina i osobe s dugoročnim zdravstvenim problemima imaju višu stopu anksioznosti. Smatra se da traumatski događaji i traume iz prošlosti, mentalni zdravstveni problemi, genetika, zlouporaba alkohola, ilegalne droge i lijekovi na recept povećavaju rizik od anksioznosti.

1.2. Anksiozni poremećaji

Svatko je osjetio anksioznost u nekom razdoblju života zbog različitih situacija i takav osjećaj uglavnom ne predstavlja veliki problem, no anksioznost može značajno narušiti kvalitetu života i u tom slučaju predstavlja zdravstveni problem kojeg je potrebno tretirati. Prema istraživanjima, anksiozni poremećaji pokazatelji su lošeg zdravlja i glavni su razlog češćeg korištenja zdravstvenih usluga (Dean, 2016). Anksiozni poremećaji obuhvaćaju specifične fobije, opsesivno-kompulzivne poremećaje i generalizirane anksiozne poremećaje (Brewer, 2022). Anksiozni poremećaji mogu dovesti do velikih teškoća i oštećenja u funkcioniranju (Hollander i Simeon, 2006). Anksiozni poremećaji prisutni su kod pojedinca kod kojeg se javlja strah i zabrinutost tijekom životnih situacija i koji ne može normalno funkcionirati u društvu (Poturica i sur., 2020).

Glavni anksiozni poremećaji su: separacijska anksioznost, specifična fobija, socijalna fobija, panični poremećaj, generalizirani anksiozni poremećaj, agrorafobija i selektivni mutizam.

Prema DSM-V (2014), selektivni mutizam predstavlja nemogućnost govora u društvenim situacijama u kojima se očekuje da pojedinac govori (na primjer u školi) iako bez poteškoća

govori u drugim situacijama. Nemogućnost govora ima značajne posljedice na akademska postignuća, radno okruženje te ometa normalnu društvenu komunikaciju.

Osobe sa specifičnom fobijom boje se, anksiozni su ili izbjegavaju ograničene objekte ili situacije. Strah, anksioznost i izbjegavanje uglavnom su odmah izazvani fobičnom situacijom.

Kod socijalne fobije ili socijalnog anksioznog poremećaja, pojedinac je uplašen ili tjeskoban i izbjegava socijalnu interakciju i situacije koje uključuju mogućnost promatranja. Primjeri takvih socijalnih interakcija su susreti s nepoznatim ljudima, situacije u kojima se pojedinca gleda kako jede ili pije i situacije u kojima pojedinac ima nastup pred drugim osobama. Kognitivna je ideja da se pojedinac negativno vrednuje i osjeća poniženo, posramljeno, odbačeno ili uvrijeđeno.

Pojedinac s paničnim poremećajem doživljava ponavljajuće i neočekivane napade panike. Osoba je zabrinuta da će imati više napadaja i promijeniti svoje ponašanje na neprilagođen način. Napadaji panike nagli su i intenzivnog straha ili nelagode koji se očituju kroz nekoliko minuta i popraćeni su fizičkim i/ili psihičkim simptomima. Napadi panike mogu biti očekivani (odgovor na situaciju koje se osoba plaši) ili neočekivani kada se javljaju bez ikakvog razloga.

Osobe s agrorafobijom strahuju i anksiozni su u sljedećim situacijama: korištenje javnog prijevoza, boravak na otvorenim prostorima, bivanje u zatvorenim prostorima, stajanje u redu, u gužvi ili bivanje izvan kuće u drugim situacijama. Razlog zbog čega pojedinac osjeća strah je u misli o tome kako neće moći izbjeći situaciju ili da pomoć neće biti dostupna ako se razviju simptomi napada.

Karakteristike generaliziranog anksioznog poremećaja su stalna i pretjerana anksioznost i briga o raznim stvarima koje uključuju posao ili uspjeh u školi koje pojedinac teško kontrolira. Pojedinac osjeća fizičke simptome poput napetosti, nemira, umora, teškoće u koncentraciji, razdražljivost, napetost mišića i poremećaj sna.

Osoba sa separacijskom anksioznošću tjeskobna je i plašljiva radi odvajanja od osobe koja mu je privržena do stupnja koji je razvojno neprikladan. Postoji strah i zabrinutost o šteti/zlu koji se može dogoditi osobi za koju je pojedinac s ovim poremećajem privržen i za događaje koji bi doveli do gubitka ili odvajanje od bliske osobe.

1.3. Socijalna i ispitna anksioznost

„Socijalna anksioznost proizlazi iz očekivanja ili prisutnosti interpersonalne evaluacije u zamišljenim ili stvarnim socijalnim okruženjima.“ (Juretić, 2008, str 15, prema Schlenker i Leary). Ovaj oblik anksioznosti javlja se kod ljudi koji su zabrinuti oko toga kako ih drugi procjenjuju i opažaju. Glavna karakteristika socijalne anksioznosti jest strah pojedinca od mogućeg negativnog vrednovanja okoline i upravo socijalno anksiozne osobe u društvenim situacijama boje se da će se ponašati nedolično što izaziva osjećaj neugode (Vuković, 2018). Socijalna anksioznost izražava strah ili tjeskobu radi jedne ili više društvenih situacija u kojima je pojedinac izložen nadzoru drugih (DSM-V, 2014). U ovaj oblik uvrštavaju se društvene interakcije (razgovor, susret s nepoznatim osobama), promatranje (dok osoba jede ili pije) i nastup pred drugima (držanje govora/nastup).

Socijalna anksioznost sastoji se od tri aspekta: negativno vrednovanje sebe - kognitivna komponenta, osjećaj napetosti u prisutnosti drugih ljudi - afektivna komponenta i sklonost povlačenju iz socijalnih situacija - bihevioralna komponenta (Hruška, 2016, prema Schwarzer, 1986). Juretić (2008, prema Holt i suradnicima, 1992) objašnjava klasifikaciju situacija koje pospešuju socijalnu anksioznost i to u četiri skupine. Prva skupina odnosi se na formalni govor i interakciju (govori ispred publike, sastanci, nastupi) i one izazivaju najjaču anksioznost. Situacije koje uključuju neformalni govor i interakciju (odlasci na zabave, susreti s nepoznatim osobama...) spadaju u drugu skupinu. Treća skupina obuhvaća interakcije koje zahtijevaju asertivno ponašanje (situacije u kojima osoba mora izraziti neslaganje, razgovor s autoritetima, vraćanje odjeće u trgovinu...), a u četvrtu skupinu spadaju situacije u kojima osoba osjeća anksioznost onda kada je druge osobe promatraju dok izvodi neku radnju (dok jede, piše...). Zajedničko svim ovim skupinama jest to što se osoba brine kako će je okolina procijeniti (Juretić, 2008). Socijalno anksiozna osoba procjenjuje određenu situaciju opasnom te se osjeća anksioznom, osjeća kognitivne, fiziološke, emocionalne i ponašajne promjene. Istraživanje koje su proveli Wilson i Rapee (2005, prema Juretić, 2008) pokazalo je da je socijalna anksioznost povezana s vjerovanjem da će neugodni socijalni događaji rezultirati negativnom procjenom od strane drugih.

Juretić (2008, prema Huges i suradnicima, 2006) navodi dva oblika socijalne anksioznosti: anksioznost vezanu uz socijalne interakcije i anksioznost vezanu uz izvedbu neke radnje. Anksioznost vezana za socijalne interakcije odnosi se na strah prilikom susretanja s drugim

ljudima, a anksioznost vezana uz izvedbu odnosi se na strah da se nešto radi ispred drugih osoba (osoba se ne boji kada bi nešto radila nasamo).

„Socijalna je anksioznost jedna od crta ličnosti koja može imati određenu ulogu u ispitnoj situaciji i u objašnjavanju uspjeha na ispitu i zadovoljstva uspjehom koji je postignut.“ (Juretić, 2008, str 19). Hruška (2016, prema Schlenker i Leary, 1982) ističe kako je glavna karakteristika socijalne anksioznosti strah od negativne evaluacije. Ljudi kod kojih je izražen takav strah pokušavaju ostaviti dobar dojam na okolinu i steći njezino odobravanje, ali su skloniji nižem samopoštovanju i većoj sramežljivosti. Istraživanja pokazuju da socijalna anksioznost utječe na socijalne odnose te na akademski uspjeh studenata (Hruška, 2016, prema Russell i Topham, 2012). Vuković (2018, prema Monroe, 1992) iznosi kako su socijalno anksiozne osobe sklonije odustajanju od fakultetskog obrazovanja od osoba koje nisu socijalno anksiozne.

Ono što je zajedničko socijalnoj i ispitnoj anksioznosti jest da imaju mnoge čimbenike koje im prethode kao što je strah od neuspjeha i briga oko socijalne evaluacije te misli koje su samooptužujuće (Juretić, 2008). Također, osobe s ispitnom anksioznošću na ispitu reagiraju češćim i intenzivnijim stanjima anksioznosti. Tijekom ispita, pojedinci koji imaju jako izraženu ispitnu anksioznost doživljavaju veću frekvenciju i intenzitet anksioznosti kao stanja, veće uzbuđenje autonomnog živčanog sustava te više misle o brizi za sebe (Juretić, 2008, prema Spielberger i Vagg, 1995). Prema tome, ispitno anksiozne osobe osjećaju strah/uznemirenost prilikom suočavanja s nekom ispitnom situacijom. Vuković (2018, prema Spielberger, 1996) ispitnu anksioznost definira kao stanje u kojemu se pojedinac osjeća anksiozno i zabrinuto u bilo kojoj situaciji u kojoj se ispituje znanje pojedinca. Mohorić (2008) smatra da se ispitna anksioznost može odnositi na emocionalno stanje ili crtu ličnosti. Ako se odnosi na emocionalno stanje, misli se na osjećaje napetosti, brige i na fiziološku aktivaciju tijekom ispitne situacije, a intenzitet anksioznosti ovisi o tome kako osoba percipira određenu prijetnju. Ispitna anksioznost kao stanje ličnosti odnosi se na relativno stabilne individualne razlike u procjeni situacija. Mohorić (2008, prema Spielberger i Vagg, 1995) ističe dvije glavne komponente ispitne anksioznosti: briga koja označava kognitivnu preokupaciju mogućim posljedicama neuspjeha i emocionalnost koja označava fiziološke reakcije.

Ispitno anksiozna osoba uglavnom se ne brine oko testa ili pada na ispitu već je zabrinuta za interpersonalne implikacije lošeg rezultata na testu i kako će sama izvedba na testu utjecati na mišljenje i procjenu drugih ljudi o njoj. „Stoga je, u većini slučajeva, ispitna anksioznost socijalna anksioznost koja se javlja kada je osoba koja pristupa ispitu motivirana da prenese određenu sliku sebe kao, npr. inteligentnog studenta, dobrog i motiviranog, ali vjeruje da će

njegova izvedba na testu diskreditirati sliku koju želi postići.“ (Juretić, 2008, str 17, prema Leary i Kowalski, 1995). Prema istraživanjima provedenima tijekom ispitnih situacija, negativne misli pozitivno su bile povezane s ispitnom anksioznošću, a negativne misli, ispitna anksioznost i zabrinutost negativno su bile povezane s akademskim uspjehom (Živčić-Bećirević, 2002, prema Diaz, Glass, Arknoff i Tanofsky-Kraff, 2001). Studenti s visokom razinom ispitne anksioznosti imaju povišenu crtu anksioznosti i ispite doživljavaju prijetećima i opasnima (Mohorić, 2008). Negativnu povezanost anksioznosti i akademskog uspjeha također su potvrdila mnoga istraživanja (Živčić-Bećirević, 2002, prema Seipp, 1991).

1.4. Inicijalno obrazovanje učitelja

Prema elaboratu integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija Učiteljskog studija u Splitu, integrirani učiteljski sveučilišni studij traje pet godina, odnosno deset semestara te se provodi kroz temeljni učiteljski studij i izabrani modul. Ovim studijem stječe se zvanje magistra primarnog obrazovanja. Studij se sastoji od dvaju dijelova. Prvi dio obuhvaća područje pedagoških, psihologijskih i drugih odgojnih disciplina, a drugi dio bavi se nastavnim područjima i njihovim metodikama. Također, studenti na drugoj godini biraju jedan modul koji će pohađati do kraja pete akademske godine (Rano učenje stranog jezika, Primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) u učenju i poučavanju, Obrazovanje za održivi razvoj). Studenti pohađaju obvezne i izborne predmete, a od druge godine obilaze školsku ustanovu u kojoj se upoznaju s bitnim značajkama škole. Na drugoj godini, studenti obavljaju Didaktičku praksu, na trećoj godini Metodičku praksu 1, na četvrtoj godini Metodičku praksu 2, a na petoj akademskoj godini Istraživačku praksu. Struktura drugih učiteljskih studija je slična.

Prema elaboratu učiteljskog studija u Splitu, na Didaktičkoj praksi cilj je spoznati kompleksnost vođenja i upravljanja školom, značaj stalnog usavršavanja učitelja, upoznati se s nastavnim programima i izradom nastavnih programa, pedagoškom dokumentacijom, pravilnicima i radom stručno-pedagoške službe. Obveze studenta tijekom pohađanja Didaktičke prakse su: istražiti organizaciju rada u školi, kulturnu i javnu djelatnost škole, ustanoviti važnost kvalitetne pripreme i provedbe nastavnih aktivnosti u školi, istražiti pedagošku dokumentaciju, proučiti imenik i dnevnik, zakonske akte, analizirati različite stilove poučavanja i učenja. Cilj Metodičke prakse 1 jest upoznati izvedbene programe različitih nastavnih predmeta te prisustvovati različitim nastavnim predmetima nižih razreda osnovne škole. Obveze studenata su: prisustvovati barem tri sata dnevno u ustanovi i napisati prikaze praćenih satova (dnevnik praćenja). Cilj je Metodičke prakse 2 upoznati praktičnu realizaciju nastave u nižim razredima osnovne škole, a zadatak studenta je proučiti izvedbene programe različitih nastavnih predmeta, prisustvovati barem tri sata dnevno u školskoj ustanovi te zajedno s učiteljem (mentorom) pripremiti i održati jedan sat iz nastavnog predmeta Tjelesna i zdravstvena kultura.

Pohađanjem Istraživačke prakse studenti se upoznaju sa školskom svakodnevnicom, radom u razrednoj nastavi te strukturom škole i pedagoške dokumentacije. Student je dužan: prisustvovati barem tri sata dnevno u ustanovi, ako je potrebno provesti istraživanje za izradu

diplomskog rada, zajedno s učiteljem-mentorom pripremiti i održati minimalno po jedan sat iz svakog nastavnog predmeta.

Osim navedenih praksi koje studenti obavljaju tijekom svog akademskog školovanja, studenti na četvrtoj godini obilaze škole i prate javne sate sa svojim profesorima koji ih poučavaju metodikama nastavnih predmeta. Zadatak je studenta, osim praćenja javnih sati, održati javni sat iz svakog predmeta: Metodika nastave hrvatskog jezika, Metodika nastave matematike, Metodika nastave likovne kulture, Metodika nastave glazbene kulture, Metodika nastave prirode i društva, Kineziološka metodika. Prema tome, školska praksa obavezan je dio programa učiteljskog studija. Upravo metodička praksa koja se provodi tijekom školovanja, pruža studentima mogućnost da primijene stečena teorijska znanja, prikažu svoje sposobnosti i uključe se u nastavi. Tijekom navedenih praksi, studenti borave u školi, upoznaju organizaciju rada škole, prate uzorna predavanja mentora (učitelja), planiraju nastavni sat, održavaju javni sat i analizira se održani sat.

Studenti prvi javni sat održavaju na trećoj godini iz kolegija Kineziološka metodika III, a na četvrtoj i petoj godini održavaju javne sate iz ostalih metodika. Student javni sat održava uz prisutnost mentora, učitelja i ostalih studenata iz skupine. Također, student je dužan pisano pripremu za pojedini sat poslati profesoru i pripremiti se za održavanje javnog sata. Tijekom držanja javnog sata, prati se sama priprema studenta za obradu određene nastavne jedinice iz određenog nastavnog predmeta, njegov odnos prema učenicima, disciplina, motiviranost i zainteresiranost razreda te metodička organiziranost sata. Školska je praksa obavezna za sve studente učiteljskog studija koja se obavlja u razredima i služi kao vježba za podučavanje učenika. Uključuje pripremu nastavnog sata i aktivnosti za javni sat, održavanje sata u razredu i procjenu postignuća studenta.

1.5. Anksioznost tijekom školske prakse

1.5.1. Posao učitelja

Učiteljski posao pun je izazova i može se reći da je ovo zanimanje zahtjevno, odgovorno i stresno. U svom radu, učitelji moraju biti stručni, imati znanja, biti kreativni kako bi prikazali svoje sposobnosti u razredu. Od učitelja se danas traži da bude sposoban, kompetentan i da ima razvijene vještine kako bi iste razvijali i poticali kod učenika. Učitelj mora biti aktivan u svom poslu te ima odgovornosti prema školi, učenicima i roditeljima. Ferguson i sur. (2012, prema Kyriacou, 2001) definiraju učiteljski stres kao iskustvo neugodnih i negativnih emocija poput ljutnje, anksioznosti, tenzije, frustracije ili depresije, koje proizlaze iz nekog aspekta njihovog rada kao učitelji. Anksioznost u podučavanju također može biti značajan faktor u razvoju stavova i ponašanja koji imaju negativne učinke na sposobnost povoljnog podučavanja te na fizičko i mentalno zdravlje učitelja (Gardner i Leak, 1994).

Glasser (2005) smatra da je teško uspješno podučavati. On smatra da uspješan učitelj treba uvjeriti sve svoje učenike da u školi kvalitetno rade. Nastavnici koji sustavno uspijevaju navesti svoje učenike na kvalitetan rad, nedvojbeno su uspješni u najtežem poslu na svijetu (Glasser, 2005, str 23). Posao učitelja nije samo podučavati učenike. Njegov je posao biti potpora učenicima, slušati ih, motivirati, biti strpljiv, stvarati ugodno ozračje u razredu i cjeloživotno usavršavati sebe i učiti o novim stvarima. Upravo učitelj svakodnevno razgovara sa svojim učenicima koji su različitih sposobnosti, različitih karaktera, iz različitih obiteljskih sredina (Zrilić, 2004). Osim što učitelj podučava učenike, on mora planirati i pripremati nastavu i druge odgojno-obrazovne djelatnosti, odraditi dodatni odgojno-obrazovni rad s darovitim učenicima, dopunsku nastavu, ima ulogu razrednika, pripremati početak i završetak školske godine, voditi pedagoški razrednu dokumentaciju, obavljati izvannastavne aktivnosti, voditi pedagošku evidenciju, surađivati s roditeljima, ima dežurstva (Cindrić, 1995). Učitelje uglavnom motiviraju intrinzični razlozi na izbor ove profesije, no postoje i razlozi koji osobu navode na odustajanje od ovoga posla poput malih plaća, problema u učionici i s disciplinom, veliko radno opterećenje, negativna slika o učiteljskoj profesiji (Šimić Šašić i sur., 2013). Navedeni razlozi uglavnom su i izvori stresa kod učitelja. „Učiteljev je posao u cijelome svijetu manje cijenjen i plaćen od drugih poslova (Vrgoč, 2012, str 550). On smatra kako učitelj mora uložiti velik intelektualni rad kako bi kvalitetno odradio posao te da su rad učitelja i plaća u velikom nesrazmjeru.

Značajan utjecaj na učiteljski posao imaju i emocionalno razumijevanje te emocionalna svijest (Helleve i Ove Æsøy, 2021). Emocije imaju važnu ulogu i utjecaj na razvoj profesionalnog identiteta. Emocionalno kompetentni učitelji ostvaruju kvalitetniju nastavu, kod učenika potiču razvijanje emocionalne kompetencije te je stoga emocionalna kompetentnost učitelja važna za njihovu osobnu dobrobit, za učinkovit način podučavanja kao i za emocionalni i socijalni razvoj učenika (Reić Ercegovac i sur., 2009).

Istraživanja su pokazala da su mnogi učitelji izloženi stresu u svom radu (Skaalvik i Skaalvik, 2015). Reić Ercegovac i sur. (2009) iskazuju kako su istraživanja pokazala da na stres učitelja utječe disciplina u razredu, neprimjerno ponašanje učenika, obavljanje administrativnih poslova, negativan stav učenika prema učenju i loši radni uvjeti. Učitelj se treba znati nositi sa svojim brigama i stresom, no to ovisi i o njegovoj osobnosti.

1.5.2. Anksioznost tijekom školske prakse

Postati učitelj i ostvariti ulogu učitelja zahtjevan je posao. Školska praksa i izvođenje javnih sati u nadzoru profesora i studenata nosi mnogo uzbuđenja, ali i strahova, brige, stresa. Razni su čimbenici koji mogu utjecati na prisutnost anksioznosti tijekom školske prakse. Također, školska praksa i upoznavanje studenata s nastavom, razredom, provođenjem nastavnih sati samo je dio obveza kojeg obavlja učitelj u razrednoj nastavi. Prema tome, student je dužan pohađati školsku praksu. Tijekom studiranja, studenti usvajaju teorijska znanja iz područja psihologije, pedagogije i metodike, no osim teorijskih znanja, student u razredu i interakciji s učenicima pokazuje svoje kompetencije za rad s djecom. Školska praksa pruža studentima mogućnost za učenje i vježbanje, upoznavanje s razredom i primjenu onoga što su naučili tijekom predavanja, priprema ih za rad u budućoj profesiji i polako ih uvodi u stvaran svijet odgojno-obrazovne institucije i rada u njoj.

Akinsola (2014, prema Weinstein, 1990) školsku praksu definira kao razdoblje u kojem se određuju temeljne vještine studenata učitelja koje će im omogućiti da u budućnosti budu uspješniji učitelji. Parker (2011, prema McIntyre i Hagger, 1993) ističe koliko god temeljito, jasno, jednostavno ili sofisticirano podučavanje u razredu izgledalo studentima, najbolje se vidi provođenjem školske prakse, odnosno uvođenjem studenata u praksu i poticanjem studenata na razvoj tijekom prakse kako bi postali kompetentni učitelji. Osoba koja je do tada bila učenik i student stavlja se u ulogu učitelja i to nije lak zadatak.

Obavljanjem školske prakse, anksioznost se može prikazati u raznim oblicima poput brige, sumnje u sebe, nesigurnosti, straha i fizičkim obilježjima (Agustiana, 2014). Tijekom održavanja javnih sati i stjecanjem iskustva, u studentima se može mijenjati niz osjećaja poput prestrašenosti, zabrinutosti, zbunjenosti, obeshrabrenosti, izgubljenosti i slično. Akinsola (2014, prema Gardner i Leak, 1994) anksioznost u poučavanju definira kao anksioznost doživljenu u vezi s nastavnim aktivnostima koje uključuju pripremu i izvođenje aktivnosti u razredu. Anksioznost koju studenti osjećaju prilikom izvođenja školske prakse, može utjecati na njihovo ponašanje, a time smanjiti učinkovitost sata u razredu. Anksioznost kod studenata izaziva stres, neuspjeh i razočarenje (Ekşi i Yakışık, 2016). Paker (2011, prema Fuller i Bown, 1975) navodi četiri glavne značajke zabrinutosti kod studenata učitelja: vođenje razreda, metode i materijali, izvođenje sata i komunikacija s učenicima dok su prema MacDonaldu (1993) izvori anksioznosti: nedosljednost u načinu na koji mentor ocjenjuje studenta, različita očekivanja od studentova izvođenja sata te povratna informacija od mentora.

Učitelj student mora biti svjestan svojih ciljeva, svojih zapažanja o sebi i iskustava. Iskustvo u procesu postajanja učiteljem uključuje unutarnju evaluaciju studenta (motivacija), vanjsku evaluaciju (svjesnost, realnost) i samopromatranje (kontrola, sposobnost) (Fuller i Bown, 1975).

Postoje tri faze koje upućuju kako podučavati, a to su: faza opstanka (survival), faza vještina (mastery) i faza u kojoj učitelj brine kakav utjecaj ima na učenike i povratna informacija o sebi (Fuller i Bown, 1975). Student može brinuti o tome kako će opstati u razredu, odnosno kako će održati disciplinu u razredu, hoće li se svidjeti učenicima, što će njegov mentor/profesor misliti, kako će ga promatrati i ocijeniti, hoće li biti pohvaljen ili ne. Također, student može brinuti o tome kako će odraditi sat s mnogo učenika u razredu ili hoće li imati neke dužnosti u koje nije upućen, o vremenskom trajanju sata, o nepredvidljivim situacijama, o nedostatku materijala. Osim navedenog, student može osjećati zabrinutost hoće li uspjeti prepoznati sve potrebe učenika, o neprimjerenom materijalu za određenog učenika, hoće li biti pravedan prema svim učenicima, o prilagođavanju sadržaja pojedinim učenicima.

Prije svega, osoba koja želi biti učitelj osjeća brige prije nego što postane učitelj. Studenti koji pohađaju učiteljski studij brinu se o učenicima i identificiraju se s njima dok još nisu dobili ulogu učitelja. Zatim, studenti kada obavljaju praksu ili dođu na mjesto učitelja, njihove se brige mijenjaju. Brinu se kako će opstati kao učitelji, koje metode poučavanja će koristiti, kako će održati disciplinu i pozitivno ozračje u razredu i kako će prikazati svoje vještine kroz sadržaj koji poučavaju kao i o mišljenju profesora koji ih promatra. Osim toga, studenti se mogu

zapitati hoće li naučiti podučavati. Studenti tijekom održavanja sata mogu osjećati zabrinutost kako će se predstaviti razredu i kako će održati sat te jesu li njihove vještine dovoljno dobre za održavanje sata. Zabrinutost koju studenti također osjećaju jest zabrinutost za učenike i njihov način učenja, njihove emocionalne i socijalne potrebe kao i način pristupanja učeniku kao pojedincu (Fuller i Bown, 1975). Ograničeno vrijeme, dostupnost tehnologije, ponašanje učenika, podrška, nadzor profesora i mentora neki su od čimbenika koji mogu utjecati na pojavu anksioznosti.

Istraživanja su pokazala kako utjecaj anksioznosti kod studenata učitelja tijekom školske prakse ovisi o individualnim značajkama pojedinca. Postoje razlike u reakcijama na stresore ovisno o varijablama poput osobnosti, kulture ili spola (Ngidi i Sibaya, 2003). Prisutnost anksioznosti kod studenata učitelja pokazala je najveću povezanost s učeničkim remećenjem sata, to jest anksioznost se javlja radi brige o održavanju discipline u razredu. Istraživanja su pokazala kako je anksioznost studenata najviša oko održavanja kontrole i discipline u razredu te na koji način motivirati učenike i održavati njihovu pažnju (Hart, 1987).

Ono što studentima može stvoriti brigu i osjećaj anksioznosti je evaluacija na kraju odrađenog sata. Studenta koji održava sat u razredu prati njegov mentor ili profesor s fakulteta i upravo njihov nadzor može stvoriti stres kod studenta i osjećaj anksioznosti (Akinsola, 2014). Visoku razinu anksioznosti može stvoriti i reakcija profesora na neuspješan sat ili očekivanja profesora i mentora od studenta i njegovog sata (Eksi i Yakisik, 2016).

2. CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati anksioznost studenata učiteljskog studija povezanu s održavanjem javnih sati tijekom akademskog obrazovanja, odnosno usporediti prisutnost anksioznosti kod studenata učiteljskog studija koji su održali javne sate iz svih predmeta razredne nastave i studenata koji još nisu održali javne sate.

Kako bi se ostvario navedeni cilj, provedeno je istraživanje kojim se pokušalo odgovoriti na sljedeće istraživačke probleme:

1. Razlikuju li se studenti prve i druge te pete akademske godine učiteljskog studija u anksioznosti povezanoj s održavanjem javnih sati.
2. Iz kojih nastavnih predmeta javni sati izazivaju najvišu prisutnost anksioznosti kod studenata pete godine, a za koje nastavne predmete studenti prve i druge godine smatraju da će im izazvati najvišu razinu anksioznosti.

Generalna hipoteza je da studenti prve i druge akademske godine osjećaju veću razinu anksioznosti kada je riječ o održavanju javnih sati u školama tijekom školske prakse.

3. METODA

3.1. Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo N = 120 sudionika, studenata prve i druge (N = 59) i pete godine (N = 61) učiteljskog studija s nekoliko visokoškolskih ustanova u RH. Za 71% sudionika učiteljski studij bio je prvi izbor prilikom odabira studija. U uzorku je bilo značajno više studentica (94%) nego studenata što odgovara populaciji studenata učiteljskih studija u RH.

3.2. Instrumenti

Istraživanje je provedeno online. Sastavljena su dva upitnika. Jedan upitnik bio je namijenjen za studente prve i druge godine, a drugi upitnik za studente pete godine učiteljskog studija. Upitnici su korišteni za sakupljanje podataka od studenata učiteljskog studija o anksioznosti tijekom školske prakse. Oba upitnika sastavljena su od 31 pitanja. Upitnici su se ispunjavali tijekom ljetnog semestra 2021/2022 akademske godine.

U istraživanju su korištene dvije inačice upitnika, za studente prve i druge i za studente pete godine koje su se minimalno razlikovale. U prvom su dijelu obiju inačica upitnika bila četiri pitanja zatvorenog tipa kojima su prikupljeni podaci o godini studija, spolu, gradu studiranja te izboru učiteljskog studija prilikom odabira studija.

Drugi, treći i četvrti dio Upitnika razlikovao se između studenata prve/druge i pete godine na način da se od studenata prve i druge godine tražilo da anticipiraju kako će se osjećati prije i tijekom izvođenja javnih sati u školama kao dijelu metodičkih vježbi iz svih predmeta razredne nastave, dok se od studenata pete godine tražilo da procijene kako su se zaista osjećali. Treba napomenuti da studenti prve i druge godine nemaju nikakvo iskustvo u održavanju javnih sati u razredima dok su studenti pete godine, do ljetnog semestra (kada je istraživanje provedeno) odradili javne sate u razredima iz svih predmeta razredne nastave (Hrvatski jezik, Matematika, Priroda i društvo, Likovna kultura, Glazbena kultura, Tjelesni i zdravstveni odgoj). Sadržajno su sve tvrdnje bile jednake u obje inačice upitnika, a jedina je razlika bila u formulaciji tvrdnji. Drugi dio Upitnika obuhvaćao je 12 tvrdnji kojima su obuhvaćeni različiti osjećaji i stanja karakteristični za anksioznost i zabrinutost uoči održavanja javnih sati (loše spavam, pesimističan sam i sl.), a zadatak je sudionika bio procijeniti koliko se navedeni opisi odnose na njih nekoliko dana prije održavanja javnog sata (studenti 5. godine), odnosno koliko očekuju

da će se ti opisi odnositi na njih u budućnosti (studenti 1. i 2. godine). Sudionici su davali procjene na skali od 5 stupnjeva gdje je 1 značilo uopće se ne odnosi na mene, a 5 potpuno se odnosi na mene.

Treći dio Upitnika sastojao se od 11 tvrdnji kojima su obuhvaćeni različiti osjećaji i stanja karakteristični za anksioznost prilikom održavanja javnog sata (loše spavam, pesimističan sam i sl.), a zadatak je sudionika bio procijeniti koliko se navedeni opisi odnose na njih tijekom održavanja sata (studenti 5. godine), odnosno koliko očekuju da će se ti opisi odnositi na njih u budućnosti (studenti 1. i 2. godine). Sudionici su davali procjene na skali od 5 stupnjeva gdje je 1 značilo uopće se ne odnosi na mene, a 5 potpuno se odnosi na mene.

U posljednjem, četvrtom dijelu Upitnika, od sudionika se tražilo da brojevima od 1 do 6 rangiraju školske predmete (Hrvatski jezik, Matematika, Priroda i društvo, Likovna kultura, Glazbena kultura, Tjelesni i zdravstveni odgoj) s obzirom na razinu zabrinutosti oko održavanja javnog sata. Pri tome je 1 značilo da su za taj predmet najmanje zabrinuti, a broj 6 da su najzabrinutiji upravo za taj predmet.

S obzirom da je Upitnik konstruiran za potrebe ovoga istraživanja, prvo je provedena eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz varimax normaliziranu rotaciju na dijelu instrumenta koji se odnosio na stanja i osjećaje uoči izvođenja javnih sati. Dvofaktorsko rješenje (Tablica 1.) pokazalo se prihvatljivim s obzirom na sadržaj tvrdnji koje su se izdvojile na prvom, odnosno drugom faktoru. Prvi faktor objašnjava 32% varijance, a obuhvaća tvrdnje koje se odnose na fiziološke i kognitivne aspekte anksioznosti. Drugi faktor koji objašnjava 25% varijance uključuje tvrdnje koje se odnose na konkretna ponašanja u učionici i odnos s učenicima. S obzirom na faktorska zasićenja te visoke koeficijente pouzdanosti, formirana su dva ukupna rezultata kao suma procjena na tvrdnjama koje su činile svaki faktor. Deskriptivni pokazatelji kompozitnih rezultata prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1.

Faktorska zasićenja Upitnika za ispitivanje anksioznosti povezane s održavanjem javnih sati i deskriptivni pokazatelji formiranih rezultata

Tvrdnje	F1	F2
Osjećam se zabrinuto.	.75	.16
Noć prije javnog sata loše spavam.	.76	.10
Brinem se kako ću odraditi sat.	.57	.51
Brine me što ću učiniti ako me učenici pitaju nešto što ne znam.	.39	.60
Pesimističan/a sam.	.60	.34
Pokušavam se smiriti i utješiti da će sve proći dobro.	.06	.55
Ne vjerujem u sebe i svoj uspjeh.	.65	.30
Razmišljam hoću li uspjeti održati disciplinu u razredu.	.36	.76
Bojim se da se neću svidjeti učenicima.	.31	.74
Brinem se hoće li učenici razumjeti nastavni sadržaj.	.13	.81
Osjećam napetost.	.74	.23
Osjećam mučninu pri pomisli na javni sat.	.80	.20
	<i>% objašnjene varijance</i>	
	32	25
	<i>M (SD)</i>	
	23.73 (6.63)	12.49 (4.12)
	<i>Cronbach alpha</i>	
	.85	.82
	<i>Asimetričnost</i>	
	-.07	-.02
	<i>Spljoštenost</i>	
	-.43	-.84

Eksploratorna faktorska analiza upitnika kojim su se ispitali osjećaji i stanja za vrijeme izvođenja javnih sati također je ponudila dvofaktorsko rješenje pri čemu se na prvom faktoru izdvojilo šest tvrdnji koje se odnose na fiziološku manifestaciju anksioznosti, a na drugom pet tvrdnji koje uključuju zabrinutost, odnosno kognitivne aspekte anksioznosti. Faktori ukupno objašnjavaju 66% varijance. Analiza pouzdanosti pokazala je visoku pouzdanost dvaju faktora

pa su formirana dva ukupna rezultata čiji su deskriptivni pokazatelji, uz faktorska zasićenja prikazani u Tablici 2.

Tablica 2.

Faktorska zasićenja Upitnika za ispitivanje anksioznosti povezane s održavanjem javnih sati i deskriptivni pokazatelji formiranih rezultata

Tvrđenje	F1	F2
Pobjegao/la bih iz učionice prije početka sata.	0.63	0.16
Imam veliku tremu.	0.85	0.11
Srce mi ubrzano lupa.	0.84	0.24
Znojim se.	0.79	0.29
Podrhtava mi glas.	0.76	0.33
Ruke mi se tresu.	0.70	0.38
Razmišljam jesam li uspjela motivirati učenike.	0.20	0.83
Zabrinut/a sam hoću li sav materijal dobro iskoristiti.	0.34	0.77
Bojim se ocjene i komentara koje dobijem nakon sata.	0.34	0.68
Brine me kako da svakom učeniku pružim potrebnu pažnju, a da pritom ne zanemarim druge.	0.18	0.82
Zabrinut/a sam kako će učitelj razreda reagirati ako sat bude neuspješan.	0.17	0.74
	<i>% objašnjene varijance</i>	35 31
	<i>M (SD)</i>	14.78 15.88 (5.75) (4.97)
	<i>Cronbach alpha</i>	.89 .87
	<i>Raspon</i>	6-30 5-25
	<i>Asimetričnost</i>	.50 -.32
	<i>Spljoštenost</i>	-.44 -.56

4. REZULTATI

Kako bi se utvrdilo razlikuju li se studenti prve i druge te pete godine u anksioznosti povezanom s izvedbama javnih sati, provedena su 4 t-testa čiji su rezultati prikazani u Tablici 3.

Tablica 3.

Usporedba rezultata studenata prve/druge i pete godine (rezultati t-testova)

		$M_{prva/druga}$	M_{peta}	$SD_{prva/druga}$	SD_{peta}	t
		(df=118)				
Prije sata	Anksioznost	3.08	2.85	.72	.91	.136
	Zabrinutost oko učenika	3.39	2.86	.94	1.05	2.88*
Tijekom sata	Fiziološki aspekt	2.58	2.35	.95	.96	1.33
	anksioznosti					
	Kognitivni aspekt	3.51	2.85	.90	.98	3.84*
	anksioznosti					

* $p < .01$

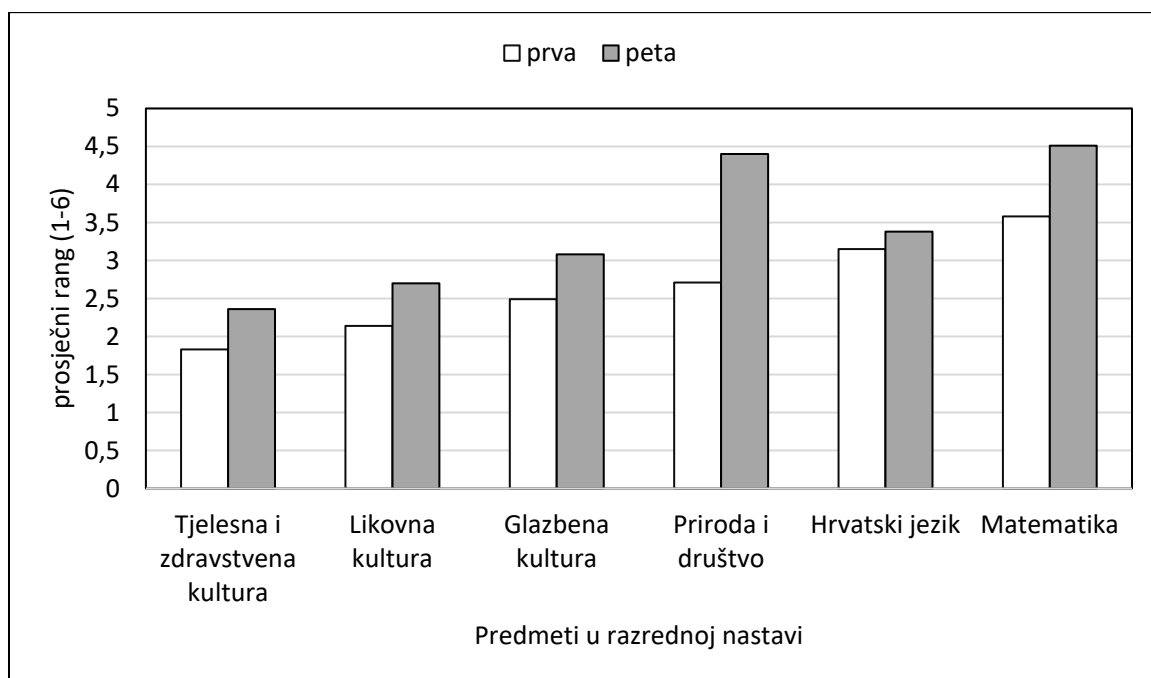
Iz Tablice 3. vidljivo je da se studenti prve i druge te pete godine razlikuju u kognitivnim aspektima anksioznosti dok nije utvrđena razlika u fiziološkim pokazateljima. Studenti prve i druge godine anticipiraju značajno višu razinu zabrinutosti koju će osjećati prije izvođenja javnih sati te tijekom samog izvođenja javnih sati, a koja se odnosi na reakcija učenika, povratne informacije, motiviranje učenika i sl. Kada se posebno analiziraju prosječni rezultati na svakoj tvrdnji u dijelu upitnika koji se odnosi na vrijeme uoči izvođenja sata, sudionici su iskazali najviši stupanj slaganja s tvrdnjom *Pokušavam se smiriti i utješiti da će sve proći dobro* ($M = 4.04$) te *Brinem se kako ću odraditi sat* ($M = 3.87$), a najmanje s tvrdnjom *Ne vjerujem u sebe i svoj uspjeh* ($M = 1.75$). Zanimljivo je da je isti poredak utvrđen i za studente prve i druge i za studente pete akademske godine.

Kada se posebno analiziraju prosječni rezultati na svakoj tvrdnji u dijelu upitnika koji se odnosi na sam tijek izvođenja sata, sudionici su iskazali najmanji stupanj slaganja s tvrdnjom *Imam želju pobjeći iz učionice prije početka sata*, bez obzira na godinu studija ($M = 1.58$). Studenti prve i druge godine su najviši stupanj slaganja iskazali za tvrdnju *Razmišljat ću jesam li uspio/la motivirati učenika* ($M = 3.67$), a studenti pete godine za tvrdnju *Imam veliku tremu* ($M = 3.31$).

Kako bi se istražilo za koji javni sat studenti očekuju, odnosno imaju najvišu razinu zabrinutosti, analizirani su rangovi koje su sudionici dodijelili predmetima razredne nastave iz kojih će, ili već jesu, odradili javne sate. Na Slici 1. prikazani su prosječni rangovi za studente prve/druge i pete godine.

Slika 1.

Usporedba prosječnih rangova studenata prve/druge i pete godine (rangovi predmeta za koje očekuju najvišu razinu zabrinutosti)



Iz Slike 1. vidljivo je da su rangovi studenata prve i druge te pete godine slični, na način da su obje skupine sudionika najmanje zabrinute oko održavanja javnog sata iz predmeta Tjelesna i zdravstvena kultura, Glazbena kultura te Likovna kultura. Ipak, za ostala tri predmeta su utvrđene razlike, pri čemu studenti prve i druge godine očekuju manju razinu zabrinutosti oko predmeta Priroda i društvo, potom predmeta Hrvatski jezik i Matematika. Studenti pete godine pak procjenjuju najvišu razinu zabrinutosti oko predmeta Matematika i Priroda i društvo, a manju oko predmeta Hrvatski jezik.

5. RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati anksioznost studenata učiteljskog studija povezanu s održavanjem javnih sati tijekom njihovog inicijalnog obrazovanja. S obzirom da se održavanje javnih sati u kurikulumima obrazovanja učitelja pojavljuje od treće godine nadalje, jedan od problema istraživanja bio je usporediti studente koji još nisu imali prilike održati javni sat te studente koji su održali javne sate iz svih predmeta razredne nastave. Također, jedan od problema bio je ispitati koje predmete studenti povezuju s najvišim stupnjem anksioznosti prilikom održavanja javnih sati. Pri tome su studenti završne godine studija procjenjivali anksioznosti temeljem svog iskustva, a od studenata početnih godina tražilo se da anticipiraju stupanj anksioznosti. Rezultati su pokazali da studenti koji još nisu održavali javne sate anticipiraju višu razinu anksioznosti u odnosu na studente koji imaju takvo iskustvo, barem kada je riječ o kognitivnom aspektu anksioznosti.

Studenti prve i druge akademske godine u odnosu na studente pete akademske godine iskazuju veći stupanj zabrinutosti. Studenti prve i druge godine nisu pohađali školsku praksu, nisu prisustvovali oglednim satovima učitelja, odnosno nisu održali javne sate u školama u odnosu na studente pete godine pa je moguće da su iz tih razloga upravo oni više zabrinuti kako će se osjećati prilikom početka i održavanja javnog sata. Studenti pete godine odslušali su različite metodike, usvojili znanja iz metodika, stoga se može objasniti kako se oni osjećaju sigurnije i osjećaju manju razinu anksioznost tijekom održavanja javnog sata. Oni su prije samog održavanja javnog sata, gledali ogledne sate učitelja, više su upoznati s razredima, učenicima, atmosferom u razredu i već unaprijed mogu uzimati ideje za motivaciju i aktivnosti u razredu, održavanje discipline i slično. Osim iskustva i kompetencija koje studenti završne godine imaju, dobivene je razlike moguće dijelom pripisati i razvojnim te situacijskim obilježjima. Na početku studija, studenti su u fazi prilagodbe na studij i njihova razina anksioznosti i zabrinutosti je vjerojatno viša nego kod studenata koji završavaju studij. Tome u prilog govore i istraživanja o razvojnim promjenama u emocionalnoj stabilnosti i anksioznosti (Aldinger i sur. 2014; Spielberg i sur., 2019). Također, istraživanja o prilagodbi na studij pokazuju kako studenti koji su zbog studija promijenili mjesto boravka imaju slabiju emocionalnu prilagodbu na početku studija u odnosu na svoje vršnjake koji su ostali kod kuće (Živčić-Bečirević i sur., 2007). Moguće je pretpostaviti i kako studenti nižih godina imaju veću razinu anksioznosti jer nisu upoznati da sama pisana priprava za nastavni sat i dobra priprema može utjecati na zabrinutost.

Također, studenti nižih godina mogu biti zabrinuti oko toga kako će nova teorijska znanja uklopiti u praktičnu nastavu, kako napraviti strukturu nastavnog sata, kako surađivati u razrednom okruženju s učenicima. Kada bi studenti nižih godina razmišljali o postavljenim pitanjima iz upitnika, moguće je da im na stres i anksioznost utječu misli o motivaciji učenika za rad, zadržavanju pažnje učenika tijekom cijelog nastavnog sata, o materijalu i obradi sadržaja određenog nastavnog predmeta.

Iako su studenti prve i druge godine procijenili da vjeruju u sebe i svoj uspjeh, iskazali su kako smatraju da će anksioznost biti prisutna na satu kojeg promatraju studenti i profesor te mentor učitelj. Prate se sposobnosti studenta, vještine i povezivanje znanja kako bi sat bio uspješno odrađen. Velik je pritisak i javlja se osjećaj da sve mora biti uspješno napravljeno. Kako su studenti prve i druge godine izjavili da smatraju da će postojati zabrinutost radi promatranja drugih osoba na njihovom satu, postoji povezanost s pitanjem oko zabrinutosti što će drugi misliti o njemu/njoj prilikom održavanja sata. Prisutnosti anksioznosti pridonosi izvedba javnog sata i kako će je drugi procijeniti. Anksioznost koja se javlja pri održavanju javnog sata zapravo je ispitna anksioznost, ali i socijalna jer student koji priprema i održava javni sat želi prikazati najbolju sliku sebe, pažnju usmjerava na sebe i svoje izvođenje, a boji se da će sama izvedba osporiti sliku koju želi prikazati i postići. Socijalna anksioznost tada se javlja kod osobe koja je zabrinuta kako će je okruženje procijeniti i hoće li je negativno vrednovati. Socijalno anksiozna osoba može negativno vrednovati sebe zato student pri nadzoru drugih tijekom javnog sata osjeća stres, može misliti da sve krivo radi, ima niže samopoštovanje te je napeta u prisutnosti profesora, učitelja i studenata. Student tijekom održavanja javnog sata može osjetiti strah da će pokazati neke znakove i ponašanja koja mogu biti rezultat poniženja ili sramote nakon evaluacije sata. Upravo javni nastup pred učenicima, profesorom, učiteljem, utječe na prisutnost anksioznosti kod studenata. Juretić (2008) je prema rezultatima rada zaključila da je socijalno anksiozna osoba anksioznija u ispitnoj situaciji, a prilikom ispitne situacije više je zaokupljena negativnim automatskim mislima. Također, prema istraživanju, pokazalo se da sudionici (studenti) koji doživljavaju veći strah od procjene drugih ljudi doživljavaju veću anksioznost u socijalnim interakcijama (Komadina i sur., 2013). U istraživanju u kojem se ispitala socijalna anksioznost na uzorku studenata, 10% njih pokazivalo je simptome poremećaja (Hruška, 2016, prema Shaw, 2009).

Obrazovanje i sam proces učenja i podučavanja vremenom se mijenja, pa je danas postupak podučavanja drugačiji nego li je bio za vrijeme kada su sudionici ovog istraživanja bili u osnovnoj školi. Danas je naglasak na aktivnostima učenika u radu, motivaciji i poticanju na

razmišljanje i zaključivanje. Studenti koji su na početku akademskog obrazovanja nisu sigurni kako to danas izgleda stoga noviteti u radu s učenicima mogu izgledati stresno za njih. Objekti skupine ispitanika najmanje su zabrinute oko održavanja javnog sata iz predmeta Tjelesna i zdravstvena kultura, Likovna kultura i Glazbena kultura. Za predmete Priroda i društvo, Hrvatski jezik i Matematika postoji razlika u procjeni zabrinutosti između ove dvije skupine. Dok su studenti pete godine najviše zabrinuti oko predmeta Matematika i Priroda i društvo, studenti prve i druge godine procjenjuju da će biti najviše zabrinuti oko Matematike i Hrvatskog jezika. Svaki od predmeta ima svoj tijek sata, a sadržaji se međusobno mogu povezivati te integrirati. Razlike oko zabrinutosti mogu upravo biti jer studenti pete godine znaju da moraju držati pažnju učenika u predmetima poput Matematike i Prirode i društva jer sadržaji tih predmeta zahtijevaju pažnju i koncentraciju učenika stoga ih se mora učiniti zanimljivima s puno aktivnosti. Moguće je da su najmanje zabrinuti oko predmeta Tjelesna i zdravstvena kultura, Likovna kultura i Glazbena kultura jer su ti predmeti učenicima načelno draži i zanimljiviji. Prema istraživanju, učenici četvrtog razreda iskazali su da se najbolje osjećaju na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture zbog igre i vježbanja, a zatim na nastavi Likovne kulture dok je na posljednjem mjestu nastavni predmet Priroda i društvo zbog opsežnosti gradiva te Hrvatski jezik jer je težak (Relja, 2006).

Osim teorijskog znanja, bitan je i praktični dio (školska praksa) jer iako donosi stres i zabrinutost, prilika je studentima da povežu teorijsko znanje koje će primijeniti u praktičnom dijelu te je dobro iskustvo iz kojeg student može učiti na svojim, ali i tuđim greškama. Svakako, kvalitetna priprema studenata za rad s učenicima i dobar odnos s učiteljem-mentorom i profesorom može utjecati na uspjeh sata i može smanjiti razinu anksioznosti, a stručno-pedagoška praksa pridonosi stjecanju vještina i kompetencija za rad u razrednoj nastavi. Školska praksa tijekom akademskog obrazovanja dobro je iskustvo za studente učiteljskog studija jer se upoznaju s različitim razredima, tipovima učenika, održavaju javne sate iz svih nastavnih predmeta i polako se pripremaju za rad u školi. Potrebno je mnogo truda u samu pripremu nastavnog sata, osmišljavanju određene nastavne jedinice što donosi stresa i brige za studente. Vjerom u sebe i podrškom mentora i profesora metodičkih predmeta, trema i stres oko određenih stvari tijekom održavanja sati, neće izazvati razvitak anksioznih poremećaja jer se anksiozni simptomi pojavljuju kod svake osobe i prolaze nakon stresne situacije.

6. ZAKLJUČAK

Školska praksa koja uključuje održavanje javnih sati za svaki nastavni predmet dio je studijskog programa učiteljskog studija. Održavanje javnog sata može biti popraćeno anksioznošću, stresom i brigom kod studenata. Stoga je cilj ovog istraživanja bio prikazati postoji li anksioznost kod studenata učiteljskog studija i što studenti koji još nisu održali javni sat misle o obavljanju školske prakse. Istraživanje je provedeno na uzorku studenata prve i druge te pete akademske godine. Odnosno, istraživanje pokazuje što studenti prve i druge akademske godine, koji nemaju školsku praksu i koji još nisu održali javne sate u školama, misle kako će se osjećati tijekom održavanja javnih sati te kako su se osjećali studenti pete godine koji su održali javne sate iz svih nastavnih predmeta.

Studenti prve/druga godine kao i studenti pete godine izjasnili su se da se brinu kako će odraditi javni sat te prema istraživanju to pridonosi najvišem stupnju anksioznosti kod studenata. Također, kod studenata se javlja trema prilikom održavanja javnog sata. Što se tiče fizičkih simptoma (mučnina na pomisao održavanja sata, znojenje, podrhtavanje glasa i slično), studenti uglavnom ne osjećaju takve simptome, a studenti prve godine smatraju kako neće imati navedene simptome kada budu održavali javni sat. Utvrđena je razlika u razini anksioznosti između studenata prve/druga i pete godine. Razlog tome je jer su studenti pete godine obavljali praksu, odnosno obilazili školske ustanove, imaju iskustva, odgledali su satove učitelja razredne nastave, odradili više metodičkih predmeta i imaju više znanja. Također, svi studenti najmanje su se složili s tvrdnjom da ne vjeruju u sebe i svoj uspjeh. To bi značilo da vjeruju da će biti dobri u svome poslu i onome što rade.

Nije utvrđena razlika u fiziološkim aspektima anksioznosti između studenata prve i druge te pete akademske godine, ali je utvrđena razlika u kognitivnim aspektima anksioznosti. Ipak, studenti prve i druge godine predviđaju višu razinu zabrinutosti koju će osjećati prije samog izvođenja javnog sata kao i tijekom izvođenja javnog sata. Obje skupine ispitanika iskazale su kako su najmanje zabrinute oko održavanja javnih sati iz nastavnih predmeta Tjelesna i zdravstvena kultura, Glazbena kultura te Likovna kultura. Ipak, postoji razlika u slaganju za ostala tri nastavna predmeta razredne nastave. Studenti završne godine procijenili su kako najvišu razinu zabrinutosti osjećaju pri izvođenju javnog sata iz nastavnog predmeta Matematika, Priroda i društvo, a manju oko predmeta Hrvatski jezik. Sudionici istraživanja koji su predstavljali prvu i drugu akademsku godinu procijenili su kako najvišu razinu zabrinutosti

očekuju za predmete Matematika, zatim Hrvatski jezik, a najmanju oko predmeta Priroda i društvo.

7. LITERATURA

1. Aldinger, M., Stopsack, M., Ulrich, I., Appel, K., Reinelt, E., Wolff, S., Grabe, H. J., Lang, S. i Barnow, S. (2014). Neuroticism developmental courses - implications for depression, anxiety and everyday emotional experience; a prospective study from adolescence to young adulthood. *BMC Psychiatry* 14, 210 (pristup: <https://doi.org/10.1186/s12888-014-0210-2>)
2. Arbanas, G. i Jukić, V. (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, peto izdanje, DSM-5*, Naklada Slap
3. Akinsola, M. (2014). Assesing Pre-Service Teachers Teaching Anxiety. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 41-44
4. Agustiana, V. (2014). Pre-Service Teachers' Anxiety During Teaching Practicum. *English Review: Journal of English Education*, 2(2), 174-182
5. Bourne, E. (2022). *Anksioznost i fobije*. Opus gradna
6. Brewer, J. (2022). *Kako prevladati anksioznost*. Planetopija
7. Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*. Persona
8. Dean, E. (2016). Anxiety. *Nursing standard*, 30(46), 15-15
9. Ekşi, G. i Yakışık, B. (2016). To Be Anxious or Not: Student Teachers in the Practicum. *Universal Journal of Educational Research* 4(6), 1332-1339 (pristup: https://www.researchgate.net/publication/309709872_To_Be_Anxious_or_Not_Student_Teachers_in_the_Practicum)
10. Elaborat o studijskom programu (2015). *Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij Učiteljski studij*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu. (pristup: https://www.ffst.unist.hr/download/repository/ELABORAT_integrirani_preddiplomski_i_diplomski_sveucilisni_studij_Uciteljski_studij_-_ak._god._2021.2022..pdf)
11. Ferguson, K., Frost, L. i Hall, D. (2012). Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *Journal of teaching and learning*, 8(1), 27-42
12. Fuller, F. i Bown, O. (1975). Becoming a teacher. U: K. Ryan (ur.), *Teacher Education: 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education* (1975, 25-52). University of Chicago Press
13. Gardner, L. i Leak, G. (1994). Characteristics and Correlates of Teaching Anxiety among College Psychology Teachers. *Teaching of psychology*, 21(1), 28-32
14. Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola: Škola bez prisile*. Educa

15. Gregurek, R. Gregurek, R. ml. i Ražić Pavičić, A. (2017). Anksioznost: psihodinamski i neurobiološki dijalog. *Socijalna psihijatrija*, 45(2), 117-124
16. Hart, N. (1987). Student teachers' anxieties: four measured factors and their relationships to pupil disruption in class. *Educational Research*, 2(1), 12-18
17. Helleve, M. i Ove Æsøy, K. (2021). When anxiety matters as a condition of possibility: about student-teachers' anxiety experiences towards becoming a teacher. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and education*, 25(60), 95 - 106
18. Hollander, E. i Simeon, D. (2006). *Anksiozni poremećaji*. Naklada Slap
19. Hruška, I. (2016). *Psihosocijalne odrednice socijalne anksioznosti studenata*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet (pristup: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:121636>)
20. Juretić, J. (2008). Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoefikasnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije. *Psihologijske teme*, 17(1), 15 – 36
21. Komadina, T., Juretić, J. i Živčić-Bećirević, I. (2013). Uloga socijalne anksioznosti, samootvaranja i doživljavanja pozitivnih emocija u objašnjenju kvalitete prijateljskih odnosa kod studenata. *Psihologijske teme*, 22(1), 51-68
22. Lacković – Grgin, K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Naklada Slap
23. Mohorić, T. (2008). Automatske misli kod učenja i ispitna anksioznost kao odrednice subjektivnoga i objektivnoga akademskog postignuća studenata. *Psihologijske teme*, 17(1), 1 - 14
24. Ngidi, D. i Sibaya, P. (2003). Student teacher anxieties related to practice teaching. *South African Journal of Education*, 23(1), 18-22 (pristup: <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/24841>)
25. Nikolić, S. (1991). *Psihijatrija dječje i adolescentne dobi: Propedeutika*. Školska knjiga
26. Paker, T. (2011). Student teacher anxiety related to the teaching practicum. *Egitim Arastirmalari-Euroasian Journal of Educational Research*, 42, 207-224
27. Poturica, M. Mustač, F. i Hanževački, M. (2020). Umijeće razlučivanja preklapanja psihičkih i somatskih simptoma u okviru anksioznog poremećaja. *Medicina familiaris Croatica: Journal of the Croatian Association of Family medicine*, 28 (1 – 2), 58-66.
28. Reić Ercegovac, I., Koludrović, M. i Jukić, T. (2009). Emocionalna kompetentnost i stres u nastavničkim zanimanjima. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 2/3 (2009/2010), 85-96

29. Relja, J. (2006). Kako se učenici osjećaju u školi. *Život i škola*, 15-16 (1-2), 87-96
30. Skaalvik, E. i Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say?. *International Education Studies*, 8(3), 181-192
31. Spielberg, J.M., Schwarz, J.M. i Mayti, M.A. (2019). Anxiety in transition: Neuroendocrine mechanisms supporting the development of anxiety pathology in adolescence and young adulthood. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 55, 100791 (pristup: <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2019.100791>)
32. Spielberger, C. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory (STAI – Form Y)*. CA: Consulting Psychologists Press.
33. Sučević, M. i Kurtović, A. (2019). Cognitive Vulnerabilities to Anxiety: A Bridge between Personality and Symptoms. *Psihologijske teme*, 28(2), 419-440
34. Šimić Šašić, S., Klarin, M. i Grbin, K. (2013). Motivacija za učiteljski poziv, zadovoljstvo studijem i zadovoljstvo izborom zanimanja. *Magistra ladertina*, 8(1), 7 - 27
35. Štrkalj Ivezić, S. i Vuković, A. (2007). Nemedikamentozno liječenje anksioznih poremećaja. *Medix*, (71), 88-93
36. Vrgoč, H. (2012). Društveno-ekonomski aspekti učiteljstva. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153(3-4), 547 - 560
37. Vuković, D. (2018). *Izvori anksioznosti kod studenata*. Završni rad. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet (pristup: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:121636>)
38. Vulić-Prtorić, A. (2006). Anksiozna osjetljivost: fenomenologija i teorije. *Suvremena psihologija*, 9(2), 171-193
39. Zrilić, S. (2004). Metodička praksa studenata učiteljskog studija. U: R. Bacalja (ur.), *Dijete, odgojitelj i učitelj: Zbornik radova sa znanstveno-stručnog skupa s međunarodnom suradnjom* (59-66)
40. Živčić-Bećirević, I. (2002). Uloga automatskih misli i ispitne anksioznosti u uspjehu studenata. *Društvena istraživanja*, 12(5), 703 – 720

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Mia Jagonić, kao pristupnica za stjecanje zvanja magistre primarnog obrazovanja, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 1. veljače 2023.

Potpis



IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI
REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

STUDENT/ICA	Mia Jogunić
NASLOV RADA	Anksioznost u učiteljskom poslu: uloga prakse tijekom studija
VRSTA RADA	diplomski rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	psihologija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	prof. dr. sc. Ina Reić Ercegovac
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	/
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. doc. dr. sc. Suzana Tomaš 2. prof. dr. sc. Ina Reić Ercegovac 3. doc. dr. sc. Katija Kalebić Jakupčević

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog/diplomskog rada (zaokružiti odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

a.) u otvorenom pristupu

b) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu

c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

1. veljače 2023.
mjesto, datum

Mia Jogunić
potpis studenta/ice