

UNIVERZA V LJUBLJANI

FAKULTETA ZA ŠPORT

Športno treniranje  
Kondicijsko treniranje

**SAMOPODOBA IN PREDIZPITNA ANKSIOZNOST PRI  
ŠTUDENTIH FAKULTETE ZA ŠPORT**

DIPLOMSKO DELO

MENTORICA:

*doc. dr. Tanja Kajtna univ. dipl. psih.*

RECENZENTKA:

*izr. prof. dr. Mateja Videmšek prof. šp. vzg.*

JOSIP RADAKOVIĆ

KONZULTANTKA:

*Tjaša Dimec. univ. dipl. psih.*

Ljubljana 2009

# SAMOPODOBA IN PRED IZPITNA ANKSIOZNOST PRI ŠTUDENTIH FAKULTETE ZA ŠPORT

Josip Radaković

Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, 2009

Športno treniranje, kondicijsko treniranje

## IZVLEČEK

Ključne besede: samopodoba, anksioznost, učni uspeh

Število strani: 77 ; Število tabel: 6 ; Število slik: 2 ; Število virov: 27

Namen naloge je bil ugotoviti ali obstajajo razlike v samopodobi in anksioznosti med spoloma ter med študenti univerzitetnega in visokošolskega študija na Fakulteti za šport v Ljubljani. Prav tako smo želeli ugotoviti, v kakšni povezavi sta ti dve spremenljivki z učnim uspehom oziroma kako vplivata nanj.

V raziskavo je bilo vključenih 280 študentov in študentk univerzitetnega in visokošolskega študija, ki so bili anketirani s tremi vprašalniki. Spielbergerjava vprašalnika anksioznosti Stai X1 in Stai X2 sta ugotavljala nivo stanja in poteze anksioznosti, Tennesseejska lestvica pojma sebe (TSCS) pa je ugotavljal kakšno samopodobo imajo merjenci.

Ugotovili smo, da obstajajo razlike v samopodobi in anksioznosti med spoloma, ter da obstajajo statistično značilne razlike med študenti univerzitetnega in visokošolskega študija. Ugotovili smo tudi, da obstaja pozitivna povezava med samopodobo in učnim uspehom; da sta samopodoba in anksioznost ter anksioznost in učni uspeh v obratnem sorazmerju.

# SELF – IMAGE AND PRE-EXAM ANXIETY WITH STUDENTS AT THE FACULTY OF SPORT

Josip Radaković

University of Ljubljana, Faculty of sport, 2009

Sports training, Conditioning training

## ABSTRACT

Key words : self – image, anxiety, learning success

Number of pages: 77 ; number of tables: 6 ; number of pictures: 2 ; Number of sources: 27

The purpose of this research work was to find out if there are any significant differences, pertaining to self – image and gender in relation to different levels of education at Faculty of sport in Ljubljana. Additional purpose of our research was to find out if there are any correlations between these two variables and what is the correlation between them and the learning success.

Our research involved 280 students of different gender as well as educational level, who filled in three different questionnaires. Spielberger's tests of anxiety Stai X1 and Stai X2, which measure the level of existing anxiety and the nature of that anxiety. Whereas we used Tennessee's self concept scale (TSCS) to measure the subject's self – image.

The results confirmed that differences between genders and students of different educational levels do exist. We also established various correlations, including a positive one between self – image and learning success, a negative one between self – image and anxiety, as well as one between anxiety and learning success.

# KAZALO

1. UVOD .....	6
2. PREDMET NALOGE.....	8
2.1. SAMOPODOBA .....	8
2.1.1. TEORETIČNA IZHODIŠČA SAMOPODOBE.....	11
2.1.2. VLOGA IN FUNKCIJA SAMOPODOBE.....	12
2.1.3. OBLIKOVANJE SAMOPODOBE.....	14
2.1.4. VREDNOTNI VIDIK SAMOPODOBE.....	16
2.1.5. SAMOPODOBA IN SPOL.....	17
2.1.6. STRUKTURA SAMOPODOBE .....	19
2.2. ANKSIOZNOST.....	21
2.2.1. VRSTE ANKSIOZNOSTI IN NIVO VZBURJENOSTI .....	24
2.2.2. ANKSIOZNOST KOT STANJE IN POTEZA.....	26
2.2.3. RAZLIKA MED STRAHOM IN ANKSIOZNOSTJO .....	27
2.2.4. ANKSIOZNOST KOT PROBLEM.....	28
2.2.5. ANKSIOZNOST V ŠOLI – DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NANJO.....	28
2.2.5.1. Dejavniki znotraj učenca .....	29
2.2.5.2. Dejavniki znotraj šole.....	31
2.2.5.3. Učitelj in njegova osebnost .....	33
2.2.5.4. Dejavniki znotraj družine .....	34
2.2.6. ŠOLSKA FOBIJA, IZPITNA BOJAZEN – PREDIZPITNA ANKSIOZNOST...	35
2.2.7. ZNAKI PREDIZPITNE ANKSIOZNOSTI IN VZROKI ZANJO.....	38
2.2.8. KAKO PREMAGATI ANKSIOZNOST ( obramba pred anksioznostjo) .....	39
2.3. UČNA USPEŠNOST .....	41
2.3.1. SAMOPODOBA IN UČNA USPEŠNOST.....	42
2.3.2. PREDIZPITNA ANKSIOZNOST IN UČNI USPEH .....	44
2.4. POVEZAVA SAMOPODOBE, ANKSIOZNOSTI IN UČNE USPEŠNOSTI.....	46
3. PROBLEM, CILJI IN HIPOTEZE NALOGE.....	49
3.1. PROBLEM IN CILJI NALOGE.....	49
3.3. HIPOTEZE.....	50
4. METODE DELA.....	51
4.1. UDELEŽENCI.....	51
4.2. PRIPOMOČKI .....	52
4.2.1. Tennesseejska lestvica pojma sebe (TSCS) .....	52
4.2.2. Spielbergerjevi vprašalniki anksioznosti STAIX-1 in STAIX-2 .....	54
4.3. POSTOPEK.....	55
5. REZULTATI IN RAZPRAVA .....	56
5.1. Razlike v samopodobi in anksioznosti med študenti in študentkami.....	56
5.2. Razlike v samopodobi in anksioznosti med študenti univerzitetnega in visokošolskega študija .....	61
5.3. Razlike v samopodobi in anksioznosti med študijsko bolj in študijsko manj uspešnimi študenti .....	64

5.4. Povezave med učno uspešnostjo samopodobo ter anksioznostjo.....	67
6. SKLEP.....	72
LITERATURA.....	75

## 1. UVOD

Kdo sem jaz? Kakšna oseba sem? Kako me vidijo drugi? In podobno so vprašanja, ki si jih vsak posameznik zastavi vsaj enkrat v življenju. Odgovori na ta vprašanja pa posamezniku ponudijo neko abstraktno sliko sebe – sliko samopodobe.

Samopodoba ni le slika lastnega telesa, temveč skupek slik, ki jih ustvari posameznik na vseh področjih svojega udejstvovanja. Je abstrakt, ki ga subjekt ustvari na osnovi izkušenj v sodelovanju s svojim življenjskim okoljem. Samopodoba ni enovita, sestavljena je iz več dimenzij, ki jih integrira v celoto subjektova zavest (Belehar, 1999).

Samopodoba so mnenja in prepričanja o sebi, osnovana na podlagi izkušenj in razlag o sebi in okolju. Nanjo vplivajo: ocene pomembnih drugih (staršev trenerjev, prijateljev ...), spodbude iz okolja, razlaga lastnega vedenja, kje poiščemo vzroke za stvari, dogodke... (Kobal, 2001, v Kajtna in Jeromen, 2007).

Vsak posameznik pa se tudi nečesa boji oz. ga je nečesa strah. Vsi se strinjamo, da je strah neprijeten, zato se ga želimo čim prej znebiti oz. želimo se distancirati od dejavnika, ki nam le ta strah povzroča. Čeprav je strah neprijeten, pa življenje brez njega nebi bilo mogoče. Ko smo soočeni z nevarno situacijo nas strah opozori, da smo ogroženi, spodbudi nas k previdnosti. Zato lahko strah razumemo kot naravni mehanizem, ki nas varuje pred ogrožajočimi dejavniki.

Vemo, da je strah pridobljen oz. naučen. Že otroke se opozarja oz. uči kaj je varno in kaj ne, česa se morajo bati in česa ne. Vse lepo in prav. Vendar starši in / ali okolica pa lahko posameznika preveč zastrašujejo oz. mu nenevarne situacije predstavljajo kot nevarne. Strašijo ga z vsem in mu razlagajo, da imajo lahko njegova predvsem neuspešna dejanja (npr. negativna ocena na izpitu ali »slaba« uvrstitev na športnem področju) negativne posledice zanj. Tak posameznik se začne bati neuspehov, začne razvijati strah pred pričakovanim dogodki – postane anksiozen.

Anksioznost v bistvu pomeni stanje živčne napetosti. Gre za zapleten in obsežen pojav, ki ga lahko opišemo z velikim številom besed. Tesnoba, trema, napetost, živčnost, strah, zaskrbljenost... Anksioznost je v bistvu normalna reakcija na grozečo nevarnost, ki nam pomaga ubežati trenutni ali pa se izogniti prihodnji.

Kaj pa posamezniki, ki v sebi nosijo toliko naučenega strahu, da le – ta začne motiti njihovo normalno življenje znotraj družbe? V tem primeru govorimo o anksioznih motnjah oz. o anksioznosti kot osebnostni značilnosti, ki se manifestira na vseh življenjskih področjih.

Namen naloge je raziskati samopodobo in anksioznost pri študentih Fakultete za šport. Prav tako želimo ugotoviti ali sta samopodoba in anksioznost povezani z učno uspešnostjo omenjenih študentov in kakšna je ta povezava. Na podlagi tega, bi radi ugotovili ali anksioznost vpliva na učni uspeh in posledično na samopodobo posameznika.

## 2. PREDMET NALOGE

### 2.1. SAMOPODOBA

Kdo sem jaz? Kaj želim doseči v življenju? Sem dovolj inteligenten? Sem dovolj privlačen? Podobna vprašanja si mnogi posamezniki začnejo postavljati že ob zaključku osnovne šole. Večina odgovorov na zastavljena vprašanja vključuje njihovo sliko o sebi – samopodobo. Samopodoba predstavlja način, kako sebe vidimo, kako sebe razumemo in kako se skladno s tem tudi obnašamo. Samopodoba posreduje in zaznamuje posameznikovo komunikacijo z ljudmi in svetom, njegove želje, pričakovanja motive in na koncu tudi vrednote (Tušak in Faganel, 2004).

Samopodoba je konstrukt, ki je v psihologiji znan že od Jamesove teorije sebstva dalje. V knjigi *Principles of Psychology* (1890) je avtor razvil pojem sebstva, v katerem je zajel vse, kar lahko posameznik imenuje kot svoje, in ga razdvojil na sebstvo kot subjekt – čisti ego, ki je dejaven, in sebstvo kot objekt – empirični ego, ki je pasiven in kot tak predmet samoopazovanja ter psihološkega proučevanja (Kobal, 2003, v Slabe, 2004).

Osebnost je kompleksna, celovita relativno trajna individualna celota. In del te naše osebnosti predstavlja tudi samopodoba. Vsak normalen človek ima poleg izoblikovane zavesti o sebi tudi izoblikovano podobo samega sebe ali samopodobo. Te predstave in pojmovanja o sebi se začnejo razvijati že zelo zgodaj. V življenju in ravnanju posameznika pa imajo velik pomen. Tako, da je samopodoba pomemben element ravnotežja, ki je potrebno za splošno kvaliteto posameznikovega življenja. (Slabe, 2004).

Osebnost zajema notranje (duševne) in zunanje (organske, telesne, vedenjske) vidike človekovega delovanja. Notranji vidiki nam omogočajo, da doživljamo sami sebe kot enkratno od drugih ločeno individualnost, da se doživljamo kot edinstveno in enotno celoto.. Doživljanje samega sebe, samozavedanje in individualna zavest so



najgloblji in najbolj izvorni vidiki posameznikove osebnosti zato predstavlja samopodoba jedrni del osebnosti (Musek, 1993, v Tušak in Faganel, 2004)

Številni avtorji označujejo isti psihični konstrukt na več načinov. Nekateri mu pravijo sebstvo, drugi socialni jaz, tretji identiteta, pojavijo se tudi izrazi, kot so jaz, self (James, Cooleey, Mead, Jung, v Kobal, 2000, in Slabe, 2004), samopredstava, samorazumevanje, podoba o sebi, self shema in drugi psihični konstrukti (Nastran – Ule, 1994, v Slabe, 2004, ter Tušak in Faganel 2004). Vsi pa se strinjajo s predpostavko, da gre za množico odnosov, ki jih posameznik vzpostavlja od samega sebe.

V svetovni literaturi se pojavljajo tudi izrazi, kot so self – esteem, self – worth, self – evaluation, ki jih označimo kot samospoštovanje (Kobal, 2000, in Slabe, 2004), gre za vrednostni vidik samopodobe, torej pozitivno ali negativno stališče posameznika do sebe (Tušak in Faganel 2004).

Slovenska beseda samopodoba (Tušak in Faganel, 2004) vključuje dva različna koncepta sebstva, to sta ameriški self – concept in evropski self – image. Zvezo med njima ponazorimo z naslednjim obrazcem:

Samopodoba = sebstvo (concept + image).

Pri samopodobi gre za spoj zavestnega in nezavednega pri čemur velja upoštevati, da nezavedno prekriva plašč obrambnih mehanizmov, ki omogočajo jazu, da nadzoruje ono in s tem preprečuje vdor nezaželenih nagonskih impulzov. Ozaveščene so le tiste vsebine, ki jih posameznik lahko integrira v svojo samopodobo (Kobal, 2000).

Samopodoba ni le slika lastnega telesa, temveč skupek slik, ki jih ustvari posameznih na vseh področjih svojega udejstvovanja. Je abstrakt, ki ga subjekt ustvari na osnovi izkušenj v sodelovanju s svojim življenjskim okoljem. Samopodoba ni enovita, sestavljena je iz več dimenzij, ki jih integrira v celoto subjektova zavest (Belehar, 1999).

Samopodoba so mnenja in prepričanja o sebi, osnovana na podlagi izkušenj in razlag o sebi in okolju (Kobal, 2001, v Kajtna in Jeromen, 2007). Nanjo vplivajo: ocene pomembnih drugih (staršev trenerjev, prijateljev ...), spodbude iz okolja, razlaga lastnega vedenja, kje poiščemo vzroke za stvari, dogodke...

Samopodoba je v splošnem odvisna od:

- Zaznave in povezovanja svojih dobrih in slabih strani – kako se vidimo kaj smatramo za svoje dobre in svoje slabe lastnosti in ali jih sploh poznamo
- Referenčnega okvirja (s kom se primerjamo – tu pride v poštev tudi primerjava z lastnimi standardi in višina le-teh). Če se primerjamo s športniki, ki so bistveno boljši od nas ali bistveno starejši (v mlajših letih), potem obstaja precejšnja možnost, da bo naša samopodoba precej slaba, medtem ko se ob ustrezni primerjavi z enako starimi vrstniki, ki trenirajo enako količinsko kot tudi glede pogojev treniranja, razvije ustrezna samopodoba.

Samopodoba se nekoliko spreminja tudi razvojno s starostjo. Precej nizka je v adolescenci, med odraščanjem medtem ko je v otroštvu ponavadi nekoliko previsoka.

Vedeti moramo da je samopodoba dinamičen konstrukt, katerega bistvo ni vedno vidno »na daleč«. Ločimo defenzivno in realistično samopodobo. Gradi se preko pomembnih drugih ljudi. Kako se bo posameznik vedel v socialni situaciji je odvisno od njegove samopodobe, odziv je že funkcija samospoštovanja. Velja pa tudi, da novo socialno okolje vpliva na samopodobo. Povedano drugače: če je samospoštovanje tudi funkcija ocene drugih, potem posameznik lahko poskuša z dajanjem vtisa vplivati na percepcijo drugih tako, da bo ocenjen pozitivno. V tem primeru je samospoštovanje neposredno odvisno od drugih in zato zelo krhko. Posameznik mora biti na preži, da se njegova defenzivna samopodoba, ki temelji pred negativno evalvacijo ne zruši (Tušak in Faganel, 2004).

### 2.1.1. TEORETIČNA IZHODIŠČA SAMOPODOBE

Posameznika opredeljuje njegova osebnost, ki predstavlja njegove značilne lastnosti. Pomeni relativno trajno in edinstveno celoto tako duševnih, vedenjskih kot telesnih značilnosti posameznika. Od jedrnih, osrednjih struktur osebnosti pa je odvisno celostno, integralno delovanje osebnosti (Musek, 1993b, v Zaletel – Černoš, 2002).

Danes je malo ne toliko opredelitev samopodobe, kolikor je psiholoških smeri, ki jo preučujejo (Kobal – Palčič, 1996, v Zaletel – Černoš, 2002). Psihologija samopodobe je v zadnjih letih v precepu, kako pojmovno opredeliti svoje predmet. Zdi se nemogoče izluščiti neko občo, splošno opredelitev samopodobe, ki naj bi presegla opredelitev individuma kot idiosinkratičnega subjekta znotraj obstoječih družbenih razmer (Kobal, 1994, v Zaletel – Černoš, 2002). Kljub temu pa priznani avtorji podajajo opredelitev samopodobe, ki je več ali manj splošna.

Kihlstrom in Cantor (1984, v Zaletel, Tušak in Zagorc, 2006) definirata samopodobo kot mentalno predstavo samega sebe, ki se ne razlikuje od drugih mentalnih predstav idej, objektov in dogodkov. Je koncept shranjen v spominu kot struktura znanja, tako kot ostale strukture znanja.

Rogers in sodelavci (1977, v Zaletel, Tušak in Zagorc, 2006) izhajajo iz predpostavke, da je človekova samopodoba zelo aktiven in močan dejavnik pri organizaciji posameznikovega sveta. Definirajo jo kot abstraktno predstavo preteklih izkušenj, ki so v zvezi s posameznikom. Fenomenološko gledano, pa je to vrsta nejasne ideje o tem kaj posameznik misli o sebi, da je. Verjetno se razvije z namenom, da posamezniku pomaga ohranjati urejenost ogromne količine podatkov, ki se nanašajo nanj (Zaletel, Tušak in Zagorc, 2006).

Kobalova (1994) opredeljuje »self – koncept« kot zavestno, pojmovno, torej tudi logično in racionalno, evropski »self – image« pa kot tisti, ki ovrednoti nezavedno, nagonsko in emocionalno. Oboje pa je združba kognitivne in dinamične razsežnosti osebnosti, torej samopodobe (Zaletel, Tušak in Zagorc, 2006).

V splošnem je mogoče samopodobo opredeliti kot organizirano celoto lastnosti, potez, stališč, občutij, sposobnosti..., ki jih posameznik pripisuje samemu sebi. Te psihične entitete tvorijo referenčni okvir, s katerim si posameznik uravnava in usmerja svoje ravnanje (Musek, 1988, v Zaletel – Černoš, 2002), tesno pa so povezane z obstoječim vrednostnim sistemom posameznika ter vrednostnim sistemom ožjega in širšega družbenega okolja. So tudi pod nenehnim vplivom delovanja obrambnih mehanizmov – nekakšne membrane med zavestnim in nezavednim, ki prepušča le tiste vsebine, ki so sprejemljive za posameznikov jaz (Kobal – Palčič, 1996, v Zaletel – Černoš, 2002).

### **2.1.2. VLOGA IN FUNKCIJA SAMOPODOBE**

Samopodoba je način, kako sami sebe vidimo v svojih mislih (Waitley, 1990, v Zaletel – Černoš, 2002). Ljudje se obnašajo glede na njihovo dožemanje realnosti. Zelo pomembno je, kako sami sebe vidimo oz. dojemamo, saj je vse kar delamo oz. bomo želeli narediti, osnovano na podobi, ki jo imamo o samem sebi. Podobno kot bi imeli v naših mislih računalniški disk, ki bi vseboval nešteto slik oz. podob o nas samih. Vse te slike, ki smo jih zbirali preko let, sestavljajo našo samopodobo.

Samopodoba je skupek slik, ki jih ustvari posameznik na vseh področjih svojega udejstvovanja. Pomeni subjektivno izkustveno kategorijo, ki je središče zavestnega doživljanja samega sebe in sveta okoli nje. Sestavljena je iz več razsežnosti, ki jih integrira v celoto subjektova zavest. Tako je samopodoba središče subjektive zavesti ter intrapersonalne in interpersonalne komunikacije (Musek, 1993a, v Zaletel – Černoš, 2002).

Samopodoba močno vpliva na naše ravnanje; včasih vpliva na naše obnašanje prav usodno in mnogokrat nezavedno in celo proti naši volji. Lahko bi govorili o pravi upravljalški, menadžerski funkciji samopodobe (Musek, 1993a, v Zaletel – Černoš, 2002).

Musek (1988) je opisal model referenčnega delovanja jaza oziroma samopodobe. Osnovna ideja modela je v tem, da je podoba o sebi referenčni okvir (standard, kriterij), ki uravnava naše delovanje. Temeljno načelo tega uravnavanja je težnja po vzdrževanju relativno visoke ravni samo vrednotenja (težnja po samospoštovanju in samoprestizžu). V našem psihičnem aparatu potekajo primerjave aktualnih informacij o sebi in našem ravnanju s standardi, ki jih zahteva samopodoba. Od izidov teh primerjav je odvisno ravnanje, pri čemer uporabljamo vse mogoče strategije, ki nam omogočajo vzdrževanje relativno visokega samovrednotenja (Musek, 1993b, v Zaletel – Černoš, 2002).

O samovrednotenju je govoril tudi Burns (1979, v Lamovec 1994). To je proces, v katerem oseba preiskuje svoje storitve, zmožnosti in lastnosti, glede na osebna merila ter vrednote, ki jih je dobila od družbe in pomembnih drugih, ki jih je ponotranjila. Pomeni vrednostno opredeljevanje samega sebe, dajanje pozitivnih ali negativnih predznakov sebi kot celoti ali določenim osebnim značilnostim. Rezultat primerjave je vrednostna sodba samega sebe. Je stalni spremljevalec samopodobe. Le ta je relativno stabilna, se pa spreminja pod vplivom samovrednotenja. Mnogi poudarjajo potrebo po pozitivnem samovrednotenju kot osnovno človekovo potrebo, ki gradi pozitivno samopodobo. Ta pa je pomembna za naše psihično zdravje. V samopodobi lahko vidimo ne le temeljni kognitivni, ampak tudi dinamični kompleks osebnosti.

S funkcijo samopodobe so se ukvarjali tudi fenomenologi. Pravijo, da na vedenje človeka vpliva ne le sedanost in preteklost, ampak tudi anticipacija prihodnosti. Fenomenologija pomeni doživljanje realnosti in nerealnost same. Samopodoba pa je tisti filter, ki določa prepustnost te zaznave. Človek si želi ohraniti nespremenjeno samopodobo in jo je pripravljen spreminjati le, ko se počuti dovolj varnega. Osnovna predpostavka kognitivne in fenomenološke psihologije je, da se posameznik vede v skladu s percepcijo dane situacije, ki ni enaka realni. Vedenje najlažje razumemo, če vemo, iz česa izhaja v subjektivem kontekstu (Burns, 1979, v Lamovec, 1994).

Lamovčeva (1996, po Zaletel – Černoš, 2002, ter Tušak in Faganel, 2004) pa omenja tri bistvene funkcije pojma sebe:

1. Prva je klasifikacija, strukturiranje in s tem kognitivni nadzor. Pomaga nam da izmed naštetih možnih odzivov na neko situacijo bolj ali manj avtomatično izberemo tistega, ki se sklada z našim pojmom sebe, kar bistveno olajša vsakdanji socialno interakcijo.
2. Naslednja funkcija je samoocena, na kateri temeljijo naše odločitve glede prihodnosti. Kadar se odločamo o pomembnih stvareh, nam evaluativna komponenta pojma sebe lahko pomaga k ustrezni odločitvi. Sposobnost samoocenjevanja je tudi temelj vse človekove samodejavnosti. Pojem sebe predstavlja tisto vmesno stopnjo, ki človeku omogoča relativno svobodo, tako v odnosu do pritiskov okolja kot tudi do lastnih impulzov.
3. Tretja funkcija se nanaša na selektivnost zaznavanja. Vsi težimo k temu, da zaznavamo predvsem tisto, kar se sklada z našim pojmom sebe, ostale pojme pa zanemarimo. Določena stopnja selektivnosti omogoča boljšo prilagojenost okolju, če pa je pretirana, lahko povzroči prekinitev stika z okoljem.

### **2.1.3. OBLIKOVANJE SAMOPODOBE**

Bistvene informacije, ki postanejo temeljni del samopodobe, ki si jo ustvarimo o samem sebi so informacije od drugih. Socialni agensi že od malega konstruirajo našo samopodobo in nam povedo, v čem smo dobri in v čem smo slabi. Vse te informacije postanejo del predstave, ki jo gojimo o sebi (Musek, 1993, v Slabe, 2004). Vsi naši jazi, samopodobe, sheme o sebi so v veliki meri proizvod procesov socialnega konstruiranja in socialnega zrcaljenja (Slabe, 2004).

V pravem pomenu samopodobe lahko govorimo šele v obdobju med 26. in 30. mesecem otrokovega življenja po rojstvu (Thome, 1988, v Slabe, 2004). Wallon (1973, v Slabe, 2004) je predpostavljala, da se začne otrok obnašati in prepoznavati

kot nekdo pri treh letih. Samopodoba se oblikuje postopoma, skladno z otrokovim psihičnim razvojem in neprestano interakcijo z okoljem.

K nastanku in razvoju samopodobe vplivajo mnenja in predstave drugih ljudi. Vendar pa samopodoba ni nikoli pasiven izraz tujih predstav in mnenj, saj je naše videnje tujih predstav izključno naše. Mnenja drugih zaznavamo tako, kot ga določajo merila in značilnosti našega lastnega zaznavanja. Takšno podobo pri drugih vidimo mi sami. Mi vidimo, kar o nas vidijo drugi.

Mnogo informacij, ki so predvsem naše, privatne in so drugim predvsem nedostopne. Sem sodijo vsa intimna razmišljanja, čustva, o katerih drugi niso imeli niti najmanjšega pojma. Sem sodi tudi doživljanje nas samih, našega telesa in naše duševnosti (Musek, 1993a, v Slabe, 2004). Od samih začetkov spreminjajo naše vedenje povratne informacije, ki jih imenujemo propriocepcija. Če na primer premaknemo svojo roko, vidimo kako se roka giblje, zaznavamo delovanje mišic in drugih občutkov, ki nam sporočajo o gibanju. Če pa opazujemo nekoga drugega, ki premika roko, imamo le vidne informacije, ne pa tudi drugih občutkov. Le tisti posameznik, ki premika roko, dobi poleg vidnih tudi druge proprioceptivne informacije, ki mu povedo, da je on sam akter gibanja. Proprioceptivne informacije so najgloblji psihološki temelji jaza in samopodobe, saj nam dajejo informacije o sebi, ki jih ne dobimo od drugih ljudi. Musek (1993b, v Slabe, 2004) pravi, da se vse zrcalne oziroma socialne informacije o nas nekako »nalepijo« na to temeljno, proprioceptivno samopodobo.

Musek (1993a, v Slabe, 2004) je na podlagi interkorelacij lastnih manifestnih spremenljivk poskušal opredeliti latentne dimenzije njegove samopodobe. Ugotovil je, da je temeljna delitev celotnega prostora samopodobe delitev na pozitivni in negativni del. Druga dimenzija ločuje moški in ženski del samopodobe, torej latentni spolni vidik samopodobe. Četrta dimenzija se veže z materialnimi, oblastnimi vlogami, usmerjenimi k posvetni moči in blaginji, v nasprotju z duhovnimi in naravnimi vidiki jaza. Peta dimenzija določa realne dejansko prisotne prvine jaza, šesto opredeljujejo najbolj nevarni in ogrožajoči vidiki samopodobe, sedma dimenzija pa ločuje zasebne vidike samopodobe od povprečnih. Vse omenjene dejavnike si moramo predstavljati kot dimenzije, ki določajo univerzum celotne podobe.

Pomemben in velik del samopodobe nam zgradijo drugi. Od drugih dobimo nekatere bistvene informacije, ki postanejo temeljni del podobe, ki si jo ustvarimo o sebi. Drugi nam povedo kakšni smo in kakšni naj bomo. Starši, sorodniki, vrstniki, znanci,... nam že od malega konstruirajo našo samopodobo. Dopovedujejo nam, v čem smo dobri in v čem smo slabi.

Vsa ta sporočila se primejo naše duševnosti in postanejo del predstave, ki jo gojimo o sebi. Upravičeno lahko rečemo, da so naši jazi, samopodobe, sheme o sebi v dobršni meri proizvod procesov socialnega konstruiranja in socialnega zrcaljenja. Izjave drugih o nas so kot zrcalo, v katerem vidimo sami sebe (Belehar, 1999).

#### **2.1.4. VREDNOTNI VIDIK SAMOPODOBE**

Samopodoba je relativno stabilna, spreminja se pod vplivom samovrednotenja, ki je dinamičen proces. V procesu samovrednotenja se primerja aktivna slika posameznika (realni jaz) z referenčno sliko oziroma tistim, kar posameznik misli, da bi moral biti (idealni jaz). Je vrednostno opredeljevanje samega sebe, dajanja pozitivnih ali negativnih predznakov sebi kot celoti ali le določenim osebnostnim značilnostim. Rezultat primerjave je vrednostna sodba samega sebe. Samovrednotenje je nenehni spremljevalec samopodobe, predvsem pa je pomembno v socialni dimenziji življenja, ki ga tudi pogojuje. Mnogi avtorji poudarjajo potrebo po pozitivnem samovrednotenju kot osnovno človekovo potrebo, ki gradi pozitivno samopodobo. Ugotovljena je tesna povezanost med negativnim samovrednotenjem in psihičnimi motnjami, kot na primer depresija, nevrotičnost, strah, neprilagodljivost... (Belehar, 1999).

V predstavo o lastnem telesu so vtakane čustvene izkušnje iz vseh preteklih obdobij življenja. To ne vpliva le na zadovoljstvo ali nezadovoljstvo z lastnim telesom, temveč daje čisto posebne poudarke in usmerja človekovo pozornost na njegovo telo na predvsem njegov, individualen način. Različne izkušnje s telesom, pa čeprav izvirajo iz najzgodnejših obdobij, lahko vse življenje odločilno uravnavajo človekovo vedenje in njegovo dejavnost.



Mnogi otroci, ki se izogibajo telesnim dejavnostim in kažejo tudi v šoli odpor do športne vzgoje, zrastejo v odrasle, ki jih gibanje in šport ne privlačita. Že v otroštvu so bili pogosto prikrajšani za spodbude in prijetne izkušnje, ki jih daje telesna aktivnost. Bodisi zato, ker so jih pri gibanju in dejavnem vstopanju v okolje pretirano omejevali, zastraševali ali celo kaznovali ali pa zato, ker so zaradi objektivnih razlogov, spleta naključij ali lastne nerodnosti pri tem pogosto imeli težave, so zgodaj razvili nekakšno telesno negotovost. Ta je lahko podlaga pretirane bojazni za svoje telo, ki omejuje naravno težnjo po gibanju tudi pozneje v življenju. Če tega primarnega strahu niso dovolj zgodaj in dovolj močno premagale pozitivne izkušnje z gibanjem kot pogojem za samostojno vključevanje v okolje, je mogoče, da se razen v odklonilnem odnosu so telesnih prizadevanj te zavore odražajo tudi v splošni manjši podjetnosti in slabi pripravljenosti za akcijo kakršnekoli vrste (Belehar, 1999).

### **2.1.5. SAMOPODOBA IN SPOL**

Na moške in ženske ter njihove socialne vloge gledamo stereotipno, kar pomeni, da nam stereotipi uspešno meglijo realno predstavo. Spolni stereotipi so le en član družine stereotipov, kjer najdemo še statusne, verske, narodnostne, rasne in druge (Tušak in Faganel, 2004).

Avtorji, ki so se ukvarjali z vlogo spola pri oblikovanju samopodobe, so prišli do različnih ugotovitev. Wylieva (1979, v Juriševič, 1999) meni, da v nobenem starostnem obdobju, na ravni splošne samopodobe, ne moremo govoriti o pomembnih razlikah med spoloma, pri čemer je dopustila možnost, da se le – te lahko izrazijo na bolj specifičnih področjih, v posameznih sestavinah samopodobe.

Različne raziskave pa kažejo, da največje razlike med spoloma obstajajo na tistih področjih samopodobe, ki so najbolj podvržena spolnim stereotipom. Marsk (1990, v Juriševič, 1999) pa meni, da spolni stereotipi v pomembni meri vplivajo na telesno samopodobo deklet in fantov v obdobju preadolescence in njihov vpliv ostaja relativno stabilen vse do obdobja zgodnje odraslosti.

Harterjeva (1990, v Juriševič, 1999) pojasnjuje razlike v telesni samopodobi med spoloma s hitrejšim dozorevanjem deklet v obdobju pubertete. Dekleta so s svojim videzom pogosto nezadovoljne, saj menijo, da v tem pogledu ne zadovoljujejo družbeno pogojenim stereotipom glede ženske privlačnosti, po drugi strani pa v tem obdobju čustveno še niso sposobne vzpostavljati neodvisnosti v odnosu na izpolnjevanje socialnih pričakovanj.

Dusek in Flaherty (1981, v Jastrobnik, 2006) sta v longitudinalni študiji o samopodobi mladostnikov našla tri področja samopodobe, ki so se, glede na spol, razlikovala v skladu s spolnimi stereotipi: fantje so imeli višjo samopodobo, ki se nanaša na maskulinost ter na uspešnost in vodstvene sposobnosti, dekleta pa na samopodobo, ki se nanaša na področje družabnosti.

Hattie in McInman (1991, v Juriševič, 1999) sta ugotovila pomembne razlike med spoloma le v nekaterih sestavinah samopodobe. Fantje so imeli bolj pozitivno samopodobo na področju matematike in telesnih zmožnosti, dekleta pa na jezikovnem področju.

Cugmasova (1992, v Jastrobnik, 2006) navaja, da imajo starši velik vpliv pri oblikovanju spolnih vlog. V skladu s spolnimi stereotipi vzgajajo otroke različnega spola, od njih imajo različna pričakovanja ter na njih vršijo različne pritiske.

Pomemben vpliv na otrokovo samopodobo pa imajo tudi vzgojitelji in učitelji. Raziskave kažejo, da učitelji neuspehe fantov pogosto opravičujejo z odsotnostjo motivacije, uspeh deklet pa le redko razlagajo s sposobnostjo (Jastrobnik, 2006).

Čeprav so spolne vloge in spolni stereotipi globoko zasidrani v družbi, niso nespremenljivi. V zadnjih desetletjih so začele ženske prevzemati določene poklice, položaje in družbene vloge, ki so bile prej izključno namenjene moškim. Opaziti, pa je tudi, da se pri moških pojavlja bistveno več obnašanj, ki so bila v preteklosti del tradicionalne ženske spolne vloge. Govorimo o kompleksnem preobražanju spolnih vlog in o oblikovanju vlog, ki jih sestavljajo tako prvine moške in ženske tradicionalne vloge (Musek, 1995; Pečjak, 1995, oba v Jastrobnik, 2006).

## 2.1.6 STRUKTURA SAMOPODOBE

Avstralska psihologa Shavelson in Bolus sta leta 1982 zasnovala strukturni model samopodobe na predpostavkah (Kobal, 2000):

1. da je samopodoba sestavljena iz večjega števila področij
2. da je samopodoba hierarhično urejena
3. da postajajo posamezna področja z zorenjem vse bolj številna

Samopodobo sta v splošnem razdelila na akademsko in neakademsko (Kobal, 2000). Akademski del samopodobe zajema:

- ❖ materni jezik,
- ❖ zgodovino,
- ❖ matematiko in
- ❖ naravoslovne vede

Neakademski del pa se deli na:

- ❖ socialno – ta se naprej deli na: vrstnike (prijatelji, sošolci) in pomembne druge (starši, sorojenci, trenerji)
- ❖ emocionalno – posebna emocionalna stanja in
- ❖ telesno samopodobo – ta pa se naprej deli na zunanji videz ter telesne sposobnosti (npr. motorične)

Marsh in sodelavci (1984, v Kobal, 2000) so izvedli več raziskav o veljavnosti strukture samopodobe in v njih preverjali glavne hipoteze avstralskih avtorjev. Prvo hipotezo, ki se nanaša na strukturo samopodobe, so potrdili. Naraščajoče število faktorjev, pa pomeni naraščajočo strukturiranost iz obdobja pred mladostništvom do obdobja poznega mladostništva. Ugotovili so, da je pred vstopom v mladostništvo samopodoba sestavljena iz treh področij akademske in štirih področij neakademske samopodobe, v poznem mladostništvu pa se samopodoba razširi na naslednja področja:

1. matematično izražanje
2. verbalno izražanje
3. akademska samopodoba
4. reševanje problemov in ustvarjalnost

5. telesne sposobnosti in šport
6. zunanji videz
7. odnosi z vrstniki istega
8. odnosi z vrstniki nasprotnega spola
9. odnos s starši
10. religija in duhovnost
11. iskrenost in zanesljivost
12. emocionalna stabilnost in varnost
13. splošna samopodoba

S tem so potrdili tretjo hipotezo Shavelsona in Bolusa (1982), po kateri postajajo področja posameznikove samopodobe z zorenjem vse številnejša (Kobal, 2000).

Ko sta Marsh in O'Neilova (1984, v Kobal, 2000) preverjala drugo hipotezo Shavelsona in Bolusa, sta ugotovila, da faktorji na posameznih vprašalnikih med seboj nizko korelirajo (povprečni  $r = 0,08$ , nobena izmed posameznih korelacij pa ni višja kot 0,37 (Marsh in O'Neill, 1984, v Kobal, 2000). Tudi faktor splošne samopodobe ne korelira pomembno z drugimi faktorji. S temi spoznanji sta zavrnila hipotezo o hierarhični strukturi samopodobe ter oblikovala novo – da so posamezna področja samopodobe med seboj ločena in samostojna.

Rezultati Kobalove (1997, v Kobal, 2000) v kateri je sodelovalo 494 slovenskih mladostnikov, pa so pokazali nekoliko drugačne korelacije. Tudi te niso visoke, najvišje pa zasledimo pri splošni samopodobi, le – ta pa se najbolj povezuje z emocionalno samopodobo ter zunanjim videzom. Sicer pa naj bi bila splošna samopodoba povezana s sedmimi od dvanajstih področij. Sledita ji akademska in emocionalna samopodoba, ki sta povezani s šestimi različnimi področji, nato verbalna samopodoba in področje odnosov z vrstniki nasprotnega spola (Kobal, 2000 in Gabor, 2002).

## **2.2. ANKSIOZNOST**

Hans Selye 1956 (Tušak in Tušak, 2001) je začetnik raziskovanja stresa. Opozoril je na sindrom nespecifične obolezlosti, ki ga lahko sproži vse kar prizadene telo – mraz vročina, mehanske poškodbe ali napor. Pri tem se vedno pojavljajo alarmne reakcije, ki jih je poimenoval prva faza. V drugi fazi se telo poskuša prilagoditi na novo nastalo situacijo ali pa se pred njo brani. V primeru, da škodljivi vplivi še trajajo preidemo v tretjo fazo izčrpanost. Vse naštetih faze lahko imenujemo tudi splošni prilagoditveni sindrom. Za obrambo pred temi škodljivimi vplivi ima telo na voljo dva obrambna mehanizma. Sintokso, ki deluje pomirjevalno in ustvarja stanje pasivne tolerance ter miroljubno konsistenco z agresorjem. Drugi mehanizem je katatoksa, ki sproži borbo proti agresorju (Tušak in Tušak, 2001).

Stres povzroči alarmno reakcijo in telo se prilagodi. Kadar se razvijejo vse tri faze pride do izčrpanja na koncu pa celo do smrti propada organizma. Vendar se to dogaja redkeje, pogostejše stanje izčrpanosti zajame le nekatere dele telesa (Koščak, 2008).

Faze stresa po Youngs (2001, v Kajtna in Jeromen, 2007, ter Ferk, 2008):

1. **alarmna reakcija:** v tej fazi ugotovimo, da smo pod stresom, telo se odloča ali naj se spustimo v boj z nastalo situacijo ali se ji raje poskušamo izogniti. Takšna reakcija pripravi telo na ukrepanje, sprostijo se energijske zaloge, telesne in duševne, ki dvignejo našo aktivacijo na soočenje. Pospeši se bitje srca, skrčijo se žile, pospeši se dihanje, aktivirajo se mišice...
2. **odpor / prilagoditev** (splošni prilagoditveni sindrom): sledi faza prilagoditve, ko se poskušajo procesi v telesu normalizirati. Telo se poskuša vrniti v stanje ravnovesja s pomočjo zmanjšanja krvnega pritiska, znižanja srčnega utripa, umirjanja dihanja... Do te faze je lahko učinek stresa pozitiven. Če pa se stres podaljšuje, se s časoma prilagoditvene sposobnosti organizma izčrpajo in telo preide v naslednjo fazo.
3. **izčrpanost / izgorelost:** je zadnja faza, ki se pojavi v primeru, da se stanje stresa nadaljuje in se sčasoma izčrpajo prilagoditveni mehanizmi, ter s tem

tudi telo. Gre za stanje fizične, emocionalne in duševne izčrpanosti, ki jo pogosto imenujemo tudi *izgorelost*. Strokovnjaki so ugotovili, da do izčrpanosti pride takrat, ko je telo izpostavljeno stresu šest do osem tednov.

Povzročitelje stresa imenujemo stresorji, Poznamo več vrst stresorjev, najpogosteje pa govorimo o fizioloških, kognitivnih in psihogenih stresorjih (Tušak in Faganel, 2004 in Kajtna in Jeromen, 2007).

- **fiziološki stresorji** – pomanjkanje spanja, močan ponavljajoč hrup, vročina, mraz, bolečina, utrujenost, izčrpanost in različne telesne poškodbe...
- **kognitivni stresorji** – kognitivni dogodki ali operacije, ki presegajo nivo povprečne delovne kapacitete. Znaki so: pretirano kritiziranje drugih, zmanjšana spolna sla, motnje spanja, povečan ali zmanjšan apetit, izogibanje družbi, težave z govorjenjem...
- **psihogeni stresorji** – so neprijetni in ogrožajoči notranji dražljaji. Lahko so anticipirani ali realni dogodki, ki imajo neugodne posledice za posameznika. Znaki so: živčnost, depresivnost, otožnost, izbruhi jeze, vznemirjenost, razdraženost, občutki manj vrednosti, težave s koncentracijo pomanjkanje energije...

Do danes je bila anksioznost različno poimenovana. Bila je definirana kot dražljaj, odgovor, nagon ali poteza. Lewis definira anksioznost kot emocionalno stanje, ki ga posameznik doživlja kot bojazen, ki jo lahko spremljajo tudi določene motnje funkcioniranja telesa (Tušak in Tušak, 2001).

Do nedavnega so se strokovnjaki strinjali, da strah povzročajo stvari, ki jih doživljamo, toda obstajajo tudi drugi razlogi za nastanek strahu. Pomemben je način, kako se odzivamo nanje. Včasih se bojimo bolečine, zavrnitve, neuspeha ali zadrege, ki bi jo določena situacija v prihodnosti lahko sprožila. V lastni domišljiji si pripravimo najhujši možni scenarij in se bojimo, da se bo morda uresničil. Moramo vedeti, da se telo na namišljene bojazni odziva na enak način kot na prave nevarnosti (Rebolj, 2003, v Križaj, 2009). Nekateri ljudje se izogibajo grozečim situacijam ali pa se prepustijo svojim negativnim čustvom, da prevladajo nad njimi in

tako je onemogočena osebna rast. V teh primerih vidimo, da se varovalni mehanizem anksioznosti lahko sproži tudi, kadar ni dejanske nevarnosti.

Anksioznost je doživljanje irealnega strahu. Sprožijo se podobni fiziološki procesi, kot pri srečanju z nevarnostjo. Vendar ta nevarnost prihaja od znotraj. Posameznik je napet tesnoben čuti nemir, zmedenost, begajoče misli in na trenutke je videti prav smešen. Strah ima torej neko zaščitno funkcijo, da posameznik situacijo uspešno obvlada. Anksioznost pa ima nasproten učinek. Pojavi se dokaj nepričakovano in posameznika za določen čas onesposobi za smotrno ukrepanje. Naval anksioznosti je duševno in telesno neprijeten pojav, traja mnogo dlje od strahu in v nasprotju z njim, še takrat ko mine za seboj pušča neprijeten občutek. Premagan strah navdaja posameznika z občutki zadovoljstva, uspešnosti in lastne vrednosti. Anksiozna in zato delovno in socialno neučinkovita oseba, pa se še dolgo po doživetem navalu tesnobe, bori z občutki neučinkovitosti in ima zelo omajano doživljanje lastne vrednosti. (Trampuž, 2002, v Koščak, 2008).

Ostali avtorji pa zagovarjajo anksioznost (če le – ta ni previsoka) kot nekaj pozitivnega. Navajajo, da se celotno vedenje posameznika, pred pomembnim dogodkom, giblje med dvema skrajnostima. Na eni strani je tako imenovana apatija, na drugi pa stanje ekstremnega razburjenja (Kajtna in Jeromen, 2007). Optimalni nivo vseh psihičnih procesov pa pomeni *borbeno pripravljenost* (Tušak in Tušak, 2001).

Pri apatiji prihaja do izredno znižanega stanja aktivacije in s tem v zvezi tudi do popolne izgube motivacije. Običajno je v takih primerih posameznikom popolnoma vseeno kako poteka dogodek (npr. izpit ali športna tekma). Njihova edina želja, ki jo še občutijo, je, da bi bilo dogodka čim prej konec. O rezultatu oz. uspehu sploh ne razmišljajo več (Tušak in Tušak, 2001).

Pri »borbeni« pripravljenosti pa so psihološki in fiziološki procesi na takem nivoju, ki omogoča optimalno funkcioniranje organizma in s tem tudi maksimalno uspešnost. Celotno vedenje pred dogodkom poteka na eni od skrajnosti, najpogosteje pa nekje vmes. To vedenje variira od posameznika do posameznika. Variira pa tudi pri določenem posamezniku v določenih časovnih obdobjih. Tako je možno, da

posameznik v enem samem dogodku preide iz enega ekstrema v drugega. Iz teh spoznanj se je razvila pet stopenjska lestvica aktivacije oz. nivoja vzburjenosti (Tušak in Tušak, 2001):

1. pretirana aktivacija deluje zaviralno
2. stopnjevana aktivacija; se smatra za optimalno stanje vzburjenosti in napetosti
3. povprečna aktivacija ; gre za povprečno delovanje organizma brez negativnih stranskih učinkov
4. zadušena aktivacija; gre za nizko stopnjo aktivacije, prepoznamo jo v pasivnosti posameznika
5. prekomerno zadušena aktivacija; gre za apatičnost, neaktivnost in spanje

### **2.2.1. VRSTE ANKSIOZNOSTI IN NIVO VZBURJENOSTI**

Libert in Morris sta bila prva, ki sta podala hipotezo, da anksioznost vključuje tako kognitivno (zaskrbljenost) kot tudi čustveno (vzburjenje, emocionalni stres) komponento (Martens in sod. v Tušak in Faganel, 2004).

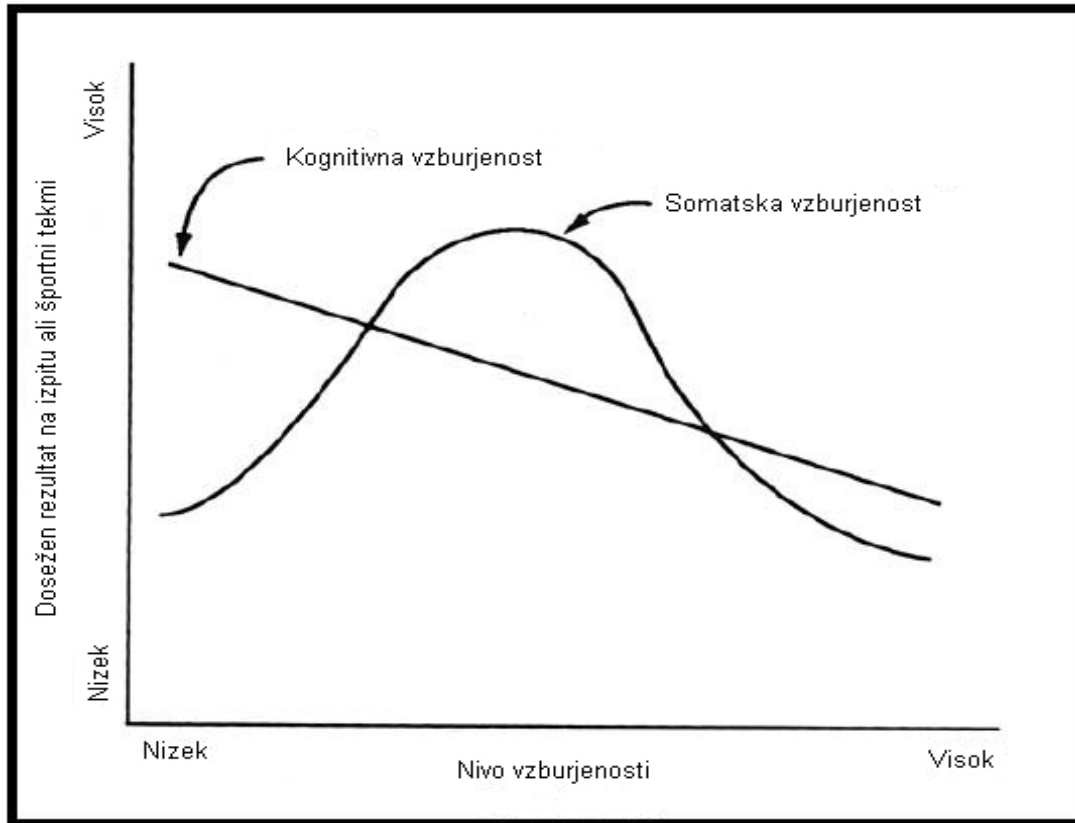
Kognitivna anksioznost zajema mentalno oz. doživljajsko komponento anksioznosti, ki jo sproža negativno pričakovanje uspeha, negativno samo vrednotenje, slaba izpolnitev oz. nedoseganje zastavljenih ciljev. Kognitivna anksioznost se pogosto kaže v negativnem pričakovanju dogodka (Ferk, 2008).

Somatska anksioznost se odraža s stopnjo fiziološkega stresa, ki se sproži neposredno iz avtonomnega vzburjenja. Kaže se v hitrejšem bitju srca, plitkem dihanju, potenju rok napetih mišicah zvišanju v trebuhu in suhih ustih (Ferk, 2008).

Mnogi avtorji so pogosto obravnavali aktivacijsko vzburjenost in anksioznost kot isti pojem. Znano je, da strah spremlja določen nivo aktivacije, vendar je znano tudi, da nekateri posamezniki v stanju strahu otpnejo in se niso sposobni premakniti, kaj šele močno in eksplozivno reagirati, kar je značilno za aktiviranega posameznika (Bryant Cratty, 1982).



Aktivacijo tako lahko razložimo, kot energijsko funkcijo, ki je odgovorna za to, da zbere skupaj vse moči iz vseh telesnih virov za intenzivno in naporno aktivnost (Sage, 1984, v Kajtna in Jeromen, 2007).



**Slika 1.** vpliv nivoja vzburjenosti na dosežke (Cox, 1994, v Ferk, 2008)

Slika 1 prikazuje, kako nivo vzburjenosti vpliva na različne dosežke – akademske (izpit) ali športne (pomembna tekma).

Iz slike 1 je razvidno, da visok nivo kognitivne anksioznosti negativno vpliva na rezultat. Zato težimo k temu, da pred in tudi na samem izpitu ali športni tekmi, pri posamezniku ohranjamo kognitivno anksioznost na relativno nizkem nivoju. Le – to bo namreč pripomoglo k boljšemu rezultatu posameznika (Cox, 1994, v Ferk, 2008).

Drugače pa je s stanjem somatske anksioznosti. Iz slike 1 vidimo, da z večanjem ravni somatske anksioznosti, raste tudi uspešnost posameznika. Vendar le do določenega nivoja. Ko posameznik doseže ta nivo, je pripravljen za izvedbo optimalnega nastopa. Če nivo aktivacije oz. stanje somatske anksioznosti še naprej

narašča, začne uspešnost posameznika padati, saj postane živčen, napet, zaskrbljen...(Kajtna in Jeromen, 2007).

## 2.2.2. ANKSIOZNOST KOT STANJE IN POTEZA

Izraz anksioznost se uporablja v dveh pomenih. V enem pomenu kot stanje v drugem pa kot poteza anksioznosti (Povoden, 2005):

1. **anksiozno stanje (ang. state anxiety):** v tem primeru gre za začasno povečanje ravni vzburjenja. V zmerni obliki predstavlja normalno reakcijo na stres, z neprijetnim emocionalnim doživljanjem, občutkom napetosti zaskrbljenosti. Povečano vzburjenje ima prilagoditveno funkcijo, vendar premočno vzburjenje privede do blokade, dezintegracije vedenja, kar predstavlja patološki pojav.
2. **osebna poteza (ang. trait anxiety):** pomeni nagnjenost k anksioznemu reagiranju v velikem številu situacij in le v skrajnih, patoloških primerih nastanejo funkcionalne spremembe v fizioloških procesih, ki povzročijo, da se adaptacija nivoja vzburjenja poruši, kar privede do tega, da tudi, ko potencialno ogrožajoči dejavniki prenehajo delovati, pretirano vzburjanje še traja, s tem je porušeno vegetativno ravnotežje, reakcija organizma na zunanji dražljaj pa neustrezna.

Ey (po Povoden, 2005) razlikuje normalno in patološko anksioznost glede na tri kriterije:

1. patološka anksioznost je anahronična, zanjo je značilno pogosto obujanje preteklih doživetij v življenju posameznika
2. ne izvira iz realne situacije, ampak iz imaginarnih predstav in nezavednih konfliktov
3. je stereotipna, saj se, vgrajena v posameznikov značaj in osebnost stalno ponavlja po istih vzorcih

### 2.2.3. RAZLIKA MED STRAHOM IN ANKSIOZNOSTJO

Lamovčeva (1991, v Povoden, 2005) navaja, da vsaka močna stimulacija povzroča vznurjanje, vendar le ogrožajoča stimulacija povzroča anksioznost. Anksioznost uvršča med nediferencirano vznurjanje oz. strah. Anksioznost ni vezana na določen objekt in ni usmerjena k določeni akciji, tako še ni prava emocija, vendar pa teži, da bi to postala. Prava emocija je usmerjena k akciji. Meni, da meja med vznurjanjem in anksioznostjo ter anksioznostjo in strahom ni vedno določljiva in tvori kontinuum. Ko naletimo na močan dražljaj, se sproži orientacijski refleks, ki dokler negotovost ni odpravljena, vsebuje elemente anksioznosti. Anksioznost je v tem smislu predstopnja strahu. Anksioznost traja dokler se posameznik ne odloči za akcijo. V situacijah, kjer ta ni mogoča, pa vznurjanje ostaja povišano, anksioznost se ne reducira. V tem smislu nas usmerja k akciji, saj je usmerjeno vznurjanje subjektivno manj neprijetno od neusmerjenega. Na ta način naj bi nastajale fiksacija, fobije in obsesije – zatekanje h kakršnikoli akciji, ki reducira vznurjanje.

Anksioznost in strah imata veliko skupnega razlike pa so v tem:

- Strah je reakcija na realno in aktualno nevarnost, anksioznost pa je reakcija na dražljaje, ki niso odvisni od realnih nevarnosti.
- Pri strahu lahko določimo izvor strahu, pri anksioznosti pa je to mnogo težje, kajti pogledati moramo celotno ozadje posameznika
- Strah je kratkotrajnejši, anksioznost pa traja dalj časa

Čeprav sta strah in anksioznost prisotna v vseh razvojnih obdobjih, lahko predstavljata resno težavo marsikateremu posamezniku in ju je potrebno strokovno obravnavati. Posebej takrat, ko začneta ovirati posameznikovo vsakodnevno funkcioniranje.

#### **2.2.4. ANKSIOZNOST KOT PROBLEM**

Mahoney (1980, v Križaj, 2004) trdi, da anksioznost postane problem:

- Ko je stanje anksioznosti kronično in kadar preveva celotno funkcioniranje posameznika
- Kadar začne škoditi zdravju posameznika (psihosomatska obolenja)
- Ko je povezana s situacijo ali predmetom, ki sam po sebi ne predstavlja nevarnosti za posameznika (prečkanje ceste, vožnja z dvigalom...)
- Ko so prisotne neprilagojene oblike vedenja posameznika (trzaji, tiki, pretirano pranje rok...)
- Ko je anksioznost pretirana do te meje, da posameznik potrebuje strokovno pomoč saj je njegovo vsakodnevno funkcioniranje moteno

#### **2.2.5. ANKSIOZNOST V ŠOLI – DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NANJO**

Bergant (1996, v Križaj, 2009) pravi, da učenčevo stisko povzročajo njegove potrebe, ki niso zadovoljene. Na razvoj anksioznosti vpliva več dejavnikov. Eni izhajajo iz družine, drugi iz šole in/ali učitelja ter tretji iz učenca samega. Včasih je že en sam vzrok dovolj, da ima učenec tremo pred učiteljem in razredom in da občuti strah. Običajno pa postane anksioznost razdiralna tedaj, ko nastopi več dejavnikov hkrati.

Jasno je, da na dejavnike, ki izvirajo iz učenčeve družine ne moremo vedno vplivati, še posebej, če starši ne želijo sodelovati s šolo. Vendar je te dejavnike treba dobro poznati, saj lahko glede na domačo situacijo predvidevamo, kako bo posameznik reagiral v šolski situaciji in mu nudimo podporo ter razumevanje (Mikuš – Kos, 1991).

Pomembno je dobro preučiti dejavnike strahu, ki izvirajo iz samega šolskega sistema in iz učitelja, ter učitelje naučiti kako lahko spremenijo svoj odnos, do učencev ali svojega dela, da sami ne postanejo vzrok anksioznosti pri učencih. Učitelj lahko s svojim zgledom sprejemanj drugačnosti zmanjša nevarnost, da se bodo sošolci norčevali drug iz drugega. Učiteljev zgled je tako za prestrašenega učenca v marsikaterem pogledu neprecenljiv. Učitelj lahko odstrani nekatere »šolske« moteče

dejavnike, ki negativno vplivajo na učenčevo samopodobo in njegov strah pred šolo (Križaj, 2009).

Seveda bi lahko našli še več dejavnikov, ki vplivajo na razvoj učenčeve anksioznosti vendar povzemamo tiste, ki jih različni avtorji najbolj pogosto navajajo. Dejavnike smo povzeli po Mikuš – Kos (1991) in Križaj (2009).

### 2.2.5.1. Dejavniki znotraj učenca

Izvor strahu, treme ali anksioznosti je lahko v učencu samem. V šoli doživljajo več strahu posamezniki, ki so že v naravi bolj boječi, plašni in negotovi ter nimajo zaupanja vase. Posameznikova osebnost, predvsem lastnosti, kot sta čustvena nestabilnost in frustracijska občutljivost, vpliva na razvoj anksioznosti. Pogosteje se strah in trema pojavljata pri manj sposobnih posameznikih, s specifičnimi okrnjenostmi ter pri počasnejših posameznikih, kadar so postavljeni pred zahteve, ki jih ne morejo izpolniti ali pa jih izpolnjujejo le z veliko težavo (Mikuš – Kos, 1991):

- **Temperament posameznika:** po naravi občutljivi, plašni, socialno nespretni in težko prilagodljivi posamezniki pogosteje doživljajo bojazen. Takšne posameznike ogrožajo okoliščine, ki jih posamezniki z drugačnimi temperamentnimi značilnostmi uspešneje obvladajo.
- **Učne težave:** veliko učencev ima slabo razvite sposobnosti, ki so potrebne za uspešno napredovanje v šoli. Ogroža jih vsako preverjanje znanja, saj je izid pogosto slab. Strah se pojavi pred ocenjevanjem, učiteljevim grajanjem, norčevanjem sošolcev, kaznovanjem staršev in pogosto se tako sklene krog anksioznosti. Mnogi posamezniki s specifičnimi učnimi težavami so polni negotovosti in le – te počasi prehajajo v anksioznost. Delovanje teh posameznikov je spremenljivo. Včasih delajo zadovoljivo, včasih imajo slab dan ali pa zaradi stresa ne morejo delovati dobro, kar privede do slabih rezultatov njihovega dela. Posamezniki nosijo te izkušnje v sebi in nikoli niso gotovi, da bodo pri naslednjem ocenjevanju uspešni. To jih naredi negotove in uničuje njihovo zaupanje vase.

- **Razvojni dejavniki:** v prvem razredu osnovne šole je strah pogost. Gre namreč za strah pred ločitvijo od matere, ki je razvojno pogojen. Ta strah imenujemo separacijski oz. ločitveni strah. Za otroka je nastala situacija nova in neznan. Nekateri manj zreli otroci ločevanje od znanih oseb doživljajo izredno čustveno. Velika večina se tega strahu otrese, ko se všola, za nekatere pa so prehodne izkušnje glede ločevanja od matere neugodne in jih zato prenaša tudi v šolsko situacijo. Med razvojne dejavnike lahko štejemo tudi slabšo socialno zrelost, zaradi katere je posameznik manj samostojen, kot bi pričakovali glede na njegovo starost.
- **Prevelike zahteve do samega sebe:** nekateri posamezniki imajo prevelika pričakovanja glede svojega uspeha. Za njih noben uspeh ni dovolj dober. Pri preverjanju znanja se bojijo, da ne bi dobili odlične ocene enako, kot se nekateri bojijo, da nebi dobili negativne. Ta strah je pogost pri učencih / študentih, od katerih starši ali drugi družinski člani pričakujejo preveč.
- **Slabe predhodne izkušnje:** učenec strah pred pretirano avtoritativnimi starši prenaša v šolo na zahtevnega ali strogega učitelja, ki morda pri drugih učencih ne zbuja strahu. Včasih ima učenec izkušnjo strahu iz predhodnega šolanja, saj je morda imel učitelja, ki ga je zastraševal ali preganjal. Morda se ja kdaj v preteklosti sprl z učiteljem, ta pa se mu je kasneje maščeval. Tak posameznik lahko svoj strah posploši na druge učitelje ali na celotno šolo. Učenec / študent, ki je v preteklosti doživljal neuspehe, nima upanja, da bo v prihodnosti kaj bolje. Že v naprej sluti neuspeh, kadarkoli se znajde v podobni situaciji.
- **Čustvene motnje:** čustveno življenje nekaterih posameznikov je obarvano s tesnobo ali žalostjo, zato pri teh opazimo nenavaden strah pred šolo. Prestrašijo se že ob majhni ogroženosti, ki pri ostalih ne povzroči večjih čustvenih odzivov.
- **Telesna obolenja:** pri posameznikih, ki so kronični bolniki, imajo okvarjena čutila ali pri invalidih se pogosteje pojavlja strah pred šolo, kot pri njihovih zdravih vrstnikih. Tak posameznik se počuti ogroženega, saj se ne more zanesti na svoje zmogljivosti. Ve namreč, da je že v preteklosti prepogosto odpovedal. Zaveda se svojih slabših slušnih, vidnih ali drugih zmogljivosti in zato ga skrbi, ali bo dovolj hitro in natančno ujel dražljaje. Če pogosto manjka v šoli, to povzroči dodatno napetost med njim, sošolci ter učiteljem.

Pogosto pa nima stalnega prijatelja v razredu in se zato ne počuti kot enakopraven del razreda. Učenca je lahko strah, ali bo nemara v šoli doživeli epileptični ali astmatični napad, saj se bodo morda drugi norčevali iz njega ali pa mu ne bodo mogli takoj in učinkovito pomagati. Tako se v šoli ne počuti varnega. Tudi družina je do bolnega posameznika lahko preveč zaščitniška, le – ta se zato mnogo bolje počuti doma kot v šoli.

- **Telesna drugačnost:** zaradi telesne drugačnosti je že marsikdo doživel veliko neprijetnosti. Bodisi, da ima preveliko ali premajhno telesno težo, je prevelik ali premajhen, nosi očala ali pa ima rdeče lase ipd. Ljudje znajo biti kruti do vseh, ki kakorkoli odstopajo od zlate sredine. Znan je strah pred športno vzgojo pri hitro razvijajočih se dekletih. Med vrstniki se ne počutijo sproščene. Pogosto pa tudi fantje nadlegujejo taka dekleta.
- **Gibalna nespretnost:** nekateri posamezniki so gibalno nespretni oz. nerodni in zato se pri njih pojavlja strah pred športno vzgojo. Vedo, da lahko postanejo tarča posmeha ali pa bodo občutili ne sprejemanje, kadar bodo zadnji izbrani v ekipo pri skupinskih igrah. Posameznik se lahko začne izogibati najprej športni vzgoji in kasneje ostalemu pouku.
- **Težave z vrstniki:** kadar je posameznik nesprejet v razredu, ali se ga vrstniki izogibajo, se iz njega norčujejo in ga morda celo preganjajo, to pri njem povzroča strah pred šolo in odpor do nje. Nihče ne želi iz dneva v dan prebiti večino časa v skupini ljudi, v kateri se počuti osamljenega, nesprejetega, zavrženega ali preganjanega.

### 2.2.5.2. Dejavniki znotraj šole

Šole oz. izobraževalne ustanove se med seboj razlikujejo glede na organizacijo učnega procesa, načina dela z učenci in odnose, ki prevladujejo med učitelji in učenci. V skladu s temi razlikami se pojavljajo različne stopnje strahu med učenci v različnih šolah. Šolski režim spada med glavne zunanje vzroke anksioznosti pri učencih.

Dejavniki, ki vplivajo na učenčev strah v šoli in izvirajo iz šole, so (Mikuš – Kos, 1991, in Križaj, 2009):

- **Način podajanja snovi:** več strahu se pojavlja v šolah, kjer ta način ni prilagojen sposobnostim učencev.
- **Časovni pritiski:** kadar so učenci pod pogostimi časovnimi pritiski, torej kadar je omejen čas pri pisanju šolskih nalog, pri ustnem ponavljanju, pri utrjevanju ali preverjanju učne snovi in pri t.i. »hitrostnih nalogah«, bodo občutili več strahu in anksioznosti. Pogosto je v šolah poudarek na hitrosti odgovora in ne na njegovi pravilnosti. Tukaj lahko omenimo naglico pri podajanju nove snovi in priganjanju učencev k zapisovanju snovi v zvezke. Velikokrat učitelj od učencev zahteva, da vsi enako hitro in obenem tudi lepo in čitljivo zapisujejo snov, ter seveda negoduje, če komu ne uspe.
- **Prezahteven učitelj/šola:** pogosto je šola in/ali učitelj prezahteven glede obsega učne snovi. Prevelike zahteve šole delujejo zastrašujoče preko številnih slabih ocen, preko sporočil staršem o otrokovi nezmožnosti in nesposobnosti ipd. pri tem se otrok znajde v skoraj brez izhodnem položaju, saj se običajno pri otroku s slabim šolskim uspehom vrzeli v znanju samo povečujejo in tako ne vidi pred seboj nobenih možnosti za izhod iz stiske.
- **Neugodni odnosi med učenci:** skupina starejših ali enako starih učencev ali modra samo posameznik lahko dnevno zasmehujejo, preganjajo, trpinčijo določenega učenca.
- **Ostalo šolsko osebje:** zgodi se tudi, da ostalo šolsko osebje zbuja strah pri otrocih. Učenci se recimo lahko bojijo strogega hišnika, ki je vedno slabe volje in negoduje.
- **Neurejeno šolsko okolje:** nekateri otroci so navajeni na izjemno čistočo in red. če je šolsko okolje neprijetno, tak otrok ne bo želel iti na stranišče, jesti ali piti.
- **Odnosi med učiteljem in učenci:** mnogokrat so odnosi med učiteljem in učenci neosebni bodisi zaradi učiteljeve nenaravnosti ali zaradi odnosov, ki prevladujejo v šoli.
- **Pomanjkanje prostora:** prostorske omejitve povzročajo občutje negotovosti in nelagodnosti (če gre za pretirane omejitve gibanja ali sproščanja med poukom ali celo med odmori).



- **Storilnostni pritiski:** pri učencih se lahko pojavi pretiran strah, kadar pride do hudih storilnostnih pritiskov na nanje (npr. tekmovanja s paralelko za boljši uspeh ali pretirano poudarjene tekmovalnosti med učenci).

Mumel (1991, v Križaj, 2009) omenja še ene vrste dejavnikov, ki so povezani s šolo, in jih imenuje *sistemski faktorji*. Nanje delavci na šolah nimajo neposrednega vpliva. To so redovalna obdobja in določeno število ocen, katere mora učenec pridobiti v posameznem redovalnem obdobju.

### 2.2.5.3. Učitelj in njegova osebnost

Tudi učitelj lahko s svojim odnosom bodi si poveča ali zmanjša strah in tremo pri učencih.

Dejavniki, ki vplivajo na učenčev strah v šoli in izvirajo iz učitelja (Mikuš – Kos, 1991 in Križaj, 2009):

- **Usposobljenost:** zelo pomembno je kako je učitelj strokovno usposobljen za podajanje snovi
- **Preverjanje znanja:** učitelj lahko na različne načine preverja znanje (v klopi je mnogo ugodneje kot pred tablo, kjer mora učenec nastopati pred vsemi). Učitelj lahko pri ustnem preverjanju znanja išče neznanje.
- **Zahtevnost:** nekateri učitelji so veliko zahtevnejši pri preverjanju znanja od drugih. Seveda so določene reči zakonsko določene, vseeno pa se tudi tukaj da prilagoditi zahteve posameznim učencem/razredom.
- **Vrednotenje uspeha / neuspeha:** učenci so vsekakor zelo občutljivi na to, kakšno mnenje ima o njih učitelj. Ključnega pomena je, kako učitelj vrednoti učenčev neuspeh in kako to vpliva na njegovo vrednotenje celotne učenčeve osebnosti. Ne razvoj strahu in aksioznosti vpliva tudi primerjanje posameznika z drugimi ter uporaba negativnih vrednostnih sodb.

- **Kaznovanje:** učitelj ima na izbiro cel repertoar možnosti, kako bo kaznoval učence ob neuspehu ali neubogljivosti. Z neugodnimi kaznimi ali zastrahovanjem lahko pri učencih pospeši željo po maščevanju, izogibanju šoli itd.
- **Odnosi:** pomembno je, koliko topline in naklonjenosti je učitelj pripravljen vlagati v odnose z učenci.
- **Strogost:** učitelj lahko s svojo strogostjo zbuja strah pri učencih. Določeni učitelji ne pustijo otrok iti na stranišče med poukom ali pa vztrajajo, da je treba pojediti vso hrano pri kosilu. Slednje je sicer lepa lastnost, vendar je pomemben način, kako so te zahteve posredovane razredu.

#### 2.2.5.4. Dejavniki znotraj družine

Družina in njena vloga sta pri oblikovanju samopodobe, samozavesti in anksioznosti neprecenljivi tako v pozitivnem kot tudi v negativnem smislu. Družina je ta, ki otroku pomeni ogledalo v najbolj zgodnji dobi odraščanja. Starši so tisti, ki oblikujejo otroka z vzgojo od najbolj zgodnje mladosti.

Dejavniki, ki vplivajo na učenčev strah v šoli in izvirajo iz družine (Mikuš – Kos, 1991, in Križaj, 2009):

- **Načini vzgoje:** z določenimi stili / načini vzgoje lahko starši pri otroku ustvarijo premajhno samospoštovanje in nezaupanje vase. To se lahko zgodi, če so do otrok bodisi prestrogi, nedosledni ali pa pretirano podpirajoči.
- **Previsoka pričakovanja staršev:** otroci bodo imeli več treme in strahu kadar so zahteve in pričakovanja staršev previsoka glede na njihovo učno uspešnost. Starši lahko precenijo sposobnosti svojih otrok in se ne morejo sprijazniti z dejstvom, da morda njihov otrok ne zmore tako hitro in uspešno obvladati šolske snovi kot vrstniki. Podobno se zgodi, kadar je učni uspeh za starše edino merilo vrednotenja otroka. Če otrok ne izpolni pričakovanj in želja staršev, je njegovo mesto v družini ogroženo. To v otroku povzroča strah in negotovost.
- **Ostali stresogeni dogodki v družini:** tukaj lahko omenimo ločitev ali smrt v družini, kar za otroka pomeni strah pred izgubo drugih članov družine in zato

nerad zapušča dom. Prav tako lahko na otroka deluje stresno neprestano prepiranje staršev, ki pogosto podkrepijo z grožnjami o samomoru, umoru, zapuščanju ipd. otrok želi s svojo prisotnostjo zavarovati starše in ne želi več hoditi v šolo tudi takrat, ko staršev ni doma. Tudi ob rojstvu dojenčka se pri otroku lahko pojavi strah, da bo sorojenec deležen vse ljubezni in pozornosti ter, da je njegov položaj v družini ogrožen.

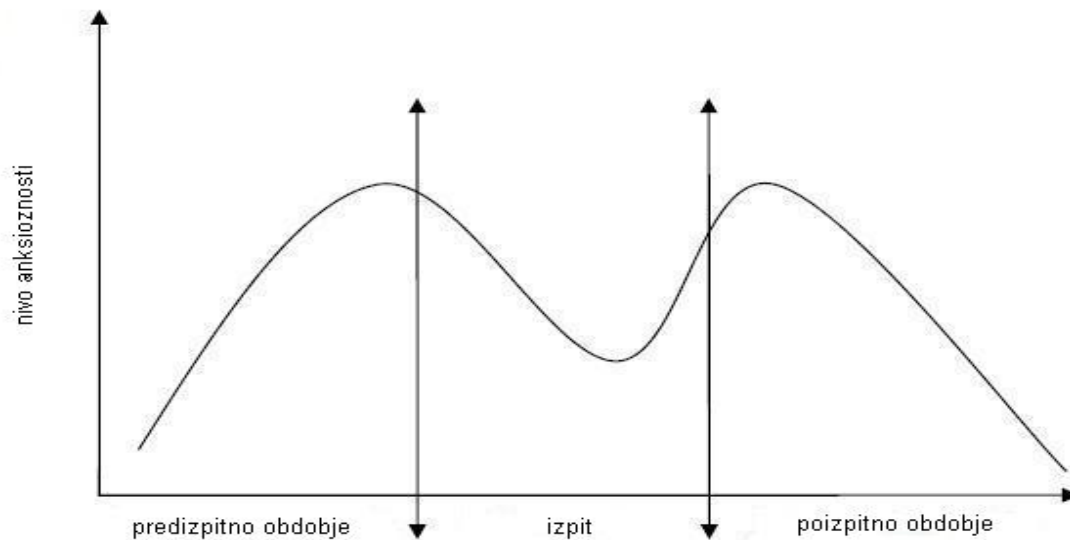
### **2.2.6. ŠOLSKA FOBIIJA, IZPITNA BOJAZEN – PREDIZPITNA ANKSIOZNOST**

Vsi omenjeni dejavniki lahko vplivajo na razvoj šolske fobije (Mikuš – Kos, 1991). Nekateri avtorji raje uporabljajo besedno zvezo izpitna bojazen (Pečjak, 1992a, v Križaj, 2009), ki ji pravimo tudi izpitna tesnoba ali strah pred izpitom – predizpitna anksioznost. Gre za isti pojem, ki pomeni, da otrok zaradi strahu / anksioznosti začne s časoma izostajati iz šole.

Pečjak (1992b, v Križaj, 2009) pravi, da je predizpitna anksioznost najbolj nevarna takrat, ko ne vemo, zakaj, od kod in kdaj prihaja, saj jo sprejmemo kot »višjo silo«, proti kateri ni pomoči. Praviloma se pojavi pred izpitom ali med njim. Razni dražljaji, ki jo povzročijo pa so lahko bodisi torba, knjiga, urnik, pogovor s sošolcem, ki omeni izpit, težko gradivo, ki se ga moramo naučiti ipd. ko učenec pomisli na izpit, so njegove misli negativne. Pričakuje, da ne bo ničesar znal, da bo spet dobil nezadostno oceno, da se bo zameril bližnjim osebam ipd. Razmere postanejo v otrokovih očeh hujše, kot so bile prej. Ker učenec pričakuje negativni rezultat in ga pogosto tudi doživi, delujejo njegove misli kot prerokba. Začaran krog je tako sklenjen.

Učenec, ki ima hudo predizpitno anksioznost, se želi izogniti izpitu oz. mu ubežati. Pojavi se želja, da bi izpit odpovedal, prestavil, se izpisal iz šole ali morda prepisal na drugo šolo, ki se mu zdi lažja.

Bolj ko se bliža čas izpita, hujša je učenčeva anksioznost. Najhuje je tik pred izpitom, kar vpliva negativno na ustno in pisno preverjanje znanja. Zgodi se, da pri nekaterih učencih med izpitom anksioznost popusti, ker uspejo reševati naloge, če pa temu ni tako, se strah samo še stopnjuje do konca izpita (Križaj, 2009).



**Slika 2.** časovne dimenzije anksioznosti (Tušak in Tušak, 2001)

Na predizpitno anksioznost pomembno vpliva učenčeva osebnost, zlasti njegove čustvene značilnosti. Bolj občutljivi učenci se tudi pri lažjih izpiti odzivajo z anksioznostjo in z vsemi negativnimi posledicami, ki jih ta prinaša. Pri tem je ključnega pomena tudi učiteljeva osebnost. Študije so pokazale, da pri prijaznih učiteljih posamezniki nagnjeni k predizpitni anksioznosti, enako dobro odgovarjajo kot posamezniki brez tega nagnjenja. Pri strogih učiteljih pa se pojavijo razlike. (Pečjak, 1992b, v Križaj, 2009).

Torej spadata učitelj in šolski režim med glavne zunanje povzročitelje predizpitne anksioznosti. Velik vpliv imajo učiteljeve negativne pripombe. Popolnoma nasprotni učinek pa imajo pozitivne pripombe. Žal pa so študije pokazale tudi, da učitelji slabo poznajo predizpitno anksioznost in da večinoma ne vedo, kdaj jo učenci doživljajo (Pečjak, 1992b, v Križaj, 2009).

Na predizpitno anksioznost vpliva tudi oblika izpita. Hujša je pri ustnem preverjanju znanja kot pri pisnem.

Mikuš – Kosova (1991) omenja izostajanje iz šole kot alarmni dejavnik pri učencu. Nekateri izmed pokazateljev, da učenec doživlja predizpitno anksioznost, so:

- Veliko opravičenih izostankov iz šole,
- Največ izostankov je v prvi polovici tedna ali po praznikih in počitnicah,
- Iz šole izostaja zaradi telesnih težav,
- Otrok je telesno in čustveno prizadet, dokler mu ni jasno, da bo lahko ostal doma.

Avtorica omenja tudi, da ti učenci dejansko kažejo znake telesne bolezni, kot je na primer povišana telesna temperatura, ter da resnično čutijo bolečine v trebuhu ali glavi. Pravimo, da so »bolni od strahu« in svoja bolezenska znamenja doživljajo tako hudo, kot če bi jih povzročil običajni bolezenski vzrok. Za te učence je treba pokazati veliko razumevanja, se z njimi iskreno pogovarjati in jim nuditi ustrezno pomoč. Najpomembneje pa je, da tak otrok čim prej začne ponovno obiskovati pouk.

Velik vpliv na predizpitno anksioznost imajo ponavljajoči neuspehi. Zaradi njih učenec vnaprej sluti nov neuspeh, kadar koli se znajde v podobnih situacijah. Neuspeh pogojuje samega sebe. Lahko se pojavi stanje naučenega brezupa in učenec se postopoma odreče ciljem ter se ne trudi več.

## 2.2.7. ZNAKI PREDIZPITNE ANKSIOZNOSTI IN VZROKI ZANJO

Znaki se lahko kažejo več dni pred izpitom in se delijo v več skupin na: fizične, psihološke in vedenjske.

Tabela 1: znaki predizpitne anksioznosti (Kajtna in Jeromen, 2007)

FIZIČNI ZNAKI	PSIHOLOŠKI ZNAKI	VEDENJSKI ZNAKI
Glavoboli	Živčnost	Nemirnost
Slabost, omotičnost	Prisotnost negativnih misli	Pretirano kritiziranje drugih
Bolečine v prsih ali pri srcu	Vznemirjenost, razdraženost	Zmanjšana spolna sla
Bolečine v spodnjem delu hrbta	Pomanjkanje energije	Težave z govorjenjem
Povečano znojenje	Depresivnost	Pomanjkanje interesa
Hitro bitje srca	Občutje ujetosti, prizadetosti	Motnje spanja
Zadihanost	Izbruhi jeze, nerazumljivost	Povečan ali zmanjšan apetit
Bolečine v želodcu, bruhanje	Otožnost	Težave pri odločanju
Slabotnost	Neprestan strah	Izogibanje družbi
Pospešena presnova	Znižano samospoštovanje	Prepogosto odvajanje vode
Prebavne motnje	Občutki manjvrednosti	
Hladne, potne in tresoče roke	Sumničavost	
	Brezup glede prihodnosti	
	Težave s koncentracijo	

Povodnova (2005) pa navaja tudi nekatere znake, ki so specifični za situacije, ki so vezane na šolsko okolje:

- občutki preteče katastrofe med preizkusom znanja, kombinirani z občutki strahu pred neuspehom.
- popolna izguba kratkoročnega spomina »praznine v zavesti« (»blanking out«), kateremu sledijo močne samokritične misli, samožalitve in samoosodbe, ko posameznik zazna, da ima praznine v zavesti in se na snov ne more osredotočiti
- povrnitev kratkoročnega spomina in zmožnosti koncentracije nekaj minut pred koncem testa ali ravno potem, ko oseba zapusti učilnico.

Povodnova (2005) navaja tudi vzroke predizpitne anksioznosti:

- ❖ nerealistična pričakovanja do sebe in od drugih
- ❖ nerealistične in perfekcionistične zahteve do sebe in / ali od družine glede uspeha
- ❖ nerealističen strah pred neuspehom, nerealistično povezovanje posameznikove vrednosti in uspeha na preizkusu znanja
- ❖ slabe učne in testne spretnosti in tehnike
- ❖ pomanjkljiva priprava na preizkus znanja
- ❖ nerealistična potreba ugajati »pomembnim« drugim
- ❖ nezmožnost obvladovanja snovi

## 2.2.8. KAKO PREMAGATI ANKSIOZNOST ( obramba pred anksioznostjo)

V strokovni literaturi in priročnikih za samopomoč je mogoče zaslediti veliko metod, za zmanjševanje predizpitne anksioznosti. Posamezniki se različno odzivajo na posamezne metode in tehnike, zato je bolje uporabljati različne strategije, ki so najprimernejše za določenega posameznika. Predizpitna anksioznost nastane iz različnih vzrokov, zato pomoč nikakor ne more biti vedno ista in shematizirana. Tukaj navajamo nekaj metod in tehnik, ki jih lahko uporabimo v praksi (Metzig in Schuster, 1997, v Povoden, 2005).

- **Ozaveščanje:** predizpitno anksioznost nekateri doživljajo kot višjo silo, zato posameznik potrebuje pomoč, da se zave, da je nanjo moč vplivati. Cilj pa naj ne bo popolna odstranitev anksioznosti, temveč znižanje na raven, ki ima spodbujevalno funkcijo.
- **Sprostitev organizma:** čustva in fiziološke reakcije se vedno pojavljajo skupaj. Ena najpomembnejših komponent je mišična napetost, ki jo doživljamo kot neprijetno stanje na površini telesa. Za sprostitvev napetosti lahko uporabimo:
  - ✓ Jacobsonovo metodo (1930, v Tušak in Tušak, 2001; Kajtna in Jeromen, 2007) progresivne mišične relaksacije. Posameznik se nauči sistematično sprostiti celo telo, posledica tega je tudi uskladitev

delovanja vegetativnega živčnega sistema. Najprej posameznik napne določen del telesa nato počasi popušča. Ob vsem tem se mora posameznik osredotočiti na občutke ob aktiviranju napetosti na občutke sproščanja, predvsem mora poiskati napetost in jo sprostiti. Metoda se lahko uporablja razdrobljeno z posamezne dele telesa, s tem pa lahko dosežemo delni ali celostni sprostivni učinek (Kajtna in Jeromen, 2007 ter Koščak, 2007). S treningom mišične sprostivne vplivamo na zmanjšanje telesne anksioznosti.

- ✓ dihalne vaje (Ferk, 2008); te izhajajo iz joge in so najpogostejši in najenostavnejši način sprostivne. Z umirjanjem dihanja lahko vplivamo na ugodno in sprostilno vplivamo na tako na misli, kot na telo. Če dihamo počasi, sprožimo hipoventilacijo, s tem sprožimo prevlado vegetativnega živčnega sistema. Bistveno pri dihalnih vajah je, da se posameznik nauči umiriti in sprostiti dihanje. To lahko doseže z vadbo trebušnega dihanja, globokega in osredotočenega dihanja, vadbo zavedanja, dihanja, z vadbo kontrole ritma dihanja in dihalnim sprehodom po telesu.
- ✓ avtogeni trening (AT); že sama beseda avtogeni pomeni, da trening izhaja iz nas samih. Tehniko je iz hipnoze razvil J.H. Schultz (1932, v Kajtna in Jeromen, 2007; Koščak, 2007, in Ferk, 2008). Tehnika temelji na samosugestiji in samohipnozi s katerima poskušamo prenesti moč predstav na organizem posameznika. Le – ta prenese neko predstavo o občutku telesa v dejanski subjektivni občutek, ki ga lahko objektivno zazna tudi opazovalec. Vadba je časovno relativno kratka, vendar jo je treba izvajati skozi daljše časovno obdobje. Posledice redne in sistematične vadbe AT–a so izboljšane sposobnosti spoprijemanja s stresom in s tem zmanjšani negativni psihični in fizični učinki stresa (Ferk, 2008).

Vendar raba teh tehnik za zmanjševanje predizpitne anksioznosti sama po sebi redko izboljša rezultate. Priporočamo, da se kombinira z metodami z izboljševanje učne strategije (Povoden, 2005).

- **Metode in tehnike uspešnega učenja:** predizpitna anksioznost je lahko posledica slabe pripravljenosti na izpit. Je obratno sorazmerna z obvladovanjem gradiva. Posameznik, ki je dobro pripravljen, ima večje



zaupanje vase. Vendar v šolah, fakultetah in drugih izobraževalnih ustanovah redko posredujejo načine, kako se pravilno učiti. Zato je učence treba seznaniti z dobrimi učnimi navadami, tehnikami in metodami.

- **Simulacija testne situacije:** časovna omejitev, zbiranje točk, občinstvo na preverjanju znanja – vse to so dražljaji, ki zvišajo nivo predizpitne anksioznosti. Če posameznik vadi pod podobnimi pogoji, postane manj občutljiv na te dražljaje. Testne razmere lahko simuliramo tudi z igranjem vlog. Pripravimo igro, v kateri eden igra učitelja, drugi učenca. Ta tehnika ima trojno vlogo: učenci preizkušajo svoje znanje, urijo testne sposobnosti in se privajajo stresnim razmeram.
- **Spreminjanje negativnega stališča do sebe:** pomembno je, da se posameznik zave, kaj si govori in kaj misli med preizkusom znanja. Negativne sodbe učencem jemljejo pogum, da bi se učinkovito spoprijeli s testnimi zahtevami, preusmerijo pozornost, aktivirajo čustva in funkcionirajo kot samouresničujoče se prerokbe. Posamezniku je treba pomagati, da negativne misli zamenja s pozitivnimi, motivirajočimi mislimi o sebi in o svojih sposobnostih.
- **Ozaveščanje učiteljev o njihovem vplivu:** učitelj naj omogoči učencem, da svoje znanje pokažejo v čim večji meri. Ugoden vpliv na anksiozne učence ima občutenje prijateljskega razpoloženja in sproščeno vzdušje v razredu. Na zmanjševanje anksioznosti vplivajo tudi spodbude in pohvale, ki jih uporabi učitelj.

### **2.3. UČNA USPEŠNOST**

Tako kot pri definiciji samopodobe, tudi pri pojmu učne uspešnosti naletimo na težave s tem kako razložiti učno uspešnost, kaj učna uspešnost sploh pomeni.

V vsakdanji rabi se učna uspešnost največkrat povezuje z intelektualnimi sposobnostmi učenca, vendar pa je potrebno opozoriti na to, da so slednje le del pomena, ki ga pojmu učna uspešnost pripisujejo znanstvene raziskave.

Pogosto ko naletimo na pojem »učna uspešnost« zasledimo izraze, ki naj bi bili z njim povezani: splošni učni uspeh, povprečne ocene posameznih učnih predmetov, testi znanja ipd. Tolčič in Zorman (1977, v Maček, 2005) se bolj opirata na objektivne teste znanja s posameznih področij in manj na šolske ocene. Čalićeva (1989, v Maček, 2005) pa izhaja iz predpostavke, da je učiteljeva ocena temeljna prvina šolskega sistema. Zato v učno uspešnost zajema predvsem šolske ocene, ki jih podajajo učitelji ob koncu šolskega leta, testov znanja pa ne upošteva (Maček, 2005).

Še najbolj primerna opredelitev »učne uspešnosti« bi za naše potrebe bila opredelitev Jamamota (1971, v Maček, 2005), ki pravi, da je učno uspešen tisti učenec, ki je osvojil – *za njegovo stopnjo* – predpisano znanje. Na podlagi tega, bi za učno neuspešnega označili tistega, ki predpisanega znanja ni osvojil.

Učna uspešnost ima dvojno razsežnost. Prva je **objektivna** in se nanaša na oceno osvojenega znanja, ki v bistvu meri stopnjo učenčeve prilagojenosti na šolsko delo. Druga dimenzija je **subjektivna** oziroma psihološka. Slednja zajema posameznikovo stališče do samega sebe oziroma uspešnost s stališča drugih (staršev, vrstnikov, učiteljev...). Tako ni nujno, da na primer odličen uspeh v šoli učenec dojame kot uspeh tudi sam pri sebi in obratno. Če so pričakovanja staršev v zvezi z otrokovo učno uspešnostjo nižja, potem nemalokrat tudi otrok svoje nizke uspešnosti ne dojema kot neuspeh (Maček, 2005).

### **2.3.1. SAMOPODOBA IN UČNA USPEŠNOST**

Učitelji starši in vrstniki so pomembni drugi, ki dajejo učencu informacije in ocene njegovega dela v vzgojno izobraževalnem procesu. Učenec je prepričan, da je učni uspeh pomemben pokazatelj njegove vrednosti in sposobnosti. Ocene, ki jih dobiva pri posameznih predmetih, merijo njegove sposobnosti, aktivnosti in rezultate dela (Galeša, 1972, v Jastrobnik, 2006).

Jurišičeva (1999) navaja različne avtorje, ki menijo, da je v prvih letih šolanja, oblikujoča se, razvojno pogojena samopodoba predvsem pod vplivom povratnih informacij iz okolja, najbolj učenčevih ocen. Kasneje z napredovanjem v višje razrede, ko si otrok oblikuje bolj stabilno zaznavo glede lastnih zmožnosti, pa postaja odnos z učno uspešnostjo bolj recipročen. Učenci z bolj pozitivno samopodobo se šolskih nalog lotevajo z večjim samozaupanjem, uspešnost pri šolskem delu pa tudi vpliva na njihovo samopodobo.

- West, Fish in Stevens (1980, v Jurišič, 1999) so ugotovili, da se povezanost med splošno samopodobo in učno uspešnostjo v različnih študijah giblje v razponu od 0,18 do 0,50, medtem ko se povezanost med učno samopodobo in učno uspešnostjo giblje v razponu od 0,27 do 0,70
- Hansford in Hattie (1982, v Jurišič, 1999) sta na podlagi 128 raziskav ugotovila, da gre v povprečju za skorajda neznatno pozitivno povezanost (0,21) med splošno samopodobo in učno uspešnostjo, nekoliko višja pa je povezanost med učno uspešnostjo in učno samopodobo (0,40)
- Byronova (1984, v Jurišič, 1999) pa je iz 40ih študij ugotovila, da je v povprečju povezanost med splošno samopodobo in učnim uspehom 0,26, med učno samopodobo in učnim uspehom pa 0,38

Učenci, ki se zaznavajo bolj kompletni pri šolskem delu, so bolj notranje motivirani. Samopodoba pa se povezuje z atribucijami šolskega (ne)uspeha. Učenci, ki imajo na določenem učnem področju bolj pozitivno samopodobo, vzroke za svoj uspeh na tem področju pripisujejo lastnim sposobnostim ali prizadevanju, učenci z nižjo samopodobo na določenem učnem področju pa svoje uspehe pripisujejo sreči, svoje neuspehe pa pomanjkanju sposobnosti ter v manjši meri tudi pomanjkanju prizadevanja (Jastrobnik, 2006).

Depresivni otroci in mladostniki, pripisujejo svoj neuspeh notranjim, stabilnim, splošnim vzrokom, npr. nesposobnosti, uspeh pa zunanjam, npr. sreči. Šolsko neuspešen učenec z negativno samopodobo doživlja sebe kot popolnoma odvisnega od sreče, učitelja, sošolcev. Pogosto izgubi občutek, da lahko sam vpliva na to, da se nekaj nauči in se preprosto neha učiti. Pozitivna samopodoba pa pozitivno in spodbudno vpliva na šolsko uspešnost. Zato naprednejši šolski sistemi postavljajo

enega od ciljev izobraževanj tudi oblikovanje pozitivne samopodobe (Jastrobnik, 2006).

Jurišičeva (1999) meni, da učenčeve ocene vplivajo na učne procese in na rezultate njegovega učenja ter prispevajo k oblikovanju nadaljnjih pričakovanj do samega sebe in svojih ravnanj v prihodnje.

Učenčeva samopodoba vpliva na njegovo vztrajnost, iniciativnost, kako se bo učil, kakšnih nalog se bo loteval in na njegov odnos do vrstnikov in odraslih učenci s pozitivno samopodobo se lotevajo tudi težjih nalog, vztrajajo pri dejavnostih, pogosto prevzemajo vodilne vloge v razredu, vzpodbujajo druge in so uspešnejši kot učenci z nižjo samopodobo. Učna uspešnost pa tudi krepi in prispeva k pozitivni samopodobi, s tem ko slabši učni uspeh utrjuje negativno samopodobo (Jastrobnik, 2006).

### **2.3.2. PREDIZPITNA ANKSIOZNOST IN UČNI USPEH**

Večina raziskav kaže, da je predizpitna anksioznost povezana s slabšim uspehom na izpitih. Musch in Broder (1999, v Povoden 2005) navajata, da je v strokovni literaturi ta, očitno škodljiv vpliv predizpitne anksioznosti skoraj izključno interpretiran znotraj tako imenovanega interferenčnega modela (ang. Interference model). V osnovi model opisuje predizpitno anksioznost učenca kot tistega, ki učno snov obvlada, vendar med testom otrpne in je zato nezmožen priklicati naučeno snov. Model torej pojmuje predizpitno anksioznost kot motečo silo.

Sarason (v Povoden, 2005) opisuje vedenje ljudi s predizpitno anksioznostjo v ocenjevalnih okoliščinah. Osebe z manjšo predizpitno anksioznostjo se poglabijo v nalogo, medtem ko se osebe z večjo pred izpitno anksioznostjo poglabijo vase. Prezrejo ali napačno tolmačijo navodila, ki bi jim koristila, ali pa otrpnejo.

Wine (1980, v Povoden 2005) trdi, da imajo učenci visoko stopnjo pred izpitne anksioznosti pod močnim stresom razdvojeno pozornost med zahtevami naloge in osebnimi skrbmi, ki so načeloma negativne. Po drugi strani pa tisti z nizko stopnjo predizpitne anksioznosti večji del svoje pozornosti posvetijo zahtevam naloge.

Tudi Pečjak (1993, v Križaj, 2009) je mnenja, da izpitne skrbi preprečujejo, da bi se posameznik posvetil problemu. Ukvarja se z izpitnimi skrbmi tako da ne posveča celotne pozornosti gradivu, kar ima za posledico neučinkovitost.

Poznamo pa tudi deficitni model, ki povezuje predizpitno anksioznost s pomanjkanjem spretnosti. Po tem modelu so nizki rezultati na izpitu pri visoko anksioznih učencih rezultat, vsaj delno, pomanjkljivega znanja in metakognitivnega zavedanja o nezadostnem obvladanju snovi.

Raziskave, ki jih navajata Musch in Broder (1999, v Povoden, 2005) so pokazale, da imajo visoko predizpitno anksiozni študentje manj učinkovite učne navade, kot tisti z nižjo stopnjo predizpitne anksioznosti. Te ugotovitve nasprotujejo stereotipu o visoko anksioznem študentu, ki obvlada snov, vendar na izpitu otrpne. Predizpitna anksioznost je emocionalna reakcija, ki spremlja zavedanje o neprimerni pripravljenosti na test. Ta model se opira na raziskave, ki kažejo, da imajo visoko anksiozni študentje slabe rezultate predvsem pri esejih in vprašanjih, ki zahtevajo kratke odgovore, ter so boljši pri vprašanjih, kjer imajo na razpolago več odgovorov, kar načeloma omogoča lažji priklic informacij.

Maretič – Požarnikova (2002, v Povoden, 2005) piše, da so visoko anksiozni učenci dobri predvsem pri rutinskih, avtomatiziranih nalogah in v situacijah brez časovnih in drugih pritiskov. Težje se znajdejo v novih in kompleksnih nalogah, ki zahtevajo od njih tudi nekaj ustvarjalnosti. Pri reševanju nalog so bolj togi, stereotipni. Raje imajo jasno določene in strukturirane naloge, kjer točno vedo, kaj se od njih pričakuje in kjer se ni toliko potrebno zanašati na dolgoročni spomin. Avtorica navaja, da so običajni korelacijski koeficienti med anksioznostjo in učno uspešnostjo v osnovni šoli rahlo negativni (okoli -0,25).

Če se primerja oba modela, imajo visoko predizpitno anksioznost učenci glede na deficitni model primanjkljaj v fazi pridobivanja znanj, zaradi neučinkovitih učnih navad ali nizke ravni sposobnosti. Tako razpolagajo z manj znanja o učni snovi med pisanjem izpita. Po drugi strani pa razlage, ki izhajajo iz interferenčnega modela, pravijo, da visoko predizpitno anksiozni študentje uspešno osvojijo učno snov, vendar imajo težave s priklicem informacij.

Pluralistični pristop, ki je uporabljen v raziskavi Muscha in Brodera (Povoden, 2005) povezuje oba modela. Rezultati raziskave so pokazali, da je na izpitne rezultate pri visoko anksioznih študentih direktno vplivalo študentovo pomanjkljivo znanje in indirektno moteče, nepomembne misli v sami izpitni situaciji.

## **2.4. POVEZAVA SAMOPODOBE, ANKSIOZNOSTI IN UČNE USPEŠNOSTI**

Ko mladostnik doživlja veliko negativnih čustev, se njegova notranja stabilnost ruši, s tem pa se bistveno slabša tudi njegova samopodoba, ki vpliva na njegovo vedenje in odnose z drugimi.

Z vstopom v srednjo šolo pa mladostnik postane še bolj občutljiv na neuspeh (Safont, 1992, v Kobal – Palčič, 1995), kot je bil dotlej, hkrati pa dobi vrsto novih nalog, s katerimi se mora ustrezno spopasti. Med prvimi sta prav gotovo zahtevi po storilnosti in učni uspešnosti, ki kličeta po zreli samopodobi. Mnogi učenci (predvsem uspešni) jo imajo, drugi, manj uspešni, pa si jo navidezno ustvarijo. V njihovem odnosu je tedaj moč zaznati odklonilen odnos skoraj do vsega, kar je povezano s šolo: sovražiti začnejo šolske predmete in učitelje, trdijo, da jih učitelji ne marajo, pogosteje izostajajo od pouka, redno ne opravljajo domačih nalog itd. Zaradi njihovega negativnega odnosa do šole in pomanjkljivega izpolnjevanja učnih obveznosti jih tudi učitelji presojujejo bolj kritično in si o njih izoblikujejo negativna stališča. S tem pa se začaran krog nizke samopodobe in visoke anksioznosti sklene (Kobal – Palčič, 1995).

Khadivi – Zand (1982, v Kobal – Palčič, 1995) v svoji disertaciji predpostavlja pet dejavnikov, ki lahko pri učencu izzovejo visoko anksioznost in negativno samopodobo na eni strani oziroma zdravo, spodbujevalno tesnobo in jasno samopodobo na drugi strani. Z njihovo vpeljavo se avtor poskuša izogniti nepotrebnem iskanju vzročno posledičnih povezav med omenjenima spremenljivkama.

Omenjeni faktorji so:

1. predhodni položaj v razredu
2. sodelovanje
3. želja in prepričanje v uspeh
4. doseženi uspeh
5. uspeh drugega

Kobalova (1995) je izvedla raziskavo, v kateri je ugotavljala ali obstajajo razlike v samospoštovanju in predizpitni anksioznosti v povezavi z učno uspešnostjo, ter kakšna je povezava med temi spremenljivkami. Pri iskanju razlik je ugotovila, da ni razlik v samospoštovanju in predizpitni anksioznosti med različno uspešnimi učenci.

Pri iskanju korelacij, pa je ugotovila, da med značilnimi korelacijami prevladujejo zmerne, do srednje visoke korelacije. Ugotovila je tudi nekaj visoko značilnih korelacij (med 0,60 in 0,80). Ugotovila je tudi negativno povezanost med anksioznostjo in samospoštovanjem (-0,40). Med samospoštovanjem in učnim uspehom ni ugotovila značilnih korelacij, ugotovila pa je značilne korelacije med emocionalnostjo in učno uspešnostjo.

Jastrobnikova (2006) je ugotovila, da učenci z boljšo družinsko samopodobo doživljajo manj anksioznosti. Ugotovila je tudi negativno povezavo med učno samopodobo in anksioznostjo.

Sušnikova (2004) je ugotovila, da obstajajo razlike v predizpitni anksioznosti med učenci, ki so dosegli slab, srednji in boljši uspeh. Ugotovila je, da učenci s slabšim uspehom, dosegajo višjo stopnjo predizpitne anksioznosti kot učenci s srednjim in boljšim uspehom

Steletova (2001) in Gabor (2002) sta opravila raziskave med dijaki. Ugotovila sta, da med učnim uspehom in stopnjo predizpitne anksioznosti obstaja zelo nizka povezava in da je odnos med spremenljivkama obratno sorazmeren. Bolj kot so dijaki anksiozni, slabšo samopodobo imajo in obratno.

Bratuša (1999) je ugotovil, da so učenci z boljšim učnim uspehom v povprečju manj predizpitno anksiozni, kot njihovi vrstniki z nižjim učnim uspehom. To razlaga s tem, da bolj uspešni učenci doživljajo v zvezi z preizkusi znanja in ocenjevanjem več pozitivnih spodbud in čustev oz. se bolj veselijo uspeha, kot bojijo neuspeha. Nasprotno pa manj uspešni učenci doživljajo v zvezi s preizkusi znanja in ocenjevanja bolj neugodna čustva – manj pozitivnih spodbud. Posledica tega negativno obarvanega čustvovanja naj bi bila večja izraženost predizpitne anksioznosti pri tej skupini učencev.



### **3. PROBLEM, CILJI IN HIPOTEZE NALOGE**

#### **3.1. PROBLEM IN CILJI NALOGE**

Problem oz. namen naloge je raziskati kakšni sta samopodoba in anksioznost med študenti Fakultete za šport v Ljubljani in ugotoviti ali obstajajo kakšne razlike med merjenci.. Prav tako želimo ugotoviti ali sta samopodoba in predizpitna anksioznost povezani z učno uspešnostjo omenjenih študentov in kakšna je ta povezava. Na podlagi tega, bi radi ugotovili ali anksioznost in v kakšni meri vpliva na učni uspeh in posledično na samopodobo posameznika.

Iz rezultatov raziskave bi lahko ugotovili, kolikšen odstotek študentov ima nizko samopodobo in je nagnjenih k anksioznosti. Iz tega bi lahko pripravili ustrezne programe s katerimi bi pomagali omenjenim študentom, da bi lahko bili bolj študijsko uspešni.

Cilji naloge so:

1. Ugotoviti ali obstajajo razlike v samopodobi med študenti univerzitetnega programa in visokošolskega programa
2. Ugotoviti ali obstajajo razlike v anksioznosti med študenti univerzitetnega programa in visokošolskega programa
3. Ugotoviti ali obstajajo razlike v samopodobi med študenti in študentkami
4. Ugotoviti ali obstajajo razlike v anksioznosti med študenti in študentkami
5. Ugotoviti ali obstajajo povezave med učno uspešnostjo in samopodobo in anksioznostjo

### **3.2. HIPOTEZE**

H1: Ni razlik v samopodobi med študenti in študentkami

H2: Ni razlik v anksioznosti med študenti in študentkami

H3: Ni razlik v samopodobi med študenti univerzitetnega programa in visokošolskega programa.

H4: Ni razlik v anksioznosti med študenti univerzitetnega programa in visokošolskega programa.

H5: Ni povezav med učno uspešnostjo in samopodobo ter anksioznostjo

## **4. METODE DELA**

### **4.1. UDELEŽENCI**

V raziskavo je bilo vključenih 280 študentov prvih treh letnikov univerzitetnega programa in vsi trije letniki visokošolskega programa Fakultete za šport. 188 se jih izobražuje po univerzitetnem programu (prvi letnik 99 študentov, drugi letnik 42 študentov in tretji letnik 47 študentov), 92 pa po visokošolskem programu (prvi letnik 30 študentov, drugi letnik 38 študentov in tretji letnik 24 študentov).

Če udeležence razdelimo po spolu je bilo anketirano 164 študentov (prvi letnik 90, drugi letnik 44 in tretji letnik 30) ter 116 študentk (prvi letnik 39, drugi letnik 36 in tretji letnik 41).

Povprečna starost udeležencev znaša 21,31 let. V prvem letniku 20,29 let (20,44 let za študente ter 19,92 let za študentke) v drugem letniku 21,85 let (22,34 let za študente ter 21,25 let za študentke) in v tretjem letniku 22,57 let (23,10 let za študente ter 22,20 let za študentke).

Do sedanja povprečna ocena udeležencev na fakulteti pa je 7,41. V prvem letniku je skupna povprečna ocena 7,3 (7,3 za študente, 7,5 za študentke), v drugem letniku je skupna povprečna ocena 7,0 (7,0 za študente in 7,6 za študentke), v tretjem letniku pa je skupna povprečna ocena 7,6 (7,6 za študente in 7,7 za študentke).

## **4.2. PRIPOMOČKI**

### **4.2.1. Tennesseejska lestvica pojma sebe (TSCS)**

Ali lestvica samopodobe (Fitts, 1965; v Lamovec, 1994)

Tennesseejska lestvica pojma sebe temelji na predpostavki, da je samopodoba večdimenzionalen konstrukt. Nastala je z namenom, da bi dobili enostavno, široko uporabno, dobro standardizirano in multidimenzionalno merilo koncepta jaza. Uporabna je za svetovanje, klinično ocenjevanje in diagnostiko, raziskovanje in personalno selekcijo.

Sestavljena je iz 100 »jaz« opisujočih trditev, na katere testiranec odgovarja s pomočjo lestvice od 1 do 5. Gre za numerično – deskriptivno skalo možnega pristajanja s petimi stopnjami: trditev je lahko povsem napačna ali povsem resnična. Na listu za odgovore oseba obkroži številko odgovora, za katerega meni, da se sklada z njeno koncepcijo jaza. Testiranci so za vsako od 100 trditev izrazili, koliko drži zanje posamezna postavka na petstopenjski lestvici.

Lestvica je sestavljena iz dveh delov:

I. **SAMOKRITIČNOST (S1)**: vključuje 10 postavk, tvori lestvico kritičnosti do sebe. Postavke opisujejo zmerno nezaželene lastnosti, ki jih priznava večina ljudi. Osebe, ki jih zanikajo, naj bi bile obrambno naravnane in nagnjene k temu, da poskušajo ustvariti ugoden vtis na druge. Take osebe dobijo nizko število točk. Visoko število kaže na samokritičnost.

II. **POZITIVNA LESTVICA**: vsebuje 90 postavk (razdeljenih na negativne in pozitivne) in meri splošno raven samospoštovanja, ki pa se deli naprej še na naslednje komponente:

1. Telesni jaz (S2) - kaže subjektov pogled na lastno telo, zdravstveno stanje, telesni videz, sposobnosti in spolnost.
2. Moralno-etični jaz (S3) - kaže na moralno etični okvir oz. občutja v smislu »sem dober-sem slab človek«.

3. Osebnostni jaz (S4) - kaže na občutek lastne vrednosti, osebne primernosti in oceno osebnosti v odnosu do drugih.
4. Družinski jaz (S5) - kaže subjektive občutke primernosti, vrednosti in veljave v družini.
5. Socialni jaz (S6) – kaže občutek vrednosti in primernosti v interakciji z ljudmi sploh.
6. Identiteta (S7) - posameznik opisuje, kakšen je v lastnih očeh, prikazuje gledanje nase, kot se vidi sam.
7. Zadovoljstvo s samim seboj (S8) - lastna podoba je vezana z identiteto. Gre za občutek zadovoljstva s subjektivno podobo oz. identiteto. Kaže na sprejemanje samega sebe.
8. Vedenje (S9) - kaže na subjektivno zaznavo ustreznosti lastnega vedenja in načina delovanja.
9. Samovrednotenje (S10) - mera vrednotenja samega sebe oz. samospoštovanje. Kako se posameznik ceni, si zaupa.

Možno je tudi izračunati:

- Rezultat celotnega konflikta (S11, S12): ta rezultat zajema konflikta PRAV – NAROBE in njegovo usmeritev. Visok rezultat pomeni konfuznost v percepiranju sebe. Konfliktni rezultat je odraz konfliktnih odgovorov na pozitivne in negativne postavke v okviru istega področja samopodobe.
- Rezultat variabilnosti (S13, S14, S15): ti rezultati dajejo enostavno mero obsega variabilnosti ali konsistentnosti od enega področja jaza do drugega. Visoki rezultati pomenijo, da je oseba precej spremenljiva.
- Obrambnost (S16): Visok rezultat pomeni pozitivno opisovanje jaza izhajajoče iz defenzivne pozicije. Pomembno nizek rezultat pa pomeni, da ima oseba premalo obrambe in zato ne brani dovolj samospoštovanja.
- Prilagojenost (S17): Ta lestvica je obrnjena. Njen rezultat je splošen pokazatelj prilagojenosti, ne daje pa rezultatov, na osnovi katerih bi lahko sklepal na vzroke te neprilagojenosti.
- Psihotičnost (S18): 23 postavk loči psihotične osebe od nepsihotičnih.

- Lestvica osebnostnih motenj (S19): Obrnjena lestvica, kjer višji rezultat pomeni manjšo podobnost s skupino, na katerih je bila preizkušena. Lestvica ne nakazuje na prisotnost psihotičnih stanj in nevrotičnih reakcij.
- Nevrotičnost (S20): Obrnjena lestvica, kjer nizek rezultat pomeni visoko nevrotičnost.
- Lestvica osebnostne integriranosti (S21): Rezultat kaže na nivo prilagojenosti in stopnjo osebnostne integracije.
- Rezultat distribucije (S22): Rezultat je odraz gotovosti posameznika v načinu, kako se vidi. Visok rezultat pomeni odločnost in gotovost glede tega, kar posameznik pove o sebi, nizek rezultat pa nasprotno.

Standardizacijo je avtor izvedel na 626 osebah med 12. in 68. letom. Enakomerno sta bila zastopana oba spola, etične in socioekonomske skupine iz ZDA.

Test – retest zanesljivost v obdobju dveh tednov znaša za pozitivno lestvico 0,92, za samokritičnost pa 0,75. Lestvica je bila validirana na vzorcu normalnih oseb in na različnih psihiatričnih skupinah, kjer so se pokazale nekatere statistično pomembne razlike (Lamovec, 1994).

#### **4.2.2. Spielbergerjevi vprašalniki anksioznosti STAIX-1 in STAIX-2**

Merjence smo anketirali tudi z uporabo Spielbergerjevih vprašalnikov anksioznosti STAI X1 in STAI X2. Vprašalnik STAI X1 meri potezo anksioznosti, vprašalnik STAI X2 pa stanje anksioznosti. Vprašalnik vsebuje dvajset trditev, ki merijo počutje posameznika na dan dogodka – izpita ( STAI X1) in počutje posameznika nasploh (STAI X2). Merjenec pri vsaki trditvi na štiri stopenjski lestvici obkroži številko, ki označuje, v kolikšni meri se s trditvijo strinja (nikakor, nekoliko, precej, zelo). Večje doseženo število točk pomeni tudi višjo stopnjo anksioznosti.

### **4.3. POSTOPEK**

Vprašalnike sem osebno razdelil med merjence (študente posameznih letnikov in smeri) le ti pa so vprašalnike osebno izpolnili. Nato smo podatke obdelali s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS 15.0. Uporabili smo opisne statistike t – test in Pearsonov korelacijski koeficient.

## 5. REZULTATI IN RAZPRAVA

### 5.1. Razlike v samopodobi in anksioznosti med študenti in študentkami

Tabela 2: Primerjava med študenti in študentkami

	MOŠKI		ŽENSKE		T	
	M	SD	M	SD	t	Pom (t)
Starost	21,43	3,34	21,14	2,01	0,84	0,40
Trenutna povprečna ocena na FŠ	7,28	0,87	7,58	0,80	-2,68	0,01
Št. točk na maturi	16,94	3,97	18,10	3,82	-2,04	0,04
Št. točk na poklicni maturi	15,41	3,22	17,38	2,89	-2,54	0,01
Uspeh v 3. letniku srednje šole	3,20	0,68	3,49	0,64	-3,60	0,00
Uspeh v 4. letniku srednje šole	3,24	0,70	3,54	0,65	-3,54	0,00
Anksiozno stanje	43,26	9,82	49,57	10,68	-5,10	0,00
Anksiozna poteza	36,30	8,14	39,89	8,09	-3,64	0,00
Samokritičnost	32,80	5,71	34,03	5,21	-1,84	0,07
Telesni jaz	72,26	7,95	71,57	7,97	0,71	0,48
Moralno – etični jaz	68,86	7,81	70,82	6,76	-2,19	0,03
Osebnostni jaz	69,80	7,17	69,28	7,58	0,59	0,55
Družinski jaz	72,96	7,86	73,78	7,84	-0,85	0,39
Socialni jaz	68,68	6,52	71,35	6,56	-3,38	0,00
Identiteta	123,89	10,67	125,00	9,97	-0,88	0,38
Zadovoljstvo s samim seboj	116,10	13,33	116,99	12,35	-0,57	0,57
Vedenje	112,45	10,31	114,74	10,77	-1,78	0,07
Samovrednotenje	352,56	29,77	356,72	29,13	-1,16	0,25
Rezultat celotnega knoflikta 1	-4,82	15,80	-3,30	15,15	-0,80	0,42
Rezultat celotnega konflikta 2	32,48	11,30	32,54	8,97	-0,05	0,96
Rezultat variabilnosti 1	18,60	4,94	18,70	4,71	-0,17	0,86
Rezultat variabilnosti 2	24,40	6,97	24,26	5,78	0,17	0,86
Rezultat variabilnosti 3	42,65	10,68	42,97	9,27	-0,25	0,79
Obrambnost	60,53	9,03	60,61	9,28	-0,07	0,94
Prilagojenost	95,80	8,86	97,05	8,73	-1,17	0,24
Psihotičnost	49,39	5,34	48,03	6,25	1,96	0,05
Osebnostne motnje	74,95	9,91	77,72	8,85	-2,41	0,02
Nevrotičnost	86,28	9,24	85,32	9,60	0,84	0,39
Osebnostna integriranost	9,17	3,67	8,98	3,13	0,45	0,65
Rezultat distribucije	118,85	27,21	121,52	26,68	-0,82	0,42

Legenda :

- ✓ M= aritmetična sredina
- ✓ SD = standardni odklon
- ✓ t = t –test
- ✓ pom(t) = statistična pomembnost
- ✓ statistično značilne spremenljivke
- ✓ tendenca k statistično značilni spremenljivki



Iz tabele 2 vidimo, da smo dobili razlike v stanju in potezi anksioznosti med študenti ni študentkami Fakultete za šport. Rezultati kažejo, da so dekleta bolj anksiozna kot fantje.

Dobljeni rezultati se skladajo z ugotovitvami drugih avtorjev. Večina je spremenljivke proučevala na osnovnošolski mladini in ugotovila, da sta anksioznost kot stanje in poteza pri dekletih višji kot pri fantih. Jastrobnikova (2006) in Povodnova (2005) sta na primer ugotovili, da so fantje vidno manj anksiozni kot dekleta, oz. da dekleta v povprečju izražajo nekoliko višjo povprečno anksioznost kot fantje.

Rezultati Steletove (2001) so pokazali, da med dečki in deklicami obstajajo razlike v občutenju splošne in predizpitne anksioznosti. Tudi Sušnikova (2004), tako kot drugi avtorji navaja, da so dekleta nekoliko bolj anksiozna kot fantje, vendar v svoji raziskavi ob preverjanju stopnje predizpitne anksioznosti, glede na spol ni našla razlik med testiranima skupinama.

Vzroke zakaj dekleta doživljajo več strahov kot fantje, bi lahko iskali med visokimi pričakovanji okolja do deklet, ki so zato tudi pod večjim storilnostnim pritiskom okolja. Lahko bi preverjali tudi kako realna pričakovanja imajo dekleta, saj do anksioznosti lahko prihaja med drugim v primeru neskladja med željami, pričakovanji in stvarnimi dosežki. Dekleta so bolj občutljiva, in se na stresne obremenitve odzivajo bolj čustveno kot fantje.

Horvatova (2004) pravi, da je razlage za to je potrebno iskati v družbenih trendih in vzgoji. Moškemu spolu priznavanje anksioznosti pomeni priznavanje lastne šibkosti, tega pa obstoječa družba ne odobrava.

Drugi možen razlog je ta, da se fantje in kasneje moški bolj racionalno lotevajo reševanja problemov, medtem o dekleta in kasneje ženske prej popustijo čustvenim pritiskom. Tudi to bi se dalo razložiti kot posledica vzgoje in zahtev družbe, saj še danes čustva bolj pripisujejo ženskam kot pripadnicam človeške vrste nasploh (Horvat, 2004).

Da so študentke bolj anksiozne, lahko predvidevamo na podlagi večih dejavnikov: znotraj posameznice, znotraj fakultete in dejavnikov okolja. Študentke Fakultete za šport so po večini športnice (rekreativke ali tekmovalke), kar se stereotipno ne ujema z družbenimi značilnostmi ženske. Zato jih širše in / ali konzervativno okolje kot take »malo drugače« sprejema. Ker pa so kot športnice v primerjavi z ostalimi vrstniki in vrstnicami bolj samozavestne, si v želji po dokazovanju postavljajo višje cilje, iz katerih izhajajo visoki storilnostni pritiski, ki lahko vplivajo na višjo anksioznost študentk.

Prav tako, lahko na višjo anksioznost deklet vpliva ožje – družinsko okolje. Predvsem starši so lahko vzrok frustracij deklet (pa tudi fantov). Če je študentka – športnica, v predhodnih stopnjah izobraževanja dosegala visoke rezultate na akademskem in tekmovalnem nivoju, potem starši isto zahtevajo na nivoju fakultetnega izobraževanja. Tu pa se lahko zatakne, sploh če se dekle odloči, vzporedno graditi tudi športno kariero, saj tako študij kot tekmovanje na visokem nivoju zahteva veliko časa. Želja študentke – športnice je, da bi uspešno tekmovala, zahteva staršev pa, da z visokim učnim uspehom opravlja študij. Dekle postane razpeto med enim in drugim, saj poskuša zadovoljiti tako svoje kot tudi starševske želje to povzroči visok nivo anksioznosti.

Po drugi strani naj bi kot športnice bi bile bolj samozavestne v primerjavi z vrstnicami in vrstniki, ki se s športom ne ukvarjajo. Vendar ob vpisu na fakulteto se srečajo z »nenormalnim« okoljem, v katerem dominirajo športniki. Zato morajo »prekalibrirati« svojo samopodobo glede na prejšnje okolje in jo nastaviti na novo. Ob spremembi okolja pa se lahko pojavi problem, če so dekleta v prejšnjem okolju zaradi svojih sposobnosti dominirala, saj se takrat srečajo z sebi enakopravnimi ali celo boljšimi posamezniki in posameznicami. Zato se lahko njihova slika o sebi podre in zaradi tega lahko postanejo bolj anksiozne.

V raziskavi smo prav tako ugotovili razlike v postavkah samopodobe med študenti in študentkami Fakultete za šport. Vidimo, da študentke dosegajo višje rezultate – kar posledično pomeni višjo samopodobo na postavkah **moralno – etični jaz** in **socialni jaz**. To nakazuje, da se študentke bolj držijo moralno – etičnih vrednot in so bolj družabne kot njihovi moški kolegi. Študentje pa imajo višjo samopodobo pri

postavkah **psihotičnosti** in **osebnostnih motnjah**, kar nakazuje na to, da niso toliko odvisni od skupine, s katero bi se morali identificirati.

V postavkah samokritičnost in vedenje lahko vidimo tendenco k temu, da bi postavki lahko bili značilni, če bi uporabili večji ali boljši vzorec.

V ostalih postavkah samopodobe nismo ugotovili statistično značilnih razlik med študenti in študentkami. Ti rezultati, pa se ujemajo s splošno sprejetimi vidiki razlik v samopodobi med spoloma.

Butina (1991) ugotavlja da so razlike med spoloma na psihološkem, socialnem in seksualnem področju samopodobe. Na psihološkem področju imajo dekleta višje rezultate, kar pomeni slabšo samopodobo. Na področju socialne samopodobe imajo ženske višjo samopodobo.

Jastrobnikova (2006) je v svoji raziskavi ugotovila, da imajo fantje slabšo samopodobo pri večini komponent in pri splošni samopodobi, boljšo pa družinsko komponento samopodobe. Pomembne razlike, pa se pokažejo zgolj pri družinski samopodobi (0,042). Ugotavlja, da imajo fantje boljšo družinsko samopodobo kot dekleta. Ugotovila je, da med spoloma ni razlik v telesni samopodobi. Prav tako ni pomembnih razlik v splošni, emocionalni, učni in socialni samopodobi. Razlike obstajajo samo v družinski samopodobi.

Kot razlog navaja raziskave v katerih avtorji ugotavljajo, da imajo starši višja pričakovanja (še posebno do višjega učnega uspeha) do deklet, vse eno pa bi morali še bolj preučiti samo okolje, da bi lahko sklepali oz prišli do realnih vzrokov.

Horvatova (2004) ugotavlja, da obstajajo razlike v povprečju doseženih točk, med spoloma, na posameznih področjih samopodobe in so večje na področju emocionalne stabilnosti, splošne samopodobe, področju zunanega videza ter telesne samopodobe. Sledijo jim verbalna samopodoba, religija, odnosi z nasprotnim spolom, reševanje problemov, učna samopodoba, odnosi z istim spolom ter na zadnjem mestu odnosi s starši. Ugotavlja, da so dekleta v povprečju dosegla višje število točk na področju iskrenosti, verbalne samopodobe učne samopodobe ter

odnosov s starši. Na ostalih področjih zunanji videz, emocionalna stabilnost ter splošna samopodoba pa fantje v povprečju kažejo boljšo samopodobo. Fantje naj bi bili torej bolj zadovoljni s svojim zunanjim videzom, emocionalno stabilnejši in imeli naj bi višjo splošno samopodobo.

Podobno ugotavlja tudi Mačkova (2005), in pravi da med spoloma na splošno ni razlik v področjih samopodobe. Razlike so v odnosih s starši, v poštenosti, ter splošni samopodobi. Pri dekletih je višja splošna samopodoba ter samopodoba, ki se nanaša na poštenost. Fantje pa imajo višjo samopodobo, ki se nanaša na odnose s starši.

To bi lahko interpretirali s tem, da se fante vzgaja manj zaščitniško kot dekleta in so zato bolj samostojni, znajo se bolje postaviti zase, niso toliko pasivni in so bolj iznajdljivi – tudi na račun manjše poštenosti npr. prepisovanje na izpitih. Čeprav pri postavki rezultat distribucije tega nismo dobili (dekleta so dosegla višji rezultat), lahko predvidevamo, kar potrjujejo tudi nekatere raziskave (Kovač, 1996), da fantje ne gradijo svoje samopodobe samo na enem področju delovanja ampak na večih. Ni jim toliko pomembno, da so uspešni samo v eni stvari (npr. šoli) ampak si želijo biti uspešni tudi na drugih (npr. športu, odnosu z vrstniki istega in nasprotnega spola...).

**Na podlagi dobljenih rezultatov lahko ovržemo hipotezo H1 – *ni razlik v samopodobi med študenti in študentkami* in hipotezo H2 – *ni razlik v anksioznosti med študenti in študentkami*. Saj smo ugotovili, da obstajajo razlike v samopodobi, ter v potezi in stanju anksioznosti.**

## 5.2. Razlike v samopodobi in anksioznosti med študenti univerzitetnega in visokošolskega študija

Tabela 3: Primerjava med študenti univerzitetnega in visokošolskega študija

	UNI		VSŠ		T	
	M	SD	M	SD	t	Pom(t)
Starost	20,56	1,74	22,89	3,94	-6,83	0,00
Trenutna povprečna ocena na FŠ	7,53	0,85	7,17	0,80	3,05	0,00
Št. točk na maturi	17,47	3,93	17,36	4,18	0,09	0,93
Št. točk na poklicni maturi	16,50	2,12	16,17	3,26	0,14	0,89
Uspeh v 3. letniku srednje šole	3,35	0,68	3,27	0,67	0,87	0,39
Uspeh v 4. letniku srednje šole	3,33	0,71	3,43	0,67	-1,13	0,26
Anksiozno stanje	46,47	10,81	44,63	10,26	1,36	0,18
Anksiozna poteza	38,46	8,35	36,30	8,03	2,04	0,04
Samokritičnost	33,56	5,31	32,87	5,93	0,99	0,32
Telesni jaz	71,22	8,30	73,62	6,93	-2,38	0,02
Moralno – etični jaz	69,53	7,30	70,07	7,72	-0,57	0,57
Osebnostni jaz	68,92	7,74	70,99	6,28	-2,22	0,03
Družinski jaz	72,83	8,03	74,46	7,22	-1,64	0,10
Socialni jaz	69,71	7,09	70,05	5,62	-0,40	0,69
Identiteta	124,06	10,54	125,18	9,89	-0,84	0,39
Zadovoljstvo s samim seboj	115,56	13,53	118,46	11,40	-1,77	0,08
Vedenje	112,50	10,86	115,44	9,54	-2,20	0,03
Samovrednotenje	352,15	31,10	359,20	25,19	-1,88	0,06
Rezultat celotnega konflikta 1	-3,15	15,83	-6,22	14,80	1,55	0,12
Rezultat celotnega konflikta 2	32,29	11,21	33,08	8,43	-0,59	0,55
Rezultat variabilnosti 1	18,28	4,95	19,41	4,55	-1,83	0,07
Rezultat variabilnosti 2	24,31	5,99	24,45	7,47	-0,17	0,87
Rezultat variabilnosti 3	42,54	9,51	43,35	11,30	-0,63	0,53
Obrambnost	59,83	8,90	62,15	9,41	-2,00	0,05
Prilagojenost	95,63	9,335	97,90	7,31	-2,03	0,04
Psihotičnost	48,70	5,73	49,05	5,88	-0,48	0,63
Osebnostne motnje	75,88	9,52	76,58	9,75	-0,58	0,57
Nevrotičnost	85,13	9,61	87,51	8,76	-1,99	0,05
Osebnostna integriranost	8,99	3,48	9,31	3,41	-0,72	0,47

Legenda :

- ✓ M= aritmetična sredina
- ✓ SD = standardni odklon
- ✓ t = t –test
- ✓ pom(t) = statistična pomembnost
- ✓ statistično značilne spremenljivke
- ✓ tendenca k statistično značilni spremenljivki

Iz tabele 3 vidimo, da pri postavki stanje anksioznosti nismo dobili razlik med študenti univerzitetnega in visokošolskega študija. Dobili pa smo razlike v potezi anksioznosti in ugotovili, da imajo študentje univerzitetnega študija višje izraženo anksioznost kot osebnostno potezo.

Razlike v anksioznosti, ki se pojavljajo med študenti različnih izobraževalnih smeri bi lahko iskali med dejavniki znotraj same fakultete. Predvidevamo lahko, da imajo študentje visokošolskega študija drugače organiziran učni proces, ožje usmerjen in »lažje« zastavljen program študija. Posledično morajo obdelati manj snovi, pa tudi na preverjanjih znanja se od njih manj pričakuje.

Dejavnik, ki lahko vpliva na nižjo anksioznost visokošolskih študentov je lahko tudi odnos profesor – študent. Ker je visokošolski študij ožje usmerjen, študentje in profesorji te smeri »preživljajo« več časa v interakciji. Tako se lahko bolje spoznajo in vedo, kaj lahko pričakujejo eni od drugih. Posledica tega »prijateljskega« odnosa je lahko nižja predizpitna anksioznost, ki smo jo dobili v naši raziskavi.

Pri študentih univerzitetnega študija, pa se lahko pojavi pretirana anksioznost, če so pod hudim storilnostnim pritiskom. Nanje npr. pritiskajo starši, profesorji ali štipenditorji. Predvidevamo lahko, da je med manj anksioznimi študenti veliko aktivnih športnikov, le – ti pa se z anksioznostjo in njenim odpravljanjem srečujejo pri pripravi na tekmovanja,. Zato znajo sprostilne tehnike preslikati na akademsko področje, kjer se posledično pokaže nižja anksioznost, kot osebna poteza. Tudi športniki so lahko pod storilnostnim pritiskom s strani sponzorjev, trenerjev, sotekmovalcev, navijačev... Vendar ali ti dejavniki vplivajo na anksioznost lahko v naši raziskavi le predvidevamo.

Iz rezultatov tudi vidimo, da je starost značilen faktor. Vemo namreč, da se samopodoba nekoliko spreminja tudi razvojno s starostjo, in da je precej nizka v adolescenci (Kajtna in Jeromen, 2007). Zato bi lahko predvidevali, da so visokošolski študentje manj anksiozni, ker so starejši in posledično nekoliko bolj odrasli, z jasnimi cilji glede študija in nadaljnje zaposlitve.

Vidimo lahko tudi, da smo pri sedmih od dvaindvajsetih postavkah samopodobe ugotovili razlike med študenti univerzitetnega in visokošolskega študija. Iz dobljenih rezultatov vidimo, da imajo študentje visokošolskega študija višjo samopodobo – dosegajo višje rezultate pri vseh statistično značilnih postavkah: pri postavki **telesni jaz**, kar pomeni, da se imajo za bolj zdrave in da imajo boljši zunanji videz; pri postavki **osebni jaz** kar pomeni, da se bolj pozitivno ocenjujejo kot človeka; pri

postavki **vedenje**, kar pomeni, da so bolj prepričani, da je njihovo vedenje do drugih in okolice na ustrezno visokem nivoju; na postavki **obrambnost**, kar pomeni, da se znajo bolje postaviti zase oz. za svoja stališča; na postavki **prilagojenost**, kar pomeni, da se znajo bolje prilagoditi določenim situacijam in določenemu okolju; na postavki **nevrotičnost**, kar pomeni, da so manj nevrotični (lestvica je obrnjena); ter na postavki **rezultat distribucije**, kar pomeni, da je njihova samopodoba razdeljena na več področji delovanja, svoje samopodobe na temeljijo samo na enem področju (npr. akademskem ali športnem).

V postavkah **družinski jaz** (pomeni, da bolje ocenjujejo svoj odnos do bližnjih), **identiteta** (da znajo razložiti kdo in kaj so), **samovrednotenje** (pomeni, da se bolje cenijo, da bolj zaupajo sami sebi) in **rezultatu variabilnosti** (kar pomeni, da so bolj konsistentni od enega področja jaza do drugega) pa lahko vidimo tendenco k temu, da bi postavke lahko bile statistično značilne, če bi uporabili večji ali boljši vzorec.

V ostalih postavkah samopodobe nismo dobili statistično značilnih razlik med študenti univerzitetnega in visokošolskega študija.

Če primerjamo obe spremenljivki in ugotavljamo razlike, vidimo da so visokošolski študentje manj anksiozni ter da imajo statistično značilno višjo samopodobo kot njihovi kolegi na univerzitetnem študiju. Ta ugotovitev pa se ujema z ugotovitvami drugih avtorjev.

Povodnova (2005) pravi, da je predizpitna anksioznost odvisna od vseh faktorjev samopodobe. Višji rezultat na določeni postavki samopodobe pa je povezan z nižjo stopnjo predizpitne anksioznosti. Navaja tudi avtorje, katerih izsledki raziskav kažejo, da posamezniki, ki se spoštujejo, cenijo imajo ustrezno visoko mnenje o sebi doživljajo manj anksioznosti ob preverjanju znanja in drugih testnih situacijah.

Steletova (2001) in Gabor (2002) sta izvedla raziskave med dijaki in ugotovila, da med učnim uspehom in stopnjo predizpitne anksioznosti sicer obstaja povezava, vendar je zelo nizka. Ugotavljata tudi, da je odnos med samopodobo in anksioznostjo obratno sorazmeren. Bolj ko so dijaki anksiozni, slabšo samopodobo imajo in obratno; dijaki, ki svojo samopodobo nižje vrednotijo so bolj anksiozni.

Na podlagi dobljenih rezultatov lahko ovržemo hipotezo H3 – *ni razlik v samopodobi med študenti univerzitetnega in visokošolskega študija* in delno ovržemo hipotezo H4 – *ni razlik v anksioznosti med študenti univerzitetnega in visokošolskega študija, saj smo ugotovili, da obstajajo razlike v samopodobi in potezi anksioznosti. Pri stanju anksioznosti razlik nismo ugotovili.*

### 5.3. Razlike v samopodobi in anksioznosti med študijsko bolj in študijsko manj uspešnimi študenti

Tabela 4: Primerjava med študijsko bolj manj uspešnimi študenti

	BOLJ USPEŠNI		MANJ USPEŠNI		T	
	M	SD	M	SD	t	Pom(t)
Starost	21,10	3,85	21,61	2,44	-1,19	0,24
Trenutna povprečna ocena na FŠ	8,43	0,50	6,98	0,54	18,84	0,00
Št. točk na maturi	19,13	4,20	16,67	3,37	4,04	0,00
Št. točk na poklicni maturi	18,67	3,14	16,13	3,33	1,76	0,08
Uspeh v 3. letniku srednje šole	3,61	0,74	3,25	0,64	3,59	0,00
Uspeh v 4. letniku srednje šole	3,74	0,71	3,30	0,64	4,55	0,00
Anksiozno stanje	44,55	10,50	46,43	10,53	-1,23	0,22
Anksiozna poteza	37,43	8,13	36,96	7,82	0,41	0,68
Samokritičnost	33,18	5,69	33,12	5,38	0,08	0,94
Telesni jaz	72,75	8,52	72,06	7,36	0,61	0,54
Moralno – etični jaz	70,99	6,58	70,13	7,18	0,84	0,40
Osebnostni jaz	69,82	6,94	70,32	7,06	-0,49	0,63
Družinski jaz	73,84	8,49	73,97	7,15	-0,13	0,90
Socialni jaz	70,55	7,05	70,30	5,96	0,27	0,79
Identiteta	124,75	10,05	125,37	9,41	-0,45	0,66
Zadovoljstvo s samim seboj	118,21	14,20	117,32	11,55	0,49	0,62
Vedenje	114,73	10,21	114,03	9,82	0,48	0,63
Samovrednotenje	357,54	30,21	356,90	26,19	0,16	0,87
Rezultat celotnega konflikta 1	-6,25	13,77	-4,28	17,12	-0,84	0,41
Rezultat celotnega konflikta 2	30,70	8,25	34,10	11,79	-2,15	0,03
Rezultat variabilnosti 1	18,03	4,69	18,65	4,98	-0,88	0,38
Rezultat variabilnosti 2	24,04	6,38	24,27	6,17	-0,26	0,80
Rezultat variabilnosti 3	42,07	9,50	42,58	10,12	-0,35	0,73
Obrambnost	61,09	9,30	61,20	8,63	-0,09	0,93
Prilagojenost	97,10	8,33	97,13	8,09	-0,02	0,99
Psihotičnost	47,85	6,53	48,80	5,37	-1,14	0,25
Osebnostne motnje	77,73	9,19	76,64	9,07	0,82	0,41
Nevrotičnost	86,24	8,74	86,72	8,83	-0,37	0,71
Osebnostna integriranost	9,40	3,48	9,12	3,55	0,55	0,58
Rezultat distribucije	120,90	27,87	121,95	25,39	-0,28	0,78



## Legenda :

- ✓ M= aritmetična sredina
- ✓ SD = standardni odklon
- ✓ t = t -test
- ✓ pom(t) = statistična pomembnost
- ✓ **statistično značilne spremenljivke**

Iz tabele 4 je razvidno, da nismo ugotovili razlik v stanju in potezi anksioznosti med študijsko bolj in manj uspešnimi študenti. Ti rezultati pa se delno skladajo z raziskavami drugih avtorjev.

Povodnova (2005) navaja, da razlike med dijaki z višjim in nižjim učnim uspehom v predizpitni anksioznosti niso statistično značilne na faktorju emocionalnosti. Razlike pa je ugotovila med učenci z višjim in učenci z nižjim učnim uspehom na faktorju zaskrbljenost; učenci z nižjim uspehom naj bi izražali višjega. Rezultati naj bi se skladali z ugotovitvami drugih avtorjev, ki ugotavljajo, da ima skrb večji pomen za izpitne dosežke kot emocionalnost.

Da so učenci z boljšim učnim uspehom lahko bolj anksiozni navaja Sušnikova (2004). Čeprav je ugotovila, da učenci s slabšim učnim uspehom dosegajo višjo stopnjo predizpitne anksioznosti, kot učenci z boljšim učnim uspehom, pravi, da predizpitna anksioznost lahko izvira tudi iz želje po čim boljši oceni in ne iz strahu pred negativno oceno, zato je lahko večja pri učencih z boljšim učnim uspehom.

Tudi Jastrobnikova (2006) med anksioznostjo in učnim uspehom ni ugotovila pomembne povezave. Je pa ugotovila, da nekateri učenci z zelo dobrim uspehom doživljajo anksioznost in jih je strah šolskega neuspeha. Vzrok naj bi bili v pretekli uspehi zaradi katerih imajo visoka pričakovanja in zahteve do lastnega uspeha.

Bratuša (1999) je ugotovil, da učenci z boljšim učnim uspehom kažejo v povprečju manjšo izraženost predizpitne anksioznosti, skrbi ter emocionalnosti, kot njihovi vrstniki z nižjim učnim uspehom.

Pravi, da so možne tudi drugačne razlage. Učenci z boljšim učnim uspehom doživljajo v zvezi z preizkusi znanja in ocenjevanjem več pozitivnih spodbud, ter čustev, se bolj veselijo uspeha, kot bojijo neuspeha, in so zaradi tega s tem manj obremenjeni. Nasprotno pa učenci s slabšim učnim uspehom doživljajo v zvezi s

preizkusi znanja in ocenjevanja bolj neugodna čustva – manj pozitivnih spodbud. Del tega bolj negativno obarvanega čustvovanja je tudi večja izraženost pred izpitne anksioznosti pri tej skupini učencev.

Razvidno je tudi, da smo dobili razliko v samopodobi pri postavki **rezultat celotnega konflikta**. Ugotovili smo, da imajo manj uspešni študentje višjo samopodobo. Ta ugotovitev pa je v nasprotju z ugotovitvami drugih avtorjev.

Jastrobnikova (2006) je ugotovila, da imajo učenci z odličnim učnim uspehom boljšo samopodobo od vseh ostalih. Tem sledijo učenci z dobrim in prav dobrim učnim uspehom. Najslabšo samopodobo imajo učenci z zadostnim učnim uspehom.

Povodnova (2005) navaja, da se razlike med učenci z višjim in nižjim učnim uspehom kažejo na postavki samospoštovanja – samozavest ( $P = 0,001$ ); učenci z višjim uspehom izražajo višjega. Pravi, da imajo učenci z nižjim uspehom v povprečju nižjo samozavest kot učenci z višjim uspehom.

## 5.4. Povezave med učno uspešnostjo samopodobo ter anksioznostjo

Tabela 5: Korelacije med učnim uspehom in anksioznostjo

	Anksiozno stanje	Poteza anksioznosti
Trenutna povprečna ocena na FŠ	-0,13 (0,06)	0,02 (0,79)

Legenda :

- ✓ zgornje številke v razpredelnici pomenijo Pearsonov korelacijski koeficient r
- ✓ spodnje številke v oklepajih pa statistično značilnost Pearsonovega r
- ✓ tendenca k statistično značilni spremenljivki

Iz tabele 5 je razvidno, da nismo dobili statistično značilne povezave med učno uspešnostjo in potezo anksioznosti. Nakazuje pa se, da bi učna uspešnost lahko bila statistično značilno povezana s stanjem anksioznosti vendar bi za potrditev tega potrebovali večji ali boljši vzorec.

Že prej smo omenili, da se rezultati naše le delno skladajo z našo raziskavo. Sedaj pa to lahko potrdimo. Maretič – Požarnikova (2002, v Povoden, 2005) navaja, da so običajni korelacijski koeficienti med anksioznostjo in učno uspešnostjo v osnovni šoli rahlo negativni (okoli -0,25).

Kot smo že omenili je Sušnikova (2004) v svoji raziskavi ugotovila, da učenci s slabšim učnim uspehom sicer dosegajo višjo stopnjo pred izpitne anksioznosti kot njihovi vrstniki z boljšim učnim uspehom. Vendar pa pravi, da so lahko učenci z boljšim uspehom bolj anksiozni, saj njihova predizpitna anksioznost lahko pojavi zaradi želje po čim boljši oceni in ne iz strahu pred negativno oceno.

Čeprav Jastrobnikova (2006) med anksioznostjo in učnim uspehom ni ugotovila statistično pomembne povezave. Pa je ugotovila, da nekateri učenci z zelo dobrim uspehom doživljajo anksioznost. Vzrok naj bi prav tako bili pretekli uspehi zaradi katerih imajo visoka pričakovanja in zahteve do lastnega uspeha. Anksioznost pa se lahko poveča tudi, če pomembni drugi (npr. starši in/ali učitelji) pritiskajo in povečujejo pričakovanja in zahteve do učno uspešnih učencev.

Tabela 6: Korelacije samopodobe z anksioznostjo in učnim uspehom

	Trenutna povprečna ocena na FŠ	Anksiozno stanje	Poteza anksioznosti
Samokritičnost	-0,01 (0,84)	0,27 (0,00)	0,27 (0,00)
Telesni jaz	0,08 (0,25)	-0,29 (0,00)	-0,55 (0,00)
Moralno – etični jaz	0,16 (0,02)	-0,27 (0,00)	-0,45 (0,00)
Osebnostni jaz	0,04 (0,53)	-0,47 (0,00)	-0,65 (0,00)
Družinski jaz	0,07 (0,32)	-0,18 (0,00)	-0,39 (0,00)
Socialni jaz	0,10 (0,15)	-0,21 (0,00)	-0,42 (0,00)
Identiteta	0,06 (0,39)	-0,26 (0,00)	-0,50 (0,00)
Zadovoljstvo s samim seboj	0,10 (0,13)	-0,33 (0,00)	-0,57 (0,00)
Vedenje	0,13 (0,06)	-0,34 (0,00)	-0,53 (0,00)
Samovrednotenje	0,11 (0,10)	-0,36 (0,00)	-0,62 (0,00)
Rezultat celotnega konflikta 1	-0,11 (0,09)	0,22 (0,00)	0,25 (0,00)
Rezultat celotnega konflikta 2	-0,16 (0,02)	0,00 (0,99)	0,03 (0,63)
Rezultat variabilnosti 1	0,13 (0,06)	0,06 (0,35)	0,05 (0,44)
Rezultat variabilnosti 2	-0,10 (0,15)	0,08 (0,19)	0,05 (0,42)
Rezultata variabilnosti 3	-0,11 (0,10)	0,08 (0,18)	0,05 (0,37)
Obrambnost	0,05 (0,48)	-0,34 (0,00)	-0,49 (0,00)
Prilagojenost	0,10 (0,15)	-0,35 (0,00)	-0,59 (0,00)
Psihotičnost	-0,10 (0,12)	0,02 (0,72)	0,20 (0,00)
Osebnostne motnje	0,16 (0,02)	-0,27 (0,00)	-0,45 (0,00)
Nevrotičnost	0,05 (0,47)	-0,44 (0,00)	-0,67 (0,00)
Osebnostna integriranost	0,05 (0,42)	0,08 (0,20)	0,12 (0,04)
Rezultat distribucije	0,04 (0,53)	-0,32 (0,00)	-0,54 (0,00)

Legenda :

- ✓ zgornje številke v razpredelnici pomenijo Pearsonov korelacijski koeficient  $r$
- ✓ spodnje številke v oklepajih pa statistično značilnost Pearsonovega  $r$
- ✓ statistično značilne spremenljivke
- ✓ tendenca k statistično značilni spremenljivki

Pri ugotavljanju povezav med učnim uspehom in postavkami samopodobe (tabela 6) smo ugotovili značilne povezave v treh postavkah: **moralno – etični jaz, rezultat celotnega konflikta 2, osebnostne motnje**.

Prav tako smo v treh postavkah: vedenje, **rezultat celotnega konflikta 1** in **rezultat variabilnosti 1** ugotovili, tendenco k temu, da bi lahko le – te bile značilne, če bi uporabili večji ali boljši vzorec.

Če rezultate naše raziskave primerjamo z drugimi raziskavami vidimo, da med njimi obstajajo podobnosti.

Jastrobnikova (2006) ugotavlja, da je učni uspeh močno povezan z učno samopodobo. Najslabšo samopodobo imajo učenci z zadostnim učnim uspehom, samopodoba pa se z uspehom do odličnih učencev postopoma izboljšuje.

Ugotovila je statistično pomembne povezave med učnim uspehom in *učno* samopodobo učencev, povezava pa je relativno visoka ( $r_{cc}= 0,512$ ) in pozitivna. Tudi med učnim uspehom in *splošno* samopodobo učencev je ugotovila statistično pomembno povezavo, ki tudi je relativno visoka ( $r_{cc}= 0,406$ ) ter prav tako pozitivna. Pravi, da učenci z višjo samopodobo na učnem področju praviloma dosegajo višji učni uspeh hkrati pa učenci z boljšim učnim uspehom imajo tudi boljšo učno samopodobo.

Tudi Mačkova (2005) povzema raziskave, ki kažejo, da je odnos najverjetneje dvosmeren – učni uspeh posameznika vpliva na samopodobo in samopodoba vpliva na učni uspeh.

Razloge zakaj posamezniki z višjo samopodobo dosegajo boljši učni uspeh lahko iščemo v lastnosti, ki so v določeni meri privzgojiljive (npr. delovne navade). Učenci s slabšim učnim uspehom imajo te lastnosti manj razvite, učenci z boljšim uspehom pa bolj (Kovač, 1996).

Pri ugotavljanju povezav med anksioznim stanjem in postavkami samopodobe smo dobili statistično značilne povezave v šestnajstih od dvaindvajsetih postavk. To kaže

na visoko povezanost med tema dvema spremenljivkama. Značilne povezave smo dobili v postavkah: samokritičnost, telesni jaz, moralno – etični jaz, osebni jaz, družinski jaz, socialni jaz, identiteta, zadovoljstvo s samim seboj, vedenje, samovrednotenje, rezultatu celotnega konflikta 1, obrambnosti, prilagojenosti, osebnostnih motnjah, nevrotičnosti in rezultatu distribucije.

Pri ugotavljanju povezav med potezo anksioznosti in postavkami samopodobe pa smo dobili značilne povezave v osemnajstih od dvaindvajsetih postavk. Kar nam prav tako kaže na visoko povezanost med tema spremenljivkama. Postavke v katerih smo dobili statistično značilne povezave so: samokritičnost, telesni jaz, moralno – etični jaz, osebni jaz, družinski jaz, socialni jaz, identiteta, zadovoljstvo s samim seboj, vedenje, samovrednotenje, rezultatu celotnega konflikta 1, obrambnosti, prilagojenosti, psihotičnosti, osebnostnih motnjah, nevrotičnosti, osebni integriranosti in rezultatu distribucije.

Iz rezultatov vidimo, da sta spremenljivki samopodoba in anksioznost visoko povezani in obratno sorazmerni – kar pomeni, da če je ena spremenljivka visoko izražena bo druga nizko in obratno. Ti rezultati, pa se ujemajo z ugotovitvami drugih avtorjev.

Jastrobnik (2006) pravi, da so povezave med samopodobo in anksioznostjo v vseh primerih negativne, obratno sorazmerne, kar pomeni, da je anksioznost pri tistih z višjo samopodobo manjša kot pri tistih s slabšo samopodobo. Gibljejo se med -0,333 in -0,166, kar pomeni, da so relativno zmerne. Ugotavlja, da se najbolj negativno z anksioznostjo povezuje družinska samopodoba temu sledi splošna, emocionalna in učna samopodoba. Socialna in telesna samopodoba pa naj nebi bili statistično povezani z anksioznostjo.

Tudi Gabor (2002) ugotavlja, da je odnos med samopodobo in anksioznostjo obratno sorazmeren. Bolj ko so dijaki anksiozni, slabšo samopodobo imajo in obratno; dijaki, ki svojo samopodobo nižje vrednotijo so bolj anksiozni.

Ugotavlja tudi, da povezava med anksioznostjo ni statistično pomembna samo v dveh vidikih samopodobe: pri religiji / duhovnosti in pa pri izkrenosti / zanesljivosti.

Predvideva, da z visoko izraženostjo anksioznosti asocirana večja potreba dijakov po stiku z duhovnimi silami. Najbrž zaradi večje negotovosti, potrebe po tolažbi, potrebe po razumevanju... Znano je, da se ljudje v trenutkih hude stiske zelo radi zatekamo k iracionalnim virom odgovorov in tolažbe...(Gabor, 2002).

Povodnova (2005) je ugotovila, da je predizpitna anksioznost odvisna od vseh faktorjev samopodobe. Višje dosežen rezultat na določeni postavki samopodobe pa naj bi bil povezan z nižjo stopnjo predizpitne anksioznosti. Prav tako navaja avtorje, katerih izsledki raziskav kažejo, da posamezniki, ki se spoštujejo, cenijo imajo ustrezno visoko mnenje o sebi doživljajo manj anksioznosti ob preverjanju znanja in drugih testnih situacijah.

**Na podlagi dobljenih rezultatov v tabelah 4, 5 in 6 lahko ovržemo hipotezo H5 – *ni povezav med učenim uspehom, samopodobo ter anksioznostjo med študenti in študentkami, saj smo ugotovili povezave med učno uspešnostjo in samopodobo ter med učno uspešnostjo in postavkama anksioznosti.***

## 6. SKLEP

Ta raziskovalna naloga se loteva področij, ki so v psihologiji in pedagogiki relativno dobro raziskana. V raziskavi smo postavili pet hipotez. Štiri hipoteze (H1, H2, H3 in H5) smo ovrgli v celoti hipotezo H4 pa le delno.

Ugotovili smo, da obstajajo statistično pomembne razlike v samopodobi in anksioznosti (tako stanju kot osebnostni potezi) med spoloma ter med študenti univerzitetnega in visokošolskega programa na Fakulteti za šport v Ljubljani. V ugotavljanju povezav med samopodobo, anksioznostjo in učnim uspehom, pa smo ugotovili, da so vse tri spremenljivke med seboj povezane.

Neka splošna ugotovitev, ki se ujema z ugotovitvami drugih avtorjev je ta, da sta samopodoba in anksioznost v obratno sorazmerni povezavi. Posamezniki, ki imajo višjo samopodobo so manj anksiozni in obratno.

Naša ugotovitev, da obstaja pozitivna povezava med samopodobo in učno uspešnostjo se tudi ujema z ugotovitvami drugih avtorjev. Ampak tudi ti si niso enotni v tem, katera spremenljivka bolj vpliva na drugo. Večina jih pravi, da boljši učni uspeh prispeva k višji samopodobi (predvsem postavki učne samopodobe). Nekateri pa zagovarjajo teorijo, da višja samopodoba (predvsem učna) vpliva na boljši učni uspeh. Vsekakor se lahko strinjamo, da je povezava med tema dvema spremenljivkama dvosmerna. Zato se moramo zavedati, da pomanjkanje samozaupanja in nizka akademska samopodoba lahko tudi pomembno prispevata k doseganju nižjih učnih uspehov.

Anksioznost in učna uspešnost naj bi tudi bili v obratnem sorazmerju. Praviloma, naj bi bili manj učno uspešni posamezniki bolj anksiozni. Vendar se je izkazalo, da so tudi učno uspešni posamezniki lahko anksiozni, saj se bojijo, da ne bodo dosegli visokih rezultatov – ciljev, ki so si jih zastavili. Lahko bi sklepali, da je povzročitelj anksioznosti neuspeh – v prvem primeru nedoseganje standardov, ki jih postavlja okolje npr. šolski sistem, v drugem primeru pa nedoseganje lastnih standardov. Tako



ne moremo z gotovostjo trditi kateri študentje so bolj anksiozni. To je odvisno predvsem od posameznika, zato moramo to postavko tako tudi obravnavati.

Če je samopodoba realno oblikovana in pozitivno naravnana, ne le na izobraževalnem ampak na različnih področjih na katerih posameznik deluje, potem je pomemben kazalnik posameznikovega duševnega zdravja (Maček, 2005).

Lahko bi rekli, da je posameznikova samopodoba tista, ki kroji njegovo anksioznost in učno ter posledično življenjsko uspešnost. Zato bi bilo pametno izdelati določene programe za razvijanje višje samopodobe, s pomočjo katerih bi se posameznik znebil manjvrednega občutka, posledično bi postal manj anksiozen in postal uspešen na vseh področjih svojega delovanja.

Vemo, da je samopodoba (nizka ali visoka) odraz različnih dejavnikov. Zato bi programi morali vsebovati, različne teste za prepoznavanje le – teh in ustrezne aktivnosti za odpravljanje le teh.

Posameznike z nerealno samokritičnostjo in samovrednotenjem, bi lahko naučili izražati čustva, ki jih doživljajo ob svojem delovanju, uvajali bi aktivnosti, ki spodbujajo razvoj realne samokritičnosti in realnega samovrednotenja...

Posameznike s previsokimi pričakovanji pa bi naučili postavljanja in oblikovanja realnih in zanj dosegljivih kratkoročnih, srednjeročnih in dolgoročnih ciljev. Poleg tega, pa bi posameznika naučili, da se primerja le s svojimi preteklimi dosežki in ne z dosežki njegovih prijateljev, sotekmovalcev, sošolcev...

V raziskavi sem želel ugotoviti, kakšna je samopodoba in anksioznost študentov Fakultete za šport. Čeprav sem dobil podobne rezultate, kot večina avtorjev, sem nad nekaterimi rezultati negativno presenečen. Pričakoval sem, da bodo študentje univerzitetnega študija manj anksiozni (v stanju in potezi) in da bodo imeli višje vrednosti pri samopodobi, kot študentje visokošolskega študija. Mogoče bi rezultat bil drugačen, če bi imel boljši vzorec, ker sem zelo težko dobil ustrezno število anketirancev na visokošolskem programu, saj jih večina ni obiskovala skupnih predavanj. Predvidevam pa, da sem na visokošolskem programu dobil tiste, ki so

osredotočeni na študij z jasnimi cilji in da večina študentov na univerzitetnem programu še nima razjasnenih ciljev kaj želi doseči z izobrazbo. Predvidevam, da sem zaradi tega pri visokošolskih študentih dobil pozitivnejši rezultat na obeh spremenljivkah.

Pri izdelavi naloge sem naletel na problem, saj v preiskani literaturi nisem zasledil raziskav, ki bi ugotavljale anksioznost in samopodobo v povezavi z učno uspešnostjo med študentsko populacijo. Večina raziskav, ki sem jih pregledal je obravnavala spremenljivke na osnovnošolski in srednješolski populaciji. Posledično sem moral primerjati svoje ugotovitve s temi raziskavami in v določenih primerih logično sklepati na temelju svojih ugotovitev.

Zato menim, da bi bilo v prihodnje pametno narediti še kakšno raziskavo na to temo med študenti, in ne le med študenti posamezne fakultete ampak poiskati razlike in povezave med fakultetami na nivoju univerze.

## LITERATURA

Belehar B., (1999). *Samopodoba in načini soočanja s stresom pri mladih športnikih*. Diplomsko delo, Ljubljana: Fakulteta za šport

Bratuša T., (1999). *Testna anksioznost in stališča učencev do šole*. Diplomsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta

Bryant Cratty J., (1989). *Psychology in contemporary sport (third edition)*. Los Angeles: University of California

Butina G., (1991). *Samopodoba, agresivnost in anksioznost slovenskih adolescentov*. Diplomsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta

Ferk N., (2008). *Anksioznost in tekmovalni rezultati v atletiki*. Diplomsko delo, Ljubljana: Fakulteta za šport

Gabor P., (2002). *Odnos med samopodobo in anksioznostjo dijakov*. Diplomsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta

Horvat A., (2004). *Samopodoba in anksioznost gibalno oviranih mladostnikov*. Diplomsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Jastrobnik M., (2006). *Primerjava samopodobe učencev s specifičnimi učnimi težavami in učencev brez specifičnih učnih težav*. Diplomsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Juriševič M., (1999) *Spodbujajmo razvoj zdrave otrokove samopodobe v začetku šolanja*. Priročnik za učitelje prvega triletja osnovne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Kajtna T., Jeromen T., (2007). *Šport z bistro glavo*. Ljubljana: samozaložba

Kobal – Palčič D., (1995). *Samopodoba in učna uspešnost-primerjalna študija med vzorcema slovenskih in francoskih mladostnikov*. Magistrska naloga, Ljubljana: Filozofska fakulteta

Kobal D., (2000). *Temeljni vidiki samopodobe*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Pedagoški inštitut Filozofske fakultete

Koščak J., (2007). *Nivo predtekmovalne anksioznosti v namiznem tenisu*. Diplomsko delo, Ljubljana: Fakulteta za šport

Kovač M., (1996). *Učenčeva osebnost in učni uspeh*. Diplomsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Križaj R., (2009). *Značilnosti anksioznosti glede na učni uspeh, spol in starost učencev*. Diplomsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Lamovec, T., (1994). *Psihodiagnostika osebnosti 2*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete

Maček M., (2005). *Samopodoba in učni uspeh učencev*. Diplomsko delo, Ljubljana: Filozofska fakulteta

Mikuš – Kos A., (1990). *Strah v šoli, strah pred šolo*. Ljubljana: svetovalni center za otroke in mladostnike

Povoden M., (2005). *Testna anksioznost in samospoštovanje pri dijakih*. Diplomsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Slabe P., (2004). *Samopodoba in športna identiteta rekreativnih športnikov*. Diplomsko delo, Ljubljana: Fakulteta za šport

Stele I., (2001). *Splošna in testna anksioznost v osnovni šoli*. Diplomsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Sušnik D., (2004). *Pretiran strah pred ocenjevanjem znanja*. Diplomsko delo, Ljubljana: Pedagoška fakulteta

Tušak M., Faganel M. (2004). *Jaz – športnik*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport

Tušak M., Misija R., Vičič A., (2003). *Psihologija ekipnih športov*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport

Tušak M., Tušak M. (2001). *Psihologija športa*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete

Zaletel – Černoš P., (2002). *Pomen samopodobe, vrednot in medosebnih odnosov v športnem plesu*. Doktorska disertacija, Ljubljana: Fakulteta za šport.

Zaletel P., Tušak M., Zagorc M., (2006). *Plesalec – športnik in umetnik*. Ljubljana: Fakulteta za šport