

SAMOPOŠTOVANJE I ANKSIOZNOST U ISPITNIM SITUACIJAMA KOD DJECE OSNOVNOŠKOLSKE DOBI

Željko Tomljenović

Osnovna škola Knin

Anela Nikčević-Milković

Visoka učiteljska škola u Gospiću

Sažetak Samopoiimanje, samopoštovanje i anksioznost u ispitnim situacijama vrlo su važni

za učinak u školi, ne samo u vidu školskog uspjeha kao broja, već i za normalan psihofizički razvoj svakog djeteta. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi kakvo je samopoštovanje i u kojoj je mjeri prisutna anksioznost u ispitnim situacijama kod djece osnovnoškolske dobi kako bi se na osnovu ovih podataka razvio program jačanja samopoštovanja učenika osnovnih škola Šibensko-kninske županije. Istraživanje je provedeno na 214 učenika od 5. do 8. razreda u osnovnoj školi u Kninu tijekom rujna i listopada 2002. godine. Samopoštovanje učenika izmjereno je Coopersmithovim upitnikom samopoštovanja (SEI), a ispitna anksioznost subskalom ispitne anksioznosti Skale anksioznosti za djecu (SKAD) autorice Anite Vulić-Prtorić. Školski uspjeh izračunali smo kao prosjek ocjena iz predmeta s većim varijabilitetom iz školskih imenika. Rezultati analiza varijanci pokazuju da nema značajne razlike u samopoštovanju niti u ispitnoj anksioznosti s obzirom na dob, niti s obzirom na spol. Dobivena je značajna pozitivna povezanost između samopoštovanja i školskog uspjeha, te značajna negativna povezanost između ispitne anksioznosti i samopoštovanja, kao i školskog uspjeha. Analizom varijance je utvrđeno da se učenici s različitom razinom samopoštovanja značajno razlikuju u školskom uspjehu, kao i učenici sa različitim stupnjem ispitne anksioznosti.

Ključne riječi: samopoiimanje, samopoštovanje, anksioznost u ispitnim situacijama, adekvatan psihofizički razvoj djeteta, djetetovo funkcioniranje u školi, rad školskog psihologa.

Uvod

Samopoiimanje¹ kao pojam u literaturu uvodi William James 1890. godine. Smatrao je da pojam o sebi ima dva aspekta koji egzistiraju simultano. Jedan je “Ja” ili egzistencijalni pojam o sebi, a drugi je “Mene” ili empirijski pojam o sebi. Ukazao je i na značaj samoevaluacije, odnosno na neke determinante samopoštovanja, te čak uvodi i formulu:

¹ Samopoiimanje, self-koncept, samopoiimanje, slika o sebi (self-image), samstvo, Ja pojmovi su koji najčešće označavaju psihološki konstrukt koji bi se mogao definirati kao ...»fenomenološka organizacija iskustva individue i ideja o njoj samoj u svim aspektima njezina života» (Coombs, 1981., prema Lacković-Grgin, 1994.).

samopoštovanje = kompetentnost (postignuće) / aspiracije (očekivanja). Interes znanstvenika za samopoimanje širi se i na području sociologije. Tako npr. G. H. Mood (1934., prema Lacković – Grgin, 1994.) navodi da se samopoimanje može razviti samo u grupi i to kao posljedica osobnog shvaćanja reakcija drugih prema njemu. Smatra da samopoimanje sadrži dvije dimenzije: javni i osobni self, pri čemu je javni onaj kako osoba sebe prikazuje okolnom svijetu, a osobni kako se osoba vrednuje i koliko je zadovoljna sobom. Cooley (1912., prema Vasta, 1998.) uvodi pojam “socijalnog ogledala” pomoću kojeg učimo reakcije na osnovi predviđanja kako će na naše ponašanje reagirati drugi ljudi. Ističe i da osoba samopoštovanje razvija u ovisnosti o tome kako je vide drugi ljudi. Tek pojavom fenomenološki orijentiranih autora konstrukt samopoimanja opet postaje interesantan za istraživanja psihologa. Tako Rogers (Fulgosi, 1981.) govori o fenomenološkom polju koje predstavlja realnost pojedinca koju on u datom trenutku izgrađuje na osnovi različitih iskustava, kako svjesnih, tako i nesvjesnih. Osnovni koncept Rogersove teorije je self kojeg definira kao: “organizirani, dosljedni pojmovni gestalt, sačinjen od opažanja vlastitih osobina, od opažanja odnosa “mene” i drugih kao i od drugih vidova života i vrijednosti koje se vezuju uz ove opažaje” (Rogers, prema Fulgosi, 1981.). Tako on govori o tzv. “Idealnom Ja” odnosno onome što bi osoba htjela biti, te “Stvarnom Ja”, tj. o onome kako se vidi u datom trenutku. Poseban doprinos izučavanju ovog koncepta donose kognitivni psiholozi koji su usmjereni unutarnjim procesima. D. J. Bem (1972., prema Lacković – Grgin, 1994.) u teoriji samopercepcije ističe kako i mišljenje i čuvstva osobe utječu na samopercepciju u značajnoj mjeri. A. Bandura (1984., prema Lacković – Grgin, 1994.) navodi da ima ljudi koji su očigledno vrlo uspješni, a ipak percipiraju sebe nekompetentnima, što znači da ono što se vidi na ponašajnom planu ne mora biti kompatibilno sa samoatribucijom. Socijalni psiholozi, i to oni kognitivno orijentirani, ističu da je za nastajanje samopoimanja važno socijalno uspoređivanje, odnosno percepcija osoba sa kojima se uspoređujemo. Osoba i percipira uglavnom informacije koje su u skladu sa njegovim samopoštovanjem. Naravno, i odabir osoba za socijalni kontakt služi održanju koncepta slike o sebi. Međutim, strategije ne mogu filtrirati sve informacije, već poneka informacija koja je povoljna, a čak i nepovoljna ipak prođe, pa se pojam o sebi može i izmijeniti.

Govoreći o strukturi samopoimanja Byrne (prema Lacković – Grgin, 1994.) navodi da postoje četiri teorijska shvaćanja strukture samopoimanja. Jedno je da je samopoimanje jednodimenzionalni konstrukt. Drugo je da se radi o višedimenzionalnom i hijerarhijski organiziranom konstrukt. Treće shvaćanje je da se samopoimanje sastoji od više nezavisnih faktora te četvrto, tzv. kompenzacijski model po kojem postoje relacije među facetama, ali

moгу biti u inverzivnom odnosu. Najbolju razradu i empirijsku potvrdu ima višedimenzionalni, hijerarhijski model Shavelsona, Hubnera i Statona, objavljen 1976. godine (prema Lacković – Grgin, 1994.), koji globalno samopoimanje definiraju kao osobnu percepciju sebe koja se formira kroz osobna iskustva u okolini, kroz interpretaciju te okoline i događaja koji se u njoj odvijaju, a naročito pod utjecajem značajnih osoba iz okoline. Smatraju da se opće samopoimanje sastoji od akademskog i neakademskog samopoimanja koje uključuje socijalno, tjelesno i emocionalno samopoimanje. Oni se dalje dijele na područja samopoimanja (npr. akademsko na predmete u školi ili studiju, socijalno na vršnjake i značajne druge itd.), a oni dalje na evaluaciju vlastitog ponašanja u specifičnim situacijama. Po ovim autorima samopoimanje ima sedam bitnih karakteristika: 1) ono je organizirano, odnosno strukturirano iskustvo o sebi, 2) višedimenzionalno je i u te dimenzije pojedinac kategorizira informacije koje su za njega specifične, ali i za grupu kojoj pripada, 3) hijerarhijski je organizirano na način da su općenitiji aspekti hijerarhijski nadređeni onima koji se odnose na poimanje sebe u specifičnim situacijama, 4) stabilno je i to tako da su dimenzije bliže generalnom nivou stabilnije od onih hijerarhijski nižih, 5) razvija se tijekom života, pa s dobi postaje sve bogatije dimenzijama, 6) ima deskriptivnu i evaluativnu dimenziju, 7) može se dobro diferencirati od drugih konstrukata. Za razliku od ovakvog multifacetnog modela M. Rosenberg (1979., prema Lacković – Grgin, 1994.) smatra da pojedinac posjeduje opći osjećaj samovrijednosti koji nadilazi samovrijednost u pojedinim specifičnim područjima života. Govori o postojanju *globalnog samopoštovanja*, odnosno onome što pojedinac misli o sebi kao ličnosti, tj. definira ga kao pozitivan ili negativan stav o sebi. Osoba s visokim samopoštovanjem sebe uvažava i cijeni, smatra se vrijednom poštovanja i ima općenito pozitivno mišljenje o sebi. Za razliku od nje, osoba s niskim samopoštovanjem sebe najčešće ne prihvaća, podcjenjuje se i ima općenito negativno mišljenje o sebi.

Suvremeno shvaćanje samopoimanja govori o tome da se ono stječe i razvija tijekom života i za njegov razvoj su važni i kognitivni i afektivni procesi, kao i stvarne i/ili zamišljene interakcije sa značajnim drugima (Lacković – Grgin, 1994.). Stjecanje i razvoj samopoimanja se nastoji objasniti mehanizmima identifikacije i socijalnog učenja, a odvija se prema načelu diferencijacije i integracije, te načela od konkretnog prema apstraktnom. Značajni drugi su važan izvor informacija za izgradnju našeg samopoimanja, jer stvarajući sliku o sebi oslanjamo se na informacije sadržane u iskazima drugih ljudi o nama, odnosno u njihovom ophođenju i ponašanju prema nama. Dakle, ljudi su skloni vidjeti sebe kako ih vide značajni drugi, a za mlade (dakle, djecu osnovnoškolske dobi) to su: roditelji, prijatelji, vršnjaci, rođaci

i učitelji. Naravno, značajnost koja im se pojedinačno pridaje ovisi o međusobnom uzajamnom djelovanju, o njihovim kompetencijama i ulozi.

U prve dvije godine života proučavaju se reakcije djeteta pred ogledalom, a rezultati pokazuju da samopoimanje obuhvaća svijest o svom tjelesnom obličju i imenu, kao i sposobnost razlikovanja sebe od drugih. Već u toj dobi počinje organizacija “dobrog Ja” ili “lošeg Ja” u zavisnosti majčinog ponašanja prema djetetu. Od treće do pete godine djeca sebe definiraju u terminima tjelesnog i materijalnih dobara koje posjeduju. Oko četvrte godine se javljaju i prve prosudbe o mogućnostima i kompetencijama u tjelesnom, socijalnom i kognitivnom području koje su dosta nerealne zbog sklonosti djece pretjerivanju i samohvalisanju. U dobi od šeste do jedanaeste godine djeca u opisivanju sebe koriste termine koji opisuju njihove tjelesne, socijalne i intelektualne kompetentnosti. Također, počinju davati i općenite opise što ukazuje na sposobnost izgrađivanja generalnog samopoimanja. Coopersmith (1967.) i Sears (1970.) (prema Bezinović, 1987.) smatraju da je najvažniji period razvoja samopoimanja *rano djetinjstvo* te kvaliteta odnosa s roditeljima i najbližom socijalnom sredinom. Coopersmith navodi da ako roditelji prema djeci postupaju s ljubavlju i uvažavanjem njihovih osobnih karakteristika ona će o sebi misliti kao o pozitivnim i ispravnim ljudskim bićima, a njihovo će samopoimanje biti visoko. Ključne komponente razvoja samopoštovanja su briga, emocionalna toplina te interes za dijete i njegove potrebe. Negativan utjecaj na samopoimanje imati će pretjerano ograničavanje slobode, iskazivanje neprijateljstva i indiferentnosti u odnosu prema djetetu. Dok je dijete malo, roditelji su jedini značajni drugi. Od devete, a posebno od dvanaeste godine djeca počinju relativizirati mišljenje odraslih o njima. Prije su bila sklona vjerovati kako odrasli znaju o svim stvarima, pa i o njima samima mnogo više nego što i sami znaju o sebi, u adolescenciji to više ne vjeruju. Shvaćaju da je mjesto spoznavanja u njima samima i značajno mjesto preuzimaju atribucije o uzrocima i posljedicama vlastitog ponašanja. Naravno, tome pridonosi i normalan kognitivni razvoj. Polaskom u školu sve više vremena provode u društvu svojih vršnjaka i važan im je status koji zauzimaju u grupi vršnjaka, žele biti prihvaćeni i imati dobar socijalni status jer im sve to donosi osjećaj vrijednosti, kompetentnosti i adekvatnosti, te analogno tomu jača i samopoštovanje. Lacković – Grgin (1994.) navodi da ne postoji suglasnost autora o samopoštovanju adolescenata različitog spola, ali da veći broj autora izvješćuje o tome da je samopoštovanje djevojaka niže od samopoštovanja mladića.

“Anksioznost u ispitnim situacijama je sklop reakcija na skupinu podražaja koji su u iskustvu pojedinca asocirani s procjenom ili ispitivanjem, a odnosi se na one fenomenološke, fiziološke i bihevioralne reakcije koje prate zabrinutost zbog mogućeg neuspjeha.” (Sieber,

1980., prema Arambašić, 1988). Spielberger (1966., prema Arambašić, 1988.) kaže da je “Anksioznost u ispitnim situacijama kao *stanje* prolazno anksiozno stanje koje se javlja kad pojedinac percipira podražaje koji se odnose na ispitivanje i na njih reagira određenim emocijama i ponašanjem». Anksioznost kao osobina je relativno stabilna osobina ličnosti, a odnosi se na dispoziciju da se mnoštvo podražaja percipira kao prijeteće. Kako nastaje anksioznost u ispitnim situacijama? Općenito postoji mišljenje da anksioznost u ispitnim situacijama nastaje u predškolskoj i u ranoosnovnoškolskoj dobi i to iz djetetovih reakcija na situacije procjene. Sarason (1960, prema Arambašić, 1988.) objašnjava nastanak anksioznosti psihoanalitički, odnosno da je u osnovi separacijski strah, a ako uspjeh nije u skladu s očekivanjima roditelja, anksioznost se intenzivizira. Leventhal i Sills (1964, prema Arambašić, 1988.) smatraju da anksioznost nastaje zbog nerealne slike o sebi stvorene u ranoj dobi. Dusek (1980, prema Arambašić, 1988.) kaže da roditelji čija su djeca visoko anksiozna u ispitnim situacijama su imali tendenciju biti “odbojni” prema svojoj djeci, te su previše ignorirali djetetovu potrebu za sigurnošću. Hill i Eaton (1977, prema Arambašić, 1988.) spominju mogućnost da anksioznost nastaje kao posljedica mnogobrojnih neuspjeha, što njihova opažanja i potvrđuju. Hagtvet (1984, prema Arambašić, 1988.) govori o strahu od neuspjeha koji dovodi do ispitne anksioznosti. Nema još uvijek dovoljno istraživanja da bi se pojedina hipoteza potvrdila ili odbacila, ili čak nastala nova o nastanku ovog tipa anksioznosti. Zarevski (1997.) navodi da roditelji prečesto prijete djeci sa školom što pogoduje nastanku, ili bar razvoju već prisutne ispitne anksioznosti.

Prvu teoriju anksioznosti u ispitnim situacijama postavljaju Mandler i Sarason (1952., prema Arambašić, 1988.) koji su ustanovili da visoko anksiozni studenti postižu značajno slabiji uspjeh od nisko anksioznih na testovima inteligencije, osobito u stresnim uvjetima. Druga teorija je od Alperta i Habera (1960., prema Arambašić, 1988.), tzv. dvodimenzionalna teorija koja govori o olakšavajućoj anksioznosti, odnosno anksioznost koja služi kao poticaj koji se odnosi na zadatak i izaziva odgovore koji povećavaju vjerojatnost da će zadatak biti uspješno riješen, te o otežavajućoj anksioznosti koja izaziva odgovore koji nisu vezani uz zadatak te odvrćaju pažnju i negativno djeluju na učinak. Ova je teorija potvrđena u velikom broju istraživanja. Jedna od teorija je teorija Wine (1971., prema Arambašić, 1988.) koja predlaže interpretaciju negativnog djelovanja anksioznosti u ispitnim situacijama na učinak u terminima pažnje. Ona smatra da visoko anksiozne osobe dijele svoju pažnju na zahtjeve zadatka i na kognitivne aktivnosti poput zabrinutosti ili samokritike koji su irelevantni za zadatak. Nasuprot tome, nisko anksiozne osobe pažnju usmjeravaju uglavnom na sam zadatak. Istraživanja odnosa ispitne anksioznosti i dobi pokazuju da nema pouzdanih

podataka o tome kada se ispitna anksioznost prvi put javlja. Angelino (1965., prema Arambašić, 1988.) navodi da u funkciji dobi anksioznost u ispitnim situacijama raste krivuljom negativne akceleracije, od 9. do 12. g. raste naglo, zatim usporava i stabilizira se. Winker (1949., prema Arambašić, 1988.) objašnjava porast anksioznosti činjenicom da se mijenja objekt straha. Kod mlađe djece to su životinje, mrak itd., a kod starije djece prelazi u socijalni kontekst (da ne budu ismijana i sl.). Zorman (1981., prema Arambašić, 1988.) nije dobio razlike između učenika četvrtog i osmog razreda osnovne škole. Istraživanja odnosa spola i anksioznosti u ispitnim situacijama uglavnom govore o tome da su ženski ispitanici anksiozniji. To može biti zato što su stvarno anksioznije ili zato što su spremnije prihvatiti i priznati da su anksiozne. Hill i Sarason (1966., prema Arambašić, 1988.) navode da je uzrok spremnost da se prihvati jer su u njihovim ispitivanjima ženski ispitanici imali veći rezultat na skalama anksioznosti, ali su muški ispitanici imali veći rezultat na skalama obrane. Wine (1980., prema Arambašić, 1988.) kaže da se žene više boje negativne procjene i da češće obezvrjeđuju svoj učinak na kognitivnim zadacima. Na osnovi svojih i drugih istraživanja Dusek (1980., prema Arambašić, 1988.) kaže da “*djevojčice* izlaze na kraj s anksioznošću tako što je *priznaju*, a *dječaci* tako što je *niječu*. Istraživanja anksioznosti i učinka u različitim vrstama zadataka veći je broj i ona pokazuju dosta raznolike rezultate, ali iz kojih se nameću neke osnovne stvari. Uz nizak intenzitet stresa (dakle, neutralna uputa, bez vremenskog ograničenja itd.) visoko i nisko anksiozni ispitanici postižu slične rezultate, ali u situacijama procjene koja izaziva intenzivan stres, visoko anksiozni ispitanici postižu slabiji uspjeh od onoga što ga postižu u manje stresnoj situaciji, a također postižu i slabiji uspjeh od nisko anksioznih. Tako Mandler i Sarason (1952., prema Arambašić, 1988.) zaključuju da su, općenito govoreći, optimalni uvjeti za rad visoko anksioznih u ispitnim situacijama oni uz tzv. neutralnu uputu, a da nisko anksiozni najbolje rade uz uputu koja izaziva doživljaj neuspjeha, najvjerojatnije zbog toga jer takav doživljaj kod njih povećava motivaciju. Većina istraživanja anksioznosti u ispitnim situacijama i školskog uspjeha govore o niskoj, statistički značajnoj korelaciji između ove dvije varijable. Iako je problem ustanoviti uzročno – posljedične veze, vjerojatno je da anksioznost u ispitnim situacijama više otežava nego olakšava uspjeh. Deffenbacher i Deitz (1978., prema Arambašić, 1988.) su istraživali razlike visoko i nisko anksioznih u učinku pri dvije upute: uobičajenu i relaksirajuću. U obje situacije je postojala razlika, i autori govore da je za visoko anksiozne sama ispitna situacija toliko jaka da ju nije moguće nadvladati nikakvom uputom. Benjamin i suradnici (1981., prema Arambašić, 1988.) navode brojna istraživanja koja su pokazala da se visoko anksiozni ispitanici u ispitnim

situacijama koriste lošim, neefikasnim metodama učenja, a da one dalje dovode do slabijeg školskog uspjeha.

Iz svega navedenog se vidi da su konstrukti poput samopoimanja (samopoštovanja) i anksioznosti u ispitnim situacijama vrlo važni za učinak u školi, i to ne samo u vidu školskog uspjeha kao broja, već i za normalan psihofizički razvoj svakog djeteta. Djetetovo je funkcioniranje u školi, gdje provodi znatan dio svoga vremena, umnogome determinirano s ova dva konstrukta, te se razvijanje samopoštovanja i smanjenje anksioznosti u ispitnim situacijama može smatrati kao vrlo važno područje rada školskog psihologa, zbog čega je kao dio jednog većeg projekta ovo istraživanje i provedeno.

CILJ ISTRAŽIVANJA

Prije nekoliko godina je predavač na Visokoj učiteljskoj školi u Gospiću započela sa projektom radionica na temu jačanja roditeljske kompetencije i razvijanja samopoštovanja kod djece predškolske i rane osnovnoškolske dobi. U sklopu toga je napravila program rada koji se sastojao od nekoliko radionica, edukativno – zabavnog karaktera za roditelje i učenike. Ovakvi slični programi provode se u mnogim ustanovama odgojno-obrazovnog karaktera i savjetovalištima različitog profila, međutim analizom stručne literature uočavamo da nisu sustavni i obvezni dio rada ovih ustanova, pa stoga ovise o entuzijazmu njihovih djelatnika i kadrovsko-materijalnim uvjetima, među ostalim.

Kao nastavak (ili proširenje) tog programa, u Osnovnoj školi Knin, a kasnije i u većini ostalih osnovnih škola Šibensko-kninske županije se krenulo u projekt sličan tome. Dakle, organizira se niz radionica i kratkih predavanja o svim onim faktorima koji prema dosadašnjim istraživanjima mogu značajno utjecati na razvoj i održanje samopoštovanja (razvijanje komunikacije, slike o sebi, rješavanju sukoba itd.).

Cilj ovog istraživanja je utvrditi kakvo je samopoštovanje i u kolikoj je mjeri prisutna anksioznost u ispitnim situacijama kod djece osnovnoškolske dobi, te će se na osnovu ovih rezultata razviti navedeni program te nakon određenog vremena ispitivanje ponoviti i evaluirati program.

Iz cilja su definirani i nekoliko problema ovog istraživanja.

PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

1. Ispitati samopoštovanje i anksioznost u ispitnim situacijama učenika osnovnoškolske dobi.

2. Utvrditi odnos samopoštovanja, anksioznosti u ispitnim situacijama i školskog uspjeha.
3. Utvrditi u kojoj mjeri razina samopoštovanja i razina anksioznosti u ispitnim situacijama utječe na školski uspjeh.

METODOLOGIJA

ISPITANICI

Istraživanje je provedeno na 214 učenika, Osnovne škole Knin u Kninu. Od toga su 106 djevojčica te 108 dječaka. Od svih ispitanika 57 ih je učenika V-og razreda, 51 učenik VI-og razreda, te po 53 učenika VII-og i VIII-og razreda.

INSTRUMENTI

Coopersmithov upitnik samopoštovanja (SEI)², Subskala ispitne anksioznosti kale anksioznosti za djecu (SKAD) koja se sastoji od 16 tvrdnji autorice Anite Vulić – Prtorić³.

Za sve ispitanike izračunali smo školski uspjeh iz školskih imenika. Grgin (1994) preporučuje da se zbog smanjenog varijabiliteta kod nekih predmeta (likovni odgoj, tjelesni odgoj itd.) za varijabli školskog uspjeha koristi prosjek iz predmeta sa većim varijabilitetom (matematika, hrvatski jezik, strani jezik, povijest, zemljopis, priroda - biologija), te smo na taj način i mi odredili školski uspjeh.

POSTUPAK

Ispitivanje je provedeno tijekom rujna i listopada 2002. godine u Osnovnoj školi Knin. Ispitivanje je provedeno grupno za vrijeme satova razrednika.

² Coopersmithov SEI upitnik vrlo je često korišten u ispitivanjima djece i adolescenata u relaciji sa nizom varijabli. Prva verzija se sastoji od 58 tvrdnji, a skraćena verzija ima 25 tvrdnji. Skraćivanje nije utjecalo na pouzdanost skale, i iznosi .77 (Cronbach alpha). Zbog heterogenosti čestica pri faktorskoj analizi Coopersmith predlaže da se rezultat na skali koristi kao globalna mjera samopoštovanja.

³ Skala anksioznosti za djecu (SKAD) sastoji se od nekoliko subskala (ispitne anksioznosti, generalizirane anksioznosti, socijalne anksioznosti, separacijske anksioznosti, opsesivno-kompulzivne anksioznosti, anksiozne senzitivnosti i skale laži). U ovom ispitivanju korištena je subskala ispitne anksioznosti koja se sastoji od 16 tvrdnji.

Prije samog ispunjavanja pojedinog upitnika ispitanicima je pročitana i objašnjena uputa za svaki upitnik posebno. Vrijeme za ispunjavanje upitnika je bilo neograničeno. Ispunjavanje oba upitnika je trajalo od 20 minuta do 35 minuta.

Svi su ispitanici zamoljeni da pregledaju od prve do zadnje tvrdnje da vide jesu li koju preskočili, što su oni i učinili te je svih 214 učenika ušlo u analizu rezultata.

REZULTATI I RASPRAVA

Na početku, za odgovor na prvi problem izračunati su osnovni statistički parametri za obje skale, i dobiveni su slijedeći rezultati:

Tablica 1: Prikaz rezultata dobivenih na Coopersmithovoj skali samopoštovanja

Razred	DJEČACI		DJEVOJČICE	
	M	sd	M	sd
V	42.35	4.48	42.29	5.14
VI	41.96	4.64	44.62	4.28
VII	44.33	4.3	41.79	5.37
VIII	44.64	3.27	43.54	5.11

Tablica 2: Prikaz rezultata dobivenih na subskali ispitne anksioznosti

Razred	DJEČACI		DJEVOJČICE	
	M	sd	M	sd
V	40.14	12.9	43.46	8.55
VI	43.29	13.24	40.9	14.99
VII	38.67	13.19	46.31	15.62
VIII	35.71	9.6	40.46	17.13

Slijedeći korak u analizi jest provjeriti postoji li razlika u školskom uspjehu s obzirom na spol.

Jednosmjerna analiza varijance pokazala je da te razlike nema:

$$F(1,213) = 0.17; p > .05$$

Djevojčice jesu malo bolje u uspjehu ($M=3.54$ za djevojčice naspram $M=3.48$ za dječake), ali kao što se vidi ta razlika nije značajna.

Za odgovor na drugi problem izračunate su povezanosti ovih varijabli:

Tablica 3: Matrica korelacija između svih varijabli.

	samopoštovanje	anksioznost	šk.uspjeh
samopoštovanje		-.70*	.50*
anksioznost	-.70*		-.33*
šk.uspjeh	.50*		

* - sve korelacije su statistički značajne

Kao što tablica 3 pokazuje postoji statistički značajna povezanost kako između samopoštovanja i školskog uspjeha tako i između anksioznosti i školskog uspjeha, te samopoštovanja i anksioznosti. Dakle, što je god samopoštovanje veće, to je i ispitna anksioznost manja, i obrnuto. Osim toga, dobiveno je da što je god ispitna anksioznost manja to je školski uspjeh veći, te što je god veće samopoštovanje to je bolji i školski uspjeh.

Rezultati iz tablice 3 su u skladu sa očekivanjima, a priroda tih korelacija će se vidjeti nakon analize pokušaja odgovora na treći problem.

Tablica 4: Testiranje razlika u samopoštovanju s obzirom na dob i spol

	F-omjer	df	p
DOB	1,25	3,193	> .05
SPOL	0,15	1,193	> .05
INTERAKCIJA	2,5	3,193	> .05

Tablica 5: Testiranje razlika u ispitnoj anksioznosti s obzirom na dob i spol

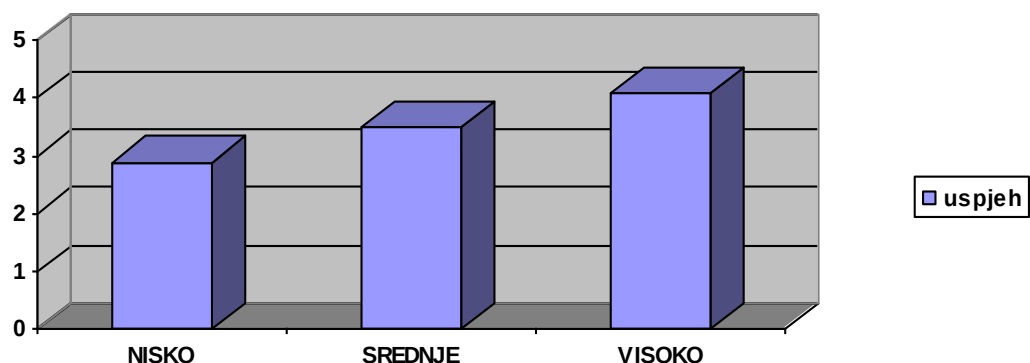
	F-omjer	df	p
DOB	1,08	3,193	> .05
SPOL	2,89	1,193	> .05
INTERAKCIJA	1,11	3,193	> .05

Rezultati u tablicama 4 i 5 pokazuju da nema razlike u razini samopoštovanja kao ni u razini ispitne anksioznosti, kako ni u varijabli dobi tako ni u varijabli spola. Dosadašnja istraživanja su po ovom pitanju vrlo nekonzistentna. Neka govore o tome da su ženski ispitanici anksiozniji i sa manje samopoštovanja, a neka da to nije tako. U uvodu je navedeno da je Sarason zaključio to da su vrlo vjerojatno te razlike uvjetovane s time da ženski ispitanici priznaju kako ispitnu anksioznost, tako i razinu samopoštovanja.

Da bi utvrdili u kojoj mjeri razina samopoštovanja i razina anksioznosti u ispitnoj situaciji utječe na školski uspjeh, prvo su svi ispitanici u svakoj od ove dvije varijable podijeljeni u tri skupine, i to prema interkvartilnom raspršenju. Dakle, odvojena je četvrtina sa najnižim i četvrtina sa najvišim rezultatom. Ove tri grupe se međusobno značajno razlikuju.

Jednosmjerna analiza varijance za provjeru efekta razine samopoštovanja na školski uspjeh pokazuje ($F(2,193) = 20.51$; $p < .01$) da se grupe značajno razlikuju u školskom uspjehu s obzirom na razinu samopoštovanja, odnosno da što je više samopoštovanje to je i bolji uspjeh u školi.

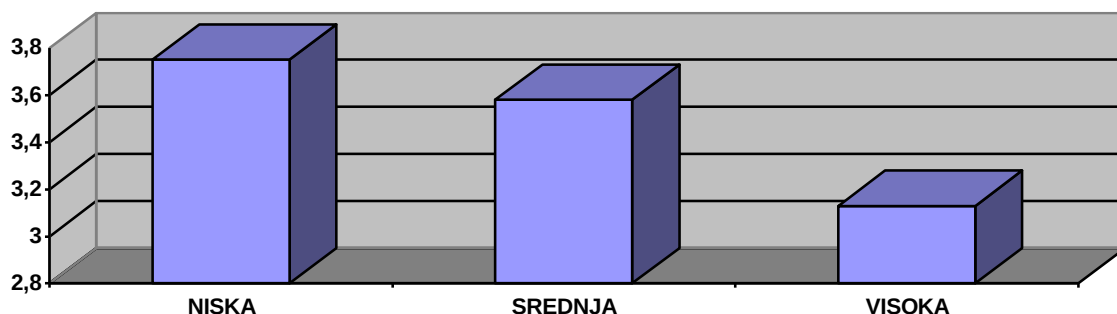
Graf 1: Prikaz školskog uspjeha s obzirom na razinu samopoštovanja



Učenici sa niskim samopoštovanjem imaju prosječan školski uspjeh 2.88, učenici sa srednjim samopoštovanjem 3.49, a učenici sa visokim samopoštovanjem 4.07.

Jednosmjerna analiza varijance odnosa ispitne anksioznosti i školskog uspjeha pokazuje ($F(2,193) = 5.09$; $p < .01$) da se grupe značajno razlikuju u školskom uspjehu s obzirom na razinu ispitne anksioznosti, odnosno da što je niža razina ispitne anksioznosti to je i bolji uspjeh u školi.

Graf 2: Prikaz školskog uspjeha s obzirom na razinu ispitne anksioznosti



Učenici sa niskom razinom ispitne anksioznosti imaju prosječan školski uspjeh 3.75, sa srednjom ispitnom anksioznosti 3.58, a sa visokom razinom ispitne anksioznosti 3.13.

Cilj ovog ispitivanja jest bio utvrditi kako i u kojem stupnju je razvijeno samopoštovanje i ispitna anksioznost na uzorku osnovnoškolske djece u Osnovnoj školi Knin, te kakav je odnos tih varijabli sa školskim uspjehom, sa kojim se ustvari sve i vrednuje. Uspjeh u školi je vjerojatno najveći opterećujući faktor kod djece te dobi, te on i ima najviše utjecaja na samopoštovanje. Korelacija tih dviju varijabli sugerira da će podizanjem samopoštovanja porasti i uspjeh u školi.

Svrha ovih rezultata jeste da se utvrdi kakvo je stanje, nakon čega će se krenuti sa programom radionica. Nakon završetka programa, ispitivanje će se ponoviti radi evaluiranja programa, koliko je on dobar i što bi se moglo u njemu promijeniti.

ZAKLJUČAK

- Analize varijance pokazuju da nema značajne razlike u samopoštovanju niti u ispitnoj anksioznosti s obzirom na dob, niti s obzirom na spol.
- Postoji značajna pozitivna povezanost između samopoštovanja i školskog uspjeha, te značajna negativna povezanost između ispitne anksioznosti sa samopoštovanjem i sa školskim uspjehom.
- Analizom varijance je utvrđeno da se učenici s različitom razinom samopoštovanja značajno razlikuju u školskom uspjehu, kao i učenici sa različitim stupnjem ispitne anksioznosti.

Literatura:

1. Ajduković, M., Pečnik, N. (2002): *Nenasilno rješavanje sukoba*, Alineja, Zagreb.
2. Arambašić, L. (1988): *Anksioznost u ispitnim situacijama – pregled istraživanja*, Revija za psihologiju, Vol. 18, 91-113.
3. Barath, A., Matul, D., Sabljak, Lj. (1996): *Korak po korak do oporavka*, Tipex, Zagreb.
4. Bezinović, P. (1987): *Koncept o sebi i interpersonalna orijentacija*, Primijenjena psihologija, 8, 1, 59-65.
5. Čudina – Obradović, M., Težak, D. (1995): *Mirotvorni razred*, Znamen, Zagreb.
6. Fulgosi, A. (1981): *Psihologija ličnosti – teorije i istraživanja*, Školska knjiga, Zagreb.
7. Grgin, T. (1994): *Školska dokimologija*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
8. Lacković – Grgin, K. (1994): *Samopoimanje mladih*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
9. Nikčević – Milković, A. (1999): *Psihosocijalna podrška učiteljima i odgojiteljima u Gospiću*, Život i škola, br. 1-2, 103-112.
10. Nikčević – Milković, A. (2001): *Kreativna radionica – igraonica u Gospiću*, Život i škola, br. 5, 110-113.
11. Nikčević – Milković, A. (2003): *Jačanje roditeljske kompetencije i model radionice "Razvoj samopoštovanja u djece"*, Zbornik radova s trećih "Dana Mate Demarina", Petrinja.
12. Miljković, D., Rijavec, M. (1996): *Razgovori sa zrcalom: psihologija samopouzdanja*, IEP, Zagreb.

13. Sullo, R. A. (1995): *Učite ih da budu sretni*, Alinea, Zagreb.
14. Uzelac, M., Bogнар, L., Bagić, A. (1994): *Budimo prijatelji*, Naklada Slon, Osijek.
15. Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998): *Dječja psihologija*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
16. Zarevski, P. (1992): *Psihologija učenja i pamćenja*, Naklada Slap, Jastrebarsko.

SELF-RESPECT AND ANXIETY IN EXAMINING SITUATIONS IN ELEMENTARY SCHOOL'S PUPILS

Summary

Self-image, self-concept or self-respect and anxiety in examining situations are very important concepts for achievements in school, not just for school achievement as a number even for a normal psychophysical development of each child. The aim of this examination is to see how self-respect is and in which level anxiety in examining situations exists in sample of elementary school children. The examination data will be the base of program «Improving self-concept of primary schools pupils in Šibenik-Knin area». We examined 214 pupils from fifth to eighth grades in Elementary school «Knin» during September and October 2002. year. We measured self-concept with a Coopersmith's inventory for self-concept and anxiety in examining situations with SKAD (Scale of anxiety for children by the author Anita Vulić-Prtorić). School achievement we counted like a mean from grades of school subjects with the biggest variability. We took them from school grades registers. The result of ANOVA shows that there are no significant differences in self-concept and anxiety in examining situations depending on grades and genders. We got significant positive correlation between self-confidence and school achievement and significant negative correlation between anxiety in examining situations and self-concept, and also negative correlation between anxiety in examining situations and school achievement. ANOVA shows us that pupils with different levels of self-concept differ in school achievement as same as pupils with different levels of anxiety in examining situations.

Key-words: self-concept, anxiety in examining situations, adequate psychological child development, pupil's functioning in school, work of psychologist in school.

