

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MATEMATIKO, NARAVOSLOVJE IN
INFORMACIJSKE TEHNOLOGIJE

ZAKLJUČNA NALOGA
POVEZANOST PERFEKCIONIZMA IN TESTNE
ANKSIOZNOSTI

ROBERTA GVOZDIĆ

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MATEMATIKO, NARAVOSLOVJE IN
INFORMACIJSKE TEHNOLOGIJE

Zaključna naloga

Povezanost perfekcionizma in testne anksioznosti

(The relationship between perfectionism and test anxiety)

Ime in priimek: Roberta Gvozdić

Študijski program: Biopsihologija

Mentorica: doc. dr. Ana Arzenšek

Somentorica: asist. dr. Vesna Jug

Koper, avgust 2017

Ključna dokumentacijska informacija

Ime in PRIIMEK: Roberta GVOZDIĆ

Naslov zaključne naloge: Povezanost perfekcionizma in testne anksioznosti

Kraj: Koper

Leto: 2017

Število listov: 43

Število tabel: 9

Število referenc: 87

Mentor: doc. dr. Ana Arzenšek

Somentor: asist. dr. Vesna Jug

Ključne besede: adaptivni perfekcionizem, maladaptivni perfekcionizem, testna anksioznost, zadovoljstvo s šolskim uspehom

Izvleček:

Namen raziskave je ugotoviti, kako se povezujeta adaptivni in maladaptivni perfekcionizem z izraženostjo testne anksioznosti, ter raziskati njihovo povezanost z zadovoljstvom s šolskim uspehom. V raziskavi je sodelovalo 128 dijakov, ki so izpolnjevali Frostovo lestvico perfekcionizma (FMPS, Frost, Marten, Lahart in Rosenblate, 1990), vprašalnik testne anksioznosti (TAI, Spielberger, 1980) in vprašanje o zadovoljstvu s šolskim uspehom. Rezultati so pokazali pozitivno povezanost maladaptivnega perfekcionizma in testne anksioznosti. Ugotovljena je bila tudi povezanost perfekcionizma z zadovoljstvom s šolskim uspehom, saj se maladaptivni perfekcionizem negativno povezuje z zadovoljstvom, medtem ko se adaptivni perfekcionizem pozitivno povezuje z zadovoljstvom. Prav tako kot maladaptivni perfekcionizem se tudi testna anksioznost pomembno negativno povezuje z zadovoljstvom s šolskim uspehom. Oba konstrukta sta bila višje izražena pri udeležencih ženskega spola.

Key words documentation

Name and SURNAME: Roberta GVOZDIĆ

Title of the final project paper: The relationship between perfectionism and test anxiety

Place: Koper

Year: 2017

Number of pages: 43 Number of tables: 9

Number of references: 87

Mentor: Assist. Prof. Ana Arzenšek, PhD

Co-Mentor: Assist. Vesna Jug, PhD

Keywords: adaptive perfectionism, maladaptive perfectionism, test anxiety, satisfaction with school success

Abstract:

The aim of the study is to determine how adaptive and maladaptive perfectionism is correlated with the expression of test anxiety and to explore their relationship with satisfaction with school success. The study involved 128 pupils who responded to Frost's Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS, Frost, Marten, Lahart and Rosenblate, 1990), Test Anxiety Inventory (TAI, Spielberger, 1980) and the question about satisfaction with school success. The results show the positive relationship between maladaptive perfectionism and test anxiety. The relationship between perfectionism and satisfaction with school success has also been found, as maladaptive perfectionism is negatively related to satisfaction, while adaptive perfectionism is positively related to satisfaction. As well as maladaptive perfectionism, test anxiety is also significantly negatively related to satisfaction with school success. Both constructs are higher in female respondents.

ZAHVALA

Iskreno se zahvaljujem mentorici doc. dr. Ani Arzenšek in somentorici asist. dr. Vesni Jug za strokovno pomoč in koristne napotke pri nastajanju diplomskega dela.

Zahvala gre tudi vodstvom in profesorjem srednjih šol, ki so mi omogočili izvedbo raziskave ter vsem dijakom, ki so sodelovali v raziskavi.

Posebna zahvala gre moji družini in prijateljem za vso podporo skozi celoten študij.

KAZALO VSEBINE

1 UVOD.....	1
1.1 Perfekcionizem	1
1.1.1 Opredelitev konstrukta	1
1.1.2 Modeli in dimenzije perfekcionizma.....	2
1.1.3 Adaptivni in maladaptivni perfekcionizem	3
1.1.4 Emocionalna stanja, lastnosti in vedenja, povezana s perfekcionizmom	4
1.1.5 Dejavniki perfekcionizma.....	5
1.1.6 Perfekcionizem v mladostništvu in šolskem kontekstu.....	6
1.2 Anksioznost	9
1.2.1 Anksioznost v mladostništvu.....	10
1.2.2 Anksioznost v šolskem kontekstu.....	11
1.3 Testna anksioznost.....	12
1.3.1 Teorije in komponente testne anksioznosti	12
1.3.2 Razvoj in dejavniki testne anksioznosti.....	13
1.3.3 Vpliv testne anksioznosti na kognitivne procese.....	14
1.4 Povezanost perfekcionizma in testne anksioznosti.....	16
1.5 Namen dela in raziskovalna vprašanja	17
2 METODA	18
2.1 Vzorec.....	18
2.2 Pripomočki.....	18
2.3 Postopek.....	19
3 REZULTATI	20
3.1 Normalnost porazdelitve uporabljenih merskih instrumentov	20
3.2 Zanesljivost uporabljenih merskih instrumentov	21
3.3 Povezanost perfekcionizma s testno anksioznostjo in zadovoljstvom s šolskim uspehom.....	22
3.4 Povezanost testne anksioznosti z zadovoljstvom s šolskim uspehom.....	23
3.5 Razlike med spoloma v izraženosti obeh konstruktov	24
4 INTERPRETACIJA	25
4.1 Omejitve raziskave in predlogi za izboljšave	29
5 SKLEP	30
6 LITERATURA IN VIRI.....	31

KAZALO PREGLEDNIC

Tabela 3.01 <i>Opisna statistika FMPS</i>	20
Tabela 3.02 <i>Opisna statistika TAI in zadovoljstva</i>	20
Tabela 3.03 <i>Zanesljivost vprašalnika FMPS</i>	21
Tabela 3.04 <i>Zanesljivost vprašalnika TAI</i>	22
Tabela 3.05 <i>Spearmanovi koeficienti korelacije med perfekcionizmom in testno anksioznostjo</i>	22
Tabela 3.06 <i>Spearmanov koeficient korelacije med dimenzijama perfekcionizma</i>	23
Tabela 3.07 <i>Spearmanovi koeficienti korelacije med dimenzijami perfekcionizma in zadovoljstvom</i>	23
Tabela 3.08 <i>Spearmanovi koeficienti korelacije med dimenzijami testne anksioznosti in zadovoljstvom</i>	23
Tabela 3.09 <i>Mann–Whitneyjev U-test</i>	24

1 UVOD

Učenci so v izobraževalnem procesu vsakodnevno izpostavljeni evalvacijskim situacijam, kjer se ocenjuje njihovo znanje in sposobnosti (Puklek Levpušček, 2006). Tako perfekcionizem kot testna anksioznost sta kompleksna pojava, ki imata pomembno vlogo v šolskem kontekstu, zato bomo v delu predstavili naravo in pomen teh dveh konstruktov za mladostnika. Pri perfekcionizmu bomo, poleg negativne, poskušali osvetliti tudi njegovo pozitivno plat. V nadaljevanju z željo po boljšem razumevanju raziščemo povezanost perfekcionizma in testne anksioznosti in njunega vpliva na zadovoljstvo s šolskim uspehom.

1.1 Perfekcionizem

Perfekcionizem je osebnostna lastnost, ki ima lahko velik vpliv na posameznikova prizadevanja na vseh področjih njegovega življenja (Stoeber in Otto, 2006), v literaturi pa je zaznati veliko različnih pogledov in opredelitev tega konstrukta.

Perfekcionizem je opredeljen kot osebnostna lastnost, ki vključuje visoke standarde glede izvedbe in težnjo k pretirano kritičnemu ocenjevanju lastnega vedenja (Frost, Marten, Lahart in Rosenblate, 1990). Flett in Hewitt (2002) sta definirala perfekcionizem kot prizadevanje za brezhibno delovanje in željo po popolnosti v vseh pogledih posameznikovega življenja.

1.1.1 Opredelitev konstrukta

Perfekcionizem je bil v zgodnjih opredelitvah konceptualiziran kot enodimenzionalen in patološki konstrukt (Stoeber in Otto, 2006).

Burns (1980, po Shafran, Coughtrey in Kothari, 2016) je opredelil perfekcioniste kot ljudi, ki si postavljajo nedosegljive standarde, kompulzivno težijo k doseganju teh ciljev in ocenjujejo lastno vrednost izključno na podlagi produktivnosti in dosežkov. Poleg tega je Burns (1980, po Ashby in Rice, 2002) izpostavil, da se posledice perfekcionizma kažejo ne le v zmanjšani produktivnosti, temveč tudi v nizki samokontroli, težavnih osebnih razmerjih, oslabiljenem zdravju in nizkem samospoštovanju. Pacht (1984) je prav tako izpostavil nedosegljive cilje in prizadevanje za neobstoječo popolnost, ki je izjemno izčrpavajoča, in perfekcionizem asociiral z velikim številom psiholoških problemov, kot so alkoholizem, depresivnost, motnje hranjenja, obsesivno kompulzivne motnje itd.

Literatura perfekcionizma je tako temeljila na definicijah, ki so poudarjale zelo visoke osebne standarde ter na klinični populaciji, kar je vodilo k negativistični in patološko nagnjeni konceptualizaciji (Slaney in Ashby, 1996; Terry-Short, Owens, Slade in Dewey, 1995).

Nasprotno tradicionalnemu patološkemu opisu perfekcionizma Hamachek (1978, po Frost idr., 1990) opredeli dva tipa, normalni in nevrotični perfekcionizem. Normalni perfekcionisti si postavljajo visoke standarde, vendar si dovolijo biti nekoliko manj natančni, ko situacija to dovoljuje. Posamezniki, ki imajo izražen nevrotični perfekcionizem, si poleg visoko postavljenih standardov pustijo zelo malo prostora za napake. Tako v svojih očeh niso nikoli dovolj dobri, posledično pa so nezmožni čutiti zadovoljstvo. Motivacija posameznikov, ki imajo izražen nevrotični perfekcionizem, izhaja bolj iz strahu pred neuspehom, kot pa iz želje po izboljšanju (Hamachek, 1978, po Frost idr., 1990). Posamezniki pogosto poročajo o občutkih anksioznosti, zmedenosti in emocionalne izčrpanosti pred začetkom naloge (Hamachek, 1978, po Pacht, 1984).

Egan, Wade, Shafran in Antony (2014) navajajo, da danes obravnavamo perfekcionizem kot večdimenzionalen konstrukt, najbolj vplivna modela pa sta model Frosta, Martena, Laharta in Rosenblatea (1990) in model Hewitta in Fletta (1991).

1.1.2 Modeli in dimenzije perfekcionizma

1.1.2.1 Frostova lestvica perfekcionizma (FMPS) (1990)

Frost, Marten, Lahart in Rosenblate (1990) so izpostavili problem dosedanjih pojmovanj perfekcionizma, kjer postavljanje visokih standardov predstavlja osrednji koncept, saj takšno pojmovanje ne razlikuje zadostno posameznikov, ki imajo visoko izražene perfekcionistične težnje od posameznikov, ki so uspešni in kompetentni.

Perfekcionizem so Frost in sodelavci (1990) opredelili kot konstrukt s šestimi dimenzijami: zaskrbljenost zaradi napak, osebni standardi, pričakovanje staršev, starševska kritika, dvom o dejanjih in organiziranost. *Zaskrbljenost zaradi napak* predstavlja negativne reakcije ob napakah, enačenje le-teh z neuspehom in pričakovanje izgube spoštovanja s strani drugih ob neuspehu. *Osebni standardi* se nanašajo na postavitev zelo visokih standardov delovanja in samoocene. Dimenzija *pričakovanja staršev* se nanaša na stopnjo prepričanja, da so starši postavili visoka pričakovanja in standarde, pri *starševski kritiki* pa gre za posameznikovo prepričanje o tem, da so starši pretirano kritični. *Dvom o dejanjih* predstavlja dvom o lastnih sposobnostih in o učinkovitem dokončanju naloge, dimenzija *organiziranost* pa posameznikovo pripisovanje pomembnosti redu in urejenosti (Frost idr., 1990).

1.1.2.2 Lestvica perfekcionizma avtorjev Hewitta in Fletta (HMPS) (1991)

Model Hewitta in Fletta (1991) opredeli perfekcionizem kot konstrukt, ki vključuje tri dimenzije: nase usmerjeni perfekcionizem, na druge usmerjeni perfekcionizem in družbeno predpisan perfekcionizem. Razlika med njimi ni vzorec vedenja, temveč objekt, h kateremu je vedenje usmerjeno. Enodimenzionalni koncepti se osredotočajo le na nase usmerjene kognicije. Avtorja se sicer strinjata, da je to osrednja komponenta konstrukta,

vendar trdita, da je treba vzeti v zakup tudi interpersonalno komponento, ki igra pomembno vlogo pri prilagajanju na težave, ki jih izkusijo posamezniki z izraženim perfekcionizmom (Hewitt in Flett, 1991).

Nase usmerjeni perfekcionizem vključuje vedenja, kot so postavljanje visokih lastnih meril, strogo ocenjevanje in cenzuriranje lastnih vedenj, razhajanje med realnim in idealnim jazom ter samokritičnost. Značilna je motivacijska komponenta prizadevanja za doseg popolnosti v izvajanju in izogibanja napakam (Hewitt in Flett, 1991). *Na druge usmerjeni perfekcionizem* zajema prepričanja in pričakovanja o zmoglosti drugih. Ta dimenzija se kaže v postavitvi nerealnih standardov in strogem ocenjevanju vedenja drugih ter v prenašanju krivde na druge, neprijaznosti in pomanjkanju zaupanja. Po drugi, pozitivni strani pa je dimenzija asociirana z vodstvenimi sposobnostmi in spodbujanjem motivacije pri drugih (Hewitt in Flett, 1991). *Družbeno predpisan perfekcionizem* vključuje potrebo po doseganju standardov in pričakovanj pomembnih drugih. Dimenzija vključuje tudi posameznikovo prepričanje, da jim družba postavlja previsoka merila, da jih ocenjuje strogo in nad njimi izvaja pritisk, da so popolni in te visoke zahteve izpolnijo. Vse to lahko vodi v izkušnje neuspeha in negativna emocionalna stanja, kot so jeza, anksioznost in depresija, ki so rezultat zaznane nezmožnosti zadovoljiti druge ter prepričanja, da so drugi v pričakovanjih nerealistični (Hewitt in Flett, 1991).

1.1.3 Adaptivni in maladaptivni perfekcionizem

Frost, Heimberg, Holt, Mattia in Neubauer (1993) so v raziskavi primerjali večdimenzionalna modela Frosta in sodelavcev (1990) ter Hewitta in Fletta (1991), pri tem so odkrili, da se dimenzije modelov med seboj povezujejo, ter identificirali dve nadredni dimenziji: maladaptivne evalvacijske skrbi in pozitivne tendence.

K prvi dimenziji (maladaptivne evalvacijske skrbi), ki predstavlja neadaptivno dimenzijo perfekcionizma, vključuje dimenzije zaskrbljenost zaradi napak, pričakovanja staršev, starševska kritika, dvom o dejanjih in družbeno predpisan perfekcionizem. Osrednja značilnost te dimenzije se izraža v skrbeh posameznika, glede napak, neuspeha in glede ocenjevanja in kritike drugih (Frost idr., 1993). Druga dimenzija (pozitivne tendence) pa je sestavljena iz dimenzij osebni standardi, organiziranost, nase usmerjeni perfekcionizem in na druge usmerjeni perfekcionizem ter predstavlja adaptivne aspekte motivacije, ki se lahko odražajo v dosežkih. Ugotovili so, da je maladaptivna dimenzija pomembno povezana z depresijo in negativnim afektom, medtem ko je adaptivna dimenzija pomembno povezana s pozitivnim afektom (Frost idr., 1993).

Poznejše raziskave so z analizo večdimenzionalnih modelov v veliki večini podprle obstoj dveh nadrednih, zmerno povezanih dimenzij perfekcionizma (npr. Bieling, Israeli in Antony, 2004; Cox, Enns in Clara 2002). Raziskovalci so za ti dve dimenziji uporabili

različne izraze, kot so adaptivni in maladaptivni perfekcionizem (Chang, 2000; Rice, Ashby in Slaney, 1998; Rice in Mirzadeh, 2000), pozitivno prizadevanje za dosežke in maladaptivna skrb zaradi ocenjevanja (Blatt, 1995), zdrav in nezdrav perfekcionizem (Stumpf in Parker, 2000), pozitivni in negativni perfekcionizem (Terry-Short idr., 1995).

Z namenom boljšega razumevanja razlik med adaptivnim in maladaptivnim perfekcionizmom sta Slade in Owens (1998) opredelila perfekcionizem s pomočjo dvoprocenega modela, ki temelji na Skinnerjevi teoriji podkrepitve. Tako posamezniki, ki imajo izražen pozitivni, kot posamezniki, ki imajo izražen negativni perfekcionizem, so usmerjeni k doseganju visokih ciljev, razlikujejo pa se v motivaciji. Pozitivni perfekcionizem je povezan s pozitivno podkrepitvijo, saj posameznikovo vedenje poganja želja po uspehu in doseganju cilja. Ti posamezniki ob uspehu občutijo zadovoljstvo in ugodje, občutek lastne vrednosti pa ni odvisen od izida situacije. Nasprotno pa je negativni perfekcionizem povezan z negativno podkrepitvijo, kjer je posameznikovo vedenje usmerjeno z namenom izogibanja negativnim posledicam. Posamezniki, ki imajo izražen negativni perfekcionizem, tudi ob doseganju cilja ne bodo občutili zadovoljstva (Slade in Owens, 1998). Avtorja dvoprocenega modela obdržita Hamachekovo (1978, po Terry-Short idr., 1995) konceptualizacijo, da je pri normalnem perfekcionizmu fokus na posameznikovi moči in temu, kako narediti nekaj pravilno, ter da posameznika, ki ima visoko izražen nevrotični perfekcionizem, vodi strah pred neuspehom.

Kljub vsemu ima nekaj raziskovalcev dvome o obstoju pozitivnega, zdravega, funkcionalnega oz. adaptivnega perfekcionizma (Flett in Hewitt, 2002; Greenspon, 2000). Flett in Hewitt (2002) izpostavita dejstvo, da niso vse študije našle povezave med adaptivnim aspektom perfekcionizma le s pozitivnimi karakteristikami, temveč so rezultati raziskav navedli tudi povezavo z negativnimi karakteristikami. Menita, da je treba pri določanju adaptivnega in maladaptivnega perfekcionizma upoštevati celotno oceno okoljskih dejavnikov in življenjskih okoliščin.

1.1.4 Emocionalna stanja, lastnosti in vedenja, povezana s perfekcionizmom

1.1.4.1 Negativne posledice perfekcionizma

Perfekcionizem je iz klinične perspektive asociiran s številnimi težavami in negativnimi emocionalnimi posledicami. Posamezniki, ki imajo visoko izražene neprilagojene perfekcionistične težnje, pogosto velik del svojega časa namenijo popravljanju stvari in zaradi visokih standardov in zaskrbljenosti zaradi morebitnih napak porabijo za nalogo več časa, kot bi bilo treba. Posledica tega je lahko pomanjkanje časa za druge aspekte življenja, kar vodi v ožanje interesov in socialno izolacijo, kar lahko povzroči slabo razpoloženje (Shafran idr., 2016).

V raziskavah so potrdili povezanost perfekcionizma z naslednjimi *emocionalnimi stanji*: depresivnost (Bieling idr., 2004; Chang in Sanna, 2012; Frost idr., 1990; Hewitt in Flett, 1991; Rice in Mirzadeh, 2000), anksioznost (Chang in Sanna, 2012; Flett, Hewitt in Dyck, 1989), nevroticizem (Hewitt, Flett in Blankstein, 1991; Stumpf in Parker, 2000), psihosomatske motnje (Saboonchi in Lundh, 2003), samomorilne misli (Adkins in Parker, 1996; Hewitt, Flett in Weber, 1994), osebnostne motnje (Hewitt, Flett in Turnbull, 1994; McCown in Carlson, 2004) in negativni afekt (Rice in Mirzadeh, 2000).

Ugotovljena je tudi povezanost z naslednjimi *negativnimi vedenji*: prokrastinacija (Flett, Blankstein, Hewitt in Koledin, 1992; Frost idr., 1990), motnje hranjenja (Lilenfeld idr., 2000; Pratt, Telch, Labouvie, Wilson in Agras, 2001), uporaba/zloraba zdravil (Pacht, 1984) in obsesivno kompulzivno vedenje (Moretz in McKay, 2009; Wu in Cortesi, 2009).

1.1.4.2 Pozitivne posledice perfekcionizma

Rice in Mirzadeh (2000) navajata povezanost adaptivnega perfekcionizma s pozitivnim afektom, poleg tega pa je ugotovljena tudi povezanost z intrinzično motivacijo (Mills in Blankstein, 2000), vestnostjo, učno uspešnostjo (Cox idr., 2002) in z asertivnostjo (Hill, McIntire in Bacharach, 1997).

1.1.5 Dejavniki perfekcionizma

O etiologiji in razvoju perfekcionizma je malo znanega (Egan idr., 2014). Za razvoj perfekcionizma je najpomembnejše obdobje zgodnjega otroštva in mladostništva (Flett, Hewitt, Oliver in Macdonald, 2002). Veliko avtorjev navaja, da perfekcionizem izvira iz interakcije s starši (Pacht, 1984; Burns, 1980, po Frost idr., 1990; Hollender, 1965), obstaja pa tudi nekaj modelov, ki pojasnijo naveden vpliv.

Pri *modelu socialnih pričakovanj* gre za to, da imajo starši pretirano visoka pričakovanja, otrok pa se nauči, da je starševska odobritev prisotna le, kadar je popoln. Prav tako je lahko za otroka problematična druga skrajnost, odsotnost starševskih pričakovanj (Flett idr., 2002). *Model socialnega učenja* temelji na predpostavki, da otroci posnemajo perfekcionistične starše, *model socialne reakcije* pa na predpostavki, da se lahko perfekcionizem razvije pri otroku, ki je bil izpostavljen težkim življenjskim razmeram (fizično nasilje, psihološka zloraba, kaotično družinsko okolje), pri čemer je odziv na tako okolje z razvojem perfekcionizma, nekakšen obrambni mehanizem (Flett idr., 2002). Avtorji poudarijo na pomembno razliko med modelom socialnih pričakovanj in modelom socialne reakcije, kjer slednji vključuje elemente omenjene težke razmere, ki pa niso nujno prisotne v družinah, ki spodbujajo perfekcionizem preko visokih pričakovanj. Zadnji model, *model izražene anksioznosti* predpostavlja možnost, da se perfekcionistične tendence in zaskrbljenost zaradi napak razvijejo zaradi izpostavljenosti anksioznim

staršem, ki se pretirano osredotočajo na napake in njihove negativne posledice (Flett idr., 2002).

Skupna tema zgoraj opisanih modelov je, da je bil posameznik, ki ima izražene perfekcionistične tendence, kot otrok izpostavljen določenemu tipu družinskega okolja, ki je prispeval k razvoju perfekcionizma. Bronfenbrenner (1979, po Flett idr., 2002) navaja, da starševski vložek res igra pomembno vlogo, ne smemo pa pozabiti na vlogo drugih ljudi v otrokovem okolju (vrstniki, učitelji) ter družbenih in kulturnih dejavnikov, ki lahko spodbujajo razvoj perfekcionizma. Avtorji dodajajo, da mora model, ki predstavlja razvoj perfekcionizma, poleg kulturnih faktorjev, vsebovati osebne dejavnike in značilnosti otroka (Flett idr., 2002).

Tako so Flett in sodelavci (2002) oblikovali integrativni model, s katerim so skušali poudariti heterogenost in izpostavili tri kategorije dejavnikov, ki lahko povzročijo perfekcionistične pritiske na posameznika: *starševski dejavniki*, *pritiski okolja* in *dejavniki, ki izvirajo iz otroka* (Flett idr., 2002). Pri starševskih dejavnikih, ki lahko igrajo pomembno vlogo pri razvoju perfekcionizma, izpostavijo starševske osebnostne lastnosti, avtoritarni vzgojni stil, ki pogosto vključuje visoka starševska pričakovanja, starševsko kritiko in kaznovanje mogočih napak, modelno učenje ter starševske osebnostne lastnosti in oblikovane perfekcionistične cilje za otroka (Flett idr., 2002). Okoljski pritiski so tudi pomemben dejavnik, saj lahko na otroka vpliva vzgoja v socialnem kontekstu, ki spodbuja doseganje določenih standardov, pri tem pa so pomembni tudi pritiski šolskega in delovnega okolja ter vrstniške interakcije. Dejavniki, ki izvirajo iz otroka, pa zajemajo otrokov temperament in stile navezanosti. Temperament otroka, ki ima višje izražene perfekcionistične težnje, se kaže v visoki stopnji emocionalnosti, bojzljivosti in vztrajnosti. Stil navezanosti tudi lahko vpliva na izraženost perfekcionizma, saj se ne-varni stili navezanosti, ki se lahko razvijejo zaradi pomanjkanja starševske odzivnosti, povezujejo z družbeno predpisanim perfekcionizmom (Flett idr., 2002).

1.1.6 Perfekcionizem v mladostništvu in šolskem kontekstu

Otroci in mladostniki, ki imajo izražene perfekcionistične težnje, imajo običajno zelo urejeno delovno površino, pritožujejo se nad skupinskimi projekti, večkrat popravljajo nalogo in doživijo razočaranje, ko za delo ne prejmejo odlične ocene (Thompson in Rudolph, 2000, po Kottman in Ashby, 2000). Velika večina raziskav na področju perfekcionizma je narejena na odraslih, pri otrocih in mladostnikih pa se predvsem izpostavlja perfekcionizem v povezavi z nadarjenostjo. Pri mladostnikih se razlika med adaptivnim in maladaptivnim perfekcionizmom odraža v tem, na kakšne načine se spoprijemajo z visokimi standardi in potrebo po redu (Kottman in Ashby, 2000).

Posamezniki, ki imajo izražen adaptivni perfekcionizem, uporabijo te lastnosti konstruktivno in kot spodbudo za boljše delovanje. Ti posamezniki se ne počutijo poražene, ko ne dosežejo lastnih ciljev, temveč si obljubijo, da bodo v prihodnje delali intenzivneje. Od sebe pričakujejo izvedbo po svojih najboljših sposobnostih in lahko izrazijo zaskrbljenost ali razočaranje, ko čutijo, da osebnih ciljev niso izpolnili. Pogosto imajo visoka pričakovanja tudi do drugih (vrstniki, učitelji). Dokler visoki osebni standardi ne prerasejo v nerazumne ali nerealne in neizpolnjevanje visokih standardov, ne povzroči pretirane samokritike, ti faktorji učencu ne bodo povzročali težav, temveč mu bodo nudili motivacijo (Kottman in Ashby, 2000).

Na drugi strani pa se maladaptivne perfekcionistične težnje pri posamezniku izrazijo z zaskrbljenostjo o izpolnjevanju in doseganju lastnih visoko postavljenih pričakovanj in z občutkom poraza, ko ne dosežejo popolnosti. Je pa vsekakor treba opomniti na kontinuum, saj lahko tudi potencialno adaptivno vedenje postane negativno, če gre v skrajnosti (Kottman in Ashby, 2000). V šolskem okolju sta lahko pretirana zaskrbljenost zaradi napak in samokritičnost izčrpavajoči. Učenci, ki imajo izražen maladaptivni perfekcionizem, raje ne opravijo naloge, kot da bi oddali verzijo, ki ni popolna. Pogosto zavrnejo sodelovanje v razrednih diskusijah, ker ne želijo storiti napake in jih je strah ponižanja. Ob rezultatih, ki ne dosegajo njihovih standardov, lahko občutijo močna čustva žalosti, razočaranja in/ali jeze, ki je usmerjena na njih same ali na učitelje in sošolce. Včasih za lasten neuspeh krivijo druge, običajno pa so posamezniki z izraženimi maladaptivnimi težnjami izjemno samokritični in osredotočeni izključno na njihove negativne lastnosti in na vse, v čemer po lastni oceni niso popolni (npr. akademski dosežki, socialne interakcije, fizični videz) (Kottman in Ashby, 2000).

G. Rostohar (2012) navaja, da je pomembno razlikovati med dijaki, ki si zastavijo visoke cilje in te tudi dosegajo, ter tistimi dijaki, ki imajo cilje zastavljene nerealno visoko in jih tako kljub prizadevanju ne morejo doseči, a vztrajajo pri njih. Slednji so tisti dijaki, ki potrebujejo pozornost in svetovalno pomoč, saj ob spoznanju, da imajo previsoke in neuresničljive cilje, doživljajo osebno razvrednotenje, čemur sledijo tudi druge neugodne posledice.

Raziskave, ki vključujejo razlike med spoloma v izraženosti konstrukta, so redke, rezultati pa nekonsistentni. Nekatere raziskave kažejo na to, da med spoloma ni razlik (Blankstein, Dunkley in Wilson, 2008; Hewitt in Flett, 2004; Kawamura, Hunt, Frost in DiBartolo, 2001), nekatere raziskave pa nakazujejo na obstoj razlik v nekaterih dimenzijah. McCreary, Joiner, Schmidt in Ialongo (2004) so ugotovili, da je maladaptivna dimenzija družbeno predpisan perfekcionizem višje izražena pri moških, nasprotno pa je v raziskavi M. Raspopović (2015) ugotovila pomembno razliko pri maladaptivni dimenziji dvom o dejanjih, ki je bila višje izražena pri ženskah. Nekatere raziskave so ugotovile tudi višje

izraženo adaptivno dimenzijo perfekcionizma pri ženskah (Caglar, Bilgili, Karaca, Ayaz in Aşçi, 2010; Opsenica-Kostić in Panić, 2006).

Raziskave kažejo, da je maladaptivni perfekcionizem negativno povezan z zaznano akademsko izvedbo (Grzegorek, Slaney, Franze in Rice, 2004; Rice, Bair, Castro, Cohen in Hood, 2003; Wang, 2012). Nekatere raziskave pa so potrdile tudi pozitivno povezavo med adaptivnim perfekcionizmom in pozitivno zaznano (Grzegorek idr., 2004) in dejansko akademsko izvedbo (Accordino, Accordino in Slaney, 2000; Braver, 1996; Rice in Ashby, 2007; Stoeber in Kersting, 2007).

1.2 Anksioznost

V literaturi lahko zasledimo več definicij anksioznosti. B. Marentič Požarnik (2000) navaja, da je anksioznost razmeroma trajen občutek tesnobe, nelagodja, napetosti in zaskrbljenosti, čeprav človek ni v situaciji, ko je neposredno ogrožen. Anksiozna reakcija je nesorazmerna težavnosti situacije, saj je lahko premočna že ob manjših obremenitvah. Spielberger (1972, po Hribar, 2002) pojem anksioznost definira kot neprijetno emocionalno stanje, za katerega je značilen subjektivni občutek napetosti, bojazni in skrbi, pri čemer se aktivira avtonomni živčni sistem.

T. Lamovec (1988) se prav tako kot Spielberger (1972, po Lamovec, 1981) zavzema za opredelitev anksioznosti na dva načina: kot »anksiozno stanje, za katerega je značilno začasno povečanje ravni vzbujenja, pri katerem prevladuje simpatik. V zmerni obliki predstavlja normalno reakcijo na stres, pri čemer se mobilizira energija organizma«. Anksioznost pa lahko opredelimo tudi kot osebnostno potezo, ki predstavlja nagnjenost k anksioznemu reagiranju v velikem številu situacij (Lamovec, 1988, str. 266).

V opredelitvah zaznamo skupno noto pogleda na anksioznost, kot na nekakšen kompleksen, večplasten bio-psihološki fenomen. Pogosto pa je poudarjena pomembnost fiziološkega vidika anksioznosti, torej povišano vzbujenje simpatičnega živčevja (Hribar, 2007). Po kognitivni teoriji je anksioznost posledica nevarnosti, ki ogroža posameznika, oziroma posledica interpretacije, ki šteje neki dogodek za nevarnega, tudi če objektivno ni nevaren (Hribar, 2002).

V literaturi se kot sopomenka za anksioznost večkrat pojavlja beseda tesnoba. Besedama je skupen poudarjen telesni vidik pojava in bolečina, ki jo občuti anksiozna oseba. Gledano z etimološkega in vsebinskega vidika pa anksioznost v primerjavi s tesnobo vsebuje izrazitejšo komponento telesnih občutkov in bolečine (Hribar, 2007). Tesnoba je širši pojem od anksioznosti, slednja pa ima bolj konkretnega referenta. Poleg tega se anksioznost bolj pogosto uporablja v empiričnem, tesnoba pa v filozofskem diskurzu. Kljub vsem izpostavljenim razlikam so te minimalne ter gre v osnovi za isti fenomen (Hribar, 2007).

Pomembno je razmejiti tudi pojma strah in anksioznost. Strah je reakcija na prisotno nevarnost, njen čas trajanja pa je krajši kot pri anksioznosti. Izvor strahu je mogoče določiti, anksioznost pa ne izhaja iz obstoječe, temveč iz pričakovane situacije (Hribar in Magajna, 2011).

Anksioznost je psihofiziološko dogajanje, ki se kaže na kognitivni, emocionalni, fiziološki in vedenjski ravni (Hribar, 2002; Lamovec, 1988; Peklaj, 2012). Na emocionalni ravni se kaže kot subjektivni občutek izrazitega neugodja, ki ga posamezniki opisujejo kot strah, nervoznost, zaskrbljenost, napetost, tesnoba (Hribar, 2002). Anksioznost se na fiziološki

ravni izraža preko vzburjenja vegetativnega živčnega sistema in se kaže v telesnih in fizioloških spremembah, kot so povečan srčni utrip, povišan krvni tlak, večja mišična napetost, hitrejše dihanje, rast nivoja sladkorja v krvi, znojenje. Emocionalno in fiziološko raven spremljajo kognitivni procesi, ki se odražajo v zaznavi situacije, slike in misli. Posameznik pričakuje slab izid oziroma neko nesrečo, misli so manj urejene, lahko je tudi dezorganiziran in okupiran s telesnimi senzacijami in vznemirjenostjo (Hribar, 2002). Pojavijo se lahko tudi avtomatske irelevantne misli (na primer »Osmešil se bom!«, »Ne bo mi uspelo!«), ki se nehoteno vrinejo v zavest in ovirajo spoznavni proces in osredotočenost (Peklaj, 2012). Na vedenjski ravni se anksioznost lahko kaže kot izogibanje ali beg pred situacijo, kot stereotipija v govoru ter kot slaba koordinacija (Hribar, 2002).

1.2.1 Anksioznost v mladostništvu

Anksioznost je normalen sestavni del otrokovega razvoja, od individualnih razlik pa je odvisno, v kakšnih oblikah in kako intenzivno se bo anksioznost pojavljala (Hribar in Magajna, 2011). Gledano iz etiološke perspektive anksioznost in strah pomagata otrokom, da se prilagajajo okolju, v katerem se nahajajo (Kendall idr. 1992, po Hribar, 2002; Renan, 1996, po Hribar, 2002). Ko postane otrok starejši in so razvojne naloge povezane z njegovim socialnim okoljem, mu anksioznost pomaga asimilirati se v svet drugih. Tako mu oblikovani nivo anksioznosti pomaga uravnati vedenje v skladu s socialnimi, kulturnimi in šolskimi pričakovanji (Hribar, 2002).

Anksioznost je pri mladostniku lahko le prehodna in kratkotrajna, povezana z zanj posebej ogrožajočo situacijo, ali pa predstavlja prevladujoč način doživljanja, ki vpliva na njegovo celotno vedenje in celo oblikuje poteze njegove osebnosti (Tomori, 1992). S starostjo se vsebina strahov in anksioznosti spreminja skladno s kognitivnimi in razvojnimi nalogami, saj postajajo bolj ponotranjeni, prehodni in usmerjeni na socialne, telesne, šolske skrbi in skrbi z zdravjem (Hribar, 2002). Mladostnikovi rezultati preizkusov v procesu izobraževanja odločajo o njegovi poznejši poklicni prihodnosti, izid socialnih prizadevanj odpira možnosti njegove uveljavitve v okolju, izkušnje in zadoščenja ob lastnih samostojnih dejavnostih pa so izvor samopodobe in pogoj samospoštovanja (Tomori, 1992).

Najpogostejše oblike anksioznosti v mladostništvu so: anksioznost ob posebnih preizkušnjah, separacijska anksioznost in anksiozne motnje (Tomori, 1992). Anksioznost ob posebnih preizkušnjah označujejo strah, tesnoba in negotovost pred in ob pomembnejših obremenitvah v šoli, ki se kažejo kot težave pri organiziranem in logičnem razmišljanju, motnje zbranosti, zavore pri izražanju misli in podajanju znanja. Posebna oblika te anksioznosti je socialni strah, pri katerem gre za bojazen, da na druge ne bi napravil nezaželenega vtisa, strah pred posmehom, zavrnitvijo, trema ob javnem nastopanju in tesnoba v okoliščinah, kjer se je treba izraziti, se izpostaviti in postaviti zase.

Skrajna oblika take anksioznosti je socialna fobija (Tomori, 1992). Separacijska anksioznost predstavlja doživljanje bojazni ob ločitvi od varne bližine najbližjih oseb. Pri anksioznih motnjah pa anksioznost traja daljše obdobje in je osrednja nota doživljanja, ki se kaže kot pretirana negotovost, zaskrbljenost in bojazen. Pri mladostniku se anksioznost pogosto izraža tudi paradoksalno, na primer s prikazovanjem pretirane gotovosti vase, z nastopaštvom, uporom in hiperaktivnostjo, kar služi kot obrambni mehanizem (Tomori, 1992).

1.2.2 Anksioznost v šolskem kontekstu

Šola je pomembno okolje in vrednostni prostor, v katerem se učenčeva dejavnost preverja in ocenjuje. Doživljanje anksioznosti ni omejeno le na pisno preverjanje, temveč se pojavlja tudi ob ustnem preverjanju znanja in pri drugih oblikah izpostavljanja pred skupino, kjer naj bi učenec pokazal svoje znanje in zmožnosti (Puklek Levpušček, 2006). Šola je tudi prostor, v katerem posameznik vzpostavlja številne odnose z vrstniki, učitelji in z drugimi delavci na šoli (Peklaj, 2012).

V šolskem kontekstu je prisotna vrsta situacij, ki povzročajo manjši ali večji strah. Delimo ga na socialni in storilnostni strah (Marentič Požarnik, 2000). Socialni vključuje strah pred izgubo vpliva, pred nepriznavanjem ali posmehom in pred zavrnitvijo sošolcev in njihovim trpinčenjem in agresivnostjo. Storilnostni strah pa se pojavi zlasti v situacijah preverjanja in ocenjevanja. Za slednjega je značilno, da čim pomembnejša je situacija v učenčevih očeh, intenzivnejši je strah (Marentič Požarnik, 2000).

Zmeren strah lahko, v primeru ko je učenec dobro pripravljen in ni plah, mobilizira energijo, poveča zbranost in je lahko spodbuden za šolsko delo. V primeru večje količine strahu, pa ta negativno vpliva na višje psihične funkcije, zmožnost širšega povezovanja znanja in reševanja problemov (Marentič Požarnik, 2000).

1.3 Testna anksioznost

V situacijah preverjanja in ocenjevanja znanja so na preizkušnji zmožnosti učenca, pri čemer obstaja možnost neuspešnosti. Zato storilnostne situacije učenci pogosto doživljajo kot subjektivno ogrožajoče, poleg tega pa ocene opredelijo položaj učenca v skupini glede na njegovo učno uspešnost. V šoli se pogosto vzpostavi tekmovalno vzdušje, pri tem pa lahko učenci doživljajo ponavljajoče se negativne izkušnje (Puklek Levpušček, 2006).

Testna anksioznost se nanaša na niz fenomenoloških, fizioloških in vedenjskih odzivov, ki se pojavijo ob zaskrbljenosti zaradi morebitnih neuspehov na testu ali podobnih evalvacijskih situacijah (Sieber, O`Neil in Tobias, 1977, po Ergene, 2003). N. Hribar in L. Magajna (2011) opredelita testno anksioznost kot tesnobo, ki jo posameznik doživlja ob namišljenem ali realnem soočanju s testno situacijo, v kateri presoja in doživlja test kot nekak zanj ogrožajoč dogodek. Zaradi anksioznosti postane negotov in zmeden, pri tem pa se njegova učinkovitost zmanjša, kar še dodatno okrepi zaznavanje situacije kot nevarne.

M. Puklek Levpušček (2006, str. 62) navaja, da je testna anksioznost »zaskrbljenost in emocionalno neugodje ob preverjanju in ocenjevanju znanja, sposobnosti in drugih dosežkov«. Socialna anksioznost in testna anksioznost sta opredeljeni s situacijskim vrednotenjem posameznika, zato lahko obe uvrstimo v kategorijo evalvacijske anksioznosti (Puklek Levpušček, 2006).

Testno anksioznost so slovenski avtorji prevajali tudi kot izpitna bojazen (Pečjak, 1993) in kot storilnostna anksioznost (Marentič Požarnik, 2000).

1.3.1 Teorije in komponente testne anksioznosti

Prva teorija testne anksioznosti je nastala leta 1952, katere avtorja sta Mandler in Sarason (Wine, 1971). Ugotovila sta, da učenci z višje izraženo testno anksioznostjo dosegajo slabše rezultate na testih inteligentnosti. Predpostavila sta, da testna situacija vzbudi dve vrsti naučenih nagonov. Prvi so nagoni, ki so usmerjeni na nalogo in spodbujajo odgovore, ki so relevantni in vodijo k rešitvi naloge, kar nagone reducira. Druga vrsta pa so naučeni nagoni, ki se nanašajo na anksioznost. Ti lahko izzovejo odzive povezane z dokončanjem naloge, pri čemer se raven anksioznosti zniža. ter odzive, ki so irelevantni za nalogo in vključujejo občutke nemoči, neadekvatnosti, pričakovanja izgube statusa ipd. (Mandler in Sarason, 1952, po Wine, 1971).

Liebert in Morris (1967) sta predpostavljala, da je testna anksioznost sestavljena iz dveh komponent: iz zaskrbljenosti in emocionalnosti, kar podpirajo številni avtorji (Anderson in Sauser, 1995; Pečjak 1993; Spielberger, 1980, po Lamovec, 1988; Ware, Galassi in Dew, 1990). Kognitivna komponenta (zaskrbljenost) vključuje skrbi, pri katerih se učenec pred testom sprašuje o tem, ali bo test opravil, ali česa ne zna in o morebitnih negativnih

posledicah ob neuspehu. Te misli preprečujejo, da bi se učenec posvetil trenutni situaciji preverjanja znanja, običajni distraktorji pa imajo takrat močnejši učinek kot sicer. Tako lahko glasovi, hrup, neprimerna svetloba, temperatura in sošolci zlahka zmotijo delo (Pečjak, 1993). Čustveno komponento občutimo kot neprijetno napetost, kot stanje nemoči, tesnobe in v hujših primerih kot obup. To lahko na preverjanju znanja povzroči zavore, kjer učenec ne razume vprašanja in tako ne ve, kaj naj odgovarja. Pečjak (1993) kognitivni in čustveni, kot glavnima komponentama testne anksioznosti, pridruži še fiziološko in socialno. Fiziološke komponente so le poseben vidik čustvenih komponent. Vsa močna čustva namreč spremljajo motnje v delovanju organizma, kot smo ga že opisali (povišan krvni tlak, močno utripanje srca, znojenje). V hujših primerih se lahko pojavijo psihosomatska obolenja (Pečjak, 1993). Socialna komponenta pa vključuje učenčevo spraševanje, kaj bodo rekli starši, sošolci in drugi ljudje, to pa posledično vpliva na miselno komponento. Okolica s svojim odnosom do učenca in njegovih učnih rezultatov neposredno prispeva k zmanjševanju ali večanju testne anksioznosti (Pečjak, 1993).

J. Wine (1971) je modelu Lieberta in Morrisa dodala pomembno razlago delovanja testne anksioznosti z vidika pozornosti. Učenci, ki imajo višje izraženo testno anksioznost, usmerjajo pozornost na zahteve testnih nalog, sočasno pa tudi navznoter, v zaskrbljenost. Učenci z nizko izraženo testno anksioznostjo pa pozornost v celoti usmerijo v zahteve testa.

Učenci, ki doživljajo hudo testno anksioznost, čutijo potrebo, da bi se preverjanju znanja izognili (Pečjak, 1993). B. Marentič Požarnik (2000) in Pečjak (1993) navajata, da je anksioznost najmočnejša tik pred preverjanjem znanja. Med samim testom anksioznost običajno nekoliko popusti, v primeru, ko pa učenec odkrije, da ne zna ali ne more odgovarjati, se bojazen nadaljuje (Pečjak, 1993).

1.3.2 Razvoj in dejavniki testne anksioznosti

Testna anksioznost se pojavi že v nižjih razredih osnovne šole in postopoma raste nekje do petnajstega leta, ko se krivulja ustali, pogosto pa celo upade, vendar se pri nekaterih anksioznost pojavi šele v srednji šoli ali na fakulteti (Pečjak, 1993). Te spremembe se dogajajo vzporedno s spremembami v kognitivnem razvoju, saj razvito logično mišljenje omogoča boljše predvidevanje situacij, ki bi lahko prispevale k slabšemu samospoštovanju (Lacković-Grgin, 2000, po Čibarić, 2015).

Anksioznost lahko izvira iz številnih dejavnikov, tako zunanjih kot notranjih, ki se med seboj prepletajo. Pečjak (1993) navaja, da med najpomembnejše vzroke testne anksioznosti sodijo slabo mnenje o sebi, mnenja drugih ljudi, nejasna prihodnost in premajhna pripravljenost na test. Na testno anksioznost vpliva osebnost učenca, predvsem čustvena nestabilnost in frustracijska občutljivost, pomemben dejavnik sta tudi učitelj in oblika

testa, saj je pogosto anksioznost višja pri ustnem preverjanju. Testna anksioznost se lahko razvije kot odgovor na kritiziranje in zelo visoka pričakovanja staršev (Hill, 1972). M. Puklek Levpušček (2006) navaja, da lahko anksioznost spodbuja tudi učitelj, ki je strog in neobčutljiv za individualne razlike med učenci ter okoliščine preverjanja znanja, za katere je med drugim značilen kratek čas pisanja testa, neznani kriteriji ocenjevanja in odprti tip vprašanj, saj ta zahtevajo fleksibilnost mišljenja, povezovanje snovi in prosto odgovarjanje, kar je zaradi razdeljene pozornosti, oteženo.

Številne raziskave so pokazale, da je testna anksioznost višje izražena pri ženskah (Cassady in Johnson 2002; Chapell, Blanding, Silverstein, Takahashi, Newman, Gubi in McCann, 2005; Davids, 1973; Eman, Dogar, Khalid in Haider, 2012; Hembree, 1988; Misra in Mckean, 2000; Payne, 1984). Kot možen razlog za ta razkorak Arch (1987) navaja, da se ženske počutijo bolj ogrožene v evalvacijskih situacijah. Podobno razlago je zaslediti tudi v naslednji raziskavi, kjer razliko opišejo z vidika predpisanih družbenih vlog, kjer je ženska pod večjim pritiskom, da uspe na akademskem področju kot moški in posledično v testni situaciji občuti večji strah pred neuspehom, kot drug vzrok pa navajajo, da moški težje priznajo občutke anksioznosti (Núñez-Peña, Suárez-Pellicioni in Bono, 2016).

1.3.3 Vpliv testne anksioznosti na kognitivne procese

Raziskovalci ocenjujejo pogostost testne anksioznosti pri učencih med 15 in 20 % v populaciji (Hill in Wigfield, 1984). Kot smo že poudarili pri strahu, blaga izraženost testne anksioznosti ne vpliva nujno na kognitivno izvajanje oziroma je lahko celo pozitivna, saj služi kot motivator. V primeru, ko pa je izraženost visoka, lahko negativno vpliva na kognitivne procese, ki so potrebni pri učenju in opravljanju nalog. Pri učencih z visoko izraženo anksioznostjo se pojavljajo misli in predstave, ki za reševanje naloge niso relevantne in vstopajo v proces predelovanja informacij in obremenijo delovni spomin, kar zmanjša učinkovitost izvajanja (Eysenck, Derakshan, Santos in Calvo, 2007, po Hribar in Magajna, 2011).

Sarason (1975, po Puklek Levpušček, 2006) je poudaril, da učenci, ki imajo visoko izraženo testno anksioznost v evalvacijskih situacijah, pozornost pogosto preusmerijo z naloge nase. Vsiljive misli zmanjšajo pozornost na navodila, pomembne elemente naloge in na učinkovito reševanje problema. V evalvacijski situaciji se lahko pojavita dve vrsti kognicij: *kognicije, usmerjene na nalogo* in *kognicije, usmerjene nase* (Puklek Levpušček, 2006). Prva vrsta kognicij se pojavi v primeru, ko učenec nalogo sprejema kot izziv in meni, da ima potrebno znanje in upa na uspeh, pri tem pa svojo pozornost usmeri v reševanje naloge. Kognicije, usmerjene nase, pa se lahko pojavijo v situacijah, ko učenec nima občutka nadzora nad situacijo, ko meni, da nima zmožnosti za uspešno reševanje naloge, ko ima visoko izražen strah pred neuspehom, ko se pretirano ukvarja z mnenjem

drugih o njegovem dosežku in ko je evalvacijska situacija ogrožajoča (npr. časovne omejitve, učiteljeva navodila in sporočila) (Puklek Levpušček, 2006).

Rezultati raziskav kažejo na pomembno negativno povezanost testne anksioznosti in akademskega uspeha (Chapell idr., 2005; Eum in Rice, 2011; Hembree, 1988; Sarason in Mandler, 1977; Deffenbacher in Deitz, 1978).

1.4 Povezanost perfekcionizma in testne anksioznosti

Povezanost perfekcionizma in testne anksioznosti je ugotovljena v več raziskavah. Opazimo lahko, da se pri obeh konstruktih, perfekcionizmu in testni anksioznosti večkrat omenja strah pred neuspehom, kar je tudi velika skupna točka konstruktoma. I. Erceg Jugović in A. Lauri Korajlija (2012) sta v raziskavi ugotovili, da maladaptivni perfekcionizem in testna anksioznost pozitivno korelirata, medtem ko med adaptivnim perfekcionizmom in testno anksioznostjo ni korelacije, prav tako ni razlike med adaptivnim perfekcionizmom in neperfekcionizmom. Skladno z rezultati slednje raziskave, so pozitivno povezanost med maladaptivnim perfekcionizmom in testno anksioznostjo odkrili tudi drugi raziskovalci (Abdollahi in Abu Talib, 2015; Eum in Rice, 2011; Mills in Blankstein, 2000). Rezultati naslednjih raziskav ravno tako potrjujejo ugotovitev avtoric I. Erceg Jugović in A. Lauri Korajlija (2012), da med adaptivnim perfekcionizmom in testno anksioznostjo ni povezav (Bieling idr., 2004; Mills in Blankstein, 2000). Abdollahi in Abu Talib (2015) navajata, da sta ugotovila negativno korelacijo med adaptivnim perfekcionizmom in testno anksioznostjo.

Podobno korelacijo sta ugotovila tudi Weiner in Carton (2012), ki v svoji raziskavi navajata, da adaptivna dimenzija osebni standardi negativno korelira s testno anksioznostjo, maladaptivna dimenzija ocenjevalna skrb pa je v pozitivni korelaciji s testno anksioznostjo.

1.5 Namen dela in raziskovalna vprašanja

Namen zaključne naloge je podrobneje raziskati področje perfekcionizma v povezavi s testno anksioznostjo in njuno vlogo v šolskem kontekstu. Cilj zaključne naloge je ugotoviti, ali obstaja povezava med perfekcionizmom in testno anksioznostjo ter katere dimenzije korelirajo med seboj. Osredotočenost je predvsem na povezanosti med maladaptivnim perfekcionizmom in izraženostjo testne anksioznosti, pozornost pa smo namenili tudi povezanosti perfekcionizma z zadovoljstvom s šolskim uspehom.

Glede na postavljene cilje smo opredelili naslednje hipoteze:

Hipoteza 1: Maladaptivni perfekcionizem pozitivno korelira z izraženostjo testne anksioznosti. Hipotezo podpirajo rezultati več raziskav (Abdollahi in Abu Talib, 2015; Erceg Jugović in Lauri Korajlija, 2012; Eum in Rice, 2011; Mills in Blankstein, 2000).

Hipoteza 2: Adaptivni perfekcionizem negativno korelira z izraženostjo testne anksioznosti. Abdollahi in Abu Talib (2015) navajata, da sta ugotovila negativno korelacijo med adaptivnim perfekcionizmom in testno anksioznostjo, prav tako sta Weiner in Carton (2012) navedla negativno korelacijo med adaptivno dimenzijo osebnih standardi in testno anksioznostjo.

Hipoteza 3: Maladaptivni perfekcionizem negativno korelira z zadovoljstvom z uspehom v šoli. Slade in Owens (1998) navajata, da posamezniki, ki imajo izražen negativni perfekcionizem, tudi ob doseganju cilja ne bodo občutili zadovoljstva. Tudi rezultati raziskav (Grzegorek idr., 2004; Rice, Bair, Castro, Cohen in Hood, 2003; Wang, 2012) potrjujejo predvideno negativno korelacijo.

Hipoteza 4: Testna anksioznost bo višje izražena pri udeležencih ženskega spola. Hipotezo podpirajo rezultati številnih raziskav, kjer je ugotovljena višje izražena testna anksioznost pri ženskah (Cassady in Johnson 2002; Chapell idr., 2005; Davids, 1973; Eman idr., 2012; Hembree 1988; Misra in Mckean, 2000; Payne, 1984).

Hipoteza 5: Adaptivni perfekcionizem bo višje izražen pri udeležencih ženskega spola. Hipotezo podpirajo rezultati raziskav (Caglar, Bilgili, Karaca, Ayaz in Aşçi, 2010; Oспенica-Kostić in Panić, 2006), kjer so ugotovili višjo izraženost adaptivnega perfekcionizma pri ženskah.

2 METODA

2.1 Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 128 dijakov 1. in 2. letnika dveh srednjih šol gimnazijskega programa. Od tega je bilo 83 (64,8 %) udeležencev ženskega spola in 45 (35,2 %) udeležencev moškega spola, v starostnem razponu od 15 do 17 let. Iz raziskave smo izključili tri nepopolno izpolnjene vprašalnike.

2.2 Pripomočki

Uporabili smo Spielbergerjev vprašalnik testne anksioznosti, Frostovo lestvico perfekcionizma in vprašanje o zadovoljstvu s šolskim uspehom, ki so ga udeleženci ocenjevali na 5-stopenjski lestvici (1 – sploh nisem zadovoljen; 5 – popolnoma sem zadovoljen). Dodali smo tudi demografska vprašanja, in sicer starost, spol, kraj šolanja in letnik gimnazije.

Vprašalnik testne anksioznosti (Spielberger 1980, po Lamovec, 1988) je med najbolj pogosto uporabljenimi lestvicami za merjenje testne anksioznosti. Vprašalnik je sestavljen iz 20 postavk, ki jih udeleženci ocenjujejo na 4-stopenjski lestvici (1 – skoraj nikoli; 2 – včasih; 3 – pogosto; 4 – skoraj vedno). Vprašalnik vsebuje trditve, ki se nanašajo na testno situacijo, kot so: Pri testu sem sproščen in zaupam vase, Misel na oceno me ovira pri delu, Misel na slabo oceno mi kvari koncentracijo in druge postavke. Vse postavke vrednotimo pozitivno, razen prve, ki se točkuje obratno. Visoko doseženo število točk pomeni visoko testno anksioznost. Faktorska analiza je dala dva faktorja: skrb in emocionalnost (Lamovec, 1988), vsaka vsebuje 8 postavk. Cronbachov alfa koeficient zanesljivosti celotne lestvice znaša 0,96, podlestvice skrb 0,91 in podlestvice emocionalnost 0,91 (Spielberger, 1980, po Ali in Mohsin, 2013).

Frostovo lestvico perfekcionizma (Frost Multidimensional Perfectionism Scale, Frost idr., 1990) so prevedli Bajec, A. Avsec, A. Arnautovska in Fišer (2006, po Brečko in Horvat, 2007). Vprašalnik je sestavljen iz 35 postavk, ki merijo šest dimenzij perfekcionizma, pri čemer se 7 postavk nanaša na dimenzijo osebni standardi (primer: Postavljam si višje cilje kot večina ljudi.), 9 na zaskrbljenost zaradi napak (primer: Če storim napako, bi me moralo to vznemiriti.), 5 na pričakovanja staršev (primer: Starši so mi postavljali zelo visoke zahteve.), 4 na dimenzijo starševska kritika (primer: Nikoli nisem imel/a občutka, da lahko izpolnim pričakovanja staršev.), 6 postavk na organiziranost (primer: Organiziranost je zame zelo pomembna.) in 4 na dimenzijo dvom o dejanjih (primer: Običajno dvomim o kvaliteti preprostih vsakdanjih stvari, ki jih počnem.). Sodelujoči ocenjujejo postavke na 5-stopenjski lestvici (1 – sploh ne drži; 2 – dokaj ne drži; 3 – deloma drži, deloma ne drži; 4 – dokaj drži; 5 – povsem drži). Vse postavke so pozitivne smeri. Končni rezultat je seštevek ocen na posameznih dimenzijah. Posamezne dimenzije smo opredelili kot

adaptivne in maladaptivne, glede na poznejšo delitev Frosta in sodelavcev (1993). Tako maladaptivni perfekcionizem vključuje dimenzije zaskrbljenost zaradi napak, pričakovanja staršev, starševska kritika in dvom o dejanjih, adaptivni perfekcionizem pa dimenziji osebni standardi in organiziranost. Zanesljivost lestvice je 0,90 (Frost idr., 1990), K. Brečko in N. Horvat (2007) sta na slovenskem vzorcu izmerili koeficient zanesljivosti 0,86. Zanesljivosti dimenzij znašajo: pri osebni standardi 0,83, zaskrbljenost zaradi napak 0,88, pričakovanja staršev 0,84, starševska kritika 0,84, dvom o dejanjih 0,74 in organiziranost 0,93 (Frost idr., 1990).

2.3 Postopek

Prevod Frostove lestvice perfekcionizma smo nekoliko prilagodili za populacijo dijakov. Pred začetkom izvedbe sem pridobila dovoljenji vodstev obeh srednjih šol in soglasja staršev dijakov za opravljanje raziskave. Udeleženci so vprašalnike izpolnjevali v obliki papir-svinčnik in za izpolnjevanje porabili približno 10 minut. Udeležencem je bila zagotovljena anonimnost. Nato smo podatke analizirali s pomočjo programa SPSS.

3 REZULTATI

3.1 Normalnost porazdelitve uporabljenih merskih instrumentov

Tabela 3.01

Opisna statistika FMPS

	N	Min	Max	M	SD	As	Spl	K-S
Zaskrbljenost zaradi napak	128	10	42	21,883	7,318	0,907	0,252	0,000
Osebni standardi	128	10	34	21,313	5,052	0,130	-0,514	0,001
Pričakovanja staršev	128	5	25	12,148	4,179	0,753	0,475	0,000
Starševska kritika	128	4	18	7,703	3,370	1,099	0,804	0,000
Dvom o dejanjih	128	5	20	11,680	2,946	0,025	-0,119	0,019
Organiziranost	128	6	30	22,859	5,018	-0,843	0,698	0,002
Adaptivni perfekcionizem	128	20	60	44,172	8,413	-0,366	-0,089	0,200
Maladaptivni perfekcionizem	128	29	96	53,414	13,556	0,746	0,685	0,015

Opombe: N – numerus, Min – najnižja vrednost, Max – najvišja vrednost, M – aritmetična sredina, SD – standardni odklon, As – asimetrija, Spl – sploščenost, K-S – Kolmogorov-Smirnov test

V Tabeli 3.01 je razvidna opisna statistika dimenzij perfekcionizma. Vrednosti koeficientov asimetrije večine dimenzij so pozitivne, kar kaže na asimetričnost v desno, bolj izrazita asimetričnost krivulje je opazna pri dimenziji starševska kritika in zaskrbljenost zaradi napak. Asimetričnost v levo pa je opazna pri dimenziji organiziranost in pri adaptivnem perfekcionizmu. Koeficienti sploščenosti so pri dimenzijah osebni standardi, dvom o dejanjih in adaptivni perfekcionizem negativni, kar kaže na nekoliko bolj sploščeno krivuljo, medtem ko so koeficienti pri preostalih dimenzijah pozitivni, kar kaže na bolj koničasto krivuljo, ki je izrazitejša pri dimenziji starševska kritika. Kolmogorov-Smirnov test pa pokaže, da podatki niso normalno porazdeljeni, saj so rezultati pri večini dimenzij perfekcionizma $<0,05$. Podatki so normalno porazdeljeni le pri dimenziji adaptivni perfekcionizem.

Tabela 3.02

Opisna statistika TAI in zadovoljstva

	N	Min	Max	M	SD	As	Spl	K-S
Skrb	128	8	32	15,930	5,932	0,903	0,062	0,000
Emocionalnost	128	10	32	21,203	5,423	-0,039	-0,815	0,056
Testna anksioznost	128	24	80	48,758	13,068	0,375	-0,508	0,042
Zadovoljstvo	128	1	5	3,508	1,035	-0,584	0,085	0,000

Opombe: N – numerus, Min – najnižja vrednost, Max – najvišja vrednost, M – aritmetična sredina, SD – standardni odklon, As – asimetrija, Spl – sploščenost, K-S – Kolmogorov-Smirnov test

Iz Tabele 3.02 je predstavljena opisna statistika dimenzij testne anksioznosti in zadovoljstva s šolsko oceno. Vrednosti koeficientov asimetrije pri testni anksioznosti in njeni dimenziji skrb sta pozitivni, kar kaže na asimetričnost v desno, ki je bolj izrazita pri dimenziji skrb, pri zadovoljstvu in dimenziji emocionalnost pa sta vrednosti negativni, kar pomeni asimetričnost v levo. Koeficienti sploščenosti kažejo na nekoliko bolj sploščeno krivuljo pri testni anksioznosti in njeni dimenziji emocionalnost, saj sta koeficienta negativna, pri zadovoljstvu in dimenziji skrb pa sta koeficienta pozitivna, kar nakazuje bolj na koničasto krivuljo. Kolmogorov-Smirnov test nam pokaže, da je rezultat dimenzije testne anksioznosti emocionalnost $>0,05$, kar kaže na normalno porazdelitev podatkov, vse preostale dimenzije pa imajo rezultat $<0,05$, kar pomeni, da ti podatki niso normalno porazdeljeni. Ker večina podatkov ni normalno porazdeljenih glede na rezultate Kolmogorov-Smirnov testa, bomo za preverjanje korelacij uporabili Spearmanov koeficient korelacije.

3.2 Zanesljivost uporabljenih merskih instrumentov

Tabela 3.03

Zanesljivost vprašalnika FMPS

	α koeficient	α koeficient na osnovi standardiziranih postavk	N
Zaskrbljenost zaradi napak	0,895	0,895	9
Osebni standardi	0,798	0,798	7
Pričakovanja staršev	0,771	0,771	5
Starševska kritika	0,790	0,787	4
Dvom o dejanjih	0,625	0,622	4
Organiziranost	0,920	0,920	6
Adaptivni perfekcionizem	0,870	0,874	13
Maladaptivni perfekcionizem	0,894	0,894	22
Skupni rezultat perfekcionizma	0,897	0,895	35

Opombe: α koeficient - Cronbachov alfa koeficient, N - numerus

Tabela 3.03 prikazuje rezultate zanesljivosti vprašalnika FMPS. Vrednost Cronbachovega α koeficienta $>0,7$ kaže na dobro zanesljivost vprašalnika. Cronbachov α koeficient je pri vseh dimenzijah $>0,7$, razen pri dimenziji dvom o dejanjih, kjer je vrednost koeficienta 0,625, kar predstavlja nizko stopnjo, a nam analiza ni podala mogoče izboljšave zanesljivosti z morebitnim izbrisom katere od postavk.

Tabela 3.04

Zanesljivost vprašalnika TAI

	α koeficient	α koeficient na osnovi standardiziranih postavk	N
Skrb	0,910	0,912	8
Emocionalnost	0,873	0,874	8
Testna anksioznost	0,943	0,943	20

Opombe: α koeficient - Cronbachov alfa koeficient, N - numerus

Tabela 3.04 ponazarja Cronbachov α koeficient vprašalnika testne anksioznosti, ki znaša pri vseh dimenzijah vsaj 0,873, kar kaže na zelo dobro zanesljivost vprašalnika.

3.3 Povezanost perfekcionizma s testno anksioznostjo in zadovoljstvom s šolskim uspehom

Tabela 3.05

Spearmanovi koeficienti korelacije med perfekcionizmom in testno anksioznostjo

	Skrb	Emocionalnost	Testna anksioznost
Zaskrbljenost zaradi napak	0,290**	0,354**	0,366**
Osebni standardi	-0,169	0,065	-0,047
Pričakovanja staršev	0,115	0,176*	0,179*
Starševska kritika	0,399**	0,222*	0,328**
Dvom o dejanjih	0,367**	0,382**	0,405**
Organiziranost	-0,163	0,026	-0,66
Adaptivni perfekcionizem	-0,191*	0,065	-0,058
Maladaptivni perfekcionizem	0,359**	0,387**	0,421**

Opombe: *Korelacija je pomembna na 0,05 stopnji; **Korelacija je pomembna na 0,01 stopnji.

V Tabeli 3.05 so prikazani korelacijski koeficienti med dimenzijami perfekcionizma in dimenzijami testne anksioznosti. Razvidno je, da se maladaptivni perfekcionizem statistično pomembno pozitivno povezuje z izraženo testno anksioznostjo, tako v skupnem rezultatu kot v obeh dimenzijah – skrb in emocionalnost. Najbolj statistično pomembne povezave z vsemi dimenzijami testne anksioznosti – skrb, emocionalnost in skupen rezultat se kažejo med maladaptivnimi dimenzijami perfekcionizma zaskrbljenost zaradi napak, starševska kritika in dvom o dejanjih. Kot omenjeno, se dimenzija starševska kritika statistično pomembno pozitivno povezuje z vsemi dimenzijami testne anksioznosti, vendar je korelacija pomembno višja z dimenzijo skrb, kot z dimenzijo emocionalnost. Perfekcionistična dimenzija pričakovanja staršev pa se pomembno povezuje z dimenzijo emocionalnost in skupnim rezultatom, z dimenzijo skrb pa ne. Iz rezultatov lahko tudi vidimo, da se adaptivni perfekcionizem statistično pomembno negativno povezuje z dimenzijo skrb.

Tabela 3.06

Spearmanov koeficient korelacije med dimenzijama perfekcionizma

	Maladaptivni perfekcionizem
Adaptivni perfekcionizem	0,261**

Opombe: *Korelacija je pomembna na 0,05 stopnji; **Korelacija je pomembna na 0,01 stopnji.

Maladaptivni in adaptivni perfekcionizem se med seboj pomembno povezujeta. Stopnja povezanosti je nizka.

Tabela 3.07

Spearmanovi koeficienti korelacije med dimenzijami perfekcionizma in zadovoljstvom

	Zadovoljstvo
Zaskrbljenost zaradi napak	-0,168
Osebni standardi	0,223*
Pričakovanja staršev	-0,081
Starševska kritika	-0,243**
Dvom o dejanjih	-0,058
Organiziranost	0,192*
Adaptivni perfekcionizem	0,248**
Maladaptivni perfekcionizem	-0,188*

Opombe: *Korelacija je pomembna na 0,05 stopnji; **Korelacija je pomembna na 0,01 stopnji.

Rezultati iz Tabele 3.07 prikazujejo korelacijske koeficiente med dimenzijami perfekcionizma in zadovoljstvom s šolskim uspehom. Maladaptivni perfekcionizem se statistično pomembno negativno povezuje z zadovoljstvom s šolskim uspehom, kar lahko v največji meri pripišemo maladaptivni dimenziji perfekcionizma starševska kritika, ki se statistično pomembno negativno povezuje z zadovoljstvom s šolskim uspehom. Višjo korelacijo pa vidimo med adaptivnim perfekcionizmom in zadovoljstvom s šolskim uspehom, ki je pozitivna. Pozitivna korelacija zadovoljstva z uspehom in adaptivnima perfekcionističnima dimenzijama osebni standardi in organiziranost le dodatno potrdi pomembno korelacijo med zadovoljstvom z uspehom in adaptivnim perfekcionizmom.

3.4 Povezanost testne anksioznosti z zadovoljstvom s šolskim uspehom

Tabela 3.08

Spearmanovi koeficienti korelacije med dimenzijami testne anksioznosti in zadovoljstvom

	Zadovoljstvo
Skrb	-0,500**
Emocionalnost	-0,340**
Testna anksioznost	-0,467**

Opombe: *Korelacija je pomembna na 0,05 stopnji; **Korelacija je pomembna na 0,01 stopnji.

Tabela 3.08 prikazuje rezultate statistično pomembne negativne korelacije zadovoljstva s šolskim uspehom z vsemi lestvicami testne anksioznosti, tako dimenzijami skrb in

emocionalnost kot skupnim rezultatom lestvice. Razvidno je, da je najvišja korelacija med zadovoljstvom in dimenzijo skrb (-0,500).

3.5 Razlike med spoloma v izraženosti obeh konstruktov

Tabela 3.09

Mann–Whitneyjev U-test

	Spol	N	Srednji rang	M-W U	p
Zaskrbljenost zaradi napak	Moški	45	52,70	1336,500	0,008
	Ženski	83	70,90		
Osebni standardi	Moški	45	59,26	1631,500	0,238
	Ženski	83	67,34		
Pričakovanja staršev	Moški	45	62,78	1790,000	0,698
	Ženski	83	65,43		
Starševska kritika	Moški	45	64,66	1860,500	0,972
	Ženski	83	64,42		
Dvom o dejanjih	Moški	45	54,18	1403,000	0,020
	Ženski	83	70,10		
Organiziranost	Moški	45	51,99	1304,500	0,005
	Ženski	83	71,28		
Adaptivni perfekcionizem	Moški	45	53,37	1366,500	0,012
	Ženski	83	70,54		
Maladaptivni perfekcionizem	Moški	45	54,34	1410,500	0,022
	Ženski	83	70,01		
Skrb	Moški	45	50,26	1226,500	0,001
	Ženski	83	72,22		
Emocionalnost	Moški	83	46,28	1047,500	0,000
	Ženski	83	74,38		
Testna anksioznost	Moški	45	45,61	1017,500	0,000
	Ženski	83	74,74		

Opombe: N – numerus, M-W U – Mann-Whitneyjev U test, p – statistična pomembnost

V tabeli 3.09 je razvidno, da sta obe dimenziji testne anksioznosti tako kot celoten rezultat testne anksioznosti statistično pomembno višje izraženi pri udeležencih ženskega spola, saj je rezultat $p < 0,05$. Prav tako je $p < 0,05$ pri adaptivnem perfekcionizmu in maladaptivnem perfekcionizmu, kar prav tako kaže na statistično pomembno višjo izraženost konstrukta pri udeležencih ženskega spola. V podrobnejšem pregledu posameznih dimenzij perfekcionizma vidimo, da pri dimenzijah osebni standardi, pričakovanja staršev in starševska kritika ni pomembnih razlik med spoloma, medtem ko so dimenzije zaskrbljenost zaradi napak, dvom o dejanjih in organiziranost višje izražene pri ženskem spolu.

4 INTERPRETACIJA

V raziskavi smo želeli proučiti, kako se povezujeta perfekcionizem in testna anksioznost, ter pogledati nekoliko podrobneje tudi v same dimenzije. Raziskali smo tudi povezanost obeh konstruktov z zadovoljstvom s šolskim uspehom in preverili, ali obstajajo razlike med spoloma v izraženosti konstruktov.

Temeljno vprašanje, ki smo si ga v raziskavi postavili, je, kako se povezujeta perfekcionizem in testna anksioznost. Prva hipoteza predvideva, da se maladaptivni perfekcionizem pomembno pozitivno povezuje z izraženostjo testne anksioznosti. Naši rezultati so pokazali, da maladaptivni perfekcionizem pozitivno korelira z obema dimenzijama testne anksioznosti – skrb in emocionalnost ter s celotnim rezultatom izraženosti testne anksioznosti, s čimer lahko prvo hipotezo potrdimo. Rezultati se skladajo tudi s predhodnimi raziskavami (Abdollahi in Abu Talib, 2015; Erceg Jugović in Lauri Korajlija, 2012; Eum in Rice, 2011; Mills in Blankstein, 2000), ki so ugotovile pozitivno korelacijo med maladaptivno dimenzijo perfekcionizma in testno anksioznostjo.

Skozi opisane teorije lahko opazimo, da je testni anksioznosti in maladaptivni dimenziji perfekcionizma skupen strah pred neuspehom oz. zaskrbljenost zaradi napak. Že Hamachek (1978, po Frost, 1990) je opredelil, da motivacija posameznikov, ki imajo izražen nevrotični perfekcionizem, izhaja iz strahu pred neuspehom, pogosto pa poročajo o občutkih anksioznosti. Skladno s tem Slade in Owens (1998) navajata, da je vedenje posameznikov, ki imajo izražen maladaptivni perfekcionizem, motivirano z izogibanjem negativnim posledicam. Veliko avtorjev poudarja, da se pri visoko izraženi testni anksioznosti pojavi zaskrbljenost zaradi neuspehov oz. strah pred neuspehom (Hribar, 2002; Puklek Levpušček, 2006; Sieber idr., 1977, po Ergene, 2003). Opazimo lahko, da je obema skupno tudi to, da se posameznik boji ponižanja, saj učenci z maladaptivnimi perfekcionističnimi težnjami pogosto zavrnejo sodelovanje v diskusijah, ker ne želijo storiti napake, prav tako pa jih je strah ponižanja (Kottman in Ashby, 2000). Pri mladostniku, ki ima izraženo socialno anksioznost, ki prav tako kot testna anksioznost sodi v kategorijo evalvacijske anksioznosti (Puklek Levpušček, 2006), pa sta med drugim značilna bojazen, da na druge ne bi naredil nezaželenega vtisa, in strah pred posmehom (Hribar, 2002).

Hribar (2002) navaja, da oblikovani nivo anksioznosti pomaga posamezniku uravnati lastno vedenje v skladu z zahtevami drugih (socialnimi, kulturnimi, šolskimi pričakovanji). Pri perfekcionizmu pa je značilno, da posameznik, ki ima izraženo maladaptivno dimenzijo družbeno predpisan perfekcionizem, misli, da imajo pomembni drugi zelo visoka pričakovanja, kar lahko vodi do višje izražene anksioznosti (Hewitt in Flett, 1991). Iz tega lahko sklepamo na to, da je izražena anksioznost morebiti način, kako se posameznik z

visoko izraženim maladaptivnim perfekcionizmom sooča z zahtevami in pričakovanji drugih, za katera misli, da so zelo visoka.

Najbolj statistično pomembne povezave z dimenzijama testne anksioznosti – skrb in emocionalnost ter skupnim rezultatom se kažejo med perfekcionističnimi dimenzijami zaskrbljenost zaradi napak, starševska kritika in dvom o dejanjih, ki vse podredno sodijo v maladaptivni perfekcionizem. Pri zaskrbljenosti zaradi napak posameznik napake enači z neuspehom, pri starševski kritiki meni, da so starši pretirano kritični, pri dvomu o dejanjih pa je posameznik v dvomih o lastni sposobnosti in učinkovitem dokončanju naloge (Frost idr., 1990). Perfekcionistična dimenzija pričakovanja staršev se pomembno povezuje z dimenzijo emocionalnost in skupnim rezultatom, z dimenzijo skrb pa ne. Pričakovanja staršev se nanašajo na stopnjo prepričanja, da starši postavljajo visoka pričakovanja in standarde (Frost idr., 1990), pri izraženi emocionalni ravni anksioznosti pa je značilen subjektivni občutek neugodja, ki ga posamezniki opisujejo kot strah, nervoznost, zaskrbljenost, tesnoba (Hribar, 2002).

Druga hipoteza, pri kateri smo predpostavljali, da se bo adaptivni perfekcionizem pomembno negativno povezoval z izraženostjo testne anksioznosti, z rezultati naše raziskave ni potrjena. Nekatero raziskavo (Bieling idr., 2004; Erceg Jugović in Lauri Korajlija, 2012; Mills in Blankstein, 2000) prav tako niso potrdile korelacije med adaptivnim perfekcionizmom in izraženostjo testne anksioznosti. Iz rezultatov pa je razvidno, da se adaptivni perfekcionizem statistično pomembno negativno povezuje z dimenzijo skrb. Slade in Owens (1998) navajata, da posameznika, ki ima izražen pozitivni perfekcionizem, motivira želja po uspehu in dosegi cilja. Ti posamezniki se ne počutijo poražene, ko cilja ne dosežejo, temveč uporabijo svoje lastnosti konstruktivno in kot spodbudo za boljše delovanje v prihodnje (Kottman in Ashby, 2000). Iz tega lahko sklepamo, da posamezniki, ki imajo izražene navedene lastnosti, manj intenzivno doživljajo kognitivne elemente testne anksioznosti, za katere je značilno pričakovanje slabega izida (Hribar, 2002) in zaskrbljenost zaradi napak (Puklek Levpušček, 2006), saj niso tako zelo obremenjeni z dosego cilja.

Naslednja hipoteza je predvidevala, da se maladaptivni perfekcionizem statistično pomembno negativno povezuje z zadovoljstvom s šolskim uspehom. Hipoteza je z rezultati potrjena. Že prvotne definicije (Burns, 1980, po Shafran idr., 2016; Hollender, 1965; Pacht, 1984) so izpostavile perfekcionistično postavljanje zelo visokih ciljev. Hamachek (1978, po Frost idr., 1990) pa je dodal, da si posamezniki, ki imajo izražen nevrotični perfekcionizem, poleg postavljanja visokih standardov, pustijo zelo malo prostora za napake in v svojih očeh niso nikoli dovolj dobri, kar posledično vodi v to, da so nezmožni čutiti zadovoljstvo. Prav tako sta Slade in Owens (1998) izpostavila, da posamezniki, ki imajo izražen negativni perfekcionizem, tudi ob dosegi cilja ne občutijo zadovoljstva. Za učence, ki imajo izražen maladaptivni perfekcionizem, je poleg samokritičnosti značilna

tudi osredotočenost izključno na njihove negativne lastnosti (Kottman in Ashby, 2000). Od maladaptivnih dimenzij perfekcionizma se le starševska kritika statistično pomembno negativno povezuje z zadovoljstvom s šolskim uspehom. Za to dimenzijo je značilno, da posameznik meni, da so njegovi starši pretirano kritični (Frost idr., 1990). Negativno korelacijo med maladaptivnim perfekcionizmom in zadovoljstvom s šolskim uspehom potrjujejo tudi rezultati nekaterih drugih raziskav (Grzegorek idr., 2004; Rice, Bair, Castro, Cohen in Hood, 2003).

Tako posameznikom, ki imajo izražene maladaptivne dimenzije perfekcionizma, kot posameznikom, ki imajo izražene adaptivne dimenzije perfekcionizma, je skupno zastavljanje visokih ciljev. Pomembna razlika med tema dvema skupinama ljudi je občutek zadovoljstva oz. nezadovoljstva z uspehom (Slade in Owens, 1998).

Naša raziskava je podala rezultate, ki kažejo na pomembno pozitivno korelacijo med adaptivnim perfekcionizmom in zadovoljstvom s šolskim uspehom. To ugotovitev potrjuje tudi raziskava Grzegoreka idr. (2004), v kateri so ugotovili pozitivno korelacijo med adaptivnim perfekcionizmom in pozitivno zaznano in dejansko akademsko izvedbo. Pozitivni perfekcionizem je, kot že omenjeno, povezan z željo po uspehu in dosegi cilja, ki vodi posameznikovo vedenje, ti posamezniki pa ob uspehu občutijo zadovoljstvo in ugodje (Slade in Owens, 1998). Adaptivni perfekcionizem se povezuje z intrinzično motivacijo (Mills in Blankstein, 2000), vestnostjo in učno uspešnostjo (Cox idr., 2002). Kottman in Ashby (2000) navajata, da učenci, ki imajo izražen adaptivni perfekcionizem, te lastnosti uporabijo konstruktivno in kot spodbudo za boljše delovanje.

Rezultati so pokazali, da se maladaptivni in adaptivni perfekcionizem med seboj pomembno povezujeta, stopnja povezanosti pa je nizka. Po našem mnenju se ti dve dimenziji povezujeta, ker gre v ozadju, kljub razlikam, za isti konstrukt. Prav tako so tudi nekatere druge raziskave poudarile povezanost adaptivnega in maladaptivnega perfekcionizma (Bieling, Israeli in Antony, 2004; Cox, Enns in Clara 2002; Frost idr., 1993).

Ugotovili smo tudi statistično pomembno negativno korelacijo zadovoljstva s šolskim uspehom z vsemi lestvicami testne anksioznosti, tako dimenzijami skrb in emocionalnost kot skupnim rezultatom. Razvidno je, da je najvišja negativna korelacija med zadovoljstvom in dimenzijo skrb. Rezultati predhodnih raziskav kažejo na pomembno negativno korelacijo testne anksioznosti z akademskim uspehom (Sarason in Mandler, 1977; Deffenbacher in Deitz, 1978). To lahko razložimo s tem, da anksioznost ob posebnih preizkušnjah označujejo strah, tesnoba, negotovost in trema, ki se kažejo kot težave pri organiziranem in logičnem razmišljanju, zbranosti in podajanju znanja (Tomori, 1992), prav tako tudi B. Marentič Požarnik (2000) navaja, da večja količina strahu negativno vpliva na višje psihične funkcije, zmožnost širšega povezovanja in reševanja problemov.

Pri višje izraženi testni anksioznosti se kognitivna komponenta izraža v učenčevi negotovosti in spraševanju, ali bo test opravil, ali česa ne zna in kaj se bo zgodilo, če ne testa naredi (Pečjak, 1993). Vsiljive misli preprečujejo, da bi se učenec posvetil trenutni situaciji preverjanja znanja (Pečjak, 1993; Puklek Levpušček, 2006), čustveno komponento pa posameznik občuti kot neprijetno napetost, stanje nemoči, kar lahko povzroči zavore pri preverjanju znanja (Pečjak, 1993). Avtor prav tako navaja, da slabo mnenje o sebi sodi med najpomembnejše vzroke testne anksioznosti (Pečjak, 1993). Vidimo, da tako kognitivna kot emocionalna komponenta lahko obremenita delovni spomin, kar negativno vpliva na kognitivne procese (Eysenck, Derakshan, Santos in Calvo, 2007, po Hribar in Magajna 2011). Iz tega lahko sklepamo, da se ob višje izraženi testni anksioznosti lahko pojavi nižji dejanski učni uspeh, kar posledično vodi v nezadovoljstvo s šolskim uspehom. Mogoče pa je tudi, da se pri posamezniku, ki je nezadovoljen s svojim uspehom, posledično pojavlja anksioznost v testnih situacijah.

Obe dimenziji testne anksioznosti – skrb in emocionalnost, in skupni rezultat testne anksioznosti so višje izraženi pri udeležencih ženskega spola, kar potrjuje našo četrto hipotezo. Ugotovitev potrjujejo številne raziskave, ki so prav tako pokazale, da je testna anksioznost višje izražena pri ženskah (Cassady in Johnson 2002; Chapell idr., 2005; Davids, 1973; Eman idr., 2012; Hembree 1988; Misra in Mckean, 2000; Payne, 1984). Kot možen razlog za ta razkorak Arch (1987) navaja, da se ženske lahko počutijo bolj ogrožene v testnih situacijah. Podobno razlago je zaslediti tudi v naslednji raziskavi, kjer razliko opišejo z vidika predpisanih družbenih vlog, kjer je ženska pod večjim pritiskom, da uspe na akademskem področju kot moški, kar se lahko kaže kot višje izražen strah pred neuspehom v testni situaciji, kot drugi vzrok pa navajajo, da moški težje priznajo občutke anksioznosti (Núñez-Peña idr., 2016).

V raziskavi smo ugotovili, da je adaptivni perfekcionizem višje izražen pri udeležencih ženskega spola, s čimer lahko našo peto hipotezo potrdimo. Nekatere raziskave so prav tako ugotovile višjo izraženost adaptivnega perfekcionizma pri ženskah (Caglar idr., 2010; Opsenica-Kostić in Panić, 2006). Prav tako smo ugotovili višjo izraženost maladaptivnega perfekcionizma pri ženskah. Izpostavimo lahko maladaptivno dimenzijo dvom o dejanjih, ki je v raziskavi M. Raspopović (2015) prav tako višje izražena pri ženskah. V podrobnejšem pregledu posameznih dimenzij perfekcionizma vidimo, da so dimenzije zaskrbljenost zaradi napak, dvom o dejanjih in organiziranost višje izražene pri ženskem spolu, medtem ko pri dimenzijah osebni standardi, pričakovanja staršev in starševska kritika ni pomembnih razlik med spoloma. Čeprav se izraženosti dimenzij, ki se nanašata na prepričanje o pričakovanjih in kritiki staršev med spoloma pomembno ne razlikujeta, lahko kot možen razlog za razlike tudi tukaj navedemo družbeno predpisane vloge, kjer se mogoče do žensk postavlja višja pričakovanja glede natančnosti izvedbe. Poudariti pa je treba, da v literaturi ni konsistentne podpore rezultatov glede razlik med spoloma v

izraženosti perfekcionizma, saj nekatere raziskave kažejo na to, da med spoloma ni razlik (Blankstein idr., 2008; Hewitt in Flett, 2004; Kawamura idr., 2001), v raziskavah, kjer so ugotovljene razlike, pa se le-te kažejo med dimenzijami.

4.1 Omejitve raziskave in predlogi za izboljšave

V nadaljnjih raziskavah bi bilo treba izboljšati število udeležencev v vzorcu in pozornost nameniti tudi bolj uravnoteženemu številu moških in žensk. Smiselno bi bilo raziskavo izvesti tako med mlajšimi učenci in starejšimi, študenti. Zanimivo bi bilo preveriti konstrukta tudi pri nadarjenih učencih ter poleg zadovoljstva s šolskim uspehom raziskati tudi povezanost perfekcionizma in testne anksioznosti z učnim uspehom.

5 SKLEP

Namen zaključne naloge je bil ugotoviti, ali obstajajo korelacije med konstruktoma perfekcionizma in testne anksioznosti ter raziskati njuno povezanost z zadovoljstvom s šolskim uspehom. Poleg tega smo želeli dobiti vpogled tudi v razlike med spoloma. Večina raziskav perfekcionizma je opravljena na odraslih, zato smo se v naši raziskavi osredotočili na populacijo mladostnikov, natančneje dijakov.

Na podlagi dobljenih rezultatov lahko zaključimo, da se maladaptivni perfekcionizem pozitivno povezuje z izraženostjo testne anksioznosti, adaptivna dimenzija perfekcionizma pa se negativno povezuje s kognitivno dimenzijo testne anksioznosti skrb. Maladaptivni perfekcionizem negativno korelira z zadovoljstvom s šolskim uspehom, medtem ko adaptivni perfekcionizem z zadovoljstvom korelira pozitivno. Obe dimenziji testne anksioznosti – skrb in emocionalnost, se prav tako kot skupen rezultat testne anksioznosti negativno povezujeta z zadovoljstvom s šolskim uspehom. Poleg tega smo ugotovili, da sta bila v našem vzorcu oba konstrukta višje izražena pri ženskah.

Menimo, da lahko naša raziskava in njene ugotovitve pripomorejo k boljšemu razumevanju omenjenih konstruktov in dopolnijo že opravljene raziskave na tem področju, poleg tega pa prispeva k vpogledu tudi na pozitivno plat perfekcionizma. Tako perfekcionizem kot testna anksioznost imata pomembno vlogo v šolskem kontekstu, zato je pomembno njuno prepoznavanje in razumevanje, da lahko učencem, ki jim te lastnosti predstavljajo morebitno oviro pri doseganju ciljev, pomagamo in jim nudimo ustrezno pomoč.

6 LITERATURA IN VIRI

Abdollahi, A. in Abu Talib, M. (2015). Emotional intelligence moderates perfectionism and test anxiety among Iranian students. *School Psychology International*, 36, 498–512.

Accordino, D. B., Accordino, M. P. in Slaney, R. B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools*, 37(6), 535–545.

Adkins, K. K. in Parker, W. (1996). Perfectionism and suicidal preoccupation. *Journal of Personality*, 64(2), 529–543.

Ali, M. S. in Mohsin, M. N. (2013). Test Anxiety Inventory (TAI): Factor analysis and psychometric properties. *Journal of Humanities and Social Science*, 8(1), 73–81.

Anderson, S. B. in Sauser Jr, W. I. (1995). Measurement of test anxiety: An overview.

Arch, E. C. (1987). Differential responses of females and males to evaluative stress: Anxiety, self-esteem, efficacy and willingness to participate.

Ashby, J. S. in Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling & Development*, 80(2), 197–203.

Bieling, P. J., Israeli, A. L. in Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and individual differences*, 36(6), 1373–1385.

Blankstein, K. R., Dunkley, D. M. in Wilson, J. (2008). Evaluative concerns and personal standards perfectionism: Self-esteem as a mediator and moderator of relations with personal and academic needs and estimated GPA. *Current Psychology*, 27, 29–61.

Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American psychologist*, 50(12), 1003–1020.

Braver, M. L. (1997). Distinguishing normal and pathological perfectionism in college students: Dimensions of the Almost Perfect Scale-Revised and patterns of relationship with academic performance and psychological functioning.

Brečko, K. in Horvat, N. (2007). *Perfekcionizem in soočanje s stresom pri starših in njihovih mladostnikih*. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Caglar, E., Bilgili, N., Karaca, A., Ayaz, S. in Aşçi, F. H. (2010). The psychological characteristics and health related behavior of adolescents: The possible roles of social physique anxiety and gender. *The Spanish journal of psychology*, 13(2), 741–750.

Cassady, J. C. in Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary educational psychology*, 27(2), 270–295.

Chang, E. C. (2000). Perfectionism as a predictor of positive and negative psychological outcomes: Examining a mediation model in younger and older adults. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 18–26.

Chang, E. C. in Sanna, L. J. (2012). Evidence for the validity of the Clinical Perfectionism Questionnaire in a nonclinical population: More than just negative affectivity. *Journal of Personality Assessment*, 94(1), 102–108.

Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. in McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268–274.

Cox, B. J., Enns, M. W. in Clara, I. P. (2002). The multidimensional structure of perfectionism in clinically distressed and college student samples. *Psychological Assessment*, 14(3), 365–373.

Čibarić, A. (2015). Doživljaj i iskustvo ispitne anksioznosti kod studentske populacije. Diplomsko delo, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Deffenbacher, J. L. in Deitz, S. R. (1978). Effects of test anxiety on performance, worry, and emotionality in naturally occurring exams. *Psychology in the Schools*, 15(3), 446–450.

Egan, S. J., Wade, T. D., Shafran, R. in Antony, M. M. (2014). *Cognitive-behavioral treatment of perfectionism*. Guilford Publications.

Eman, S., Dogar, I. A., Khalid, M. in Haider, N. (2012). Gender differences in test anxiety and examination stress. *Journal of Pakistan Psychiatric Society*, 9(2), 80–85.

Eum, K. in Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24, 167–178.

Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L. in Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 20(2), 85–94.

Flett, G. L. in Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R. in Koledin, S. (1991). Dimensions of perfectionism and irrational thinking. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 9(3), 185–201.

Flett, G. L., Hewitt, P. L. in Dyck, D. G. (1989). Self-oriented perfectionism, neuroticism and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 10(7), 731–735.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M. in Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis.

Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I. in Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and individual differences*, 14(1), 119–126.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. in Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449–468.

Greenspon, T. S. (2000). "Healthy Perfectionism" is an Oxymoron!: Reflections on the Psychology of Perfectionism and the Sociology of Science. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 197–208.

Grzegorek, J. L., Slaney, R. B., Franze, S. in Rice, K. G. (2004). Self-Criticism, Dependency, Self-Esteem, and Grade Point Average Satisfaction Among Clusters of Perfectionists and Nonperfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 192–200.

Erceg Jugović, I. in Lauri Korajlija, A. (2012). Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom. *Psihologijske teme*, 2, 299–316.

Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313–328.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research*, 58(1), 47–77.

Hewitt, P. L. in Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456–470.

Hewitt, P. L., Flett, G. L. in Blankstein, K. R. (1991). Perfectionism and neuroticism in psychiatric patients and college students. *Personality and Individual Differences*, 12(3), 273–279.

Hewitt, P. L., Flett, G. L. in Turnbull, W. (1994). Borderline personality disorder: An investigation with the Multidimensional Perfectionism Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 10(1), 28–33.

Hewitt, P. L., Flett, G. L. in Weber, C. (1994). Dimensions of perfectionism and suicide ideation. *Cognitive Therapy and Research*, 18(5), 439–460.

Hill, K. T. (1972). Anxiety in the evaluative context. *The young child*, 2, 225–263.

Hill, R. W., McIntire, K. in Bacharach, V. R. (1997). Perfectionism and the big five factors. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(1), 257.

Hill, K. T. in Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *The Elementary School Journal*, 85(1), 105–126.

Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive psychiatry*, 6(2), 94–103.

Hribar, M. (2007). Razmejitev anksioznosti (tesnobe) od nekaterih sorodnih fenomenov. *Psihološka obzorja*, 16(3), 75–88.

Hribar, N. (2002). Anksioznost pri otrocih in mladostnikih. V N. Končnik Goršič in M. Kavkler (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč* (str. 75-92). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

Hribar, N. in Magajna, L. (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učencev z učnimi težavami zaradi anksioznosti. V L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (str. 212–230). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kawamura, K. Y., Hunt, S. L., Frost, R. O. in DiBartolo, P. M. (2001). Perfectionism, anxiety, and depression: Are the relationships independent?. *Cognitive therapy and research*, 25(3), 291–301.

Kottman, T. in Ashby, J. (2000). Perfectionistic Children and Adolescents: Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, 3(3), 182–188.

Lamovec, T. (1981). Novejše razlage anksioznosti. *Anthropos*, 11(2/3), 19–26.

Lamovec, T. (1988). *Priročnik za psihologijo motivacije in emocij*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, oddelek za psihologijo.

Liebert, R. M. in Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports*, 20(3), 975–978.

Lilenfeld, L.R., Stein, D., Bulik, C.M., Strober, M., Plotnicov, K., Pollice, C., Rao, R., Merikangas, K. R., Nagy, L. in Kaye, W.H. (2000). Personality traits among currently eating disordered, recovered and never ill first-degree female relatives of bulimic and control women. *Psychological Medicine*, 30(6), 1399–1410.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

McCown, W. G. in Carlson, G. (2004). Narcissism, perfectionism, and self-termination from treatment in outpatient cocaine users. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 22(4), 325–336.

McCreary, B. T., Joiner, T. E., Schmidt, N. B. in Ialongo, N. S. (2004). The structure and correlates of perfectionism in African American children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 313–324.

Mills, J. S. in Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1191–1204.

Misra, R. in McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 41–51.

Moretz, M. W. in McKay, D. (2009). The role of perfectionism in obsessive–compulsive symptoms: “Not just right” experiences and checking compulsions. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(5), 640–644.

Núñez-Peña, M. I., Suárez-Pellicioni, M. in Bono, R. (2013). Effects of math anxiety on student success in higher education. *International Journal of Educational Research*, 58, 36–43.

Ospenica Kostić J. in Panić T., (2006), Perfekcionizam srednjoškolaca-povezanost sa nekim socio-demografskim varijablama, *Godišnjak za Psihologiju*, 4(4-5), 143–156.

Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American psychologist*, 39(4), 386–390.

Payne, B. D. (1984). The relationship of test anxiety and answer-changing behavior: An analysis by race and sex. *Measurement & Evaluation in Guidance*.

Pečjak, V. (1993). *Pripravljanje na izpit*. Ljubljana: samozaložba.

Peklaj, C. (2012). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pratt, E. M., Telch, C. F., Labouvie, E. W., Wilson, G. T. in Agras, W. S. (2001). Perfectionism in women with binge eating disorder. *International Journal of Eating Disorders*, 29(2), 177–186.

Puklek Levpušček, M. (2006). *Socialna anksioznost v otroštvu in mladostništvu: Razvojni, šolski in klinični vidik*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Raspopović, M. (2015). The connection between perfectionism and anxiety in university students. *Sanamed*, 10(3), 199–204.

Rice, K. G. in Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 72–85.

Rice, K. G., Ashby, J. S. in Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of counseling psychology*, 45, 304–314.

Rice, K. G., Bair, C. J., Castro, J. R., Cohen, B. N. in Hood, C. A. (2003). Meanings of perfectionism: A quantitative and qualitative analysis. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 17(1), 39–58.

Rice, K. G. in Mirzadeh, S. A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 238–250.

Rostohar, G. (2012). Perfekcionizem dijakov - kako ga razumeti in upoštevati. *Šolsko svetovalno delo: revija za svetovalne delavce v vrtcih, šolah in domovih*, 16 (3/4), 60–66.

Saboonchi, F. in Lundh, L. G. (2003). Perfectionism, anger, somatic health, and positive affect. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1585–1599.

Shafran, R., Coughtrey, A. in Kothari, R. (2016). New frontiers in the treatment of perfectionism. *International Journal of Cognitive Therapy*, 9(2), 156–170.

Slade, P. D. in Dewey, M. E. (1986). Development and preliminary validation of SCANS: A screening instrument for identifying individuals at risk of developing anorexia and bulimia nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, 5(3), 517–538.

Slade, P. D. in Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior modification*, 22(3), 372–390.

Slaney, R. B. in Ashby, J. S. (1996). Perfectionists: Study of a criterion group. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 393–398.

Stoeber, J. in Kersting, M. (2007). Perfectionism and aptitude test performance: Testees who strive for perfection achieve better test results. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1093–1103.

Stoeber, J. in Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and social psychology review*, 10(4), 295–319.

Stumpf, H. in Parker, W. D. (2000). A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics. *Personality and individual differences*, 28(5), 837–852.

Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D. in Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and individual differences*, 18(5), 663–668.

Tomori, M. (1992). Anksioznost v adolescenci – del razvoja ali začetek nevrotskih motenj. *Zdravstveno varstvo*, 31(1/2), 15–17.

Wang, K. T. (2012). Personal and family perfectionism of Taiwanese college students: Relationships with depression, self-esteem, achievement motivation, and academic grades. *International Journal of Psychology*, 47(4), 305–314.

Ware, W. B., Galassi, J. P. in Dew, K. M. H. (1990). The test anxiety inventory: A confirmatory factor analysis. *Anxiety Research*, 3(3), 205–212.

Weiner, B. A. in Carton, J. S. (2012). Avoidant coping: A mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 52, 632–636.

Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological bulletin*, 76(2), 92–104.

Wu, K. D. in Cortesi, G. T. (2009). Relations between perfectionism and obsessive–compulsive symptoms: Examination of specificity among the dimensions. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(3), 393–400.