

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij: Engleski jezik i književnost, nastavnički smjer i pedagogija

Iva Kuprešak

STRAHOVI I ANKSIOZNOST KOD ŠKOLSKE DJECE

Diplomski rad

Mentorica: izv.prof.dr.sc. Vesna Buljubašić-Kuzmanović

Osijek, 2018.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za pedagogiju

Diplomski studij: Engleski jezik i književnost, nastavnički smjer i pedagogija

Iva Kuprešak

STRAHOVI I ANKSIOZNOST KOD ŠKOLSKE DJECE

Diplomski rad

Društvene znanosti, Pedagogija, Posebne pedagogije

Mentorica: izv.prof.dr.sc. Vesna Buljubašić-Kuzmanović

Osijek, 2018.

Sažetak

U ovom se diplomskom radu analizira domaća i strana literatura o strahovima i anksioznosti kod djece osnovnoškolske dobi. Cilj je ovoga rada dobiti teorijski uvid u literaturu o strahu i anksioznosti kod školske djece te praktičnim dijelom istražiti zastupljenost pojedinih strahova kod djece od 5. do 8. razreda jedne osnovne škole. Dakle, cilj je anketnim upitnikom istražiti u kolikoj mjeri učenici osjećaju strah od usmenog i pismenog ispitivanja, ocjenjivanja i negativne ocjene, školskog neuspjeha, određenih predmeta, nastavnika, roditeljskih sastanaka, vršnjaka te neuspjeha u budućnosti. Nadalje, cilj je uvidjeti i postoji li statistički značajna razlika između mlađih (5. i 6. razred) i starijih učenika (7. i 8. razred), između učenica i učenika te između školskog uspjeha na kraju prethodne školske godine. Teorijske su postavke ovoga rada utemeljene na tradicionalizmu, zastupljenom u našim školama čije se posljedice odražavaju na emocionalnom stanju učenika. Obilježja se tradicionalne škole očituju u metodama i načinima rada nastavnika, u zastupljenom stilu ponašanja, načinima vrednovanja te konačno u općoj odgojno-obrazovnoj klimi i razrednom ozračju. Pojedini se autori slažu kako su karakteristike tradicionalne škole izvor strahova kod djece, dok ostali ističu i ulogu obitelji i vršnjaka, ali i ličnost pojedinca. Zagovornici promjena u odgojno-obrazovnom sustavu, naglašavaju potrebu uključivanja emocija u nastavi te promjenu škole iz škole straha u školu radosti. Rezultati dobiveni istraživanjem ukazuju na najveću zastupljenost straha od neuspjeha u budućnosti, odnosno od neizvjesnosti i loših ishoda. Analizom nisu utvrđene statistički značajne razlike između učenika mlađe (5. i 6. razredi) i starije dobi (7. i 8. razredi) u pojedinim strahovima, osim u strahu od određenih školskih predmeta. Nadalje, utvrđena je statistički značajna razlika prema spolu, pri čemu učenice procjenjuju svoj strah većim, nego što to procjenjuju učenici. Osim dobi i spola, analiza je provedena i na razini školskog uspjeha od prethodne godine, čiji su rezultati pokazali da postoje statistički značajne razlike između školskog uspjeha i pojedinih strahova, pri čemu učenici s uspjehom dobar (3) i vrlo dobar (4) procjenjuju svoje strahove većima, nego što to procjenjuju učenici s uspjehom odličan (5). Dobiveni rezultati ukazuju na potrebu osvješćivanja učeničkih emocija među populacijom nastavnika, roditelja i učenika te uvrštavanja afektivne domene u izgradnju suvremenog kurikulumu.

Ključne riječi: tradicionalna škola, strahovi vezani za školu, anksioznost, djeca osnovnoškolske dobi, suvremeni kurikulum

Abstract

This master's thesis analyses the domestic and foreign literature about fears and anxiety among elementary school children. The aim of this thesis is to allow theoretical insight into the literature about fears and anxiety among school children and to practically look into the presence of individual fears and anxiety among children between fifth and eighth grade of one elementary school. The goal is, thus, to enquire using a questionnaire to which extent students fear oral and written exams, assessment and negative grade, school failure, certain subjects, teachers, parent-teacher conferences, peers, and failure in the future. Furthermore, the aim is to observe whether there is statistically significant difference between younger (fifth and sixth grade) and older (seventh and eighth grade) students, between male and female students, and between school achievements. The theoretical frameworks of this thesis are based on traditionalism which is present in Croatian schools and whose consequences are visible in the emotional state of students. The characteristics of traditional schools can be observed in methods and approaches teachers use in their work, in the way people behave, in the ways of evaluation, and finally in the general educational climate and classroom atmosphere. Some authors agree that these characteristics of traditional school are the main source of fears among children, while others emphasise the role of family and peers as well as the individual personality. The proponents of changes in educational system highlight the need for including emotions in lectures and for the shift from the school of fear to the school of happiness. The results display the highest amount of fear from failure in the future, i.e. fear from uncertainty and negative outcomes. The analysis did not show statistically significant differences between younger and older students within individual fears except the fear of certain school subjects. However, statistically significant difference according to sex does exist. Female students estimate their fears to be higher than male students do. Considering last year's achievements, there is a statistically significant difference between school achievement and individual fears. Students with good and very good achievement estimate their fears to be stronger than students with excellent achievement do. The results point out the need for rise in awareness of students' emotions among teachers, parents, and peers and the need for implementation of affective domain in contemporary curriculum.

Key words: traditional school, fears connected to school, anxiety, elementary school children, contemporary curriculum.

Sadržaj

UVOD	1
1. KARAKTERISTIKE TRADICIONALNOG ŠKOLSTVA.....	3
1. 1. Metode i načini rada u tradicionalnoj školi	3
1. 1. Profil nastavnika	5
1. 1. Načini vrednovanja.....	7
1. 1. Odgojno-obrazovna klima i razredno ozračje	9
2. STRAHOVI I ANKSIOZNOST KOD DJECE ŠKOLSKE DOBI.....	11
2. 1. Uzroci javljanja učeničkih strahova i anksioznih poremećaja.....	11
2. 2. Strahovi i anksioznost kod djece osnovnoškolske dobi.....	13
2.2.1. Strah od usmenog i pismenog ispitivanja	15
2.2.2. Strah od ocjenjivanja i negativne ocjene	17
2.2.3. Strah od školskog neuspjeha i neuspjeha u budućnosti.....	18
2.2.4. Strah od određenih predmeta i strah od nastavnika	20
2.2.5. Strah od roditeljskih sastanaka	21
2.2.6. Strah od vršnjaka	23
2. 3. Strahovi i anksioznost kod djece s teškoćama u učenju	25
3. IZAZOVI SUVREMENOG ŠKOLSTVA	27
3. 1. Emocije kao polazište izgradnje kurikuluma.....	27
3. 2. Škola bez straha – škola radosti.....	29
4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	31
4. 1. Problem i cilj istraživanja	31
4. 2. Hipoteze.....	32
4. 3. Uzorak	32
4. 4. Instrument i varijable istraživanja	33
4. 5. Postupci	34
5. REZULTATI.....	35
5. 1. Rezultati deskriptivne analize.....	35
5. 2. Rezultati t-testa s obzirom na dob i spol.....	37

5. 3. Rezultati jednosmjerne analize varijance	40
6. RASPRAVA.....	42
7. Zaključak.....	50
8. Popis literature.....	52
9. Prilozi	57

Uvod

U ovom se diplomskom radu teorijski i praktično obrađuje tema strahova i anksioznosti kod djece od petog do osmog razreda u jednoj osnovnoj školi. Kao podloga za razvoj strahova i anksioznosti kod osnovnoškolske djece promatra se tradicionalna škola te njezina obilježja, odnosno metode i načini rada, profil nastavnika koji ondje djeluje te prevladavajući načini vrednovanja koji onda zajedno sačinjavaju odgojno-obrazovnu klimu i razredno ozračje. Iako se tradicionalna škola smatra osnovnim izvorom strahova, Humphreys (2003) ističe i neke druge izvore kao što su sredina u kojoj dijete odrasta, osobne karakteristike učenika te odnosi s vršnjacima unutar i izvan škole. Strahovi se smatraju sastavnim dijelom normalnog tijeka razvoja svakog pojedinca, sve dok ga ne ometaju u svakodnevnom funkcioniranju. Strahovi i anksioznost u domaćoj će se i stranoj literaturi često naći pod istim pojmom, međutim anksioznost se od strahova razlikuje prema situaciji, intenzitetu, trajanju, stupnju u kojemu remeti svakodnevno funkcioniranje djeteta te prema razvojnoj primjerenosti. Mnogi autori strah tumače i kao pojavu kod koje osoba poznaje konkretan razlog nastale emocije, dok je kod anksioznosti on često neodređen ili izazvan nečim nepostojećim. Prema autorici Berk (2015) strah se kod djece javlja oko prve godine života. Dječji strahovi u tom razdoblju variraju od strahova vezanih za nove igračke do strahova od nepoznatih osoba. Obitelj je prvi faktor socijalizacije djeteta te prva zajednica u kojoj dijete stječe sigurnost i povjerenje. Uključivanje u širu zajednicu kao što su dječji vrtići te kasnije i škole, nerijetko za dijete predstavlja nelagodu iz koje proizlaze različiti strahovi i anksiozni poremećaji. Prvi se takav strah javlja u trenutku kada se dijete priključuje vrtićkoj zajednici. John Bowlby govorio je o separacijskoj anksioznosti koja se u gotovo istoj mjeri javlja kod djece i njihovih roditelja. Strah od odvajanja u toj je fazi razvoja normalna pojava. Iako su strahovi zajedničko obilježje razvoja svakog pojedinca, oni se ipak razlikuju, odnosno ovise o temperamentu i prethodnim iskustvima osobe te ih je potrebno razlikovati od anksioznih poremećaja. U kasnijim se razvojnim razdobljima dječje mišljenje upotpunjuje apstraktnim rezoniranjem što kod djece otvara mogućnost razmišljanja o različitim imaginarnim bićima i pojavama. Zbog te se činjenice kod djece mlađe osnovnoškolske dobi, prema autorici Vulić-Prtorić (2002), javljaju strahovi od životinja, imaginarnih pojava i bića, smrti i bolesti te strahovi povezani sa školskom zajednicom. Gotovo svako dijete tijekom školovanja osjeti određenu količinu emocije straha koja može biti povezana s osobama, predmetima ili pojavama. Autorica Vulić-Prtorić (2002) strahove vezane za školu dijeli na strahove od testiranja ili ocjenjivanja, školskog neuspjeha, pojedinih predmeta, nastavnika te strahove od roditeljskih sastanaka. Prema

Humphreys (2003) samopouzdanje je temeljni uvjet djetetova uspjeha u školi. Pozitivan stav o samome sebi te školi može uvelike utjecati na način na koji dijete percipira odgojno-obrazovnu ustanovu. Mogući izvori nesuglasica unutar djeteta proizlaze iz poteškoća u obiteljskoj sredini, tradicionalnog poimanja škole, odnosa između vršnjaka, ali i iz djetetovih emocionalnih i fizičkih poteškoća. Nesuglasice i nesigurnosti koje se odvijaju unutar dječjega svijeta nerijetko rezultiraju opravdanim strahovima, koji ako se zapostavljaju vode težim anksioznim poremećajima i fobijama. Svako dijete strahove doživljava na sebi svojstven i drugačiji način od ostalih vršnjaka pa im na takav način treba i pristupiti. Jednako kao kod djece čiji fizički i emocionalni razvoj prati normalan tijek, svi strahovi kod djece s teškoćama u učenju očituju se na drugačiji način. Misija je i vizija suvremene škole, odnosno njezinih subjekata da se škola usmjeri na uvažavanje emocija u nastavi i stvaranje pozitivnog ozračja u kojemu će se ugodno osjećati svi sudionici, uključujući učenike, nastavnike i roditelje. U istraživačkom dijelu diplomskoga rada anketnim su upitnikom ispitana djeca u dobi od 11 do 15 godina osnovne škole Mate Lovraka u Županji s ciljem dobivanja uvida u zastupljenost pojedinih strahova među navedenom populacijom.

1. KARAKTERISTIKE TRADICIONALNOG ŠKOLSTVA

1.1. Metode i načini rada u tradicionalnoj školi

Može se reći da se pedagogija kao društvena znanost razvija otkad postoji i društvo kao živuća zajednica. Autor Giesecke (1993) ističe kako se metode, načini rada te ciljevi i problemi pedagogije mijenjaju usporedno s povijesnim događanjima. Prema istome su autoru teorija i praksa pedagogije izravno povezani s trenutnim vladajućim ideologijama i postojećim društvenim poretom. Odnosno, „pedagogijsko mišljenje i pedagoško djelovanje jesu, dakle, kulturni i utoliko i povijesni fenomeni“ (35). Samim time svaka nova ideja koja se rađa unutar društva prenosi se i na odgojne i obrazovne zadatke te organizaciju učenja. Na taj su način pedagogijske ideje ogledalo trenutnog stanja društva. Ciljevi tradicionalne škole, prema Petrović-Sočo (2009), dolaze izvana. Dakle, ciljevi predstavljaju zahtjeve i potrebe postojećeg društva te su kao takvi jednaki za svu djecu bez obzira na uvjete u kojima se nalaze. Jedna je od karakteristika ta da se znanje prenosi transmissijski što na neki način ukalupljuje djecu, usmjerava ih na konačne rezultate i svrstava u prosjek. U takvim uvjetima nema mjesta za originalnost, individualnost, samoostvarenje niti za izražavanje emocija.

Prelazak iz obitelji i vrtića u školu za dijete predstavlja značajnu promjenu. Na neki način dijete stupa u javni život zajednice. Poznato je da ta promjena za veliki broj djece predstavlja teškoću te da zahtijeva određeno vrijeme potrebno za privikavanje na novu sredinu. Prema Giesecke (1993) „škola sa svojim vlastitim zakonima predstavlja veliko miješanje u dječji razvoj“ (100), s obzirom da se dotadašnje slobodno vrijeme mijenja školskim radom. Neka od obilježja tradicionalne škole jesu i ta da škola uči ponašanju važnom za budući posao, što se uvelike razlikuje od dječjeg, razigranog ponašanja. Nadalje, škola je prema tome i tvornica s određenim početkom i završetkom rada gdje se u određenom roku moraju izvršiti određeni poslovi, „škola nije nikakva igrarija“ (Giesecke, 1993: 103). Stajalište zastupljeno u tradicionalnim školama trebalo bi pripadati prošlosti našega školstva. Međutim, poznato je da se isti scenarij, primjereniji nekim prijašnjim razdobljima, ponavlja i danas (Matijević, 2004). Neke od karakteristika tradicionalne nastave, koje se mogu pronaći i u našim školama jesu pasivno učenje temeljeno na prenošenju znanja s nastavnika na učenika i mehaničkom prepisivanju gotovih definicija i obrazaca ponašanja.

U procesu odgoja i obrazovanja unutar škole trebale bi se koristiti različite metode poučavanja, a sve u svrhu stvaranja što povoljnijih uvjeta za učenje. Poučavanje bi kao takvo trebalo biti usmjereno prema kvalitetnom učenju, odnosno važno je uzeti u obzir činjenicu kako ne postoji jedna i jedina metoda poučavanja kao što ne postoji niti jedan univerzalni oblik učenja.

Međutim, autor Terhart (2001) govori o prisutnosti metodičke monokulture, koja podrazumijeva jednostranost poučavanja i učenja. Prevlast jedne određene metode ili načina rada zapravo daje prednost grupi učenika kojima takav način rada odgovara, dok diskriminira ostatak razreda. Osim toga, takvi uvjeti ozbiljno narušavaju kvalitetu nastave, koje su svakako svjesni i učenici pa prema tome i sami izjavljuju kako ne vide svrhu u ulaganju dodatnog truda u svakodnevnoj nastavi (Glasser, 2004).

Jedna od najčešćih te po mnogima jedna od jednostavnijih metoda rada jeste predavačka nastava, odnosno usmeno izlaganje (Matijević, 2011). Aschersleben (1986) prema Terhart (2001) navodi kako su prednosti frontalne nastave ekonomičnost u smislu jednostavnosti u prenošenju složenog sadržaja te olakšane disciplinske mjere nastavnika. Terhart (2001) objašnjava kako je ova metoda u sebi ambivalentna. Predavačka se nastava smatra temeljnim oblikom nastavnikova vođenja procesa nastave te ujedno i jedna od najuspješnijih načina vođenja učenika i uspostavljanja razredne klime i ozračja. „Snaga frontalne nastave...je ujedno i njena slabost“ (Meyer, 184, 1987 prema Terhart, 150) jer se unatoč uspješnoj kontroli učeničkog vladanja, gasi učenička aktivnost, inicijativnost i kreativni doprinos procesu učenja. Frontalna je nastava prema mnogim suvremenim autorima u suprotnosti s osobnim rastom i napretkom učenika, njihovom cjelovitošću, socijalnim učenjem i cjelokupnom aktivnošću jer su primarne učeničke aktivnosti sjedenje te pasivno promatranje (Matijević, 2011). Međutim, frontalna metoda nije u potpunosti negativna. Potrebno je znati u kojim situacijama i u kojoj mjeri jest poželjno koristiti se predavačkim oblikom nastave. Nadalje, autori se slažu i kako iz ovakvog oblika nastave proizlazi prevelika opterećenost učenika zbog opširnosti gradiva, nekontrolirana želja za uspjehom te natjecateljska atmosfera.

Bognar i Matijević (2002) govore upravo o natjecateljskim elementima u poučavanju, karakterističnim za tradicionalnu školu. Natjecateljski su elementi posebno zastupljeni kod brojčanog sustava ocjenjivanja gdje se učenike rangira od najboljih ka najlošijima i gdje se pohvaljuju samo oni učenici koji u određenom trenutku znaju odgovor na postavljeno pitanje, što učenike potiče na razvijanje stalne potrebe za dokazivanjem te straha od neuspjeha. Kompeticija kod učenika mlađe dobi izaziva uzbuđenje te ih potiče na aktivnost, ali ju Buljubašić-Kuzmanović (2015) naziva nezdravom jer stigmatizira i izolira. Natjecanja mogu biti pozitivna za učenike ako imaju elemente igre i ako svi imaju jednake šanse za pobjedu. S druge strane natjecanja, može se govoriti o kooperaciji (Buljubašić-Kuzmanović, 2009), koja je povoljnija za sve učenike. U takvim situacijama djeca ne strahuju od neuspjeha, već su motivirani truditi se i raditi dodatno, a učenje predstavlja izazov i veselje.

1.2. Profil nastavnika

Obilježje je tradicionalne škole usredotočenost na stjecanje znanja, što ide na štetu emocionalnog i socijalnog razvoja djeteta. Nastavnik je tu onaj koji je u središtu odgojno-obrazovnog procesa sa svojom vladajućom ulogom (Buljubašić-Kuzmanović, 2016). Njegova je uloga u odgojno-obrazovnom procesu nešto veća nego uloga ostalih sudionika jer je on taj koji vodi čitav proces unutar razredne zajednice (Bognar i Matijević, 2002). Ponašanje nastavnika uvelike utječe na ponašanje svih učenika, s čime se slažu Bognar i Matijević (2002) te autorice Šimić Šašić i Sorić (2010). Nastavnik ne samo da je vodič kroz odrastanje, nego i živući model prihvatljivog ponašanja za svakog učenika. Svaki nastavnik posjeduje određeni stil ponašanja koji ga karakterizira, a samim time i način poučavanja prema kojemu se formiraju i njegovi odnosi s učenicima. Autorica Šimić Šašić (2011) stil definira kao „način ponašanja, a uključuje trajne kvalitete ličnosti i ponašanja koje se pojavljuju tijekom poučavanja“ (238).

Autori Bognar i Matijević (2002) navode nekoliko oblika ponašanja nastavnika i vođenja razreda. Prema Šimić Šašić (2011) stilovi rukovođenja razredom zapravo su adaptacija roditeljskih stilova ponašanja. Kao oblik ponašanja Bognar i Matijević (2002) navode dominantno ponašanje nastavnika. Definiraju ga kao ponašanje koje gasi svaku inicijativnost i samostalnost učenika te kao ono koje ne uvažava individualne razlike između učenika te se ne osvrće na njihove interese niti potrebe, već ih ukalupljuje i od njih zahtijeva da se prilagode postojećim pravilima i zakonima. S obzirom da je nastavnik model prihvatljivog ponašanja, ovakvo ponašanje utječe i na ponašanje unutar grupe učenika. Zbog toga se i među učenicima javljaju oblici agresivnosti, nesnošljivosti i različitih oblici verbalnih i fizičkih sukoba. Albert Bandura (1982) prema Bognar i Matijević (2002) proveo je istraživanje u kojemu su djeca promatrala agresivne modele ponašanja te zaključio kako su ta djeca bila i do dva puta agresivnija od djece koja su promatrala neagresivni model.

Idući je oblik vođenja, koji proizlazi iz dominantnog ponašanja, prema Bognar i Matijević (2002) autoritarno vođenje, koje je inače karakteristično za tradicionalnu školu u kojoj prevladava frontalni oblik nastave. Osobine autoritarnog nastavnika jesu „šefovsko“ ponašanje, oštar glas i naređivanje. Glasser (2004) ističe kako „šefovsko“ ponašanje nije poželjno jer narušava kvalitetu nastave te na koncu izaziva nedisciplinu koja se kod takvih nastavnika zapravo želi zaustaviti. Poznato je da je uloga nastavnika prevladavajuća te da je učenik pasivni primatelj znanja koji se odgaja i obrazuje kako bi mogao izvršavati zadatke koje mu nastavnik prethodno zada. Autorice Šimić Šašić i Sorić (2010) naglašavaju kako su učenici autoritarnog nastavnika najproduktivniji kada se govori o uspješnosti izvođenja određenih zadataka. Učenici su u takvim grupama uvelike ovisni o nastavniku kao vođi, a bez njegove prisutnosti teško sami rješavaju zadatke koji se nalaze

pred njima. Istraživanje koje je provela autorica Šimić Šašić (2010) potvrđuje kako su nastavnici koji su skloniji frontalnoj nastavi te nadzoru i kontroli oni čiji su učenici manje zainteresirani te oni koji pokazuju negativne emocije i općenito manjak entuzijazma za rad. Suzić (2008) ističe kako negativne emocije dalje vode ka nižim stupnjevima samovrednovanja te na koncu i do odustajanja od zadatka.

Suprotno od autoritarnog vođenja jesu indiferentno i permisivno vođenje ili stil vođenja, kojeg karakterizira činjenica da nastavnik dopušta učenicima da sami odlučuju u situacijama kao što su dolasci i odlasci s nastave, ovisno o situaciji koja njima trenutno odgovara (Bognar, Matijević, 2002). Za ovaj je stil vođenja karakteristična ravnodušnost i nezainteresiranost za učeničke potrebe i emocije. Međutim, karakteriziraju ga i prijateljski odnosi s učenicima, ali i poteškoće pri donošenju odluka što je za učenike važno jer postoji potreba za autoritetom i određenim granicama (Bašić, 2009). Šimić Šašić i Sorić (2010) naglašavaju kako ovaj stil vođenja nastavnika nije uspješan ni u kojem smislu, a kao posljedice javljaju se slaba uspješnost učenika u izvođenju zadataka te opće nezadovoljstvo vladajućim odnosima. Nadalje, može se zaključiti i kako je ovakvo ponašanje za obje strane ponižavajuće i nepovoljno s obzirom da će jedna ili druga strana u određenom trenutku biti nezadovoljna (Bognar, Matijević, 2002). Ovaj oblik vođenja više proizlazi iz ličnosti nastavnika, nego iz tradicionalnih obilježja obrazovanja što upućuje na potrebu cjeloživotnog obrazovanja nastavnika.

Chabot i Chabot (2009) ističu važnost uspostavljanja odnosa s učenicima jer je upravo nastavnik onaj koji ima ključnu ulogu u odgoju učenika, on je onaj koji ih vodi i pomaže im u prepoznavanju, izražavanju i razumijevanju vlastitih emocija te u shvaćanju utjecaja emocija na proces učenja. Odgovarajući odnosi te nastavnički stil uvelike pridonose cjelokupnoj odgojno-obrazovnoj klimi. Iako će se neki autori složiti kako su učenikove karakteristike, interesi i motivacija te obiteljska podloga važniji u određivanju kvalitete nastave, drugi se autori slažu kako upravo osobine nastavnika, stil vođenja i odnosi s učenicima imaju presudnu ulogu u oblikovanju klime i ozračja (Koludrović, Reić Ercegovac, 2014). Također, suvremene teorije ističu važnost upravo socijalnog i emocionalnog ozračja, koje kako ističu „može pridonositi intrinzičnoj motiviranosti pojedinca i u konačnici rezultirati osjećajima kompetentnosti, samoefikasnosti i zadovoljstva te većem akademskom uspjehu“ (Koludrović, Reić Ercegovac, 2014, 28).

1.3. Načini vrednovanja

Najčešća podjela školske evaluacije jeste na vanjsku i unutarnju. Vanjska evaluacija podrazumijeva da se osobe izvana uključuju u vrednovanje škole, dok se unutarnja evaluacija odnosi na praćenje, ocjenjivanje i pedagoško vođenje (Matijević, 2004). Matijević (2004) praćenje definira kao proces koji se istodobno odvija s procesom realizacije. Najčešći oblici praćenja učeničkog rada jesu sustavno promatranje, bilježenje rezultata učenika oblicima usmene ili pismene provjere te izrada portfolija, kreativne učeničke zbirke radova. Ocjenjivanje je drugi oblik evaluacije učenika koji ima svrhu prosuditi uspjeh pojedinog učenika ili kao što Spencer (2012) ističe odrediti koji učenici mogu prijeći na drugu razinu, odnosno u viši razred. Školska ocjena može imati dijagnostičku, prognostičku ili motivacijsku funkciju, a nekima služi i za rangiranje učenika (Matijević, 2004, Spencer, 2012).

Svrha je ocjene da učenicima i nastavnicima da povratnu informaciju o napretku, da na neki način motivira učenike te za provjeru trenutnog stanja i pripreme za buduće učenje (Spencer, 2012). Autori Green i Emerson (2007) naglašavaju kako su procjenjivanje, vrednovanje i ocjenjivanje obilježja tradicionalnog sustava te kako je konačan rezultat brojčana ocjena o čijoj se ispravnosti teško zaključuje. Za tradicionalni je način vrednovanja karakteristična usmjerenost na kognitivno, odnosno na stjecanje i primjenu određenih znanja te potpuno zanemarivanje afektivnog i psihomotoričkog područja (Buljubašić-Kuzmanović, Gazibara, 2015). Zbog toga se kod učenika javlja strah od škole jer se njihova želja za igrom, druženjem i uživanjem s vršnjacima gasi i mijenja strogim ocjenjivanjem. Ocjena je vanjsko potkrepljenje koje odrasli nameću i predstavljaju važnima za izvršavanje budućih školskih i poslovnih obaveza (Matijević, 2004). Zbog toga se kod učenika javlja potreba za dokazivanjem i skupljanjem visokih ocjena.

U prošlosti se u svjedodžbama naših predaka nisu mogle pronaći ocjene, nego tek opis učenikova ponašanja i napretka. Ocjene se uvode nešto kasnije te postaju dominirajući oblik praćenja napretka učenika. Ne tako davno, škole su na kraju svake škole godine rangirale učenike ovisno o visini ocjene. Poznato je da mnogi učitelji i nastavnici smatraju kako učenici neće ili ne žele nešto napraviti ako ih se za to neće ocijeniti (Matijević, 2004). Međutim, mnoge se alternativne škole mogu pohvaliti dugogodišnjim radom tijekom kojega niti jedan učenik nije brojčano ocijenjen, a ipak uči i ponaša se u skladu s određenim pravilima. „Urođena znatiželja djece i odraslih, zatim urođena težnja za kreativnim izražavanjem i dokazivanjem, mogu se objasniti težnjom za samoaktualizacijom“ (Matijević, 2004: 66) te stoga autor Matijević (2004) zaključuje kako je intrinzična motivacija uvijek jača od ekstrinzične, odnosno vanjske motivacije.

Kao što je navedeno, školska ocjena može imati i motivacijsku funkciju, o kojoj se u literaturi nešto manje govori. Međutim, poznata je činjenica da učenici visoke ocjene postižu u

predmetima koji su slobodno izabrani. Kod takvih se predmeta učenike motivira tako da ih se potiče da i sami na neki način sudjeluju, objavljuju radove, nastupaju na različitim smotrama, sudjeluju u istraživanjima i tomu slično. U ovakvim oblicima učenja, radi se o intrinzičnoj i ekstrinzičnoj motivaciji koja kao takva nije izravno povezana s istim ocjenama iz nekih drugih, obveznih predmeta. Zbog strogog načina ocjenjivanja koji često ne motivira učenike za rad, mnogi se roditelji odlučuju za alternativne oblike škola, u kojima se uvažava učenička individualnost, spontanost, originalnost i kritičko poimanje svijeta (Matijević, 2004).

Upravo Lacković-Grgin (2000) navodi kako su neki od stresora unutar škole hijerarhija, odnosno vrsta škole, (ne) selektivnost škole, različiti načini vrednovanja školskih postignuća te osjećaj kompetitivnosti. Kod učenika se naših škole također uočava težnja ka uspjehu, na neki način nametnuta od strane škole i roditelja, koji od djece u svakoj situaciji očekuju uspjeh kakav su oni za njih predvidjeli. Može se primijetiti kako u takvim okolnostima nema mjesta za učenikove želje i stavove o školi i ocjenjivanju. Zbog toga se kod učenika rađa želja za kompeticijom i potrebom da uvijek budu bolji od vršnjaka, iako ne postoji stvarni interes za sadržaj predmeta. Nadalje, iz takvih, za pojedine učenike stresnih okolnosti, dolazi i do slabijih obrazovnih postignuća, nego što je to u njihovim mogućnostima (Glasser, 2004).

1.4. Odgojno-obrazovna klima i razredno ozračje

Stav učenika prema nastavniku i prema školi ovisi o onome što je učenik naučio prvim dolaskom u školu (Matijević, 2004). Isto ističe i Domović (2003) govoreći kako učenik prilikom svog prvog posjeta školi, stječe svoj osobni dojam o atmosferi, ugođaju, kulturi i duhu jedne takve ustanove. U recentnoj se literaturi mogu pronaći različite definicije i objašnjenja pojma odgojno-obrazovne klime. U skladu s time, Bošnjak (1997) naglašava kako se odgojno-obrazovna klima može pronaći i pod nazivima ozračje, atmosfera ili etos. Nadalje, s obzirom na sadržaje razlikuje se i socijalno, emocionalno i organizacijsko ozračje te školsko, razredno-nastavno i sveučilišno ozračje, s obzirom na razinu institucije. Važno je istaknuti da sve ono što utječe na pojedinčeve osjećaje i stavove prema odgojno-obrazovnoj ustanovi čini odgojno-obrazovnu klimu na svakoj razini (Loukas, 2007).

Autor Loukas (2007) govori o povezanosti učenika sa školom, izvorno „school connectedness“, koju objašnjava kao učenikov osjećaj pripadnosti ustanovi te grupi vršnjaka. Povezanost sa školom moguće je ostvariti jedino u uvjetima u kojima se učenici osjećaju ugodno, slobodno, ali i zaštićeno. Prethodno je moguće ukoliko je odgojno-obrazovna klima povoljna za razvoj pozitivnih odnosa što onda utječe i na ponašanje i emocije kod učenika. Autori Bognar i Matijević (2002) razlikuju socijalnu i emocionalnu odgojno-obrazovnu klimu. Socijalnu klimu definiraju kao „kvalitetu ukupnih odnosa sudionika odgojno-obrazovnog procesa“ (379). Prvi sudionici toga odnosa jesu nastavnik i učenik, čiji je odnos ovisan o ličnosti nastavnika. Osim tog odnosa, važan je i odnos između vršnjaka, odnosno njihove uloge u toj grupi učenika. Nadalje, posebno je važan i odnos roditelja s djecom jer svi kasniji odnosi koje dijete ostvaruje izvan obitelji ovise o kvaliteti odnosa unutar obitelji. Međusobno isprepleteni odnosi sudionika odgojno-obrazovnog procesa zajedno čine socijalnu klimu.

Autori Chabot i Chabot (2009) naglašavaju kako „prvi uvjet za uspješno učenje jest da se osjećamo dobro“ (91), što znači da je važno pažnju usmjeriti na to kako se učenici osjećaju za vrijeme nastave. Prema Bognar i Matijević (2002) emocionalna klima podrazumijeva „dominaciju osjećaja ugone ili osjećaja neugode kod sudionika odgojno-obrazovnog procesa“ (391). Obilježje je pozitivne emocionalne klime dječje oduševljenje i radost dolaženja u školu. S druge strane, nepovoljna emocionalna klima zastupljena je u situacijama u kojima učenici osjećaju strah od neuspjeha i škole te nerado ondje borave. Pozitivna i negativna emocionalna klima uvelike utječu na način na koji učenici percipiraju škole. Često negativna klima utječe na češće izostajanje i bježanje iz škole, dok pozitivna utječe na pozitivan stav prema školi.

U literaturi se ističe i važnost razrednog ozračja unutar škole. Prema Bošnjak (1997) razredno je ozračje sveukupnost odnosa između učenika i nastavnika te učenika i učenika ili kako

ga definira Anđić i dr. (2010) „zbroj zajedničkoga školskog života i rada svakog učenika u odjeljenju, razrednika, ostalih učitelja i roditelja“ (69). Ako unutar razredne sredine od samog početka vlada natjecateljska atmosfera gdje je osnovno pitanje tko je nešto najbolje, najbrže ili najljepše napravio, napisao ili nacrtao, dijete će osjetiti potrebu dokazati se i pokazati u najboljem mogućem svjetlu i onda kada mu to predstavlja teškoću. Postavlja se pitanje što se onda događa s razredom kao zajednicom djece, budućih mladih ljudi (Matijević, 2004). Nisu svi učenici jednako sposobni i spremni ostvariti ono što se od njih u takvoj zajednici očekuje. No, svaki učenik može dati sve od sebe ukoliko se za to stvore uvjeti te mu se za to da prilika. Ukoliko od svih učenika očekujemo jednak rezultat te za to imamo jedan primjer koji valja slijediti, kod učenika će se razviti nesigurnost i strah od neuspjeha (Matijević, 2004).

S druge strane, suprotno od natjecateljskog ozračja, jest suradničko ozračje kojemu treba težiti. U takvoj se sredini učitelji i nastavnici zajedno s učenicima dogovaraju o svim budućim koracima te razgovaraju o svakom individualnom napretku i načinu izvršavanja zadataka. U takvom ozračju, učenici jedni drugima pomažu te zajedničkim snagama nastoje postići isti cilj (Matijević, 2004). I u ovakvoj razrednoj zajednici postoji ocjena, ali ona nije u prvom planu kao u natjecateljskoj učionici, nego kako Matijević (2004) ističe, ona predstavlja „jedan važan element didaktičkog ugovora između učitelja i učenika“ (85).

Na klimu unutar razreda utječe i nastavnikov govor, odnosno vrijeme u kojem nastavnik govori i u kojemu to čine učenici. Prema istraživanjima se pokazalo kako čak dvije trećine nastavnikova govora otpadaju na izravan govor, a tek jedna trećina na poticajan, neizravan govor upućen učenicima. Također, dvije trećina učeničkog govora odnose se na davanje odgovora na postavljena pitanja, a samo jedna trećina na inicijativu učenika (Bognar, Matijević, 2002). Ovaj je omjer obilježje još uvijek prisutnog tradicionalizma u našim školama. Potrebno je da svaki pedagog i učitelj polazi od toga da sve što učenik radi unutar škole ostavlja trag na njegovom osobnom rastu i razvoju, ali i na rastu razredne zajednice i škole u cijelosti (Matijević, 2004).

2. STRAHOVI I ANKSIOZNOST KOD DJECE ŠKOLSKE DOBI

2.1. Uzroci javljanja učeničkih strahova i anksioznih poremećaja

U prošlosti se smatralo kako su emocije faktor koji ometa normalno funkcioniranje učenika na nastavi, međutim Suzić (2008) naglašava potrebu poticanja i razvijanja emocija u nastavi, odnosno jačanja emocionalne inteligencije. Za razliku od tradicionalnog poimanja emocija kao nečega što treba biti skriveno te potpuno osobno, mnogi će se domaći i strani autori složiti kako su emocije važan prediktor dobrih međuljudskih odnosa, ali i poimanja samoga sebe (Vulić-Prtorić, 2004, Sekulić-Majurec, 2005, Buljubašić-Kuzmanović, 2015, Goleman, 1997, Chabot, Chabot, 2009). Poznato je kako pozitivne emocije mogu pojačati, a negativne blokirati učinak onoga što pojedinac radi, bilo u školi ili kod kuće. Goleman (1997) te Chabot i Chabot (2009) stoga naglašavaju važnost prepoznavanja i razumijevanja izvora određene emocije te naposljetku i izražavanje iste unutar obitelji i škole.

Prema autoru Humphreysu (2003) razlikuju se četiri moguća izvora problema u razdoblju djetinjstva. Prvi izvor, prema autoru, jesu problemi koji se javljaju unutar obitelji. Najčešći emocionalni problemi kod djece javljaju se zbog teškoća u odnosima između članova obitelji. Autor Humphreys (2003) navodi konkretne probleme kao što su gubitak roditelja, razvod i neprihvatljivo ponašanje roditelja. Upravo će dječje viđenje roditeljskih odnosa utjecati na njegovu osobnu percepciju svijeta i međuljudskih odnosa. Goleman (1997) također ističe kako je bračni odnos roditelja osnova za kasniji emocionalni razvoj djece. Prema Vulić-Prtorić (2002) pozitivne emocije unutar obitelji, roditeljska toplina i podrška povoljno će djelovati na kasniji emocionalni rast i razvoj djeteta te na njegovu stabilnost u međuljudskim odnosima. Isto tako negativne će emocije imati nepovoljan učinak na mladu individuu. Vulić-Prtorić (2002) i Humphreys (2003) naglašavaju kako su ravnodušnost, pretjerana kontrola i kritika, zanemarivanje djeteta te općenito dominirajući stav roditelja okidači za pojavljivanje straha i nesigurnosti kod djece.

Kao drugi izvor autor Humphreys (2003) navodi uzroke unutar djeteta. Uzroci unutar djeteta mogu biti nedostatan samopouzdanje, određeni fizički ili emocionalni nedostaci, poteškoće u razvoju te nedovoljna razina potrebnog znanja. „Najtipičniji uzrok problema koji proizlazi iz djeteta njegovo je loše mišljenje o sebi“ (Humphreys, 2003, 145), odnosno njegova osobna percepcija samoga sebe (Vulić-Prtorić, 2004). Dječja percepcija sebe proizlazi iz slike djeteta stvorene od strane odraslih. Ključni su rizični faktori koji pogoduju stvaranju strahova, a jedan od njih jest i nisko samopoštovanje, odnosno svijest o vlastitom ja (Vulić-Prtorić, 2004). Humphreys naglašava da „kada ih se iskreno voli zbog njih samih, manje je vjerojatno da će razviti psihičke i socijalne poteškoće“ (145). Autorica Vulić-Prtorić (2004) također ističe kako će naglašavanje

neuspjeha od strane odraslih osoba, imati dalekosežne posljedice na dječju percepciju vlastite kompetencije što onda rezultira strahom od neuspjeha u školi te neuspjeha u budućnosti.

Idući mogući izvor problema u djetinjstvu proizlazi iz škole. Lacković-Grgin (2000) navodi da je škola, prema važnosti, drugi faktor socijalizacije odmah nakon obiteljskog okruženja. S obzirom na to da je škola važan čimbenik u razvoju djeteta, velik broj različitih situacija i međuljudskih odnosa u odgojno-obrazovnoj ustanovi mogu biti razlog zbog kojeg se kod djece i mladih javlja strah. Prema Humphreysu (2003) uzroci nesuglasica koji nastaju u školi podrazumijevaju strah od učitelja, strah od ispitivanja, strah od ustajanja i govorenja pred razredom te strah od ostatka razreda, odnosno ostalih vršnjaka. Neke od karakteristika učitelja kojih se djeca najčešće boje te koje ujedno štete i dječjem samopouzdanju jesu često kritiziranje, stavljanje djeteta u poziciju „manje vrijednog“, korištenje sarkazma, cinizam, ismijavanje, manjak tolerancije te verbalna, ali i fizička agresija.

Humphreys (2003) navodi i nasilništvo kao jedan od čestih problema današnjice. Nasilje podrazumijeva svaki oblik verbalnog i emocionalnog vrijeđanja i uznemiravanja, prijetnje koje mogu biti izravne ili neizravne te fizičke napade (Brajša-Žganec, 2009). Agresivno ponašanje vršnjaka među djecom izaziva strah od samog odlaska u školu te teže probleme u ponašanju, poput anksioznosti i depresije (Humphreys, 2003, Brajša-Žganec, 2009). Strah od moguće izloženosti nasilju u budućnosti može imati i negativni učinak na cjelokupnu školsku klimu i razvoj djeteta (Livazović, Vranješ, 2011), a samim time dolazi i do većeg broja izostanaka iz škole, slabije motivacije za rad te u konačnici lošijeg uspjeha (Juvonen, 2000, prema Brajša-Žganec, 2009). Humphreys (2003) upućuje i na probleme izvan kuće i škole, odnosno u okruženju u kojem dijete provodi svoje slobodno vrijeme. Neki od primjera jesu neprijateljski nastrojeno susjedstvo, maltretiranje od strane vršnjaka, zlostavljanje od strane osoba koje su članovi obitelji te pritisak ostale djece vršnjaka.

Livazović i Vranješ (2011) ističu kako je važno djeci i mladima pomoći u organizaciji svog slobodnog vremena, kako bi kvalitetno i konstruktivno provodili vrijeme izvan škole, bili uključeni u aktivnosti koje potiču njihov osobni rast i razvoj, a samim time smanjila bi se i učestalost pojavljivanja nasilja među vršnjacima. Izvor nelagode i straha od škole mogu biti i separacijska anksioznost, odnosno odvajanje od majke, izloženost školskim zahtjevima, koji se za dijete mogu činiti prevelikima, ali i nedovoljna pripremljenost djeteta za školu (Brdar, Rijavec, 1998). U organizaciji slobodnog vremena te u prilagodbi djece na školu, značajnu ulogu imaju školski pedagozi, razrednici, ali i ostali nastavnici škole.

2.2. Strahovi i anksioznost kod osnovnoškolske djece

Strahovi i različiti anksiozni poremećaji smatraju se sastavnim dijelom razvoja svakog pojedinca. Prema Vulić-Prtorić (2002) 90% djece i mladih u razdoblju ranog i srednjeg djetinjstva susreće se s barem jednim oblikom straha. S obzirom na činjenicu da su strahovi i anksioznost dio normalnog tijeka odrastanja svakog pojedinca, u nekim situacijama oni zapravo predstavljaju obrambeni mehanizam djeteta jer se ono na taj način suočava s izazovima koji se nalaze pred njim. Strahovi i anksiozni poremećaji često su povezani, međutim autori ih različito definiraju. Prema tome, dječje strahove, prema Čoso (2012) i Vulić-Prtorić (2002) čini subjektivni osjećaj nelagode i fiziološke promjene koji se javlja kao popratna reakcija na prijeteću situaciju. Za razliku od straha, emocija koja se javlja u situacijama kada je uzrok straha nepoznat i nespecifičan, odnosno kada ne postoji stvaran uzročnik tog straha te učenik ne može izreći čega se točno boji, riječ je o anksioznosti (Grgin, 1997, Vulić-Prtorić, 2002).

Strahovi se kod djece mogu podijeliti na nekoliko kategorija s obzirom na svoj sadržaj. Poulton i suradnici (1997) prema Vulić-Prtorić (2002) podijelili su ih na socijalne strahove, specifične strahove, agrofobične strahove te višestruke strahove. Socijalni su strahovi najčešće oni strahovi koji su vezani uz situacije susreta s novim i nepoznatim osobama ili u školskim situacijama kada se od učenika očekuje odgovaranje pred vršnjacima. Specifični i agrofobični se strahovi prema nekim autorima javljaju u ranom djetinjstvu, a neki od tih strahova su strah od mraka, životinja, visine, prirodnih pojava, strah od otvorenih ili zatvorenih prostora te buke ili samoće, koji se s godinama smanjuju ili ostaju na istoj razini (Grgin, 1997). Anksioznost se, za razliku od straha, više očituje u zabrinutosti, nelagodi i uznemirenosti u navedenim situacijama te može postati trajniji i teži problem. Međutim, u literaturi su strahovi i anksioznost često međusobno povezani te ih je zbog toga teško razlikovati pa ih se u većini istraživanja istražuje zajedno (Vulić-Prtorić, 2002). Iako se strahovi i anksioznost smatraju normalnim dijelom razvoja svakog djeteta, njihov intenzitet i vremensko trajanje dovode u pitanje normalnost takvih pojava pa će se pojedini autori složiti kako se kod pojedinaca radi o fobijama i težim anksioznim poremećajima (Mindoljević Drakulić, 2016).

Prema autorici Vulić-Prtorić (2002) jedan od najzastupljenijih strahova učenika mlađe osnovnoškolske dobi jest strah od škole. Strahove vezane za školu Vulić-Prtorić (2002) dijeli na strah od testiranja, ocjenjivanja, ispitivanja, negativne ocjene, strah od školskog neuspjeha, od određenih predmeta te strah od nastavnika ili profesora (8), a istraživanje provedeno 2016. pokazuje da 13-17% učenika između 5. i 8. razreda doživljava određene internalizirane i eksternalizirane simptome (Vulić-Prtorić, Lončarević, 2016). Brajša-Žganec, Kotrla Topić i Raboteg-Šarić (2009) strah od škole definiraju kao „strah od neuspjeha vezanog uz školsko

postignuće koji se može razviti kod pismenog i usmenog ispitivanja, zbog lošeg odnosa između nastavnika i učenika ili zbog neodgovarajućih roditeljskih očekivanja u pogledu djetetova školskog uspjeha (718). Strah se od škole kod djece različito manifestira, pa se tako kod neke djece strah od škole manifestira kroz izbjegavanje dolazaka u školu, fiziološke promjene koje prethode školskom ispitivanju, strah od pojedinih nastavnika, predmeta te roditelja. Vulić-Prtorić (2002) provela je istraživanje u sedam hrvatskih gradova s učenicima od 5. do 8. razreda osnovne škole te s učenicima od 1. do 4. srednje škole s ciljem da ispita zastupljenost pojedinih strahova kod djece te dobi. Ono što se pokazalo jeste da oko 8% djece osjeća neki oblik straha od škole koji je ujedno i usko povezan s uspjehom u školi. Strah se kod te djece može primijetiti i utoliko što su to djeca koja su manje motivirana za sudjelovanje u nastavi te uglavnom češće izostaju s nastave, što se prečesto krivo interpretira kao neposlušnost ili lijenost (Brajša-Žganec i dr., 2009).

Poznato je kako su pojedine faze u rastu i razvoju djece ključne za uspješan prelazak u iduću fazu. Još je Erik Erikson govorio o kritičnim fazama u razvoju pojedinca čije uspješno ili neuspješno razrješenje vodi razvoju vrline ili nepotpunog razvoja cjelovite ličnosti. Tako se i strah od škole može smatrati krizom u razvoju djeteta koji ako se ne prepozna može voditi do težih poremećaja u kasnijim razdobljima u životu pojedinca. Činjenica je da sva djeca prolaze kroz iste ili slične razvojne krize, međutim, kod nekih se strahovi očituju u većoj mjeri, a kod nekih u manjoj. U skladu s time, domaći (Vulić-Prtorić, 2002, Brajša-Žganec, 2009) su se i strani autori (Kushnir, Sadeh, 2010) bavili istraživanjem zastupljenosti straha kod različitih dobnih skupina te razlikama u spolu. Navedeni se autori slažu kako su strahovi zastupljeniji kod učenika koji prelaze iz nižih u više razrede, odnosno kod učenika petih razreda te kod učenika prvog razreda srednje škole, što se objašnjava činjenicom da učenici u tom razdoblju prelaze na više obrazovne razine gdje se od njih očekuje puno više. Nadalje, što se tiče razlike u spolovima, djevojčice obično doživljavaju veći broj strahova, odnosno doživljavaju ih intenzivnije od dječaka. Grgin (1997) ističe kako su djevojčice anksioznije ili samo spremnije prihvatiti tu činjenicu. Za razliku od djevojčica, dječaci uglavnom negiraju postojanje strahova i anksioznosti u školskim situacijama. Također, mnoga istraživanja govore i o negativnoj povezanosti između straha od škole i školskog uspjeha (Tomljenović, Nikčević-Milković, 2005).

2.2.1. Strah od usmenog i pismenog ispitivanja

U odgojno-obrazovnim ustanovama poput naših škola, učenici su izloženi čestim usmenim i pismenim ispitivanjima u svrhu provjere znanja i sposobnosti, koje se smatraju važnima za budućnost pojedinca. Kod pojedinih se učenika u takvim situacijama javlja strah koji se ovisno o svom intenzitetu manifestira na različite načine. Humphreys (2003) navodi kako je upravo strah od ispitivanja jedan od najčešćih strahova u školskom okruženju. Grgin (1997) definira anksioznost (tjeskoba, strepnja) kod učenika kao „sklop emotivnih i ponašajnih reakcija na sve one podražaje koje vezuje uz situaciju ispitivanja i procjenjivanja (mjerjenja) znanja.“ (260). Rijavec i Marković (2008) također govore o strahu od ispitivanja te ga opisuju kao „emocionalnu uzbuđenost i kognitivnu uznemirenost (zabrinutost)“ (9) koja se najčešće javlja u okolnostima kada su učenici izloženi usmenim ili pismenim ispitivanjima, ali i onda kada samo razmišljaju o njima. Strah od ispitivanja u literaturi se može pronaći i pod nazivom ispitna anksioznost, koju Hodapp i dr. (1995) prema Núñez-Peña i dr. (2016) definiraju kao anksioznost koja je rezultat evaluacijskih, ispitnih situacija, a javlja se zbog osjećaja zabrinutosti radi mogućeg neuspjeha u budućnosti.

Strah od usmenog i pismenog ispitivanja javlja se već kod djece mlađe školske dobi, odnosno od prvog razreda osnovne škole, što se može objasniti još uvijek zastupljenim tradicionalizmom u našim školama. U školi, kao i u svakoj drugoj zajednici postoje određena pravila i norme koje se moraju poštivati te znanja koja se moraju usvojiti. Kasnije se različitim oblicima ispitivanja provjerava poznavanje i naučenost istog rangirajući učenike prema prethodno određenoj ljestvici. Sve navedeno, prema Pahić (2008), ima utjecaj na nastanak strahova i anksioznosti kod djece. Međutim, strah od ispitivanja nešto je zastupljeniji kod starijih učenika jer se nalaze u razdoblju kada osjećaju potrebu da se pokažu u najboljem svjetlu pred vršnjacima pa se zbog toga pribojavaju neugodnosti pred drugima te neuspjeha u školskim ispitivanjima (Grgin, 1997).

Moguće je da se strah započet u prvom razredu pojačava u razdobljima značajnih promjena. Mihaljević (2008) prema Cósos (2012) navodi kako su ključne faze u kojima se strah intenzivira, prelazak iz četvrtog u peti razred kada dijete prelazi iz razredne u predmetnu nastavu te prelazak iz osnovne u srednju školu jer obje prekretnice znače i veći broj ispitivanja, odnosno testiranja znanja. Autorica dalje navodi i kako će takva promjena u svakoj fazi imati i značajan utjecaj na općeniti školski uspjeh djeteta, što su pokazala i istraživanja Lufi i dr. (2004) i McDonald (2001), koja navode Rijavec i Marković (2008). Također, primijećeno je i kako su se učenici kod kojih je primijećena visoka razina ispitne anksioznosti, koristili lošijim metodama učenja, koje su onda vodile i do lošijeg uspjeha.

Strah od ispitivanja kod učenika očituje se i kroz različite somatske promjene koje učenike mogu ometati u svakodnevnom funkcioniranju unutar škole. Najčešće strah od ispitivanja kod učenika izaziva tjeskobu, poteškoće s pažnjom, nesanicu, česte glavobolje, „mentalne blokade“, poteškoće pri dosjećanju naučenih informacija pa i suicidalne misli (Humphreys, 2003). Rijavec i Marković (2008) objašnjavaju kako se strah od ispitivanja često očituje kroz misli koje ometaju normalno rješavanje zadatka, zatim kroz jak strah od neuspjeha i razočarenja drugih osoba (vršnjaci, roditelji, školski djelatnici) te kroz negativnu usporedbu s drugima. Zbog toga ne postoji jasna granica između straha od usmenog/pismenog ispitivanja i straha od neuspjeha ili razočarenja drugih osoba. U prilog ovome govori i Humphreys (2003) koji ističe da je roditeljski i učiteljski pritisak nad učenicima zbog dobre ocjene jedan od uzročnika straha od ispitivanja.

Kada se govori o povezanosti spola s ispitnom anksioznošću, većina autora slaže se kako se ispitna anksioznost javlja u velikom broju slučajeva kod djevojaka više nego kod mladića (Grgin, 1997., Brdar, Rijavec, 1998, Vulić-Prtorić, 2002., Kushnir i Sadeh, 2010). Nadalje, postoji i povezanost između obrazovanja roditelja i strahova od ispitivanja. Beck-Dvoržak i dr. (1972) prema Grgin (1997) te Brdar i Rijavec (1998) navode kako bi se anksioznost u ispitnim situacijama mogla javljati češće kod onih učenika čiji su roditelji visoko obrazovani intelektualci višeg socioekonomskog statusa, koji samim time od svoje djece zahtijevaju dobre ocjene i odličan uspjeh. Međutim, pojedini autori navode i kako su anksiozniji učenici djeca roditelja nižeg obrazovnog i ekonomskog statusa, koji osjećaju potrebu prikriti nedostatke koji proizlaze iz obitelji na način da se pokažu u dobrom svjetlu prilikom ispitivanja.

2.2.2. Strah od ocjenjivanja i negativne ocjene

Ocjenjivanje se može definirati kao složen postupak uz pomoć kojeg se može zaključiti o razini učenikova znanja te o tome koliko je svladao određenu sposobnost ili stekao vještinu, a provodi se od strane nastavnika ili drugih odgojno-obrazovnih stručnjaka, suradnika te se izražava bodovno ili opisno (Biasol Babić, 2008). Ovakav način provjere znanja učenika najčešći je način praćenja i provjeravanja učenika kako bi se dobili objektivni pokazatelji o učenikovu trenutnom stanju i napretku. Ocjena služi kako bi dala određene informacije učenicima, roditeljima i nastavnicima. Biasol Babić (2008) navodi kako bi ocjena trebala motivirati učenika te ga potaknuti da bude što bolji, a nastavniku i roditeljima dati povratnu informaciju o učenikovu napretku. Jedna od svrha ocjene jeste i nagrada za visokim postignućem, zbog čega se kod učenika može primijetiti često nezadovoljstvo kada ocjena nije onakva kakvom su je priželjkivali. Iz nezadovoljstva i manjka samopouzdanja proizlazi i strah od ocjenjivanja u čemu značajnu ulogu imaju i roditelji (Brdar, Rijavec, 1998).

Glasser (2004) u knjizi „Kvalitetna škola“ govori i o učeničkom viđenju ocjene i ocjenjivanja te o tome tko su prema njihovom viđenju dobri učenici. Velik se broj učenika složio kako su visoke ocjene ujedno i pokazatelj nečijeg znanja i intelekta. Međutim, isti ti učenici slažu se i kako oni učenici koji dobivaju niže ocjene nisu manje sposobni izvršiti zadatke, nego da nisu dovoljno motivirani te da se u školi i situacijama ocjenjivanja ne osjećaju ugodno. Problem ocjenjivanja kod nas proizlazi i iz činjenice da ocjenjivanje ima ulogu rangiranja (Matijević, 2004), odnosno raspodjele učenika na ljestvici od najuspješnijih do manje uspješnih. Škole su zajednice različitih individua, koje ondje dolaze s određenim sposobnostima, uvjerenjima te željama i potrebama pa bi ih s obzirom na to trebalo i uvažavati. Dakle, ne odgovara svim učenicima jedan način ocjenjivanja i provjeravanja znanja. Glasser (2004) naglašava kako su volja i motivacija osnova za učenje te da ih se često guši jer se kod učenika javlja osjećaj kako se uloženi trud i rad nisu isplatili ili nagradili.

Iako ocjenjivanje ne bi trebalo biti stresno i neugodno za učenika, kod velikog broja učenika javlja se strah od ocjenjivanja i dobivanja negativne ocjene. Strah od negativne ocjene, prema Vulić-Prtorić (2002) i Vulić-Prtorić i Lončarević (2016) spada u najčešće strahove kod školske djece uz strah od ocjenjivanja i ispitivanja. „Djeca vole školu toliko koliko u njoj dobivaju dobre ocjene“ (Matijević, 2011, 1), pa će tako pojedinci na lošu ocjenu reagirati ljutnjom, što Brdar i Rijavec (1998) objašnjavaju nezadovoljenom potrebom da se dokažu pred drugima, zadrže status u grupi i obitelji te zadobiju naklonost nastavnika. Mnogi se autori slažu kako je temeljni problem zbog kojeg se kod učenika naših škola javlja strah jest sustav ocjenjivanja od jedan do pet, odnosno od nedovoljan do izvrstan (Glasser, 2004, Biasol Babić, 2008).

Problem koji se nalazi iza standardiziranog sustava ocjenjivanja, jest i neobjektivnost osobe koja ocjenjuje, odnosno doza osobne procjene. Kapac (2008) je provela istraživanje o znanju i stavovima nastavnika o školskom ocjenjivanju te prema rezultatima zaključila kako su nastavnici svjesni subjektivnosti u ocjenjivanju te da obično nisu svjesni pogrešaka koje čine. Također, ispitani nastavnici navodili su i kako su skloni lakše dati lošu ocjenu učenicima koji istu imaju iz drugih predmeta zbog čega se kod učenika javlja strah, a negativna ocjena postaje izvor stresa. Međutim, ocjena kao mjerilo znanja ne bi trebao biti subjektivni sud pojedinih nastavnika, nego zajednička, sporazumna odluka nastavnika i učenika (Matijević, 2004). Zbog toga Biasol Babić (2008) predlaže kreiranje pozitivne atmosfere tijekom ocjenjivanja u kojima će se svi učenici osjećati ugodno te će i sami htjeti sudjelovati u procesu ocjenjivanja sebe i svojih vršnjaka.

2.2.3. Strah od školskog neuspjeha i neuspjeha u budućnosti

Strah od neuspjeha na ispitu kod učenika se javlja zbog prethodno doživljenih negativnih iskustava na pojedinim ispitima ili prema Bognar i Matijević (2002) zbog učeničke percepcije mogućeg neuspjeha. Bognar i Matijević (2002) školski neuspjeh definiraju kao „sudbonosan događaj koji utječe na socijalnu promociju, koji duboko potresa odnos u obitelji, koji atakira na pozitivnu sliku o sebi, na potvrđivanje vlastite vrijednosti u očima drugih“ (292). Karakteristika je tradicionalne škole upravo to da svoje osnove gradi na strahu od neuspjeha kojega se pribojava svaki učenik. Kolić-Vehovac (1993) prema Grgin (1997) navodi kako se strah od neuspjeha na ispitu svrstava u kognitivne teorije, posebice Bandurine teorije o samoučinkovitosti. Osnovna postavka njegove teorije proizlazi iz činjenice da učenikova osobna percepcija nekompetentnosti izaziva neuravnoteženost između vlastitog viđenja zahtjeva i mogućnosti na samom ispitu, što na kraju rezultira i strahom od neuspjeha. Brdar i Rijavec (1998) govore i o inteligentnoj djeci koja postižu loš uspjeh u školi (56) te upućuju kako se kod takve djece radi o lakšim emocionalnim problemima koji proizlaze iz straha od neuspjeha.

Intenzivan strah od neuspjeha u školi remeti uspješno izvršavanje zadataka jer se pojačava zabrinutost o krajnjem rezultatu, a samim time povećava se i broj pogrešaka (Ćoso, 2012). Uzrok straha od neuspjeha može biti i pritisak od strane roditelja ili nastavnika koji od učenika imaju visoke zahtjeve i očekuju visoke ocjene radi upisa u srednju školu. Zbog toga, navodi Brajša-Žganec i dr. (2009), učenici nastoje udovoljiti očekivanjima okoline što dovodi do većeg osjećaja nelagode i napetosti kada se razmišlja o uspjehu. Kod učenika mlađe osnovnoškolske dobi, javlja se pojačana briga i emocionalna napetost zbog gubitka određenih povlastica i pogodnosti kao što su veće ocjene, roditeljske nagrade i tomu slično. Matijević (2009) ističe kako su takvi strahovi

prisutni u nižim razredima osnovne škole i kao takve treba ih otklanjati jer stvaraju nepovoljne uvjete za uspješan rast i razvoj učenika te dobi.

Za razliku od učenika mlađe osnovnoškolske dobi čiji se strahovi javljaju više zbog gubitka određenih roditeljskih pogodnosti, kod djece starije osnovnoškolske dobi više se javlja strah od neuspjeha u budućnosti. Djeca u završnim razdobljima osnovne škole prelaze u fazu adolescenciju za koju su karakteristične određene promjene. Ninčević (2009) ističe kako adolescenciju karakteriziraju tri velike promjene, od kojih se jedna odnosi i na donošenje važnih životnih odluka koje će odrediti smjer djelovanja u budućnosti. Brdar i Rijavec (1998) također ističu kako je jedan od izvora stresa u toj dobi briga za budućnost, odnosno daljnje obrazovanje i karijeru. Donošenje važnih životnih odluka podrazumijeva i stvaranje vlastitog identiteta što može biti ključno za učenikov stav o sebi i svijetu oko sebe. Takve značajne promjene kod učenika mogu izazvati pojačanu zabrinutost za vlastitu budućnost. Autorice Worell i Goodheart (2006) navode istraživanja prema kojima djevojčice generalno doživljavaju veći broj strahova, a među tri najveća straha posebno ističu strah od javnog nastupa, vanjskog izgleda te budućnosti. Prema Golemanu (1997) zabrinutost je priprema za ono što bi u budućnosti moglo poći u krivom smjeru i normalna je pojava sve dok ne prelazi u poremećaje kao što su fobije, opsesije te napadaji panike.

Problem naših škola proizlazi iz prevelikog isticanja školskog uspjeha kao ključnog za uspjeh u budućnosti. Prema Golemanu (1997) visoka razina inteligencije nije ujedno i uvjet za uspjeh u budućnosti. Međutim, naše su škole opterećene akademskim uspjehom, odnosno visokim ocjenama, čime se u pozadinu stavlja emocionalna inteligencija pojedinca koja je također iznimno važna. Kao što je akademski uspjeh individualan, odnosno razlikuje se od pojedinca do pojedinca ovisno o njegovim sposobnostima, tako je i emocionalna inteligencija nešto u čemu pojedinac može biti više ili manje uspješan. Uloga je nastavnika i stručnih suradnika, pedagoga da razumiju emocije i njihov nastanak te da budu svjesni kako se učenici ponekad osjećaju nesigurno i uplašeno jer se nalaze pred određenim izazovima (Chabot, Chabot, 2009). U pojedinim situacijama učenik će se osjećati frustrirano zbog nemogućnosti razrješavanja određene unutarne krize, pa je uloga nastavnika, pedagoga i roditelja da pruže učenicima podršku u takvim situacijama.

2.2.4. Strah od određenih predmeta i strah od nastavnika

Usredotočenost na stjecanje znanja te dominirajuća uloga nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu ugrožavaju emocionalni i socijalni razvoj djeteta (Buljubašić-Kuzmanović, 2016). Mnogi će se autori složiti kako pozitivne emocije u nastavi koreliraju s uložnim trudom u nastavi općenito (Suzić, 2008, Buljubašić-Kuzmanović, 2015, Vulić-Prtorić, Lončarević, 2016). Učenici će biti zadovoljniji, motiviraniji, ustrajni te će više vjerovati u vlastiti uspjeh ukoliko ih emocionalno privlači sadržaj određenog predmeta. Osim sadržaja određenog predmeta, za pogodan razvoj učenika unutar odgojno-obrazovne institucije te za školski uspjeh važna je i zdrava socijalna i emocionalna klima kojoj doprinose međusobni odnosi između subjekata. Šimić Šašić i Sorić (2011) istraživanjem su došle do zaključka kako strahovi i anksioznost vezani uz školu ovise između ostalog i o odnosu učenika s nastavnicima, odnosno o kvaliteti interakcije učenik-nastavnik.

Postoji uvriježeno mišljenje kako se učenici najviše boje predmeta poput matematike i srodnih predmeta. Istraživanje provedeno od strane Jugović i dr. (2012) pokazalo je kako se učenice boje matematike više od učenika, a uzrok tomu su uglavnom stereotipna viđenja matematike kao muške domene, ali i stav da su matematika i ostali prirodni predmeti generalno teški. Nadalje, neka domaća istraživanja pokazuju i zastupljenost straha od stranog jezika (Mihaljević Djigunović, 2002) što se u stranoj literaturi objašnjava različitim faktorima, a neki od njih jesu stavovi učenika prema učenju stranih jezika, strah od usmenog i pismenog izražavanja na stranom jeziku te ličnost pojedinca (Waseem and Jibeen). Prema istraživanju provedenom od strane Vulić-Protrić i Lončarević (2016) tek 0,4% učenika izjavilo je kako se boji pojedinih predmeta.

Međutim, istraživanje provedeno od strane autorice Čoso (2012) govori u prilog činjenici kako se učenici u stvarnosti ne boje predmeta, odnosno gradiva određenog predmeta, već nastavnika tog predmeta. Tako će mnoga djeca reći kako najviše pamte stroge učitelje iz osnovne škole, čije je najveće mjerilo bilo dobra ocjena za koju su se učenici morali jako dobro pripremiti, a zapravo bi nastavnik trebao biti onaj koji će učenike motivirati i probuditi njihovu želju i interes za određenim područjem ili predmetom. Zbog toga, takvi učitelji i nastavnici nisu ostavljali dobar dojam kod učenika zbog strogog kriterija, upitne objektivnosti u ocjenjivanju te u učestalom prozivanju i omalovažavanju učenika. Karakteristika je takvih učitelja i nastavnika da se ponose težinom svojih predmeta te težinom polaganja istih (Matijević, 2004).

Cavell i Kelley (1994), prema Lacković-Grgin (2000) proveli su istraživanje u kojemu se ispitalo socijalno funkcioniranje mladih te mogući izvori stresa. Jedna od kategorija jesu upravo odnosi s nastavnicima u školi. Unutar kategorije autori navode učiteljevo ignoriranje, davanje

slabije ocjene učenicima, zanemarivanje i ignoriranje isprike za izostanke, manjak interesa za učeničke poteškoće te isticanje i privilegiranje pojedinaca. Smatra se kako su odnosi nastavnika s učenicima proizašli iz nastavnikova stila vođenja sata. Šimić Šašić i Sorić (2011) naglašavaju kako su nastavnička ponašanja, koja uključuje vođenje i poučavanje izravno povezana s ponašanjem i osjećajima učenika. Flanders (1970) prema Šimić Šašić i Sorić (2011) istaknuo je činjenicu kako direktivno poučavanje nastavnika i autoritarni stil ponašanja nastavnika pasiviziraju učenike i stvaraju neprijateljske odnose te manje zadovoljstvo nastavom.

2.2.5. Strah od roditeljskih sastanaka

Dječji je emocionalni razvoj pod snažnim utjecajem različitih čimbenika iz djetinjstva (privrženost majci ili prvim skrbnicima, razgovaranje o emocijama, toplina i blizina roditelja, odnos s vršnjacima) (Brajša-Žganec, 2003). Prema tome, u djetinjstvu je uloga roditelja temeljna u procesu odgoja i socijalizacije djece. Obitelj je prva zajednica u kojoj dijete uči o prihvatljivim ponašanjima i međusobnim odnosima te ukoliko je ta interakcija negativna postoji mogućnost za poteškoće u prilagodbi na školu i vršnjačko okruženje. Roditelji od svoje djece očekuju određeni uspjeh, što može biti povezano s njihovim vlastitim statusom obrazovanja, ali i željama za vlastito dijete. Problem često proizlazi iz činjenice što roditelji imaju svoju vlastitu viziju budućnosti za djecu. Stoga često izravno i neizravno naglašavaju što žele da njihova djeca postanu jednoga dana, odnosno čime da se bave. Zbog toga se strah od škole usko vezuje uz nerealna roditeljska očekivanja, kojima djeca ponekad ne mogu udovoljiti, te uz zabrinutost od razočarenja vlastitih roditelja (Brajša-Žganec i dr., 2009, Ćoso, 2012). Osim pretjeranih zahtjeva kritičnih roditelja, kod djece se javlja strah i negativna slika o sebi i zbog nedostatka pohvale za uloženi trud i napredak (Ćoso, 2012).

Svako se dijete na sebi svojstven način nosi s emocijama. Miljković i dr. (2009) ističu da „negativne emocije, loši roditelji, loši učitelji i loše kritike imaju veći utjecaj od dobrih“ (488) te je zbog toga važno usmjeriti pažnju na način na koji će se učenicima objasniti važnost uspjeha i visokih ocjena u školi. Strah od roditeljskog razočarenja kod učenika se pojačava u razdobljima prelaska u više razrede kada se kod pojedine djece javlja stres zbog većih zahtjeva. Ukoliko se roditelji u tim situacijama ne usmjere na učeničke emocije i ne pomognu djeci u prilagodbi na nove uvjete, djeca će ponovno smatrati kako roditelji ne prihvaćaju ništa manje od visokih ocjena te se pribojavati da će razočarati vlastite roditelje (Ćoso, 2012).

Prema istraživanju koje je provela autorica Ćoso (2012), 19,6% djece izjavilo je kako se boji roditeljskih reakcija na ocjene, 31,1% pribojava se kako na kraju školske godine neće ostvariti

uspjeh koji roditelji od njih očekuju, a tek 0,2% učenika boji se roditeljskih sastanaka. Brajša-Žganec i dr. (2009) istraživali su također koliko je samopoštovanje učenika povezano sa strahom od roditeljske reakcije na ocjenu te došli do zaključka kako su učenici s nižim samopoštovanjem oni koji manje vjeruju u sebe i svoje sposobnosti pa zbog toga strahuju i od roditeljskog razočarenja njihovim ocjenama. Uz sve faktore unutar škole koji izazivaju strahove kod učenika, obitelj također može biti okidač za razvoj emocije straha, upravo zbog prevelikih očekivanja, koja se učenicima ponekad čine nedostižnima. Nadalje, neka strana istraživanja (Galper i dr., 1997) svjedoče kako je roditeljima važniji akademski uspjeh njihove djece, točnije poznavanje materinjeg jezika, čitanja, pisanja i matematike od uspjeha u sportu i sklapanja prijateljstava. Također, roditelji su s druge strane izvijestili i kako smatraju da su njihova djeca uspješnija u aktivnostima koje nisu usko vezane uz školu, iako osobno smatraju da je visoka akademska uspješnost važnija. Zbog zastupljenog stava većine roditelja, činjenica da se kod djece javlja strah od roditelja, u većini je slučajeva rezultat roditeljskih zahtjeva i neuvažavanja dječjih osjećaja i aspiracija.

2.2.6. Strah od vršnjaka

Jedna od osnovnih ljudskih potreba je potreba za pripadanjem. Uz obitelj i nastavnike, grupe vršnjaka važne su za osjećaj pripadanja i sigurnosti učenika. Vršnjaci su grupe formirane unutar škole ili u slobodno vrijeme, koje imaju značajnu ulogu u socijalizaciji djece (Giesecke, 1993). Dakle, osim što obitelj predstavlja temelj za razvoj stavova, mišljenja te za stjecanje prvotnih iskustava, vršnjaci uvelike utječu na kasniji kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj učenika (Rubin, Bukowski i Parker, 2006). Uz utjecaja nastavnika, za pozitivno razredno ozračje i ugodnu odgojno-obrazovnu klimu, iznimno su važni odnosi koje učenici ostvaruju jedni s drugima.

Za učenike osnovnoškolske dobi počinje biti važno pripadanje određenoj grupi djece, odnosno vršnjaka. Giesecke (1993) ističe kako je učenicima te dobi iznimno važno samopotvrđivanje unutar grupe vršnjaka, što označava priznanje unutar vršnjačke kulture, koje je prema učenicima jednako važno kao i priznanje nastavnika. Autorice Nikčević-Milković, Jerković i Biljan (2013) se slažu i kako pripadanje grupi vršnjaka te zadržavanje statusa unutar te grupe postaje puno važnije od školskog uspjeha. Nepripadanje određenoj grupi rađa strah i nesigurnost kod mlade individue. Rubin i dr. (2006) shvaćaju grupe vršnjaka i kao zajednice u kojima će učenici moći slobodno izraziti svoje ideje i stavove, bez da zbog istih budu kritizirani od odraslih, ali i razmjenjivati stavove o školskim i obiteljskim problemima, glazbi i modi (Giesecke, 1993). Također, autori smatraju i da grupe doprinose u rješavanju problema pred kojima se učenici te dobi nalaze, ali i potpomažu pojedince da ostvare više, nego što bi to mogli sami na individualnoj razini. Vygotsky je to nazvao zonom proksimalnog razvoja¹, te naglasio kako su kompetentni odrasli uglavnom roditelji, no kasnije su autori isticali kako su grupe vršnjaka važnije upravo zbog nastojanja da jedni drugima međusobno pripadaju (Rubin i dr., 2006).

Za učenike starije osnovnoškolske dobi postaju važna prijateljstva i popularnost u društvu jer između ostalog imaju važan utjecaj na razvoj emocija i samopouzdanja (Simel, Špoljarić, Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Đuranović (2013) objašnjava i kako se vrijednosni sustav mladih mijenja, odnosno postaje takav da u obiteljskom okruženju djeca vjeruju u ono što su ih roditelji naučili, a u sredini vršnjaka postaju otvoreni za promjene. Iz tog razloga unutar pojedinca dolazi do nesuglasica, koje su još obilježene i krizom identiteta koju mladi proživljavaju. Puklek Levpušček i Berce (2012) ističu kako se mladi pred vršnjacima žele prikazati kompetentnima, inteligentnima i samopouzdanima, kako u situacijama izvan škole tako i u školi. Moguće je da se kod učenika mlađe i starije dobi zbog toga javi i strah od vršnjaka, odnosno ostalih učenika u

¹ *zona proksimalnog razvoja* (eng. zone of proximal development): razlika između trenutne djetetove razvojne razine i razine koju može ostvariti uz pomoć odrasle osobe ili vršnjaka (Puklek Levpušček i Berce, 2012)

razredu i školi (Brajša Žganec i dr., 2009). Za učenike te dobi koji se nastoje dopasti vršnjacima, javlja se strah i osjećaj anksioznosti prilikom izlaganja pred razredom, izlazaka pred ploču i dobivanja negativne ocjene. Samim time, prema nekim istraživanjima, kod većine se javlja i strah od školskog neuspjeha (Puklek Levpušček i Berce, 2012).

Slika odnosa između roditelja i djece utječe na dječje poimanje međuljudskih odnosa općenito. Kasnije se ti isti odnosi često odražavaju i u odnosima s vršnjacima. Pored modela nastavnika, roditelja i vršnjaka, djeca promatraju i medijsku sliku svijeta. Dakle, ukoliko je dijete svakodnevno izloženo agresivnim scenama unutar svoje obitelji ili putem medija to će se odraziti i u njegovim odnosima s vršnjacima (Bognar i Matijević, 2002). Osim toga, navode Bognar i Matijević (2009), problem je i sjedilački tip nastave, gdje su djeca primorana sjediti na svojim mjestima većinu vremena što onda za vrijeme pauze kod njih izaziva izljeve motorike. Pojava nasilja u školi još je jedan mogući izvor javljanja straha unutar škole (Brajša-Žganec i dr., 2009). Autori Bognar i Matijević (2002) navode primjere kao što su teroriziranje manjih, mlađih i slabijih i zlostavljanje unutar i izvan škole. Istraživanjem na uzorku učenika od 5. do 8. razreda u 49 osnovnih škola, koje su proveli Brajša-Žganec i dr. (2009) pokazalo se kako 14,6% učenika jednom tjedno ili svakodnevno doživljava neki oblik nasilja.

2.3. Strahovi i anksioznost kod djece s teškoćama u učenju

Svako se dijete razvija na sebi svojstven način te kasnije izrasta u individuu koja se zbog svojih obilježja razlikuje od svih drugih. Prethodno je već istaknuto kako su strahovi i anksioznost dio normalnog tijeka razvoja djeteta, sve dok ne ometaju svakodnevno funkcioniranje u domu, školi te u slobodnom vremenu. Cvitković i Wagner Jakab (2006) naglašavaju kako velik broj učenika, osobito tijekom svog obrazovanja, doživljava anksioznost prilikom provjeravanja znanja, što može imati utjecaj na školski uspjeh, sliku o sebi i odnose s vršnjacima. Kod pojedinih se učenika strahovi i anksioznost odražavaju na više polja svakodnevnog funkcioniranja i uz više simptoma, a kod nekih je to u puno manjem intenzitetu. Uloga je nastavnika da pomogne učenicima da nauče upravljati vlastitim emocijama, ali i da pruži podršku u situacijama straha (Chabot i Chabot, 2009). Navedeno je osobito važno za učenike koji se suočavaju i s određenim teškoćama u učenju.

Prema Cvitković i Wagner Jakab (2006) od 2 do 10% populacije ima teškoće u učenju, koje uključuju teškoće čitanja (disleksija), pisanja (disgrafija), računanja (diskalkulija) te ADHD. Često se događa da roditelji ne primjećuju ili ne shvaćaju poteškoću s kojom se njihovo dijete susreće pa zbog toga pred svoju djecu stavljaju nerealne zahtjeve kojima djeca ne mogu udovoljiti. Upravo zbog toga, nesvjesno povećavaju osjećaj straha i anksioznosti kod vlastite djece ili su i sami odgovorni za razvoj anksioznosti kod svoje djece (Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Osim roditelja, djeca se suočavaju i s nastavnicima i vršnjacima koji nisu uvijek podržavajući, zbog čega su učenici s teškoćama manje zadovoljni i generalno nesretni, što je pokazalo istraživanje provedeno od strane autorice Schmidt (1999). Teškoće u učenju uz nerealna roditeljska i nastavnička očekivanja te nedovoljnu podršku od strane vršnjaka vode do sve veće mogućnosti razvoja anksioznosti kod takve djece (Cvitković, Wagner Jakab, 2006).

Strah i anksioznost u najvećoj se mjeri kod učenika s teškoćama u učenju javljaju za vrijeme ispitivanja i ocjenjivanja. Ispitne je situacije za takve učenike potrebno prilagoditi kako bi se smanjio svaki osjećaj nesposobnosti i krajnjeg neuspjeha kod učenika. Singer (1981) prema Bognar i Matijević (2002) govori o mogućnosti da svako dijete ostvari uspjeh. Ova teorija podrazumijeva da se pred djecu stave zadatci koje oni mogu ostvariti te da je svako dijete različito, pa samim time zahtijeva i različiti pristup. Isti autor predlaže i neke promjene u ocjenjivanju na način da se učenike upozna s načinom sastavljanja ispita, da im se da više vremena za rad te im se omogući da i sami sudjeluju u stvaranju ispita, što se osobito može primijeniti na učenike s teškoćama u učenju.

Za učenike s teškoćama u učenju, školska sredina može biti izvor stresa ukoliko se ono ondje ne osjeća kompetentnim. Uloga vršnjaka iznimno je važna za učenike s teškoćama kako bi se

osjećali prihvaćenima i sigurnima u školskoj zajednici. U protivnom postoji opasnost za slabija školska postignuća, veće teškoće u socijalnom i emocionalnom funkcioniranju te naposljetku za razvoj negativne slike o sebi (Schmidt, 1999). Međutim, velik broj istraživanja, koja navode Igrić, Cvitković i Wagner Jakab (2009), pokazao je kako su upravo djeca s teškoćama u učenju u većini slučajeva odbačena i zanemarena od ostatka razreda. Čoso (2012) predlaže učenje socijalnih i emocionalnih vještina što bi moglo doprinijeti smanjenju straha od škole kod djece općenito. Nadalje, socijalne i emocionalne kompetencije utjecati će i na poboljšanje slike o sebi. Na ovaj način moglo bi se doprinijeti rastu i razvoju učenika s teškoćama.

Kao i kod „tipične djece“, kod djece s teškoćama u učenju „pozitivne emocije olakšavaju učenje dok ga negativne sprečavaju“ (Chabot, Chabot, 2009, 147). Stoga, osjećaj straha i anksioznosti kod djece s teškoćama može imati negativni utjecaj na cjelovit rast i razvoj te socijalnu i emocionalnu prilagođenost. Pomaganje drugima da izraze svoje emocije i potrebe, prema autorima Chabot i Chabot (2009), važan je komunikacijski ključ. Poznato je da uspješna komunikacija ovisi o adekvatnom razumijevanju i čitanju tuđih emocija za što je važno raditi na razvoju emocionalnih kompetencija. Pri tome je osobito važna uloga pedagoga, čiji je zadatak voditi se kurikulumom koji je usmjeren prema učenicima. Prema načelima navedenog kurikuluma, pedagog će poticati učenike da se razvijaju u skladu s vlastitim sposobnostima i mogućnostima, a svojim djelovanjem poticati osjetljivost nastavnika, učenika i roditelja za socijalne i emocionalne potrebe učenika s teškoćama u učenju (Pažin-Ilakovac, 2012, prema Previšić, 2007).

3. IZAZOVI SUVREMENOG ŠKOLSTVA

3.1. Emocije kao polazište izgradnje kurikuluma

Početak je 20. stoljeća označio početak velikih promjena u društvu, a u skladu s time i u odgojno-obrazovnim ustanovama dolazi do težnje za promjenom. Najveća je promjena nastojanje da se učenik stavi u središte odgojno-obrazovnog procesa, za razliku od dosadašnjeg uvjerenja kako je nastavnik centralna ličnost, središte i subjekt koji određuje smjer djelovanja učenika. Unatoč nastojanjima mnogih reformi i pokreta nastavnika i pedagoga, u našim su školama promjene teže nego što se to očekuje pa se samim time gubi i krajnji željeni rezultat (Sekulić-Majurec, 2005, Buljubašić-Kuzmanović, Gazibara, 2015). Za tradicionalne je škole karakteristična usmjerenost na kognitivno, dok će se danas mnogi autori složiti kako i afektivna domena ima važan utjecaj, a ako ne i važniji od kognitivnog. Škola u kojoj emocije čine temelj za izgradnju kurikuluma zahtijeva podjednako uključivanje sve tri domene, odnosno kognitivnu (glava), afektivnu (srce) i psihomotoričnu (ruke) (Gazibara, 2013).

Kada se govori o promjenama, u našim se školama prosvjetne vlasti u većini slučajeva usmjeravaju na izmjenu nastavnog plana i programa, dok se s druge strane potpuno zanemaruju prevladavajući odnosi i emocije unutar odgojno-obrazovnih ustanova (Sekulić-Majurec, 2005). Paradoks leži u činjenici da škole nastoje obrazovati buduće kompetentne odrasle osobe koje će biti sposobne socijalno i emocionalno reagirati u različitim životnim situacijama, a u stvarnosti rad se temelji na usvajanju pukih činjenica. Sekulić-Majurec (2005) naglašava da „cilj obrazovanja treba biti ne samo učenje, već osposobljavanje za samostalno učenje temeljeno na samospoznavanju, poticanju razvoja svijesti o sebi, svojim sposobnostima, potencijalima, interesima i mogućnostima, te izgradnja pozitivne slike o sebi, što znači da naglasak treba biti i na njegovoj afektivnoj komponenti“ (271). Autorica Loka (2012) provela je istraživanje kojim je htjela provjeriti koliko je emocionalna komponenta zaista zastupljena u udžbenicima i pedagoškim časopisima, odnosno koliko se sadržajima potiče razvoj emocija kod učenika. Rezultati su pokazali da se emocije poput straha i srama u većini slučajeva zanemaruju čime se i učenicima onemogućava da se suočavaju s istima.

Autori Chabot i Chabot (2009) govore o kognitivnom i emocionalnom mozgu. Prvi je kognitivni ili racionalni mozak koji je po svojim obilježjima kao što mu i samo ime govori logičan i racionalan. Racionalni mozak sposoban je analizirati i pohranjivati nove informacije u skladu s postojećim vlastitim uvjerenjima i sustavom vrijednosti. Drugi mozak, koji autori navode, jeste emocionalni mozak koji se oslanja na ono iracionalno i impulzivno kod pojedinca. Potrebe i porivi upravljaju emocionalnim mozgom te je on zbog toga sposoban nadjačati ono racionalno u

pojedincu. Iz toga proizlazi i činjenica da su emocije odgovorne za sprečavanje funkcije kognitivne kompetencije. Zbog toga, naglašavaju Chabot i Chabot (2009) neupitna je uloga i važnost emocija u nastavi. S obzirom da je svaki pojedinac pod stalnim utjecajem vlastitih misli i osjećaja, važno je razmotriti i koje mjesto emocije zauzimaju u procesu učenja, odnosno kako one mijenjaju način na koji pojedinac uči.

Emocionalna pedagogija potiče na razmišljanje o tome kako se nedostatak emocionalne kompetencije može odraziti na školski uspjeh (Buljubašić-Kuzmanović, Gazibara, 2015). Emocije u pojedinim situacijama utječu na proces pamćenja i učenja na način da pomažu u usvajanju novih informacija te u prenošenju istih u dugoročno pamćenje. Međutim, ponekad djeluju blokirajuće na način da smanjuju mogućnost zapamćivanja i usvajanja novih sadržaja (Chabot, Chabot, 2009). Kod većine će učenika negativne emocije poput straha voditi i do loših rezultata u školi te samim time i lošijeg samopoimanja. Autor Suzić (2008) proveo je istraživanje kojim se potvrdilo da se unatoč nastojanjima da se u školama usmjeri na afektivno, u većini slučajeva prevladala tradicionalna nastava, koja „traži viši stupanj kognitivne koncentracije i napora, a to smanjuje pozitivne emocije“ (161). Zbog toga Suzić naglašava da „ako kod učenika angažiramo pozitivne emocije, imat ćemo viši stupanj perzistencije u školskom učenju, a ona vodi prema akademskom uspjehu“ (Suzić, 2008, 154).

U humanističkoj se pedagogiji naglašava pozitivna orijentacija u odgoju i obrazovanju (Bognar, Simel, 2013) gdje se veći naglasak stavlja na učenikove mogućnosti, a ne toliko na poremećaju u ponašanju, teškoće u učenju i nasilje među vršnjacima. Autori prema Rogersu (1961) navode kako će se u ovakvim okolnostima pojedinac bez obzira na teškoće i probleme s kojima se suočava, osjećati prihvaćeno i sigurno te će moći prihvatiti samoga sebe. Takva orijentacija i pristup nastavi dovesti će do razvoja pozitivnih emocija i općenitog zadovoljstva nastavom kod svih subjekata. Zbog toga proizlazi potreba da se nastavnici i učenici osposobe za prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija te za upravljanje istim. U domaćoj i stranoj literaturi govori se o školovanju emocija ili emocionalnom opismenjavanju² učenika, nastavnika i roditelja. Prema stranim istraživanjima pokazalo se kako su nakon programa emocionalnog opismenjavanja, djeca bila manje anksiozna, agresivna, imala su pozitivniji stav prema školi i sebi, manje su se javljale pojave bježanja s nastave te su generalno ostvarivali bolje rezultate u standardiziranim testovima znanja (Hawkins i dr., 1992, prema Buljubašić-Kuzmanović, Gazibara, 2015).

² *emocionalno opismenjavanje*: „sposobnost prepoznavanja, rukovođenja i primjerenog izražavanja emocija“ (Mušanović, Vrcelj, Zloković, 2015, prema Buljubašić-Kuzmanović, Gazibara, 2015)

3.2. Škola bez straha – škola radosti

Ciljevi suvremene škole nisu ostvarivi u predavačko-prikazivačkoj školi gdje se često djecu upozorava da moraju biti dobri te da određeni obrasci ponašanja nisu prihvatljivi za školsku zajednicu. Matijević (2004) naglašava kako su promjene moguće samo ako se učenike uključi kao aktivne sudionike izgradnje školskog kurikulumu i školske svakodnevice, s čime se slažu i Dryden i Vos (2001), koji smatraju da su učenici važan faktor u organizaciji škole. Također, važno je naglasiti kako su promjene uglavnom stvar pojedinca te da su najčešće osobe koje se mijenjaju one koje su to prvotno i željele. Ondje gdje nastavnici ne teže promjenama, teško će do istih i doći. Međutim, naglašavaju Bognar i Matijević (2002), iako je za promjenu potrebno uložiti i trud i vrijeme, promjene nisu nemoguće, jer kako ističe Glasser (2004) „poučavanje je teško i u najboljim uvjetima, a kad se ne razmišlja o potrebama učenika i nastavnika, još je teže pa i nemoguće“ (29). U našim je odgojno-obrazovnim ustanovama potrebno započeti s promjenama već na fakultetima gdje se obrazuju budući učitelji i nastavnici koji će sudjelovati u mijenjanju načina i metoda rada te onda i u promjeni odgojno-obrazovne klime i razrednog ozračja.

Glasser (2004) naglašava kako su obilježja tradicionalne škole izvor straha, pa predlaže da se u školama umjesto prisile i učenja napamet, potiče kreativnost i kritičko mišljenje. Tako se u didaktici kao jedan od primjera ističe važnost implementacije iskustvenog učenja. U takvom obliku učenja, učenici pridonose u planiranju i organizaciji procesa učenja vlastitim iskustvom. Prema Matijeviću (2004) neki od primjera učenja jesu i učenje uz simulaciju, učenje otkrivanjem, učenje rješavanjem problema (npr. istraživačka i problemska nastava) te učenje sudjelovanjem u nastavnim projektima. Pozitivne emocije u ovakvim zadacima povećavaju se i zbog skupinskog rada jer učenici osjećaju podršku od strane vršnjaka (Suzić, 2008). Zadatci se učenika također mijenjaju te se sada od njih očekuje da kritički promišljaju o svemu što uče u školi i izvan nje te da naučeno povezuju s postojećim i budućim znanjem. U didaktici i psihologiji osim iskustvenog učenja govori se i o inovativnom učenju, koje je usmjereno na budućnost za koju više nije važno prilagoditi se, nego aktivno, kreativno i kritički promišljati o svijetu oko sebe. S obzirom na to, Petrovič-Sočo (2009) ističe i jednu od karakteristika humanističko-razvojnog kurikulumu, u kojemu se polazi od činjenice da je kurikulum sklon stalnim promjenama te da u skladu s time daje mogućnost i nastavnicima i učenicima da kontinuirano sudjeluju u izradi i izmjeni istoga.

O novoj, suvremenoj, na emocije usmjerenoj školi, govore mnogi domaći i strani autori (Buljubašić-Kuzmanović, Gazibara, 2015, Dryden, Vos, 2001, Suzić, 2008, Sekulić-Majurec, 2005, Chabot, Chabot, 2009). Buljubašić-Kuzmanović (2015) naziva ju kućom radosti, a ta škola „vesela je i razigrana, produhovljena i zabavna, puna nade i optimizma. Širi ljepotu i izvrsnost, pokazuje zahvalnost i uključenost te razvija strast i želju za učenjem“ (193) Vizija je takve škole

razvoj pozitivnih odnosa koji se zasnivaju na uvažavanju tuđih mišljenja i osjećaja. Škola radosti mjesto je u kojemu se uvažavaju emocije učenika, njihov individualni potencijal i potrebe. Prema tome, zadatak je učitelja u kući radosti izabrati aktivnosti koje su svrhovite te „osigurati učeniku mogućnost da ih emotivno doživljava, zainteresirati ga da „pozitivno“ reagira, da je voljan prihvatiti suradnju“ (Milat, 2005, 111). Nadalje, zadatak je nastavnika i da sadržaj predmeta kreiraju na način da se kod učenika probudi želja za dodatnim radom te zadovoljstvo onime što radi, ali i da ih potiče da svaku aktivnost dožive kao svoj vlastiti interes za novim sadržajima.

Dryden i Vos (2001) ističu i kako je kod učenika važno poticati razvoj sposobnosti potrebnih za svakodnevni život te onih interesa koji nisu izravno povezani s akademskim uspjehom, kao što su na primjer tjelesni i umjetnički interesi učenika. Buljubašić-Kuzmanović (2015) ističe kako se škola ne treba zasnivati samo na učenju tradicionalnih školskih predmeta te da akademski predmeti ne bi trebali biti važniji od pripreme djeteta za samostalan život, donošenje odluka te za stvaranje atmosfere sigurnosti umjesto straha i anksioznosti, s čime su se složili i Dryden i Vos (2001) te Sekulić-Majurec (2005).

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. Problem i cilj istraživanja

Problem od kojega se polazi u ovome istraživanju jesu strahovi i anksioznost djece školske dobi te pojavnost pojedinih strahova vezanih za školu. U skladu s teorijskim pregledom literature, ovim se istraživanjem želi dobiti uvid u zastupljenost pojedinih strahova i anksioznosti vezanih za školu. Strahovi vezani za školu za potrebe ovoga istraživanja podijeljeni su na strahove od usmenog ili pismenog ispitivanja, ocjenjivanja i negativne ocjene, školskog neuspjeha, određenih predmeta, nastavnika, roditeljskih sastanaka, vršnjaka te neuspjeha u budućnosti.

Cilj je ovoga istraživanja ispitati koliko su pojedini strahovi vezani za školu (strah od usmenog i pismenog ispitivanja, ocjenjivanja i negativne ocjene, školskog neuspjeha, određenih predmeta, nastavnika, roditeljskih sastanaka, vršnjaka te neuspjeha u budućnosti) zastupljeni kod učenika od petog do osmog razreda te postoje li razlike između mlađih (5. i 6. razredi) i starijih (7. i 8. razredi) učenika, između učenika i učenica te između školskog uspjeha na kraju prethodne školske godine.

Na osnovnu prethodno postavljenog cilja definirana su i sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koliko su pojedini strahovi zastupljeni kod učenika od 5. do 8 razreda?
2. Postoji li statistički značajna razlika između mlađih (5. i 6. razredi) i starijih (7. i 8. razredi) učenika u pojedinim strahovima od škole?
3. Postoji li statistički značajna razlika između učenika i učenica u pojedinim strahovima od škole?
4. Postoji li statistički značajna razlika u pojedinim strahovima od škole s obzirom na školski uspjeh na kraju prethodne godine?

4.2. Hipoteze

S obzirom na prethodna istraživanja, hipoteze od kojih se polazi u ovome istraživanju glase

- (1) Postoji statistički značajna razlika između mlađih (5. i 6. razredi) i starijih (7. i 8. razredi) učenika u pojedinim strahovima od škole.
- (2) Postoji statistički značajna razlika između učenika i učenica u pojedinim strahovima od škole, pri čemu djevojčice osjećaju veći strah od dječaka.
- (3) Postoji statistički značajna razlika u pojedinim strahovima od škole s obzirom na školski uspjeh prethodne godine, pri čemu učenici sa slabijim školskim uspjehom osjećaju veći strah od učenika s boljim školskim uspjehom.

4.3. Uzorak

U ovome istraživanju sudjelovalo je ukupno 8 redovnih razreda iz jedne osnovne škole u Županji (Osnovna škola Mate Lovraka), odnosno svi učenici, prisutni za vrijeme istraživanja u dobi od 11 do 15 godina ($M=12.60$; $SD=1.24$). Uzorak je prigodni, a čini ga 114 učenika i učenica petih (33.3%), šestih (20.2%), sedmih (27.2) i osmih (19.3%) razreda navedene osnovne škole u Županji, točnije 57 učenika i 57 učenica.

Za potrebe ovoga istraživanja te zbog manjeg broja učenika u pojedinim razredima, ali i u školi općenito, učenici su podijeljeni u dvije skupine, odnosno na mlađe i starije. Mlađe čine 61 učenik petih i šestih razreda (53.5%), a starije 53 učenika sedmih i osmih razreda (46.5%). U skupini mlađih učenika nalazi se 31 dječak (54.4%) i 30 djevojčica (52.6%), dok se u skupini starijih učenika nalazi 26 dječaka, odnosno učenika (45.6%) te 27 djevojčica (47.4%), odnosno učenica.

Od ispitanika se tražilo i da zaokruže školski uspjeh koji su postigli prethodne školske godine. Od ukupnog broja ispitanika ($N=114$), 51 (44.7%) ispitanik navodi kako je kao zaključnu ocjenu na kraju prethodne školske godine imao odličan (5), 49 (43.0%) ispitanika imalo je ocjenu vrlo dobar (4) te 14 (12.3%) ocjenu dobar (3). Niti jedan ispitanik na kraju prethodne školske godine nije postigao uspjeh manji od ocjene dobar (3).

Nadalje, od ispitanika se tražilo da zaokruže i koju bi srednju školu htjeli upisati. Od ukupnog broja ispitanika ($N=114$), 25 (21.9%) učenika odabralo je gimnaziju, 40 (35.1%) učenika strukovne škole (obrtničko-industrijska škola, ekonomska škola, tehnička škola, medicinska škola), samo 2 (1.8%) učenika odabrala su umjetničku školu (glazbena škola) te njih 47 (41.2%) odgovorilo je da ne zna koju bi školu htjeli upisati.

4.4. Instrument i varijable istraživanja

U istraživanju je korišten instrument za ispitivanje zastupljenosti pojedinih strahova i anksioznosti kod djece školske dobi. Pri izradi instrumenta kao predložak korištena je subskala strahova vezanih za školu, koja je jedna od osam subskala skale Strahova i anksioznosti za djecu i adolescente (SKAD-62; Vulić-Prtorić, 2003), prilagođena za potrebe istraživanja. Anketni se upitnik, prema Mužiću (1999), definira kao „postupak u kojem anketirani pismeno odgovaraju na pitanja u svezi s njihovim osobnim mišljenjem“ (89) ili prema Milasu (2005), kao „poseban oblik ne-eksperimentalnog istraživanja koje kao osnovni izvor podataka koristi osobni iskaz o mišljenjima, uvjerenjima, stavovima i ponašanju, pribavljen odgovarajućim standardiziranim nizom pitanja“ (395).

Upitnik se sastoji od dva dijela. Prvi dio upitnika sačinjavaju demografski podatci (dob, spol, razred, školski uspjeh na kraju prethodne školske godine te srednja škola koju bi htio/htjela upisati), koje su učenici trebali ispuniti prije početka ispunjavanja drugog dijela. Drugi se dio sastoji od osam subskala, od kojih sedam sadrži četiri čestice, te jedna petnaest čestica. Učenici su na Likertovoj skali od 1 do 5, gdje jedan znači uopće se ne odnosi na mene, a pet u potpunosti se odnosi na mene, zaokruživali koliko se tvrdnje odnose na njih. Pitanja korištena u ovom anketnom upitniku jesu pitanja zatvorenog tipa.

Nezavisne su varijable u ovome istraživanju spol i dob ispitanika, školski uspjeh na kraju prethodne školske godine i srednja škola koju bi htjeli upisati, a zavisne su varijable strah od usmenog i pismenog ispitivanja, strah od ocjenjivanja i negativne ocjene, strah od školskog neuspjeha, strah od određenih predmeta, strah od nastavnika, strah od roditeljskih sastanaka, strah od vršnjaka te strah od neuspjeha u budućnosti.

4.5. Postupci

Prije provedbe istraživanja, odabranom je problemu dana teorijska podloga na temelju koje su i odabrani pojedini strahovi od škole. Polazište za samostalnu izradu anketnog upitnika bila su prethodna istraživanja provedena na temu strahova i anksioznosti kod djece školske dobi. Istraživanje je provedeno u svibnju 2018. godine u prethodno dogovorenom terminu za vrijeme redovne nastave učenika osnovne škole Mate Lovraka u Županji. Istraživanje je provedeno u skladu s *Etičkim kodeksom istraživanja s djecom za studente pedagogije* (2013), Sveučilišta J.J. Strossmayera u Osijeku, Filozofskog fakulteta. Prije provođenja istraživanja ravnatelj i psihologinja škole dobili su uvid u izgled te pitanja anketnog upitnika. Ravnatelj je škole prije provedbe samoga istraživanja dao svoju suglasnost za sudjelovanje učenika u istraživanju, uz dopuštenje razrednika i roditelja.

Učenicima je prije provedbe istraživanja dana kratka usmena i pismena uputa o načinu ispunjavanja ankete te objašnjenje Likertove skale. Također, naglašeno je i kako je sudjelovanje dobrovoljno te da je upitnik u potpunosti anoniman, a da će se prikupljeni podatci koristiti isključivo za potrebe izrade diplomskog rada. Anketni je upitnik podijeljen svim učenicima prisutnima za vrijeme ispitivanja, kroz tri dana. Učenicima je za ispunjavanje anketnog upitnika bilo potrebno 10 minuta.

Nakon provedbe istraživanja, dobiveni podatci uneseni su u računalni program *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 20.0) te analizirani isključivo na grupnoj razini. Uz pomoć statističkog programa SPSS, dobivene su frekvencije za spol, dob, školski uspjeh i srednju školu koju bi ispitanici htjeli upisati, a kako bi se odgovorilo na istraživačka pitanja korišten je t-test te jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) za nezavisne uzorke.

5. REZULTATI

5.1. Rezultati deskriptivne analize

U Tablici 1. nalaze se rezultati deskriptivne analize pojedinih strahova.

Tablica 1. Rezultati deskriptivne analize strahova vezanih za školu

Strahovi vezani za školu	N	AS	SD	Min.	Max.
Strah od usmenog i pismenog ispitivanja	114	9.35	3.02	4	19
Strah od ocjenjivanja i negativne ocjene	114	9.43	3.00	4	16
Strah od školskog neuspjeha	112	9.04	3.49	4	18
Strah od nastavnika	112	9.86	3.67	4	19
Strah od roditeljskih sastanaka	112	9.05	4.20	4	20
Strah od vršnjaka	112	9.02	3.82	4	20
Strah od neuspjeha u budućnosti	114	10.32	4.39	4	20

Iz Tablice 1. može se zaključiti kako su svi strahovi umjereno prisutni, ali da je među ispitanim učenicima najzastupljeniji strah od neuspjeha u budućnosti (AS=10.32, SD=4.39) te strah od nastavnika (AS=9.86, SD=3.67). Strah od neuspjeha u budućnosti pokazao se značajnim i u drugim navedenim istraživanjima autorice Vulić-Prtorić (2002), gdje je najveći broj ispitanika strahovao od neizvjesnosti i neuspjeha u vlastitoj budućnosti. Slijedi ga strah od ocjenjivanja i negativne ocjene (AS=9.43, SD=2.30) te strah od usmenog i pismenog ispitivanja (AS=9.35, SD=3.02). Navedena dva straha mogu se povezati i sa strahom od neuspjeha jer se kod učenika često javlja mišljenje kako su školske ocjene ulaznica za svijet rada te ogledalo njihove inteligencije (Matijević, 2004). Prema dobivenim rezultatima idući prisutan strah jeste strah od roditeljskih sastanaka ili razočarenja vlastitih roditelja (AS=9.05, SD=4.20), zatim strah od školskog neuspjeha (AS=9.04, SD=3.49) te na kraju najmanje zastupljen strah, strah od vršnjaka (AS=9.02, SD=3.82).

U Tablici 2. nalaze se rezultati deskriptivne analize straha od određenih predmeta.

Tablica 2. Rezultati deskriptivne analize straha od školskih predmeta

Strah od određenih predmeta	N	AS	SD	Min.	Max.
<i>Osjećam strah na satima hrvatskog jezika</i>	112	1.74	1.04	1	5
<i>Osjećam strah na satima matematike</i>	112	2.36	1.33	1	5
<i>Osjećam strah na satima engleskog jezika</i>	106	1.88	1.23	1	5
<i>Osjećam strah na satima njemačkog jezika</i>	99	1.87	1.26	1	5
<i>Osjećam strah na satima glazbene kulture</i>	112	1.26	.74	1	5
<i>Osjećam strah na satima likovne kulture</i>	112	1.23	.78	1	5
<i>Osjećam strah na satima prirode i društva/biologije</i>	111	1.95	1.14	1	5
<i>Osjećam strah na satima tjelesne i zdravstvene kulture</i>	112	1.31	.86	1	5
<i>Osjećam strah na satima povijesti</i>	112	2.08	1.29	1	5
<i>Osjećam strah na satima geografije</i>	112	2.33	1.44	1	5
<i>Osjećam strah na satima fizike</i>	53	2.15	1.23	1	5
<i>Osjećam strah na satima kemije</i>	53	2.58	1.30	1	5
<i>Osjećam strah na satima vjeronauka</i>	111	1.25	.62	1	4
<i>Osjećam strah na satima informatike</i>	110	1.17	.71	1	5
<i>Osjećam strah na satima tehničke kulture</i>	112	1.37	.85	1	5

U anketnom se upitniku od učenika tražilo da zaokruže koliko se strah od određenih predmeta odnosi na njih. Međutim, učenici su trebali procijeniti vlastiti strah samo za one predmete koje trenutno imaju. Prema rezultatima deskriptivne analize pokazalo se da učenici od 5. do 8. razreda najveći strah osjećaju na satima matematike (AS=2.36, SD=1.33) te satima geografije (AS=2.33, SD=1.44). Unatoč raširenom mišljenju kako je sadržaj matematike te srodnih prirodnih predmeta onaj koji izaziva strah, u ovom slučaju učenici nisu iskazali poseban strah od niti jednog predmeta. Slične rezultate dobila je i autorica Čoso (2012) te detaljnijom analizom zaključila kako strah od određenih predmeta nije rezultat težine gradiva kojeg djeca moraju usvojiti, nego je izravno povezan s nastavnikom, njegovom ličnošću te načinom ispitivanja i ocjenjivanja znanja. Međutim, ovim se istraživanjem nije obuhvatila populacija nastavnika, niti su se ispitivali načini i stilovi

rada nastavnika pa se može zaključiti samo kako učenici od 5. do 8. razreda ne iskazuju poseban strah od gradiva pojedinih školskih predmeta.

5.2. Rezultati t-testa s obzirom na dob i spol ispitanika

Drugim istraživačkim pitanjem nastojalo se odgovoriti postoji li statistički značajna razlika između mladih (5. i 6. razredi) i starijih (7. i 8. razredi) učenika u pojedinim strahovima od škole. Za utvrđivanje razlike korišten je t-test koji je pokazao da ne postoji statistički značajna razlika između mladih i starijih učenika u pojedinim strahovima. Iako su prethodna istraživanja pokazala da se učenici mlađe i starije školske dobi razlikuju s obzirom na pojavnost pojedinih strahova, u ovom istraživanju razlika nije značajna. Navedeno se može objasniti i činjenicom da su učenici zbog manjeg broja u pojedinim razredima i školi općenito podijeljeni u dvije skupine (mlađi i stariji) pa se ne može zaključiti o stvarnim razlikama između učenika 5. i 7. ili 6. i 8. razreda. Međutim statistički značajna razlika, prikazana u Tablici 3., pokazala se u strahu od određenih predmeta.

Tablica 3. Rezultati t-testa s obzirom na dob ispitanika u odnosu na strah od određenih školskih predmeta

Strah od određenih predmeta	Dob	N	AS	SD	t
<i>Osjećam strah na satima hrvatskog jezika</i>	Mlađi	59	1.95	1.19	2.33*
	Stariji	53	1.51	.80	
<i>Osjećam strah na satima tjelesne i zdravstvene kulture</i>	Mlađi	59	1.47	1.10	2.23*
	Stariji	53	1.13	.39	
<i>Osjećam strah na satima vjeronauka</i>	Mlađi	59	1.37	.72	2.26*
	Stariji	52	1.16	.47	
<i>Osjećam strah na satima tehničke kulture</i>	Mlađi	59	1.59	1.08	3.25**
	Stariji	53	1.11	.32	

Napomena * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

T-test pokazao je značajnu razliku u strahu od pojedinih predmeta ($t(102.534) = 2.33$, $p < 0.05$), pri čemu mlađi učenici osjećaju veći strah na satima hrvatskog jezika ($AS=1.95$, $SD=1.19$) od starijih učenika ($AS=1.51$, $SD=.80$). Statistički značajna razlika ($t(73.956) = 2.23$, $p < 0.05$) postoji i u procjeni straha na satima tjelesne i zdravstvene kulture, pri čemu mlađi učenici ($AS=1.47$, $SD=1.10$) procjenjuju svoj strah većim, nego što to procjenjuju stariji učenici ($AS=1.13$, $SD=.39$).

U strahu od sati vjeronauka između mlađih (AS=1.37, SD=.72) i starijih učenika (AS=1.16, SD=.47) također se pokazala statistički značajna razlika ($t(101.132)=2.26$, $p<0.05$). Nadalje, statistički značajna razlika ($t(69.053)=3.25$, $p<0.01$) između mlađih (AS=1.59, SD=1.08) i starijih učenika (AS=1.11, SD=.32), postoji i u procjeni straha na satima tehničke kulture. Rezultati se mogu povezati s gradivom istih predmeta, ali i s nastavnicima iz tih predmeta, što bi se trebalo dodatno istražiti.

Trećim istraživačkim pitanjem nastojalo se utvrditi postoji li statistički značajna razlika u pojedinim strahovima od škole između učenika i učenica. Rezultati t-testa prikazani su u Tablici 4.

Tablica 4. Rezultati t-testa s obzirom na spol ispitanika u odnosu na strahove od škole

Strahovi	Spol	AS	SD	t
Strah od usmenog i pismenog ispitivanja	Muško	8.93	3.13	-1.496
	Žensko	9.77	2.87	
Strah od ocjenjivanja i negativne ocjene	Muško	8.86	2.89	-2.06*
	Žensko	10.00	3.02	
Strah od školskog neuspjeha	Muško	8.85	3.31	-.56
	Žensko	9.22	3.68	
Strah od nastavnika	Muško	8.56	3.14	-3.89***
	Žensko	11.10	3.74	
Strah od roditeljskih sastanaka	Muško	9.09	4.16	.09
	Žensko	9.02	4.27	
Strah od vršnjaka	Muško	8.13	3.38	-2.48*
	Žensko	9.88	4.04	
Strah od neuspjeha u budućnosti	Muško	9.44	4.46	-2.17*
	Žensko	11.19	4.18	

Napomena * $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$

Rezultati t-testa pokazali su statistički značajnu razliku između ispitanih učenika i učenica u pojedinim strahovima, pri čemu su učenice u gotovo svim strahovima, procijenile svoj strah većim nego što su to procijenili učenici. Iz Tablice 4. se može vidjeti kako između učenika i učenica postoji statistički značajna razlika ($t(112) = -2.06$, $p<0.05$) u procjeni straha od ocjenjivanja i

negativne ocjene. Ispitane učenice (AS=10.00, SD=3.02) procjenjuju svoj strah od ocjenjivanja i negativne ocjene većim nego što su to procijenili ispitani učenici (AS=8.86, SD=2.89). Nadalje, statistički značajna razlika ($t(110) = -3.89, p < 0.001$) postoji i u strahu od nastavnika između učenika i učenica, pri čemu učenice (AS=11.10, SD=3.74) izražavaju veći strah u odnosu na učenike (AS=8.56, SD=3.14). Statistički značajna razlika ($t(110) = -2.48, p < 0.05$) prema spolu prisutna je i kod straha od vršnjaka. Učenice (AS=9.88, SD=4.04) izražavaju prisutnost većeg straha od vršnjaka, nego učenici (AS=8.12, SD=3.38). Statistički značajna razlika ($t(112) = -2.17, p < 0.05$) postoji i u strahu od neuspjeha u budućnosti, pri čemu učenice (AS=11.19, SD=4.18) procjenjuju svoj strah od neuspjeha u budućnosti većim, nego što to procjenjuju učenici (AS=9.44, SD=4.46).

Razlike prema spolu pokazale su se značajnima ($t(110) = -2.56, p < 0.05$) i u strahu od određenih predmeta, točnije učenice (AS=2.67, SD=1.38) su za izjavu *Osjećam strah na satima matematike* procijenile svoj strah većim od učenika (AS=2.04, SD=1.22). Također, za tvrdnju *Osjećam strah na satima povijesti* postoji statistički značajna razlika ($t(106.237) = -2.00, p < 0.05$), pri čemu učenice (AS=2.32, SD=1.40) osjećaju veći strah od učenika (AS=1.84, SD=1.12)

Tablica 5. Rezultati t-testa s obzirom na spol ispitanika u odnosu na strah od određenih školskih predmeta

Strah od određenih predmeta	Spol	AS	SD	t
<i>Osjećam strah na satima matematike</i>	Muško	2.04	1.22	-2.56*
	Žensko	2.67	1.38	
<i>Osjećam strah na satima povijesti</i>	Muško	1.84	1.12	-2.00*
	Žensko	2.32	1.40	

Napomena * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

5.3.Rezultati jednosmjerne analize varijance

Idućim istraživačkim pitanjem željelo se utvrditi postoji li statistički značajna razlika u pojedinim strahovima od škole s obzirom na školski uspjeh na kraju prethodne školske godine. Jednosmjernom analizom varijance dobiveni su rezultati prikazani u Tablici 6.

Tablica 6. Rezultati jednosmjerne analize varijance u strahovima od škole s obzirom na školski uspjeh na kraju prethodne školske godine

Strahovi	Školski uspjeh	N	AS	SD	F
Strah od usmenog i pismenog ispitivanja	Dobar (3)	14	10.21	2.29	.90
	Vrlo dobar (4)	49	9.45	2.96	
	Odličan (5)	51	9.02	3.25	
Strah od ocjenjivanja i negativne ocjene	Dobar (3)	14	10.57	3.20	1.81
	Vrlo dobar (4)	49	9.61	3.19	
	Odličan (5)	51	8.94	2.69	
Strah od školskog neuspjeha	Dobar (3)	14	11.71	2.81	5.56**
	Vrlo dobar (4)	48	9.00	3.46	
	Odličan (5)	50	8.34	3.39	
Strah od nastavnika	Dobar (3)	14	10.43	3.11	.241
	Vrlo dobar (4)	48	9.90	3.77	
	Odličan (5)	50	9.66	3.78	
Strah od roditeljskih sastanaka	Dobar (3)	14	11.21	4.23	7.74***
	Vrlo dobar (4)	48	10.08	3.93	
	Odličan (5)	50	7.46	3.92	
Strah od vršnjaka	Dobar (3)	14	10.64	3.48	2.82
	Vrlo dobar (4)	48	9.42	4.05	
	Odličan (5)	50	8.18	3.54	
Strah od neuspjeha u budućnosti	Dobar (3)	14	12.21	3.81	5.76**
	Vrlo dobar (4)	49	11.29	4.74	
	Odličan (5)	51	8.86	3.76	
Osjećam strah na satima engleskog jezika	Dobar (3)	12	1.92	1.38	3.61*
	Vrlo dobar (4)	44	2.23	1.44	
	Odličan (5)	50	1.56	.88	

Napomena * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Jednosmjerna analiza varijance pokazala je da postoji statistički značajna razlika u pojedinim strahovima između učenika čiji je uspjeh na kraju prethodne školske godine bio dobar (3) i vrlo dobar (4), između učenika čiji je uspjeh bio dobar (3) i odličan (5) te između učenika s ocjenom vrlo dobar (4) i odličan (5). Nadalje, kako bi se utvrdilo između kojih točno skupina postoji statistički značajna razlika, napravljen je i Scheffe Post Hoc test. Analiza je pokazala da postoji statistički značajna razlika [$F(2,109) = 5.56, p < 0.01$] u strahu od školskog neuspjeha, pri čemu ispitanici koji su na pitanje o školskom uspjehu na kraju prethodne školske godine zaokružili ocjenu dobar (3) (AS=11.71, SD=2.81) procijenili svoj strah od školskog neuspjeha većim od učenika koji su na kraju prethodne školske godine imali ocjenu vrlo dobar (4) (AS=9.0, SD=3.46) i odličan (5) (AS=8.34, SD=3.39). Nadalje, analiza je pokazala da postoji statistički značajna razlika [$F(2,109) = 7.74, p < 0.001$] i u strahu od roditeljskih sastanaka. Učenici koji su zaokružili ocjenu dobar (3) (AS=11.21, SD=4.23) procijenili su svoj strah od roditeljskih sastanaka većim od učenika s ocjenom odličan (5) (AS=7.46, SD=3.92). Također, postoji i statistički značajna razlika [$F(2,109) = 7.74, p < 0.001$] u strahu od roditeljskih sastanaka između učenika s ocjenom vrlo dobar (4) (AS=10.08, SD=3.93) i učenika s ocjenom odličan (5) (AS=7.46, SD=3.92). Iz Tablice 4. može se zaključiti i kako postoji statistički značajna razlika [$F(2,111) = 5.76, p < 0.01$] u strahu od neuspjeha u budućnosti, pri čemu učenici sa uspjehom dobar (3) (AS=12.21, SD=3.81) procjenjuju svoj strah od neuspjeha u budućnosti većim od učenika s ocjenom odličan (5) (AS=8.86, SD=3.76). Statistički značajnom se pokazala i razlika [$F(2,111) = 5.76, p < 0.01$] u strahu od neuspjeha u budućnosti između učenika s ocjenom vrlo dobar (4) (AS=11.29, SD=4.74), koji su svoj strah procijenili većim od učenika s ocjenom odličan (5) (AS=8.86, SD=3.76). U procjeni straha od određenih predmeta statistički značajna razlika [$F(2,103) = 3.61, p < 0.05$] pokazala se samo za tvrdnju *Osjećam strah na satima engleskog jezika*, pri čemu učenici s uspjehom vrlo dobar (4) (AS=2.23, SD=1.44) procjenjuju svoj strah na satima engleskog jezika većim, od učenika s ocjenom odličan (5) (AS=1.56, SD=.88).

6. RASPRAVA

Cilj je ovoga istraživanja bio utvrditi koliko su pojedini strahovi vezani za školu (strah od usmenog i pismenog ispitivanja, ocjenjivanja i negativne ocjene, školskog neuspjeha, određenih predmeta, nastavnika, roditeljskih sastanaka, vršnjaka te neuspjeha u budućnosti) zastupljeni među populacijom učenika od petog do osmog razreda te postoje li razlike između mlađih (5. i 6. razredi) i starijih (7. i 8. razredi) učenika, između učenika i učenica te između školskog uspjeha na kraju prethodne školske godine. Na temelju prethodnih istraživanja o strahovima u školi, određena su istraživačka pitanja te formulirane hipoteze. Prema tome, u ovome se istraživanju krenulo od pretpostavke kako će postojati određene razlike između učenika mlađe (5. i 6. razredi) i starije (7. i 8. razredi) školske dobi, između učenika i učenica te između učenika čiji je školski uspjeh dobar (3), vrlo dobar (4) i odličan (5).

Strahovi i anksioznost sastavni su dio odrastanja svakog pojedinca, kao i većina drugih psiholoških fenomena, koji se jave u određenoj dobi te nakon uspješno prevladane krize nestaju. Za djecu koja prelaze iz sigurnosti obiteljskog doma u zajednicu poput škole, karakteristični su upravo navedeni psihološki fenomeni. Strahovi i anksioznost najčešće se javljaju zbog velikih zahtjeva koji se stavljaju pred djecu te dobi, zbog ulaska novih osoba u njihove živote (vršnjaci, učitelji te ostali suradnici škole) te zbog gubitka obiteljske sigurnosti. Međutim, središnja populacija ovog istraživanja jesu djeca starije školske dobi, točnije učenici od 5. do 8. razreda, koji također prolaze kroz određene promjene. Prvim istraživačkim pitanjem željelo se utvrditi koliko su pojedini strahovi vezani za školu zastupljeni kod učenika u dobi od 11 do 15 godina. Autorica Vulić-Prtorić (2002), konstruirala je skalu strahova i anksioznosti za djecu i adolescente unutar koje se nalazi i subskala strahova vezanih za školu te strahovi od neizvjesnosti. Prema istraživanju koje je provela autorica Vulić-Prtorić (2002), među populacijom učenika od petog do osmog razreda osnovne škole te od prvog do četvrtog razreda srednje škole, pokazalo se kako je najučestaliji strah od neizvjesnosti, odnosno strah od budućnosti i neuspjeha u životu (10.95% ispitanika). Slični rezultati, iako na manjem uzorku, dobiveni su i u ovome radu, gdje je među populacijom učenika od 5. do 8. razreda najzastupljeniji strah bio strah od neuspjeha u budućnosti ($AS=10.32$, $SD=4.39$). Nadalje, autorice Brdar i Bakarčić (2006) navode kako je upravo neuspjeh najčešći izvor stresa kod djece te dobi pa stoga ne čudi kako se u mnogim istraživanjima nalazi pri vrhu.

Na ukupnu odgojno-obrazovnu klimu i razredno ozračje značajan utjecaj imaju odnosi između učenika i nastavnika. Autori Relja (2006) te Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec (2009) slažu se kako su pozitivni odnosi između subjekata ključni za učenikov doživljaj škole kao sigurnog i sretnog mjesta. Šimić Šašić i Sorić (2011) ističu kako je učenička percepcija nastavnika

proizašla upravo iz nastavnikovog stila vođenja. Ovisno o dominantnom stilu vođenja, mijenjat će se i stavovi učenika o vlastitoj ulozi unutar škole. Dobiveni rezultati pokazali su da je strah od nastavnika među učenicima od 5. do 8. razreda drugi najčešći strah ($AS=9.86$, $SD=3.67$). U istraživanju autorice Vulić-Prtorić (2002) strah od nastavnika gotovo je najmanje zastupljen među pojedinim strahovima od škole, odnosno od 174 učenika koji su izrazili određeni strah od škole, njih 18 istaknulo je kako osjeća strah od nastavnika. Istraživanje autorice Čoso (2012) pokazalo je kako kod učenika 5. i 6. razreda postoji strah od nastavnika, koji proizlazi iz međusobnih odnosa te je trećina ispitanih učenika izjavila kako im najveću poteškoću predstavljaju nejasni kriteriji ocjenjivanja. Međutim, u ovome istraživanju nisu ispitivani stilovi nastavnika, niti kriteriji ocjenjivanja, nego tek zastupljenost straha od nastavnika. Tvrdnjama se nastojalo utvrditi koliko se učenici boje nastavničkih reakcija na loše ocjene, koliko strahuju od nastavnikovih pitanja te koliko se učenički strah manifestira kroz različite tjelesne simptome. Dakle, učenički strah od nastavnika u ovoj situaciji može biti uzrokovan i nepripremljenošću učenika u ispitnim situacijama što se onda često interpretira kao strah od nastavnika.

Idući prisutan strah jeste strah od ocjenjivanja i negativne ocjene ($AS=9.43$, $SD=3.00$) te strah od usmenog i pismenog ispitivanja ($AS=9.35$, $SD=3.02$), pri čemu je najveći broj učenika procijenio svoj strah visokim za tvrdnju *Kada nastavnik/ca najavi da će nas ocjenjivati, bojim se da ću dobiti lošu ocjenu* ($AS=3.34$, $SD=1.19$). U istraživanju autorice Vulić-Prtorić (2002) strah od ocjenjivanja, ispitivanja i negativne ocjene najzastupljeniji je strah među strahovima vezanim za školu. Autori navode kako se strah od ocjenjivanja i ispitivanja javlja zbog standardiziranog sustava ocjenjivanja te moguće neobjektivnosti ocjenjivača, točnije nastavnika. U ovome istraživanju nije ispitivan način ocjenjivanja pa se ne može govoriti o povezanosti između sustava ocjenjivanja i straha od ocjenjivanja ili ispitivanja. Ovisno o intenzitetu strah od ocjenjivanja i negativne ocjene te strah od ispitivanja kod učenika se često manifestira kroz psihosomatske simptome poput ubrzanog rada srca, znojenje, glavobolju i nesanicu pa do opravdavanja izostanaka i namjernog izbjegavanja škole (Humphreys, 2003), što se potvrdilo i kod nekolicine učenika u ovome istraživanju. Na subskali Straha od ocjenjivanja i negativne ocjene, 22.8% učenika za tvrdnju *Kada nastavnik/ca dijeli školske zadaće ili ispite, srce mi ubrzano kuca i počinjem se znojiti* izjavilo je kako se ponekad odnosi na njih, a ponekad ne, a 15.8% učenika izjavilo je kako se tvrdnja u potpunosti odnosi na njih. Nadalje, na subskali Straha od usmenog/pismenog ispitivanja, 20% učenika za tvrdnju *Kada znam da ću sutradan pisati ispit ili usmeno odgovarati budim se tijekom noći* izjavilo je da se ponekad odnosi na njih, a ponekad ne, a 6.1% učenika izjavilo je kako se tvrdnja u potpunosti odnosi na njih.

Prema dobivenim rezultatima idući prisutan strah jeste strah od roditeljskih sastanaka ($AS=9.05$, $SD=4.20$), pri čemu je 28.1% učenika za tvrdnju *Bojim se da će moji roditelji biti razočarani mojim ocjenama* izjavilo da se ponekad odnosi na njih, a ponekad ne. Slične rezultate dobila je i autorica Čoso (2012), gdje se pokazalo da se 31.1% učenika pribojava da neće ostvariti uspjeh koji roditelji očekuju, a samo 0.2% učenika bojalo se samih roditeljskih sastanaka. Može se zaključiti kako je strah od roditeljskih sastanaka izravno povezan s razočarenjem vlastitih roditelja zbog neostvarenja njihovih očekivanja. Prema deskriptivnoj analizi slijedi strah od školskog neuspjeha ($AS=9.04$, $SD=3.49$), prema čemu se može zaključiti da učenici manje strahuju od ostvarivanja željenog uspjeha na kraju godine te od ponavljanja razreda. Najmanje zastupljen strah, prema deskriptivnoj analizi, jeste strah od vršnjaka ($AS=9.02$, $SD=3.82$), pri čemu je 33.3% učenika izjavilo kako se osjećaju samouvjerenima kada pred svojim vršnjacima mogu pokazati što su naučili. Što se tiče strahova od određenih predmeta, učenici su trebali procijeniti svoj strah samo za one predmete koje trenutno imaju. U ukupnoj populaciji učenika od 5. do 8. razreda, učenici najveći strah osjećaju na satima matematike ($AS=2.36$, $SD=1.33$), što se može opravdati negativnim stavom prema matematici te stereotipnom viđenju matematike kao teške (Sherman, Maxine, 1999, Norman, 1977, prema Arambašić, Vlahović-Štetić i Severinac, 2005). Osim matematike, učenici su izjavili i kako osjećaju strah na satima geografije ($AS=2.33$, $SD=1.44$). U literaturi nisu pronađeni iskazi o prisutnosti straha na satima geografije. Slične rezultate dobile su i autorice Vulić-Protrić i Lončarević (2016), u čijem je istraživanju tek 0,4% učenika izjavilo je kako se boji pojedinih predmeta. Autorica Čoso (2012) detaljnijom je analizom zaključila kako strah od određenih predmeta nije rezultat težine gradiva kojeg djeca moraju usvojiti, nego je izravno povezan s nastavnikom, njegovom ličnošću te načinom ispitivanja i ocjenjivanja znanja. Međutim, ovim se istraživanjem nije obuhvatila populacija nastavnika, niti su se ispitivali načini i stilovi rada nastavnika pa se može zaključiti samo kako učenici od 5. do 8. razreda ne iskazuju poseban strah od gradiva pojedinih školskih predmeta.

Prema prvoj hipotezi, očekivalo se da postoji statistički značajna razlika između mlađih (5. i 6. razredi) i starijih (7. i 8. razredi) učenika u pojedinim strahovima. Za provjeru značajnosti proveden je t-test kojim se pokazalo da ne postoji statistički značajna razlika između mlađih i starijih učenika u pojedinim strahovima, osim u strahovima od određenih predmeta. Navedeni rezultati nisu u skladu s prijašnjim istraživanjima u kojima su se pokazale značajne razlike između učenika, pri čemu su određeni strahovi karakteristični za učenike mlađe školske dobi, a pojedini za učenike starije školske dobi. Matijević (2009) ističe kako se učenici mlađe dobi više boje ispitivanja i ocjenjivanja jer negativne ocjene za njih predstavljaju gubitak povlastica od strane roditelja, dok stariji u takvim situacijama više osjećaju strah od neuspjeha u budućnosti (Ninčević,

2009, Brdar i Rijavec, 1998). Također, domaći (Vulić-Prtorić, 2002, Brajša-Žganec, 2009) i strani (Kushnir, Sadeh, 2010) autori ističu i kako su kod učenika mlađe dobi prisutniji strahovi zbog prelaska na višu obrazovnu razinu, međutim u ovom se istraživanju to nije potvrdilo. Dobiveni se rezultati mogu objasniti činjenicom kako su učenici zbog manjeg broja u pojedinim razredima i školi općenito bili podijeljeni u dvije skupine, odnosno mlađe (5. i 6. razredi) te starije (7. i 8. razredi) zbog čega nije moguće zaključiti o jasnim razlikama između učenika 5. i 7. ili 6. i 8. razreda. Iako strah nije prisutan na pojedinim subskalama, t-test je pokazao značajnu razliku ($p < 0.05$) u pojedinim predmetima, pri čemu mlađi učenici osjećaju veći strah na satima hrvatskog jezika ($AS=1.95$, $SD=1.19$) od starijih učenika ($AS=1.51$, $SD=.80$). Zatim, na satima tjelesne i zdravstvene kulture mlađi učenici ($AS=1.47$, $SD=1.10$) su također procijenili svoj strah većim od starijih učenika ($AS=1.13$, $SD=.39$). Veći strah kod mlađih učenika ($AS=1.37$, $SD=.72$) pokazao se i za sate vjeronauka, u odnosu na starije učenike ($AS=1.16$, $SD=.47$). Također, statistički značajna razlika ($p < 0.01$) postoji i u procjeni straha na satima tehničke kulture, pri čemu mlađi učenici ($AS=1.59$, $SD=1.08$) procjenjuju svoj strah većim u odnosu na učenike starije dobi ($AS=1.11$, $SD=.32$). Navedeno se nužno ne mora povezati s gradivom istih predmeta, nego s nastavnicima iz tih predmeta, o čemu se ne može zaključiti bez detaljnije analize i uvida u situaciju.

Druga hipoteza glasila je da postoji statistički značajna razlika između učenika i učenica u pojedinim strahovima od škole, pri čemu djevojčice osjećaju veći strah od dječaka. Djevojčice obično doživljavaju veći broj strahova, odnosno doživljavaju ih intenzivnije od dječaka, što Grgin (1997) objašnjava njihovom spremnošću da prihvate situaciju straha. Kako bi se to dokazalo, također je proveden t-test čiji su rezultati pokazali statistički značajnu razliku između učenika i učenica u pojedinim strahovima, pri čemu su učenice u svakom od strahova, osim u strahu od roditeljskih sastanaka, procijenile svoj strah većim, nego što su to procijenili učenici. Ispitane učenice ($AS=10.00$, $SD=3.02$) procjenjuju svoj strah od ocjenjivanja i negativne ocjene većim ($p < 0.05$) nego što su to procijenili ispitani učenici ($AS=8.86$, $SD=2.89$). O povezanosti spola sa strahovima govore mnogi autori koji se slažu kako se ispitna anksioznost javlja u velikom broju slučajeva kod djevojaka više nego kod mladića (Grgin, 1997., Brdar, Rijavec, 1998, Vulić-Prtorić, 2002., Kushnir i Sadeh, 2010), što je usko povezano i sa situacijama ocjenjivanja, ali i dobivanjem negativne ocjene. Međutim, pojedini autori ističu i kako je djevojčicama školski uspjeh važniji, zbog čega više i brinu o dobivenim ocjenama (Brdar, Bakarčić, 2006). Nadalje, statistički značajna razlika ($p < 0.001$) postoji i u strahu od nastavnika između učenika i učenica, pri čemu učenice ($AS=11.10$, $SD=3.74$) izražavaju veći strah u odnosu na učenike ($AS=8.56$, $SD=3.14$), što se može objasniti i činjenicom kako su djevojčice kritičnije prema samoj sebi te sklonije osjećati potrebu

za dokazivanjem. Značajna razlika ($p < 0.05$) prema spolu prisutna je i kod straha od vršnjaka. Učenice ($AS=9.88$, $SD=4.04$) izražavaju prisutnost većeg straha od vršnjaka, nego učenici ($AS=8.12$, $SD=3.38$). Dobiveni se rezultat također može objasniti činjenicom kako su djevojčicama važnija prijateljstva te prihvatanje od strane vršnjaka (Relja, 2006). Učenice ($AS=11.19$, $SD=4.18$) su također procijenile svoj strah od neuspjeha u budućnosti većim ($p < 0.05$), nego što su to procijenili učenici ($AS=9.44$, $SD=4.46$). Razlike prema spolu pokazale su se značajnima i u strahu od određenih predmeta, pri čemu su učenice ($AS=2.67$, $SD=1.38$) za izjavu *Osjećam strah na satima matematike* procijenile svoj strah većim ($p < 0.01$) od učenika ($AS=2.04$, $SD=1.22$). Istraživanje autorica Jugović, Baranović i Marušić (2012) potvrdilo je veći strah od matematike među učenicama, unatoč boljem uspjehu iz tog predmeta. Benbow i Stanley (1980) prema Arambašić, Vlahović-Štetić i Severinac (2005) na temelju svojih istraživanja zaključili su kako je strah od matematike prisutniji kod djevojčica, nego kod dječaka zbog toga što je matematika vezana uz dječake te smatraju da za to postoji i genetska uvjetovanost. Prema tome, zaključuju autori, dječaci imaju pozitivniji stav prema matematici. Također, učenice su i za tvrdnju *Osjećam strah na satima povijesti*, procijenile ($AS=2.32$, $SD=1.40$) svoj strah većim ($p < 0.05$) od učenika ($AS=1.84$, $SD=1.12$). U recentnoj literaturi nisu pronađena potkrepljenja za navedeni strah, iako se poveznica može povući s nastavnikom iz navedenog predmeta. Međutim, zanimljiva je činjenica da prema nekim istraživanjima djevojčice općenito postižu bolji uspjeh od učenika (Koludrović, Ercegovac, 2013) a u isto vrijeme nalaze se visoko i na ljestvici straha od neuspjeha. Učenice su i u istraživanju autorica Brajša-Žganec, Kotrla Topić i Raboteg Šarić (2009) procijenile češću prisutnost straha od škole nego dječaci. Brdar i Bakarčić (2006) ističe kako su razlike između djevojčica i dječaka rezultat spolnih razlika u procjeni pojedinih događaja. U skladu s time, djevojčice doživljavaju strahove u većem intenzitetu, anksioznije su, više sumnjaju u vlastite sposobnosti te su sklonije okriviti same sebe za neuspjeh. Unatoč tome, navodi autorica Relja (2006), veći broj učenica izvještava kako voli školu te kako se ondje osjeća sretno i zadovoljno. Navedeno se opet može objasniti činjenicom da učenice posjeduju veći broj strategija za suočavanje sa strahom te su spremnije suočiti se s istim (Grgin, 1997).

Mnoga istraživanja govore o negativnoj povezanosti između straha od škole i školskog uspjeha (Tomljenović, Nikčević-Milković, 2005) prema čemu je formulirana posljednja hipoteza koja glasi: postoji statistički značajna razlika u pojedinim strahovima od škole s obzirom na školski uspjeh prethodne godine, pri čemu veći strah osjećaju učenici s manjim uspjehom. Kako bi se provjerila navedena hipoteza, provedena je jednosmjerna analiza varijance koja je pokazala da postoji statistički značajna razlika u pojedinim strahovima između učenika i školskog uspjeha na kraju prethodne godine. 44.7% učenika izjavilo je kako je prethodne godine postiglo uspjeh

odličan (5), 43.0% ocjenu vrlo dobar (4) te 12.3% ocjenu dobar (3). Kako bi se utvrdilo između kojih točno skupina postoji statistički značajna razlika, napravljen je i Scheffe Post Hoc test. Analiza je pokazala značajnu razliku ($p < 0.01$) u strahu od školskog neuspjeha između učenika s ocjenom dobar (3) ($AS=11.71$, $SD=2.81$) te učenika s ocjenom vrlo dobar (4) ($AS=9.0$, $SD=3.46$) i odličan (5) ($AS=8.34$, $SD=3.39$). Dosadašnja istraživanja (Lufi i dr., 2004, McDonald, 2001) prema autoricama Rijavec i Marković (2008) pokazala su da postoji negativna povezanost između straha i školskog uspjeha. Navedeno se opravdava činjenicom kako se učenici s većim strahom koriste lošijim metodama učenja te samim time postižu i lošiji uspjeh. Prema tome, može se očekivati da će učenici s ocjenom dobar (3) i osjećati strah od ponavljanja razreda ili neostvarivanja željenog prosjeka. Tomljenović i Nikčević-Milković (2005) ističu kako su djeca s izraženijim strahom manje usredotočena na nastavu, sklonija su izostancima te manje motivirana, a samim time postižu i manji uspjeh. Osim straha od školskog neuspjeha, značajnim ($p < 0.01$) se pokazao i strah od neuspjeha u budućnosti, pri čemu učenici sa uspjehom dobar (3) ($AS=12.21$, $SD=3.81$) procjenjuju svoj strah od neuspjeha u budućnosti većim od učenika s ocjenom odličan (5) ($AS=8.86$, $SD=3.76$). Statistički značajnom se pokazala i razlika u strahu od neuspjeha u budućnosti između učenika s ocjenom vrlo dobar (4) ($AS=11.29$, $SD=4.74$), koji su svoj strah procijenili većim od učenika s ocjenom odličan (5) ($AS=8.86$, $SD=3.76$). Rezultati se mogu objasniti raširenim stavom kako su ocjene važan preduvjet za kasniji uspjeh u srednjoj školi, ali i u budućem zanimanju ili kako Matijević (2004) ističe, ocjena je važno vanjsko potkrepljenje nametnuto od strane odraslih osoba, koje se smatra važnim za izvršavanje budućih školskih i poslovnih obaveza. Stoga, učenici s manjim školskim uspjehom opravdano osjećaju strah od neuspjeha u budućnosti. Nadalje, analiza je pokazala da postoji statistički značajna razlika i u strahu od roditeljskih sastanaka. Scheffe Post Hoc analiza na razini značajnosti $p < 0.001$, pokazala je i kako učenici koji su zaokružili ocjenu dobar (3) ($AS=11.21$, $SD=4.23$) procjenjuju svoj strah od roditeljskih sastanaka većim od učenika s ocjenom odličan (5) ($AS=7.46$, $SD=3.92$). Također, postoji i statistički značajna razlika u strahu od roditeljskih sastanaka između učenika s ocjenom vrlo dobar (4) ($AS=10.08$, $SD=3.93$) i učenika s ocjenom odličan (5) ($AS=7.46$, $SD=3.92$), pri čemu učenici s ocjenom vrlo dobar (4) osjećaju veći strah od učenika s ocjenom odličan (5). Kao što je prethodno navedeno, učenici veći strah izražavaju zbog toga što se boje da će razočarati vlastite roditelje, koji uz to često postavljaju i velike zahtjeve pred svoju djecu (Brajša-Žganec i dr., 2009, Ćoso, 2012). Prema tome, s manjim školskim uspjehom raste i strah od roditelja, odnosno strah od razočarenja roditelja. Međutim, kako bi se dobio detaljniji uvid u stvarne izvore straha od roditelja, potrebno bi bilo detaljnije ih ispitati. U procjeni straha od određenih predmeta, jednosmjerna analiza varijance pokazala je statistički značajnu razliku ($p < 0.05$) samo za tvrdnju

Osjećam strah na satima engleskog jezika, pri čemu učenici s uspjehom vrlo dobar (4) ($AS=2.23$, $SD=1.44$) procjenjuju svoj strah na satima engleskog jezika većim, od učenika s ocjenom odličan (5) ($AS=1.56$, $SD=.88$). Autori Cocoradă i Maican (2013) proveli su istraživanje, čiji su rezultati pokazali da su visoki strah i anksioznost na satima engleskog jezika povezani s lošijim uspjehom općenito. Strah na satima engleskog jezika može se objasniti osjećajem nekompetentnosti da se pismeno ili usmeno izraze na stranome jeziku. Osim toga, autorica Mihaljević Djigunović (2002) ističe i važnost afektivnih faktora, odnosno stavova prema jeziku, motivaciji te aspiraciji za učenje stranog jezika. Zbog toga je potrebno dodatno istražiti zbog čega se kod navedenih učenika javlja strah od engleskog jezika, je li njihova ocjena iz engleskog jezika povezana sa strahom od tog predmeta te koji su to afektivni faktori koji utječu na javljanje straha.

Potrebno je navesti i nekoliko nedostataka ovoga istraživanja koji su mogli imati utjecaj na dobivene rezultate. Kao prvi nedostatak može se navesti broj ispitanika koji je proizašao i iz generalnog problema manjeg broja učenika u školi. Zbog manjeg uzorka, učenici su podijeljeni u dvije skupine kako bi se mlađi i stariji učenici mogli usporediti s obzirom na pojavnost pojedinih strahova. Stoga bi za buduća istraživanja bilo poželjno uključiti veći broj učenika s različitim uspjehom te nekoliko škola kako bi se moglo zaključiti o općoj zastupljenosti strahova među školskom populacijom te dobi. Nadalje, kako bi se dobio uvid u stvarnu razliku među učenicima određene dobi, bilo bi dobro istraživanje proširiti i na učenike srednjoškolske dobi. Osim toga, pažnju je potrebno usmjeriti i na povezanost između pojedinih strahova, s obzirom da su u nekim situacijama jedni strahovi uzrok drugima. Također, potrebno je istražiti i moguću povezanost između strahova i anksioznosti te tradicionalnih obilježja škola, stilova nastavnika, roditeljskih očekivanja, osobnosti učenika te općenitog stava prema školi i učenju. U budućim istraživanjima trebalo bi se više osvrnuti i na pojavnost strahova kod djece s poteškoćama u učenju. Nadalje, za buduća istraživanja bilo bi dobro uključiti i nastavnike i roditelje što bi poslužilo kao podloga za definiranje daljnjih istraživačkih pitanja i stvaranje poveznica sa strahovima. Također, treba uzeti u obzir i moguće nedostatke anketnog upitnika kao što su neiskrenost ispitanika zbog izbjegavanja istine, nepažnje, neznanja, ali i nezainteresiranosti. Autori Mužić (1999) i Milas (2005) slažu se da je unatoč osiguranoj anonimnosti moguća neiskrenost ispitanika zbog straha od stjecanja lošeg dojma od strane ispitivača te zbog nastojanja da se uklope u određene postavljene društvene norme. Milas (2005) navodi i kako su ispitanici skloni izbjegavati dati iskrene odgovore na pitanja koja se tiču osjetljivih područja, unutar kojih mogu spadati i osobni strahovi i anksioznost.

Rezultati ovog istraživanja mogu poslužiti pedagozima i nastavnicima škole u osvješćivanju učeničkih strahova među nastavnicima, ali i među učenicima. Zanemarivanje afektivne domene u školama, odnosno zanemarivanje učeničkih emocija nepovoljno utječe na učenikovo zadovoljstvo

školom. Autori Raboteg-Šarić, Šakić te Brajša-Žganec (2009) ističu nekoliko faktora koji povećavaju nezadovoljstvo učenika školom, kao što su strah od neuspjeha, satnica, loši uvjeti, loši odnosi s nastavnicima i vršnjacima, koji na kraju rezultiraju lošim uspjehom i većim brojem izostanaka. Upravo zbog toga, pedagozi imaju važnu ulogu u poticanju osjetljivosti nastavnika za emocionalne potrebe učenika. Dobiveni rezultati mogu biti i korisna podloga nastavnicima, pedagozima i ostalim stručnim suradnicima u daljnjim istraživanjima, kreiranju suvremenog kurikulumu i stvaranju uvjeta za školu radosti.

7. Zaključak

Pregledom dostupne literature na temu strahova i anksioznosti djece školske dobi, postavljene su poveznice između tradicionalnih obilježja škole, roditeljskih očekivanja, učenikove osobnosti i strahova vezanih za školu. Izvori strahova mogu biti različiti, pa tako pojedini autori ističu kako su prevelika očekivanja roditelja odgovorna za javljanje strahova od ispitivanja, ocjenjivanja te neuspjeha u budućnosti. S druge strane, autori naglašavaju kako izvori straha među učenicima leže u njima samima, odnosno u njihovim stavovima o školi i sebi. Međutim ona slika koju učenik ima o školi i sebi usko je povezana s onime što je dijete naučilo u obitelji te kasnije u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Nadalje, treći izvor straha proizlazi iz same škole, iz zastupljenih načina i metoda rada, standardiziranog sustava ocjenjivanja, stila vođenja nastavnika te iz nepovoljne odgojno-obrazovne klime i ozračja. Učenikova percepcija kvalitete školskog života ovisi o svim iskustvima koja ondje stječe, ali i o njegovim specifičnostima poput strategija nošenja s neuspjehom, spremnosti za preuzimanjem vlastite odgovornosti te o podršci koju dobiva od roditelja. Teorijskim pregledom literature može se zaključiti kako su strahovi međusobno povezani i isprepleteni te da ih je teško razgraničiti ukoliko se ne poznaju svi čimbenici koji utječu na afektivni razvoj učenika. Cilj drugog dijela rada bio je utvrditi zastupljenost strahova vezanih za školu kod učenika od 5. do 8. razreda te ispitati značajnost mogućih razlika između mlađih (5. i 6. razredi) i starijih (7. i 8. razredi) učenika, između učenika i učenica te između školskog uspjeha. Za potrebe ovoga rada sastavljen je anketni upitnik, a kao predložak korištena je skala strahova i anksioznosti za djecu i adolescente autorice Vulić-Prtorić (2002). Rezultati deskriptivne analize pokazali su da su strahovi vezani za školu kod učenika od 5. do 8. razred uglavnom umjereni, pri čemu se ističe strah od neuspjeha u budućnosti. Strah od neuspjeha u budućnosti u ovome se istraživanju odnosio na zabrinutost oko upisa u željenu srednju školu te oko odabira budućeg zanimanja. S obzirom na prethodno provedena istraživanja, među učenicima je prisutan stav kako su dobre ocjene važan preduvjet za uspješnost u budućem poslu, ali i znak nečijeg intelekta i sposobnosti. Prema tome, može se govoriti i o poveznici između straha od ispitivanja, ocjenjivanja i negativne ocjene iz kojeg proizlazi i strah od neuspjeha u budućnosti. Međutim, postoji potreba za dodatnim istraživanjima u ovome smjeru kako bi se između navedenih strahova mogle postaviti jasne granice. U ovome radu najprije se nastojalo utvrditi razliku između mlađih i starijih učenika. Značajna razlika pokazala se samo za strahove od pojedinih predmeta, što bi također bilo potrebno dodatno istražiti te utvrditi radi li se o strahu od predmeta ili je on usko vezan s nastavnikom iz tog predmeta. Cilj ovoga rada bio je i ispitati moguće razlike između učenika i učenica. Rezultati su pokazali kako učenice procjenjuju svoje strahove većima, nego što to procjenjuju učenici. Prema recentnim istraživanjima, razlozi za navedeno proizlaze i iz kulturalne uvjetovanosti

jednoga društva te stereotipnog viđenja djevojčica kao slabijeg i osjetljivijeg spola. U ovome istraživanju djevojčice su veće strahove pokazale od ocjenjivanja i negativne ocjene, nastavnika, vršnjaka, neuspjeha u budućnosti te su iskazale kako osjećaju veći strah na satima matematike i povijesti. Rezultati su potkrepljeni objašnjenjima iz domaće i strane literature, gdje se navodi kako djevojčice unatoč tome što postižu bolji školski uspjeh ujedno osjećaju i veće strahove na navedenim skalama zbog veće brige oko školskog uspjeha te zbog nastojanja da se osjećaju prihvaćeno od strane nastavnika i vršnjaka. Značajne razlike u strahu pokazale su se i između školskog uspjeha, odnosno ocjene dobar (3), vrlo dobar (4) te odličan (5). Prethodna su istraživanja pokazala kako je lošiji uspjeh općenito povezan s većim strahom. U ovome radu razlike su se pokazale u strahu od školskog neuspjeha, neuspjeha u budućnosti te u strahu od roditeljskih sastanaka, pri čemu su učenici s ocjenom dobar (3) procijenili svoj strah većim od učenika s ocjenom vrlo dobar (4) i odličan (5). Značajne razlike pokazale su se i za tvrdnju *Osjećam strah na satima engleskog jezika*, pri čemu su učenici s ocjenom vrlo dobar (4) procijenili svoj strah većim, nego učenici s ocjenom odličan (5). Iako se neki autori slažu kako će lošiji uspjeh izazvati veći strah, prijašnja su istraživanja pokazala i kako će veći strah imati lošiji utjecaj na uspjeh, što ovisi o specifičnostima učenika te njegovim strategijama suočavanja s neuspjehom. Na kvalitetu školskog života utječu različiti čimbenici, od učeničkih iskustava u obitelji do iskustava doživljenih u školi. Neupitno je da loša iskustva vode i prema lošijem stavu prema obrazovanju, a samim time i lošijem uspjehu. Zbog toga se suvremena pedagogija nastoji okrenuti od neprivlačnih i zastarjelih sadržaja i metoda rada te nestručnog kadra prema novim sadržajima i načinima rada sa stručnjacima koji uvažavaju emocionalnu komponentu nastave potičući na taj način pozitivan razvoj svojih učenika. Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao poticaj i smjernica za daljnja istraživanja te kao podloga nastavnicima, pedagogima i drugim stručnim suradnicima u stvaranju pozitivnog školskog okruženja.

7. Popis literature

- Andić, D., Pejić-Papak, P., Vidulin-Orbanić, S. (2010). Stavovi studenata i učitelja o razrednom ozračju kao prediktoru kvalitete nastave u osnovnoj školi. *Pedagoški istraživanja*, 7 (1), 67-83.
- Arambašić, L., Vlahović-Štetić, V., Severinac, A. (2005). Je li matematika bauk? Stavovi, uvjerenja i strah od matematike kod gimnazijalaca. *Društvena istraživanja*, 14 (6 (80)), 1081-1102.
- Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11(2), 27-44.
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Biasiol-Babić, R. (2009). Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 4(2009)1-2(7-8), 207-219.
- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bognar, B., Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja*, 20(1), 137-168.
- Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole*. Zagreb: Alinea
- Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Brajša-Žganec, A., Kotrla Topić, M., Raboteg-Šarić, Z. (2009). Povezanost individualnih karakteristika učenika sa strahom od škole i izloženosti nasilju od strane vršnjaka u školskom okruženju. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 18(4-5 (102-103)), 717-738.
- Brdar, I., Rijavec, M. (1998). *Što učiniti kada dijete dobije lošu ocjenu?*. Zagreb: IEP.
- Brdar, I., Bakarčić, S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju?. *Psihologijske teme*, 15(1), 129-150.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 55(21.), 50-57.
- Buljubašić-Kuzmanović, V., Gazibara, S. (2015). Izazovi afektivnog obrazovanja. *Nova prisutnost : časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 13(2), 213-228
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2015). Škola kao kuća radosti. *Školski vjesnik : časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 64(2), 191-208.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2015). Socijalno-emocionalni razvoj učenika i pedagogija odnosa. U Bilić, V., Bašić, S. (Ur.). *Odnosi u školi – prilozi za pedagogiju odnosa* (str. 288-314). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

- Chabot., D., Chabot, M. (2009). *Emocionalna pedagogija: Osjećati kako bi se učilo – Kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje*. Zagreb: EDUCA.
- Cocoradă, E., Maican, M.-A. (2013). A study of foreign language anxiety with Romanian students. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VII: Social Sciences and Law*, 6(2), 9-18.
- Cvitkovic, D., Wagner Jakab, A. (2006). Ispitna anksioznost kod djece i mladih s teškoćama učenja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(2), 113-120.
- Ćoso, B. (2012). Strah od škole i zadovoljstvo učiteljima. *Napredak : časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 153(3-4), 443-461
- Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Dryden, G., Vos, J. (2001). *Revolucija u učenju – Kako promijeniti način na koji svijet uči*. Zagreb: EDUCA.
- Đuranović, M. (2013). Obitelj i vršnjaci u životu adolescenata. *Napredak : časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 154.(1-2), 31-46
- Galper, A., Wigfield, A., Seefeldt, C. (1997). Head Start Parents' Beliefs about Their Children's Abilities, Task Values, and Performances on Different Activities. *Child Development*, 68(5), 897-907.
- Gazibara, S (2013). »Head, Heart and Hands Learning« – A Challenge for Contemporary Education, *Journal of Education Culture and Society*, 4(1), 71-82.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa
- Glasser, W. (2004). *Kvalitetna škola*. Zagreb: EDUCA.
- Goleman, D. (1997). *Emocionalna inteligencija – zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Green, K. H., Emerson, A. (2007). A new framework for grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(4), 495 – 511.
- Humphreys, T. (2003). *Samopouzdanje – Ključ djetetova uspjeha u školi*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Igrić, Lj., Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelji-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(1), 31-38.
- Jugović, I., Baranović, B., Marušić, I. (2012). Uloga rodni stereotipa i motivacije u objašnjenju matematičkog uspjeha i straha od matematike. *Suvremena psihologija*, 15(1), 65-78.
- Kapac, V. (2008). Znanja i stavovi nastavnika o školskom ocjenjivanju. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(20), 163-172.

- Koludrović, M., Reić, Ercegovac, I. (2012). Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak*, 154(4), 493-509.
- Koludrović, M., Reić, Ercegovac, I. (2014). Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika. *Društvena istraživanja*, 23 (2), 283-302.
- Kushnir, J., Sadeh, A. (2010) Childhood Fears, Neurobehavioral Functioning and Behavior Problems in School-Age Children. *Child Psychiatry & Human Development*, 41(1), 88-97.
- Lacković-Grgin, K. (2000). *Stres u djece i adolescenata*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Livazović, G., Vranješ, A. (2012). Pedagoška prevencija nasilničkog ponašanja osnovnoškolaca. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58(27), 55-75.
- Loka, S. (2012). Promicanje emocionalne kompetencije kao izazov za kurikulum. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1/2), 165-171.
- Loukas, A. (2007). What Is School Climate?. *Leadership Compass*, 5 (1), 1 – 3.
- Matijević, M. (2011). *Nastava usmjerena na učenika : prinosi razvoju metodika nastavnih predmeta u srednjim školama*. Zagreb: Školske novine.
- Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: TIPEX.
- Matijević, M. (2011). Pedagoški vid vrednovanja i ocjenjivanja učenika. U Drandić, B. (Ur.). *Pravno-pedagoški priručnik za osnovne i srednje škole* (str. 241-251) Zagreb : Znamen.
- Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranoga jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Milat, J. (2005). *Pedagogija – teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Miljković, D., Rijavec, M. (2009). Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju. *Napredak : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 150(3-4), 488-506.
- Mindoljević Drakulić, A. (2016). *Školska fobija*. Zagreb: Medicinska naklada.
- Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Biljan, E. (2014). Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom školom kod učenika osnovnoškolske dobi. *Napredak*, 154 (4), 375-398.
- Ninčević, M. (2009). Izgradnja adolescentskog identiteta u današnje vrijeme. *Odgojne znanosti*, 11(1(17)), 119-141.
- Núñez-Peña, M. I., Suárez-Pellicioni, M., Bono, R. (2016). Gender differences in test anxiety and their impact on higher education students' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228(2016), 154-160.
- Pažin-Ilakovac, R. (2012). Školski pedagog u kurikulumu usmjerenome prema učeniku. *Školski vjesnik*, 61(1-2), 27-39.

Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 123 – 138.

Puklek Levpušček, M., Berce, J. (2012). Social anxiety, social acceptance and academic self-perceptions in high-school students. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 21(2 (116)), 405-419.

Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M., Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18 (4-5 (102-103)), 697-716

Relja, J. (2006). Kako se učenici osjećaju u školi. *Život i škola*, 52(15-16), 87-96.

Rijavec, M., Marković, D. (2008). Nada, strah od ispitivanja i školski uspjeh. *Metodika : časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 9(16), 8-17.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M. i Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. U W. Damon i R.M. Lerner (Ur.), *Handbook of Child Psychology*, Volume 3: Social, Emotional, and Personality Development (str. 571-645). New York: John Wiley & Sons, Inc.

Schmidt, M. (1999). Učenici s teškoćama u učenju i njihova socijalna integracija. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 35(1), 1-10

Sekulić-Majurec, A. (2005). Kurikulum nove škole – istraživački izazov školskim pedagogima. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 267-276.

Simel, S., Špoljarić, I., Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Odnos između popularnosti i prijateljstva. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(23), 91-108.

Spencer, K. (2012). Standards-Based Grading. *Education digest*. 78(3), 4 – 10.

Suzić, N. (2008). Emocije i afektivni stilovi u nastavi. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 153-165.

Šimić Šašić, S., Sorić, I. (2010). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima?. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 19(6 (110)), 973-994.

Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihološki teme*, 20(2), 233-260.

Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja – Uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: EDUCA.

Tomljenović, Ž., Nikčević-Milković, A. (2005). Samopoštovanje, anksioznost u ispitnim situacijama i školski uspjeh kod djece osnovnoškolske dobi. *Suvremena psihologija*, 8(1), 51-62.

Vulić-Prtorić, A. (2002). Strahovi u djetinjstvu i adolescenciji. *Suvremena psihologija*, 5(2), 271-293.

Vulić-Prtorić, A. (2002). Obiteljske interakcije i psihopatološki simptomi u djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 5(1-2), 31-51.

Vulić-Prtorić, A. (2004). *Priručnik za skalu strahova i anksioznosti za djecu i adolescente*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Vulić-Prtorić, A. (2004). *Depresivnost u djece i adolescenata*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Vulić-Prtorić, A., Lončarević, I. (2016). Školski uspjeh i mentalno zdravlje: od relacija do intervencija. *Napredak*, 157(3), 301-324.

Waseem, F., Jibeen, T. (2013). Anxiety amongst Learners of English as a Second Language: An Examination of Motivational Patterns in the Pakistani Context. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(16), 174.-184.

Worell, J., Goodheart, C.,D. (2006). *Handbook of Girls' and Women's Psychological Health*. USA: Oxford University Press.

8. Prilozi



SVEUČILIŠTE J. J. STROSSMAYERA U OSIJEKU
FILOZOFSKI FAKULTET
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
31 000 Osijek, Lorenza Jägera 9

Telefon: 031 21 14 00
Dekan: 031 21 28 03
Telefaks: 031 21 25 14
URL: <http://www.ffos.hr>
E-mail: helpdesk@knjiga.ffos.hr
MB 3014185 OIB 58868871646
žiro račun 2500009-1102018862

Poštovani učenici,

pred vama se nalazi upitnik koji je izrađen za potrebe diplomskog rada (*Strahovi i anksioznost kod školske djece*) Ive Kuprešak, studentice druge godine diplomskog sveučilišnog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Osijeku.

Upitnik se sastoji od tvrdnji koje vrednujete Likertovom skalom od pet stupnjeva. Molim vas da pažljivo pročitate svaku rečenicu i označite koliko se slažete sa svakom pojedinom rečenicom tako što ćete zaokružiti odgovarajući broj (od 1 do 5).

Upitnik trebate ispunjavati brzo, ali pažljivo. Upitnik je u potpunosti anonimn, a prikupljeni podatci bit će iskorišteni isključivo za potrebe izrade diplomskog rada. Svaki vaš odgovor bit će dragocjen pa vas molim da iskreno odgovorite na svako pitanje.

UPITNIK ZA UČENIKE

Pred tobom se za početak nalaze neka pitanja o tebi. Molim te da na prazne crte upišeš ili zaokružiš odgovor koji se odnosi na tebe.

1. Dob (*upiši koliko*) _____

2. Spol (*zaokruži*) M Ž

3. Razred (*zaokruži*)

a) peti

b) šesti

c) sedmi

d) osmi

4. Školski uspjeh na kraju prethodne školske godine (*zaokruži*)

a) nedovoljan (1)

b) dovoljan (2)

c) dobar (3)

d) vrlo dobar (4)

e) odličan (5)

5. Koju srednju školu bi htio/htjela upisati? (*zaokruži*)

a) gimnaziju

b) strukovnu školu

c) umjetničku školu

d) ostalo (*upiši koju*) _____

e) ne znam

Odredi koliko te dobro opisuju sljedeće tvrdnje. Zaokruži odgovarajući broj prema ovoj legendi:

1 = uopće se ne odnosi na mene

2 = uglavnom se ne odnosi na mene

3 = ponekad se odnosi na mene, a ponekad ne

4 = uglavnom se odnosi na mene

5 = potpuno se odnosi na mene

6. U sljedećim te tvrdnjama molim da procijeniš koliko se **Strah od usmenog/pismenog ispitivanja** odnosi na tebe.

		Uopće se ne odnosi na mene	Uglavnom se ne odnosi na mene	Ponekad se odnosi na mene, a ponekad ne	Uglavnom se odnosi na mene	Potpuno se odnosi na mene
1.	Kada znam da ću sutradan pisati ispit ili usmeno odgovarati budim se tijekom noći	1	2	3	4	5
2.	Opušten/a sam prije usmenog/pismenog ispitivanja u školi	1	2	3	4	5
3.	Za vrijeme usmenog/pismenog ispitivanja strah me sprječava da se dosjetim potrebne informacije	1	2	3	4	5
4.	Kako bih izbjegao/la usmeno/pismeno ispitivanje, opravdavam se nastavniku/ci da sam bolestan/na te zamolim da me pusti kući	1	2	3	4	5

7. U sljedećim te tvrdnjama molim da procijeniš koliko se **Strah od ocjenjivanja i negativne ocjene** odnosi na tebe.

		Uopće se ne odnosi na mene	Uglavnom se ne odnosi na mene	Ponekad se odnosi na mene, a ponekad ne	Uglavnom se odnosi na mene	Potpuno se odnosi na mene
1.	Kada nastavnik/ca najavi da će nas ocjenjivati, bojim se da ću dobiti lošu ocjenu	1	2	3	4	5
2.	Kada znam da će nastavnik/ca donijeti ocjene iz ispita ja ne dođem u školu	1	2	3	4	5
3.	Kada nastavnik/ca dijeli školske zadaće ili ispite, srce mi ubrzano kuca i počinjem se znojiti	1	2	3	4	5
4.	Kada nastavnik/ca dijeli školske zadaće ili ispite, jedva čekam vidjeti svoju ocjenu	1	2	3	4	5

8. U sljedećim te tvrdnjama molim da procijeniš koliko se **Strah od školskog neuspjeha** odnosi na tebe.

		Uopće se ne odnosi na mene	Uglavnom se ne odnosi na mene	Ponekad se odnosi na mene, a ponekad ne	Uglavnom se odnosi na mene	Potpuno se odnosi na mene
1.	Bojim se da ću morati ponavljati razred	1	2	3	4	5
2.	Strah me da neću ostvariti željeni prosjek na kraju školske godine	1	2	3	4	5
3.	Bojim se da moj rad i trud tijekom školske godine neće biti dovoljni da ostvarim svoj cilj	1	2	3	4	5
4.	Ako se držim svog plana učenja vjerujem da mogu ostvariti svoje ciljeve	1	2	3	4	5

9. U sljedećim te tvrdnjama molim da procijeniš koliko se **Strah od određenih predmeta** odnosi na tebe (samo za one predmete koje imaš).

		Uopće se ne odnosi na mene	Uglavnom se ne odnosi na mene	Ponekad se odnosi na mene, a ponekad ne	Uglavnom se odnosi na mene	Potpuno se odnosi na mene
1.	Osjećam strah na satima hrvatskog jezika	1	2	3	4	5
2.	Osjećam strah na satima matematike	1	2	3	4	5
3.	Osjećam strah na satima engleskog jezika	1	2	3	4	5
4.	Osjećam strah na satima njemačkog jezika	1	2	3	4	5
5.	Osjećam strah na satima glazbene kulture	1	2	3	4	5
6.	Osjećam strah na satima likovne kulture	1	2	3	4	5
7.	Osjećam strah na satima prirode i društva/biologije	1	2	3	4	5
8.	Osjećam strah na satima tjelesne i zdravstvene kulture	1	2	3	4	5
9.	Osjećam strah na satima povijesti	1	2	3	4	5
10.	Osjećam strah na satima geografije	1	2	3	4	5
11.	Osjećam strah na satima fizike	1	2	3	4	5
12.	Osjećam strah na satima kemije	1	2	3	4	5
13.	Osjećam strah na satima vjeronauka	1	2	3	4	5
14.	Osjećam strah na satima informatike	1	2	3	4	5

15.	Osjećam strah na satima tehničke kulture	1	2	3	4	5
------------	------------------------------------------	---	---	---	---	---

10. U sljedećim te tvrdnjama molim da procijeniš koliko se **Strah od nastavnika** odnosi na tebe.

		Uopće se ne odnosi na mene	Uglavnom se ne odnosi na mene	Ponekad se odnosi na mene, a ponekad ne	Uglavnom se odnosi na mene	Potpuno se odnosi na mene
1.	Srce mi počinje ubrzano kucati kada nastavnik/ca hoda razredom dok pišemo ispit	1	2	3	4	5
2.	Bojim se da će moj/a nastavnik/ca biti razočaran/na ako dobijem lošu ocjenu	1	2	3	4	5
3.	Osjećam se opušteno kada sretnem nastavnika/cu izvan škole	1	2	3	4	5
4.	Strah me kada primijetim da će me nastavnik/ca nešto pitati	1	2	3	4	5

11. U sljedećim te tvrdnjama molim da procijeniš koliko se **Strah od roditeljskih sastanaka** odnosi na tebe.

		Uopće se ne odnosi na mene	Uglavnom se ne odnosi na mene	Ponekad se odnosi na mene, a ponekad ne	Uglavnom se odnosi na mene	Potpuno se odnosi na mene
1.	Kada razrednik/ca najavi roditeljski sastanak, osjećam mučninu	1	2	3	4	5
2.	Kada moji roditelji odlaze na roditeljski sastanak, bojim se što će im razrednik/ca reći	1	2	3	4	5
3.	Dok su moji roditelji na roditeljskom sastanku, ja se bezbrižno družim sa svojim prijateljima	1	2	3	4	5
4.	Bojim se da će moji roditelji biti razočarani mojim ocjenama	1	2	3	4	5

12. U sljedećim te tvrdnjama molim da procijeniš koliko se **Strah od vršnjaka** odnosi na tebe.

		Uopće se ne odnosi na mene	Uglavnom se ne odnosi na mene	Ponekad se odnosi na mene, a ponekad ne	Uglavnom se odnosi na mene	Potpuno se odnosi na mene
1.	Strah me odgovaranja pred cijelim razredom jer mislim da će mi se rugati	1	2	3	4	5
2.	Bojim se da nisam sposoban/na izvršiti zadatke jednako dobro kao i moji vršnjaci	1	2	3	4	5
3.	Osjećam se samouvjereno kada pred svojim vršnjacima mogu pokazati što sam naučio/la	1	2	3	4	5

4.	Bojim se što će moji prijatelji misliti o meni, ako dobijem lošu ocjenu	1	2	3	4	5
----	-------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---

13. U sljedećim te tvrdnjama molim da procijeniš koliko se **Strah od neuspjeha u budućnosti** odnosi na tebe.

		Uopće se ne odnosi na mene	Uglavnom se ne odnosi na mene	Ponekad se odnosi na mene, a ponekad ne	Uglavnom se odnosi na mene	Potpuno se odnosi na mene
1.	Strah me da se neću uspjeti upisati u željenu srednju školu	1	2	3	4	5
2.	Bojim se da će loši rezultati na usmenim/pisanim ispitivanjima značiti da nisam dovoljno pametan/na	1	2	3	4	5
3.	Opušten/a sam kada razmišljam o upisima u srednju školu	1	2	3	4	5
4.	Bojim se da zbog loših rezultata na usmenim/pisanim ispitivanjima neću postati ono što bih htio/htjela u budućnosti	1	2	3	4	5

Zahvaljujem ti na sudjelovanju i pomoći u prikupljanju podataka potrebnih za izradu diplomskog rada!



SVEUČILIŠTE J. J. STROSSMAYERA U OSIJEKU

FILOZOFSKI FAKULTET
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

31 000 Osijek, Lorenza Jägera 9

Telefon: 031 21 14 00

Dekan: 031 21 28 03

Telefaks: 031 21 25 14

URL: <http://www.ffos.hr>

E-mail: helpdesk@knjiga.ffos.hr

MB 3014185 OIB 58868871646

žiro račun 2500009-1102018862

Poštovani ravnatelju,

Za potrebe diplomskog rada studentice pedagogije Ive Kuprešak, pod vodstvom mentorice izv.prof.dr.sc. Vesne Buljubašić-Kuzmanović, provodimo istraživanje na temu: *Strahovi i anksioznost kod školske djece*.

Sukladno Etičkom kodeksu za istraživanje s djecom za studente pedagogije Filozofskog fakulteta u Osijeku, istraživanje će biti provedeno na anonimnoj razini, a dobiveni podatci bit će strogo povjerljivi i čuvani.

SUGLASNOST

Suglasan(a) sam sudjelovati u istraživanju

(potpis ravnatelja/ice)



Datum: 14.5.2018.