

Strategije suočavanja sa stresom kod učenika osnovne škole

Kovač, Barbara

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:346713>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-10**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Studij Mađarskog jezika i književnosti i Pedagogije

Barbara Kovač

Strategije suočavanja sa stresom kod učenika osnovne škole

Diplomski rad

izv. prof. dr. sc. Renata Jukić

Osijek, 2024.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za pedagogiju

Studij Mađarskog jezika i književnosti i Pedagogije

Barbara Kovač

Strategija suočavanja sa stresom kod učenika osnovne škole

Diplomski rad

Društvene znanosti, Pedagogija, Posebne pedagogije

izv. prof. dr. sc. Renata Jukić

Prilog: Izjava o akademskoj čestitosti i o suglasnosti za javno objavljivanje

Obveza je studenta da donju Izjavu vlastoručno potpiše i umetne kao treću stranicu završnog odnosno diplomskog rada.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni.

Svojom vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, datum

2. rujna 2024.

Barbara Karić ; 0122232521
ime i prezime studenta, JMBAG

SAŽETAK

Riječ *stres* u današnjici je postao svakodnevni izraz koji izgovaraju odrasli i djeca. Iako nesvjesni potpunoga značenja pojma, tumačimo ga i osjetimo na osobni način. Premda djeca možda nisu u cijelosti svjesna značenja riječi *stres*, koriste ga u razgovoru. Često povezan sa školom i školskim obvezama, *stres* je postao dio svakodnevice svakoga učenika već od osnovne škole. Teorijski dio rada razmatra *stres* iz perspektive učenika u odgojno-obrazovnim ustanovama te njegov uzrok i nastanak, ali pokušava ponuditi i potencijalna rješenja. Umor i preopterećenost postali su svakodnevica učenika osnovnih i srednjih škola. Prvenstveni cilj ovoga rada je predočiti preopterećenost učenika osnovne škole te je povezati s doživljajem stresa i odrediti vrste suočavanja sa stresom. Pozornost se također želi posvetiti utjecaju međuljudskih odnosa na razvoj stresa u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Provedeno je kvalitativno istraživanje. U istraživanju je sudjelovalo 30 učenika 7. i 8. razreda osnovnih škola. Korištena je metoda fokus grupe kako bi se stekao što bolji uvid u stavove i mišljenja ispitanika. Istraživanje je provedeno u tipu intervjua, dok je interpretacija istraživanja obavljena putem tematske analize fokus grupa. Induktivnom tematskom analizom određeno je pet tema koje su sumirale glavne odrednice stresa u odgojno-obrazovnom procesu. U temama su određene i potkategorije koje su učenici istaknuli kao važne uzroke stresa. Na kraju su ponuđene smjernice koje usmjeravaju nastavnike i pedagoge u svrhu suočavanja s izazovima školskoga stresa.

Ključne riječi: *stres*, *stres* u školi, preopterećenost, suočavanje sa stresom

ABSTRACT

Today, the word *stress* has become an everyday expression spoken by adults and children. Although unaware of the full meaning of the term, we interpret and feel it in a personal way. Although children may not be fully aware of the meaning of the word stress, they use it in conversation. Often associated with school and school obligations, stress has become part of every student's everyday life since elementary school. Theoretically, the work considers stress from the perspective of students in educational institutions and its cause and origin, but also tries to offer potential solutions. Fatigue and overwork have become the everyday life of primary and secondary school students. The primary goal of this paper is to relate the overload of elementary school students to the experience of stress and to determine the types of coping with stress. We also want to pay attention to the influence of interpersonal relationships on the development of stress in educational institutions.

A qualitative research was conducted. 30 elementary school students, 7th and 8th grade, participated in the research. The focus group method was used in order to gain the best possible insight into the views and opinions of the respondents. The research was conducted in the interview type. The interpretation of the research was done through the thematic analysis of focus groups. Inductive thematic analysis determined five themes that summarized the main determinants of stress in the educational process. In the topics, the subcategories that the students pointed out as important causes of stress were determined. At the end, guidelines are offered that guide teachers and pedagogues in order to face the challenges of school stress.

Key words: stress, stress at school, overload, coping with stress

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. TEORIJSKI DIO RADA	2
2.1. Pojam stresa i vrste stresa.....	2
2.2. Posljedice izlaganja stresu.....	4
2.3. Strategije suočavanja sa stresom.....	7
2.4. Samoregulacija i stres.....	10
2.5. Stres kod djece.....	11
2.6. Umor i preopterećenost kao predznak stresa.....	13
2.6.1. Umor.....	13
2.6.2. Preopterećenost.....	15
2.7. Ocjenjivanje i preopterećenost kao prediktor za pojavu stresa.....	17
2.8. Stres kod nastavnika i njegov utjecaj na stres kod učenika.....	20
2.9. Odnosi u školi i stres.....	25
2.9.1. Važnost zdrave komunikacije kao prevencija stresa.....	25
2.9.2. Razvoj pedagoških kompetencija u svrhu ostvarivanja povoljnih odnosa u školi.....	29
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	32
3.1.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja.....	32
3.1.2. Sudionici i provedba istraživanja.....	32
3.1.3. Metoda i instrument istraživanja.....	33
3.1.4. Način obrade podataka.....	35
3.2.1. Rezultati i rasprava.....	35
3.2.2. Izvori stresa.....	36
3.2.3. Uloga škole u razvoju stresa.....	39
3.2.4. Uloga odnosa u školi u razvoju stresa.....	41
4. ZAKLJUČAK	53
LITERATURA	54

1. UVOD

Pojam stresa u 21. stoljeću postao je neizbježan dio svakodnevnice svakoga odrasloga čovjeka, ali i sve više djece. „Stresom“ su se uobičajila tumačiti promijenjena psihofizička stanja (Lazarus, 1984). Akademski stres, uzrokovan velikom količinom obveza i visokih akademskih očekivanja, učenicima predstavlja problem koji ih ometa u svakodnevnome funkcioniranju. Suvremena znanost i istraživanja obrazovanja pažnju uglavnom usredotočuju na kognitivne aspekte obrazovanja, zanemarujući istraživanja emocionalnoga aspekta (Jukić, Škojo, Bedeniković Lež, 2023). Ulaskom u odgojno-obrazovnu ustanovu svaki učenik sa sobom nosi vlastita uvjerenja, sustav vrijednosti i kućni odgoj. Različito mogu reagirati na stres s obzirom na obiteljske, okolinske i biološke čimbenike pa se on može različito manifestirati i individualno interpretirati. U školi koja teži razvijanju emocionalne i socijalne inteligencije učenika nastavno osoblje i stručna služba potiču okolinu u kojoj je bitan socioemocionalni razvitak zajednice. Samoprocijenjena učinkovitosti odgojno-obrazovnih djelatnika odražava se na dječju motivaciju, samopouzdanje i postignuća, ali i na druge faktore poput prepoznavanja problema u dječjem ponašanju (Župančić, 2022). Ulaganje u osobni i profesionalni rast i razvoj nastavnoga osoblja pridonosi boljitku odgojno-obrazovnoga sustava u kojemu škola obiluje osobljem koje razumije i prepoznaje potrebe učenika. Stres, kao svakodnevnicu suvremene škole, osjećaju i učenici i nastavnici. U odnosima učenik-učenik i učenik-nastavnik stres može biti odlučujući faktor naravi njihova odnosa. Razna istraživanja ukazuju na povezanost opuštenosti kod učenika s prijenosom i pohranom informacija u mozgu. Promišljanje o adolescentima i školskome stresu relevantna je tema u okviru suvremene pedagoške znanosti kao posebnoga međuljudskoga odnosa, koji nastaje radi pomoći i podrške djeci i adolescentima u optimalnome razvijanju njihovih mogućnosti (Bašić, 1999). Strategije koje učenici koriste u suočavanju sa stresom od velike su važnosti u njihovome osobnome rastu i razvoju. O izboru određenih strategija (strategija usmjerena na problem, strategija usmjerena na emocije i strategija izbjegavanja) ovisiti će i njihov akademski uspjeh, ali i uspješnost u odrasloj dobi. Nužno je stoga prepoznati koji su to čimbenici koji utječu na razvoj stresa kod učenika kako bismo osigurali adekvatno okruženje za rast i razvoj djece i adolescenata.

2. TEORIJSKI DIO RADA

2.1. Pojam stresa i vrste stresa

Postoje razne definicije stresa prema brojnim autorima; Stres (engl. *stress*: napor, napetost, pritisak) naziv je kojim se označavaju: a) reakcija organizma na štetne agense iz okoline (stresori) koji djeluju na strukturu ili funkciju organizma; b) učinci i posljedice djelovanja stresora na organizam (Hrvatska enciklopedija, 2024). Nadalje, riječ stres izvedenica je latinskoga pridjeva *strictus*, što znači stegnut, napet, uzak, tijesan te se čini da prilično dobro opisuje ono što obično i pomislimo kada čujemo riječ stres (Medak, 2023). Stres se također povezuje sa stanjem tjelesne ili psihičke napetosti pod utjecajem poremećene psihofizičke ravnoteže izazvane fizičkom, psihičkom ili socijalnom ugroženošću same osobe, ili njemu/njoj bliske osobe (Havelka, 1998). Prema autorici Britvić (2010) stres ili eustres predstavlja stres svakodnevnoga života, čitav niz događaja kojima smo izloženi, a da često i ne razmišljamo o njihovome konkretnome utjecaju. Navodi kako je riječ o sveprisutnome fenomenu koji može biti prisutan dulje ili kraće vremensko razdoblje pri čemu može biti izazvan negativnim, ali i pozitivnim događanjima. U svojoj knjizi iz 1984. *Stres, procjena i suočavanje* psiholozi Richard Lazarus i Susan Folkman definiraju stres kao unutarnju reakciju tijela na bilo koji vanjski podražaj koji se smatra štetnim (Lazarus, Folkman, 1984). Čini se normalnim očekivati izvjesnu izloženost stresu na radnome mjestu budući da je stres zapravo prirodna reakcija ukupnoga čovjekovoga sustava na okolnosti koje za njega postavljaju povećane zahtjeve i napore (Lučanin, 2014).

Jasno je kako stres u svojim raznim definicijama označava nekakvu vrstu nelagode i napetosti. Stres stoga ne proživljavamo svi na isti način te na istim razinama pa se po svome intenzitetu može podijeliti u tri kategorije: 1) male svakodnevnne stresove ili gnjavaže, 2) velike životne stresove i 3) traumatske životne stresove (Matulović, Rončević, Sindik, 2012). U prvu kategoriju mogu se svrstati situacije poput kašnjenja, gužve u prometu, nedostatka vremena za obavljanje obveza i slično. Kategorija koja obilježava velike životne stresove podrazumijeva smrt bliske osobe, rastavu braka, gubitak posla, progonstvo ili pandemiju. U treću i najtežu kategoriju spadaju stresovi koji su obilježeni traumama. Za razliku od prije navedenih podvrsta, stresovi obilježeni traumama ostavljaju teške posljedice na osobu te se s njima teško nositi bez adekvatne stručne pomoći. U spomenutu kategoriju spadaju zatočeništva, silovanje, izloženost pogibli bliske osobe i nasilje.

Lazarus (1991) naglašava postojanje kratkoročnih i dugoročnih posljedica stresa. Kao kratkoročne navodi afektivne i fiziološke reakcije, dok dugoročnima smatra pogoršano tjelesno zdravlje, ugroženu dobrobit te lošije socijalno funkcioniranje.

Iako se čini da smo kao društvo postali svjesni posljedica stresa te da smo ih naučili regulirati, nailazimo na brojne radove i istraživanja koja pokazuju problematiku stresa kod djece i odraslih. Stres ne samo djecu, već i odrasle stavlja pred teške izazove današnjice pri čemu može ostaviti tjelesne i emocionalne posljedice. Prema Matulović, Rončević i Sindik (2012) stresori su stresni podražaji koji uzrokuju stanje stresa. Havelka, Pačić Turk i Sever (2002) stresore svrstavaju u tri kategorije: fizički, psihološki i socijalni stresor.

- *Fizički stresori* - kao npr. izloženost jakoj buci, velikoj vrućini ili hladnoći i jakoj boli.
- *Psihološki stresori* - uvjetovani međuljudskim nesporazumima i sukobima. Nesporazumi i sukobi sa članovima obitelji, susjedima, kolegama i rukovoditeljima na poslu.
- *Socijalni stresori* - kada se radi o sukobima, krizama i katastrofama koji potresaju gotovo sve ljude u nekome društvu (ekonomske krize, ratovi, nagle promjene društvenih odnosa i slično); (Havelka, 2002).

Prema trajanju stres dijelimo na akutni te onaj kronični. Eliot i Eisdorfer (1982) akutni stres objašnjavaju kao skokove s padobranom, čekanje operacije ili susret sa zmijom otrovnicom, dok kronični stres opisuju kao trajni invaliditet, roditeljsko neslaganje ili pak kronični stres na poslu.

U suvremenoj školi učenicima stres predstavljaju ocjene. U svome radu autorice Jukić, Škojo i Bedenković Lež (2023) navode da je, kada je riječ o pritiscima s kojima se tinejdžeri suočavaju, akademski pritisak na vrhu liste: 61% tinejdžera kaže da osjećaju veliki pritisak da dobiju dobre ocjene. Ovisno o njihovoj sposobnosti suočavanja s problemom ovisit će i njihov školski uspjeh. Ukoliko je fokus na ocjenama pa učenici traže rješenje kako poboljšati školski uspjeh, uvelike će im pomoći njihova sposobnost suočavanja s problemom. Osobna razina stresa koja prevladava kod učenika biti će intenzivna onoliko koliko je učeniku važan školski uspjeh. Učenicima teškoću predstavlja pronalaženje sklada u slobodnome vremenu, učenju te izvannastavnim aktivnostima. Važno je usmjeravati ih k pozitivnom suočavanju sa stresom. Učenici koji primjenjuju pozitivne strategije suočavanja imaju internalni lokus kontrole, višu motivaciju za postignućem i bolji školski uspjeh. S druge strane učenici skloni projekciji i negiranju postižu lošiji školski uspjeh od

učenika koji primjenjuju pozitivne strategije suočavanja (Tero i Connell, 1984, citirano u Stojčević, Rijavec, 2008).

2.2. Posljedice izlaganja stresu

U području istraživanja stresa autor Selye jedan je od značajnijih istraživača. U svome istraživanju s različitim hormonima, Selye je otkrio kako dolazi do raznih promjena u tijelu, od oštećivanja tkiva pa do oslabljenih funkcija simpatičkoga i endokrinoga sustava. Te promjene Selye naziva adaptacijskim sindromom (Lazarus, Folkman, 1984). Prema Lacković-Grgin (2000) adaptacijski sindrom dijeli se u tri faze: 1) faza alarma – u kojoj se nakon štetnoga djelovanja iz okoline mobiliziraju obrambene snage organizma; 2) faza otpora – u kojoj brojne hormonalne i kemijske promjene aktiviraju obrambenu energiju i uspostavljaju narušenu ravnotežu; 3) fazu iscrpljenja – u kojoj organizam jedno vrijeme ne može normalno funkcionirati nakon što je suzbio štetno djelovanje iz okoline ili je odustao od borbe (Lacković-Grgin, 2000). Ako hijerarhija odnosa i uloga nije zadovoljena, stres može rezultirati teškoćama u mentalnome zdravlju kao što su depresija, anksioznost te razne vrste ovisnosti.

Djeca i mladi izloženi su svim kategorijama stresa – akademskome, bolesti ili preranome gubitku voljene osobe, zanemarivanju, fizičkome zlostavljanju. Bez obzira na dob djeteta, takvi stresori mogu ostaviti dugotrajne posljedice na njegovo mentalno i fizičko zdravlje. Međutim, svaki pojedinac drugačije percipira stresne situacije, odnosno donosi različitu kognitivnu procjenu. Kod nekih pojedinica stres može dovesti i do tzv. krizne situacije pa tako rezultira simptomima glavobolje, promjenama u prehrani te promjenama u regulaciji temperature. Tijekom stanja krize osobe mogu osjećati strah od nemogućnosti izlaska iz situacije kao vrstu bespomoćnosti koja pruža teže funkcioniranje u svakodnevnome životu. Autorica Britvić (2010) navodi kako je oporavak od stresa najčešće spontan zbog potencijala same osobe, ali i utjecaja zdrave obitelji. Obitelj koja pruža toplinu i emocionalnu podršku uspijeva savladati stres upravo zbog osjećaja zaštićenosti među članovima te zajedničke otpornosti. Prema Međunarodnom Projektu o Otpornosti (Grotberg, 1998) otpornost se može prevesti kao „opći kapacitet koji omogućuje osobi, grupi ili zajednici da prevenira pojavu, umanjiti ili svlada štetne utjecaje nepogodnih događaja ili situacija” (citirano u Doležal, 2006). Otpornost, kao sposobnost obnavljanja obiteljskih odnosa nakon stresnoga

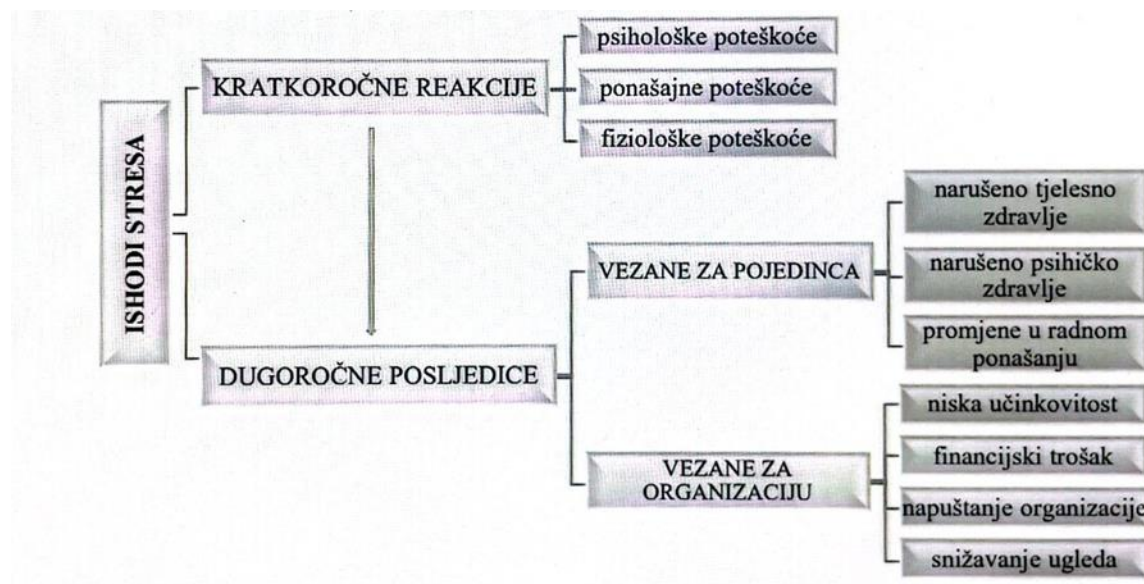
iskustva, jedan je od važnijih potencijala za stvaranje emocionalne povezanosti između članova obitelji, kao i za održavanje njene cjelovitosti (Van Hook, 2008). Tijekom zajedničkoga života u prvoj djetetovoj zajednici – obitelji pojavljuju se razna osobna iskustva sa stresom kada djeca uviđaju kako se njihovi roditelji ili skrbnici nose s pojedinim situacijama. Stresne situacije, kao i one pozitivne životne situacije, dio su svakoga usmjeravanja djeteta prema odraslosti i samostalnosti. Uspije li dijete u svojoj zajednici prebroditi stresna razdoblja to mu omogućava da se: a) uspješno nosi s otežavajućim okolnostima; b) štiti od djelovanja stresa; c) funkcionalno organizira; d) uspijeva nastaviti svakodnevni život tijekom trajanja stresne situacije (Berc, 2012). Tako je jasno određena uloga djeteta i roditelja bez očekivanja od djeteta da bude odrasla osoba u situacijama gdje je ono samo dijete.

Dok se za one kojima stres predstavlja negativne ishode kaže da su ranjiviji, za one kojima stres predstavlja pozitivne ishode kažemo da su otporniji. No, oba pojma nisu jednako gledana u psihologiji stresa. Autor Garmzey (1994) tvrdi kako razlika u dignitetu leži u tome što ranjivost kao pojam ima svoju osnovu u empirijskim radovima, dok je otpornost ona koja je uglavnom spominjana u dramskim tekstovima ili autobiografijama ljudi koji su preživjeli određene traume. Prema Al Siebertu (2006.) otpornost je sposobnost pojedinca da se brzo oporavi nakon neke nesreće, problemske situacije, odnosno neugodnoga i stresnoga događaja pri čemu je oporavak popraćen nadvladavanjem izvora stresa i to bez nekoga od oblika disfunkcionalnoga ponašanja. Ranjivost se općenito shvaća kao složen koncept koji opisuje nečije stanje ovisnosti o nekome koje je uzrokovano određenom slabošću i nečijom kasnijom osjetljivošću na povredu ili nepravdu (Erhardt, Zagorac, 2019).

Škola učenicima najčešće pruža akutni stres, no on nije bezopasan. Stres je povezan s preopterećenošću učenika. Kao posljedice stalne i kontinuirane preopterećenosti mogu se javiti štetne posljedice na fizičko i psihičko zdravlje učenika (Ovčar, 1972). Maté (2020) tvrdi kako iskustvo stresa ima tri komponente; prva je tjelesni ili emocionalni događaj koji organizam tumači kao prijeteći. Nadalje, drugi je element procesni sustav koji doživljava i tumači značenje stresora, dok je treća komponenta stresna reakcija koja u sebi sadrži razne fiziološke reakcije te prilagodbe ponašanja, odnosno odgovore na prijetnju. Stres stoga uvelike utječe i na hormonalne promjene pojedinaca koje za sobom vuku niz bolesti. Literatura najčešće navodi hormone ACTH (kotropni hormon) te HPA os (hypothalamic-pituitary-adrenal axis). ACTH usko vežemo uz kortizol pri

čemu Maté (2020) objašnjava kako kortizol na ovaj ili onaj način utječe na sva tkiva u tijelu – od mozga do imunosnoga sustava, od kostiju do crijeva. Nadalje, Maté (2020) navodi kako je HPA os upravo središte stresnoga mehanizma tijela kroz koju emocije najizravnije utječu na imunosni sustav i ostale organe. Dugoročno pojedinac može imati poteškoće po tjelesno (glavobolje, migrene, hipertenzija, srčani udar, kronični umor, dijabetes, hipertireoza, kožna i gastrointestinalna oboljenja i sl.) i psihičko zdravlje (anksioznost, sagorijevanje na poslu, depresija itd) (Burman i Goswami, 2018; Lacković-Grgin, 2000; Lazarus i Folkman, 2004, citirano u Slišković, 2016) Posljedice također mogu biti i nezadovoljstvo poslom, radnim postignućem i životom općenito što se onda očituje kroz sniženi radni učinak, učestalo izostajanje s posla, traženje liječničke pomoći te napuštanje profesije (Burman i Goswami, 2018; Lacković-Grgin, 2000; Lazarus i Folkman, 2004, citirano u Slišković, 2016). Osim bioloških promjena stres može dovesti do poremećaja ponašanja; zbog neprilagođenosti prestajemo vladati sobom pa djelujemo suprotno od onoga što bi bilo da smo mirno, odnosno promišljeno razmotrili situaciju (Trankiem, 2009). Učinci stresa su veliki stoga mogu rezultirati slabijom ukupnom stabilnošću čovjeka.

Slika (1) Mogući ishodi stresa u radu (prema Slišković, 2016)



Kao što se vidi na slici (Slika 1); *Mogući ishodi stresa u radu* (Slišković, 2016), dugoročno izlaganje stresu, osim narušenim tjelesnim te psihičkim zdravljem za pojedinca, može rezultirati promjenom u radu organizacije (niska učinkovitost, financijski troškovi, snižavanje ugleda, ali i

napuštanje organizacije). Učenici se u školi djelomično mogu povezati s navedenim teškoćama pa stres može utjecati na njihovu učinkovitost, ali i napuštanje ustanove. Iako je osnovnoškolsko obrazovanje obvezno za svako dijete, ono srednjoškolsko nije stoga učeniku omogućuje da ga napusti ukoliko je razina stresa za njega neizdrživa.

2.3. Strategije suočavanja sa stresom

Psiholozi se u literaturi s pojmom suočavanja susreću od sredine prošloga stoljeća. Suočavanje podrazumijeva kognitivne i/ili bihevioralne aktivnosti koje osoba poduzima da bi riješila problem i/ili kako bi kontrolirala neugodne emocije (Kozjak Mikić, Perinović, 2008). Uspješno suočavanje sa stresom uključuje rješavanje problema i smanjivanje neugodnih osjećaja izazvanih određenom stresnom situacijom (Stojčević, Rijavec, 2008). Prema autorima Copelard i Hess (1995) stilovi suočavanja koji se razvijaju u mlađoj dobi utječu na način na koji će se pojedinac nositi s novim događajima te kasnije u životu. Parker i Endler (1992) razlikuju tri vrste suočavanja sa stresom; *strategija usmjerena na problem*, *strategija usmjerena na emocije* te *strategija izbjegavanjem*. Kada je situacija promjenjiva i osoba percipira da ima kontrolu nad tom situacijom, vjerojatnije je da će koristiti problemu usmjereno suočavanje, za razliku od nepromjenjive i nekontrolirane situacije kada je vjerojatnije da će suočavanje biti usmjereno na emocije (Mavar, 2009). Funkcija suočavanja usmjerenoga na problem je mijenjanje odnosa osobe i okoline direktnim djelovanjem ili kognitivnim restrukturiranjem, dok je funkcija emocijama usmjerenoga suočavanja smanjivanje stresnoga doživljaja i/ili promjena interpretacije događaja (Mavar, 2009). Treću strategiju izbjegavanja teoretičari objašnjavaju kao strategiju koja se odnosi na kognitivne, emocionalne ili ponašajne pokušaje odmicanja, bilo od izvora stresa ili pak od psihičkih i tjelesnih reakcija na određeni stresor. Stilovi suočavanja tako se bitno razlikuju ovisno o osobnosti. Lazarus i Folkman (1984) ističu kako se stilovi obično odnose na široke, prožimajuće te obuhvatne načine odnosa s određenim vrstama ljudi, kao što su moćni i nemoćni, prijateljski i neprijateljski, oni koji žele kontrolirati te oni koji su permissivni.

Važno je ukazati na razlike suočavanja sa stresom kod djece i kod odraslih. Suočavanje djece i adolescenata razlikuje se od suočavanja odraslih jer oni više ovise o drugim ljudima i okolini, a vezano je i za specifičnosti njihova kognitivnoga razvoja (Kardum i Krapić, 2001). U djetinjstvu i

adolescenciji vršnjačke skupine predstavljaju važne interakcije za razvoj strategija suočavanja. Podrška prijatelja, potreba za privrženosti, prosocijalno i asertivno ponašanje samo su neki od čimbenika koje dijete zadovoljava u svojoj vršnjačkoj skupini. Socijalne i emotivne veze koje djeca razvijaju unutar različitih vršnjačkih grupa mogu biti veliki izvor socijalne podrške koja im olakšava nošenje sa stresom, kao i prevladavanja poteškoća prilagodbe (Hartup, 1992). Za dijete može biti vrlo stresno ukoliko mu njegova okolina ne pruža mogućnosti da zadovolji svoje potrebe (pripadanje, ljubav, podrška vršnjaka, prihvaćenost, poželjnost i sl.). Ovisno o socijalnim, okolinskim čimbenicima, dijete će usvajati strategije suočavanja te po njima djelovati. U nastojanju da se objasne mehanizmi djelovanja stresa razvijani su različiti modeli koji se mogu podijeliti u nekoliko grupa: podražajni modeli (istražuju karakteristike okoline i potencijalno ugrožavajućih situacija), reakcijski modeli (istražuju reakcije na stresne događaje) te kognitivni modeli (Kozjak Mikić, Perinović, 2008). Jedan od kognitivnih modela jest i Lazarusov transakcijski model stresa i suočavanja. Teoretičari objašnjavaju kako je zapravo izvor stresa u nekoj situaciji naša percepcija vlastitih (ne)mogućnosti kontrole, no ne i situacija sama po sebi. Reakcija pojedinca na stresne događaje djelovat će na kratkoročne, ali i dugoročne ishode situacije. Ako se osoba neefikasno nosi sa stresnim situacijama imati će više izazova u nošenju sa životnim okolnostima. Osobe koje se teže nose sa stresom i teže ga reguliraju imaju veću šansu pojave psihosomatskih simptoma. Istraživanje koje su proveli McGrath i Holahan (2001) utvrđuje kako djeca s glavoboljama i povišenom anksioznošću koriste vrlo slične strategije suočavanja sa stresom. Riječ je strategijama poput izbjegavanja i distrakcije koje dugoročno nikako ne pridonose rješavanju problema, no u trenutku smanjuju neugodu. Navedeni procesi ključni su u modelu Patricije McGrath (McGrath i Holahan, 2001; prema Vulić-Prtorić i sur., 2008) po kojemu korištenje neadekvatnih strategija suočavanja samo po sebi rezultira povišenom anksioznošću, a kao rezultat povišene anksioznosti dijete postaje sve napetije i nervoznije pri čemu se javlja glavobolja. Čini se kako određene osobine pojedinca, poput anksioznosti kao crte ličnosti, pojačavaju subjektivni osjećaj stresa pa su time povećani negativni utjecaji stresa na zdravlje i vjerojatnost obolijevanja (Tadinac i sur., 2006). Nadalje, pojava stresa i reakcije na njega pokazuju povezanost s razvojem samopoštovanja. Veza između samopoštovanja i stresora, kako smatra dio autora (Baumeister i sur., 2003.), posljedica je toga što nesreće, problemi i nazadovanje mogu negativno utjecati na povoljno samovrednovanje (citirano u Mirjanić, Milas, 2009). Istraživanje koje je provedeno u osnovnoj školi kod učenika i učenica od 8 do 12 godine (Muir, Ryan, 1989)

ukazuje kako postoji razlika u suočavanju sa stresom kod djevojčica i dječaka. Djevojčice su navele značajno više socijalne podrške i emocionalnoga ponašanja od dječaka, dok su dječaci navele značajno više aktivnosti tjelesnoga vježbanja od djevojčica (Muir, Ryan, 1989). Shodno tome autori Hudek- Knežević i Kardum (2005) tvrde kako se muškarci češće susreću sa stresnim događajima vezanima uz posao i novac, dok žene češće doživljavaju stresne događaje vezane uz obitelj i zdravlje.

Peterson (1989, prema Vulić-Prtoić, 1997) navodi osam područja djetetova funkcioniranja koja nam ukazuju na značajne izvore kapaciteta za suočavanje sa stresom;

1. osobine ličnosti, 2. senzitivnost i socijalna percepcija, 3. moralnost, 4. perceptivno-motoričke vještine, 5. pažnja, 6. kognitivno-lingvističke sposobnosti, 7. motivacija i 8. humor.

Ideja škole zastupa navedene značajne izvore. Škola kao odgojna, ali i obrazovna ustanova u svome djelovanju treba poticati svih osam čimbenika kako bi se djeci omogućilo što lakše suočavanje sa svakodnevnim stresorima.

Lazarus i Folkman (1984) potiču razlikovanje suočavanja i automatskoga prilagodbenoga ponašanja. Prema autorima (1984) riječ je o razlici između automatskih i aktivnih (namjernih reakcija). Tijekom djetinjstva učimo vještine koje su nam potrebne kako bismo se infiltrirali u društvo. Prema autorima Lazarusu i Folkmanu (1984) velika je razlika između prvih faza stjecanja vještina (kada je potrebna koncentracija i nastojanja u uspjehu) te kasnijih faza kada su vještine automatske. Ranije je utvrđeno da djeca uče po principu modela (oponašanjem okoline – svjesno ili nesvjesno) stoga se može zaključiti kako je poticanje poželjnih ponašanja i odabira okoline neophodno za njihov zdrav razvoj i funkcioniranje. Također, time se potiče i povoljna okolina za stvaranje prihvatljivih strategija suočavanja sa stresom. Djecu je bitno upućivati na poželjne načine suočavanja sa stresom jer time izbjegavamo određene psihosomatske i psihičke teškoće.

2.4. Samoregulacija i stres

Samoregulacija je složen konstrukt kojega različiti autori definiraju na različite načine, no u osnovi se može svesti na sposobnost nadvladavanja vlastitoga ponašanja koje obuhvaća kontrolu misli, emocija i impulsa (Gailliot, Mead i Baumeister, 2008). Baumeister, Vohs i Tice (2007) navode četiri sastavnice samoregulacije: standard poželjnoga ponašanja, motivacija za ispunjavanje standarda, praćenje i nadgledanje situacija i misli koje prethode prihvaćanju ili mijenjanju navedenih standarda te na kraju volja koja daje unutarnju snagu za kontrolu nagona. Sukladno pojedničevoj sposobnosti samoreguliranja moći će se utvrditi u kojoj mjeri pojedinac može regulirati svoje misli i ponašanja. U svojoj longitudinalnoj studiji o povezanosti predškolske samoregulacije s dobrobiti, stresom i školskim uspjehom na završetku srednje škole – uloga strategija suočavanja sa stresom, autorica Brebrić (2023) tvrdi kako djeca koja imaju veću sposobnost kontrole, odnosno odgađanja zadovoljstva u kasnijoj dobi mogu ostvariti bolje ishode u životu. Tako su u adolescentskoj dobi procijenjeni akademski i socijalno kompetentnijim, racionalnijim, verbalno fluentnijim i boljim u planiranju i ciljanoj pažnji te sposobniji suočiti se sa stresnim i frustrirajućim situacijama (Mischel i sur. 1988, citirano u Brebrić, 2023). Osim toga, pojedinci su imali razvijeniju tehniku samoregulacije. Razvijanje vještina samoregulacije važno je za psihosocijalnu prilagodbu jer razvijene vještine samoregulacije dovode do boljšeg akademskoga uspjeha i boljših socijalnih vještina (Graziano i sur., 2007). Samoregulacija u ranome djetinjstvu od iznimnoga je značaja kao prediktor u razvoju karaktera djeteta. Akademsko postignuće može se predvidjeti na temelju ključnih komponenti samoregulacije, a poticanjem njihova razvoja u ranome se djetinjstvu može osigurati dugoročan uspjeh u školovanju (McClelland i Cameron, 2012). Kada dijete ne zadovoljava razine samoregulacije još od ranoga djetinjstva velike su šanse da će postojati rizik za razvoj kasnijih problema. Poticanje samoregulacije važno je još u prvoj zajednici djeteta – obitelji. Obitelj osim tradicije i vrijednosti sa sobom nosi obrasce ponašanja koje usvajamo iz svoje socijalne sredine poput načina na koji ćemo regulirati emocije, stavova koje ćemo razvijati pa i reakcija koje ćemo imati. Roditeljstvo tako ima značajnu ulogu u stvaranju samoregulacije djeteta. Roditeljstvo usmjereno na promicanje dobrobiti i prava djeteta postoji pod pretpostavkom da se roditelj prema djetetu odnosi kao prema subjektu vlastitoga života i razvoja te da je istovremeno prilagođeno djetetovim razvojnim

mogućnostima; da je njegujuće, osnažujuće, nenasilno i nediskriminirajuće (Pećnik, 2008). Na taj se način potiče zdrav razvoj samoregulacije.

2.5. Stres kod djece

Arnold (1990, prema Rukavina i Nikčević-Milković, 2016) stres kod djece definirao je kao svaki upad u djetetovo normalno fizičko ili psihosocijalno životno iskustvo, koji akutno ili kronično narušava djetetovu psihofizičku ravnotežu te ugrožava njegov normalan razvoj prijeteci njegovoj sigurnosti. Djeca i adolescenti izloženi su brojnim i različitim stresorima – bolest, povreda, separacija, gubitak voljene osobe, fizičko i spolno zlostavljanje, zanemarivanje, nesreća, prirodna katastrofa, rat (Lacković-Grgin, 2004). U školi i razredu razni su čimbenici koji mogu utjecati na razvoj stresa kod učenika. De Anda i sur. (2000) kao stresore u školi izdvojili su: pritisak zbog školskih obveza, strah od neuspjeha i ocjenjivanja, konflikte s prijateljima i vršnjacima, konflikte s nastavnicima, no i one adolescenata s roditeljima koji se javljaju u vezi školskoga uspjeha i njihovoga ulaganja napora u učenje. Kada se govori o periodu rane adolescencije i adolescencije općenito, školski stres i neuspjeh u školi mogu potaknuti osjećaje nekompetentnosti i bespomoćnosti, a time i neke oblike autodestruktivnoga ponašanja (Subotić, Brajša-Tganec, Merkaš, 2008). Dođe li do sukoba ili konflikta, svatko reagira prema svojim očekivanjima, stavovima, strahovima ili predrasudama. Neki se sa stresom mogu vrlo dobro nositi, dok drugi nešto slabije, ovisno o individualnoj prilagodbi. Posljedice stresa za djecu mogu biti na emocionalnoj i tjelesnoj razini, no i na razini misaonih reakcija. Učenici i nastavnici na različitim razinama doživljavaju stres što nije začuđujuće s obzirom na razliku u godinama i iskustvu. Stres može uzrokovati razne simptome poput tjeskobe, anksioznosti, uznemirenosti pri čemu je važno da ne zanemarujemo takve osjećaje i stanja već da pozornost posvetimo tome odakle oni dolaze te što znače. Učenicima je važno objasniti što je savladani stres, a što nesavladani. Trankiem (2009) navodi dvije strategije protiv stresa: strategija razmišljanja i strategija impulsa. U strategiji razmišljanja odgovor je skladan, bez pretjerivanja i nedorečenosti te se u njemu stvara uvjerenje da smo vodili računa o svim aspektima situacije i da sa sobom nosimo osjećaj odgovornosti za izvršeni čin. Nadalje, Trankiem (2009) navodi kako je u strategiji impulsa odgovor neadekvatan,

nerazmjeran i izaziva agresiju, bijes i potpunu inhibiciju. On sa sobom nosi osjećaj nelagode, krivnje pa čak i poraza.

Vršnjačka prijateljstva vrlo su važna za djetetov socijalni i emocionalni razvoj, a potiču se u gotovo svim kulturama. Takva prijateljstva mogu biti emotivno i socijalizacijski poticajna, no nije rijetkost da u njima dolazi do sukoba. Za razliku od kratkotrajnih sukoba tijekom igre ili drugih vrsta aktivnosti, trajno nepovoljna pozicija djeteta ili adolescenta u grupi vršnjaka ima značajno trajnije nepovoljne posljedice (Lacković- Grgin, 2000). U tome smislu možemo promatrati situaciju kao vrstu prolongiranoga stresa. Djeca u školi, kao u jednoj organiziranoj zajednici, stječu prijateljstva na koja utječu i odrasli, npr.: radne skupine, raspored sjedenja, izbor za predsjednika razreda i sl. Takve situacije određuju dinamiku grupe i položaj djeteta u skupini. Uz normativne zadatke (razvoj identiteta, ostvarivanje neovisnosti od roditelja, prelazak iz djetinjstva u odraslu dob) adolescenti trebaju ostvariti vlastite socijalne uloge u odnosima s vršnjacima i osobama suprotnoga spola, završiti školovanje te donijeti odluke vezane uz odabir buduće karijere (Rukavina, Nikčević- Milković, 2016). U takvim situacijama, izloženost stresu je postojeća. Istraživanja pokazuju kako je svaka izloženost stresu pa i onome akademskome rizik za zdravlje djece i adolescenata. Prema Lacković-Grgin (2000) podaci iz poznatih studija pokazuju kako s porastom dobi opada i korištenje obrambenih mehanizama, a rastu strategije suočavanja koje podrazumijevaju veću upotrebu emocionalnih i kognitivnih kapaciteta. Nadalje, osim dobi, u nekim znanstvenim istraživanjima pokazuje se povezanost utjecaja spola na ranjivost. Primjerice dječaci su do svoje desete godine ranjiviji od djevojčica, dok djevojčice postaju ranjivije u adolescenciji. Postoje teorije o razlici u suočavanju sa stresom – kod dječaka je izraženiji maskulini stil, dok je kod djevojčica feminini. Prema Lacković-Grgin (2000), feminini stil podrazumijeva izraženiju potragu za socijalnom podrškom i izbjegavanjem suočavanja, dok je za maskulini stil karakteristično suočavanje usmjereno na problem. Također, istraživanja su pokazala da postoji razlika u doživljaju lošije ocjene kod dječaka i djevojčica. Anić i Brdar (2007) zaključile su kako dobivanje lošije ocjene u djevojaka predstavlja intenzivniji stres nego za mladiće. To možemo tumačiti tako što djevojčice veću pažnju posvećuju ocjenama od mladića. Čini kako je djevojkama škola važan prioritet, prema njoj imaju pozitivniji stav, u njoj se osjećaju ugodnije od mladića pa u skladu s tim teže i boljem postignuću. Rezultati istraživanja tako ukazuju na općenito bolju prilagodbu djevojaka na školski kontekst u odnosu na mladiće (Rukavina, Nikčević- Milković, 2016).

No, otpornost i ranjivost kod djece može biti uvjetovana raznim vanjskim i unutarnjim čimbenicima stoga je u razvojnoj fazi djece teško proučavati otpornost i ranjivost s obzirom na promijenjive čimbenike (obiteljska situacija, odnosi s vršnjacima, odnosi u školi).

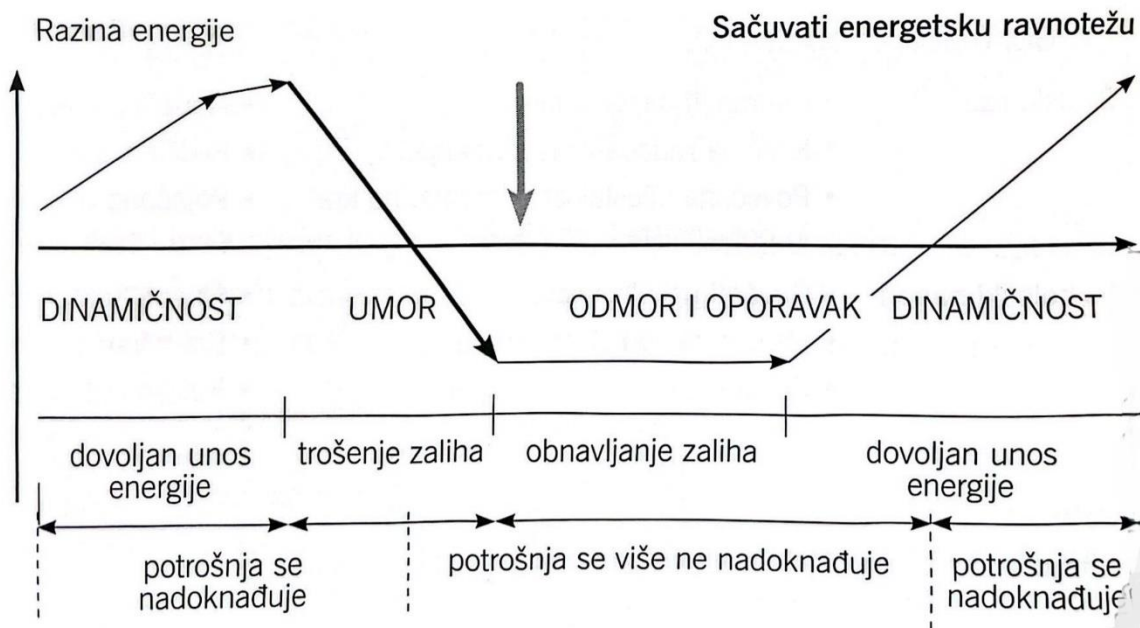
2.6. Umor i preopterećenost kao predznak stresa

2.6.1. Umor

Umor je pokazatelj našega općega stanja, a da ga nema, nadišli bismo svoja ljudska ograničenja (Trankiem, 2009). U posljednjih nekoliko desetljeća adolescenti se često žale na prekomjerni umor. On je prirodni mehanizam koji omogućava ljudskome organizmu da se pripremi za san i tako izbjegne trovanje moždanih stanica, kao i pretjerano trošenje stanica organizma (Trankiem, 2009). Istraživanja ukazuju kako su nesanica i umor povezani sa školskim uspjehom, odnosno neuspjehom. Loša kvaliteta spavanja značajna je za pojavu klinički značajnih simptoma anksioznosti, poremećaja raspoloženja, poremećaja spavanja i drugih psihijatrijskih poremećaja kasnije u životu (Štark, Vulić-Prtorić, 2018). Autorice Jukić, Škojo i Bedeniković-Lež (2023) navode kako na stanje stresa utječu cirkadijalni ritmovi. Cirkadijalni ritmovi definiraju se kao 24-satni obrasci koji reguliraju ponašanje i usklađuju biološke funkcije s redovitim i prevedljivim obrascima okoliša. Tako primjerice nedovoljna količina i kvaliteta sna kod adolescenata može stvoriti razne zdravstvene probleme, a pretežito je stres ono što utječe na njega. Velika količina informacija i obaveza koje učenici danas dobivaju predstavljaju izazov u savladavanju tijekom školovanja.

Umor ugrubo dijelimo na onaj fizički koji je posljedica fizičkoga rada te psihički koji je poznat učenicima nakon intelektualnoga rada visokoga intenziteta. U pedagogiji je zanimljiv i emocionalni umor koji povezujemo s napetošću pred ispite te strahom od neuspjeha. Kod nastavnika je česta pojava verbalnoga umora koji je posljedica dugoga vremena govorenja (Trankeim, 2009). Ako umor potraje dulje od šest mjeseci može se govoriti o sindromu kroničnoga umora koji može biti povezan s drugim somatskim simptomima (Štark, Vulić-Prtorić, 2018). U odgoju i obrazovanju ne smijemo dopustiti da škola učeniku stvara kronični umor. Preopterećenost nastavom, neuravnotežen raspored i cjelodnevna škola samo su neki od uzroka umora kod učenika. Nerijetko možemo čuti kako je jedini učenikov zadatak da uči, a kasnije kao odrasloj osobi da radi.

U društvu koje kao glavnu ljudsku vrijednost smatra rad, važno je istaknuti kako je u radu jednako bitan odmor. Ako svoju energiju trošimo bez nadoknađivanja, umor ostaje stalan te uzrokuje razne zdravstvene posljedice i pojavu stresa stoga je energiju važno obnavljati (Slika 2).



Slika 2- Prikaz razine energije (Trankiem, 2009)

Poremećaji spavanja mogu ozbiljno narušiti fizičko, mentalno, društveno i emocionalno stanje pojedinca te uzrokovati umor, nemir i stres (Jukić, Škojo, Bedeniković Lež, 2023). U tom slučaju kod pojedinca dolazi do preopterećenosti. San, odmor i slobodno vrijeme važni su aspekti kognitivnoga, emocionalnoga i fizičkoga razvoja od predškolske dobi pa sve do adolescencije. Novija istraživanja pokazuju kako se mozak razvija čak do dvadeset pete godine čime se potvrđuje kako neurološko funkcioniranje mora biti zadovoljeno u svrhu ispravnoga razvoja pojedinca.

2.6.2. Preopterećenost

Kako bismo razumijeli preopterećenost koja je aktualna u hrvatskome školstvu (od učenika pa sve do nastavnika) trebamo definirati opterećenost. Opterećenost učenika znači opterećenost kojoj je učenik izložen zahtjevima u pogledu vladanja nastavnim i izvannastavnim sadržajima u svrhu razvoja temeljnih kompetencija (Munjiza, Peko, Dubovicki, 2016). Preopterećenost nastaje (ne)usklađivanjem zahtjeva koji se postavljaju učeniku i koji su u (ne)skladu s njegovim razvojnim mogućnostima (Munjiza, Peko, Dubovicki, 2016). U pedagogiji se nerijetko upućuje na problematiku preopterećenosti učenika. U Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014), ističe se važnost povezivanja obrazovanja i osposobljavanja s tržištem rada, odnosno unapređenja ishoda školstva važnih za snalaženje u životu. Tim se dokumentima nastojalo rasteretiti učenike u sadržajnome aspektu nastave, no postigao se suprotni efekt, odnosno već prije spomenuto preopterećenje.

Preopterećenost učenika uzrokuje umor i stres. Zanemareni signali umora tijekom adolescencije mogu imati brojne dugoročne negativne posljedice na zdravlje i kvalitetu života (Štark, Vulić-Prtorić, 2018). O tome se počelo govoriti još davne 1884. godine kada je u pedagoškome časopisu *Napredak* izašlo nekoliko članka upravo o preopterećenosti učenika. Među školske izvore preopterećenosti učenika navode se:

1. Nastavni programi, njihova opsežnost i dubina.
2. Prevelik opseg udžbenika.
3. Prekomjerne domaće zadaće.
4. Prečesto ispitivanje i ocjenjivanje.
5. Zastarjeli oblici nastave kao didaktički materijalizam i formalizam.

Među izvanškolskim izvorima preopterećenosti učenika navode se:

1. Društveni: diferencijacija i emancipacija novih znanosti koje imaju ambiciju ulaska u školu i nastavu.
2. Preambiciozni roditelji.

Ne samo da su identificirani uzroci preopterećenosti učenika, nego se navode i moguće mjere u području rasterećenja:

1. Naglašavanjem važnosti pojedinih sadržaja.
2. Reduciranjem nastavnih sadržaja.
3. Izostavljanjem pojedinih sadržaja.
4. Izostavljanjem nepotrebnih obrazovnih komponenti u odgojnim predmetima.
5. Zadržavanjem jedne čitanke i stezanjem njezinih sadržaja.
6. Uvažavanjem individualnih razlika među učenicima pri vrednovanju i ocjenjivanju.
7. Sprečavanjem didaktičkoga materijalizma i formalizma.

(Munjiza, Peko, Dubovicki, 2016)

Iako su gore navedeni izvori učeničke preopterećenosti napisani prije više od jednoga stoljeća, primjenjivi su i danas. Do preopterećenja dolazi onda kada ukupne obveze učenika nisu u skladu s njihovim psihofizičkim sposobnostima te kada zahtjevi škole iziskuju prevelik psihofizički napor i vremensku prezauzetost (Munjiza, 2013).

Škola je oduvijek bila zamišljena kao mjesto gdje se dolazi učiti. Za učenje su važni odgoj i disciplina kako bi se riješili pojedini zadaci koje škola stavlja pred učenika. Vrijednosti poput rada i discipline obično se stavljaju ispred psihofizičkoga zdravlja učenika. U uvjetima gdje je broj obveza beskonačan, a zdravlje i njegovanje odnosa na posljednjem mjestu, postavljaju se temelji za razvoj bolesti, od fizičkih pa sve do psihičkih oboljenja. Umor koji se pojavljuje kao posljedica prekomjerne opterećenosti, stresa, viška obveza i premalo slobodnoga vremena, a nerijetko se može akumulirati i postati kroničnim. North American Nursing Diagnosis Association (NANDA) umor definira kao osjećaj iscrpljenosti i smanjene sposobnosti za izvođenje fizičkoga i mentalnoga rada tijekom svakodnevnih aktivnosti (Vičić-Hudorović, Kozina, Šteko, 2011). Tjelesne manifestacije na stres kod adolescenata dovode do pojačane mišićne napetosti, pojačanoga znojenja, glavobolje, trboblje, pojačanoga umora, problema s disanjem i sl. Psihološke reakcije na stres manifestiraju se u promjenama u ponašanju te promjenama u emocionalnome i kognitivnome funkcioniranju adolescenata (Rukavina, Milković, 2016).

2.7. Ocjenjivanje i preopterećenost kao prediktor za pojavu stresa

Škola predstavlja instituciju u kojoj se provodi sustavno obrazovanje i odgoj učenika s ciljem usvajanja osnovnih vrijednosti i razvoja temeljnih kompetencija putem standardiziranja odgoja i obrazovanja koji se u njoj ostvaruju (Munjiza, Peko, Dubovicki, 2016). U raznim znanstvenim radovima spominje se fenomen dokimologije. Marović (2004) objašnjava zadaću dokimologije; njezina je zadaća da na temelju svestranog proučavanja tih prilika pronade i praksi ponudi prikladnije i valjanije načine i postupke prosuđivanja i ocjenjivanja. U pedagogiji nam je zanimljiva školska dokimologija koja se bavi pitanjima ispitivanja i procjenjivanja učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća u školama. Cilj joj je pronaći načine ispitivanja koji su što manje subjektivni, a što više objektivni, valjani i pouzdani u svrhu mjerenja učeničkoga znanja. U državnim školama način procjenjivanja znanja učenika prati se ocjenama. U 21. stoljeću škola je postala mjesto za „ganjanje petica“. Iako se ocjene najčešće povezuju s učeničkim stresom, one su trenutno glavni način praćenja i vrednovanja učenikovoga znanja. Kyriacou (1995) navodi svrhe ocjenjivanja:

- *Osigurati nastavnicima povratne informacije o učeničkom napretku.* Ti podaci nastavniku omogućavaju da provjeri uspješnost vlastita poučavanja u odnosu na postignuće predviđenih obrazovnih rezultata. Ocjenjivanje može ukazati i na stanovite poteškoće ili nerazumijevanje koje na idućim nastavnim satima valja ispraviti.
- *Učenicima osigurati pedagoški povratne informacije.* Ocjenjivanje omogućuje učenicima da usporede svoj uspjeh s očekivanim standardom te da se posluže potvrdnim informacijama kako bi ispravili i poboljšali svoj rad te jasnije shvatili zahtjeve određene aktivnosti.
- *Motivirati učenike.* Ocjenjivačke aktivnosti mogu biti poticaj učenicima da dobro organiziraju svoj rad i nauče što je potrebno za uspješno provođenje tih aktivnosti. Poticaj se temelji na unutarnjoj ili vanjskoj motivaciji, ili obje.
- *Osigurati evidenciju napretka.* Redovito ocjenjivanje omogućuje nastavnicima da pismeno prate učenički napredak kroz dulje razdoblje. To može postati temelj za zaključke o sadašnjim i budućim pedagoškim potrebama pojedinih učenika osobito ako se pojave problemi. Također može poslužiti i u komunikaciji s drugim osobama uključujući roditelje.

- *Poslužiti kao izraz sadašnjih postignuća.* Posebna ocjenjivačka aktivnost ili skupina aktivnosti može poslužiti da se odredi standard postignutoga uspjeha učenika u određenome trenutku. To postignuće može poslužiti kao temelj za dobivanje svjedodžbe ili formalnoga izvješća namijenjenoga drugim osobama, uglavnom roditeljima.
- *Ocijeniti učeničku sposobnost za buduće učenje.* Ocjenjivanje može poslužiti kao znak jesu li učenici spremni za određeni tip učenja (npr. čitanje), je li primjereno svrstavati učenike u skupine prema sposobnostima, imaju li posebnih problema u učenju, jesu li svladali prethodno gradivo kako bi se nova nastavna jedinica mogla uspješno poučavati.
- *Dokaz o djelotvornosti nastavnika i škola.* Učenička uspješnost u ocjenjivanju zadaća dokaz je njihova napretka stoga služi kao koristan pokazatelj učeničke školske djelatnosti.

(Kyriacou, 1995)

Ocjenjivanje u školi čini segment evaluacije nastavnika i učenika pri čemu služi kao povratna informacija učenicima, nastavnicima i roditeljima o njihovome dosadašnjemu uspjehu. No škola ne smije postati mjesto gdje su bitne samo ocjene već ona treba imati i odgojnu svrhu. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2010) definira četiri važna pojma;

Vrednovanje je sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija: znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim načinima, postupcima i elementima, a sastavnice su praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje.

Praćenje je sustavno uočavanje i bilježenje zapažanja o postignutoj razini kompetencija i postavljenim zadacima definiranim nacionalnim i predmetnim kurikulumom, nastavnim planom i programom te strukovnim i školskim kurikulumom.

Provjeravanje podrazumijeva procjenu postignute razine kompetencija u nastavnome predmetu ili području i drugim oblicima rada u školi tijekom školske godine.

Ocjenjivanje je pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada prema sastavnicama ocjenjivanja svakoga nastavnoga predmeta.

(Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, 2010)

U školama se učenikov uspjeh provjera usmeno i pismeno. Pod pismenim ispitivanjem podrazumijevaju se: razni testovi znanja, zadaci objektivnoga tipa, kontrolne zadaće i slično. Kadum-Bošnjak i Brajković (2007) navode kako je usmeno provjeravanje nužno jer se njime dobivaju mnogi važni podaci koji se ne mogu dobiti pismenim provjeravanjem ili drugim načinom ispitivanja. Usmeno provjeravanje ne čine samo usmeni ispit, već i razne diskusije na nastavi, uključivanje u rasprave, učenikovo izražavanje mišljenja, aktivnost na satu. Usmenim provjeravanjem znanja učitelj, osim činjeničnoga znanja, saznaje i u kojoj je mjeri učenik sposoban izraziti i riječima formulirati svoje misli, kao i da li se izražava precizno, kako je i koliko shvatio gradivo te kako ga zna objasniti (Dravinac, 1970). Bitan segment u shvaćanju nastavnoga sadržaja su povratne informacije. Kako bi povratna informacija bila uspješna, potrebno je imati tri perspektive; prošlost, sadašnjost i budućnost.

Prema Hattie (2012) ova pitanja odnose se na perspektive povratnih informacija:

- Feed up - povezan je s pitanjima Kamo idem?, Koji su moji ciljevi?
- Feed back - povezan je s pitanjima Kako mi ide?, Kakav je napredak postignut prema cilju?
- Feed forward - povezan je s pitanjima Kamo želim doći?, Koje je sljedeće aktivnosti potrebno poduzeti za bolji napredak?

Važno je da učenici budu pravovremeno obaviješteni o povratnim informacijama. Hattie i Timperley (2007) povratnu informaciju svrstavaju u četiri razine:

- usmjerena na zadatak
- usmjerena na postupak
- usmjerena na razinu samoregulacije
- usmjerena na razinu svijesti o sebi.

Svrha povratne informacije je pružiti učeniku što učinkovitije informacije o zadatku, odnosno o tome kako zadatak odraditi što učinkovitije. Učinkovite povratne informacije utječu i na razrednu klimu te dopuštaju učenicima i nastavniku povoljno okruženje za učenje i razgovor.

U vrijeme kada je digitalno zavlдалo našom stvarnošću, a ljudi ne razgovaraju u onolikoj mjeri kao prije nekoliko desetljeća, važno je odmaknuti se od ekrana te s učenicima sjesti i stvoriti diskusiju koja na nastavi može biti relevantna za društveno važnu tematiku. Neophodno je provjeriti kakva su njihova stajališta te ih poticati na kritičko mišljenje dopuštajući im da asertivno komuniciraju jer su to trenuci koji im omogućavaju relaksaciju pa učenici u njima ne osjećaju stres, već shvaćaju da je njihovo mišljenje saslušano i uvaženo.

Načini na koje će nastavnici provoditi navedene elemente vrednovanja bitno utječu na učenikov doživljaj škole. Vrednovanje ne predstavlja samo sredstvo usmjeravanja, već često i cilj cijele aktivnosti (Munjiza, Peko, Dubovicki, 2016). Učenici naime vrednovanjem mogu težiti pohvalama u znanju, no ono što je bitnije u samome obrazovanju i ono što povratna informacija treba nuditi je kako se mogu nositi s vlastitim rješenjima te u kojoj mjeri prihvaćati odgovornost za svoje odabire. Škola ne bi trebala biti mjesto gdje su u fokusu samo ocjene, već mjesto gdje se teži životno važnim znanjima.

2.8. Stres kod nastavnika i njegov utjecaj na stres kod učenika

Stres i sagorijevanje na poslu istaknuti su važni društveni i profesionalni fenomeni čije se posljedice odražavaju na radnu učinkovitost kako pojedinca, tako i širega radnoga i društvenoga okružja (Koludrović, Jukić, Reić Ergovac, 2009). Nastavno osoblje danas pred sobom ima visoke izazove s obzirom na veliku promjenu u školstvu. Djeca se mijenjaju, što je sasvim logičan slijed događaja obzirom na to da se i vremena mijenjaju. Tehnologija, pomagala u nastavi, osuvremenjivanje nastavne metodike i rada samo su neki od izazova s kojima se nastavnici susreću. Djeca već u ranoj, predškolskoj dobi znaju koristiti računalnu i mobilnu tehniku. Nasser Abu Alhija (2014) navodi kako je nastavnička profesija priznata kao stresna i zahtjevna, a nastavnici doživljavaju stres kada složenost neke situacije nadilazi njihovu sposobnost te se s njome teško nose. Kyriacou (2001) navodi sedam najvažnijih izvora stresa: učenici koji imaju loš odnos prema školi te im nedostaje motivacije, neposlušni učenici i razredna nedisciplina, brze promjene u kurikulumu, loši radni uvjeti, pritisci rokova, sukobi s kolegama i osjećaj podcijenjenosti u društvu. Istraživanje koje je provedeno na uzorku od 800 nastavnika u Engleskoj i Francuskoj pokazuje da 22 % nastavnika u Engleskoj odlazi na bolovanje zbog stresa na radnome

mjestu, dok u Francuskoj tek 1%. Radno mjesto mijenjati želi čak 55% nastavnika u Engleskoj te njih 20 % u Francuskoj. Kyriacou (2001) tvrdi da nastavnički stres može znatno umanjiti kvalitetu poučavanja. Prema Eurostatovim podacima (2009) nastavnici osnovnih i srednjih škola u zemljama EU iskazuju da su im najveći izvori radnoga stresa u količini i preopširnosti posla, nedostatku potpore vodstva škole, neprimjerenome ponašanju učenika, velikome broju učenika u razredu, manjku sredstava za rad, lošoj školskoj klimi te lošem društvenom statusu učitelja. S druge strane samo odbojna uvjerenja, strah od sukoba, pomanjkanje sudjelujuće potpore, niska plaća, strah od loše procjene, pomanjkanje socijalne potpore kolega, nesigurnost zaposlenja i nemogućnost napredovanja niže su rangirani izvori stresa. Nažalost, kao i kod učenika, sagorjevanje i stres kod nastavnika može dovesti do raznih oboljenja. U radu s ljudima čest je problem kako odvojiti privatni život od zaposlenja. Nastavnici na dnevnoj razini rješavaju određene probleme te nije lako ostaviti posao u školi. Lako je stoga zaključiti kako nastavnička profesija sa sobom nosi brojne uzroke frustracije i stresa, a uglavnom je posljedica loše komunikacije i nerazumijevanja međuljudskih odnosa. Bognar (2012) navodi kako istraživanja odgojno-obrazovnoga procesa govore o tome da su dominantne emocije dosada i strah te da dominiraju neugodne emocije, ali isto tako da je moguće promijeniti stanje i postići dominaciju ugodnih emocija. Grgin, Sorić i Kale (1995) u svome istraživanju navode da su se nastavnici koji su svoj posao procjenjivali manje opterećujućim te nastavnici koji su podršku svojih kolega procjenjivali nedovoljnom više koristili strategijama suočavanja usmjerenima na problem, dok su nastavnici koji su snažnije osjećali osobnoprofesionalne stresore, kao i oni koji su imali niži stupanj obrazovanja, češće koristili strategije suočavanja usmjerene na emocije. Od izuzetne je važnosti podrška kolega u nastavnoj djelatnosti, odnosno suradnički odnosi među nastavnicima, kao i dobra radna klima među svim djelatnicima. U literaturi se navodi važnost razvoja emocionalne kompetencije nastavnika. Reić-Ercegovac, Koludrović i Jukić (2010) ističu kako postoji značajna povezanost između samoprocjene kompetentnosti nastavnika i većine vidova nastavničkoga procesa.

U nastavi je bitno fokusirati se na pozitivno razredno ozračje. Nastavnik je u ulozi moderatora te ima odgovornost postići ugodnu razrednu klimu širenjem pozitivnih emocija. To se postiže komunikacijom, onom verbalnom, ali i neverbalnom. Verbalna komunikacija je na svjesnoj razini, dok je neverbalna često na nesvjesnoj. Česti nedostatak pozornosti kod učenika nastavnike ometa u njihovome obrazovnome procesu predstavljajući im izazov u ostvarivanju kvalitetne nastave.

Dominacija predavačke nastave (u kojoj se svladava golemu količinu pojmova, činjenica, podataka i drugih programskih sadržaja) ima negativne posljedice (Munjiza, Peko, Dubovicki, 2016). Poznavanje metodike nastave stoga je od iznimne važnosti u stvaranju kvalitetne i svrshishodne nastave. U nastavnoj se metodici neizbježno govori o nastavnim metodama, društvenim oblicima nastave, nastavnim sredstvima i pomagalicama, nastavnim postupcima, važnosti nastavnika u nastavnom procesu, mjestu i ulozi učenika u nastavi, nastavnim programima i planovima, nastavnim udžbenicima, priručnicima te koncipiranju, oblikovanju i izvođenju nastavnih tema (Pranjić 1999, Bruer 1993, Letiche 1984, Hare 1985, Maier 1976, Baumgart 2005, citirano u Pranjić, 2012). Nastavna se metodika također bavi organizacijom i izvođenjem pojedinih nastavnih jedinica, postavljanjem i ostvarivanjem nastavnih ciljeva, visoko organiziranim školama koje mogu jamčiti kvalitetnu nastavu, uzornim školskim ozračjem, očekivanjem okruženja od školskoga osoblja koje je nastavno kvalificirano, zatim posebnim oblicima evaluiranja rada nastavnika, učenika, ishoda učenja i tomu slično (Pranjić 1999, Bruer 1993, Letiche 1984, Hare 1985, Maier 1976, Baumgart 2005, citirano u Pranjić, 2012). Sve su to čimbenici koji utječu na kvalitetu nastave, a tako i na razinu stresa koju proživljavaju nastavnici i učenici.

Trankiem (2009) u svojoj knjizi *Stres u razredu* predstavlja strategije koje nastavnik može primijeniti u prilagođavanju nastave (Prilog 2).

Tablica 1: Stres u razredu (prema Trankiem, 2009)

VRSTA PAŽNJE	PONAŠANJE UČENIKA	STRATEGIJA KOJU NASTAVNIK PRIMJENJUJE
Rastrgana pažnja	Često je u pokretu ljuđa se na stolcu, neprestano se okreće, padaju mu stvari, javlja se za dijeljenje listova, za skupljanje zadaća, da ide po nove krede.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivirati cijeli razred na početku sata, a učenika dodatno motivirati (pedagogija ugovora). • Poslati učenika da napravi tri kruga po dvorištu, ako to dopuštaju pravila.

		<ul style="list-style-type: none"> • Promijeniti djelatnost i predložiti aktivnu, konkretnu fazu. • Izmijenjivati u razumnom omjeru predavanja i praktične vježbe.
Raspršena pažnja	Malo je nemiran, ali taj je nemir bolje usmjeren: pregledava svoj pribor, koristi kalkulator za druge svrhe.	<ul style="list-style-type: none"> • Predložiti stanku za opuštanje. • Upotrijebiti školski pribor za vježbu razvoja osjetilne percepcije koju izvodi zatvorenih očiju, npr. „Što danas ima u pernici?“.
Pažnja bez fokusa	Odsječen je od stvarnosti, misli mu lutaju, čeka da završi sat. Leži na klupi, uvaljen u stolac, tek što ne zaspi. Gleda u prazno, zijeva i uzdiše, često gleda na sat.	<p>Pozvati učenika pred ploču.</p> <p>Ponuditi mu aktivnost koja uključuje kretanje (da dijeli bilježnice, obriše ploču...).</p> <p>Reći mu da se istegne i zijeva da bi se opustio bez potpunoga isključivanja.</p> <p>* Predložiti mu stanku za mali zalogaj.</p> <p>* Tražiti da izvodi vježbu autosugestije jer unutarnji je govor snažan motor: „Danas sam pozoran“.</p>
Isprekidana pažnja	Komunicira s kolegama:	Uzima papiriće s porukama.

	<p>šalje oko poruke na papirićima odličan je imitator, često brblja sa susjedima.</p>	<p>* Pretvara u pedagošku igru slanje pitanja iz gradiva koje se obrađuje. Ispituje brbljavca u više navrata.</p>
Skrenuta pažnja	<p>Ima potrebu da bude osobno stimuliran i gubi koncentraciju kad se razgovor ne tiče njega osobno. Razgovara sa susjedima i stvara šum koji se pojačava i počinje smetati.</p> <p>Postavlja neumjesna pitanja.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sjetiti se da se od svih vremena najteže sprežu pasivna vremena. • Zadati neku malu aktivnost da se dobije na vremenu. • Tražiti da izvodi mentalno prisjećanje. • Izbjegavati preduga objašnjenja i dosadna ispravljanja. • Ostati neutralan pred navalom pitanja. • Vježbati po principu „pitanja i odgođeni odgovori“.
Neprikladna pažnja	<p>Zaboravlja informacije.</p> <p>Voli čitati naglas, a nesposoban je reći nekoliko misli o sadržaju. Završava čitanje knjige, a da ništa nije zapamtio.</p> <p>Previše mu je kada ima mnogo uputa i uvijek neku propusti.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dati vremena poslije svake rečenice ili odlomka da se riječi kažu tako da im se udahne život i stvore mentalne slike. • Objasniti potrebu da se mozak uposli da se ne bi dosađivao za vrijeme

		<p>čitanja, i to tako da se zaustavlja na riječima, ponavlja ih, zamišlja slike...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koristiti razne senzorne putove za davanje informacija i uputa koje se čitaju, pišu, sažete su i malobrojne, ne ponavljaju se u beskonačnost, a daje se vremena za mentalno predočavanje. • Ponovo uvesti jednu metodu rada; pročitati sva pitanja; zatim pročitati pitanja jedno po jedno i na njih odgovoriti; provjeriti je li odgovor u tijesnoj vezi s tim pitanjem.
--	--	---

(Trankiem, 2000, str. 132,133).

2.9. Odnosi u školi i stres

2.9.1. Važnost zdrave komunikacije kao prevencija stresa

Komunikacija je svuda oko nas. Ona može biti verbalna ili neverbalna, a navedene dvije skupine usko su povezane, odnosno jedna drugu nadopunjuju. Prema raznim znanstvenicima u najbitniji dio u komunikaciji je slušanje koje je međutim često zanemareno. Verbalna aktivnost je svjesna aktivnost, a njezina je funkcija informirati o zbivanjima i predmetima iz okoline, o emocijama i stavovima jer se njome iznose ideje (Bratanić, 1993). Najjednostavnija definicija neverbalne komunikacije glasi da je to „komunikacija bez riječi“ (Knapp i Hall, 2010). U neverbalnoj komunikaciji mimikom, položajem te govorom tijela često možemo reći puno više nego riječima. Iznimno je važno osviještavati učenike i nastavnike o važnosti verbalne i neverbalne komunikacije jer upravo ona može biti rješenje u prevenciji stresa. Djeca svoj način komunikaciju uče od malena, od svoje prve zajednice – obitelji. Roditelji svojoj djeci od rođenja osiguravaju razvojne temelje u socijalnim i emocionalnim vještinama i vrijednostima, a to zauzvrat utječe na izbore koje djeca i adolescenti prave u pogledu stvaranja prijateljstava i razvoja odnosa s drugim ljudima (Dodge i Gonzales, 2010). Da bi se djeca razvila u mentalno zdrave te emocionalno i socijalno stabilne i zrele odrasle pojedince, ona trebaju odrastati u domovima koje karakteriziraju topli međusobni odnosi, jasna pravila ponašanja, bezuvjetno prihvaćanje od strane roditelja i kvalitetna komunikacija (Đuranović, 2013).

Zdrava komunikacija u odgojno-obrazovnoj ustanovi jedna je temeljnih kompetencija koju svi odgojno-obrazovni djelatnici trebaju imati. O kvaliteti komunikacije između nastavnika i učenika ovisiti će i kvaliteta njihova odnosa te kvaliteta nastavnoga procesa. Pri usmenome izlaganju, nastavnik sadržaj pretvara u riječi, a učenik koji sluša nastavnika tu poruku mora dekodirati, odnosno u svojoj svijesti nastavnikove riječi treba pretvoriti u sadržaj tako da nastavnikovim riječima pridaje određeno značenje (Bratanić, 1993). Šum u komunikaciji uvijek je moguć te on zadaje teškoće u pravilnome komuniciranju. No takve su situacije neizbježne te sa sobom nose određeni stres. Brojne stresne situacije u školstvu mogu biti rezultat nedovoljno dobro iskomuniciranih stavova i mišljenja, a kod nastavnika su to najčešće nejasno postavljeni uvjeti.

U odgoju i obrazovanju bitno je jasno razabrati što je drugoj strani jasno, a što nije, to jest koliko se dobro strane međusobno razumiju. Aktivno slušanje i govorenje povezano je s iznošenjem novih ideja, s kreativnim pristupom temama, sa smanjivanjem razine stresa i sa sprečavanjem konflikata (Buhač, 2017). Nastavnik koji ima razvijenu kompetenciju aktivnoga slušanja postaje dobar primjer učenicima gdje oni po principu modela usvajaju obrazac ponašanja koji je visoko poželjan.

Osim toga, aktivnim se slušanjem kod djece potiče razvoj samopouzdanja. Autori Varga, Somolanji i Tokić (2015) ističu da se izravno poučavanje aktivnoga slušanja može se odvijati LAFF strategijom koju su osmislili McNaughton i suradnici (2007). U toj strategiji treba slušati i razumjeti, zatim postavljati pitanja i bilježiti, prepoznati problem i potrebe kako bi se pridonijelo rješavanju problema. LAFF strategija zasigurno može pomoći u suočavanju s problemima koji se stavljaju pred učenike, ali i u situacijama gdje se stvara šum u komunikaciji kako bi se izbjeglo nepotrebno stvaranje stresnih situacija. Na percepciju nastavnoga predmeta uvelike može utjecati stres. O tome koliko su učenici u stresu zbog pojedinoga nastavnika ili predmeta koji on predaje ovisi ishod njihova ocjenjivanja i vrednovanja. Prema Trankiemu (2009) u istraživanju gdje je sudjelovalo 550 nastavnika osnovne, ali i srednje škole u trajanju od čak 3700 sati uspostavila su se tri kriterija za dobro komuniciranje nastavnika i učenika;

- *Iskrenost nastavnika*

Ono što je „unutra“ odgovara onome što iskazuje „prema van“. Nastavnik bolje komunicira ako ima pozitivnu sliku o sebi, ako se pokaže da je istinska osoba, bez maske pred publikom.

- *Poštovanje prema učenicima*

U odnosu u kojem nema lažnoga privida, onaj tko zna dobro komunicirati promatra drugoga bezuvjetno, bez prosuđivanja, procjenjivanja i predrasuda. Ne svrstava učenika u jednu od kategorija. Ne miješa teškoće koje učenik ima u rješavanju jednadžbe, skakanju uvis, čitanju bez zamuckivanja, s njegovom osobnošću i dr. Razred nije neizdiferencirana gomila. Učenici se međusobno jako razlikuju; svaki je od njih jedinstven.

- *Razumijevanje iskustva koje proživljava učenik*

To zahtijeva pažljivo osluškivanje njegove osjetljivosti. Potvrđuje određeni stupanj empatije, tj. sposobnosti da se stavi na mjesto drugoga. Razred postaje središte gdje se „olakšava“ usvajanje.

(Trankiem, 2009)

Iskrenost nastavnika, poštovanje prema učenicima, razumijevanje iskustva koje proživljava učenik čimbenici su od izuzetne važnosti u odnosima u razredu. Kao prediktor dobre nastave bitno je raditi na ugodnim odnosima koji nisu prožeti stresom već razumijevanjem i empatijom, kako

nastavnika tako i učenika. Akademski stres može se minimalizirati ukoliko su odnosi s nastavnicima zadovoljeni.

Prelazak djeteta u formalni školski sistem za svako je dijete i njegovu obitelj važno razvojno razdoblje te važan životni korak koji istovremeno uzrokuje i stres i poticaj (Niesel i Griebel, 2007). Bitno je shvatiti kontekst stresa te promjenu koja se događa u obitelji, ali i glavne sudionike promjene – učenike. Otprilike svake četiri godine djetetu se događa promjena – od obiteljskoga doma do vrtića (prva formalna socijalizacijska skupina), od vrtića do prva četiri razreda osnovne škole (prvo susretanje s ozbiljnijom razinom odgovornosti), od petoga do osmoga razreda (novi predmeti, veća razina odgovornosti, dolazak puberteta) pa do srednje škole (učenik ima najveću razinu odgovornosti te se od njega i najviše očekuje – visoka razina znanja, upis fakulteta nakon srednjoškolskog obrazovanja, odabir posla i sl.). Djeca se moraju naviknuti na promjene kako na individualnoj razini tako i na razini međusobnih odnosa te razini životnoga okruženja (Griebel i Niesel, 2012). Od ključne su važnosti za razvoj zdrave radne sredine postupci praćenja, analize i vrednovanja postojećega stanja, a sve u svrhu prilagodbe novim izazovima i stvaranja pozitivnih i stabilnih međuljudskih odnosa (Bukša, 2023). U školama se pedagog smatra glavnim organizatorom. Organizacija je nemoguća bez dobre komunikacije stoga je bitno razvijati klimu škole u kojoj su vrata pedagoga uvijek otvorena za razgovor. Takvo ozračje u školama postizemo pod uvjetom da su odnosi među nastavnim osobljem te stručnom službom dvosmjerno zadovoljeni, odnosno da svaki pojedinac stječe i preuzima odgovornost za svoj dio posla te se obraća stručnoj službi ako procijeni da je to potrebno. Ukoliko su ravnatelj i uprava škole otvoreni za suradnju i transparentni u davanju povratnih informacija te podupiru nastavnike u njihovome radu, utoliko nastavnici imaju veći osjećaj pripadnosti školi i doživljavaju manje razine stresa (Sarros i Sarros, 1992, prema Koludrović, Jukić i Reić Ergovac, 2009). Neophodno je da stručna služba škole bude podrška svojim nastavnicima i nastavnome osoblju.

2.9.2. Razvoj pedagoških kompetencija u svrhu ostvarivanja povoljnih odnosa u školi

Pedagoška kompetentnost definira se kao: profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobrazbenosti i osposobljenosti učiteljstva (Mijatović, 2000,158). Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgojni i obrazovni rad stečeno je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem. Pedagoška kompetentnost je suprotnost pedagoškom voluntarizmu, improvizacijama i neprofesionalizmu, a upotrebljava se i kao sinonim za pedagoški profesionalizam (Mijatović, 2000,158). Kako bi nastavnik mogao regulirati stres u nastavi, važno je razvijati kompetencije koje mu pomažu prepoznati ga. Takvi učitelji kod učenika potiču kvalitetnije vještine prepoznavanja i upravljanja emocijama, zatim kontroliranja vlastitih emocionalnih reakcija, kao i vještine empatije i prosocijalnog ponašanja što su nužne pretpostavke za ostvarivanje škole kao zajednice koja uči (Davies i Bryer, 2004, citirano u Ercegovac, Koludrović, Jukić, 2009). U svakome poslu pa tako i onome odgojno-obrazovnome može doći do monotonije i zasićenja nakon određenih godina rada. U tome je slučaju važno provoditi dodatna usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika. Djeca se s godinama mijenjaju te im se važno prilagođavati, kao i komunikaciji koju s njima provodimo. Na taj način sprječavamo potencijalnu nemogućnost reagiranja u situacijama koje nam život nosi te učimo postupiti ispravno. Cjeloživotno učenje utemeljeno na ekspanziji znanja u suvremenome društvu omogućilo je razvoj koncepcije društva koje uči. Ostvarenje novog pristupa zavisi prije svega od kvalitete, odnosno umijeća i motiviranosti nastavnika da efikasno izmijene tradicionalni pristup učenju, obrazovanju i odgoju u sustavu školstva (Radeka, Sorić, 2005). Osim osuvremenjivanja učenja i obrazovanja, važno je djelovati i na području razvoja pedagoških kompetencija. Od iznimne je važnosti da svakodnevno pokušavamo učiti o pedagoškim kompetencijama. Primjerice, u stresnoj situaciji bitno je znati smireno i primjereno reagirati. Ako nastavnik odreagira smireno, takav način reagiranja će oponašati i učenici. Ako učitelj u stresnim i napetim situacijama reagira mirno i razumno, velika je vjerojatnost da će većina učenika u sličnim situacijama reagirati isto (Đuranović, Klasnić, Lapat, 2012). Međutim, kako bi škola funkcionirala u potpunosti, važno je da nastavnici i učitelji imaju razvijene i ostale pedagoške kompetencije. Pedagoške kompetencije suvremenoga učitelja osobna su, predmetna, komunikacijska, didaktičko-metodička, reflektivna, socijalna, emocionalna, interkulturalna i građanska kompetencija te ih je nužno promatrati umrežene u temeljnim područjima učiteljeva rada (Brust, Nemet, 2013). Nastavnici se stoga

trebaju usavršavati u svim navedenim područjima. Osim osobnih aspekata kompetencija, na profesionalnoj razini bitno je učiti o didaktici te metodici i informatičkim znanostima. Na taj način nastavniku pojedini problemi ne predstavljaju izazov u nastavi s obzirom na današnji razvoj tehnologije, već im ona može pomoći u tečnome provođenju nastave. Od iznimne je važnosti potaknuti nastavno osoblje na usavršavanja jer time potičemo svijest o cjeloživotnome učenju kao *društvo koje uči*, ali i stvaramo ozračje škole bez suvišnoga stresa. Učeći o školi te životno važnim kompetencijama, učimo kako živjeti bez dodatnoga stresa. Zadatak pedagoga u suvremenoj školi upravo je omogućiti prostore za unaprjeđenje. Područja u kojima pedagog djeluje su; priprema za ostvarenje programa odgojno-obrazovne ustanove, neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnome procesu, praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnoga procesa, njegovih sudionika i ostvarenih rezultata, osposobljavanje i stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika te informacijska i dokumentacijska djelatnost (Vrcelj, Zovko, Vukobratović, 2017). Na pedagogima je omogućiti pozitivno djelovanje škole u svim navedenim aspektima. Ističe se tako i važnost organizacijskih uvjeta u školama pri čemu su mogući organizacijski stresori nedostatak vrednovanja učitelja, uskraćivanje pravovremenih i potrebnih informacija, povećana birokratizacija te smanjena autonomija učitelja (Dorman, 2003). Pedagogova uloga u školi, osim o brizi o učenicima, je i briga o nastavnome osoblju. Poželjne kompetencije školskoga pedagoga čini model sačinjen od pet kompetencija: 1) osobna kompetencija (osobne odlike pedagoga, koje omogućuju ili otežavaju svladavanje pedagoškoga vođenja), 2) razvojna kompetencija (organizacijsko-poslovdna znanja i sposobnosti koje omogućuju unapređivanje odgojno-obrazovnoga rada školske prakse), 3) stručna kompetencija (stručnost pedagoga, njegovo poznavanje odgojno-obrazovnoga rada), 4) socijalna kompetencija (podrazumijeva komunikaciju, odnos s nastavnicima, učenicima i roditeljima te stilove pedagoškoga vođenja) te 5) akcijska kompetencija (pokazuje praktično djelovanje pedagoga, evaluaciju i rezultate rada) (Staničić, 2005). Pravovremeno uočavanje sindroma sagorijevanja omogućit će organiziranje podrške i pomoći učiteljima kako bi se ono smanjilo te kako bi se postigla veća efikasnost i povećale kompetencije učitelja (Domović, Martinko, Jurčec, 2010). Neophodno je poticati nastavnike na što efikasnije funkcioniranje, no to nije moguće ukoliko je razina stresa na visokome nivou te ukoliko strategije suočavanja sa stresom nisu učinkovite. Istraživanja su pokazala da primjena neučinkovitih strategija suočavanja sa stresom s vremenom može rezultirati sagorijevanjem na poslu (Borg i Riding, 1991). U školama je stoga potrebno organizirati seminare i radionice kako

bi se nastavno osoblje upoznalo sa sindromom sagorijevanja jer se na taj način potiče otvorenija komunikacija, ali i razvoj emocionalnih i socijalnih kompetencija nastavnika. Ako nastavnici budu radili na tome da budu uspješniji u svojoj profesiji sukladno tomu poboljšat će se i njihove pedagoške kompetencije što će ujedno smanjiti razinu stresa kod učenika. Ako nastavnici budu znali prepoznati učenički stres i reagirati na njega, ozračje u školi, a samim time i nastava, će biti ugodniji. U školama se proteže imperativ uspjeha koji je utjecajan u pogledu odnosa među učenicima i nastavnicima. Ubrzanost u 21. stoljeću itekako se odražava na učenike i pojavu stresa. Visoka isčekivanja u akademskome smislu predstavljaju temelje za pojavu stresa, no ne i načine kako se s njima nositi. Školama je potrebno nastavno osoblje koje prepoznaje učenički stres, odnosno nastavno osoblje koje može pomoći učenicima u savladavanju svakodnevnoga stresa. No, za to su potrebni uspješni odnosi. Lacković-Grgin (2000) navodi kako problemi s nastavnicima više potresaju mlađe nego starije adolescente, ali i one koji su okarakterizirani kao nepopularni u svojim razredima. Od velike je važnosti prepoznavanje i reguliranje takvih odnosa u razrednim odjelima. Jedna od važnijih pedagoških kompetencija jest mogućnost komunikacije. Previšić (2013) pod pedagoškom kompetencijom, među ostalima, podrazumijeva profesionalnu i socijalnu komunikaciju kao nužnu sastavnicu u razvoju čovjekovih predispozicija s obzirom na načine postupanja tijekom određenoga čina (citirano u Brust Nemet, 2013).

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj ovoga istraživanja je utvrditi uzroke svakodnevnoga i školskoga stresa (stresore) kod ispitanih učenika, zatim kako učenici reagiraju na njega, kako se s njime suočavaju te ispitati njihovu percepciju o tome kako im nastavnici mogu pomoći u suočavanju sa stresom. Stres se kod učenika osnovne škole pojavljuje uglavnom u akademskome kontekstu. Suočavanje sa stresom kod učenika osnovne škole vrlo je važno u razvijanju njihovoga karaktera i osobnosti u odrasloj dobi. Suočavanje ima dvije glavne funkcije: izlaženje na kraj ili mijenjanje problema u odnosu s okolinom koji uzrokuje patnju i nevolju (suočavanje usmjereno na problem) te regulaciju emocionalnih reakcija na problem (suočavanje usmjereno na emocije) (Lazarus, Folkman, 1984). Stoga je glavno istraživačko pitanje ovoga rada: „Koji su uzroci stresa kod učenika osnovne škole, na koji način se suočavaju sa stresom, odnosno kako ga oni doživljavaju te koje su njihove potrebe u regulaciji akademskog stresa?“.

3.1.2. Sudionici i provedba istraživanja

Istraživanje je provedeno u dvije osnovne škole u Virovitičko-podravskoj županiji u svibnju 2024. godine razgovorom u fokus grupama. Sudionici istraživanja bili su učenici 7. i 8. razreda. Ukupno je sudjelovalo 30 učenika. 14 učenika pohađalo je 7. razred, a njih 16 su bili polaznici 8. razreda.

U svakoj fokus grupi bilo između 6 i 9 osoba. Optimalan broj ljudi koji sudjeluju u fokus grupi upravo je takav jer bi broj manji od 6 obično značio da se ne može doći do većega broja različitih mišljenja unutar grupe, što onemogućava važniju diskusiju i generiranje novih ideja, dok bi broj veći od 10 doveo do toga da grupna diskusija postane kaotičnija te teža za praćenje i moderiranje (Pavić, Šundalić, 2021).

Prije provođenja istraživanja čelnici svake ustanove dali su pisani pristanak za provođenje istraživanja u njihovim školama. Nakon što su ravnatelji škola pristali, učenicima 7. i 8. razreda podijeljenje su suglasnosti za roditelje kako bi odobrili sudjelovanje u istraživanju budući da su učenici i dalje maloljetnici. Svi su učenici dobrovoljno sudjelovali u istraživanju, podaci koji su dobiveni korišteni su isključivo u svrhu ostvarivanja diplomskoga rada te im je napomenuta zagarantirana anonimnost dobivenih podataka.

3.1.3. Metoda i instrument istraživanja

U svrhu ostvarivanja diplomskoga rada koristila se kvalitativna vrsta znanstvenoga pristupa. Za razliku od utvrđivanja uzročno-posljedičnih odnosa koji važe za široku skupinu pojava, kvalitativnom se metodologijom nastoje objasniti specifični uzroci koji važe za jednu ili manji broj pojava (tzv. lokalna uzročnost) (Pavić, Šundalić, 2021). Kvalitativno istraživanje je vrsta znanstvenoga pristupa u kojemu se korištenjem metoda intervjua, analize teksta ili opažanjem i bilježenjem ponašanja prikupljaju tekstualni ili slikovni podatci i analiziraju iskustva, procesi ili obrasci (Buljan, 2021). Korištena je metoda fokus grupe kako bi se stekao što bolji uvid u stavove i mišljenja ispitanika. Fokus grupe predstavljaju skupine ljudi koje pod vodstvom moderatora raspravljaju o određenoj temi (Pavić, Šundalić, 2021). Poticanjem rasprave i otvorenim tipom pitanja, sudionici istraživanja pomogli su doći do spoznaje o načinu na koji se stres pojavljuje u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Fokus grupa odvijala se u prostorijama dvaju škola za vrijeme redovite nastave. Razgovor se snimao iza zatvorenih vrata učionica što je sudionicima omogućilo da otvoreno govore o svojim stajalištima tijekom intervjua. Intervju je sniman mobilnim uređajem i diktafonom na računalu kako bi transkripcija intervjua bila što jasnija ispitivaču s obzirom da snimanje samo audio sadržaja onemogućava raspoznavanje sudionika u transkripciji. Kako bi bilo jasno koji sudionik je izrekao određenu tvrdnju, mjesta za sjedenje u polukrugu određena su prije dolaska sudionika na mjesto snimanja. Pitanja su ranije definirana te su, ovisno o tijeku razgovora, postavljana potpitanja kako bi se riješile nedoumice i kako bi se efikasnije došlo do odgovora sudionika.

Pitanja koja su postavljana sudionicima fokus grupe bila su otvorenoga tipa što je sudionicima omogućavalo da odgovori budu opširniji te su time oprimirali situacije koje im se događaju u školi, a vezane su uz stres. Otvorena pitanja ponekada mogu dovesti do dubljih uvida nego što je to slučaj sa zatvorenim pitanjima jer se među opcijama odgovora u zatvorenim pitanjima možda ne nalaze sve važne mogućnosti izbora (Pavić, Šundalić, 2021).

Pitanja tijekom intervjua u fokus grupama bila su sljedeća:

1. Što za vas znači stres? Kako biste opisali pojam stresa?
2. Što se događa kad ste „pod stresom“? (Koje tjelesne simptome imate? U kojem dijelu tijela ga osjećate? Pojasnite! Kako se osjećate? Opišite! Kako stres utječe na vaše odnose s drugima – roditeljima, prijateljima...? Kako stres utječe na učenje?)
3. Koliko često se susrećete sa stresom?
4. Što vam predstavlja najveći stres u svakodnevnome životu?
5. Kakvu ulogu igra škola u vašim doticajima sa stresom?
6. Što vam u školi izaziva stres? Koje situacije?
7. Stresiraju li vas ispitivanja u školi (usmena i pismena)? Što je za vas stresnije; usmeni ili pismeni ispit?
8. Kako odnosi s nastavnicima utječu na nastanak stresa?
9. Uzrokuju li vam stres odnosi s kolegama u razredu?
10. Kako izražavate/rješavate stresne situacije s prijateljima/kolegama?
11. Kada osjetite stres, na koji način se suočavate s njim? Što radite? Što vam pomaže?
12. Što mislite da je potrebno učiniti u školi kako bi se stres smanjio?
13. Tko bi u školi trebao biti taj tko će vam pomoći u stresnim situacijama?

3.1.4. Način obrade podataka

Podaci dobiveni intervjuom analizirani su tematskom analizom. Tematska analiza je metoda za identificiranje, analiziranje i izvješćivanje o temama unutar podataka (Braun i Clarke, 2006). Ona podrazumijeva kategoriziranje podatka u pripadajuće im teme. Jedna od glavnih prednosti tematske analize je njezina fleksibilnost (Braun, Clarke, 2006) koja pruža mogućnost raznolikijem definiranju tema.

Nakon odrađenih intervjuja, provedena je analiza bilješki te provjera dobivenih podataka. Poslije provjere bilješki i promišljanja o dobivenim informacijama provedena je transkripcija intervjuja. Nakon transkripcije intervjuja slijedio je postupak kodiranja. U tematskoj analizi koraci kodiranja su: otvoreno kodiranje (izjave sudionika oblikuju se u kodove i/ili potkategorije); traženje kategorija pri čemu se propituje koje potkategorije čine koju nadređenu kategoriju putem određenih specifičnosti u značenju ili pak sličnosti u značenjima koje je pridalo više sudionika (Braun i Clarke, 2006). Faza kodiranja od iznimne je važnosti jer se u njoj određuju specifične teme kojima pripadaju izjave sudionika.

3.2.1. Rezultati i rasprava

Rezultati istraživanja podijeljeni su u pet kategorija (i pripadajućih im potkategorija), koje opisuju izazove s kojima se učenici osnovne škole svakodnevno susreću – izvori stresa (simptomi stresa i svakodnevni stres), uloga škole u razvoju stresa (pismeno i usmeno ispitivanje i razvoj stresa), odnosi i stres (odnosi s kolegama u razredu i razvoj stresa, odnosi s nastavnicima i razvoj stresa), strategije suočavanja sa stresom i suzbijanje stresa u školi. U rezultatima će se koristiti šifre učenika kako bi se zaštitili njihovi osobni podaci. Kratice će označavati idućim redoslijedom; fokus grupa, broj fokus grupe, učenik te broj učenika (FG_U_).

3.2.2. Izvori stresa

U razgovoru sa sudionicima istraživanja pod prvom točkom bilo je potrebno utvrditi koji su to izvori stresa te što pojam stresa za njih znači. Stres su najčešće povezivali s prevelikim brojem obveza i akademskim stresom. Govoreći o preopterećenosti obvezama učenici su navodili kako za njih stres predstavlja veliki broj školskih zadaća koje moraju napraviti u kratkome vremenskom roku, primjerice:

„Meni je to dok imam previše stvari za napraviti odjednom“. (FG4,U4)

Sam pojam stresa često je bio povezan s akademskim stresom. Psiholozi i pedagozi kontinuirano upozoravaju na akademski stres koji učenici osjećaju zbog pretrpanosti obvezama i „utrke za peticama“ (narušeno fizičko i mentalno zdravlje, loša slika o sebi, nisko samopouzdanje i dr.) (Jukić, Škojo, Beniković- Lež, 2023). Ispiti i ispitivanja, najčešće su spominjani kao razlozi stresa kod učenika. Sudionici su često konkretizirali predmete i nastavnike koji im uzrokuju stres:

„Meni je isto odgovaranje povijesti stres i kada ne radim nešto na vrijeme pa imam jako malo vremena“. (FG1,U1)

„Meni je najveći stres kemija, zato što nastavnica gotovo svaki put pita kada je nova lekcija“. (FG2,U5)

Neki od sudionika govorili su općenito o akademskom stresu:

„Mislim meni je stres neka vrsta straha. Primjerice na testu, ja jesam učio, ali ne znam jesam dovoljno naučio“. (FG2,U2)

„Stres su mi ispitivanja i teški ispiti“. (FG3,U4)

„Škola“. (FG4,U7)

Danas je u školama veliki fokus na ocjenama te je većini važan prosjek, ali ne i sama kvaliteta znanja. Nerijetko se njihov ne(uspjeh) povezuje s sumativnim vrednovanjem, to jest ocjenjivanjem. Stvaranje pritiska oko odličnoga uspjeha u kojemu učenici sudjeluju u tzv. „utrakama za petice“ rezultiraju svakodnevnim akademskim stres i strahom od neuspjeha. U temelju straha od škole nalaze se strah od neuspjeha, bojazan od roditeljskoga razočaranja, strah od

izrugivanja od strane učitelja ili ostalih učenika, nedostatak samopouzdanja ili općenite reakcije okoline (Ćoso, 2011). Na primjerima odgovora iz intervjua vidljivo je navedeno:

„Meni je isto škola, ali i ako nešto pokušam, ali na kraju ne uspije“. (FG2,U7)

„Meni je stres kad nešto nije isplanirano, već ne znam kako će biti kad nešto ide dalje“. (FG1,U6)

„Testovi isto, nikada nisam siguran znam li ili ne znam. To mi je stresno“. (FG2,U5)

„Kad se nečeg bojim i kada mislim da nešto neće ispast onako kako sam ja zamislila. To mi stvara stres i strah“. (FG3,U3)

Strah od neuspjeha, strah od nečega što bi se moglo dogoditi, a da nije pod kontrolom učenika pokazuje visoku ispitnu anksioznost te potrebu da se izbjegne osjećaj srama ili poniženosti. Brojna istraživanja pokazala su kako visoka razina ispitne anksioznosti izravno utječe na lošiji uspjeh u školi (Wood, 2006). Sudionici su često spominjali strah od neuspjeha, odnosno strah od škole koji se čini kao začarani krug. U jednome trenutku stres im predstavlja ispit, dok u drugome zbog stresa zaboravljaju nastavni sadržaj koji su naučili za ispitivanje.

Sam pojam stresa za učenike donosi i razne emocionalne reakcije koje opisuju što se zapravo događa s njima kada su pod stresom:

„Osjećaj nelagode u rukama, trbuhu, ne znaš hoće li dobro ili lose proći, onda ti se to cijelo vrijeme vrti kroz glavu...“ (FG3,U4)

„Za mene je stres kada se bojim nečeg. Onak jako me strah u trbuhu“. (FG3,U4)

„Za mene stres znači nelagodu, bolove, znoj, strah...“ (FG3,U5)

„Za mene je stres neki osjećaj koji uglavnom kada se desi čovjeku – što će se desit ako ovo, što ako ovo...“ (FG3,U2)

„Meni je stres pritisak“. (FG4,U6)

Uz to simptomi su razni, od fizičkih, kognitivnih pa sve do psihičkih. Učenici su uglavnom povezivali fizičke i kognitivne simptome stresa, dok su psihičke navodili zasebno:

„Isto tako kad se zbunim kao da mi sve padne u vodu, ne mogu se ničeg sjetiti“. (FG2,U5)

„Ja kad sam pod stresom većinom krenem trest nogama ako sjedim. Ako stojim, onda imam osjećaj da ću se onesvijestiti“. (FG1,U1)

„Meni se znoje ruke ili tresu, a ak sam doma čak mi se i plače“. (FG2,U8)

Stres je u psihičkom aspektu uglavnom rezultirao određenim nemirom i nervozom što je vidljivo i u rečenicama sudionika:

„Ja budem živčana kada sam pod stresom“. (FG1,U8)

„Ja dok sam pod stresom, ako mi je jedna stvar stresna onda iz te jedne izvučem još sto!“.

„Stres u glavi“. (FG1,U7)

„Ja sam zabrinut“. (FG2,U2)

U odgovorima sudionika uočljiv je visoki intenzitet emocija koje se pojavljuje uslijed djelovanja stresa. Simptomi koji dolaze kao posljedica stresa sa sobom nose izraženu nelagodu i nemogućnost normalnoga svakodnevnoga funkcioniranja. Iako je stanje ozbiljno, učenicima je to gotovo svakodnevnica koja može utjecati na razna stanja poput: depresije, anksioznosti, nemogućnosti spavanja. Autori (Štark, Vuić- Prtorić, 2018) pišu o utjecaju loše kvalitete spavanja: Loša kvaliteta spavanja značajna je za pojavu klinički značajnih simptoma anksioznosti, poremećaja raspoloženja, poremećaja spavanja i drugih psihijatrijskih poremećaja kasnije u životu (Štark, Vulić-Prtorić, 2018). Potrebno je uočavati jasne i vidljive simptome stresa kod učenika s obzirom na posljedice koje se mogu osjetiti i u kasnijoj fazi života djeteta. Učenje suočavanja sa stresom u školi može prevenirati posljedice mentalnih oboljenja kod učenika i pomoći im u lakšem nadilaženju izazova u školi.

Osim izvora stresa vezanoga uz akademski uspjeh te umora uzrokovanoga školskim obvezama, učenicima stres mogu predstavljati i mišljenja drugih ljudi, vršnjaka, roditelja, nastavnika ili nekoga drugoga:

„Kada trebamo stajat pred cijelim razredom ili kada nastavnicima treba nešto prezentirati“. (FG3,U1)

„Prezentiranje pred razredom“. (FG2,U8)

„Kada kažeš nešto krivo, a nastavnik ne uzima u obzir stres“. (FG3,U5)

„Mišljenje drugih ljudi“. (FG2,U7)

„Što će drugi misliti o meni“. (FG3,U7)

Adolescenti puno vremena provode u školi koja je izvor mnogih socijalnih i akademskih izazova. Međutim, škola može biti i izvor psihosocijalnoga stresa koji uključuje interpersonalne probleme kao što su sukobi s prijateljima i kolegama, učiteljima, školski pritisak, strah od neuspjeha, ocjenjivanje (de Anda i sur., 2000; Kalebić Maglica, 2006; Spirito i sur., 1991), lošiji uspjeh od očekivanoga, prevelike zahtjeve učitelja (Frazier i Schauben, 1994; Garton i Pratt, 1995, citirano u Kalebić, Maglica, 2007).

Zahtjevi okoline te neuspjeh u ispunjavanju istih jedan je od najvećih utjecaja na razvoj stresa kod učenika. Velika očekivanja od roditelja, nastavnika, ali i socijalna očekivanja od vršnjačkih skupina učenicima mogu stvoriti osjećaj niskoga samopouzdanja te strah od socijalnih događaja. U školstvu je potrebno osviještavati kako je neuspjeh dio svakodnevice svakoga čovjeka te da su greške dio života. Zasigurno bi promišljanje o tome učenicima pomoglo u smanjenju izvora stresa.

3.2.3. Uloga škole u razvoju stresa

Kada bi morali odrediti temu koja se najviše istaknula u intervjuima, bila bi to uloga škole u razvoju stresa. Sudionici su najčešće navodili situacije koje se događaju u školi te ispitivanja za ocjenu, bila ona pismena ili usmena. Javni nastup, odnosno prezentacije koje su propisane učenicima kao dio vrednovanja čest su problem. No najviše se istaknuo neadekvatan raspored usmenih i pismenih ispitivanja:

„Meni škola daje najveći stres kada na primjer, u 4 tjedna ništa ne pišemo i onda sve stave u isti tjedan“. (FG4,U3)

„Meni u školi kada se nakupi puno ispitivanja i ispita onda mi to stvara stres“. (FG4,U4)

„Više-manje to što sam rekao za prezentacije i ispite. Na primjer, u četvrtom mjesecu imam puno ispita, došlo je do toga da sam pisao i njemački i hrvatski isti dan. I onda sam još imao par prezentacija pa je to ono bilo previše“. (FG2,U1)

Iako nastavnici svoje planove i programe za izvođenje nastavnoga sadržaja stvaraju već na početku školske godine često dolazi do nerazumijevanja pri ispitivanju jer učenici stječu dojam kako je određenim nastavnicima njihov predmet „najvažniji“. Uloga škole u razvoju stresa često leži u nastavnikovu nerazumijevanju količine obveza te lošoj komunikaciji u dogovaranju datuma ispita.

Na pitanje što je stresnije, usmeno ili pismeno ispitivanje, odgovori su bili različiti:

„Usmeno mi je teže jer to ne znamo kada nas mogu pitati, a pismeno najave i onda se može rasporedit kada ćemo što raditi“. (FG3,U4)

„Meni je stresnije usmeno jer ako kažeš nešto krivo nastavnici imaju onaj pogled i onda te napadnu zato što si krivo odgovorio, a na ispitu možeš obrisat“. (FG3,U6)

„Pismeno zato što nema tko pomoći. Ovako me nastavnik navodi na odgovor“. (FG1,U3)

„Makar ja ne volim odgovarat usmeno, usmeno mi je bolje jer mi nastavnik pomaže, a pod testovima moram sama, a imam više vremena za razmislit“. (FG4,U2)

Na pitanje o tome što je teže, usmeno ili pismeno odgovaranje odgovori su bili na osobnoj razini. Nije bilo generalizacije, već su učenici ovisno o svojim afinitetima izrazili kako se osjećaju vezano uz navedene provjere. Primjećeno je kako učenici koji su manje zainteresirani za ocjene teže usmenome ispitivanju jer, kako navode, „nastavnik pomaže“, dok oni koji su više usmjereni na ocjene smatraju kako im puno bolje odgovara pismeno ispitivanje jer ih tada nastavnik ne promatra te imaju više vremena. Primjerice:

„Onda te situacije s ispitima i usmenim odgovaranjem. Ako nisam dovoljno naučila onda samo preklinjem da me ne izvuku slučajnim odabirom“. (FG2,U8)

Međutim, važno je istaknuti kako su u odgojno-obrazovnom radu učenici i nastavnici jednako odgovorni za (ne)uspjeh. Odgojno-obrazovni proces sam je po sebi dinamičan i stalan stoga bi dogovori između nastavnika i učenika trebali biti fleksibilni koliko to vrijeme i prostor dopuštaju. Nastavnicima kao povratna informacija o njihovome radu može pomoći evaluacija. Bognar i Matijević (1993) koriste termin evaluacija kojim označavaju procjenu valjanosti realizacije odgojno-obrazovnih ciljeva te razlikuju vanjsku i unutarnju evaluaciju. Vanjska evaluacija podrazumijeva ocjene subjekata izvan škole o vrijednosti određene vrste škole ili vrijednosti konkretne škole. Unutarnju evaluaciju razumijevaju kao treću etapu odgojno-obrazovnoga procesa

(dogovor-realizacija-evaluacija) čija mikrostruktura obuhvaća praćenje, ocjenjivanje i vođenje, tj. pedagoško usmjeravanje (Vrkić-Dimić, Stručić, 2008). Primarni cilj školstva trebao bi biti pozitivno ozračje koje stvaraju svi sudionici odgojno-obrazovnoga procesa. Zakonom propisani maksimum za usmeno provjeravanje i ocjenjivanje učenika je dva puta tijekom jednoga dana (Vrkić-Dimić, Stručić, 2008). Premda se dva usmena ispitivanja dnevno ne čine previše, učenicima velik problem predstavljaju nenajavljena usmena ispitivanja pa je stres pojačan upravo zbog neizvjesnosti koja se javlja oko usmenih ispitivanja:

„Usmeno mi je teže jer to ne znamo kada nas mogu pitati, a pismeno najave i onda se može raspoređiti kada ćemo što raditi“. (FG3,U2)

„Meni je stresnije usmeno. Nekad ni ne znam hoću li odgovarati ili neću, a kad je test onda znam da pišem taj dan u toliko i toliko. A usmeno kada nastavnik krene sa svojim trik pitanjima... To mi je stresno“. (FG4,U5)

3.2.4. Uloga odnosa u školi u razvoju stresa

Kao neizbježan dio intervjua ispitani su odnosi među kolegama u razredu te odnosi između učenika i nastavnika. Uz obitelj, škola je jedno od najznačajnijih mjesta gdje se stvaraju, razvijaju i prakticiraju međuljudski odnosi (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). U teoretskome dijelu rada spominjana je i emocionalna kompetencija nastavnika kao ključan faktor u odnosima u školi. Ranije je utvrđeno kako djeca uče po principu modela te se njihova ponašanja oblikuju ovisno o okruženju u kojemu odrastaju. Nastavnikova uloga u razredu je velika, on je moderator nastave, ali i dirigent odnosa. Problemi koji mogu nastati u školi, poput sukoba i konflikata, trebaju posebnu pažnju nastavnika jer oni mogu pomoći svojim iskustvom te emocionalnim i socijalnim kompetencijama u razvoju i trajnosti kvalitetnih odnosa. Navedeno je vidljivo i u primjerima:

„Lakše mi je kada znam da nastavnik neće napraviti ništa povodom toga što sam krivo odgovorila“. (FG3,U5)

„Meni su svi nastavnici OK. Čak me smiruju dok se ja bojim ispitivanja“. (FG4,U1)

Pozitivni odnosi s nastavnim osobljem uvelike mogu utjecati na smanjenje stresa u razredu. Uočili nastavnik stresno okruženje, dakako da može pomoći učenicima da se smire i smanje stres.

Poneki odnosi s nastavnicima mogu razviti negativne učinke na pojavu stresa:

„Ako je nastavnik taj dan ljut i mi nešto napravimo, nešto bubnemo, odmah nas napadaju i ljute se“. (FG3,U5)

„Isto mislim da utječe. Na primjer, povijest. Uvijek krenem mucati iz nekog razloga i više ne znam niti jednu riječ. Izgubim se i ne znam više ni pričati“. (FG1,U1)

„Na primjer, kada odgovaram hrvatski to mi bude najmanje stresno ili na primjer fizika. Kada sam prije tehnički odgovarala to mi je bilo najstresnije jer sam imala osjećaj da me nastavnica uoče ne voli i da samo čeka da pogriješim. Takav osjećaj imam i s povijesti, da nastavnik samo čeka krivi odgovor“. (FG1,U8)

Odnos koji nastavnici stvaraju sa svojim učenicima izravno utječe na stav koji učenici zauzimaju prema pojedinome predmetu, usvajanju gradiva, aktivnome sudjelovanju na satu (Bukša, 2023). Učenikovo poimanje nastavnoga predmeta utjecat će ovisno o odnosu s nastavnikom i atmosferi na nastavi. Primjerice, predmet koji učeniku nije drag može mu postati zanimljivijim ako je njegov odnos s nastavnikom zadovoljavajući. Zainteresiranost za rad i aktivnost na nastavi tako su poticajni onoliko koliko su poticajni odnosi među njima:

„Naravno da utječe! Kod nekih se osjećam opušteno i mogu pričati normalno i svojim riječima kao i s prijateljem. A s nekim drugim moram kao u vojsci, od riječi do riječi sve“. (FG1,U3)

Vršnjački odnosi u razredu također imaju ulogu u stvaranju stresa u školi. Ako učenike socijalni odnosi s vršnjacima ispunjavaju zadovoljstvom, ako u njima uspiju zadovoljiti svoju potrebu za intimnošću i društvenošću, to ih čini ispunjenima što onda utječe na njihovo ponašanje, motivaciju za učenje i djelotvornost prilagodbe (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Bitno je obraćati pažnju na međuljudske odnose u razredu. Stres, koji je sveprisutan zbog raznih školskih obveza, pojavljuje se i kada odnosi nisu zadovoljeni:

„Uzrokuju. Nije mi svejedno kada dođem u razred jednom tjedno gdje smo si svi super i svi se slažemo i u tjednu kada se posvađamo oko nečeg pa je u razredu atmosfera nikakva. Najradije bih izašla van da izbjegnem dozu neugodnosti“. (FG1,U2)

Vidljivo je i kako prijateljstva imaju veliku ulogu u razvoju stresa:

„Nije mi ugodno sjediti s nekim s kim nisam u dobrim odnosima. Ako se svađaš s nekim, onda je stresno“. (FG2,U8)

Loši odnosi mogu pridonijeti razvoju stresa. U osnovnoj školi socijalni odnosi dobivaju na važnosti jer utječu na status učenika u razredu. U vršnjačku skupinu važno se uklopiti jer ona utječe na poimanje međuljudskih odnosa u kasnijoj dobi. Vršnjačke interakcije pridonose suradničkoj strukturi učenja, vještinama vođenja, kontroli impulsa, agresije i neprijateljstva. Pružaju emocionalnu sigurnost, ljubav, naklonost, intimnost, solidarnost i predstavljaju osnovu romantičnim, bračnim te roditeljskim odnosima (Buljubašić-Kuzamnović, 2010).

3.2.5. Strategije suočavanja sa stresom

Glavni fokus istraživanja bio je istražiti strategije koje učenici koriste u suočavanju sa stresom. Uspješno suočavanje sa stresom uključuje rješavanje problema i smanjivanje neugodnih osjećaja izazvanih stresnom situacijom (Stojčević, Rijavec, 2008). Strategije suočavanja obuhvaćaju sva ponašanja koja se koriste u svladavanju poteškoća u stresnim situacijama (Vulić-Prtorić, 1997). Suočavanje sa stresom dijelimo u tri kategorije; suočavanje usmjereno na emocije, suočavanje usmjereno na problem i strategija izbjegavanjem. Aspinwall i Taylor (1992) na uzorku adolescenata nalaze da kronična upotreba nekih strategija suočavanja, a posebno izbjegavanja, predstavlja rizičan psihološki faktor za odgovore na stresne životne događaje. Učenici koji su sudjelovali u raspravi pokazali su primjer suočavanja u svim trima kategorijama. Kada je riječ o konkretnim problemima u akademskome smislu, pokazuju suočavanje usmjereno na problem:

„Kad bih ja bila nastavnik ja bi to riješila tako da bi podijelila testove na par dijelova i svaki sat bi pisali test iz jednog dijela“. (FG2, U6)

„Možda da nastavnici malo bolje rasporede ispite jer u 5. mjesecu nismo imali ispita, a idući mjesec će biti puno ispita“. (FG3, U4)

U pitanjima što bi im pomoglo reducirati stres u školi, odnosno smanjiti ga učenici su navodili odgovore koji su bili prožeti strategijom suočavanja usmjerenom na problem. Autori Windle i Windle (1996) navode kako je suočavanje usmjereno na problem pozitivno povezano sa školskim

uspjehom, a negativno s emocionalnim problemima te problemima u ponašanju. Predlaganjem rješenja za smanjenje stresa, učenici se su usmjerili na konkretno rješavanje problema:

„Moje mišljenje je da samo trebamo izbacit odgovaranja i da se slučajno izabire učenik“.
(FG3,U3).

Učenici su u svojim odgovorima navodili konkretna rješenja koja bi im pomogla u smanjenju stresa:

„Trebalo bi nas obavijestiti kada će biti ispitivanje kako bismo se mogli bolje pripremiti“ (FG2, U5)

Pokazujući interes i ideje na polju smanjena stresa, jasno pokazuju kako im je stres važan čimbenik u obrazovanju te da je bitno svesti ga na minimum.

U situaciji neuspjeha uporni su i primjenjuju strategije suočavanja usmjerene na problem (Brdar i Rijavec, 2002., Grant i Dweck, 2003, prema Stojčević, Rijavec, 2008).

U slučaju velikoga opterećenja ispitima i usmenim ispitivanjem također pokazuju kako se služe strategijom usmjerenom na problem:

„Ako imam puno za učiti, podijelim gradivo na manje dijelove i riješavam ga postupno“ (FG1, U5).

Iz odgovora sudionika vidljivo je kako kada je situacija promjenjiva, odnosno kada postoji mogućnost utjecanju na nju, koriste strategiju usmjerenu na problem. Kada je situacija promjenjiva i osoba percipira da ima kontrolu nad tom situacijom, vjerojatnije je da će koristiti problemu usmjereno suočavanje (Mavar, 2009).

Prvi je način suočavanja sa stresom problemu usmjereno suočavanje koje se odnosi na rješavanje problema i poduzimanje akcije, dok je drugi način emocijama usmjereno suočavanje čija je funkcija smanjivanje stresnoga doživljaja ili promjena interpretacije događaja (Kalebić, Maglica, 2007). Uspješno suočavanje sa stresom uključuje rješavanje problema i smanjivanje neugodnih osjećaja izazvanih stresnom situacijom (Stojčević, Rijavec, 2008).

U razgovoru sa sudionicima primijećeno je kako strategiju suočavanja usmjerenu na emocije, odnosno strategiju kojoj je funkcija smanjenje stresnoga događaja, uglavnom koriste tijekom usmenoga ili pismenoga odgovaranja:

„Kada osjećam stres, često se povučem u sebe i pokušavam se smiriti dubokim disanjem“.
(FG1,U6)

Iz navedenog citata primjećuje se poznavanje tehnike smirivanja kojoj je fokus usmjeravanje na emocije.

„Ispiti me čine jako nervoznim i tada se moram dodatno motivirati da bih se suočio s njima“.
(FG1,U1)

Prilikom suočavanja koje je usmjereno na emocije primijećena je razina emocionalne zrelosti učenika. Svjesni težine stresa pronalaze snagu koja ih motivira tijekom izazovnih akademskih razdoblja. Nadalje, usmjerenošću na emocije, pokazuju i tijek misli k pozitivnome:

„Pokušavam misliti pozitivno i fokusirati se na ono što sam već postigao kad sam pod stresom“.
(FG3, U6)

Pojedinci koji mogu brzo i precizno procijeniti i izraziti svoje emocije mogu bolje odgovarati na zahtjeve svoje socijalne okoline (Kalebić, Maglica, 2007). Primjerice, u (FG3,U6) navodi:

„Ponekad se isplačem i to mi pomogne da se osjećam lakše“. (FG3,U6)

Autori prikazuju pozitivnu konotaciju u izražavanju emocija; izražavanje emocija je pozitivan prediktor tjelesnoga zdravlja, ali je i važan moderator veza između suočavanja i raspoloženja (Kalebić, Maglica, 2007). Ukoliko pojedinci mogu jasno izraziti emocije, utoliko je i njihovo mentalno zdravlje na višemu nivou, kao i snalaženje u socijalnome okruženju. Pojedinci koji mogu brzo i precizno procijeniti i izraziti svoje emocije mogu bolje odgovarati na zahtjeve svoje socijalne okoline (Kalebić, Maglica, 2007).

Zbog specifičnosti traženje socijalne podrške u podjednako je mjeri suočavanje usmjereno i na emocije i na problem budući da adolescent može tražiti podršku, razumijevanje ili utjehu jednako kao i savjet ili direktno sudjelovanje u rješavanju problema (Mavar, 2009). Primjer toga vidljiv je iz odgovora sudionika:

„Kada sam pod stresom, volim razgovarati s nekim da podijelim svoje brige“. (FG2,U5)

Emocionalna podrška stručne službe i nastavnika također je vrlo bitan čimbenik u strategijama suočavanja. Primjerice pojedini sudionici navode kako stres reguliraju razgovorom s nastavnicima:

„Razgovor s psihologinjom mi pomaže da se osjećam bolje i smirenije“. (FG1,U8)

„Razgovor s nastavnicima ili psihologinjom pomaže mi da se osjećam bolje“. (FG1,U1)

Glasser (1994) smatra kako je važno da nastavnik stvara uvjete za rad kroz razgovor s učenicima, da sluša njihove prijedloge i poboljšava radnu sredinu. U radu se nerijetko spominje razredna klima te njezina važnost za uspješne odnose i suočavanje sa stresom. U školi je potreban prostor u kojemu se učenici mogu okrenuti nekome od nastavnoga osoblja ili stručnoj službi. Na primjeru je vidljivo kako na taj način koriste poželjnu strategiju suočavanja sa stresom, odnosno strategiju usmjerenu na emocije.

U trenucima kada je stres na visokoj razini, jedan sudionik je pokazao kako je njegovo suočavanje usmjereno na emocije:

„Fokusiram se na konkretan zadatak kako bih smanjio stres“. (FG4,U5)

Fokusiranjem na konkretan zadatak, uspijeva pobijediti strah od neuspjeha. Nadalje, time se potvrđuje i literaturni zapisi: Pokazalo se da neke kategorije suočavanja kao što su suočavanje usmjereno na emocije pokazuju veću situacijsku stabilnost od problemu usmjerenoga suočavanja (Folkman i sur., 1986b; Lazarus, 1990; Kardum, Hudek-Knežević i Martinac, 1998, citirano u Lončarić, 2006).

Strategije suočavanja usmjerene na problem i strategije usmjerene na emocije imaju pozitivnu konotaciju u literaturi, dok se strategije usmjerene izbjegavanju smatraju nepoželjnima. Riječ je o strategijama kao što su izbjegavanje i distrakcija koje dugoročno nikako ne pridonose rješavanju problema, ali u trenutku smanjuju nelagodu. Neki istraživači smatraju da uz ova dva postoji i treći način suočavanja koji se naziva izbjegavanje (Amirkhan, 1990, Endler i Parker, 1990), a karakterizira ga odvratanje pažnje od izvora stresa ili nereagiranje na stresore (Kohlmann, Weidner i Messina, 1996, prema Ambrosi-Randić, Glivarec, 2019). Sudionici su svojim odgovorima potvrdili strategiju suočavanja izbjegavanjem, odnosno korištenje distrakcije:

„Kada me stres preplavi, volim slušati muziku da se opustim i zaboravim na sve“. (FG4,U1)

Izbjegavanje je česta strategija suočavanja ako odnosi u razredu ne funkcioniraju, tj. ukoliko dođe do konflikta:

„Nije mi svejedno kada dođem u razred jednom tjedno gdje smo si svi super i svi se slažemo i u tjednu kada se posvađamo oko nečeg pa je u razredu atmosfera nikakva. Najradije bih izašla van da izbjegnem dozu neugodnosti“. (FG2,U4)

Lazarus i Folkman (1984) smatraju kako je velika razlika između prvih faza stjecanja vještina (kada je potrebna koncentracija i nastojanja u uspjehu) te između kasnijih faza kada su vještine automatske. Učenici 7. i 8. razreda u fazi su automatskih vještina pa svoje načine suočavanja prilagođavaju naučenome u ranijoj fazi. Strategija izbjegavanja u literaturi se povezuje s niskim samopoštovanjem. Tijekom razgovora s učenicima primijećeno je kako oni nižega samopoštovanja izbjegavaju usmena odgovaranja i usmene prezentacije, odnosno bilo kakav oblik javnoga nastupa.

„Meni je stresnije usmeno jer ako kažeš nešto krivo nastavnici imaju onaj pogled i onda te napadnu zato što si krivo odgovorio, a na ispitu možeš obrisati“. (FG2,U7)

„Mene je strah da će me netko osuđivati zbog nečeg, nešto kada netko misli loše o meni“. (FG2,U8)

Prema nekim je istraživanjima samopoštovanje u negativnoj korelaciji sa strategijama suočavanja usmjerenima na emocije (Bain, McGroarty i Runcie, 2015), a utvrđeno je i da adolescenti s nižim samopoštovanjem češće koriste strategije izbjegavanja u odnosu na one s višim samopoštovanjem (Chapman i Mullis, 1999, prema Ambrosi-Randić, Glivarec, 2019).

Nadalje, kada su zadaci veoma zahtjevni, učenici primijenjuju strategiju izbjegavanja:

„Kada vidim da me neki zadatak previše opterećuje, jednostavno ga preskočim i nadam se da će se situacija sama riješiti“. (FG1,U3)

Izbjegavanje kao strategija može predstavljati predah za pronalaženje efikasnijega, na problem usmjerenoga suočavanja, kao i pripremu za druge oblike aktivnosti (Mavar, 2009). Sudionici su uglavnom tijekom strategije izbjegavanja pronalazili druge aktivnosti kao distrakciju od stresa:

„Kada sam pod stresom zbog ispita, često gledam serije da zaboravim na učenje“. (FG4,U5)

„Kad znam da me čeka težak ispit, ponekad jednostavno zaspem, nadajući se da će mi to pomoći da zaboravim na stres“. (FG2,U1)

Folkman i Lazarus (1990) nalaze da izbjegavanje ima relativno kratkotrajan adaptivan učinak te da ono najčešće nema povoljnih dugotrajnih emocionalnih posljedica. Istraživanje koje su proveli McGrath i Holahan (2001) utvrđuje kako djeca s glavoboljama i povišenom anksioznošću koriste vrlo slične strategije suočavanja sa stresom. Riječ je o strategijama kao što su izbjegavanje i distrakcija koje dugoročno nikako ne pridonose rješavanju problema, no u trenutku smanjuju nelagodu.

„Kad sam pod stresom, većinom krenem trest nogama ako sjedim. Ako stojim onda imam osjećaj kao da ću se onesvijestiti“. (FG1,U1)

„Imam osjećaj kada kažem nešto krivo i onda mi se smije ili me ismijava, želim se rasplakat“. (FG1,U3)

Strategijom izbjegavanja dolazi do težih emocionalnih reakcija. Kao što je u (FG1,U1) navedeno; nemir, osjećaj nesvjestice, strah od ismijavanja, osjećaj plakanja. Izbjegavanje problema i izazova u školi i razredu nije povoljno ni za učenike ni za nastavnike. Prešućivanjem problema i nakupljanjem negativnih emocija može doći do još većih problema. U tome je bit pedagoškoga takta i vještina komunikacije pri čemu nastavnici probleme ne vide kao nešto neriješivo, već ih percipiraju kao izazove. Suradnjom nastavnika i učenika izazovi koje škola i okolina predstavljaju mogu se puno lakše riješiti. Ona treba biti poticajna u smjeru strategija suočavanja sa stresom. Strategije usmjerene na emocije i strategije usmjerene na rješavanje problema uvijek su adekvatniji odabir nego strategija izbjegavanjem. Iako se u trenutku strategija izbjegavanja problema može činiti kao najbezbolnije rješenje, ona ne rješava problem, već ga samo odgađa. Umanjivanjem osjećaja nelagode u trenutku ne smanjuje se problem koji stvara stres, već se ublažava osjećaj koji postoji.

U intervjuima je primjećeno kako učenici najčešće koriste strategije usmjerene na emocije koje čine 48% strategija suočavanja. Ove strategije uključuju emocionalne reakcije poput traženja emocionalne podrške, izražavanja osjećaja ili pokušaja regulacije unutarnjih emocionalnih stanja. To nam sugerira da se pojedinci najčešće suočavaju sa stresom tako da se usredotočuju na svoje emocije, bilo kroz njihovo izražavanje ili pokušaje kontrole.

Strategije usmjerene na problem su na drugom mjestu s udjelom od 33%. Ove strategije uključuju aktivno traženje rješenja, planiranje i donošenje odluka za rješavanje problema. To ukazuje da je značajan broj sudionika orijentiran na praktične i konkretne korake kako bi se nosio s izazovima, no ipak manje nego na emocionalne aspekte.

Pozitivan ishod istraživanja je taj što je strategija izbjegavanjem na posljednjem mjestu kod učenika osnovne škole. Strategije izbjegavanjem čine 19% suočavanja i predstavljaju najmanje korištenu strategiju. Ove strategije uključuju izbjegavanje ili odgodu suočavanja s problemima i osjećajima te korištenje distrakcije ili bijega kako bi se smanjila neposredna nelagoda. Premda su ove strategije najmanje prisutne, njihov udio pokazuje da ih dio sudionika ipak koristi, što može upućivati na pokušaj bijega od problema ili anksioznosti.

S obzirom da je u odgovorima na pitanje „Što vam uzrokuje najveći stres?“ uglavnom odgovor bila škola, možemo zaključiti kako loša ocjena ili manja ocjena od one koju je dijete očekivalo uzrokuje stres. Raznim programima suočavanja sa stresom učenike se može usmjeravati k uvježbavanju poželjnih strategija suočavanja te poboljšanju njihovoga suočavanja sa stresom, ali i kognitivnoga funkcioniranja.

3.2.5. Suzbijanje stresa u školi

Iz odgovora učenika u intervju vidljive su konkretne ideje u svrhu smanjenja stresa u školi. Odgovori su bili usmjereni na: adekvatniji raspored ispitivanja, najave usmenoga ispitivanja, ponavljanje prije ispita i više razumijevanja od nastavnika.

Prema Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi navodi se kako: „Usmeno provjeravanje i ocjenjivanje učenika može se provoditi na svakom nastavnome satu bez obveze najave i, u pravilu, ne smije trajati dulje od 10 minuta po učeniku“. Tijekom razgovora s učenicima osnovne škole uočena je poveznica između stresa i nenajavljenoga ispitivanja:

„Da ne govore da će pitat i onda ne pitaju. Ili da ovaj sat izvuku one koji će odgovarat idući. Mislim da bi to smanjlo stres svima nama“. (FG2,U6)

Osim toga, učenicima stres stvara i slučajan odabir kojim se nastavnici služe prilikom usmenoga ispitivanja:

„Moje mišljenje je da samo trebamo izbacit odgovaranja i da se slučajno izabire učenik“. (FG2,U7)

Učenici su stoga ponudili rješenja u pomoći suzbijanja stresa u školi:

„Isto tako, bolji raspored i najave odgovaranja tjedan dana prije, da prođemo kroz pitanja“. (FG4,U7)

„Mislim da bi nastavnici mogli napraviti neko ponavljanje i da bi rekli primjerice pitanja koja bi bila u testu“. (FG4,U5)

„Trebali bi nam za svaki test, svako odgovaranje dati pitanja koja će pitati“. (FG2,U5)

Nadalje u razgovoru sudionici ističu pretjeran obim nastavnoga sadržaja, ali i visoke kriterije ocjenjivanja:

„Mislim da bi bilo bolje da imamo manje gradiva, jer nam više gradiva i više pojmova bude stres“. (FG1,U3)

„Da se smanji kriterij ocjenjivanja učenika“. (FG1,U6)

O preopterećenosti učenika govorilo se i ranije u radu. Preopterećenost nastaje (ne)usklađivanjem zahtjeva koji se postavljaju učeniku i koji su u (ne)skladu s njegovim razvojnim mogućnostima (Munjiza, Peko, Dubovicki, 2016). Pojam preopterećenosti javlja se još od osnutka državne javne škole (1774). Danas, u 21. stoljeću, učenici nailaze na problem preopterećenja nastavnim sadržajem te visokim kriterijima ocjenjivanja.

Ono što spaja sve potkategorije odgovora u suzbijanju stresa je svakako razumijevanje nastavnika. Razumijevanje nastavnika učenicima predstavlja najveću podršku u odgojno-obrazovnom procesu. Sam pojam razumijevanja dakako leži u dobroj i adekvatnoj komunikaciji između učenika i nastavnika. Cilj je postići obostrano zadovoljavajuću komunikaciju kako ne bi dolazilo do nepotrebnih sukoba. Pravilna komunikacija se uči budući da to nije nešto što dobivamo rođenjem. Unutar razrednoga odjela tako trebaju biti prisutni oblici komuniciranja koji razred čine mjestom u kojemu se razvijaju socijalne, emocionalne, kognitivne, osobne, predmetne, interkulturalne i druge kompetencije učitelja i učenika (Jurčić, 2012). Od nastavnika se treba očekivati da ima

pedagoški takt koji podrazumijeva kompetencije dobrog odgajatelja. Navedeno zahtijevaju i učenici osnovne škole od svojih nastavnika:

„Ja mislim da bi razumijevanje smanjilo stres“. (FG1,U2)

„Da nastavnici imaju više razumijevanja“. (FG3,U4)

„To su nastavnici koje ja volim iskreno, a ne ovi koji nemaju razumijevanja, ako nešto krivo kažeš, odmah netočno“. (FG3,U3)

Trankiem (2009) navodi sredstva komunikacije koja dovode do smanjenja stresa i napetosti; biti raspoloživ, biti u empatiji, usredotočiti se na učenika, pozvati učenike da izraze vlastite misli, razjasne ih ili preformuliraju, kao i ponuditi priliku za odgovore, druga pitanja ili pak rješenja.

U nastavi i razredu odvija se živi proces u kojem je u potpunosti normalno griješiti. Učenike tijekom školovanja treba podučavati kako su greške sastavni dio života, no i kako je sasvim normalno da i nastavnici griješe. Sukobe je gotovo nemoguće izbjegavati, ali nam pružaju priliku za osobni napredak. Osobni napredak nastavnika treba usmjeravati u smjeru razvijanja empatije, zdrave komunikacije i tolerancije. Sudionici istraživanja to potvrđuju sljedećim citatima:

„Voljela bih da nastavnici budu opušteniji, da više razmišljaju o nama“. (FG1,U1)

Osim razumijevanja nastavnika, naglašava se potreba za otvorenijim odnosom s nastavnicima:

„Pa možda da svi nastavnici imaju prijateljski odnos s nama, ali da mi imamo neko poštovanje prema njima. Da ne budu živčani pa to pređe na mene i onda ja ne mogu funkcionirati jer nemaju tu neku pozitivnu energiju“. (FG4,U6)

Potreba za otvorenijim i bližim odnosima nije začuđujuća. Nastavnik kao odrasla osoba i uzor svojim učenicima predstavlja vrstu autoriteta koji pruža zaštitu u školi izvan obiteljskoga doma. Otvoren razgovor potiče rasterećenje kod učenika:

„Mislim da bi manje stresno bilo kada bi svaki nastavnik kao nastavnica iz engleskog shvatio da njegov predmet nije najbitniji“. (FG1,U8)

Pedagoški takt i pedagoške kompetencije neizbježna su sastavnica u nastavničkoj profesiji te mogu služiti kao alat u suzbijanju stresa. Kompetencije se ne odnose samo na usvajanje znanja i vještina, nego i na sposobnost svjesnoga, odgovarajućega i odgovornoga djelovanja i utjecanja na promjene

u okolini i društvu, primjerenim i učinkovitim metodama koje se stječu i osiguravaju odgojem i obrazovanjem, odnosno cjeloživotnim učenjem (Rječnik hrvatskog jezika, citirano u Župančić, 2022). Pedagoški takt kao fenomen poznat je pedagogiji kao pojam koji se različito definira i razumije, no u suštini nosi sa sobom isto tumačenje. Učitelj s izraženim pedagoškim taktom na prvo mjesto stavlja dobrobit i interese učenika, poštuje učenike i njihove posebnosti, sposoban je protumačiti njihove misli, razumijevanje, osjećaje i želje te je sposoban obzirno i primjereno djelovati u složenim i nepredvidivim odgojno-obrazovnim situacijama (Vršić, Kucelj, Čekolj, 2023). Kako navodi Trankiem (2009) tri kriterija za dobro komuniciranje jesu: iskrenost nastavnika, poštovanje prema učenicima te razumijevanje iskustva koje učenik prolazi. U odgovorima iz fokus grupa možemo zaključiti kako je u suzbijanju stresa u školi najvažnije postojanje empatije te međusobnoga razumijevanja nastavnika i učenika. Spojimo li kompetencije koje su potrebne nastavnicima kako bi ovladavali nastavnim procesom i pedagoški takt koji je nužan za stvaranje pozitivne razredne klime, dobivamo nastavnika koji je shvaća odgojno-obrazovni proces u školstvu te vrlo dobro upravlja problemima koji stvaraju stres u školi.

4. ZAKLJUČAK

Ovaj rad pruža dubinski uvid u strategije suočavanja sa stresom koje koriste učenici 7. i 8. razreda osnovne škole, naglašavajući njihovu ključnu ulogu u psihološkome i akademskome razvoju mladih ljudi. Suočavanje sa stresom predstavlja značajan izazov u formativnom razdoblju što se posebno odražava na školski kontekst gdje učenici balansiraju između akademskih zahtjeva, socijalnih pritisaka i vlastitih očekivanja. Rezultati istraživanja ukazuju da učenici koriste različite strategije suočavanja koje se mogu svrstati u tri osnovne kategorije: strategije usmjerene na emocije, strategije usmjerene na problem te strategije izbjegavanja. Svaka od njih nosi specifične implikacije za emocionalno i akademsko funkcioniranje učenika. Strategije usmjerene na problem, koje uključuju aktivno rješavanje problema i traženje podrške, pokazale su se kao najučinkovitije u smanjenju percepcije stresa i poboljšanju akademskoga učinka. Strategije usmjerene na emocije, koje uključuju regulaciju emocija i traženje emocionalne podrške, također su se pokazale korisnima, posebno u situacijama u kojima učenici ne mogu izravno utjecati na izvor stresa. Ove strategije omogućuju učenicima da smanje emocionalni teret stresa i održe psihološku stabilnost što je od velike važnosti za njihovo dugoročno mentalno zdravlje. S druge strane, strategije izbjegavanja, koje uključuju distanciranje, ignoriranje problema ili odgađanje suočavanja sa stresnim situacijama, pokazale su se kao najmanje učinkovite. Ove strategije često dovode do eskalacije problema i povećanja razine stresa što negativno utječe na akademski uspjeh i emocionalno blagostanje učenika. Dugoročno, oslanjanje na strategije izbjegavanja može dovesti do ozbiljnijih psiholoških problema uključujući anksioznost i depresiju stoga je potrebno raditi na međuljudskim odnosima u razredu i školi. U tome mogu pomoći stručna usavršavanja nastavnika koji radom na profesionalnom području utječu i na osobnu percepciju stresa i suočavanja sa stresom. Dobrim međuljudskim odnosima učenicima se pruža emocionalna podrška, povećanje samopouzdanja, pridonosi se smanjenju sukoba, ali i povećanju akademskoga angažmana.

Zaključno, važno je istaknuti da iako sve tri strategije imaju svoje mjesto u procesu suočavanja sa stresom, obrazovni bi sustav trebao težiti poticanju strategija usmjerenih na problem i emocije, a smanjenju oslanjanja na strategije izbjegavanja. Ovo bi moglo uključivati uvođenje programa koji bi jačali emocionalnu kompetenciju i sposobnost rješavanja problema kod učenika, čime bi se povećala njihova otpornost na stres i poboljšala ukupna dobrobit.

LITERATURA

- Ambrosi-Randić, N. (2019). Odnos intelektualnih sposobnosti, samopoštovanja i strategija suočavanja u djetinjstvu. *Napredak*, 160 (1-2), 105-123. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/224383>
- Anić, P. i Brdar, I. (2007). Obrasci suočavanja s neuspjehom u školi, konzumacija lakih droga i aktivnosti u slobodnom vremenu srednjoškolaca. *Psihologijske teme*, 16 (1), 99-120. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/20521>
- Aspinwall, L. G. i Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 989-1003.
- Bašić, S. (1999) Odgoj, U: Mijatović, A., (ur.), Osnove suvremene pedagogije, Zagreb: Pedagoško-književni zbor, str.175-203.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. F., Krueger, J. I., Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in The Public Interest*.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological*. Preuzeto s: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x>
- Berc, G. (2012). Obiteljska otpornost – teorija i primjena koncepta u socijalnom radu. *Ljetopis socijalnog rada*. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82978>
- Bognar, B. (2015). Čovjek i odgoj. Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku. Filozofski fakultet u Osijeku. Pregledni rad. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/file/233823>
- Bognar, L. i Dubovicki, S. (2012). EMOCIJE U NASTAVI. *Croatian Journal of Education*. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/79596>
- Bognar, L. i Matijević, M. (1993) Didaktika, Zagreb, Školska knjiga.
- Vrkić Dimić, J. i Stručić, M. (2008). Mišljenja učenika o provođenju provjeravanja i ocjenjivanja u nastavnoj praksi. *Acta Iadertina*, 5 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190057>

Borg, M. G., Riding, R. J., Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*. Preuzeto s: <https://doi.org/10.1080/0144341910110104>

Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija : interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Preuzeto s: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brebrić, Z. (2023). Longitudinalna studija o povezanosti predškolske samoregulacije s dobrobiti, stresom i školskim uspjehom na završetku srednje škole – uloga strategija suočavanja sa stresom. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*. Preuzeto s: <https://doi.org/10.21857/m16wjcw0q9>

Britvić, D. (2010). Obitelj i stres. *Medicina Fluminensis*. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/59250>

Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/131842>

Buhač, Lj. (2017). *Međuodnos komunikacijske kompetencije nastavnika i aktivnost učenika u nastavi*. Filozofski fakultet, Zagreb.

Bukša, A. (2023). Podrška nastavnicima i učenicima u odgojno – obrazovnom procesu. *Varaždinski učitelj*. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/281520>

Buljan, I. (2021). Izvještavanje o rezultatima kvalitativnih istraživanja. *Zdravstveni glasnik*. Preuzeto s: <https://doi.org/10.47960/2303-8616.2021.14.49>

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 191-201. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/11809>

Copeland, E. P., Hess, R. S. (1995). Differences in young adolescents' coping strategies based on gender and ethnicity. *The Journal of Early Adolescence*. Preuzeto s: <https://doi.org/10.1177/0272431695015002002>

Ćoso, B. (2011). Strah od škole i zadovoljstvo učiteljima. *Stručni članak*. OŠ Fran Krsto Frankopan, Krk. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/file/204706>

De Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buhwald, L., Morgan, J., Ow, J., Siegel Gold, J., Weiss, R. (2000). Stress, stressors and coping among high school students, *Children and Youth Services Review*, 22, str. 441-463.

Dodge, A.,K., Gonzales, N. (2010). Family and Peer Influences on Adolescent Behavior and Risk-Taking. Paper presented at IOM Committee on the Science of Adolescence Workshop, Washington, DC. Preuzeto s: http://www.nationalacademies.org/hmd/~media/Files/Activity%20Files/Children/AdolescenceWS/Commissioned%20Papers/dodge_gonzales_paper.pdf

Doležal, D. (2006). Otpornost i prevencija poremećaja u ponašanju. Pregledni rad.

Domović, V., Martinko, J. and Jurčec, L. (2010). Factors of teacher burnout at work. *Napredak*. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/82673>

Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*.

Dravinac, N. (1970), *Provjeravanje znanja i ocjenjivanje učenika iz matematike u osnovnim školama*. Zagreb: Zavod za unapređivanje osnovnog obrazovanja.

Đuranović, M. (2013). Obitelj i vršnjaci u životu adolescenta. *Napredak*.

Đuranović, M., Klasnić, I. & Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/121332>

Elliott, G.R. and Eisdorfer, C. (1982) *Stress and Human Health*. Springer, New York.

Erhardt, J. i Zagorac, I. (2019). Neuroenhancement and Vulnerability in Adolescence . *Jahr*. Preuzeto s: <https://doi.org/10.21860/j.10.1.8>

Eurostat. (2009). Preuzeto s: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/KS-CD-09-001>

Gailliot, M. T., Mead, N. L., & Baumeister, R. F. (2008). Self-regulation. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*. The G Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*. Preuzeto s: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.>

Glasser, W. (1994), Kvalitetna škola: škola bez prisile. Zagreb: Educa.

Grgin, T., Soriæ, I., Kale, I., (1995.). Stres kod nastavnika i naèini suoèavanja sa stresom. Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru.

Griebel, W. i Niesel, R. (2012). Prijelaz u osnovnu školu – razumijevanje svih ukljuèenih i učinci njihove suradnje. Djeca u Europi. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123559>

Haggerty, R. J., Sherrod, L. R., Garmezy, N., & Rutter, M. (Eds.). (1996). Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions. Cambridge University Press.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. Journal of School Psychology. Preuzeto s: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), Childhood social development: Contemporary perspectives. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hattie, J. (2012). Visible Learning For Teachers: Maximizing impact on learning, Routledge, New York.

Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback, Review of Educational Research 77 81–112.

Havelka, M. (1998). Zdravstvena psihologija. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Havelka, M., Pačić-Turk, Lj., Sever, T. (2002). Zdravstvena Psihologija U Hrvatskoj – Dvadesetak godina poslije. Društvena istraživanja. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/16170>

Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2013. – 2024. Preuzeto s: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/stres>

Hudek-Knežević, J. Kardum, I. (2006). Psihosocijalne odrednice tjelesnog zdravlja: i stres i tjelesno zdravlje. Jasrebarsko: Naklada Slap.

investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment

Jukić, R., Škojo, T., Bedeniković Lež, M. (2023). Akademski stres i slobodno vrijeme uèenika. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Kadum-Bošnjak, S. i Brajković, D. (2007). Praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika u nastavi. Metodčki obzori. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/19440>

Kalebić-Maglica, B. (2007). Uloga izražavanja emocija i suočavanja sa stresom vezanim uz školu u percepciji raspoloženja i tjelesnih simptoma adolescenata. Psihologijske teme, 16 (1), 1-26. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/2038>

Koludrović, M., Jukić, T. i Reić Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. Život i škola. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/47708>

Kozjak Mikić, Z., Perinović, E. (2008). Suočavanje i psihosomatski simptomi u adolescenciji. Suvremena psihologija. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/81397>

Krapić, N., Kardum, I. (2003). Stilovi suočavanja sa stresom kod adolescenata: konstrukcija i validacija upitnika. Društvena istraživanja. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/19317>

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. Preuzeto s: <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

Kyriaocu, C. (1995). Temeljna nastavna umijeća. Zagreb: Educa.

Lacković Grgin, K. (2000). Stres u djece i adolescenata. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. Oxford University Press.

Lazarus, R., Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer.

Lončarić, D. (2006). Suočavanje učenika s akademskim i interpersonalnim stresnim situacijama: provjera međusituacijske stabilnosti strategija suočavanja. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Lučanin, D. (2014). Mjere prevencije i sprečavanja štetnih posljedica stresa. Sigurnost. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/127765>

M. L. KnappJ. A. Hall. (2010). Non-Verbal Communication in Human Interaction. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/244473156_Non-Verbal_Communication_in_Human_Interaction

- Marović, Ž. (2004) Ocjenjivanje učeničkog napretka, Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=168381
- Maté, G. (2020). Kada tijelo kaže ne. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Matoš, D. (2019). Uloga ravnatelja u preveniranju nastavnčkog stresa. Završni specijalistički rad. Sveučilište u Zadru. Preuzeto s: [file:///C:/Users/Administrator/Downloads/završni_specijalisticki_rad-digitalni_primjerak%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrator/Downloads/završni_specijalisticki_rad-digitalni_primjerak%20(1).pdf)
- Matulović, I., Rončević, T. i Sindik, J. (2012). Stres i suočavanje sa stresom – primjer zdravstvenog osoblja. Sestrinski glasnik. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/286837>
- Mavar, M. (2009). Strategije suočavanja sa stresom kod adolescenata. Acta Iadertina. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/190073>
- Mc Naughton, D., Hamlin, D., Mccarthy, J. (2007). Learning to Listen: Teaching an Active Listening Strategy to Preservice Education Professionals. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/230853199_Learning_to_Listen_Teaching_an_Active_Listening_Strategy_to_Preservice_Education_Professionals
- Medak, D. (2023). Stres i otpornost na stres. Bogoslovska smotra. Preuzeto s: <https://doi.org/10.53745/bs.93.3.3>
- Mijatović, A. (2000). Leksikon temeljnih pedagoških pojmova. Zagreb: Edip. Ministarstvo prosvjete i kulture. (1991). Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika. Narodne novine (1990).
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2010). Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj školi i srednjoj školi. NN 112/2010
- Mirjanić, L. I Milas, G. (2011). Uloga samopoštovanja u održavanju subjektivne dobrobiti u primjeni strategija suočavanja sa stresom. Društvena istraživanja, 20 (3 (113)), 711-727. Preuzeto s: <https://doi.org/10.5559/di.20.3.06>
- Muir Ryan, N. (1989). Stress-coping strategies identified from school age children's perspective. Research in nursing & health.

Munjiza, E. (2013). Preopterećenje učenika uvjetovano opsegom udžbeničke literature i sposobnošću čitanja. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/file/224140>

Munjiza, E., Peko, A., Dubovicki, S. (2016). Paradoks (pre) opterećenosti učenika osnovne škole. Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Nasser-Abu-Alhija, F. (2014). Teacher Stress and Coping: The Role of Personal and Job Characteristics. Preuzeto: https://www.researchgate.net/publication/277934938_Teacher_Stress_and_Coping_The_Role_of_Personal_and_Job_Characteristics

Niesel, R., Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/287674676_Enhancing_the_competence_of_transition_systems_through_co-construction

obrazovanja i odgoja, Zagreb: Znamen.

Ovčar, S. (1972). Prilog proučavanju opterećenosti učenika domaćim zadaćama. Pedagoški rad.

Parker, J. D., Endler, N. S. (1992). Coping with coping assessment: A critical review. European Journal of Personality. Preuzeto s: <https://doi.org/10.1002/per.2410060502>

Pastuović, Nikola (1999), Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog

Pavić, Ž., Šundalić, A. (2021). Uvod u metodologiju društvenih znanosti. Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Filozofski fakultet u Osijeku. Preuzeto s: [file:///C:/Users/Administrator/Downloads/1128637.Metodologija_prijelom%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrator/Downloads/1128637.Metodologija_prijelom%20(1).pdf)

Pećnik, N. (2008). Suvremeni pogledi na dijete, roditeljstvo i socijalizaciju. Dijalog i društvo.

Pranjić, M. (2011). Nastavna metodika - Teorijske osnove. Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/file/119618>

Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/file/16308>

Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/file/18189>

- Radeka, I. & Sorić, I. (2005). Model permanentnog usavršavanja nastavnika. Pedagogijska istraživanja. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/139340>
- Reić Ercegovac, I., Koludrović, M. i Jukić, T. (2009). Emocionalna kompetentnost i stres u nastavničkim zanimanjima. Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu, (2-3), 85-96. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/136161>
- Rukavina, M. i Nikčević-Milković, A. (2016). Adolescenti i školski stres. Acta Iadertina, 13 (2), 0-0. Preuze
- Siebert, A. (2006). Definition of resiliency. OR: Resiliency Center. Preuzeto s: <http://www.resiliencycenter.com/definitions.shtml>
- Silov, M. (2007). Odgoj i teorija smisla. Odgojne znanosti, 9 (1 (13)), 75-90. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/20818>
- Slišković, A., Burić, I. i Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. Društvena istraživanja. Preuzeto s: <https://doi.org/10.5559/di.25.3.0>
- Staničić, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. Pedagogijska istraživanja. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/139347>
- Stojčević, A. i Rijavec, M. (2008). Provjera djelotvornosti programa učenja strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u osnovnoj školi. Napredak. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82744>
- Stoll, L; Bolam, R; McMahon, A; Thomas, S.M. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. Journal of Education. Preuzeto s : https://www.researchgate.net/publication/226457350_Professional_Learning_Communities_A_Review_of_the_Literature
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. (2014). NN. Preuzeto s: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html
- Subotić, S., Brajša-Žganec, A. i Merkaš, M. (2008). Školski stres i neka obilježja ličnosti kao prediktori suicidalnosti adolescenata. Psiholgijske teme, 17 (1), 111-131. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/32455>

Štark, A. i Vulić-Prtorić, A. (2018). Jutarnjost-večernjost i umor u adolescenciji. Socijalna psihijatrija. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/200577>

Tadinac, M., Jokić-Begić, N., Hromatko, I., Kotrulja, L. i Lauri-Korajlija, A. (2006). Kronična bolest, depresivnost i anksioznost. Socijalna psihijatrija.

Trankiem, B. (2009). Stres u razredu. Zagreb: Profil.

Van Hook, M. P. (2008). Social work practice with families: A resiliency-based approach. Lyceum Books.

Varga, R., Somolanji Tokić, I. (2015). Trebaju li nam sustavan odgoj i obrazovanje za aktivno slušanje?. Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/153134>

Vičić-Hudorović, V., Kozina, M., Šteko, B. (2011). Sindrom kroničnog umora. Zagreb: Škola za medicinske sestre, Vrapče.

Vrcelj, S., Kušić, S. i Čekolj, N. (2023). Zašto je (ne)važan pedagoški takt?. Metodčki ogledi, 30 (2), 11-27. Preuzeto s: <https://doi.org/10.21464/mo.30.2.11>

Vrcelj, S., Zovko, A., Vukobratović, J. (2017). Uloga pedagoga u prevenciji sindroma sagorijevanja učitelja i odgajatelja. Zbornik Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Sveska 26 / 2017.

Vukasović, A. (1989). Suvremeni razvitak i odgojna kriza. Politička misao. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/113557>

Vulić Prtorić, A. (1997). Koncept suočavanja sa stresom kod djece i adolescenata i načini njegova mjerenja. Filozofski fakultet u Zadru.

Vulić-Prtorić, A., Cohza, R., Grubić, M., Lopižić, J. & Padelin, P. (2008). Anksiozna osjetljivost i psihosomatski simptomi u djece i adolescenata. Klinička psihologija. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/158295>

Windle, M., & Windle, R. C. (1996). Coping strategies, drinking motives, and stressful life events among middle adolescents: Associations with emotional and behavioral problems and with

academic functioning. Journal of Abnormal Psychology. Preuzeto s: <https://doi.org/10.1037/0021-843X.105.4.551>

Wood, J. (2006.). Effect of anxiety reduction on children's school performance and social adjustment. Developmental Psychology, 42, 345-349.

Župančić, M. i Hasikić, A. (2022). KOMPETENCIJE ODGOJITELJA. Varaždinski učitelj, 5 (9), 505-513. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/275812>