



UDK: 371.261

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 12. 9. 2008.

PROVJERA DJELOTVORNOSTI PROGRAMA UČENJA STRATEGIJA SUOČAVANJA SA STRESOM ZBOG LOŠE OCJENE U OSNOVNOJ ŠKOLI

Mr. Anita Stojčević

Osnovna škola Zdenka Turkovića, Kutjevo

Dr. sc. Majda Rijavec

Učiteljski fakultet, Zagreb

Sažetak *Loša ocjena ili ocjena manja od one koju je dijete očekivalo najčešći je izvor stresa u djece školske dobi. Dosadašnja istraživanja pokazuju da razni programi poučavanja strategijama suočavanja mogu povećati repertoar suočavanja i poboljšati kognitivno funkcioniranje učenika. Provedeno je istraživanje radi provjere djelotvornosti Programa učenja strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene na uzorku od 90 učenika trećeg i četvrtog razreda osnovne škole. Ispitanici eksperimentalne skupine pohađali su osam radionica u kojima su učili i uvježbavali strategije i vještine vezane uz uspješno suočavanje sa stresom zbog loše ocjene. Ispitivan je učinak programa na strategije suočavanja s lošom ocjenom i na ciljne orijentacije kod učenja. Rezultati pokazuju da je u eksperimentalnoj skupini pod utjecajem programa došlo do učestalije primjene uspješnih strategija suočavanja sa stresom i do pojačanja usmjerenosti na izvedbu kod učenja.*

Ključne riječi: *osnovna škola, stres, strategije suočavanja, ciljne orijentacije, učenje uspješnog suočavanja.*

Uvod

Stresni događaji neizbježivi su dio svakog odrastanja. Arnold (1990., prema Kuterovac-Jagodić, 2000.) definira stres u djece kao svaki upad u djetetovo normalno fizičko ili psihosocijalno životno iskustvo, koji akutno ili kronično



narušava djetetovu fiziološku i psihološku ravnotežu, ugrožava njegov razvitak i prijeti njegovoj sigurnosti, kao i sve psihofiziološke posljedice takvog upada ili ugrožavanja. Ta definicija i slične definicije stresa u djetinjstvu naglašavaju činjenicu da stres i trauma kod djece ne ostavljaju samo mnogobrojne fiziološke i psihološke posljedice kao kod odraslih, već utječu i na njihov razvitak. Čimbenik koji je pritom ključan jest djetetova uspješnost nošenja sa stresom.

Negativna ocjena ili ocjena lošija od očekivane jedan je od najčešće spominjanih stresora u djece školske dobi (Halstead i sur., 1993.; Frazier i Schauben, 1994.; Garton i Pratt, 1995.). U jednom istraživanju provedenom u Hrvatskoj, u kojemu su se učenici trebali prisjetiti najstresnije situacije u školskom okruženju, na prvom mjestu je dobivanje nedovoljne ocjene (Kalebić-Maglica, 2006.). Dobra ocjena dokazuje djetetovu sposobnost, pridonosi boljem statusu među vršnjacima, zadovoljava roditelje i učitelja. S druge strane loša ocjena pokazuje ne samo da je dijete bilo neuspješno, već se ono mora suočiti i s nezadovoljstvom roditelja i učitelja, mogućom kaznom te pokazivanjem u negativnom svjetlu pred vršnjacima. Stoga je uspješno suočavanje s takvim stresom učenicima osobito važno.

Uspješno suočavanje sa stresom uključuje rješavanje problema i smanjivanje neugodnih osjećaja izazvanih stresnom situacijom. Značajno je povezano s različitim pozitivnim ishodima. Tako je suočavanje usmjereno na problem pozitivno povezano sa školskim uspjehom, a negativno s emocionalnim problemima i problemima u ponašanju (Windle i Windle, 1996.). Učenici koji primjenjuju pozitivne strategije suočavanja imaju internalni lokus kontrole, višu motivaciju za postignućem i bolji školski uspjeh. Učenici skloni projekciji i negiranju postižu lošiji školski uspjeh od učenika koji primjenjuju pozitivne strategije suočavanja (Tero i Connell, 1984.). Mantzicopoulos (1990.) je također potvrdio da učenici koji primjenjuju pozitivne strategije suočavanja imaju bolji školski uspjeh i veći osjećaj vlastite vrijednosti. Opažaju sebe kao kompetentne na području učenja i osjećaju se uspješni u socijalnim odnosima.

Intenzitet stresa zbog školskog neuspjeha ovisi i o tome koliko je učeniku važan uspjeh u školi. Učeničova spremnost da se angažira i uloži napor važna je komponenta procesa učenja. U području motivacije postignuća posljednjih dvadesetak godina istraživači i teoretičari najviše su se usmjerili na istraživanje ciljeva (Midgley i sur., 1998., Pintrich i Schunk, 1996.; prema Rupčić i Kolić-Vrhovec, 2004.).

Orijentacija na učenje ili znanje odnosi se na učeničku orijentaciju na poboljšavanje razine znanja, razumijevanja, vještina i kompetentnosti. Učenicima s tom ciljnom orijentacijom učenje je cilj sâm po sebi. Oni vjeruju da su učenje i ishod učenja pod njihovom kontrolom (Niemivirta, 1996.) i zato uspjeh i neuspjeh pripisuju uloženom trudu (Brdar i Rijavec, 2002., Grant i Dweck, 2003.).

U situaciji neuspjeha uporni su i primjenjuju strategije suočavanja usmjerene na problem (Brdar i Rijavec, 2002., Grant i Dweck, 2003.). Učenici s orijentacijom na učenje imaju veću sposobnost samoregulacije.

Učenici orijentirani na *izvedbu* ili postignuće žele da drugi ljudi steknu pozitivnu sliku o njihovim sposobnostima. Zabrinjava ih koliko će biti uspješni u odnosu na druge i kako će ih drugi doživjeti, problemske situacije doživljavaju kao prijeteće, angažiraju se oko neefikasnijih strategija učenja, imaju više negativnih samoprocjena, vjeruju da je inteligencija nepromjenjiva i ne proceniraju informacije povezane s prethodnom razinom uspješnosti (Dweck i Legget, 1988.). Uvjereni su da će uspjeh postići zbog svojih sposobnosti, neovisno o uloženom trudu (Niemi, 1996.). Školski uspjeh za njih je mjera sposobnosti pa u situaciji neuspjeha ili negativne povratne informacije gube samopoštovanje i motivaciju, suočavaju se s negiranjem i dezangažmanom (Grant i Dweck, 2003.) te osjećaju bespomoćnost, osobito u situacijama kada procjenjuju da nisu kompetentni (Ames i Archer, 1988.). Dweck i Legget (1988.) tvrde da orijentacija na izvedbu ima samozaštitnu funkciju koja se očituje kroz želju učenika za dobivanjem povoljnih ili izbjegavanjem nepovoljnih prosudaba o vlastitoj kompetentnosti.

Učenici orijentirani na *izbjegavanje truda* žele postići cilj ulaganjem što je moguće manje truda. Nastoje izbjeći svaku situaciju koja potencijalno ugrožava njihovo samopoštovanje. Pasivni su i nezainteresirani za učenje, a u situaciji školskog neuspjeha pretežno primjenjuju strategije usmjerene na smanjenje emocionalne napetosti (Brdar i Rijavec, 2002.). Elliot i Harackiewicz (1996., prema Rupčić i Kolić-Vrhovec, 2004.) tvrde da u osnovi orijentacije na izbjegavanje truda stoji strah od neuspjeha.

Tijekom odrastanja djeca se često moraju suočavati sa stresnim događajima. Većina djece i adolescenata dobro se nosi s time, ali neki i ne. Budući da je stres u životu nemoguće izbjeći, važno je pronaći načine kako smanjiti ili spriječiti stresne događaje te negativne reakcije koje iz njih proizlaze. Općenito, upoznavanje učenika s uspješnim strategijama suočavanja sa stresom može pridonijeti tome da učenici lakše prepoznaju stresne situacije i povećaju mogućnost djelotvornijeg rješavanja stresnih situacija u različitim školskim, a poslije i u životnim situacijama. Poznavanje vlastitih načina suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi može pomoći učenicima da bolje razumiju svoje ponašanje i da sami poduzmu promjene koje procjenjuju korisnima (Brdar i Rijavec, 1997b).

Mnogo je različitih programa u školi koji su provedeni radi smanjenja depresije i stresa općenito, ali samo nekoliko ih je znanstveno evaluirano. Pozitivne rezultate pokazala su dugogodišnja istraživanja M. Seligmana (1990.) i njegovih suradnika nakon Pennovog programa prevencije. Cilj toga programa bio je učenje vještina optimističnog razmišljanja kod djece sa simptomima depresije.



Slični rezultati dobiveni su u istraživanju (Dubow, 1993.) provjere djelotvornosti programa “Ja mogu” (*I Can Do*) koji je nastao radi poboljšavanja sposobnosti djece za stvaranjem učinkovitijih rješenja u stresnim situacijama. Učenici su znatno povećali primjenu strategija usmjerenih na problem. Ti efekti su se održali ili čak pojačali u ponovljenom istraživanju nakon pet mjeseci.

Istraživanje (Puskar i sur., 2003.) nakon provedenog programa TKC (*Teaching kids to cope*) pokazuje da je tretmanska skupina koja je bila uključena u kratkotrajnu intervenciju znatno povećala primjenu pozitivnih strategija u suočavanju s depresijom. Pozitivni rezultati su održani tijekom sljedeće godine.

Svrha istraživanja (Catalano i sur., 2004.) intervencijskih i preventivnih programa za pozitivan razvitak mladih, nastalog posljednjih 30-ak godina u Americi, bila je odrediti kako su ti programi definirani u literaturi, ocijeniti i sažeti rezultate vrjednovanja tih programa i definirati što se uopće smatra pozitivnim razvitkom mladih. Otkrili su širok raspon pristupa pozitivnom razvitku mladih, koji su rezultirali poticanjem pozitivnih oblika ponašanja i sprječavanjem negativnih.

Metaanalizom 19 školskih programa u SAD-u, usmjerenih na suočavanje sa stresom u djece i adolescenata, autori (Kraag i sur., 2006.) su utvrdili djelotvornost svih provedenih programa. Iako je među programima razvidna heterogenost u kvaliteti i vrsti intervencija, svi programi su djelovali na smanjenje simptoma stresa i osnaživanje vještina suočavanja s problemima.

Svi ti nalazi pokazuju da učenje uspješnog suočavanja s neuspjehom može pomoći djeci da razviju efikasnije strategije suočavanja koje će moći primjenjivati u svakodnevicu. Jedno od temeljnih pitanja toga istraživanja jest djelotvornost programa koji je namijenjen razvitku vještina uspješnog suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi, tj. koliko takve edukacije mogu pridonijeti boljem suočavanju sa stresom zbog neuspjeha u školi, a time i većoj motivaciji za učenjem.

Problemi istraživanja

1. ispitati razlike u primjeni strategija suočavanja sa stresom prije i nakon provođenja programa učenja strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene,
2. ispitati razlike u ciljnim orijentacijama prije i poslije provođenja programa učenja strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene.

Pretpostavljeno je da će se u eksperimentalnoj skupini nakon provođenja programa u odnosu na kontrolnu skupinu povećati učestalost primjene pozitivnih strategija suočavanja sa stresom (rješavanje problema i socijalne potpore), povećat će se i orijentacija na učenje i izvedbu, a smanjiti orijentacija na izbjegavanje truda.



Metoda

Ispitanici

Uzorak su činili učenici trećeg i četvrtog razreda Osnovne škole Zdenka Turkovića u Kutjevu. Bilo je ukupno 90 ispitanika, 48 djevojčica i 42 dječaka. Broj ispitanika u kontrolnoj skupini iznosi 45 (24 djevojčice i 21 dječak). Broj ispitanika eksperimentalne skupine je također 45 (24 djevojčice i 21 dječak). Prosječna dob ispitanika bila je 9,6 godina.

Postupak

Istraživanje je trajalo pet tjedana, ukupno deset školskih sati u eksperimentalnoj i dva sata u kontrolnoj skupini. U sklopu istraživanja provedeno je ispitivanje kontrolne i eksperimentalne skupine u dva navrata: prije provođenja programa i nakon provođenja programa u eksperimentalnoj skupini. U eksperimentalnoj skupini proveden je *Program učenja strategija suočavanja s neuspjehom u osnovnoj školi*. Kontrolna skupina tada je imala uobičajene izvannastavne aktivnosti. U oba slučaja ispitivanje je istodobno provedeno u kontrolnoj i u eksperimentalnoj skupini, s istim mjernim instrumentima, tijekom redovnih školskih sati.

Program učenja strategija suočavanja s neuspjehom u osnovnoj školi

Autorica programa je Sanja Bakarčić, a program traje osam školskih sati, po dva sata tjedno. Cilj programa je razvijanje vještina suočavanja s neuspjehom u školi. Programom se kroz kratka predavanja, vježbe i igre prilagođene djeci te dobi obrađuju teme: *Upoznavanje s pojmom stresa, Fizički simptomi stresa, Tehnike disanja i opuštanja, Emocionalne reakcije u stresnim situacijama, Zaboravljanje, Izbjegavanje, Bavljenje drugim aktivnostima, Negativne misli, Socijalna podrška i Rješavanje problema*.

Instrumenti

a) Upitnik "*Strategije suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi*" (Brdar i Rijavec, 1997a).

Faktorskom analizom koju su provele autorice dobiveno je pet faktora. To su *Rješavanje problema, Emocionalne reakcije, Zaboravljanje, Socijalna podrška i Samookrivljavanje*. Faktor *Rješavanje problema* odnosi se na razmišljanja i ponašanja učenika usmjerena na ispravljanje loše ocjene. Faktor *Emocionalne*

reakcije odražava uglavnom različite načine očitovanja ljutnje. Faktor *Zaboravljanje* uključuje tvrdnje koje pokazuju pokušaje učenika da zaborave lošu ocjenu razmišljajući o nečemu drugom ili radeći nešto što će im odvući misli od problema. Faktor *Socijalna podrška* odnosi se na traženje pomoći i utjehe kod prijatelja ili drugih bliskih osoba. Faktor *Samookrivljanje* uglavnom sadrži tvrdnje koje odražavaju neugodne emocije o sebi zbog loše ocjene. Konačni oblik upitnika ima 27 tvrdnja. Pouzdanost podljestvica određena je s pomoću Cronbachovih alfa koeficijenata, a u ovome istraživanju vrijednosti su od 0.61 (za podljestvicu *Rješavanje problema*) do 0.75 (za podljestvicu *Samookrivljanje*).

b) Upitnik “*Ciljne orijentacije u učenju*” (Niemivirta, 1996., 1999., Rijavec i Brdar, 2002.).

Ta ljestvica je dio instrumentarija koji mjeri komponente samoregulirajućeg učenja (Niemivirta, 1996.), a u ovome istraživanju koristi se dio koji se odnosi na ciljne orijentacije: *orijentacija na učenje*, *orijentacija na izvedbu* i *orijentacija na izbjegavanje truda*. Za ispitivanje je primijenjena hrvatska verzija upitnika (Rijavec i Brdar, 2002.). Na pitanje *Što je za tebe važno u školi?* učenicima je kao odgovor ponuđeno 15 tvrdnja. Ispitanici su procjenjivali koliko se svaka tvrdnja odnosi na njih na ljestvici Likertovog tipa, od 1 (uopće se ne odnosi na mene) do 5 (u potpunosti se odnosi na mene). Pouzdanost podljestvica, određena s pomoću Cronbachovih alfa koeficijenata, iznosila je od .63 za orijentaciju na izvedbu do .74 za orijentaciju na učenje.

Rezultati i rasprava

Utjecaj provođenja programa na učestalost primjene strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene

Prva pretpostavka ovoga istraživanja bila je da će učenici koji su bili uključeni u program nakon toga biti usmjereniji na pozitivno suočavanje sa stresom zbog loše ocjene. Da bi se ta pretpostavka provjerila, provedene su dvosmjerne analize varijance s ponovljenim mjerenjima na prvom faktoru. Prvi faktor bio je vrijeme mjerenja (prije/nakon programa), a drugi vrsta skupine (eksperimentalna/kontrolna). Značajne razlike dobivene su samo za strategiju rješavanja problema. Rezultati su prikazani u Tablici 1.

Tablica 1.

RAZLIKE U STRATEGIJI RJEŠAVANJA PROBLEMA
U EKSPERIMENTALNOJ I KONTROLNOJ SKUPINI

	VRSTA GRUPE	ARITM. SREDINA	ST. DEV.
INICIJALNO ISPITIVANJE	Eksperimentalna	3,64	0,69
	Kontrolna	3,50	0,71
FINALNO ISPITIVANJE	Eksperimentalna	4,22	0,64
	Kontrolna	3,69	1,01

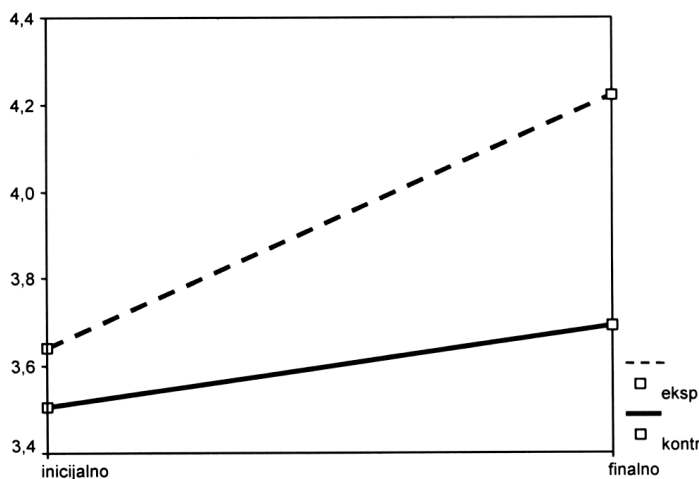
Provedena dvosmjerna analiza varijance pokazala je da su sva tri F omjera statistički značajna. Dobiven je značajan F omjer za varijablu *vrijeme mjerenja* ($F = 14,84$; $p = .00$). Razvidno je da su u objema skupinama rezultati u drugom mjerenju bili viši. Dakle, svi učenici su u drugom mjerenju imali više rezultate na strategiji rješavanja problema bez obzira na to jesu li bili u eksperimentalnoj ili kontrolnoj skupini. Dobiven je i značajan F omjer za varijablu *vrsta skupine* ($F = 4,94$, $p = .01$). Iz Tablice je razvidno da eksperimentalna skupina ima značajno više rezultate od kontrolne skupine općenito. Dobivena je i značajna interakcija između vremena mjerenja i vrste skupine ($F = 3,83$, $p = .05$). Iz Slike 1. je razvidno da je u eksperimentalnoj skupini znatno povećana primjena strategije rješavanja problema.

Rezultati su donekle potvrditi postavljenu hipotezu. U eksperimentalnoj skupini znatno je povećana učestalost primjene strategije rješavanje problema. Dakle, imamo indikacije da su provedene vježbe, razgovori, osvješćivanje učenika i sl. pridonijeli razvijanju problema usmjerenog suočavanja. Pretpostavljamo da je povećanje strategije rješavanja problema uslijedilo nakon provedenog cjelokupnog tretmana, ali bismo izdvojili vježbe osobne organizacije i planiranje dnevnih aktivnosti te razgovore o tome kako treba učiti, vježbe o potrebi pozitivnog razmišljanja, razgovor o naučenoj bespomoćnosti, izbjegavanju i negiranju problema u školi.

Zašto nije došlo do primjene drugih strategija? Pretpostavljamo da je program bio prekratak jer se, primjerice, emocionalne reakcije, odnosno ljutnja, odnose na temperament učenika, a znamo da je on uvelike genetski uvjetovan i teško se mijenja. Sigurno treba puno više vremena da bi učenici naučili kontrolirati svoje reakcije ljutnje. Učenici su jasno shvatili važnost socijalne potpore, ali možda je deset tjedana premalo da je i nauče tražiti.

Slika 1.

UČESTALOST PRIMJENE STRATEGIJE RJEŠAVANJE PROBLEMA
U EKSPERIMENTALNOJ I KONTROLNOJ SKUPINI PRIJE I NAKON
PROVOĐENJA PROGRAMA



Dosadašnja istraživanja pokazuju da razni programi poučavanja strategijama suočavanja i uvježbavanja primjene strategija u specifičnim stresnim situacijama mogu povećati repertoar suočavanja (primjerice De Wolfe i sur., 1995., Smith i Lee Nye, 1989., Zeidner i sur., 1988., svi prema Brdar i Bakarčić, 2006.). Učenike treba poučavati primjeni strategije rješavanja problema kao djelotvornom načinu suočavanja sa situacijom školskog neuspjeha. Kao što su pokazala neka istraživanja (primjerice Zeidner i sur., 1988., prema Brdar i Bakarčić, 2006.), takvi programi mogu poboljšati i kognitivno funkcioniranje učenika. Osim boljeg suočavanja sa stresom u školi koje učenici mogu primijeniti i na stresne situacije izvan škole, takvi programi mogu pomoći učenicima da ocjenjivanje znanja prihvate kao sastavni dio procesa učenja i poučavanja.

Utjecaj provođenja programa na ciljne orijentacije kod učenja

Druga pretpostavka bila je da će učenici u eksperimentalnoj skupini nakon provođenja programa biti usmjereniji na učenje i izvedbu, a manje usmjereni na izbjegavanje truda. Da bi se provjerila ta pretpostavka, provedene su dvosmjerne analize varijance s ponovljenim mjerenjima na prvom faktoru. Prvi faktor bio je vrijeme mjerenja (prije/nakon programa), a drugi vrsta skupine (eksperimentalna/kontrolna). Značajne razlike dobivene su samo za usmjerenost na izvedbu. U usmjerenosti na učenje i izbjegavanje truda nije bilo razlika. Rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2.

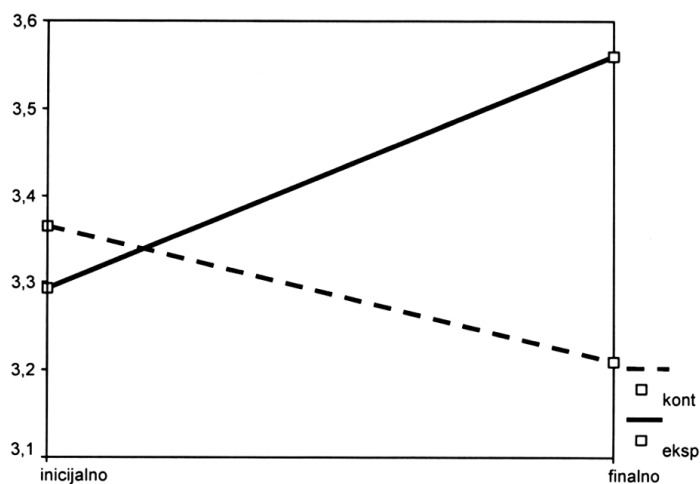
RAZLIKE U USMJERENOSTI NA IZVEDBU U EKSPERIMENTALNOJ I KONTROLNOJ SKUPINI

	VRSTA GRUPE	ARITM. SREDINA	STD. DEV.
INICIJALNO ISPITIVANJE	eksperimentalna	3,99	0,91
	kontrolna	4,29	0,71
FINALNO ISPITIVANJE	eksperimentalna	4,15	0,68
	kontrolna	4,47	0,63

Provedena dvosmjerna analiza varijance pokazala je značajan F omjer za interakciju (vrijeme ispitivanja x vrsta skupine; $F = 6,97$ $p < .01$). Iz Slike 2. razvidno je da su u eksperimentalnoj skupini učenici nakon provedenog programa bili usmjereniji na izvedbu.

Slika 2.

USMJERENOST NA IZVEDBU KAO CILJNU ORIJENTACIJU KOD UČENJA U EKSPERIMENTALNOJ SKUPINI PRIJE I NAKON PROVOĐENJA PROGRAMA



Ispitanici u eksperimentalnoj skupini znatno su povećali usmjerenost na izvedbu, a u kontrolnoj smanjili. Vjerojatno je provođenje programa dovelo do smanjenja stresa i treme pa su zaključili da mogu dobiti bolju ocjenu nego dotada.

Učenici koji usvoje ciljeve usmjerene na izvedbu mogu biti motivirani ostvariti uspjeh i izbjeći neuspjeh, tako da mogu dostatno raditi za ostvarenje svojih ciljeva dobro se noseći s time u usporedbi s drugim učenicima. To ih može motivirati da primjenjuju problemski usmjereni suočavanje kada se suoče s neuspjehom i tako poprave školski uspjeh. I visoka motiviranost vodi do dobrih rezultata u učenju, ali i dobri rezultati također osnažuju motivaciju. U osnovi orijentacije na izvedbu nalazi se težnja za uspjehom (Elliot i Harackiewicz, 1996., prema Rupčić i Kolić-Vrhovec, 2004.).

U našem istraživanju učenici eksperimentalne skupine povećali su orijentaciju na izvedbu. Pretpostavlja se da je vježba o postavljanju ciljeva i organizaciji vremena potaknula učenike da shvate da mogu kontrolirati svoje ocjene i da samo trebaju biti uporniji. Efekt programa vjerojatno bi bio znatniji da je bilo više sličnih vježbi i da je program duže trajao.

Iako se to očekivalo, usmjerenost na učenje nije se povećala vjerojatno zato što se primicao kraj prvoga polugodišta i učenici su bili usmjereniji na dobivanje ocjena. Bilo bi poželjno da su učenici orijentiraniji na učenje, ali valja promotriti i sadašnji sustav vrjednovanja u našoj školi. Iako se naglasak stavlja na vrjednovanje učenikova osobnog napretka, u školama još uvijek prevladava tradicionalno gledište: ocjena je najvažniji pokazatelj učenikova uspjeha. Dominirajuće društvene i obrazovne norme u prvi red stavljaju rezultate zanemarujući pritom sâm proces. S gledišta učenika u našim školama i u cjelokupnom školskom sustavu u prvi plan izbija borba za ocjenu, za upis, pri čemu se gubi orijentacija na učenje, utemeljena na znatizelji, zainteresiranosti i osobnom zadovoljstvu. Učenici su motiviraniji dobrom ocjenom da bi zadovoljili nastavnika i roditelje te izbjegli kaznu.

Budući da je loša ocjena ili ocjena manja od one koju je dijete očekivalo najčešći izvor stresa u djece školske dobi, a dosadašnja istraživanja pokazuju da razni programi poučavanja strategijama suočavanja i uvježbavanja primjene strategija u specifičnim stresnim situacijama mogu povećati repertoar suočavanja i poboljšati učenikovo kognitivno funkcioniranje, učenike treba poučavati primjeni strategije rješavanja problema kao djelotvornom načinu suočavanja sa situacijom školskog neuspjeha, što može pridonijeti tome da učenici lakše prepoznaju stresne situacije i povećaju mogućnost djelotvornijeg rješavanja stresnih situacija u različitim školskim, poslije i u životnim situacijama. Upoznavanje učenika sa strategijama suočavanja sa stresom zbog loše ocjene moglo bi dovesti do poticanja učenika na samousmjeravajuće učenje i do boljeg školskog uspjeha.

Literatura

- Ames, C., Archer, J. (1988), Achievement Goals in the Classroom: Student Learning Strategies and Motivational Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260—267.
- Bakarčić, S., Brdar, I. (2006), Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju? *Psihologijske teme* 15 (1), 129—150.
- Brdar, I., Rijavec, M. (1997a.), Coping with School Failure: Development of the School Coping Scale. *European Journal of Psychology of Education*. 12 (1), 37—49.
- Brdar, I., Rijavec, M. (1997b.), Suočavanje sa stresom zbog loše ocjene — Konstrukcija upitnika. *Društvena istraživanja*, 6 (4—5), 599—617.
- Brdar, I., Rijavec, M. (2002), Coping with School Failure and Self-Regulated Learning. *European Journal of Psychology of Education*, 17 (2), 177—194.
- Catalano, R., Berglund, L., Ryan, J., Lonczak, H., Hawkins, D. (2004), Positive youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Prevention and Treatment*, 5 (15), 1—106.
- Dubow, E. F. (1993), *Development and Evaluation of a School-Based Stress and Coping Curriculum*. Reports.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988), A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, vol. 95, 1—18.
- Frazier, P. A. i Schauben, L. J. (1994), Stressful life events and psychological adjustment among female college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 27, 280—292.
- Garton, A. i Pratt, C. (1995), Stress and self-concept in 10- to 15-year-old school students. *Journal of Adolescence*, 18, 625—640.
- Grant, H., Dweck, C. S. (2003), Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (3), 541—553.
- Halstead, M., Johnson, S. B., Cunningham, W. (1993), Measuring Coping in Adolescents: An Application of The Ways of Coping Checklist. *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 22, 337—344.
- Kalebić-Maglica, B. (2006), Spolne i dobne razlike adolescenata u suočavanju sa stresom vezanim uz školu. *Psihologijske teme*, 15, 1, 7—24.
- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G. Hosman, C. Abu-Saad, H. (2006), School Programs Targeting Stress Management in Children and Adolescents: A Meta-Analysis. *Journal of School Psychology*, vol. 46, 449—472.
- Kuterovac-Jagodić (2000), *Čimbenici dugoročne poslijeratne prilagodbe osnovnoškolske djece*. Doktorska disertacija. Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Mantzicopoulos, P. (1990), Coping with School Failure: Characteristics of Students Employing Successful and Unsuccessful Coping Strategies. *Psychology in the Schools*, vol. 27, 138—14.
- Niemivirta, M. (1996), *Motivational-Cognitive Components in Self-Regulated Learning*. Paper presented at the 5th International Conference on Motivation, Landau, Germany.
- Puskar, K., Sereika, S., Tusaie-Mumford, K. (2003), Effect of Teaching Kids to Cope (TKC) Program on Outcomes of Depression and Coping Among Rural Adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 16 (2), 71—80.
- Rupčić, I., Kolić-Vrhovec, S. (2004), *Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoeфикаsnost srednjoškولaca*. Izvorni znanstveni rad. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju.
- Seligman, M. E. P. (2005), *Optimistično dijete*, Zagreb: IEP.
- Tero, P. F., i Connel, P. J. (1984), *When Children Think They've Failed; An Academic Coping*.
- Windle, M. i 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*, 105 (4), 551—560.
-

CHECKING THE EFFECTIVENESS OF THE PROGRAMME LEARNING STRATEGIES FOR MANAGING STRESS CAUSED BY A BAD MARK IN ELEMENTARY SCHOOL

Anita Stojčević, MSc

Elementary School Zdenka Turkovića, Kutjevo

Majda Rijavec, DSc

Faculty of Teacher Education, Zagreb

Summary *A bad mark, or a mark worse than the child was expecting, is the most frequent cause of stress in school-aged children. Research so far has shown that various teaching programmes dealing with stress management strategies may increase the repertoire of stress management techniques and improve the students' cognitive functioning. The research was conducted to examine the effectiveness of the Programme entitled Learning Strategies for Managing Stress Caused by a Bad Mark on a sample of 90 students of the third and fourth form of primary school. The respondents in the experimental group attended eight workshops where they learned and practised strategies and skills for successfully managing stress caused by a bad mark. The effects*



A. Stojčević, M. Rijavec, Provjera djelotvornosti... — Napredak, 149 (3), 326—338 (2008)

of the programme on the strategies of facing a bad mark and on the goal orientations of the students were studied. The results show that in the experimental group covered by the programme, there was a more frequent application of successful stress management strategies and more focus on performance in learning.

Key words: *elementary school, stress, management strategies, goal orientation, learning successful stress management.*

