

SUOČAVANJA SA STRESOM ZBOG LOŠE OCJENE - KONSTRUKCIJA UPITNIKA

Ingrid Brdar

Pedagoški fakultet, Rijeka

Majda Rijavec

Filozofski fakultet, Zagreb

UDK 159.942-057.874:371.261

371.261

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 30. 9. 1996.

Istraživanje je provedeno s ciljem konstrukcije ljestvice za ispitivanje strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi u učenika osnovne škole. U preliminarnom ispitivanju na uzorku od 75 učenika (od 9 do 14 godina) prikupljeno je 56 tvrdnji o načinu suočavanja. Te tvrdnje upotrijebljene su u glavnom istraživanju u kojem je sudjelovalo 275 učenika osnovne škole istog uzrasta (139 djevojčica i 136 dječaka). Faktorskom analizom podataka utvrđeno je pet strategija suočavanja: Rješavanje problema, Emocionalne reakcije, Zaboravljanje, Socijalna podrška i Samookrivljavanje. Spolne i dobne razlike u suočavanju otkrivene su gotovo za sve strategije suočavanja. Također su otkrivene razlike u suočavanju između učenika različitog školskog uspjeha, učenika visokog i niskog samopoštovanja te učenika visoke i niske razine anksioznosti. Prodiskutirane su i moguće teorijske i praktične implikacije dobivenih rezultata.

UVOD

Stres i suočavanje sa stresom dio su našeg svakodnevnog života. Uspješno suočavanje sa stresom uključuje rješavanje problema i smanjivanje neugodnih osjećaja izazvanih stresnom situacijom. Koja će strategija biti odabrana, ovisi o osobinama pojedinca, ali i stresne situacije. Dva su osnovna načina suočavanja sa stresom: suočavanje usmjereno na problem i suočavanje usmjereno na emocije. Suočavanje usmjereno na problem odražava kognitivne i bihevioralne napore da se svlada ili razriješi stresna situacija, dok suočavanje usmjereno na emocije uključuje kognitivne i bihevioralne napore kako bi se izbjeglo razmišljanje o stresnoj situaciji ili smanjila neugoda izazvana stresom (Moos, 1990).

Do danas je većina istraživanja suočavanja sa stresom bila usmjerena uglavnom na populaciju odraslih ljudi. Istraživanja suočavanja sa stresom kod djece

i adolescenata tek su počela. Djeca i adolescenti doživljavaju velik broj stresova kojima su uzrok neuspjeh u školi, problemi s vršnjacima, rastava roditelja, bolest, nasilje u obitelji i mnogi drugi. Iako su konstruirani mnogi upitnici za mjerenje suočavanja sa stresom u odraslih, tek su nedavno istraživači počeli konstruirati slične instrumente za djecu (Spirito i sur., 1988; Causey i Dubow, 1992; Brodzinsky i sur., 1992; Halstead, Johnson i Cunningham, 1993).

Istraživanja o razlikama u strategijama suočavanja sa stresom djece i adolescenata u odnosu na spol vrlo su rijetka. Više je razloga zbog kojih se mogu očekivati razlike vezane uza spol. Prvo, premda se dječaci i djevojčice jednim dijelom suočavaju sa sličnim stresovima, postoje i neke stresne situacije koje su različite. Drugo, dječaci i djevojčice su različito socijalizirani kada su u pitanju očekivanja o prikladnim i neprikladnim strategijama suočavanja. Treće, dječaci i djevojčice različito su nagrađivani i kažnjavani za uspješno i neuspješno suočavanje sa stresom. Spolne razlike u suočavanju sa stresom u adolescenata pronađene su u istraživanju Pattersona i McCubbina (1987) koji su utvrdili da djevojčice više upotrebljavaju socijalnu podršku, rješavaju probleme, ulažu u bliska prijateljstva i više se oslanjaju same na sebe nego dječaci. Frydenberg i Lewis (1991) pronašli su izrazitu sličnost u upotrebi različitih strategija u dječaka i djevojčica. Ipak, djevojčice su bile sklonije prepustiti se okolnostima, dok su dječaci bili mnogo agresivniji. Djevojčice su također više upotrebljavale maštu i tražile socijalnu podršku. Autori zaključuju da su se pokazale razlike kod suočavanja usmjerenog na emocije, ali ne i na problem.

Način kognitivnog rješavanja problema mijenja se u funkciji dobi. Sposobnost generiranja različitih rješenja problema javlja se oko četvrte godine i traje cijeli život. O dječjim procesima suočavanja ima malo istraživanja. Djeca mlađe školske dobi hendikepirana su kada se nađu u stresnoj situaciji. U usporedbi s odraslima, imaju manje znanja na temelju kojeg mogu donijeti odluku, manje obrambenih mehanizama te više strahova i fantazija koji utječu na njihovo opažanje situacije. Zbog toga su djeca manje otporna na stres i sklonija reagirati na neprilagođeniji način. U nekim istraživanjima dob se pokazala značajno povezanom sa suočavanjem, ali narav ovog odnosa još je uvijek nejasna. Band i Weisz (1988) otkrili su da se stilovi suočavanja u djece razlikuju ovisno o dobi: s porastom dobi smanjuje se primarno suočavanje (izravno rješavanje problema, agresija usmjerena na rješenje problema, izbjegavanje problema), a povećava se sekundarno suočavanje (socijalna/duhovna podrška, izbjegavanje neugodnih emocija, razmišljanje). Stariji adolescenti češće primjenjuju sve strategije suočavanja osim kognitivnog izbjegavanja, alternativnih nagrada i emocionalnog izražavanja (Ebata i Moos, 1994). Starija djeca više primjenjuju kognitivno, a manje bihevioralno suočavanje (Curry i Russ, 1985).

Neuspjeh u školi jest vrlo specifičan izvor stresa u školske djece. Halstead, Johnson i Cunningham (1993) izvješćuju da je škola za adolescente najčešći stresni kontekst, a zatim slijede obitelj i socijalni odnosi. Istraživanja na području teorije atribucije pokazuju da je način na koji dijete vidi svoje sposobnosti, motive i afektivne reakcije na neuspjeh povezan s načinom suočavanja (Diener i Dweck, 1978; Dweck i Leggett, 1988). Učenici koji upotrebljavaju 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 upotrebljavaju 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 (samopoštovanje). Oni sebe opažaju kao kompetentne na području učenja i osjećaju se uspješnima u socijalnim odnosima. No, nije se potvrdila veza između načina suočavanja i lokusa kontrole te stabilnih/nestabilnih atribucija neuspjeha.

Ovo istraživanje ima cilj ispitati strategije suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi u učenika osnovnoškolskog uzrasta bez apriornog određivanja bilo općih kategorija bilo specifičnih tvrdnji. Također će se ispitati moguće spolne i dobne razlike u načinu suočavanja te povezanost načina suočavanja sa školskim uspjehom, općim samopoštovanjem i anksioznošću.

Iako postoje neki instrumenti za mjerenje općih strategija suočavanja sa stresom u djece i adolescenata, željelo se ispitati specifične strategije suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi. Razmišljanja i ponašanja koji se primjenjuju u suočavanju sa stresom uvijek su usmjerena prema specifičnoj situaciji. Potrebno je znati s kakvim se problemom suočava neka osoba da bi se bolje razumio i vrednovao način njenog suočavanja. Što je kontekst uže definiran, to je lakše povezati način suočavanja sa zahtjevima situacije.

Neki su autori u istraživanjima primijenili gotove ili modificirane ljestvice suočavanja za odrasle (Halstead i sur., 1993) ili općepoznate kategorije suočavanja u odraslih (Spirito i sur., 1988), sugerirajući tako da se djeca suočavaju sa stresom na isti način kao i odrasli. Mi smo željeli konstruirati upitnik strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi bez apriornog određivanja bilo općih kategorija bilo specifičnih tvrdnji.

METODA

Instrumenti

a) Upitnik "Strategije suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi"

Prva faza u razvoju upitnika sastojala se u prikupljanju tvrdnji koje se odnose na različite načine suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi. Od učenika osnovne škole (od 4. do 8. razreda, N = 75) tražili smo da napišu svoje odgovore na sljedeće pitanje: "Što radiš kad dobiješ negativnu ocjenu u školi ili lošiju ocjenu nego što si očekivao?" U početnoj fazi prikupljeno je više od 200 tvrdnji koje su se odnosile na različite načine suočavanja.

Neke od ovih tvrdnji bile su identične ili vrlo slične po značenju i mogle su biti zamijenjene jednom tvrdnjom. Primjerice, tvrdnje: *Zatražim pomoć od majke*, *Zatražim pomoć od oca* i *Tražim pomoć od roditelja* zamijenjene su jednom tvrdnjom: *Tražim pomoć od roditelja*. Tvrdnje: *Mislim o tome cijelo vrijeme*, *Ne mogu prestati misliti na to*, *Mislim o tome cijeli dan* zamijenjene su tvrdnjom: *Stalno mislim na to*. Na taj je način lista skraćena na 54 tvrdnje.

Ispitanicima su tvrdnje predočene u obliku ljestvica Likertova tipa, od 1 (uopće se ne odnosi na mene) do 5 (u potpunosti se odnosi na mene). Dana im je sljedeća uputa:

“Pročitaj pažljivo svaku dolje napisanu rečenicu. Pokraj svake rečenice nalaze se brojevi od 1 do 5. Zaokruži onaj broj koji najbolje pokazuje u kojoj je mjeri svaka rečenica točna kad se primijeni na tebe.”

Nakon provedene faktorske analize rezultat ispitanika na svakoj podljestvici određen je kao prosjek procjena na tvrdnjama koje su sačinjavale pojedinu podljestvicu.

b) Ljestvica samopoštovanja (Coopersmith, 1967)

Originalna ljestvica ima 50 tvrdnji, a u ovom je ispitivanju primijenjen skraćeni oblik od 25 tvrdnji koje imaju najvišu korelaciju s ukupnim rezultatom. Ispitanici su za svaku tvrdnju procijenili je li točna ili netočna ako se primijeni na njih. Ukupan rezultat je broj tvrdnji koje su zaokružene kao točne. Maksimalan rezultat je 25 bodova. Pouzdanost skale tipa Cronbach alfa je 0.79.

c) Ljestvica anksioznosti za djecu (Purić, 1992)

Skala se sastoji od 27 tvrdnji. Ispitanik za svaku tvrdnju procjenjuje je li točna ili netočna ako se primijeni na njega. Ukupan rezultat na ljestvici je zbroj tvrdnji koje su označene kao točne. Maksimalan rezultat je 27 bodova. Pouzdanost ljestvice je zadovoljavajuća (Cronbach alfa je 0.83).

Ispitanici

Uzorak su sačinjavali učenici od trećeg do osmog razreda dviju osnovnih škola u Zagrebu. Bilo je ukupno 275 ispitanika, 139 djevojčica i 136 dječaka. Međutim, zbog organizacijskih problema, samo za dio uzorka (N=140) prikupljeni su podaci i za varijable samopoštovanje i anksioznost.

Postupak

Ispitanici su ispitani grupno za vrijeme redovitih školskih sati. Ispitivanje su vodili uvježbani ispitivači. Jedan je čitao pitanja, dok je drugi pomagao učenicima koji su imali poteškoća u odgovaranju na pojedina pitanja ili nisu mogli slijediti brzinu kojom se radilo.

REZULTATI

Faktorska analiza upitnika Strategije suočavanja sa stresom zbog loše ocjene

Provedena je faktorska analiza na zajedničke faktore s oblimin rotacijom. Prema kriteriju Scree testa (Catell, 1978) dobiveno je pet faktora koji objašnjavaju 36.1% varijance. To su *Rješavanje problema*, *Emocionalne reakcije*, *Zaboravljanje*, *Socijalna podrška* i *Samookrivljavanje*. Faktor *Rješavanje problema* odnosi se na razmišljanja i ponašanja učenika usmjerena na to kako da

ispravi lošu ocjenu. Faktor *Emocionalne reakcije* odražava uglavnom različite načine iskazivanja 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 u prijatelja ili drugih bliskih osoba. Faktor *Samookrivljavanje* uglavnom sadrži tvrdnje koje odražavaju neugodne emocije o sebi zbog loše ocjene. Tvrdnje s opterećenjem manjim od 0.30 ili tvrdnje s opterećenjem na više faktora isključene su iz analize. Sve tvrdnje kao i faktorska opterećenja prikazani su u tablici 1. Konačni oblik upitnika ima 27 tvrdnji. Korelacije među faktorima prikazane su u tablici 2.

Tablica 1
Tvrdnje i faktorska opterećenja upitnika
Strategije suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi

FAKTORI I TVRDNJE	Faktorska opterećenja
FAKTOR 1 Rješavanje problema	
Ispravljanje te ocjene postaje mi najvažniji zadatak.	.74
Odlučim da ću se javiti sljedeći sat i ispraviti ocjenu.	.57
Više učim taj predmet da ispravim ocjenu.	.49
Uložim poseban napor da se to više ne dogodi.	.48
Razmišljam zašto sam dobio lošu ocjenu.	.41
<i>Postotak ukupne varijance</i>	13.0
FAKTOR 2 Emocionalne reakcije	
Posvađam se s nekim.	.78
Izderem se na nekoga.	.65
Potučem se s nekim slabijim od sebe.	.65
Psujem.	.53
Ljutim se na sebe i sve oko sebe.	.43
<i>Postotak ukupne varijance</i>	11.0
FAKTOR 3 Zaboravljanje	
Mislim o nečemu drugom kako bih zaboravio.	.60
Šalim se s prijateljima da malo zaboravim.	.55
Zabavim se nečim što volim raditi.	.53
Potražim društvo za zabavu.	.50
Pokušavam to zaboraviti.	.47
Ne želim o tome razmišljati.	.42
Podsjećam sam sebe da ima dosta predmeta koji mi idu bolje.	.38
<i>Postotak ukupne varijance</i>	5.8
FAKTOR 4 Socijalna podrška	
Tražim utjehu kod prijatelja u razredu.	.70
Tražim pomoć od prijatelja.	.64
Izjadam se prijatelju.	.47
Požalim se svima koji su u mojoj blizini.	.36
<i>Postotak ukupne varijance</i>	3.8
FAKTOR 5 Samookrivljavanje	
Ljutim se na sebe.	.54
Krivim sebe što nisam više učio.	.50
Cijeli dan razmišljam o tome.	.48
Stidim se.	.42
Shvatio sam da sam premalo učio i odlučio da se to više ne dogodi.	.40
Tužan sam i potišten.	.34
<i>Postotak ukupne varijance</i>	2.5

Tablica 2
Korelacije među faktorima

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
Faktor 1	1.00				
Faktor 2	-.15	1.00			
Faktor 3	.01	.10	1.00		
Faktor 4	.07	.18	.12	1.00	
Faktor 5	.36	-.01	.03	.14	1.00

Psihometrijske karakteristike upitnika **Strategije suočavanja sa stresom zbog loše ocjene**

Aritmetičke sredine i standardne devijacije pojedinih ljestvica prikazane su u tablici 3. Pouzdanost podljestvica određena je pomoću Cronbachovih alfa koeficijenata (tablica 3), a vrijednosti su od 0.61 (za ljestvicu Socijalna podrška) do 0.78 (za ljestvicu Emocionalne reakcije).

Tablica 3
Aritmetičke sredine, standardne devijacije i Cronbachovi alfa koeficijenti podljestvica u upitniku Strategije suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi

PODLJESTVICA	Broj tvrdnji	M	SD	Alfa
Rješavanje problema	5	4.11	0.86	.76
Emocionalne reakcije	5	2.01	1.02	.78
Zaboravljanje	7	3.47	0.93	.72
Socijalna podrška	4	2.38	1.00	.61
Samookrivljavanje	6	3.32	0.96	.71

Strategije suočavanja sa stresom **zbog loše ocjene u školi i spol**

Uspoređeni su rezultati djevojčica i dječaka za svaku ljestvicu. Podaci su prikazani u tablici 4. Značajne razlike pokazale su se u svim strategijama osim u *Socijalnoj podršci*. Djevojčice u većoj mjeri primjenjuju strategije *Rješavanja problema* i *Samookrivljavanja* u odnosu na dječake. Dječaci u većoj mjeri reagiraju emocionalno ili pokušavaju zaboraviti problem. Dakle, djevojčice su više sklone suočavanju usmjerenom na problem, dok su dječaci više skloni suočavanju usmjerenom na emocije.

Tablica 4

Aritmetičke sredine rezultata na pojedinim podljestvicama u odnosu na spol učenika

PODLJESTVICA	DJEVOJČICE	DJEČACI	t
Rješavanje problema	4.23	3.98	2.42*
Emocionalne reakcije	1.76	2.26	4.20**
Zaboravljanje	3.34	3.60	2.31*
Socijalna podrška	2.38	2.38	0.04
Samookrivljavanje	3.46	3.18	2.47*
Broj ispitanika	139	136	

** p < 0.01 * p < 0.05

Strategije suočavanja sa stresom zbog loše ocjene i dob

U ispitivanju su sudjelovali učenici od trećeg do osmog razreda osnovne škole. Jednosmjernom analizom varijance uspoređeni su njihovi odgovori za svaku strategiju suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u odnosu na razred koji učenik polazi. Pokazalo se da se učenici značajno razlikuju u svim strategijama osim u *Zaboravljanju*. Tukeyevim HSD testom uspoređeni su prosječni rezultati među pojedinim razredima za istu strategiju suočavanja. Rješavanje problema značajno je više zastupljeno u učenika trećeg, četvrtog i petog razreda u odnosu na one iz sedmog i osmog razreda. Dakle, mlađi su učenici skloniji ovoj strategiji. Emocionalne reakcije značajno više pokazuju stariji učenici (šesti, sedmi i osmi razred) u usporedbi s mlađima (treći razred). Socijalna podrška značajno je češća u učenika petog razreda u odnosu na učenike trećeg i šestog razreda. Samookrivljavanje je najveće u učenika trećeg razreda i značajno se razlikuje od rezultata učenika svih ostalih razreda.

Tablica 5

Aritmetičke sredine rezultata na pojedinim podljestvicama u odnosu na razred

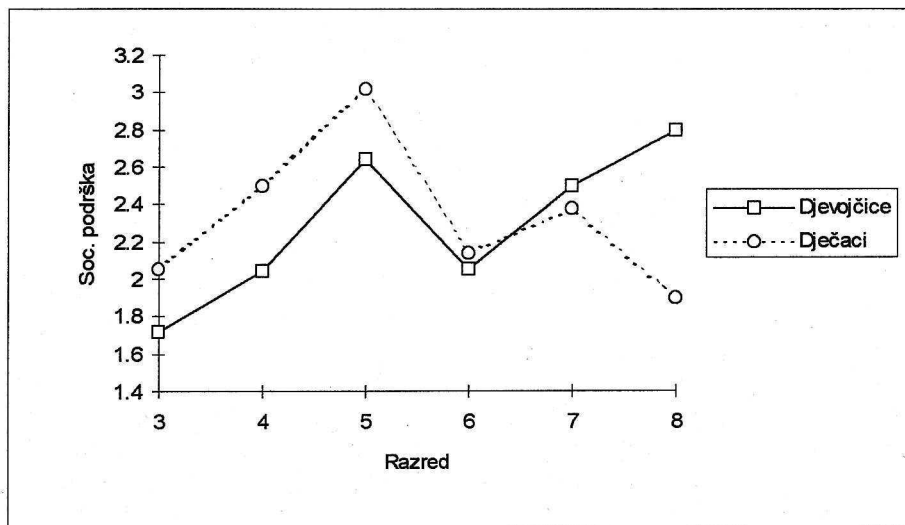
PODLJESTVICA	RAZRED						F (5,268)
	3	4	5	6	7	8	
Rješavanje problema	4.62	4.31	4.42	4.06	3.82	3.78	6.45**
Emocionalne reakcije	1.24	1.84	1.98	2.33	2.03	2.24	4.37**
Zaboravljanje 3.57	3.38	3.26	3.59	3.55	3.47	0.72	
Socijalna podrška	1.89	2.29	2.84	2.12	2.44	2.57	3.69**
Samookrivljavanje	4.20	3.24	3.41	3.41	3.13	3.12	4.80**
Broj ispitanika	20	70	34	46	54	50	274

** p < 0.01

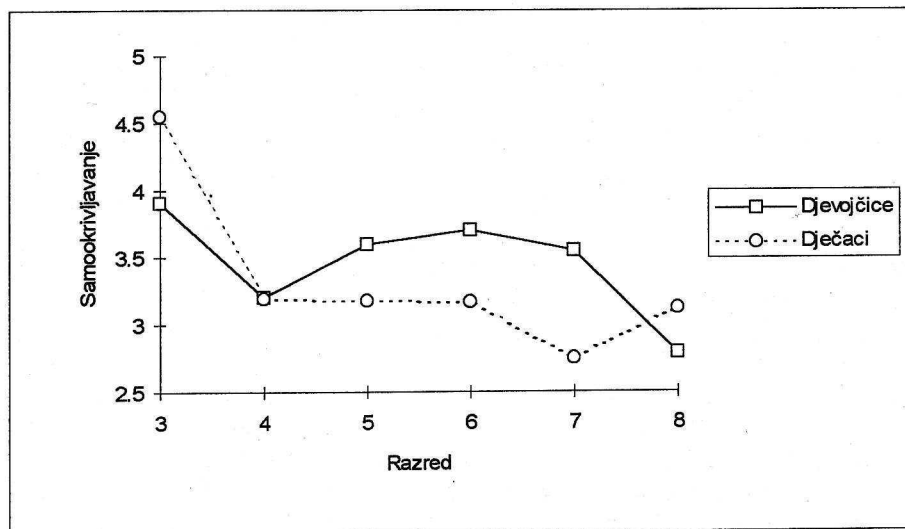
Premda su već utvrđene razlike u strategijama suočavanja u odnosu na dob i spol, pomoću dvosmjerne analize varijance provjereno je postoji li značajna interakcija između spola i dobi (razreda). Značajne su se interakcije pokazale za *Samookrivljavanje* – $F_{5,270} = 2.43$, $p < 0.05$ (slika 1) i *Socijalnu podršku* –

$F_{2,272} = 3.20, p < .01$ (slika 2). Mlađi dječaci više okrivljavaju sami sebe i traže socijalnu podršku u odnosu na djevojčice, dok je kasnije obratno – starije djevojčice više krive sebe i traže socijalnu podršku.

Slika 1
Socijalna podrška u odnosu na spol i razred



Slika 2
Samookrivljavanje u odnosu na spol i razred



Strategije suočavanja sa stresom zbog loše ocjene i školski uspjeh

Školski se uspjeh odnosi na uspjeh koji su učenici imali na kraju prethodne školske godine. U tablici 6 prikazan je odnos između školskog uspjeha i upotrebe različitih strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene. Učenici su podijeljeni u tri skupine prema školskom uspjehu. Jednu skupinu činili su odlični učenici, drugu vrlo dobri, dok su u trećoj učenici s dovoljnim i dobrim uspjehom. Naime, učenika koji su prethodni razred završili dovoljnim uspjehom bilo je vrlo malo pa su stavljeni u skupinu sa učenicima koji su razred završili s dobrim uspjehom.

Tablica 6
Aritmetičke sredine rezultata na pojedinim
podljestvicama u odnosu na školski uspjeh

PODLJESTVICA	ŠKOLSKI USPJEH			
	2 i 3	4	5	F (2,263)
Rješavanje problema	3.83	4.22	4.24	5.53**
Emocionalne reakcije	2.54	2.07	1.68	16.45**
Zaboravljanje 3.63	3.51	3.37	1.69	
Socijalna podrška	2.77	2.45	2.14	8.83**
Samookrivljavanje	3.31	3.39	3.33	0.13
Broj ispitanika	64	81	121	266

** $p < 0.01$

Tukeyev HSD test pokazao je da je *Rješavanje problema* značajno više prisutno u boljih učenika (vrlo dobrih i odličnih) nego u lošijih učenika. U *Izražavanju emocionalnih reakcija* pokazala se značajna razlika između svih triju skupina učenika, a najviše ih pokazuju lošiji učenici. Učenici različitog školskog uspjeha ne razlikuju se značajno u *Zaboravljanju*. Socijalnu podršku najviše traže lošiji učenici i u tome se statistički značajno razlikuju od odličnih učenika. U strategiji *Samookrivljavanje* nema značajne razlike među učenicima u odnosu na školski uspjeh.

Strategije suočavanja sa stresom zbog loše ocjene i samopoštovanje

Ispitanici su prema medijanu podijeljeni u dvije skupine: na one s visokim samopoštovanjem i one s niskim samopoštovanjem. Učenici niskog i visokog samopoštovanja ne razlikuju se statistički značajno u *Rješavanju problema*, *Zaboravljanju* i *Socijalnoj podršci* (tablica 7). Međutim, *Emocionalne reakcije* i *Samookrivljavanje* značajno su češći u učenika niskog samopoštovanja u odnosu na one visokog samopoštovanja.

Tablica 7
Aritmetičke sredine rezultata na pojedinim podljestvicama za učenike niskog i visokog samopoštovanja

PODLJESTVICA	Nisko samopoštovanje	Visoko samopoštovanje	t
Rješavanje problema	3.98	4.08	0.75
Emocionalne reakcije	2.20	1.83	2.16*
Zaboravljanje	3.35	3.42	0.45
Socijalna podrška	2.65	2.40	1.48
Samokrivljavanje	3.45	3.06	2.47*
Broj ispitanika	72	64	136

* $p < 0.05$

Strategije suočavanja sa stresom zbog loše ocjene i anksioznost

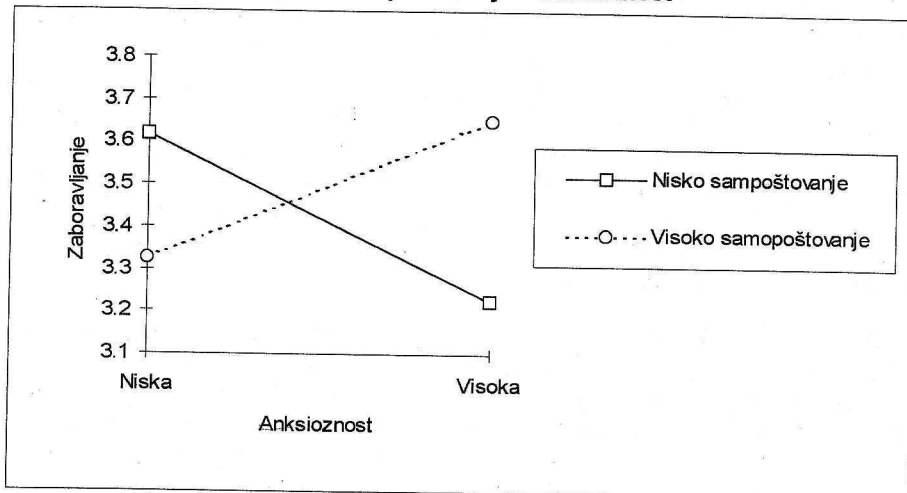
Ispitanici su prema medijanu podijeljeni u dvije skupine: na one s visokom i one s niskom razinom anksioznosti. Učenici niske i visoke anksioznosti značajno se razlikuju u Izražavanju emocija, *Socijalnoj podršci* i *Samookrivljavanju* (tablica 8). Anksiozni učenici značajno češće primjenjuju navedene strategije suočavanja sa stresom zbog loše ocjene.

Tablica 8
Aritmetičke sredine rezultata na pojedinim podljestvicama za učenike niske i visoke anksioznosti

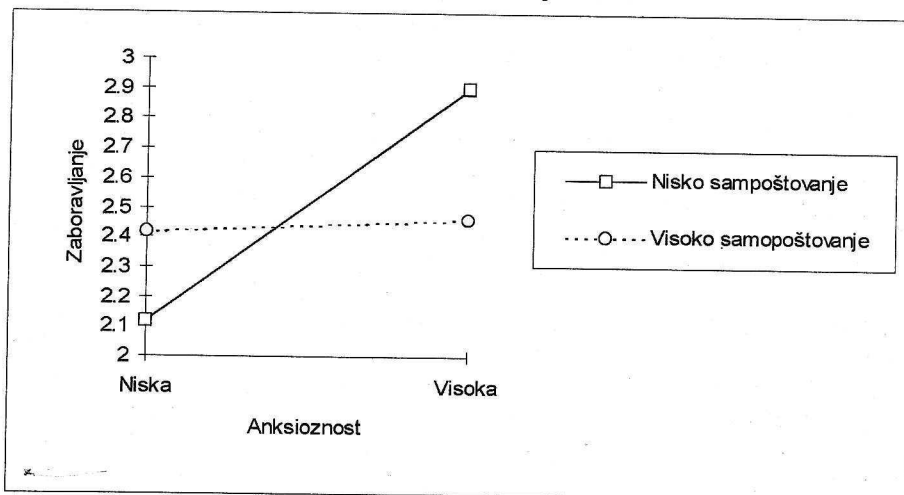
PODLJESTVICA	Niska anksioznost	Visoka anksioznost	t
Rješavanje problema	3.95	4.10	1.08
Emocionalne reakcije	1.78	2.26	2.83**
Zaboravljanje	3.43	3.40	0.42
Socijalna podrška	2.33	2.77	2.67**
Samookrivljavanje	3.06	3.47	2.54**
Broj ispitanika	66	66	132

Za utvrđivanje interakcije između anksioznosti i samopoštovanja izračunane su dvosmjerne analize varijance. Pokazalo se da postoji značajna interakcija za strategije *Zaboravljanje* ($F_{1,129} = 4.34, p < 0.05$) i *Socijalna podrška* ($F_{1,129} = 4.33, p < 0.05$). Kada učenici imaju nisku anksioznost, najviše su skloni zaboravljanju oni koji imaju nisko samopoštovanje, dok je u anksioznih učenika obratno – najviše žele zaboraviti učenici visokog samopoštovanja (slika 3). Kod strategije *Socijalna podrška* učenici visokog samopoštovanja podjednako često traže podršku od svojih prijatelja, bez obzira na razinu anksioznosti. Međutim, kada imaju nisko samopoštovanje, anksiozni učenici mnogo više traže socijalnu podršku nego učenici koji nisu anksiozni (slika 4).

Slika 3
Zaboravljanje u odnosu na samopoštovanje i anksioznost



Slika 4
Socijalna podrška u odnosu na samopoštovanje i anksioznost



DISKUSIJA

U ovom je istraživanju utvrđeno pet različitih strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi. To su *Rješavanje problema*, *Emocionalne reakcije*, *Zaboravljanje*, *Socijalna podrška* i *Samookrivljavanje*. Neke su od ovih strategija usmjerene na problem (*Rješavanje problema*), neke na smanjenje emocionalne napetosti (*Emocionalne reakcije* i *Zaboravljanje*), dok *Socijalna po-*

drška može imati obje funkcije. Naime, drugi ljudi mogu pružiti utjehu (smanjiti emocionalnu napetost), ali i pružiti pomoć u rješavanju problema. Samookrivljavanje je na neki način neizravno usmjereno na problem, ali se odnosi na osjećaj ljutnje, tuge i stida zbog spoznaje da je sam učenik kriv za lošu ocjenu, pa može biti i u funkciji smanjivanja emocionalne napetosti. Vjerojatno to ovisi o tome okrivljava li se učenik zbog nedovoljno uloženog napora ili zbog nesposobnosti. Samookrivljavanje zbog nedovoljno uloženog napora moglo bi dovesti do pojačanog napora da se ocjena ispravi, pa bi se u tom slučaju radilo o strategiji usmjerenoj na problem. Samookrivljavanje zbog nedovoljne sposobnosti moglo bi dovesti do naučene bespomoćnosti, u kojem slučaju bi se radilo o strategiji izbjegavanja problema.

Očito je da donekle prevladavaju strategije usmjerene na smanjenje emocionalne napetosti. Moguće je da djeca više upotrebljavaju takve strategije nego odrasli. Irion i Blanchard-Fields (1987) su otkrili da djeca upotrebljavaju više obrambenih strategija (izbjegavanje, samookrivljavanje i neprijateljske reakcije) nego odrasli. Tero i Connell (1984) su identificirali četiri strategije, od kojih je jedna bila usmjerena na problem (pozitivno suočavanje koje je uključivalo i pokušaj rješavanja problema, ali i traženje pozitivnih strana neugodnog događaja), dok su tri bile usmjerene na emocije (projekcija, negiranje i pojačavanje anksioznosti). Pozitivno suočavanje djelomice odgovara našoj strategiji rješavanja problema, projekcija djelomice odgovara emocionalnim reakcijama, dok je negiranje slično strategiji zaboravljanja.

U istraživanju suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi u učenika osnovnoškolskog i srednoškolskog uzrasta (Rijavec i Brdar, u tisku) utvrđeno je sedam strategija. Tri su strategije bile usmjerene na problem (preuzimanje odgovornosti, socijalna podrška i traženje pomoći od roditelja), dok su ostale bile više usmjerene na emocije (izražavanje ljutnje, traženje utjehe i zaboravljanje, neadekvatne reakcije i bavljenje drugim aktivnostima).

Vrijednosti koeficijenta pouzdanosti za pojedine ljestvice kretale su se od 0.61 za ljestvicu *Socijalna podrška*, do 0.78 za ljestvicu *Emocionalne reakcije*. Ove vrijednosti uglavnom odgovaraju vrijednostima drugih ljestvica za ispitivanje suočavanja sa stresom u djece (Causey i Dubow, 1992; Halstead i sur., 1993; Copeland i Hess, 1995; Rijavec & Brdar, u tisku) i u odraslih (Endler i Parker, 1990). U ovom bi upitniku možda bilo dobro dodati nekoliko tvrdnji ljestvici *Socijalna podrška*, koja ima samo četiri čestice i zbog toga najniži koeficijent pouzdanosti (0.61).

Postoji nekoliko ograničenja u konstrukciji upitnika za mjerenje strategija suočavanja sa stresom u djece. Mnogi upitnici imaju dosta niske koeficijente konzistentnosti, koji su oko 0.60 ili čak manji. Uzrok tome može biti razmjerno malen broj čestica u podljestvicama. Neke od tih ljestvica mogu biti ograničene malim brojem strategija koje su obuhvaćene u procjenjivanju suočavanja. Osim toga, djeca mogu biti manje dosljedna u načinima suočavanja sa stresom u usporedbi s odraslim ljudima. Postojanje razlika u suočavanju u funkciji dobi up-

učuje na to da djeca još uvijek uče kako se suočavati sa stresom. U stresnim situacijama primjenjuju različite strategije i ispituju koje su od njih najuspješnije.

U ispitivanju načina suočavanja sa stresom dodatni je problem socijalna poželjnost pojedinih ponašanja. Očito je da je strategija *Rješavanje problema* socijalno poželjna, a da okolina ne odobrava *Emocionalne reakcije*. Na to ukazuju prosječne vrijednosti za ove dvije ljestvice. Za rješavanje problema prosječna procjena je 4.11, a za emocionalne reakcije 2.01. No, radi li se o učinku socijalne poželjnosti ili učenici zaista više koriste strategiju *Rješavanje problema*, nije moguće odgovoriti bez dodatnih istraživanja.

Spol

Značajne razlike između dječaka i djevojčica pokazale su se u svim strategijama osim u *Socijalnoj podršci*. U našem su istraživanju djevojčice više rješavale problem i krivile sebe za lošu ocjenu, dok su dječaci u većoj mjeri reagirali emocionalno ili pokušavali zaboraviti problem. Razlike u suočavanju sa stresom u odnosu na spol pokazala su i druga istraživanja. Tako su Ebata i Moos (1994) dobili da djevojčice u većoj mjeri nego dječaci upotrebljavaju logičku analizu, pozitivno restrukturiranje, vođenje/socijalnu podršku i emocionalno izražavanje. Međutim, Oláh (1995) je dobio upravo suprotne rezultate – on izvješćuje da djevojčice više upotrebljavaju suočavanje usmjereno na emocije, a dječaci suočavanje usmjereno na problem. Patterson i McCubbin (1987) su utvrdili da djevojčice više upotrebljavaju socijalnu podršku, rješavaju probleme, ulažu u bliska prijateljstva i više se oslanjaju same na sebe nego dječaci.

U našem istraživanju djevojčice su dakle bile više usmjerene na rješavanje problema, a dječaci na smanjenje napetosti. Jedan od uzroka tome može biti i narav stresne situacije. Moguće je da djevojčice pridaju veću važnost školskom uspjehu nego dječaci, pa u skladu s time i konstruktivnije reagiraju na lošu ocjenu. No isto je tako moguće da roditelji i nastavnici donekle toleriraju neke od načina izražavanja emocija u dječaka ("posvađam se s nekim", "potučem se s nekim", "psujem" i sl.), a zabranjuju ih djevojčicama.

Rezultati navedenih istraživanja nisu u potpunosti u skladu s rezultatima koji su se pokazali u odraslih ispitanika. Žene imaju izraženiju tendenciju prema suočavanju usmjerenom na emocije, uključujući izražavanje emocija i traženje socijalne podrške. Suprotno tome, muškarci preferiraju suočavanje usmjereno na problem i manje su skloni pasivnom prihvatanju stvari i čekanju (Pearlin i Schooler, 1978; Folkman & Lazarus, 1980; Billings i Moos, 1981; Hamilton i Fagot, 1988). U našem ispitivanju značajna interakcija između spola i dobi (razreda) za traženje socijalne podrške pokazuje da djevojčice imaju veću potrebu za podrškom što su starije, dok u nižim razredima (od trećeg do petog) upravo dječaci više upotrebljavaju ovu strategiju. Moguće je da i dječaci i djevojčice sa uzrastom mijenjaju načine suočavanja sa stresom u skladu sa stereotipnim očekivanjima muškog i ženskog ponašanja.

Dob

Uspoređene su procjene za svaku strategiju suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u odnosu na razred koji učenik polazi. Pokazalo se da se učenici značajno razlikuju u svim strategijama osim u *Zaboravljanju*. Mlađi učenici su više skloni *Rješavanju problema* i *Samookrivljanju*, dok stariji učenici imaju više *Emocionalnih reakcija* i više traže *Socijalnu podršku*. Sličan rezultat dobiven je i u istraživanju strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u učenika osnovnih i srednjih škola (Rijavec i Brdar, u tisku).

Dodatna analiza podataka pokazala je da učenici u višim razredima osnovne škole imaju i lošiji prosječan školski uspjeh ($F=6.05$, $df=5/261$). Moguće je da je školsko gradivo u tim razredima učenicima preteško ili preopsežno (o čemu se u javnosti već dugo govori). U tom slučaju neki učenici mogu odustati od strategija usmjerenih na problem jer ne donose očekivane rezultate i okrenuti se strategijama smanjivanja emocionalne napetosti.

Školski uspjeh

Među učenicima različitog školskog uspjeha pokazale su se značajne razlike u tri strategije suočavanja s lošom ocjenom u školi: *Rješavanju problema*, *Emocionalnim reakcijama* i *Socijalnoj podršci*. Bolji učenici češće upotrebljavaju strategiju rješavanja problema, a rjeđe pokazuju emocionalne reakcije i traže socijalnu podršku od lošijih učenika.

Istraživanja načina suočavanja sa stresom u školske djece također pokazuju da su strategije usmjerene na akciju povezane s boljim školskim uspjehom, dok su obrambene strategije povezane s lošijim uspjehom u školi (Tero i Connell, 1984; Mantzicopoulos, 1990, Rijavec i Brdar, u tisku). Plante i suradnici (1993) su utvrdili da djeca koja se uspješnije suočavaju sa stresom postižu bolje rezultate na testovima sposobnosti i postignuća. Causey i Dubow (1992) dobili su umjerene korelacije između školskog uspjeha i strategija suočavanja.

Kako objasniti razlike u suočavanju s lošom ocjenom u školi između boljih i lošijih učenika? Jesu li različite strategije suočavanja sa stresom uzrok ili posljedica školskog uspjeha? Odnos između školskog uspjeha i strategija suočavanja može biti dvosmjernan. Lošiji su učenici skloni suočavanju usmjerenom na emocije jer im je najvažnije smanjiti neugodu. Loše su ocjene za njih dosta česte, tako da im je glavni problem smanjiti neugodne osjećaje a ne riješiti sam problem. Bolji učenici više su skloni suočavanju usmjerenom na problem. Oni rijetko dobivaju loše ocjene, tako da im je najvažnije rješavanje problema koji je izazvao stres.

S druge pak strane, djeca koja nisu usvojila uspješne strategije suočavanja sa stresom ne mogu se usmjeriti na učenje dok su im još jake negativne emocije koje prate dobivanje loše ocjene u školi. To također može biti razlog da ne rješavaju sam problem. Bolji učenici možda znaju kako uspješno svladati stres-

nu situaciju izazvanu lošom ocjenom, i upravo zbog toga imaju bolje ocjene. Manticopoulos (1990) je utvrdio da učenici koji su usvojili strategije suočavanja usmjerene na akciju procjenjuju sebe kompetentnijima u usporedbi s učenicima koji su primjenjivali obrambene strategije suočavanja i samookrivljavanje.

Samopoštovanje

Učenici visokog samopoštovanja manje pokazuju emocionalne reakcije i manje okrivljuju sebe za lošu ocjenu u odnosu na učenike niskog samopoštovanja.

Brodzinsky i suradnici (1992) utvrdili su da su učenici višeg općeg samopoštovanja češće tražili pomoć i više rješavali problem, a manje bili skloni kognitivnom i bihevioralnom izbjegavanju. Ovi rezultati ukazuju na to da su djeca s višim samopoštovanjem sklona suočavanju usmjerenom na problem, dok su djeca nižeg samopoštovanja sklona upotrebi strategija izbjegavanja.

Bolji učenici imaju i više samopoštovanje (naši rezultati pokazuju korelaciju $r = 0.46$, $p < 0.01$). Učenici koji u školi dobivaju dobre ocjene razvili su pozitivnu sliku o svojim akademskim sposobnostima, što ih opet potiče na učenje i želju za boljim uspjehom. Oni su manje skloni negativnim emocijama koje prate spoznaju da su sami odgovorni za lošu ocjenu, jer im se to ne događa često i pretpostavljaju da će ocjenu lako ispraviti. Učenici nižeg samopoštovanja obično imaju i lošiji školski uspjeh. Niže samopoštovanje može biti jedna od posljedica lošijeg školskog uspjeha, ali i slabijih akademskih sposobnosti. Učenici koji su imaju loše mišljenje o sebi i svojim sposobnostima neće se usmjeriti na rješavanje uzroka neuspjeha, jer misle da je uzrok nedostatak sposobnosti, što je izvan njihove kontrole. Zbog toga se usmjeravaju na smanjenje emocionalne napetosti izazvane neuspjehom.

Timko i suradnici (1993) utvrdili su da adolescenti višeg samopoštovanja doživljavaju manje stresova. Autori to objašnjavaju pretpostavkom da samopoštovanje potiče osjećaj vlastite efikasnosti, jer su pojedinci koji su uvjereni u vlastitu efikasnost sklони suočavanju s izazovnim situacijama na aktivan i ustrajan način, dok su pojedinci koji vlastitu efikasnost procjenjuju niskom sklóni izbjegavanju zahtjevnih situacija. To je u skladu i s nalazom koji su dobili Causey i Dubow (1992) da je opće samopoštovanje pozitivno povezano s rješavanjem problema, a negativno povezano s distanciranjem kod stresa koji izaziva loša ocjena.

Anksioznost

Anksiozni učenici značajno češće pokazuju emocionalne reakcije, traže socijalnu podršku i okrivljuju sebe u usporedbi s manje anksioznim učenicima. Slične su rezultate dobili Causey i Dubow (1992). Oni su zaključili da je anksioznost povezana sa strategijom internaliziranja, odnosno emocionalnih reak-

cija kod stresa izazvanog lošom ocjenom. Oláh (1995) je ispitao kako se adolescenti u više različitih kultura suočavaju sa stresom. Utvrdio je da anksiozni adolescenti češće upotrebljavaju strategiju izbjegavanja, dok manje anksiozni pojedinci upotrebljavaju konstruktivne i asimilativne (promjena okoline) načine suočavanja. Slično su zaključili i Atkinson i Violato (1994) – studenti višeg neutroticizma bili su više skloni izbjegavanju i samookrivljanju.

U našem je istraživanju dobivena značajna negativna korelacija između anksioznosti i samopoštovanja (-0.63, $p < 0.01$), što upućuje na niže samopoštovanje anksioznih učenika. Za strategije *Zaboravljanje* i *Socijalna podrška* pokazala se značajna interakcija između anksioznosti i samopoštovanja. Anksiozni učenici visokog samopoštovanja više su skloni strategiji *Zaboravljanje*, ali kod niske anksioznosti učenici niskog samopoštovanja više žele zaboraviti. Kod strategije *Socijalna podrška* učenici visokog samopoštovanja podjednako često traže podršku, bez obzira na razinu anksioznosti. Međutim, kada imaju nisko samopoštovanje, anksiozni učenici mnogo više traže socijalnu podršku nego učenici koji nisu anksiozni. Ovi rezultati pokazuju da treba istodobno promatrati učinak anksioznosti i samopoštovanja, jer je kod nekih strategija suočavanja sa stresom moguća interakcija.

Zaključak

Istraživanja pokazuju da uspješno suočavanje sa stresom zbog loše ocjene pridonosi boljem uspjehu u školi. Poznavanje strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi može biti korisno iz više razloga.

Poznavanje vlastitih načina suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi može pomoći učenicima da bolje razumiju svoje ponašanje i sami poduzmu promjene za koje procjenjuju da bi bile korisne.

Mnoga djeca u školi doživljavaju strah od loše ocjene i strah od ispitivanja. Istraživanja pokazuju koje su skupine sklone manje uspješnim načinima suočavanja sa stresom. Takvoj bi djeci trebalo pomoći da nauče djelotvorne strategije suočavanja, što će im pomoći da svladaju anksioznost na konstruktivan način i tako budu uspješniji u zahtjevima i izazovima koje susreću u školi. Dubow i suradnici (1993) pokazali su da posebni programi mogu pomoći djeci da povećaju repertoar mogućih djelotvornih rješenja u stresnim situacijama. Ovi su se učinci održali ili čak pojačali u ponovljenom istraživanju nakon pet mjeseci.

U većini istraživanja suočavanja sa stresom dostupni su samo odgovori djece. Za dobivanje cjelovite slike bilo bi potrebno istodobno prikupiti procjene roditelja i nastavnika o ponašanju djece. Zanimljivo bi bilo i longitudinalno istraživanje. Neki su autori utvrdili da je način suočavanja sa stresom povezan s pojavom anksioznosti u odraslih ispitanika (Dusenburger i Albee, 1988; Sarason i Sarason, 1981). Istraživanje uloge anksioznosti i samopoimanja moglo bi pridonijeti boljem razumijevanju odnosa između školskog uspjeha i strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene.

LITERATURA

- Atkinson, M., Violato, C. (1994). Neuroticism and coping with anger: The trans-situational consistency of coping responses. *Personal and Individual Differences*, 17 (6), 769-782.
- Band, E. B., Weisz, J.R. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- Billings, A. G., Moos, R.H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 139-157.
- Brodzinsky, D. M., Elias, M.J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M. i Hitt, J.C. (1992). Coping scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 195-214.
- Cattell, R. B. (1978). *The science use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum Press.
- Causey, D. L., Dubow, E.F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 47-59.
- Coopersmith, S, (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman, San Francisco.
- Copeland, E. P., Hess, R. S. (1995). Differences in young adolescents' coping strategies based on gender and ethnicity. *Journal of Early Adolescence*, 15, 203-219.
- Curry, S. L., Russ, S.W. (1985). Identifying coping strategies in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14, 61-69.
- Diener, C. I., Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dubow, E. F., Schmidt, D., McBride, J. M., Edwards, S., Merk, L. (1993). Teaching children to cope with stressful experiences: Initial implementation and evaluation of a primary prevention program. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 428-440.
- Dusenburg, L., Albee, G. W. (1988). Primary prevention of anxiety disorders. In C. G. Last & M. Hersen (Eds.), *Handbook of anxiety disorders* (pp.571-583). New York: Pergamon Press.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 1-18.
- Ebata, A.T., Moos, R.H. (1994). Personal, situational, and contextual correlates of coping in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 99-125.
- Endler, N. S., Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.
- Folkman, S., Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219 - 239.
- Frydenberg, E., Lewis, R. (1991). How adolescents cope with different concerns: The development of the Adolescent Coping Checklist (ACC). *Psychological Test Bulletin*, Australian Council for Educational Research, November.
- 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*, 22, 337-344.
- Hamilton, S., Fagot, B. I. (1988). Chronic stress and coping styles: A comparison of male and female undergraduates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 819-823.
- Irion, J.C., Blanchard-Fields, F. (1987). Cross-sectional comparison of adaptive coping in adulthood. *Journal of Gerontology*, 42, 502-504.
- Mantzicopoulos, P. (1990). Coping with school failure: Characteristics of students employing successful and unsuccessful coping strategies. *Psychology in the Schools*, 27, 138 - 143.

- Moos, R. H. (1990). *Coping responses inventory manual*. Palo Alto: Stanford University and Department of Veterans Affairs Medical Center.
- Oláh, A. (1995). Coping Strategies among adolescents: A cross-cultural study. *Journal of Adolescence*, 18, 491-512.
- Patterson, J.M. i McCubbin, H.I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: conceptualisation and measurement. *Journal of Adolescence*, 10, 163 – 186.
- Pearlin, L. I., Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 21.
- Plante, T. G., Goldfarb, L. P., Wadley, V. (1993). Are stress and coping associated with aptitude and achievement testing performance among children? A preliminary investigation. *Journal of School Psychology*, 31, 259-266.
- Purić, M. (1992). Konstrukcija i utvrđivanje metrijskih karakteristika upitnika anksioznosti za djecu. *Diplomski rad*, Pedagoški fakultet, Rijeka.
- Rijavec, M., Brdar, I. Coping with school failure: Development of the school failure coping scale. *European Journal of Psychology of Education*, 12, in press.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R. (1981). Teaching cognitive and social skills to high school students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 908-918.
- Spirito, A., Stark, L. J., Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology*, 13, 555-574.
- Tero, P. F., Connell, P.J. (1984). When children think they've failed; An academic coping inventory. *Unpublished manuscript*. University of Rochester.
- Timko, C., Moos, R. H., Michelson, D. J. (1993). The contexts of adolescents' chronic life stressors. *American Journal of Community Psychology*, 21, 397-420.

COPING WITH STRESS CAUSED BY SCHOOL FAILURE – CONSTRUCTION OF QUESTIONNAIRE

Ingrid Brdar

Faculty of Education, Rijeka

Majda Rijavec

Faculty of Philosophy, Zagreb

The present study describes the development of a self-report measure of coping with school failure for elementary school children. In the pilot study a list of 56 items was collected on a sample of 75 subjects aged from 9 to 14. The items were administered to 275 elementary school students of the same age (139 girls and 136 boys). Factor analysis of the data produced five coping strategies: Solving problems, Emotional reactions, Forgetting, Seeking social support and Self-blame. Internal consistencies were in the 0.61 to 0.78 range. Significant age and gender differences were found for almost all coping strategies. Differences were also found between high and low-achieving students, students with high and low self-esteem and students with high and low levels of anxiety. Possible theoretical and practical implications of the results were also discussed.

KONFRONTIERUNG MIT STRESS INFOLGE SCHLECHTER NOTEN - KONSTRUKTION EINES FRAGEBOGENS

Ingrid Brdar

Pädagogische Fakultät, Rijeka

Majda Rijavec

Philosophische Fakultät, Zagreb

Ziel dieser Untersuchung war die Erstellung eines Fragebogens, mit dem ermittelt werden soll, auf welche Weise Grundschüler mit dem Streß infolge schlechter Noten fertig werden. In einer Präliminarumfrage unter 75 Schülern zwischen 9 und 14 Jahren (in Kroatien umfaßt die Grundschule 8 Schuljahre) wurden 56 Aussagen zur Art der Konfrontierung mit dem Notenstreß ermittelt. Diese Aussagen wiederum wurden in der Hauptumfrage verwendet, an der 275 Grundschüler (139 Mädchen und 136 Jungen) derselben Altersgruppe teilnahmen. Die Faktorenanalyse ergab fünf Konfrontierungsstrategien: Problemlösung, gefühlsmäßige Reaktionen, Vergessen, soziale Unterstützung, Selbstanschuldigung. Diese Konfrontierungsstrategien weisen nahezu durchgehend Unterschiede auf, die durch die geschlechtliche sowie durch die Zugehörigkeit zu den verschiedenen Altersgruppen bedingt sind. Weitere Unterschiede gehen auf die schulische Leistung, auf die hohe oder geringe Selbstachtung sowie auf eine höhere und geringere Anfälligkeit für Angstzustände zurück. Es werden abschließend mögliche theoretische und praktische Implikationen der ermittelten Ergebnisse diskutiert.