

**UNIVERZA V LJUBLJANI
PEDAGOŠKA FAKULTETA**

POLONA JANČIČ

**PREPREČEVANJE STRESA PRI
UČENCIH ZARADI OCENJEVANJA
ZNANJA**

MAGISTRSKO DELO

Mentorica: izr. prof. dr. Cveta Razdevšek Pučko

LJUBLJANA, november 2010

UNIVERSITY OF LJUBLJANA
FACULTY OF EDUCATION

POLONA JANČIČ

**PREVENTION OF PUPILS' STRESS DUE
TO MARKING OF KNOWLEDGE**

MASTER THESIS

Mentor: Assoc. Prof. Ph. D. Cveta Razdevšek Pučko

LJUBLJANA, November 2010

»Premislimo, kakšno življenje lahko omogočimo našim otrokom.«

Tatenka Iyotak (Sedeči Bik)

<http://www.ipsos.si/web-content/VIZ-portal/ogled/citati%201-%20o%20otrocih%201.html>

Moja največja želja je pomagati otrokom v stiski in jim omogočiti čim lepše otroštvo. V stiski so tudi tisti otroci, ki v šoli vsakodnevno doživljajo strah pred ocenjevanjem znanja, predvsem tisti otroci, za katerimi stojijo starši z izredno velikimi zahtevami glede ocen. Kot učiteljica stremim k temu, da bi otroci vedeli, da se lahko v takšnih primerih na nekoga obrnejo, se z njim pogovorijo ter da poskušamo učitelji v sodelovanju s starši in z otroki ta strah čim bolj zmanjšati. Le tako bo za otroke obdobje šolanja lepo in ne le naporno.

ZAHVALA

Za strokovno pomoč, vzpodbude in sodelovanje pri izdelavi magistrskega dela se iskreno zahvaljujem mentorici dr. Cveti Razdevšek-Pučko.

Prav tako se zahvaljujem vsem učiteljem naključno izbranih osnovnih šol, ki so mi pomagali pri izvedbi raziskave.

Zahvaljujem se tudi gospe Karmen Strmšek, profesorici slovenskega jezika, za lektoriranje celotnega magistrskega dela.

Posebna zahvala pa je namenjena mojemu dragemu življenjskemu partnerju Stanetu ter hčerki Danaji za vso ljubezen in podporo skozi podiplomski študij.

Zahvaljujem se tudi vsem prijateljem, ki so kakorkoli pomagali, da sem magistrsko delo pripeljala do konca.

POVZETEK

V magistrskem delu obravnavam stres, povezan z ocenjevanjem znanja, predvsem pa se osredotočam na iskanje načinov za preprečevanje stresa. V teoretičnem delu naloge povzemam teoretična izhodišča, ki se ukvarjajo s čustvi, strahom, stresom, preverjanjem in ocenjevanjem znanja ter iskanjem ustreznih rešitev za zmanjševanje oz. preprečevanje stresa. V šoli je le malo otrok, ki jih ni bilo kdaj strah ocenjevanja. Strah je normalen varovalni pojav in je do neke mere koristen, tudi v zvezi s šolo. Toda veliko strahu, še posebej, če se ta pojavlja pogosto, škoduje. Otrok pred tablo zaradi strahu otrpne in se zmede, tako da ne more povedati ničesar. Ocenjevanje lahko predstavlja dejavnik stresa, predvsem kadar gre za ocenjevanje znanja pri mlajših učencih. Ali doživljamo neko situacijo kot stresno, je odvisno od posameznika ter čustvenih dejavnikov. Šolski neuspeh je lahko torej tudi posledica čustvenih dejavnikov, hkrati pa lahko neuspeh izvira iz otrokovih prvotnih čustvenih motenj. Otroci v šoli doživljajo strah, zato je treba poznati njegove vzroke in načine za pomoč. Stalen šolski strah je kroničen stres, ki otroka čustveno prizadene. Če želimo stres obvladovati in učencem pomagati, je treba poznati vzroke za stres in njegove pokazatelje. Treba je poiskati rešitve ali pa se obrniti na strokovnjake, ki nam bodo pri tem pomagali. V Sloveniji in po svetu so bile o stresu pri učencih narejene raziskave, ki nakazujejo na relevantnost tega problema.

V empiričnem delu naloge osvetljujem raziskovalni problem stresnosti ocenjevanja znanja. Z raziskavo želim raziskati vzroke in posledice stresa, ki ga doživljajo učenci pred ocenjevanjem, ugotoviti, kako pogosto učenci doživljajo stres pri ocenjevanju znanja, ali je stres povezan s pričakovanji staršev in ali učitelji nudijo učencem pomoč pri premagovanju stresa. Še posebej me je zanimalo, ali pomeni prehod iz opisnega na številčno ocenjevanje za učence stresno situacijo.

Ključne besede: učni neuspeh, strah, stres, ocenjevanje, učenec, učitelj, starši.

ABSTRACT

In this Master Thesis I am not only dealing with the stress that is accompanied by the marking of the pupils' knowledge and progress but I am also focusing on finding effective ways for preventing this stress to emerge in the first place. The theoretical part summarizes the theoretical starting-points that deal with emotions, fear, stress, checking and marking of knowledge as well as finding the appropriate solutions for reduction or even prevention of the stress. There are very few pupils in our schools who have never been afraid of being marked. Fear is a completely normal safety phenomenon which, up to a certain point, is useful even when it comes to school. However, fear can also be damaging, especially if it occurs repeatedly. Due to fear when called to come to the blackboard, a child freezes and gets so confused that he/she cannot utter a single word. Marking can present a stress factor, and even more so when we are dealing with the marking of younger pupils. Whether we find a certain situation stressful or not depends on every individual as well as on other emotional factors. Failure at school can therefore also be a result of emotional factors and can at the same time originate from a child's primary emotional disturbances. Children experience fear at school that's why it is important to learn about the reasons for its occurrence and the ways for help. Constant fear at school is a chronic stress that affects a child emotionally. If we want to learn how to control the stress and help our pupils, teachers need to know the causes for stress and its indicators. It is necessary to find the solutions or turn to experts who can help us do that. All around the world as well as in Slovenia, there have been numerous researches about pupil's fear and they show the relevance of this particular problem.

In the empirical part of my Master Thesis I focus on the research problem of stress marking of pupils' knowledge. With this research, I tried to find the causes and consequences of the stress which pupils experience when being marked. I also wish to find out how frequently pupils experience stress when being marked and whether it is connected to their parents' expectations, and also if teachers offer and try to help pupils overcome this stress. I was particularly interested in whether the transition from descriptive to numerical marking represents a stressful situation for pupils.

Key words: failure at school, fear, stress, marking, pupil, teacher, parents.

KAZALO

1	UVOD.....	1
2	TEORETIČNA IZHODIŠČA.....	2
2.1	ČUSTVA IN ČUSTVENO DOZOREVANJE.....	2
2.1.1	OPREDELITEV ČUSTEV.....	2
2.1.2	ČUSTVENI DEJAVNIKI IN ŠOLSKI NEUSPEH.....	5
2.2	STRAH.....	13
2.2.1	STRAH V ŠOLI, STRAH PRED ŠOLO.....	13
2.2.2	VZROKI STRAHU PRED ŠOLO.....	14
2.2.3	ANKSIOZNOST KOT OVIRA ZA USPEŠNOST.....	19
2.2.4	KAKO OTROKU POMAGATI, DA PREMAGA STRAH.....	20
2.3	STRES.....	22
2.3.1	KAJ JE STRES.....	22
2.3.2	VZROKI STRESA.....	25
2.3.3	SIMPTOMI STRESA.....	25
2.3.4	STRES PRI OTROCIH.....	28
2.3.4.1	SIMPTOMI STRESA PRI OTROCIH.....	29
2.3.4.2	STRES V ŠOLI.....	31
2.3.4.3	OBVLADOVANJE STRESA PRI OTROCIH.....	34
2.4	PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA.....	37
2.4.1	OPREDELITEV PREVERJANJA IN OCENJEVANJA.....	38
2.4.2	POSEBNOSTI PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA MLAJŠIH OTROK.....	39
2.4.3	VPLIVI PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA.....	40
2.4.4	UČNI NEUSPEH PRI PREVERJANJU UN OCENJEVANJU ZNANJA.....	41
2.4.5	OPISNO ALI ŠTEVILČNO OCENJEVANJE.....	43
2.4.6	PREVERJANJE IN OCENJEVANJE KOT DEJAVNIKA STRESA V ŠOLI.....	47
2.4.7	STRES ZARADI OCENJEVANJEM ZNANJA.....	49
2.5	REŠITVE ZA PREMAGOVANJE STRESA.....	56
2.5.1	OBVLADOVANJE STRESA.....	57
2.5.2	ŠOLA KOT VAROVALNI DEJAVNIK.....	61
2.5.3	UČITELJEVA VLOGA PRI ZMANJŠEVANJU STRESA.....	62
2.5.4	VLOGA STARŠEV PRI PREMAGOVANJU ŠOLSKEGA STRESA.....	62
2.5.5	ISKANJE STROKOVNE POMOČI.....	63
2.6	PREDLOGI ZA ZMANJŠEVANJE STRESA.....	65
2.6.1	REŠITVE V DOMENI UČITELJA.....	65
2.6.2	OSTALE REŠITVE:.....	67
2.7	ZAKLJUČEK TEORETIČNEGA DELA.....	68
3	EMPIRIČNI DEL.....	69
3.1	PROBLEM IN CILJI MAGISTRSKEGA DELA.....	69
3.2	HIPOTEZE.....	69
3.3	METODA.....	70
3.3.1	STATISTIČNA OBDELAVA PODATKOV.....	70
3.3.2	OPIS VZORCA.....	71
3.3.3	MERSKI INSTRUMENTI.....	73
3.3.4	POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV.....	74
3.3.5	SPREMENLJIVKE.....	75
3.3.6	RAZVRSTITEV SKUPIN UČENCEV GLEDE NA ZNAKE STRESA.....	79
3.3.7	KRITERIJSKE SPREMENLJIVKE.....	81
4	REZULTATI.....	88
4.1	PREVERJANJE HIPOTEZ.....	88
4.2	RAZISKOVALNO VPRAŠANJE.....	102

5 SKLEP	105
5.1 SKLEPNA RAZMIŠLJANJA.....	105
5.2 PRIPOROČILA ZA PRAKSO	114
6 LITERATURA.....	117
7 PRILOGE	121

KAZALO SLIK

Slika 1: Vzajemno učinkovanje čustvenih, psihosocialnih in telesnih dogajanj ter šolskega neuspeha ..7	
slika 2: Odnos med spodbujevalci stresa in našimi odzivi nanje.	27
slika 3: Ravnesje stresa.	58

KAZALO GRAFOV

<i>Graf 1: Sociodemografske značilnosti vzorca.....</i>	<i>71</i>
<i>Graf 2: Lastno zadovoljstvo z ocenami</i>	<i>71</i>
<i>Graf 3: Zadovoljstvo staršev z otrokovimi ocenami.....</i>	<i>72</i>
<i>Graf 4: Uspeh, ki ga želijo otroci doseči</i>	<i>72</i>
<i>Graf 5: Kako pogosto jih je v šoli strah ocenjevanja.....</i>	<i>73</i>
<i>Grafi 6: Frekvenčna porazdelitev kriterijskih spremenljivik</i>	<i>76</i>
<i>Graf 6.1: Učenci, ki menijo, da ne dobivajo slabih ocen.....</i>	<i>77</i>
<i>Graf 6.2: Jokavost.....</i>	<i>77</i>
<i>Graf 6.3: Izražanje jeze zaradi neuspeha.....</i>	<i>77</i>
<i>Graf 6.4: Izguba veselja do učenja zaradi neuspeha</i>	<i>77</i>
<i>Graf 6.5: Občutek sramu.....</i>	<i>77</i>
<i>Graf 6.6: Strah pred tem, kako o slabi o oceni povedati staršem</i>	<i>77</i>
<i>Graf 6.7: Razočaranost nad oceno, a motivacija za boljšo pripravo na naslednji preizkus.....</i>	<i>78</i>
<i>Graf 6.8: Iskanje vzroka slabe ocene</i>	<i>78</i>
<i>Graf 6.9: Razmišljanje o načinu izboljšanja ocene.....</i>	<i>78</i>
<i>Graf 6.10: Ravnodušnost.....</i>	<i>78</i>
<i>Graf 6.11: Optimizem do naslednjega ocenjevanja</i>	<i>78</i>
<i>Graf 7: Dendrogram: razvrstitev skupin učencev glede na znake stresa.....</i>	<i>80</i>
<i>Graf 8: Skupine učencev – frekvenčna porazdelitev</i>	<i>82</i>
<i>Graf 9: Zadovoljstvo z ocenami (lastno in starševo po mnenju učencev).....</i>	<i>93</i>

KAZALO TABEL

<i>Tabela 1: Pripadnost skupini in pričakovanja staršev.....</i>	<i>83</i>
<i>Tabela 2: Struktura skupin glede na spol.....</i>	<i>84</i>
<i>Tabela 3: Struktura skupin glede na starost.....</i>	<i>84</i>
<i>Tabela 4: Struktura skupin glede na to, ali otroci radi obiskujejo šolo.....</i>	<i>85</i>
<i>Tabela 5: Struktura skupin glede na uspeh, ki ga želijo doseči.....</i>	<i>85</i>
<i>Tabela 6: Struktura skupin glede na lastno zadovoljstvo z ocenami.....</i>	<i>86</i>
<i>Tabela 7: Struktura skupin glede na zadovoljstvo staršev (po mnenju učencev) z ocenami.....</i>	<i>86</i>
<i>Tabela 8: Struktura skupin glede na pogostost občutenja strahu v šoli.....</i>	<i>87</i>
<i>Tabela 9: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učencev glede na pogostost doživljanja strahu pred ocenjevanjem.....</i>	<i>88</i>
<i>Tabela 10: Odnos med zadovoljstvom staršev z ocenami otrok in pogostostjo doživljanja strahu pred ocenjevanjem.....</i>	<i>89</i>
<i>Tabela 11: Pogostost doživljanja strahu pred ocenjevanjem glede na spol.....</i>	<i>89</i>
<i>Tabela 12: Pogostost doživljanja posameznih znakov stresa.....</i>	<i>90</i>
<i>Tabela 13: Odnos med kaznovanjem zaradi slabe ocene in pogostostjo doživljanja znakov stresa.....</i>	<i>90</i>
<i>Tabela 14: Odnos med kaznovanjem zaradi slabe ocene in pogostostjo doživljanja znakov stresa.....</i>	<i>91</i>
<i>Tabela 15: Odnos med lastnim zadovoljstvom z ocenami in pogostostjo doživljanja znakov stresa.....</i>	<i>92</i>
<i>Tabela 16: Odnos med lastnim zadovoljstvom z ocenami in pogostostjo doživljanja znakov stresa.....</i>	<i>92</i>
<i>Tabela 17: Delež učencev, ki jih je strah pri posameznih predmetih.....</i>	<i>94</i>
<i>Tabela 18: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učencev glede na to, kakšnega ocenjevanja jih je bolj strah.....</i>	<i>95</i>
<i>Tabela 19: Odnos med doživljanjem znakov stresa in pogostostjo pogovarjanja z odraslo osebo o doživljanju strahu pred ocenjevanjem....</i>	<i>96</i>
<i>Tabela 20: Odnos med doživljanjem znakov stresa in pogostostjo pogovarjanja z odraslo osebo o doživljanju strahu pred ocenjevanjem....</i>	<i>97</i>
<i>Tabela 21: Učiteljeva pomoč učencem pri premagovanju strahu pred ocenjevanjem.....</i>	<i>98</i>
<i>Tabela 22: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učencev glede na to, ali so jim učitelji nudili pomoč ali ne.....</i>	<i>98</i>
<i>Tabela 23: Učiteljeva pomoč učencem pri premagovanju strahu pred ocenjevanjem.....</i>	<i>99</i>
<i>Tabela 24: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učencev glede na to, ali so jim učitelji nudili pomoč ali ne.....</i>	<i>99</i>
<i>Tabela 25: Pogostost doživljanja znakov stresa glede na težavnost dela v četrtem razredu.....</i>	<i>100</i>
<i>Tabela 26: Odnos med kaznovanjem zaradi ocen in pogostostjo pogovarjanja z odraslo osebo o doživljanju strahu pred ocenjevanjem....</i>	<i>101</i>
<i>Tabela 27: Odnos med kaznovanjem zaradi ocen ter pogostostjo pogovarjanja z odraslo osebo o doživljanju strahu pred ocenjevanjem..</i>	<i>101</i>
<i>Tabela 28: Ocenjevanje težavnosti četrtega razreda v primerjavi s tretjim razredom in pogostost doživljanja znakov stresa.....</i>	<i>102</i>
<i>Tabela 29: Preobremenjenost z delom za solo doma in pogostost doživljanja znakov stresa.....</i>	<i>103</i>
<i>Tabela 30: Način ocenjevanja, pri katerem je učence bolj strah in pogostost doživljanja znakov stresa.....</i>	<i>103</i>
<i>Tabela 31: Odnos med željo po številčni oceni že na koncu tretjega razreda in pogostostjo doživljanja znakov stresa.....</i>	<i>104</i>



Odrasli smo tisti, ki lahko otroke popeljemo v brezskrbno otroštvo brez stresa.

1 UVOD

V magistrski nalogi obravnavam stres v povezavi z ocenjevanjem znanja. Pri opredeljevanju temeljnih znanj, povezanih s to tematiko, se sklicujem na strokovno literaturo in raziskave, ki so bile narejene pri nas in po svetu.

Sem profesorica razrednega pouka in med drugim sem poučevala tudi v 4. razredu devetletne osnovne šole, kjer se otroci prvič srečajo s številčnimi ocenami, torej tudi z neuspehom. Le malo je otrok, ki jih neuspeh ne bi prizadel. Posledica neuspeha in slabih ocen v šoli je stres. Vzroki za neuspeh in stres so zelo različni. Ker sem sama opazila stres pri učencih, ki sicer nimajo nizkih sposobnosti, sem želela raziskati vzroke in posledice stresa pri učnem uspehu oz. neuspehu. Zavedam se, kako pomembno je, da učitelj opazi znake stresa pri otroku, sodeluje s starši, šolsko svetovalno službo, spodbuja in opogumlja otroka, torej naredi vse, kar je v njegovi moči, da otrok premaga stres. Včasih tega ne zmore sam, odvisno od otroka in njegovega dožemanja stresa. Pomembno je, da bi se tudi starši zavedali, da lahko s svojimi pričakovanji in zahtevami povzročajo in povečujejo stres pri svojih otrocih.

Prikazati želim relevantnost problematike stresnosti ocenjevanja, opozoriti na pritiske staršev glede ocen in na pomembnost opazovanja pokazateljev stresa ter pravočasne pomoči, ki jo lahko nudijo učitelji.

2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

2.1 ČUSTVA IN ČUSTVENO DOZOREVANJE

2.1.1 OPREDELITEV ČUSTEV

»V območju čustev ni razločka med stvarnim in umišljenim.«

(Ponarejevalci denarja, Gide, Andre, 1869–1951 v Likar, 1992, str. 53)

V teoretičnih razpravah zasledimo različne opredelitve čustev in njihovega izvora. Avtorji fizioloških in nevroloških teorij, npr. Ledoux in Pankseppa (v Smrtnik Virtulič, 2004), vidijo izvor in sestavo čustev v značilnih fizioloških spremembah in medmožganskih povezavah, ki se v posamezniku sprožijo ob določenih dražljajih. Zagovorniki funkcionalnih teorij razumejo čustva kot prirojene programe, ki so se oblikovali med evolucijo. Po njihovem mnenju čustva vključujejo značilne izraze obraza in mišično aktivnost, ki spremlja fiziološke spremembe. Za kognitivno usmerjene avtorje so čustva po izvoru in sestavi kompleksni psihofiziološki pojavi, ki se spreminjajo v skladu s spremembami odnosov med posameznikom in okoljem. Socialno usmerjeni avtorji pa poudarjajo družbeno pogojenost (izvor čustev). Kljub razlikam med posameznimi avtorji pa lahko oblikujemo skupno opredelitev. Človekova čustva so zapleteni in sestavljeni procesi, ki vključujejo vrsto kognitivnih, fizioloških, izraznih in vedenjskih odzivov. Vsi ti procesi pa sestavljajo čustva le, če si sledijo v določenem zaporedju. Čustva namreč nastanejo tako, da ljudje zaznajo spremembo v zunanjem svetu najprej zavestno ali nezavedno kognitivno ocenijo. Tej oceni nato sledijo telesna (fiziološka) obdelava informacij, (ponovna) sprožitev miselnih procesov, priprava na akcijo in telesno izražanje čustev ter delovanje ali potreba za delovanjem (Smrtnik Virtulič, 2004, str. 9–10).

Po Ščuki so čustva krajši ali daljši odziv na neko dogajanje in ugasnejo, ko je ta dejavnost zaključena ter potreba zadovoljena. Čustva so izjemnega pomena za človekov miselni razvoj. Gre za nekakšne biokemične nevihte v naših možganih, ki se na široko in hitro širijo po živčnih mrežah, vendar nenadzorovano in nepovezano. Čustva preko avtonomnega živčevja in žlez z notranjim izločanjem vspostavljajo stanje pozornosti in vzburjenja, ki je potrebno za oblikovanje miselnih predstav (Ščuka, 2007, str. 139–140).

Obstaja več načinov delitve čustev. Čustva so lahko sunkovita, neustrezna, spremenljiva, nejasna itd., toda za potek samouravnavanja nujna. Če so uspela zadovoljiti potrebo, so *kratkotrajna*. Kadar pa je bil čustveni odziv neprimeren, rešitve problema ni bilo, zato se čustva nadaljujejo kot *razpoloženje*. **Razpoloženje** je torej nerešeno in dlje časa trajajoče čustveno stanje, ki lahko deluje tudi kot kronični stres in ima nevarne posledice za zdravje. Je izčrpavajoče in počasi vodi v malodušje. Tudi učenec, ki je na robu izgorelosti, se lahko znajde v tem nevarnem stanju. **Samoobtoževanje** je pogost čustveni odziv učenca, ki ima

prešibko zavest o sebi, da bi se čustveno ustrezneje odzval na vsiljevanje vzorcev in nadvlado prezahtevnih avtoritet. To svojo nemoč izraža s prikrito jezo nase. Samoobtožbe se kažejo v nizkem vrednotenju samega sebe in občutkih manjvrednosti, kot so šibka samozavest, nizko samospoštovanje, izrazito negativna podoba o sebi, jeza nase, sram itd. Takšen učenec od okolja potrebuje predvsem namig, da mu to okolje zaupa in ga sprejema takšnega, kot je (Ščuka, 2007, str. 140–141).

Čustva lahko delimo tudi na *temeljna in kompleksna*. C. Izzard (1991, v Smrtnik Virtulić, 2004) meni, da obstaja deset različnih čustev, ki jih lahko opredelimo kot temeljna. Ta čustva so zanimanje, veselje, presenečenje, žalost, jeza, gnus, strah, sram, krivda. Kompleksna čustva, med katere prištevamo npr. sram, krivdo, zavist, se v primerjavi s temeljnimi pojavijo kasneje, šele po drugem letu otrokove starosti (Harris, 1996, v Smrtnik Virtulić, 2004, str. 11).

Večina raziskovalcev pa deli čustva na *pozitivna in negativna*. Posameznik doživlja pozitivna čustva, kadar okoliščine prispevajo k doseganju zanj pomembnih ciljev, in negativna, kadar oceni, da so njegovi cilji zaradi dogajanja ogroženi (Lazarus, 1991, v Smrtnik Virtulić, 2004, str. 11).

Na **izražanje čustev** in na načine, kako otrok komunicira, pozitivno vplivajo občutki zanesljivosti, zaupanja, varnosti in sprejetosti, ki jih otrok razvije že ob izkušnjah v zgodnjem otroštvu. Na čustveni razvoj otroka vplivajo različni dejavniki. Otrok svoje socialne spretnosti razvija v interakciji z drugimi otroki in s pomembnimi odraslimi. Med njimi je ena najpomembnejših oseb učiteljica, poleg nje pa so starši prvi in najpomembnejši učitelji otroka, zato so učiteljevi nepogrešljivi partnerji. Na žalost pa praksa kaže drugače (Pergar Kuščer, 2004, str. 42–47).

Čustvena odzivnost

Dražljaje iz okolja ali lastnega telesa, ki prihajajo v možgane kot čutne zaznave, učenec prepozna kot razumljiva in jasna sporočila šele takrat, ko se v srednjih možganih oblikujejo kot čustveno dogajanje. Čustvena odzivnost je v razvojnem obdobju najpomembnejša človekova značilnost, saj brez vključevanja čustev ni mogoče oblikovati jasne miselne predstave o prejetih sporočilih (npr. učnih vsebinah). Učenje je torej predvsem čustveno dogajanje, od učiteljevega pristopa pa je odvisno, kako učenec čustveno doživlja podano učno snov. Ustrahovani, čustveno utesnjeni, zavrti ali čustveno drugače moteni učenci zaradi slabše predstavljenosti težje razumevajo učno snov (Ščuka, 2007, str. 68).

Oviranje čustvenega odzivanja se nanaša na učenca, ki od socialnega okolja ne dobi ustreznih čustvenih pobud oz. mu to okolje ne dovoljuje čustvenega odzivanja na dogajanja. Ob takšnem oviranju se pri učencu pogosto pojavijo motnje zdravja, čustvovanja ali vedenja (Ščuka, 2007, str. 143). O teh motnjah razmišlja tudi S. Wolff. Vedenjske težave so prvi pokazatelj, da se otrok bori s čustvenimi težavami. Ponavljajoče nočne more, nihanja v temperamentu, ali kadar otrok noče v šolo, so začetni znaki, da je otrok pod stresom. Stresne situacije ponavadi izhajajo iz okolja, včasih pa so rezultat prirojenih ovir (Wolff, 1991, str. 35).

Nadzorovanje negativnih čustev je poseben vidik čustvenega zorenja. Odziv staršev na otrokovo izražanje čustev vpliva na njegov čustveni razvoj (Eisenberg in sod., 1996, v Papalia, Wenkos Olds in Duskin Feldman, 2003, str. 331). Vseeno pa je tudi veliko otrok, ki nimajo sposobnosti za nadzorovanje negativnih čustev. Ti otroci imajo zaradi tega veliko fizičnih in psihičnih težav.

Kadar govorimo o čustvih, moramo spregovoriti še o **motnjah**, ki se lahko pojavijo tudi v otroštvu in mladostništvu. Motnje so ekstremni psihični, fizični in vedenjski odzivi, ki posamezniku onemogočajo, da uspešno upravlja s svojim življenjem (Oatley in Jenkins, 2002, v Smrtnik Virtulić, 2004, str. 67).

Otroke, ki imajo vedenjske motnje, lahko razdelimo v dve skupini:

1. **ČUSTVENE MOTNJE** (anksioznost, nezadovoljstvo, pretirana sramežljivost, strahovi in fobije);
2. **MOTNJE VEDENJA** (laganje, kraja, raztresenost, lenarjenje, zanemarjanje šole).

Ta dva tipa najpogostejših motenj imata različne vzroke in prizadeneta otroke v različnih življenjskih okoliščinah (Wolff, 1991, str. 35).

Po mednarodni klasifikaciji bolezni in sorodnih zdravstvenih težav za statistične namene pa razlikujemo med različnimi skupinami vedenjskih in čustvenih motenj v otroštvu in mladostništvu:

1. hiperkinetične motnje (motnje pozornosti in aktivnosti) in motnje vedenja,
2. čustvene motnje (v ožjem pomenu besede),
3. kombinirane motnje vedenja in čustvovanja,
4. motnje v socialnem funkcioniranju,
5. tike in
6. heterogeno skupino vedenjskih in čustvenih motenj, ki jih ne moremo uvrstiti v nobeno drugo skupino (Smrtnik Virtulić, 2004, str. 67).

Vedenjske razlike med dečki in deklicami

V študiji, ki jo je leta 1932 opravila otroška psihologinja Susan Isaacs, je bilo ugotovljeno, da je uporniško vedenje pogostejše pri dečkih, medtem ko so strahovi pogostejši pri deklicah. Kasneje je to študijo še razvila in ugotovila dvoje: 1. Da so starši bolj zaskrbljeni, kadar so otroci agresivni in težavni kot takrat, kadar so tihi in boječi. 2. Pri dečkih prevladujejo agresivne, prestopniške in izstopajoče vedenjske motnje, deklice pa so pogosteje zadržane in boječe (Wolff, 1991, str. 51). Kasnejša študija o otrokovih vedenjskih motnjah predstavlja mejnik, saj prikazuje očitne razlike med spoloma. Ko so otroci stari od 2–3 leta, so tako deklice kot dečki agresivni. Medtem ko se pri dečkih to vedenje nadaljuje tudi v zgodnjih šolskih letih, deklice povedejo v socialnih spretnostih in kontroli svojega vedenja. Njihova pogostejša boječnost, sramežljivost in depresije v kasnejših letih nakazujejo na to, da lahko deklice agresivna čustva ponotranjijo, dečki pa jih pogosteje kažejo navzven (Wolff, 1991, str. 52).

2.1.2 ČUSTVENI DEJAVNIKI IN ŠOLSKI NEUSPEH

»Človek, ki udarcem usode (neuspehom, boleznim, nezgodam) brez strahu in mirno zre v oči, razvija magično moč, ki vse te nevarnosti že v kali zatre.«

(8. 4. 2009, www.misliverzi.com)

Šolska (ne)uspešnost

Učna neuspešnost je eden izmed najbolj razširjenih, perečih in težko dostopnih problemov sodobnega šolstva. Študije mentalnega zdravja učno uspešnost obravnavajo kot pomemben varovalni dejavnik. Kadar so pri otroku prisotni ogrožujoči dejavniki, kot so npr. konstitucionalni dejavniki ali specifične družinske razmere, deluje uspeh v šoli varovalno in otroka ščiti pred poglobljanjem čustvene in vedenjske motenosti (Magajna, 1999).

Šolski uspeh in neuspeh sta relativna pojma, saj si učenci dosežke razlagajo po svoje. Odličnjaku lahko pomeni prav dobra ocena katastrofo, za določene učence pa je pravi uspeh. Magajna (1995) meni, da je učenčeva razlaga učne situacije odvisna od njegovih osebnostnih potez. Odvisna je od tega, kakšni sta njegova samopodoba in učna zgodovina (ali je polna uspehov ali neuspehov). Poleg tega doživljanje in razlago situacije v pomembni meri oblikujejo tudi strukturne relevantnosti (kaj učenec doživlja kot pomembno) in motivacijske težnje.

Pod šolsko (ne)uspešnostjo si predstavljamo predvsem ocene in spričevala. Martina Tomori (2002) k šolski ne(uspešnosti) vključuje še druge, dolgoročno pomembnejše naloge šolanja. O šolski uspešnosti v širšem smislu odločata potek in izid naslednjih razvojnih nalog:

- zmožnost pridobivanja in izkazovanja znanja,
- razvoj samostojnega presojanja, oblikovanja stališč, opredeljevanja, iskanja novih rešitev, v skrajni stopnji oblikovanje smiselnega odgovora na izzive, dvome in dileme,
- razvoj delovnih navad, sistematičnega izpolnjevanja nalog, načrtovanja in organiziranja dela individualno in v skupini,
- učenje sodelovanja z drugimi,
- razvijanje različnih spretnosti in veščin,
- oblikovanje ustreznega vedenja v preizkušnjah in učinkovitega obvladovanja stresov, prevzemanje odgovornosti za delo v skupini,
- preizkušanje izvirnih načinov spoprijemanja z intelektualnimi in delovnimi izzivi,
- sprejemanje in izražanje čustvenega odziva na lasten uspeh in neuspeh ter na uspeh in neuspeh drugih.

Avtorica (prav tam) šolsko neuspešnost v širšem smislu označi takrat, kadar ena ali več teh nalog ni izpolnjena.

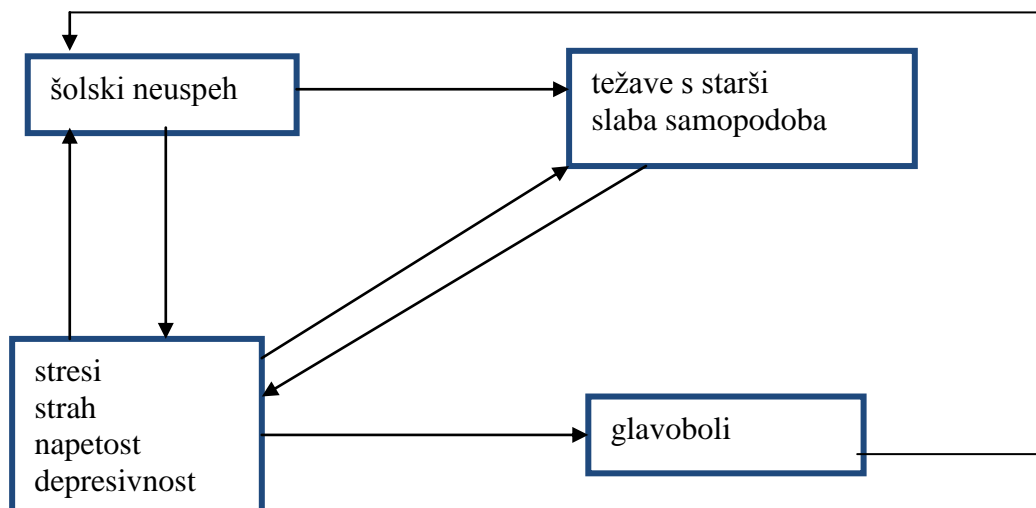
Tudi Marentič Požarnik (2002) opozarja, da na šolsko neuspešnost gledamo preveč ozko – nizke ocene, ponavljanje razreda, osip itd. Avtorica meni, da se prerediti zavedamo, da lahko gre za neuspešnost tudi v primerih, ko učenci delujejo pod svojimi zmožnostmi, ko učenci izgubljajo motivacijo za učenje in samozavest ter ko dosega premalo uporabno in kakovostno znanje, ki ga bodo potrebovali v novih in neznanih situacijah v prihodnosti.

Tomori (2002) meni, da je možnost šolske neuspešnosti večja pri šolarjih, ki odraščajo v disfunkcionalni družini, in pri tistih, katerih osebnostne lastnosti in način vedenja ter odzivanja močno otežujejo vključevanje in prilagajanje procesu šolanja, bodisi na izpolnjevanje delovnih nalog bodisi na socialne in čustvene preizkušnje. Avtorica s tem opisuje predvsem otroke, ki s strani družine niso deležni ustreznih spodbud, opore, pomoči in razumevanja, tiste, ki jim stresi in čustvene prizadetosti v družini jemljejo moč, voljo in zbranost za učinkovitejšo šolsko delo, pa tudi na tiste, ki jim družina ne omogoča razvoja zdrave samozavesti in gradnje zadovoljujoče samopodobe, saj jih obremeni z nerealno visokimi pričakovanji.

V šolski praksi lahko opazimo tudi to, da se neuspeh na enem področju hitro ali postopoma razširi na druga področja. Manjše ali omejene težave se začenjajo poglobljati in širiti v globalno učno neuspešnost ter v spremljajoče čustvene ali vedenjske težave. Otroci pogosto izgubijo voljo do učenja, kar se kaže tudi kot pomanjkanje samozavesti in izguba zaupanja vase. Otrok dobi slabo oceno in ima občutek, da ga nek učitelj ne ceni in ne verjame v njegovo znanje, zaradi česar popusti tudi pri drugih predmetih. Postopoma se začne izogibati učenju in pretirano zatekati v druge dejavnosti (računalniške igre, gledanje televizije itd.) (Magajna, 1999).

Čustveni dejavniki in šolski neuspeh

Mikuš Kos (1991) je natančneje opisala čustvene dejavnike, ki vplivajo na učenčev neuspeh. Avtorica meni, da lahko o zvezah med čustvenim stanjem in čustvenimi dogajanjmi ter šolskim neuspehom razmišljamo v dveh smereh, enosmerna razmišljanja so nezadostna. Prvič, kako in v kolikšni meri čustveni dejavniki vplivajo na uspešnost; drugič, kakšne so čustvene posledice šolskega neuspeha. Problematiko spoznamo bolje, če povežemo čustvena, psihosocialna in telesna dogajanja ter neuspešnost v krog vzajemno delujočih dejavnikov in procesov.



Slika 1: Vzajemno učinkovanje čustvenih, psihosocialnih in telesnih dogajanj ter šolskega neuspeha
(Mikuš Kos, 1991, str. 49–50)

Tomori (2002) pa čustvene dejavnike vplete med ostale osebnostne lastnosti. Pojasni, da je šolska neuspešnost bolj pogosta pri otrocih, ki so že v osnovi manj prilagodljivi, slabše organizirani, impulzivni in nemirni, pri neustrezno socializiranih otrocih, pri vase zaprtih, introvertiranih, čustveno zelo ranljivih otrocih, pa tudi pri tistih, ki so v primerjavi s svojimi vrstniki kakorkoli subjektivno ali objektivno izrazito drugačni (kronično bolni, telesno prikrajšani, otroci iz manjšinskih skupin ...).

Vzroki in dejavniki šolske neuspešnosti

Zakaj prihaja do neuspešnosti in do tolikšnih razlik v uspešnosti med učenci? Tako Magajna (1999) kot Marentič Požarnik (2000) opozarjata, da se razlaga vzrokov za neuspešnost prevečkrat navezuje le na učenčeve sposobnosti, pridnost in prizadevnost, manjkrat pa na pomanjkanje motivacije, osebnostno-čustvene posebnosti itd.

Ob preučevanju šolskega neuspeha običajno poiščemo posamezne dejavnike, ki ga pogojujejo ali sopogojujejo. Po mnenju Mikuš Kosove (1991, str. 47–48) so med temi najpomembnejši:

- splošno nižje umske sposobnosti, specifične učne težave,
- slabša biološka oprema zmanjšuje delovne zmogljivosti,
- družinske razmere,
- otrokove čustvene ali nevrotske motnje, ki zavirajo procese učenja in delujejo zaviralno pri izkazovanju znanja.

Marentič Požarnik (2000) pa je dejavnike šolske neuspešnosti razdelila na **notranje** (v učencu) in **zunanje** (v okolju).

Avtorica med notranje dejavnike prišteva:

- fiziološke in somatske dejavnike (izvirajo iz učenčevega telesnega stanja, počutja in zdravja),
- psihološke dejavnike (intelektualne sposobnosti, kognitivni stili, kognitivna struktura ali količina in urejenost predhodnega znanja, učne navade, spretnosti in metode za učenje, motivacija za učenje ter osebno-čustvene posebnosti).

Med zunanje dejavnike pa uvršča:

- fizikalne dejavnike (izvirajo iz neposrednega učenčevega okolja (osvetljenost prostora, temperatura, hrup itd.),
- socialne in družbene dejavnike (izvirajo iz družbenega okolja, najprej iz družine, nato iz šole in širšega okolja).

Poseben dejavnik šolske neuspešnosti je za otroke lahko tudi **prehod iz razredne na predmetno stopnjo**. Magajna in Gradišar (2002) opredeljujeta prehode med stopnjami razvoja ali šolanja kot kritična obdobja, saj lahko delujejo kot pospeševalna okoliščina nadaljnjega neugodnega razvoja. Če so pri otroku prisotni določeni rizični dejavniki, lahko obdobje prehoda nadaljni razvoj v negativni smeri le še pospeši. Prehodi z razredne na predmetno stopnjo, iz osnovne šole v srednjo šolo itd. lahko povečujejo intenzivnost učnih težav, pospešijo razširitev neuspeha na druga področja ali pojav psihosocialnih motenj. Zato je odločilnega pomena spoznavanje in razvijanje varovalnih dejavnikov v teh specifičnih obdobjih.

Poznamo torej več vzrokov za šolski neuspeh. Osredotočili se bomo predvsem na vzroke, ki izvirajo iz otrokovih čustvenih motenj.

Mikuš Kos (1991) razlaga, da **čustveno stanje** vpliva na zmožnost učenja, na učinkovitost učenja, vpliva pa tudi na raven izkazanega znanja pri spraševanju, testnih nalogah, izpitih. Čustvene težave pri veliki večini otrok zmanjšujejo zmogljivost in učinkovitost učenja. Obenem pa so lahko zavora, strah, zaradi katerega otrok osvojenega znanja ne more izkazati. Iz vsakdanjih opažanj je očitno, da so nekateri otroci bolj občutljivi, drugi manj. Neodporni ali ranljivi otroci doživljajo že običajne življenjske nevšečnosti kot velike čustvene obremenitve. Tudi Akin in Kajtna (2000, str. 7) omenjata raziskave, ki so pokazale, da sta čustveni razvoj in šolski uspeh otrok tesno povezana. Študije namreč dokazujejo, da čustva močno vplivajo na šolski uspeh, saj učenci pod močnim vplivom negativnih čustev (npr. stresa in napetosti) ne morejo posvetiti potrebne pozornosti učenju. Ena od nalog učitelja in svetovalca je pomagati otrokom, da ta negativna čustva izrazijo, se o njih pogovorijo in se z njimi spoprijemajo.

Znamenja čustvenih motenj so pri različnih otrocih različna. Kažejo se predvsem kot tesnoba, bojazen ali strah, ki omejujejo otrokovo misel, njegovo motivacijo in dejavnost. Tesnoba in strah lahko postaneta spremljevalca otrokovega življenja in sta posebej izražena takrat, ko je treba pokazati znanje, se uveljavljati ali postaviti zase. **Čustvene motnje** se lahko odražajo predvsem s **psihosomatskimi težavami** in **psihofiziološkimi motnjami**, kot so motnje spanja, glavobol, občutek utrujenosti, zmanjšanje odpornosti in drugi telesni pojavi, ki dodatno zmanjšujejo zmožnost za učinkovito delo.

Pri nekaterih otrocih se čustvene motnje odražajo z neustreznim vedenjem. V odnosu do okolja je otrok izbral strategijo vračanja in maščevanja za krivice, pri tem pa uporablja **družbeno nezaželene oblike vedenja**, od goljufanja, laži, do razdiralnosti in agresivnosti. To vodi v nove konflikte, ki še bolj zmanjšujejo otrokovo delovno sposobnost in učinkovitost.

Četudi so čustvene motnje redko edini vzrok trajnega šolskega neuspeha v otroškem obdobju, pa praviloma sodijo k dejavnikom, ki bistveno prispevajo k neuspešnosti. Preveč strahu deluje razdiralno na sposobnost izkazovanja znanja – najpogosteje otroka paralizira, da ne spravi iz sebe ničesar, ali pa ga miselno dezorganizira, da postane zmeden (Mikuš Kos, 1991, str. 49–52).

Posledice šolskega neuspeha

Neuspeh prizadene učenca, pri njem se lahko povečajo občutki manjvrednosti in negotovosti. Posledice šolskega neuspeha so različne in se kažejo na več ravneh posameznikove osebnosti, predvsem pa vplivajo na nemotiviranost za nadaljnje delo.

Tomori (2002) meni, da šolska neuspešnost odločno ogrozi posameznikov osebni razvoj. Neuspešen otrok doživlja sebe kot nesposobnega, odrinjenega, manj vrednega ali celo v celoti slabega. Izkušnja, da ne izpolnjuje pričakovanj okolja in svojih najbližjih, lahko resno ogrozi njegovo samospoštovanje in postopoma prodre v vse vidike njegove samopodobe. Ta nizka samopodoba se počasi le še stopnjuje in tako globoko moteče poseže v posameznikov osebni razvoj. Osebne stiske šolsko neuspešnemu otroku vzamejo veliko energije, ki bi jo v tem razvojnem obdobju še posebej potreboval pri obvladovanju vseh drugih čustvenih in socialnih preizkušenj, ob katerih se v tem času gradi njegova osebnost.

Mikuš Kos (1991, str. 52–55) pa opisuje predvsem **čustvene posledice šolske neuspešnosti**. Povsem razumljivo je, da se neuspešnost v šoli odraža tudi v otrokovem čustvenem življenju. Šolski neuspeh večkratno prizadene otroka. Lahko bi rekli, da neuspeh mnogo bolj prizadene otroka kot odraslega človeka, ki je neuspešen delavec. Šola je prvo delovno mesto, na katerem je uspeh vsakodnevno jasno izkazan z ocenami. Šola je izrazito tekmovalno naravnana in otrok dobro ve, kje mu je mesto v tej tekmi. Za svoje neuspehe je marsikateri otrok javno zasmehovan, kaznovan. Vse to prizadene **otrokovo samopodobo**. Za otrokovo nadaljnje življenje ter možnosti nadaljnjega šolanja in zaposlovanja je šolski uspeh zelo pomemben. Razumljivo je, da zaradi tega in zaradi vrednosti, ki jo pripisujejo ocenam današnja družina, šola in družba v celoti, šolska neuspešnost otroku povzroča čustvene težave.

Čustvena prizadetost zaradi neuspeha pri otroku ni vselej očitna. Pri večini se odraža z enim od zgoraj naštetih znakov – s tesnobo, depresivnostjo, psihosomatskimi znaki, vedenjskimi motnjami ali zmanjšano delovno učinkovitostjo. Nekateri otroci pa si nadenejo masko neprizadetosti, toposti, posmehljivosti, omalovaževanja pomena uspeha. To so **obrambni mehanizmi**, s katerimi otrok prikriva svojo prizadetost. Le redkim šolsko neuspešnim otrokom uspe odmik od svojega neuspeha tako, da zaradi njega niso prizadeti.

Pristopi k obravnavanju šolske neuspešnosti

Dosedaj se je učna neuspešnost reševala predvsem z odpravljanjem težav in primanjkljajev. Vendar pa se je takšna izolirana obravnava v praksi pokazala kot neučinkovita. Številni pomembni raziskovalci (Adelman, Taylor, 1986 v Bergant, Musek Lešnik, 2002) so izpostavili potrebo po refleksiji in korelaciji določenih smeri razvoja.

Boekaerts (1997, v Bergant, Musek Lešnik, 2002) se zato s svojimi pristopi poskuša približati kompleksnemu problemu učne neuspešnosti s širše perspektive. Raziskovalci in pedagoški kritiki iščejo načine, kako razširiti žarišče vplivanja na učno neuspešnost:

- spodbuditi in razvijati otrokova močna področja,
- spodbujati motivacijo in uporabiti otrokove interese za izboljšanje učne neuspešnosti,
- vplivati na sistemske dejavnike, ki zavirajo ali spodbujajo učinkovitost manj uspešnih učencev.

Tudi na področju preprečevanja šolske neuspešnosti prevladuje stališče (Hughes, 1988 v Bergant, Musek Lešnik, 2002), da je potrebno preventivne ukrepe zastaviti na več ravneh (primarna, sekundarna in terciarna prevencija) in v različnih smereh.

Rezultati raziskave, ki je potekala v letu 1990/91 v Svetovalnem centru na vzorcu 2918 otrok, so pokazali, da so bile pri dveh tretjinah obravnavanih prisotne izrazitejšje učne težave, rezultati pa so opozorili tudi na probleme prehodov med posameznimi podsistemi šolanja (predvsem z razredne na predmetno stopnjo in iz osnovne v srednjo šolo), ki bi zaslužili več sistematičnega proučevanja in sistemskih ukrepov (Makarovič in sod., 1994 v Bergant, Musek Lešnik, 2002).

V okviru raziskave Strategije prevencije učne neuspešnosti in spodbujanja kvalitete učenja so se Magajna in sodelavci (1999, v Bergant, Musek Lešnik, 2002) lotili problematike učne neuspešnosti s perspektive sodobnejšega kognitivnega pristopa, ki poudarja interakcijo med spoznavnimi in čustvenimi dejavniki. Avtorji raziskave so želeli opozoriti na nekatere kritične dejavnike šolske uspešnosti v kritičnem obdobju prehoda z razredne na predmetno stopnjo. V primerjalni študiji so opazovali 90 učno neuspešnih in 90 učno uspešnih učencev, ki so obiskovali 4. in 5. razred. Večina otrok v skupini učno neuspešnih učencev je zaradi učnih

težav obiskovala svetovalni center. Na osnovi raziskave lahko povzamemo, da bi morala šola večjo pozornost posvečati krepitvi psihofizične odpornosti in zmožnosti obvladovanja čustev, ki ovirajo učinkovito učenje. Posebno pomoč potrebujejo ravno učno neuspešni učenci, ki jih je treba ozaveščati o neučinkovitosti izbire neustreznih strategij za premagovanje neuspeha (izogibanje, iskanje pomoči, izbruhi jeze), saj to vodi le v razširitev učnih, vedenjskih in čustvenih težav (Magajna, Gradišar, 2002, str. 54–59).

2.2 STRAH

»Bolje je imeti strah, kot imeti strah in škodo.«

(Italijanski pregovor po Radić, 1993, str. 283)

Strah je čustvo, ki je povezano z nevarnostjo, in spada v skupino temeljnih čustev. Ljudje doživljajo strah, kadar menijo, da ne bodo zmogli rešiti nastale situacije, saj naj bi le-ta presegala njihove sposobnosti (Milivojević, 1999 v Smrtnik Virtulić, 2004, str. 31). Končnik - Goršič (2004, str. 36) opisuje strah kot poseben doživljajski fenomen, ki ga ljudje zaznamo kot negativno čustvo in se mu želimo izogniti. Kadar nas preplavi strah, nam začne srce hitreje utripati, razširijo se nam zenice, občutimo vznemirjenje in se pripravimo na akcijo. Po njenem mnenju je prava mera strahu za življenje nujno potrebna, saj nas strah pripravi na beg iz nevarnih situacij. Kadar pa je strahu preveč, nas lahko le-ta ohromi in nas izpostavi neugodju ali celo nevarnostim. Tudi Smrtnik Virtulić (2004, str. 31–32) podobno opisuje strah, saj meni, da je strah ne glede na izvor čustvo, ki posameznika pripravlja na spoprijemanje z nevarnostjo. Omogoča mu, da hitro in avtomatsko oceni ogrožajočo situacijo, mobilizira energijo in se prilagodi na nastalo situacijo. Posameznik, ki doživlja strah, se lahko ogrožujoči situaciji izogne, iz nje zbeži, pokaže svoj strah ali pa se odzove z agresivnostjo. Intenzivnost strahu je sorazmerna s pomenom, ki ga oseba pripisuje dogajanju. Ljudje lahko strah občutijo zase ali za druge (npr. zaskrbljenost staršev za svoje otroke). Obstaja več vrst strahov, npr. anksioznost, zaskrbljenost, socialna plašnost in trema (Zupančič, 1995 v Smrtnik Virtulić, 2004, str. 32).

2.2.1 STRAH V ŠOLI, STRAH PRED ŠOLO

»Celo levja srca ob najšibkejšem šumu vztrepetajo.«

(Aubelj, 2003, str. 377)

Strah je pogost pojav v otroštvu in je normalna reakcija na neko grožnjo oz. nevarnost. Tipi strahov, ki jih doživljamo, se spreminjajo s starostjo. Od 7. leta dalje so pri otrocih v ospredju strahovi pred poškodbami, smrtjo in pred šolo (Sharp and Cowie, 1998, str. 89).

V srednjem otroštvu se pojavljajo realistični strahovi. Poleg ostalih strahov se začnejo pojavljati še strahovi v zvezi s šolo, npr. strah pred neuspehom, strah pred učitelji. Vendar pa v tem obdobju otroci manj odkrito izražajo strah (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004, str. 428).

Končnik - Goršič (2004, str. 40) pravi, da se razvojno gledano po šestem letu otrokove starosti začno pojavljati socialni strahovi, ki so povezani z ocenjevanjem njegovega vedenja in delovanja. V ta sklop sodi strah pred šolo, strah pred spraševanjem, strah pred določenim

učiteljem, pisanjem kontrolnih nalog, strah pred oceno ... Ti strahovi so pogosto odvisni od otrokove samopodobe, od tega, kako se ceni, kako ga cenijo drugi, od pričakovanj, od otrokove realne zmogljivosti za šolo itd. Strahovi, ki so povezani s šolo, slabo vplivajo na otrokov nadaljni razvoj, zato jih je treba preprečevati.

Mikuš Kos (1991, str. 56) meni, da je malo otrok, ki jih v šoli ni bilo kdaj **strah pred spraševanjem**. Strah je normalen varovalni pojav in je do neke mere koristen, tudi v zvezi s šolo. Toda veliko strahu, še posebej, če se ta pojavlja pogosto, škoduje. Otrok pred tablo zaradi strahu otrpne in se zmede, tako da iz sebe ne spravi ničesar. **Stalen šolski strah je kronični stres, ki otroka čustveno prizadene**. Pritihotapi se v otrokov spanec kot nočna mora, kot **groza pred pisno nalogo ali spraševanjem**. Marsikdaj načne otrokovo zdravje, vpliva na delovanje posameznih organov, zmanjša odpornost in povzroči tako imenovane **psihofiziološke motnje**. Včasih pa stvar dobi že kar bolezenske razsežnosti. Otrok dobesedno zboli od strahu, ko mora v šolo, pogosto prične zaradi strahu tudi izostajati iz šole.

Glede pojmov, povezanih s strahom, je veliko nejasnosti. Pogosto se tudi zamenjujejo. Zato je treba razmejiti, kaj so strah, tesnoba, fobija, zaskrbljenost in nervoznost. Hauck (1987, v Mikuš Kos, 1993) jih opredeljuje na naslednji način:

O **strahu** govorimo, kadar se nečesa bojimo in se zavedamo, česa se bojimo. Lahko ga definiramo kot občutek ogroženosti zaradi vzroka, ki se ga zavedamo.

Tesnobo doživljamo, kadar ne vemo, česa nas je strah. Tesnoba je torej občutek ogroženosti zaradi vzroka, ki se ga ne zavedamo. Za razliko od strahu je tesnoba podzavestno stanje, nikoli zavestno.

Fobija je kombinacija strahu in tesnobe. Pojavi se, kadar ne vemo, česa se bojimo, mislimo pa, da vemo. Stvar, ki se je bojimo, simbolično predstavlja naš dejanski strah. **Zaskrbljenost in nervoznost** sta obliki strahu, ki se ponavadi dolgo ne poležeta. Zaskrbljen ali nervozen človek ve, česa se boji, vendar svojih misli ne more odvrniti od tega.

Vsa opisana stanja so različice strahu. Med njimi so strah, nervoznost in zaskrbljenost zavestna stanja, tesnoba in fobija pa podzavestni (Mikuš Kos, 1993).

2.2.2 VZROKI STRAHU PRED ŠOLO

Strah pred šolo ponavadi povzroča intenzivna negativna izkušnja iz preteklosti, včasih pa lahko ta navidezen strah brez osnove ustvari tudi naš um. Ključnega pomena sta odkrivanje izvora strahu in nadomestitev negativnih asociacij s pozitivnimi.

V rizično skupino sodijo:

- tisti, ki so bolj nagnjeni k strahovom in fobijam,
- tisti, ki so karakterizirani kot zelo napeti, in
- tisti, ki trpijo za oslabiljenim delovanjem nadledvične žleze.

Immediate help for school phobia. <http://changethatsrightnow.com/school-phobia/>, (12. 2. 2009).

Strah pred šolo lahko resno ogrozi normalno življenje, saj ovira šolanje, delo za šolo ter socialne odnose. Psiholog, specializiran za fobije, kot je strah pred šolo, je opravil neverjetno raziskavo, katere rezultat je zmanjšanje strahu pred šolo za skoraj 80 %. V svoji raziskavi je namreč odkril, da je glavni vzrok vseh negativnih čustev v razdvojenosti energijskega sistema v telesu. S tem se podrobneje ukvarja psihologija energije, ki za zmanjševanje strahu pred šolo predlaga sodelovanje s terapevtom, zelo učinkovita pa je lahko tudi samopomoč.

Fear of School Release. <http://www.phobia-fear-release.com/fear-of-school.html>, (12. 2. 2010).

Mikuš Kos (1993a) in Končnik - Goršič (2004) navajata dejavnike, ki nam lahko pomagajo razumeti pojav otrokovega pretiranega strahu. Ti dejavniki so:

- lastnosti otroka,
- lastnosti otrokove družine,
- lastnosti šole.

Koliko in kaj prispevajo posamezni udeleženci, je treba ugotoviti pri vsakem posamezniku posebej.

So **otroci**, ki so zelo plašni, njihove čustvene in energijske zmožnosti za obvladovanje neugodnih okoliščin, ki jih ogrožajo, so majhne. Strah je tako rekoč stalen spremljevalec njihovega življenja. Razumljivo je, da lahko tak otrok doživlja veliko strahu tudi v zvezi s šolo. Nekateri **starši** ustrahujejo otroka, kar povzroči v otroku splošen občutek ogroženosti. Otrok se boji učitelja ali učiteljice, ker prenese nanj strah pred strogim očetom ali materjo. Zgodi se, da otrok pri spraševanju otrpne, toda ne zaradi učiteljeve strogosti, temveč ker se boji, da ga bodo, če bo dobil slabo oceno, kaznovali doma. So **učitelji**, ki z otroki ravnajo grobo, jih ustrahujejo, preganjajo.

Vendar imamo le redko opraviti s strahom, pri katerem je za otrokove težave kriva le ena stran. Ponavadi gre za soigro dejavnikov, in ko želimo pomagati otroku, ki trpi zaradi strahu v šoli in čigar šolsko delovanje je moteno zaradi strahu, moramo nadrobno proučiti, kaj vse poraja otrokovo težavo (Mikuš Kos, 1991, str. 56–58).

Končnik - Goršič (2004, str. 38) pojasnjuje, da vsi otroci in mladostniki ne doživljajo strahov na enak način in v enaki meri. Pojav strahu je namreč odvisen od otrokove starosti, spola, otrokovih prirojenih značilnosti, otrokove družine in širšega socialnega okolja, v katerem otrok živi.

Dejavniki otroka

Če je otrok plašen, bo verjetno doživljal strah tudi v povezavi s šolo.

Mikuš Kos (1993a, str. 2–4) opredeljuje dejavnike v otroku, ki ta strah še povečujejo.

- **Temperament.** Zelo občutljivi, plašni otroci, socialno nespretni in težko prilagodljivi otroci pogosto doživljajo bojazni. Tudi Končnik - Goršič (2004, str. 38) meni, da so otrokove značilnosti temperamenta pomemben dejavnik pri nastajanju in intenzivnosti strahov. Intenzivnejše in pogostejše strahove kažejo otroci, ki so bolj občutljivi, slabše prilagodljivi in se burno odzivajo na različne situacije.
- **Razvojni dejavniki.** Med razvojne dejavnike sodi tudi socialna nezrelost, zaradi katere je otrok manj samostojen, kot bi to pričakovali za njegovo starost. Nekateri so nezreli na drugih področjih, zaradi česar se v šoli ne znajdejo, ne zmorejo narediti tega, kar zmorejo drugi.
- **Učne težave.** Veliko otrok ima slabše razvite sposobnosti, ki so potrebne za delovanje v šoli. Preverjanje znanja jih ogroža, saj je izid pogosto slab. Strah pred spraševanjem se lahko razširi na strah pred celotno šolo. Ne gre le za strah pred slabimi ocenami, pred učiteljevo grajo, temveč tudi za strah pred odzivi staršev in sošolcev. Mnogo otrok s specifičnimi učnimi težavami je negotovih, ta negotovost pa pred spraševanjem in ob spraševanju prehaja v strah. Za te otroke je namreč značilno, da je njihovo delovanje zelo spremenljivo. Včasih delajo še kar zadovoljivo, drugič imajo slab dan ali pa so zaradi stresa dezorganizirani ter so zato učinki njihovega dela in izkazano znanje nezadostni. Otroci nosijo to izkušnjo v sebi. Nikoli niso prepričani, kako bodo opravili preizkus znanja, ne morejo se zanesti nase.
- **Izredno velike zahteve do samega sebe.** So otroci, katerih lastna pričakovanja in zahteve so zelo veliki. Tako rekoč noben uspeh zanje ni dovolj dober. Pri spraševanju se enako bojijo, da ne bodo dobili odlične ocene, kot drugi trepetajo pred nezadostno oceno.
- **Čustvene motnje.** Pri otrocih, o katerih pravimo, da so čustveno moteni, predvsem pri tistih, katerih čustveno življenje je obarvano s tesnobo ali z žalostjo, opazimo včasih nenavaden strah pred šolo.
- **Gibalna nespretnost.** Pri nekaterih otrocih je nerodnost vzrok strahu pred uro športne vzgoje.

- **Težave v odnosih z vrstniki.** Marsikateri otrok začuti strah pred šolo, ker ga vrstniki ne sprejemajo, se ga izogibajo, ga preganjajo ali se iz njega norčujejo.

Dejavniki v družini

Nolte in Harris (2000) menita, da so otroci podobe svojih staršev. Če otroci doživljajo strah, se naučijo biti zaskrbljeni. Vsakodnevno življenje v resničnem strahu poruši samozavest in osnovni občutek varnosti. Strah uniči spodbudno okolje, ki ga otrok potrebuje, da raste, raziskuje in se uči. Namesto tega je v nenehnem strahu, kar lahko bistveno prizadene vzpostavljanje stikov z ljudmi in spoprijemanje z novimi okoliščinami. Otroci začutijo sleherno krizo v družini, čeprav njenih zapletov morda ne razumejo povsem. Otroci vsrkajo nase vse skrbi svojih staršev, pogosto ne da bi starši to sploh vedeli. Če otroci redno poslušajo izjave svojih staršev o strahu, bo strah postal model njihovega razmišljanja. Pomembno je, da starši svojim otrokom dajejo vedeti, da je vsakogar kdaj strah ter da se je treba naučiti, kako se s tem strahom soočiti. Otroci se s svojimi strahovi naučijo ravnati tako, da opazujejo, kako so starši kos svojim strahovom. Način, kako starši priznavajo svoja čustva in v težkih časih iščejo ustrezne rešitve, je zgled, ki ga bodo otroci uporabili, ko se bodo spoprijemali z lastnimi krizami (Nolte in Harris, 2000, str. 17–24).

Starši lahko pri otrocih povečujejo strah pred šolo, saj nekateri kaznujejo otroke, ki domov prinesejo slabo oceno. Kazni so različne in vplivajo na otrokova čustva ter njegovo osebnost.

Otroška leta predstavljajo najbolj usodno obdobje v življenju posameznika. Otrok takrat še posebej potrebuje občutek varnosti in topline. Otrok občuti veselje in žalost, ponos in ponižanje, strah in pogum. Ta strah se lahko še povečuje, kadar je otrok kaznovan, še posebej kadar gre za telesno kazen. Otroka telesna kazen boli ne le telesno, ampak tudi duševno. S telesno kaznijo ni ranjeno le otrokovo telo, ampak tudi njegov pogum, samozavest in veselje (Cotman v Kornhauser in sodel., 2007). Vse to vpliva na otrokovo dožemanje strahu pred ocenjevanjem, še posebej kadar gre za kaznovanje s strani staršev zaradi ocen, ki niso v skladu z njihovimi pričakovanji.

Uranjek (1992) meni, da je lahko strah pred šolo tudi posledica nedosledne vzgoje. Če starši otroka za enako ravnanje enkrat kaznujejo, drugič ostanejo brezбриžni ali ga celo nagrajujejo, to v otroku povzroča hudo negotovost. Če otrok ne zna predvideti vedenja svojih staršev, bo razvil splošno bojazen in nazaupljivost do drugih, iz tega pa izhaja tudi strah pred šolo.

Po mnenju Mikuš Kosove (1991) lahko otrok posploši strah pred starši in ga doživlja tudi ob drugih ljudeh, ki imajo moč, da lahko uravnavajo njegovo življenje. Mednje gotovo spada tudi učitelj. Zaradi neuspeha v šoli so mnogi otroci kaznovani doma. Kazni so različne: od

očitkov in moralnega vrednotenja prek prepovedi igre, druženja, gledanja televizije, uporabe računalnika, do telesnih kazni. Strah pred slabimi ocenami je pri takih otrocih predvsem strah pred kaznijo, katere bodo deležni doma.

Nekateri starši pretirano vežejo otroka nase in ga ovirajo v razvoju samostojnosti. Drugi so sami polni nevrotičnih strahov. Nenehno se bojijo, da bi se otroku kaj zgodilo. Svoje strahove prenašajo na otroka. Otrok se počuti varno le v domačem okolju, v tujem pa se počuti ogroženo. In tako se boji tudi šole (predvsem ocenjevanja).

Končnik - Goršič (2004, str. 40) pojasnjuje, da se strahovi, povezani s šolo, povečujejo v obdobju odraščanja. Huda oblika strahov, povezanih s šolo, je šolska fobija. Vzrok za njen nastanek ni realna nevarnost, ki bi jo lahko predstavljala šola, temveč strah pred ločitvijo staršev, strah pred izgubo enega ali obeh staršev ter pred izgubo ljubezni, naklonjenosti in varnosti. Podobno razmišlja tudi Mikuš Kos (1991, str. 60–61). Če ima otrok doma probleme (npr. ločitev staršev, bolezen enega od družinskih članov), noče v šolo, saj se boji, da se bo v njegovi odsotnosti kaj zgodilo (npr. oče bo odšel, mama bo umrla). Otrok se lahko čuti ogroženega tudi ob rojstvu sorojenca. Otrok se boji, da bi v času njegove odsotnosti njegov sorojenec zavzel njegovo mesto ter ga prikrajšal za prijaznost, varnost in ljubezen staršev, zato se boji iti v šolo. Tudi drugi stresni dogodki ali za otroka neugodno obarvane spremembe v družinskem življenju lahko sprožijo strah pred šolo.

Po mnenju Končnik - Goršičeve (2004, str. 39–40) so lahko vir strahov pri otrocih tudi prevelika ali neustrezna pričakovanja staršev, pretirano zaščitniško vedenje do otroka, neprimerno kaznovanje otroka, prepiri in nasilje med starši, trpinčenje, alkoholizem itd. Vse to zelo slabo vpliva na otrokov celoten psihosocialni razvoj in še dodatno stopnjuje strahove. Strahovi se pri otrocih in mladostnikih kažejo na različne načine: kot vedenjske in čustvene motnje ali kot telesne težave, kot učne težave ...

Dejavniki v šoli

Otroci vsakodnevno doživljajo strah, tudi strah povezan s šolo. Šole se med seboj razlikujejo po načinu in organizaciji dela ter po odnosih med učitelji in učenci. Obstaja več dejavnikov, ki vplivajo na učenčevo doživljanje strahu.

Mikuš Kos (1991, str. 61–62) omenja naslednje dejavnike:

- ***Psihosocialno ozračje šole.*** V šolah, v katerih veliko kaznujejo ali ustrahujejo ali kjer imajo malo razumevanja za otrokove stiske in potrebe, je število otrok, ki jih je v šoli strah, večje.

- **Učiteljeva osebnost.** Zelo strog učitelj lahko zbuja strah pri posameznem otroku ali pri več otrocih v razredu.
- **Prevelike zahteve šole.** Te delujejo zastraševalno zaradi številnih slabih ocen, ki jih dobivajo otroci.
- **Neugodni odnosi med vrstniki.** Skupina starejših ali enako starih otrok ali posameznik lahko otroka zasmehujejo, preganjajo, trpinčijo. To lahko v otroku zbudi takšen strah, da noče več v šolo.

Sama sem dodala še naslednja dejavnika:

- **Prehod iz prvega v drugo triletje.** Kot profesorica razrednega pouka v četrtem razredu vidim, da je prehod iz prvega v drugo triletje prevelik. Otroci v prvem triletju naj ne bi imeli domačih nalog, dovolj je to, kar delajo v šoli. Doma se jim ni potrebno učiti. Ocene so opisne in otrok ne prizadenejo. Četrty razred pa je po načinu dela in zahtevnosti precej drugačen. Učenci dobijo vsak dan domače naloge, za dobre ocene pa se morajo doma tudi učiti. Ker tega niso navajeni in ker imajo vsi pričakovanja o odličnih ocenah, tudi zaradi nerazumevanja opisnih ocen, se zaradi slabe ocene pri kakšnem predmetu kar hitro zgodi, da otroka postane strah in da ta strah prenaša tudi na ocenjevanje pri ostalih predmetih.
- **Prehod z razredne na predmetno stopnjo.** Za nekatere učence predstavlja ta prehod negativno stresno situacijo, predvsem drugačen način dela, veliko predmetnih učiteljev, vsak s svojim načinom dela, svojimi zahtevami in načinom ocenjevanja, menjavanje učilnic, novi sošolci itd.

2.2.3 ANKSIOZNOST KOT OVIRA ZA USPEŠNOST

Eden izmed čustvenih dejavnikov, ki povzročajo šolski neuspeh, je lahko tudi anksioznost.

Anksioznost je posplošeno stanje neopredeljenega, nadrealističnega strahu brez jasnega vzroka (Marjanovič Umek, Zupančič, 2004, str. 429). V razredu lahko okoliščine, ki spremljajo pisno preverjanje znanja, vplivajo na uspešnost visoko anksioznih učencev. Anksioznost se lahko pojavi, kadar koli obstaja pritisk (*še posebej pri ocenjevanju znanja*), in ima resne posledice ob neuspehu in tekmovalnem primerjanju med učenci (Woolfolk, 2002, str. 336).

Woolfolk v svojem delu omenja Sigmunda Tobiasa, ki je predlagal model, s katerim lahko pojasnimo, kako anksioznost ovira učenje in uspešnost pri pisnih preizkusih znanja v treh točkah učenja in cikla uspešnosti. Ko se učenci učijo novo snov, morajo biti nanjo **pozorni**. Močno anksiozni učenci razdelijo svojo pozornost na novo snov in na svojo preobremenjenost

z občutkom živčnosti. Veliko njihove pozornosti zavzamejo negativne misli o neuspehu, kritikah in občutku zadrege. Že na začetku lahko anksiozni učenci spregledajo veliko informacij, ki bi se jih morali naučiti, ker so njihove misli osredotočene na lastne skrbi.

Vendar se težave še ne končajo tukaj. Tudi če so pozorni, imajo mnogi anksiozni učenci **težave pri učenju snovi**, ki je v določeni meri neorganizirana in težka – snov, ki od njih zahteva, da se zanesejo na svoj spomin. Težave imajo pri osredotočenju na pomembne podrobnosti in imajo večinoma slabe učne navade. Preprosto učenje sproščanja tem učencem ne bo izboljšalo učnega uspeha; prav tako je treba izboljšati njihove učne strategije in spretnosti. In kot zadnje, anksiozni učenci pogosto vedo več, kot lahko prikažejo na testih. Morda jim primanjkuje ključnih **spretnosti za reševanje testov** ali pa so se snov naučili, vendar so na testu »zmrznili in pozabili«. Tako lahko anksioznost ovira v treh točkah: pri pozornosti, učenju in pisnem preverjanju *ter ocenjevanju* znanja (Woolfolk, str. 336–337).

2.2.4 KAKO OTROKU POMAGATI, DA PREMAGA STRAH

»Strah lahko premagate samo s trdno voljo in zaupanjem v lastne sposobnosti.«

(8. 4. 2009, www.misliverzi.com)

Ko razmišljamo o pomoči, se moramo zavedati dejstva, da je strah po eni strani lahko koristno čustvo, saj nam pomaga pri spoprijemanju z nevarnostmi, po drugi strani pa premočno doživljanje strahu (ob vsakem najmanjšem stresu) otroku ne omogoča učinkovitega spoprijemanja z okoliščinami in ga ovira v vsakodnevnem življenju. Če pri otroku prepoznamo intenziven strah, poskušamo skozi pogovor ugotoviti, česa se boji, kaj ob tem doživlja, o čem razmišlja itd., hkrati pa mu damo vedeti, da se vsi ljudje, še posebno otroci, česa bojimo. Kadar intenzivni strahovi pri otroku trajajo dlje časa, npr. nekaj mesecev, je treba razmisliti o pogovoru s strokovnjakom (Smrtnik Virtulić, 2004, str. 73–74).

Tako kot poznamo različne vzroke strahu, obstajajo tudi različne oblike pomoči. Nekatere so usmerjene v krepitev otrokovega jaza, njegove odpornosti ter njegovih sposobnosti za obvladovanje ogrožajočih okoliščin in stisk. Med te spadajo: **pomiritev**, **spodbujanje**, **opogumljanje**, **povečevanje otrokove samozavesti** (*pohvale*, *pogovor*). Vendar samo besede pri tem redko pomagajo. Otrok se mora sam prepričati, da zmore. Lahko mu pomagamo s tem, da ga postopoma soočamo z okoliščinami ali dogajanjem, zaradi katerih ga je strah. Vendar pa so okoliščine navadno zapletene. Če se otrok boji spraševanja, mu pomaga to, da je res dobro pripravljen, da dobro obvlada snov. Nekateri otroci si lahko pomagajo z različnimi tehnikami sproščanja, kot je na primer **avtogeni trening** (Mikuš Kos, 1991, str. 67).

Končnik - Goršič (2004, str. 41–42) pojasnjuje, da je pomoč pri odpravljanju in premagovanju strahov odvisna od otrokove starosti. Avtorica meni, da je nesmiselno otroka spraševati, zakaj ga je strah, saj otrok največkrat ne ve, zakaj in česa ga je strah. Predlaga, da otroka, ki doživlja strah, najprej potolažimo in pomirimo ter ga poskušamo pripraviti na situacije, ki se pojavijo nenadoma in nenapovedano. Primerno njegovi starosti mu lahko razložimo, kako nevarne so v resnici stvari, ki se jih boji.

Mikuš Kos (1991, str. 67) opredeljuje različne načine pomoči glede na vzrok. Če je strah **posledica otrokove nesamostojnosti**, naj starši skupaj z učiteljem razmislijo, kako *razvijati njegovo samostojnost in samozavest*.

Če je otrokov pretirani strah **posledica neustreznih družinskih razmer**, so tu potrebne spremembe. Toda to je lažje reči kot storiti, saj so ponavadi družinski odnosi, stališča in vzorci vedenja globoko zakoreninjeni. Včasih tudi starši sami potrebujejo strokovno pomoč, saj je lahko otrokov strah povezan s pretiranim strahom staršev. Starši se s pomočjo strokovnjaka znebijo lastnih bojazni, kar zdravilno deluje tudi na otroka.

Če otrokov strah povzročajo **slabi odnosi s sošolci ali učiteljem**, so tu potrebni ustrezni ukrepi. Učitelj lahko obvaruje otroka pred preganjanjem vrstnikov. Pogovor med starši in učitelji lahko pomaga, kadar je težava v odnosu učenec–učitelj ali kadar se otrok boji učitelja.

2.3 STRES

»Najti pravo mero stresa je kot uglasiti violino lastnega bivanja.«

(Robert S.Eliot v Luban-Plozza, Pozzi, 1994)

Stres neizogibno spremlja človekov obstoj. Nanj vpliva že v obdobju pred rojstvom, pa vse do konca življenja. Današnji čas je čas nenehnih sprememb, hitenja in naprežanja. Živimo v času in okolju, ki cenita predvsem materialne dobrine. Tempo našega življenja je prehitel. Virov stresa je sedaj več kot kadarkoli prej in preživetje v današnjem času kliče po znanju, kako se učinkovito odzvati na stres in kako stres spremeniti v motivacijo. Pred stresom se najbolj učinkovito zavarujemo, če se zazremo predvsem vase. Če se vedno znova sprašujemo, kaj pravzaprav želimo, kaj pričakujemo, če se odločimo, kaj je za nas pomembnejše in kaj manj, imamo več možnosti, da premagujemo stres.

Majhna količina stresa ne škoduje. Lahko nam pomaga, da se spopademo z življenjem. Vsakdo od nas ima osebno mero za to, kdaj je preveč, premalo ali ravno prav stresa. Pomembno je, da zase poznamo najbolj idealno mero.

Treba je torej znati živeti s stresom. Stres postane past, če se počutimo nemočne pred težavami življenja in kadar deluje neprekinjeno v daljšem obdobju.

Odrasli smo pri tem v prednosti, saj imamo o tem več znanja in izkušenj, medtem ko se lahko otroci znajdejo v situaciji, pri kateri sami ne najdejo ustrezne rešitve. Če se take situacije ponavljajo, otrok doživlja stres. Pomembno je, da odrasli to opazimo in mu pomagamo.

Nihče ni povsem odporen proti stresu. Stres zadeva vsakogar, saj je pomemben in bistven del našega življenja. Nastaja kot neizogibna posledica naših odnosov z nenehno spreminjajočim se okoljem, ki se mu moramo prilagajati. Zaradi stresa smo stalno na preži, kar nam omogoča preživetje (Looker, Gregson, 1993, str. 31).

2.3.1 KAJ JE STRES

»Da bi se lahko s stresom spopadli, ga moramo najprej poznati.«

(po Luban-Plozza, Pozzi, 1994, str. 12).

Stres je predmet proučevanja različnih strok in strokovnjakov. Zato se pojavljajo različne definicije stresa, kakor tudi različna terminologija.

Izraz stres je prvi uvedel Hans Selye leta 1949. Zanj je stres program telesnega prilagajanja novim okoliščinam, njegov odgovor na dražljaje, ki motijo osebno ravnotežje. Osnova tega dogajanja naj bi bil psihosomatski mehanizem, s katerim človek reagira na

napore, utrujenost, razočaranje, jezo in konflikte v majhni skupini, kot je družina (Luban-Plozza, Pozzi, 1994, str.14).

»Z izrazom stres označujemo zaokrožen psihološki proces, ki ga sestavljajo trije pglavitni elementi. Vpelje ga okoliščina ali pobudnik, ki je potencialno nevaren ali škodljiv (stresor). Če si ga tolmačimo kot nevarnega ali grozečega, bo zbudil bojazen.« (Spielberg, 1979, str. 16)

»Stres je doživetje psihosocialne narave, ki povzroča psihično trpljenje, neprijetne in organizmu škodljive fiziološke procese, negativne odklonske oblike vedenja ter prizadeva socialno in delovno funkcioniranje.« (Mikuš Kos, 1993, str. 3)

Pri obravnavanju stresnih dogajanj, povezanih s šolo, stres opredeljujemo operacionalno, kot doživetje psihosocialne narave, ki povzroča psihično trpljenje, neprijetne in organizmu škodljive fiziološke procese, negativne odklonske oblike vedenja ter prizadeva socialno in delovno komunikacijo. Kot stresne obravnavamo tiste pojave in procese, ki pri večini učencev in pri zdravorazumskem pojmovanju povzročajo neugodna doživetja (Mikuš Kos, 1993).

Pomembna je tudi reakcija organizma na te dražljaje (stresorje). Gre za fiziološki, psihološki in vedenjski odgovor posameznika, ki se poskuša prilagoditi in privaditi na notranje in zunanje stresorje. To stanje različni avtorji različno opredeljujejo:

»Stres je neskladje med dojemanjem zahtev na eni strani in sposobnostmi za obvladovanje zahtev na drugi strani. Razmerje med dojemanjem zahtev in oceno sposobnosti za kljubovanje pritiskom odločilno vpliva na doživljanje stresa.« (Looker, Gregson, 1993, str. 31)

»Stres je reakcija organizma na dražljaje iz okolja: vključuje znake obrambe in prilagajanja. Stres je stanje napetosti organizma, v katerem se sproži obramba, pri čemer se organizem sooči z ogrožajočo okoliščino. Temu sledi nespecifična reakcija organizma, ki pripelje do obrambe ali do možnega upora. Naše telo vedno, kadar je fizično ali psihično napadeno, pripravi več obrambnih mehanizmov, ki so enaki za vsak tip dražljaja. Ta obrambni mehanizem, to stanje splošnega alarma imenujemo stres.« (Luban-Plozza, Pozzi, 1994, str. 12–13)

T. Battison omenja stres kot duševno in telesno reakcijo na spremembo. »Stres ni le zdravstveno stanje, temveč splet telesnih, duševnih in čustvenih občutij, ki so posledice pritiskov, zaskrbljenosti in strahu.« (Battison, 1999, str. 6)

Stres je nagonski, zunajzavestni odziv telesa, ki ga sprožijo za življenje nevarna in za čustva vznurljiva dogajanja ali pa ga povzroča neskladnost med zahtevami okolja in sposobnostmi organizma za njihovo zadovoljitev. Stres nastane v naših glavah, saj ravno centri v možganih določajo, kaj je obvladljivo in kaj je za življenje nevarno ali čustveno vznurljivo. Največkrat se to zgodi ob neznanih, nepredvidenih ali pretiranih zahtevah, novih

izzivih in občutkih ogroženosti, ko organizem pričakuje ustrezen ukrep za rešitev iz stiske. Ta rešitev je lahko bodisi obramba bodisi telesna, čustvena ali miselna prilagoditev (Ščuka, 2007, str. 126).

Stres lahko opredelimo tudi kot neskladje med dojetjem zahtev na eni strani in sposobnostmi za obvladovanje zahtev na drugi strani. Razmerje med dojetjem zahtev in oceno sposobnosti za kljubovanje pritiskom odločilno vpliva na doživljanje stresa – škodljivega in prijaznega. Za večino ljudi pomeni stres nekaj slabega. Vtisnil se jim je v spomin kot grenka izkušnja, ki jih je pretresla zaradi pretirane ali premajhne obremenjenosti, naveličanosti, z dolgotrajnosti ali vztrajanja v položaju, ki ga niso povsem obvladovali. Ti ljudje se v resnici spominjajo stiske ali *negativnega stresa*, ki ga lahko imenujemo tudi **škodljivi stres**. Kadar se zahteve začnejo kopičiti in povzročajo bojazen, da jim ne bomo kos, moramo previdno oceniti svoje sposobnosti. Če presodimo, da zahteve presegajo naše sposobnosti za obvladovanje, bo tehnika opazneje zanihala in jeziček se bo ustavil v območju škodljivega stresa. Naštejmo nekaj značilnih preobremenitev, ki lahko porušijo krhko ravnovesje stresa: opravljanje zahtevnih nalog v hudi časovni stiski, prevzemanje zahtevnih zadolžitvev in spoprijemanje z nalogami, ki jim nismo kos, sovpadanje težav v zasebnem življenju itd. Škodljivi stres pa lahko povzroči tudi odsotnost zahtev, zaradi česar lahko postanemo z dolgotrajni. Če takemu stresu pustimo prosto pot, lahko povzroči tudi upad učinkovitosti, zmogljivosti in nastanek bolezni. Škodljivi stres je tudi vzrok glavobolov, prebavnih motenj, pogostih prehladov in skaljenih medčloveških odnosov (Looker, Gregson, 1993, str. 33–34).

Po drugi strani pa lahko stres opišemo tudi kot prijetno, vznemirljivo, spodbudno in navdušujoče okolje. V takšnem stanju se ljudje počutijo sposobne obvladovati zahteve in se celo namerno pustijo izzvati, saj zaupajo vase in so prepričani, da bodo kos vsem oviram. Takšen stres imenujemo *pozitivni* ali **prijazni stres**. Prijazni stres prevlada, kadar so sposobnosti za obvladovanje večje od zahtev. Takšno neravnovesje je nadvse prijetno. Prijazni stres nas navda s samozavestjo in prevzame nas občutek, da v svojih rokah držimo vse niti, s katerimi bomo zlahka kos nalogam, zahtevam in izzivom (Looker, Gregson, 1993, str. 34–35).

Stres je torej povsem individualna izkušnja. Kar je za nekoga prijetno in pozitivno, je lahko za drugega izrazito škodljivo in negativno (Looker, Gregson, 1993, str. 30–31).

2.3.2 VZROKI STRESA

Stres je neizogiben del življenja. Vse, kar v življenju doživljamo, lahko zaseje kal škodljivega stresa, ki dobi nadaljnjo možnost za razvoj izključno v človekovi notranjosti. Stres je namreč posledica dojetanja in doživljanja pojavov, ki nas spremljajo v našem okolju. Način, kako takšne okoliščine zaznavamo, je v veliki meri odvisen od naših nazorov in prepričanj. Čeprav stres večinoma nastaja v naših glavah, moramo nekaterim okoliščinam priznati, da so neodvisne od naše presoje in so zatorej objektivni vzroki stresa. Najpogostejše stresne okoliščine nastajajo v odnosih z ljudmi, zlasti na delovnem mestu in doma. Poglavitno doživljanje stresa je povezano z ogroženostjo človekove samozavesti, samospoštovanja in bojznijo zaradi izgube socialne varnosti ali domačega zavetja.

Vsako dogajanje v okolju, ki lahko sproži stresno situacijo, imenujemo stresor. Od dojetanja in načina, kako se posameznik spoprijema s pritiski iz okolja, je odvisno, ali bo nek dogodek lahko prerasel v stresor. Za večino ljudi so vir stresa nove in neznane razmere, ker z njimi nimajo preteklih izkušenj. Stopnja in vrsta stresa, ki ga sprožijo takšne okoliščine, sta odvisni od našega dojetanja položaja. Burnost stresne reakcije je odvisna od pomena, ki ga stresorju pripišemo sami. Trajanje stresorja močno vpliva na ohranjanje ravnovesja stresa in na stopnjo stresne reakcije. Nekateri stresorji minejo že po nekaj minutah, drugi so dolgotrajni (Looker, Gregson, 1993, str. 89–90).

2.3.3 SIMPTOMI STRESA

Znamenja stresa se razlikujejo. Telesna znamenja so bolj očitna pri ljudeh, ki preveč pojedjo ali pretirano hujšajo, neredno spijo ali imajo težave z dihanjem. Pri nekaterih drugih prevladujejo duševne stiske, zaradi katerih so pobiti in zaprti vase. Ti ljudje lahko zanemarjajo svoje družine, pri delu zaostajajo za pričakovanji ali pa se njihovo razpoloženje in vedenje nenehno spreminjata (Battison, 1999, str. 8).

Poznamo tri skupine simptomov, ki jih imamo za prve znanilce, da je nekdo preveč izpostavljen stresu. Nanje je opozoril ameriški psiholog Neil S. Hibler (v Luban-Plozza, Pozzi, 1994).

Čustveni simptomi:

- apatija: nezadovoljstvo, žalost, nezmožnost uživanja v prijetnih stvareh,
- anksioznost: nemir, negotovost, nespoštovanje samega sebe,
- razdražljivost: nezaupanje, nadutost, upor, jeza,
- duševna utrujenost: rastresenost, težave s koncentracijo,

- pretirana zaverovanost vase ali zavračanje samega sebe: preveč dela, nepriznavanje težav, sumničavost.

Vedenjski simptomi:

- izogibanje: zapiranje vase, zavračanje dela, težave pri sprejemanju odgovornosti,
- pretiravanje: odvisost od nikotina in alkohola, hazardne igre,
- težave z urejanjem samega sebe: zamujanje na delo, slaba osebna higiena, neurejenost,
- težave s spoštovanjem zakonov: zadolženost, kaznovanje.

Telesni simptomi:

- pretirana skrb ali nepriznavanje bolezni,
- pogosta obolevnost,
- fizična izčrpanost,
- pretirana vera v samozdravljenje in zloraba zdravil,
- narazpoloženje: glavobol, nespečnost, spremembe teka, pridobivanje ali izguba teže, slabost, driska, zaprtje.

(Luban-Plozza, Pozzi, 1994, str. 13–14)

Battison (1999) pa simptome stresa deli v dve skupini, in sicer na telesne in duševne.

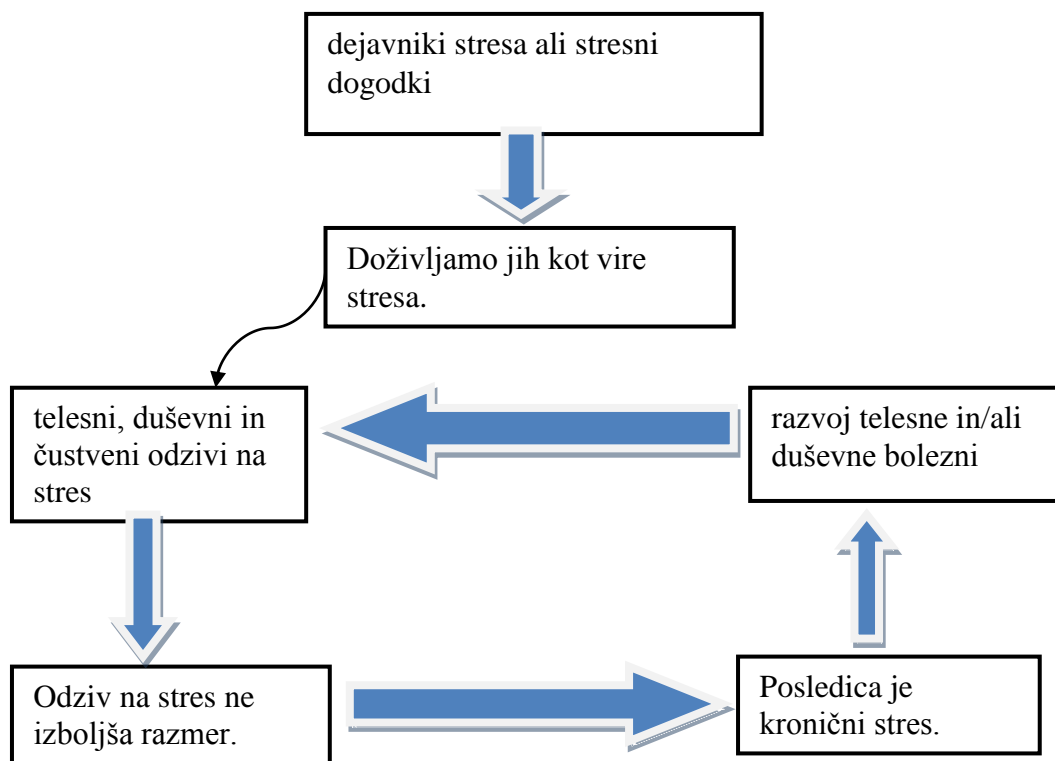
Telesni simptomi:

glavobol, suha usta, težave z dihanjem, bolečine v tilniku, razbijanje srca, znojenje, bolečine v križu, slabost, driska, povečano izločanje urina, pospešen srčni utrip itd.

Duševni simptomi (pojavi ob dolgotrajnem stresu):

pomanjkanje zbranosti, občutek osamljenosti, manjša zmožnost sprejemanja odločitev, nejasno izražanje in pozabljenost, občutek pobitosti, brezvoljnosti in obupa, slabo mnenje o sebi, občutek nemoči.

Kadar smo pod stresom, doživljamo neravnovesje med zunanjo zahtevo, ki jo zaznamo, in našo zmožnostjo, da bi jo zadovoljili. Spodnji diagram prikazuje odnos med spodbujevalci stresa in našimi odzivi nanje. Posledice dolgotrajnega stresa nas lahko pripeljejo v položaj, v katerem se lahko pojavijo številna duševna ali psihološka znamenja, ki le še poslabšajo položaj: omejijo našo zmožnost za obvladovanje stresa in nam otežijo spopadanje z osnovno težavo, ki se zato še stopnjuje in začaran krog je sklenjen (Battison, 1999, str. 14–16).



Slika 2: Odnos med spodbujevalci stresa in našimi odzivi nanje.
(Battison, 1999, str. 16)

Stresna reakcija

S pojmom stresna reakcija označujemo zaporedje različnih in zapletenih telesnih odzivov na zahteve, s katerimi se soočamo. Stresna reakcija nenehno poteka v mejah normalnega območja, znotraj katerega premagujemo vsakdanje in predvidene težave. Kadar pa nastopijo nepredvidene, neznane ali pretirane zahteve, novi izzivi in občutki ogroženosti, sproži stresna reakcija povečano pripravljenost, da se telo lahko z njimi spopade. Zahteve se močno razlikujejo in so lahko fizične ali čustvene narave, bolj ali manj prijetne, ali pa v najhujši obliki celo ogrožajo naš obstoj. Sprožitev primerne stresne reakcije je odvisna od človekovega dojemanja položaja in presoje, kako ga je mogoče učinkovito obvladati. Bistveno vlogo pri dojetanju in oceni položaja igrajo čustva, denimo jeza ali strah, od katerih sta odvisni vrsta in stopnja stresne reakcije.

Kadar se nam zdi, da bomo položaj uspešno obvladali, bo stresna reakcija potekala v mejah normalnega območja stresnega ravnovesja in sploh ne bomo čutili, da smo pod stresom. Kadar pa prevladata dvom in bojazen, da je položaj pretrd oreh, poteka stresna reakcija zunaj normalnega območja in povzroča različne stopnje škodljivega stresa, ki spremljajo bodisi duševni »boj ali beg« ali »odpor«. Popolno zaupanje v lastne sposobnosti pomakne stresno reakcijo v območje prijaznega stresa, ki jo spremlja vrsta prijetnih občutkov.

Različne stopnje stresne reakcije in njeno potekanje znotraj ali zunaj območja ravnovesja stresa so odvisne od dojetanja položaja in ocene sposobnosti za kljubovanje težavam. Stres torej ni stanje v okolju, temveč v človekovi notranjosti.

Človekove predstave o sposobnosti kljubovanja zahtevam temeljijo na njegovih izkušnjah, pričakovanjih, nazorih, prepričanjih in potrebah, ki pa so po drugi strani spet odvisne od podedovanih značilnosti, osebnostne strukture, vzgoje, starosti, spola in splošnega zdravstvenega stanja (Looker, Gregson, 1993, str. 37–40).

2.3.4 STRES PRI OTROCIH

Otroštvo je polno novih izkušenj, ki lahko povzročijo stres. Na stresno situacijo se vsak odzove drugače. Doživljanje posamezne stresne situacije v okolju je odvisno predvsem od otrokove razvojne stopnje, starosti in izkušenj. Intelektualna stopnja določa njegovo doživljanje okolja. Različni otroci imajo različne načine razmišljanja. S stresom se spopadajo vedno mlajši otroci. Ob ponavljajočih stresnih dogajanjih, na katera ne moremo vplivati in ki jih je v življenju otrok veliko, se pojavljajo občutek nemoči in nesposobnosti, slaba samopodoba, frustracije, izčrpanost, onemoglost, depresivnost, kronična prestrašenost (Mikuš Kos, 1993).

Otroci morajo vedeti, da so čustva, kot so jeza, strah in žalost, nekaj normalnega in da imajo ostali ljudje podobne občutke v takšni situaciji. Čustva otroke opozorijo na stresne dogodke in okoliščine. Večinoma lahko vsak dogodek, ki bi lahko povzročil takšna čustva, označimo kot stresor. Stres in čustva namreč povzročajo isti mehanizmi. Neugodna čustva so posredniki, ki otrokom odkrijejo stres. Če se otroci navadijo potlačevati neugodna čustva, se ne morejo zavedati stresa. Zanikana ali potlačena čustva namreč onemogočajo prepoznavanje opozorila za nevarnost oz. prisotnost stresa. Stres, ki mu ne posvetimo pozornosti, pa pomembno vpliva na kognitivno funkcioniranje, ovira mišljenje in otežuje učenje (Akin in drugi, 2000, str. 6).

V večini primerov se stres pri otrocih pojavi v obliki psihosomatskih simptomov. Otroci poročajo o glavobolih, bolečinah v trebuhu in ostalih psihosomatskih težavah. Ker otroci stres doživljajo na različne načine, je tudi veliko otrok, ki doživljajo stres brez izkazovanja simptomov (Brobeck et.al, 2007, str. 3–9).

Toda otroci odraščajo in tudi odraščanje predstavlja stres. Otroštvo je in je bilo zelo stresogeno obdobje v človekovem življenju, saj se v tem obdobju otrok srečuje z različnimi situacijami, ki ustvarjajo napetost, strah in tesnobo. Pri tem pa je pomembno tudi dejstvo, da so današnji otroci deležni manj podpore odraslih, manj potrditve in ljubezni kot nekoč (Šalehar Stupica v Stregar in drugi, 1996, str. 13).

Otroci so lahko nesrečni zaradi različnih stvari. Zunaj doma so otroci nesrečni zaradi prekinitve prijateljstva, zasmehovanja in ustrahovanja na igrišču, doseganja slabih ocen v šoli itd. Lazarus in Abramovitz (1962, v Sharp and Cowie, 1998, str. 19) pravita, da na stresno izkušnjo otrok vplivata posameznikova interpretacija in zaznavanje, kako nevaren, škodljiv ali izzivalen je nek dogodek. Nivo stresne izkušnje je odvisen od vsakega otroka posebej, saj stresna situacija ni odvisna le od same narave te akcije, ampak tudi od otrokovega zaznavanja škodljivosti te situacije.

Rice in ostali (1993, v Sharp and Cowie, 1998, str. 19) predlagajo model stresa v otroštvu in obdobju mladostništva, kar prepoznajo kot interakcijo številnih stresnih dogodkov, naravo stresnih dogodkov in sinhronizacijo različnih stresnih situacij z ostalimi pomembnimi razvojnimi procesi. Stres opisujejo kot naraščajoč, kadar ni dovolj pozitivnih dobrin med spremembami in izzivi, s katerimi se sooča mlada oseba (Sharp and Cowie, 1998, str. 16–19).

Trenutna psihična reakcija na stres je univerzalna. Kadar smo pod stresom, se naše telo pripravi na spopad s spremembami v našem fizičnem stanju. Občasne reakcije na stres povečujejo našo aktivnost za kratek čas, medtem ko lahko ponavljajoče izpostavljanje stresu vodi do kroničnih okvar (Sharp and Cowie, 1998, str. 25).

Ravno zaradi tega je potrebno reševanje stresa in ne njegovo preprečevanje, saj vemo, da je stres vsakodnevni spremljevalec v življenju otrok in odraslih. Otrok se bo srečeval s tesnobo, strahovi, pritiski v glavi ali želodcu, zardevanjem, znojenjem in drugimi težavami, ki jih povzroča stres. Pomembno je, da se zaveda, da stresu ne more ubežati, lahko pa se ga nauči prepoznati in miselno razrešiti na podoben način, kot se je naučil razreševati čustva (Ščuka, 2007, str. 372).

Tako kot psihične reakcije na stres se lahko razvijejo tudi različni psihosomatski simptomi.

2.3.4.1 SIMPTOMI STRESA PRI OTROCIH

Različni avtorji navajajo različne simptome stresa pri otrocih.

Najpogostejši pokazatelji stresa pri otrocih so:

- **Regresija:** otroci pod stresom pogosto nazadujejo k manj zrelim oblikam vedenja, kot bi se vračali v obdobje, ko je bilo življenje varnejše.
- **Spremembe v vedenju ali razpoloženju:** otrok lahko kaže neobičajno agresivnost, trmo, postane lahko tudi pretirano poslušen, vdan in jokav.
- **Depresija:** depresiven otrok lahko izgubi zanimanje za vse, kar se dogaja okrog njega, postane lahko pretirano zadržan pri določenih dejavnostih in pogovoru.

- **Nizko samospoštovanje:** če običajno samozavesten otrok pokaže nenadno pomanjkanje samozavesti ali samozaupanja, je priporočljivo raziskati vzrok te spremembe. Na izgubo samozaupanja opozarjajo številni znaki. Takšni otroci lahko hitro obupajo ali začno zlahka jokati, ob ovirah čutijo hude frustracije, pogosto kažejo izbruhe jeze in se vedejo agresivno.
- **Nerazumljivi in ekstremni strahovi:** medtem ko se pri večini otrok v razvoju pojavijo strahovi pred določenim stvarmi, so lahko nekateri izraziti in nerazumljivi strahovi posledica resničnih dogodkov.
- **Težave s koncentracijo:** če je otrok preveč zaskrbljen zaradi dogajanja doma, težko sedi pri miru celo uro ali težko zaključi nalogo.
- **Fizični znaki stresa so:** bolečine v trebuhu, glavoboli, nemir v času za počitek in pretirana zaspanost (Miller, 2000, str. 25), lahko pa tudi povečan krvni tlak in motnje v odvijanju.

Sears in Milburn (1990) navajata naslednji seznam simptomov prevelikega stresa pri šoloobveznih otrocih:

- regresija k vedenju dojenčka: močenje postelje, grizenje nohtov, sesanje palca
- neznačilen umik: depresivnost, otrok se ne pogovarja z nikomer
- izguba motivacije in nezmožnost koncentracije v šoli
- opazne spremembe v vedenju
- izguba apetita in nespečnost
- nerazumljiva razdražljivost
- glavoboli, bolečine v trebuhu
- težave z vrstniki (Sharp and Cowie, 1998, str. 26–27)

Podobne simptome stresa pri otrocih navajajo tudi Binkley et al.:

- razdražljivost
- depresija
- impulzivno vedenje
- strah, napetost, skrb
- težave s spanjem
- nervoznost
- glavoboli

School Stress. <http://www.urbanext.uiuc.edu/succeed/03-stress.html>, (23. 10. 2005).

2.3.4.2 STRES V ŠOLI

Stresni dogodki so sestavni del otroštva in večina otrok se nauči z njim spopadati. Vendar pa lahko stres, ki preplavi otroka, povzroča psihološke težave. Močni povzročitelji stresa imajo lahko dolgotrajne posledice za telesno in psihološko dobro počutje (Papalia, Olds in Feldman, 2003, str. 349). Odporni otroci so veliko boljše kot drugi sposobni biti kos stresu. Med zaščitne dejavnike sodijo visoke spoznavne sposobnosti, dobri družinski odnosi, osebnost, nizka stopnja tveganja in nadomestne izkušnje (prav tam, str. 352).

Za veliko otrok predstavlja šola izziv, užitek, daje jim občutek dosežkov ter pripadnosti, kar v nekaterih primerih kompenzira stres in primanjkljaje, ki jih otroci občutijo doma in v soseski. Za druge pa je šola sama stresna, predvsem za tiste z učnimi težavami. Najpogostejši vzrok učnih težav je mentalna ovira in specifična razvojna motnja v učenju. Če te motnje niso pravočasno odkrite, je to lahko moteče za posameznega otroka (Wolff, 1991, str. 156).

Biti uspešen v šoli pomeni biti prilagodljiv, sposoben obvladovati stres, biti usklajen z okoljem, biti v pravi meri tekmovalen, agresiven in samozavesten. Pri otroku, ki ima manjšo sposobnost za učenje, je lahko šola tudi sprožilni dejavnik stresa.

Fizični vzroki stresa v šoli so:

- hrup,
- vročina,
- mraz,
- suh zrak,
- neprimerna osvetlitev učilnic,
- lakota,
- žeja itd.

(Stregar in drugi, 1996, str. 18–22).

Psihični vzroki stresa v šoli so:

- strah pred šolo,
- strah pred učiteljem,
- strah pred izpraševanjem,
- strah pred slabo oceno,
- učne težave, šolski neuspeh,
- konflikti z vrstniki itd.

Stres, ki ga doživlja otrok med šolanjem, in način, kako nanj reagira, odločilno vplivata na razvoj njegove osebnosti, na razvoj njegovih bodočih bolezni in na njegovo vključevanje v družbo v prihodnosti. **Posledice stresa** so strah, utrujenost, žalost, potrtnost, malodušje, nezaupanje, jeza. Negativni učinki stresa se kažejo na duševnem, čustvenem in fizičnem področju. Otroci in starši prihajajo k zdravniku predvsem zaradi **psihosomatskih motenj**. Najpogosteje se pritožujejo nad glavoboli, vrtoglavicami, nad motnjami pri požiranju,

razbijanjem srca, bolečinami v trebuhu, motnjami pri hranjenju, bruhanjem, drisko, pogostem tiščanju na vodo, motnjami spanja. Te znake opredeljujemo kot **znake tesnobe, utrujenosti in strahu**. Stres v šoli je treba preprečevati, preprečevanje stresa pa je tudi že njegovo obvladovanje. Pri tem naj bi sodelovali šolski zdravniki in medicinske sestre, šolska svetovalna služba in učitelji (Šalehar Stupica v Stregar in drugi, 1996, str. 11–12).

Stres se med drugim pojavlja tudi zato, ker družbene skupnosti niso narejene po meri vseh njenih članov, temveč se jim je posameznik dolžan prilagoditi. Šola je med najbolj izpostavljenimi skupnostmi. Učenci niso narejeni po meri šole, šola pa si tudi ne prizadeva dovolj, da bi bila po njihovi meri. Govorimo o učenju prilagajanja, pri katerem je stres neizogiben. Prilagajanja se učenci učijo že doma, saj tudi družina ni narejena po meri vseh njenih članov. Lahko pa govorimo o varovalnih in škodljivih dejavnikih posameznikov in družbenih skupnosti. Varovalni dejavniki učenca so njegov način odzivanja (značajske poteze, temperament), bistrost, socialne spretnosti (zgovornost, odločnost) ter občutek lastne vrednosti (samozavest, samopodoba).

Varovalni dejavniki družine so dobri medosebni odnosi in izkazovanje ljubezni, varovalni dejavniki šole pa so predvsem empatični učitelji in prijateljski odnosi med učenci. Opozarjanje na nevarnosti stresa se nanaša na vse, ki se niso sposobni prilagoditi okolju, temveč si poskušajo okolje prilagoditi sebi (Ščuka, 2007, str. 372).

Tudi pomanjkanje čustveno ustreznih socialnih stikov pri vsakomur povzroča močan stres, še posebej pri učencu. Socialne izkušnje iz prvih let življenja se najgloblje vtisnejo v podzavest, saj je socialna osamitev otroka lahko trajni sprožilec stresa ob vsakršnih kasnejših osamitvah (npr. izločitev iz šolske sredine). S tem se učenec vedno globlje pogreza v kroničen stres. Pojavijo se prebavne težave, glavoboli, migrena, nespečnost, upad imunosti in posledično prehladna vročinska stanja, ob tem pa še tesnoba, strah, nerazpoloženost, razdražljivost, obupanost itd. Pri vsem tem se učencu kopičijo nedokončane naloge, ki še dodatno povečujejo kroničen stres. Lotevajo se ga čustvene in vedenjske težave, ki so vse težje obvladljive. Ker učenec iz takšne situacije na najde izhoda, obtožuje druge za lastne napake. Dolgotrajen in izrazit stres izčrpa vse možnosti prilagoditve in največkrat vodi v izgorelost. Ponavljajoče se negativne ocene, vezane na kazni doma, delujejo kot vedno novi porazi, ki končno oblikujejo posttravmatski sindrom, ko se učenec na vsak podoben kasnejši dražljaj odzove z vnaprejšnjim porazom in prilagoditvijo na stres (Ščuka, 2007, str. 128).

Pomembno je vedeti, da stresa ne doživljajo le slabi učenci. Doživljajo jih tudi številni dobri učenci. Hude pritiske in strah v šoli lahko doživljajo tudi otroci, ki jim starši postavljajo nedosegljive ali s skrajnim naporom dosegljive zahteve glede ocen.

Včasih se učitelji težko odločijo za ukrepanje pri otroku, ki doživlja stisko. Najpreprostejše pravilo pravi, da je učiteljeva odgovornost, da ustrezno ukrepa, če na podlagi preteklih izkušenj presodi, da je ogrožen otrokov fizični ali psihični razvoj. Na splošno velja, da je problem, v katerega je vpleten otrok, tudi učiteljev problem. Vsa odgovornost za reševanje stiske ne leži na učiteljevih ramenih. Pomembno je delovanje tima, ki ga poleg učitelja sestavljajo starši oz. družina ter ostali strokovnjaki (Miller, 2000, str. 15–16).

Raziskave kažejo, da je mnoge učence v šoli strah. Ta strah se lahko stopnjuje do nelagodja, ki se kaže z različnimi psihosomatskimi znaki, do prave šolske bojazni, ki se kaže s pogostim »zbolevanjem otroka«. Otroka je manj strah, če razvije dobro samopodobo in ima občutek, da lahko dogajanja v šoli nadzira sam. Napetost in strah sta manjša, če se otrok lahko z učitelji in starši pogovori o svojih strahovih (Šalehar Stupica v Stregar in drugi, 1996, str. 18–22).

Če razmišljamo drugače, pa je na otrokovi življenjski poti šola lahko zadnja ustanova, kjer ima šolar možnost, da se nauči reševati stres. Na delovnih mestih pričakujejo ljudi z delovnimi navadami in potrpežljivostjo v stiski. Če niti starši niti šola niso znali šolarja pripraviti na reševanje stresa, se ti problemi samo nalagajo drug na drugega (Ščuka, 2007, str. 128).

Razlike med dečki in deklicami pri doživljanju stresa

Po letu 1990 je v šolskih sistemih v ospredju poudarek na standardih in dosežkih. Standardi so interpretirani v povezavi z dosežki na javnih testih. Število nacionalnih preizkusov znanja je v tem času še naraslo. Rezultati teh preizkusov so v nekaterih šolskih sistemih javni oz. objavljeni na oglasnih deskah, zato so šole zaskrbljene za rezultate svojih učencev. Eden od rezultatov te pretirane zaskrbljenosti je očitno slabši dosežek dečkov, medtem ko naj bi bile deklice uspešnejše. Še mediji in vlada polnijo naslovnice, da so dečki trenutno manj uspešni. Vendar pa tega ne moremo tako enostavno poplošiti. V razredu so deklice ponavadi manj samozavestne kot dečki. Številne študije (Fennema, 1983, Licht and Dweck, 1983, Walden and Walkerdine, 1985 v Skelton and Francis, 2003) so pokazale tudi to, da imajo deklice v povprečju manj samozaupanja kot dečki. Ugotovljeno je bilo, da deklice pogosteje podcenjujejo svoje delo pri dodeljenih nalogah kot dečki in svoj neuspeh interpretirajo drugače kot dečki. Dečki so svoj neuspeh pripisali pomanjkanju truda ali pa so krivili težek preizkus znanja oz. učitelja, medtem ko so deklice krivile same sebe, neuspeh pa so pripisale nižjim sposobnostim (Stanworth 1991, Kelly 1988, Jones and Jones 1989, v Skelton and Francis, 2003). Deklice so bile bolj občutljive na negativne učiteljeve povratne

informacije o njihovem delu, medtem ko so bili dečki bolj občutljivi do pozitivne povratne informacije (Skelton and Francis, 2003, str. 9–10).

Novejše študije (v Skelton and Francis, 2003) pa so pokazale naraščajoč nivo pomanjkanja samospoštovanja pri deklicah. Obstajajo dokazi, ki nakazujejo, da deklice pogosteje doživljajo stres in večjo stopnjo anksioznosti kot dečki. Poseben pritisk se vrši na deklice iz srednjega sloja, kajti vsi od njih pričakujejo, da bodo uspešne, tako starši kot učitelji (Lucey and Reay 2002, v Skelton and Francis, 2003). Te deklice so stare okoli 10 let in pri njih je že prisoten strah. Zanimivo je tudi to, da so tudi pri deklicah z dobrim uspehom prišla na površje čustva, da niso dovolj dobre (Walkerdine and Lucey, 1989, v Skelton and Francis, 2003).

2.3.4.3 OBVLADOVANJE STRESA PRI OTROCIH

Otrok, ki doživlja stres, lahko čuti njegove posledice tudi še kasneje kot odrasel. Zato je pomembno, da se otroci naučijo stres najprej obvladovati, nato pa se z njim ustrezno spoprijeti, odvisno od otroka in situacije.

Kako se bo šolar odzval na stres, je odvisno od njegovih osebnostnih značilnosti, dosedanjih izkušenj, privzetih socialnih vzorcev, odnosa do šole in ljudi nasploh, od njegovih potreb, pričakovanj, zdravstvenega stanja itd. (Ščuka, 2007, str.127).

Krepitve odpornosti proti stresu in uspešnega boja z njim ni brez zdravega načina življenja. Lindemann (1977) v ta namen posebej priporoča naslednje ukrepe:

- veliko telesnega gibanja,
- zdravo prehrano,
- psihohigieno,
- ustrezno izrabo prostega časa.

Pomembna rešitev je tudi iskanje stika z drugimi, saj se učenec v varnem socialnem okolju počuti manj ogroženega, kot če je osamljen. V šoli ga velikokrat rešuje občutek domačnosti, ki ga lahko ponujajo šolska kuhinja, cvetje, zavese na oknih, prijazna barva učilnice in premišljeno usmerjena učiteljeva naklonjenost (Ščuka, 2007, str. 128).

Ko govorimo o stresu v šolskem obdobju, je koristno vedeti tudi, da so na stres bolj odporni in ga lažje premagujejo učenci, ki:

- so bolj učinkoviti pri delu in v odnosih,
- imajo razumna pričakovanja in vedo, da bo naporom sledil pozitivni učinek,

- imajo večje samospoštovanje,
- poznajo več samodiscipline,
- so sposobni kontrole impulzivnih dogodkov,
- imajo bolj razvito sposobnost abstraktnega mišljenja (Mikuš Kos, 1993).

Spoprijemanje s stresom pri otrocih

Avtorji, ki proučujejo stres, se veliko ukvarjajo s spoprijemanjem s stresom. Upoštevajo velike individualne razlike v občutljivosti in odzivanju na stres, zato obstaja tudi več načinov spoprijemanja s stresom.

Za spoprijemanje s stresom, ki izvira iz šolskega okolja, predlaga Rossman (1992, v Mikuš Kos, 1993, str. 11) tri skupine ukrepov:

- obvladovanje s spreminjanjem situacije in zunanjih okoliščin, ki povzročajo stres,
- spreminjanje percepcije neugodne izkušnje,
- emocionalno regulacijo odziva na stres.

Spreminjanje situacije in zunanjih okoliščin lahko vključuje spremembo šole, prilagajanje šolskih zahtev zmogljivosti učenca, mobiliziranje lastnih sil; npr. boljšo pripravo na preverjanje in ocenjevanje znanja ter iskanje zunanjih virov pomoči oz. svetovanje za obvladovanje stresa. **Spreminjanje percepcije neugodne izkušnje** pomeni npr. kognitivno nevtraliziranje ogroženosti, pozitivne primerjave in selektivno ignoriranje. **Emocionalna regulacija odziva na stres** lahko temelji na naučenih tehnikah, kot so emocionalno razbremenjevanje, racionalizacija, vzdrževanje pozitivne samopodobe ipd.

Tudi Woolfolk (2002) navaja različne strategije spoprijemanja. Kadar se učenci soočajo s stresnimi situacijami, kot je pisno preverjanje oz. ocenjevanje znanja, lahko uporabijo tri vrste strategij spoprijemanja:

- *reševanje problemov,*
- *spoprijemanje s čustvi in*
- *izogibanje.*

Na problem usmerjene strategije lahko vključujejo načrtovanje urnika učenja, sposojanje dobrih zapiskov ali iskanje varnega mesta za učenje. **Na čustva usmerjene strategije** predstavljajo poskuse zmanjšanja anksioznih občutkov, na primer z uporabo vaj sproščanja ali opisovanja občutkov prijatelju. Seveda lahko zadnje postane **strategija izogibanja**, če gremo zaradi tega ven ali imamo nenaden napad pospravljanja pisalne mize. Različne strategije pomagajo ob različnih trenutkih – na primer reševanje problemov pred pisanjem pisnega

preizkusa znanja in upravljanje s čustvi med njim. Različne strategije ustrezajo različnim ljudem in situacijam (Woolfolk, 2002, str. 337).

Rossman (1992, v Sharp and Cowie, 1998, str. 34) je opravil **raziskavo o ukrepanju v stresni situaciji**. Intervjuval je 345 6–12 let starih otrok. Otroke so spraševali, kaj bi naredili, če bi bili v stresni situaciji, da bi se bolje počutili. Rossman je ugotovil, da se glede na njihove reakcije oblikujeta dve skupini:

- tisti, ki znajo koristno uporabiti podporo vrstnikov ali staršev,
- tisti, ki razvijajo strategije za samopomiritev.

Mlajši otroci so se stresni situaciji raje izognili ali pa so iskali podporo pri vrstnikih ali starših. Deklice so pogosteje kot dečki iskale podporo vrstnikov ali staršev ter pogosteje izrazile svojo stisko (Sharp and Cowie, 1998, str. 34).

2.4 PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA

V tradicionalnih didaktičnih modelih se poučevanje in preverjanje znanja obravnavata zaporedno: poučevanju in utrjevanju sledi preverjanje. Preverjanje je tu namenjeno zgolj ugotavljanju zapomnitve obravnavanih učnih vsebin, zatorej tudi kot kriterij za ocenjevanje služi predvsem količina, npr. odstotki (pravilno) obnovljenih vsebin. Sodobne teorije pa govorijo o neločljivi povezanosti procesov poučevanja, učenja in preverjanja. Preverjanje znanja vse bolj postaja sestavni del procesa poučevanja in učenja. Preverjanje v sodobnih teorijah ni nikoli le ugotavljanje »pridobljenega«, niti ni ponavljanje »že videnega«, ampak pomeni ustvarjanje, novo izkušnjo za učence, torej je spet poučevanje (Razdevšek Pučko, 2008, str. 30).

V sodobnem konceptu preverjanja in ocenjevanja znanja se udejanjajo novejša pojmovanja na tem področju, ki med drugim govorijo tudi o nujnosti bolj pedagoškega preverjanja, ki bi »pomagalo učencem, da se učijo« (Hennig – Stout, 1994), o bolj avtentičnih oblikah preverjanja in ocenjevanja (Torrance, 1995), o potrebi po uravnoteženosti pedagoškega (formativnega) in sumativnega (zunanjega) preverjanja in ocenjevanja (Broadfoot, 1997), o pomembnosti formativne vloge učiteljevega ocenjevanja (Black, Wiliam, 1998), o vključevanju učencev v proces samoocenjevanja in njegovi povezanosti z učenčevo samopodobo (Clarke, 2001, v Marsh, C.J., 2008, 36) (povzeto po Razdevšek Pučko, 2008, str. 31).

Če skušamo povzeti skupne značilnosti tako tujih kot domačih avtorjev, ki sledijo novim usmeritvam, lahko rečemo, da poudarjajo predvsem:

- premik od poudarjanja psihometričnih vidikov ocenjevanja k preverjanju za učenje;
- pomembnost opredelitev ciljev in ravni znanja, ki jih bomo preverjali in ocenjevali, ter posledično premik od poudarka na preverjanju vsebin k procesno-ciljnemu preverjanju in ocenjevanju znanja;
- formativno preverjanje znanja s poudarkom na povratni informaciji, ki omogoča možnost učenja iz napak in spodbuja metaučenje;
- razširitev obstoječih oblik in načinov ocenjevanja znanja (avtentično, življenjsko, praktično in problemsko);
- izboljšanje učiteljevega preverjanja in ocenjevanja znanja ter kombinacijo tega z različnimi oblikami zunanjega preverjanja in ocenjevanja znanja;
- sodelovanje učencev pri preverjanju in ocenjevanju (samoocenjevanje) (Razdevšek Pučko, 2008, str. 31–32).

Opisno ocenjevanje v prvem triletju zagotavlja možnosti za udejanjanje vseh omenjenih značilnosti sodobnega pojmovanja preverjanja in ocenjevanja znanja, za drugo in tretje triletje pa tega v celoti ne moremo zatrditi (Razdevšek Pučko, 2008, str. 32).

2.4.1 OPREDELITEV PREVERJANJA IN OCENJEVANJA

Preverjanje znanja

S preverjanjem znanja se zbirajo informacije o tem, kako učenec razume posredovane učne vsebine, in ni namenjeno ocenjevanju. Učitelj preverja znanje pred, med in ob koncu posredovanja novih učnih vsebin. Preverjanje znanja pred posredovanjem novih učnih vsebin je namenjeno ugotavljanju učenčevega predznanja, preverjanje znanja med učnim procesom pa je namenjeno ugotavljanju razumevanja učnih vsebin ter analiziranju in odpravljanju vzrokov, zaradi katerih učenec te vsebine slabo razume ali pa jih ne razume. Preverjanje ob koncu posredovanja novih učnih vsebin pa je namenjeno ugotavljanju, kako učenec razume posredovane učne vsebine kot celoto (Razdevšek Pučko, 2008, str. 32). Učiteljevi zapisi, pridobljeni pri preverjanju znanja, se ne smejo pretvoriti v ocene (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli, 2002, str. 1–2).

Preverjanje znanja temelji na obnavljanju pojmov, njihovih zvez in povezav, ki se jih je učenec prej naučil. Preverjanje znanja pri učencih deluje kot začetna motivacija, ki jih spodbuja k izpopolnjevanju osvojenega znanja. Če se preverjanju znanja pridruži še ocenjevanje, tedaj to motivacijo prevzame ocena za doseženo znanje, ki učenca spodbuja za nadaljnje učenje (Jurman, 1989, str. 35).

V raziskavi o učiteljih, učencih in starših v prvem triletju osnovne šole je bilo ugotovljeno, da za pedagoške delavce preverjanje predstavlja ugotavljanje predznanja in znanja učencev. Čeprav preverjanje znanja doživljajo kot zamudno in zahtevno, jim hkrati daje pomembno povratno informacijo o znanju učencev, kar jim omogoča lažje načrtovanje nadaljnjega dela in ocenjevanja znanja. Zaskrbljujoče je le dejstvo, da manj kot tretjina učiteljev preverja učenčevo znanje, ki daje vpogled v predznanje (Polak, 2008, str.162–163).

Ocenjevanje znanja

Ocenjevanje je proces zbiranja, sintetiziranja in interpretiranja informacij. Za veliko ljudi beseda razredno ocenjevanje zbuja slike učencev, ki imajo v rokah teste in pisala, učitelje, ki jih točkujejo, ter ocene, ki so pripisane učencem glede na njihovo delo.

V pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli (2002, str. 1–2) je ocenjevanje znanja definirano kot ugotavljanje in vrednotenje

doseženega znanja. Ocenjevanje znanja določene učne snovi se med šolskim leto opravlja po tem, ko je bila učna snov posredovana, utrjena in je bilo preverjeno, da so jo učenci razumeli ter osvojili. Po Jurmanu (1989, str. 17) pa je ocenjevanje način merjenja pojavov ali stvari, kjer velikost enote ni znana, pač pa le zaporedje velikosti stvari ali pojavov.

Ocenjevanje znanja je lahko individualno ali skupinsko. Ocenjujejo se učenčevi ustni odgovori ter pisni, likovni, tehnični, praktični in drugi izdelki, projektno delo, nastopi učencev in druge dejavnosti.

Ocenjevanje kot termin vključuje cel splet različnih informacij, ki jih učitelji zbirajo v svojih razredih; torej informacije, ki jim pomagajo razumeti njihove učence. Termin vključuje tudi različne načine zbiranja, sintetiziranja in interpretiranja teh informacij (Airasian, 1994, str. 5).

Avtor pojasnjuje tudi razlike med ocenjevanjem, testi, merskimi instrumenti in evalvacijo. Ocenjevanje je splošen termin, ki vključuje vse načine, s katerimi učitelj zbira informacije v svojem razredu. Test je formalen, sistematičen, običajno s papirjem in pisalom povezan proces, ki se uporablja za zbiranje informacij. Testi so le eden od številnih načinov ocenjevanja (Airasian, 1994, str. 5).

Pri ocenjevanju znanja mora biti zagotovljena javnost ocenjevanja. Javnost ocenjevanja se zagotavlja zlasti:

- s predstavitvijo ciljev in učnih vsebin v posameznem ocenjevalnem obdobju,
- s predstavitvijo kriterijev ocenjevanja,
- z določitvijo načinov in rokov ocenjevanja,
- z ocenjevanjem pred učenci oddelka ali učne skupine,
- s sprotnim obveščanjem učencev in staršev o doseženih rezultatih pri ocenjevanju,
- tako, da se učencem in staršem omogoči vpogled v ocenjene pisne in druge izdelke (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli, 2002, str. 1–2).

2.4.2 POSEBNOSTI PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA MLAJŠIH OTROK

Preverjanje in ocenjevanje otrokovega napredka temelji na opazovanju otrok v naravnih situacijah. Če želimo res kvalitetno preverjati in ocenjevati, kaj otrok zmore in kaj zna, potem moramo dobro poznati tudi značilnosti njegovega razvoja.

Millie Almy (1997, v Bruce, 1997, str. 191) je napisala, da testi v zgodnjem obdobju niso zanesljiv pokazatelj za kasnejši otrokov status v šoli. To se mi zdi zelo resnično, posebej za otroke, ki se prvič srečajo s številčnimi ocenami, zunanjim preverjanjem itd., poleg tega pa so

tu prisotna tudi razna čustva, kot so strah, napetost, negotovost ali tesnoba, ki lahko zaviralno vplivajo na izkazano znanje.

Preverjanje in ocenjevanje otrokovega napredka mora biti v tesni povezavi z vrednotenjem. Če želimo, da bodo naši otroci dobro izobraženi in ne le ozko šolani, potem moramo pri preverjanju in ocenjevanju upoštevati tudi procese otrokovega razvoja in učenja (Bruce, 1997, str. 192–193).

Za preverjanje in ocenjevanje otrokovega znanja uporabljamo formativne in sumativne postopke. Enostavno nemogoče je izmeriti celoten otrokov napredek, lahko izmerimo le delček. Za otroke je škodljivo, če menijo, da odrasli verjamejo, da je mogoče natančno izmeriti le tisto, kar se je naučil (Bruce, 1997, str. 193). Učitelji naj ne bi spodbujali dobesednega učenja na pamet, ki se hitro pozabi, ampak naj bi otroke do znanja vodili z dejavnostmi. Takšna znanja so trajnejša. Tudi preizkusi znanja naj bi bili sestavljeni tako, da bi preverjali znanje na različnih ravneh oz. na taksonomskih stopnjah.

Zanimivo je, da predvsem mlajši učenci vrednotijo svoje znanje in izdelke po enakih kriterijih kot učitelj, kar pomeni, da učitelj deluje kot nekakšen model postavljanja kriterijev in jih lahko tudi zavestno spreminja. Če učitelj npr. reče »dobro je, če so zamisli izvirne«, učenec to razume kot »dobro je, če razmišljam s svojo glavo« (Razdevšek Pučko, 2008, str. 35).

2.4.3 VPLIVI PREVERJANJA IN OCENJEVANJA ZNANJA

Če bi bilo ocenjevanje le zasebno mnenje učiteljev in bi bile ocene shranjene le v glavah učiteljev, potem ne bi imele vpliva na učence in bi bilo zelo malo problemov in skrbi povezanih z ocenjevanjem. Toda resnica je drugačna. Prvi vtis in predvidevanja o posameznih otrocih in o razredu kot celoti vplivajo na to, kako učitelji sprejemajo odločitve o njih skozi šolsko leto. Ta predvidevanja in pričakovanja učiteljev vplivajo na učiteljevo interakcijo z učenci in z razredom. Učenec opazuje to interakcijo in se prične vesti na način, ki ga učitelj od njega pričakuje. To lahko razumemo tudi tako: visoka pričakovanja učiteljev – visoke ocene oz. nizka pričakovanja učiteljev – nizke ocene (Airasian, 1994, str. 41).

Za učence, ki šele začinjajo šolo, je vsak del njihovega življenja zaznamovan in oblikovan z zahtevami ocenjevanja znanja, pa naj so to tedenski preizkusi znanja, nacionalni preizkusi znanja, diagnostična testiranja, javni izpiti ali sprejemni izpiti. Rezultati teh ocenjevanj, ki jih izvajajo učitelji, imajo pomembne vplive. Postavlja pa se vprašanje, ali vsa ta številčna ocenjevanja resnično izboljšujejo kvaliteto rezultatov izobraževanja. Ocenjevanje znanja danes oblikuje cilje, organizacijo, izvedbo in evalvacijo izobraževanja. Če podrobneje

pogledamo vpliv ocenjevanja na izobraževanje, smo včasih presenečeni, kako malo pozornosti se namenja evalvaciji teh vplivov (Broadfoot, 2002, str. 285–288).

Danes se preveč poudarjajo ocenjevanje znanja in same ocene, medtem ko je podajanje uporabnih nasvetov in uporabnega znanja močno v ozadju. Uporaba pristopov, s katerimi učence primerjajo med seboj, temelji bolj na tekmovanju kot na osebnem napredku. Posledično povratna informacija o ocenjevanju znanja učencem, da imajo nizke sposobnosti, povzroči njihovo nemotiviranost za učenje. Povratna informacija učencem bi morala temeljiti na kvalitetah učenčevega dela, z nasveti, kaj lahko storijo, da izboljšajo svoje delo, in bi se naj izogibala primerjavi z ostalimi učenci (Black and Wiliam, 1998, str. 6–9).

Za vsakega človeka je neprijeten problem, če mora sprejeti neko oceno, vendar pa se z njo laže sprijazni, če je višja. Pričakovanje ocene je vedno povezano z negotovostjo. Vsaka ocena ima pomen, tako za tistega, ki jo oblikuje, kot za tistega, ki jo prejme. Ocena prinaša tudi posledice, ki so lahko ugodne ali neugodne. Že v rani mladosti otroci s strahom pričakujejo, kako jih bodo ocenili drugi. Zato je pomembno, da je ocenjevalec objektiven in nepristranski ter da se drži kriterijev ocenjevanja (Jurman, 1989, str. 55–56).

Obstaja nekaj dokazov, da so visoki standardi, tekmovalno ozračje v razredu in velik odstotek učencev s slabimi ocenami povezani z naraščajočim izostajanjem od pouka. Močno tekmovalni razredi so lahko še posebej neusmiljeni za anksiozne učence ali učenke, ki jim primanjkuje samozavesti (Woolfolk, 2002, str. 522).

2.4.4 UČNI NEUSPEH PRI PREVERJANJU UN OCENJEVANJU ZNANJA

Učinki neuspeha pri preverjanju in ocenjevanju znanja

Morda to razmišljanje zveni, kot da bi se morali slabim ocenam in neuspehu v šoli izogibati. Vendar situacija ni tako preprosta. Po pregledu dolgoletnega raziskovanja učinkov neuspeha z različnih vidikov je Margaret Clifford zaključila, da ima lahko neuspeh pozitivne in negativne učinke na kasnejšo uspešnost, odvisno od situacije in osebnosti vpletenega učenca. Medtem ko imajo visoke ocene nekakšno vrednost nagrade in predstavljajo vzpodbudo k poglobljenemu pristopu k učenju, pa nizke ocene ne vzpodbujajo nujno k večjemu trudu. Učenci, ki dobijo nizko oceno, se bodo morda zaprli vase, krivili druge, se odločili, da je delo »trapasto«, lahko pa se bodo čutili odgovorne za nizko oceno, a hkrati nemočne za njihovo izboljšanje (Woolfolk, 2002, str. 522).

Vzroki šolskega neuspeha pri preverjanju in ocenjevanju znanja

Ob preučevanju šolskega neuspeha običajno poiščemo posamezne dejavnike, ki ga pogojujejo ali sopogojujejo.

Med temi so najpomembnejši:

- splošno nižje umske sposobnosti,
- specifične učne težave,
- slabša biološka oprema zmanjšuje delovne zmogljivosti,
- družinske razmere,
- otrokove čustvene ali nevrotske motnje, ki zavirajo procese učenja in delujejo zaviralno pri izkazovanju znanja (Mikuš Kos, 1991, str. 47–48).
- »slabi«, nerazgledani učitelji, ki jih je v šolah kar nekaj. Vsak učitelj bi se moral permanentno izobraževati, da bi znal ustrezno motivirati svoje učence in jih usmerjati tako, da bodo učenci sami prihajali do novega znanja. Tako pridobljeno znanje je trajnejše, učencem omogoča uporabo znanja v novih situacijah in na ta način zmanjšuje neuspešnost.

Vloga ocenjevanja pri razvoju motivacije za učenje

Ocenjevanje za različne namene vpliva tudi na motivacijo za učenje, vpliv je lahko pozitiven ali negativen. Motivacija je sredstvo, ki spodbuja učence, da za učenje in reševanje problemov porabijo čas in trud, ki sta za to potrebna.

Ocenjevanje je eden od ključnih dejavnikov, ki vplivajo na motivacijo. Stiggins (2001, v Gardner, 2006, str. 61) pravi, da lahko učitelji povečajo ali uničijo učenčevo željo po učenju hitreje in trajnejše skozi ocenjevanje kot s katerikoli drugim sredstvom.

O vplivu ocenjevanja na motivacijo za učenje je bilo opravljenih več raziskav.

Harlen and Dicken Crick sta v letih 2002 in 2003 izvedla 12 študij. Cilj je bil dokazati vpliv končnega ocenjevanja, ki je bilo sestavljeno s strani učiteljev ali zunanjih ocenjevalcev. Ugotovitve nakazujejo na to, da ocenjevanje, čeprav končno, spodbuja motivacijo za učenje (Gardner, 2006, str. 61–68).

Brookhart in Devoge (1999, v Gardner, 2006) sta v študijo o sprotnem ocenjevanju zajela tretješolce iz Združenih držav Amerike. Opazovala sta njihovo zaznavanje ocenjevanja oz. dogodkov, ki se odvijajo v sklopu rednega pouka. Po ocenjevanju so učence spraševali, koliko truda menijo, da so vložili. Izbrani učenci so nato odgovarjali na vprašanja o ocenjevanju. Rezultati raziskave so bili uporabljeni kot model pomena ocenjevanja razrednega ocenjevanja na učenčevo motivacijo in dosežke. Ugotovitve nakazujejo, da je samoučinkovitost učencev odvisna od prejšnjih izkušenj z ocenjevanjem. Npr. rezultati prejšnjega testa v črkovanju so služili kot dokaz za učenčeva pričakovanja na trenutnem testu v črkovanju. Učenci so povratno informacijo iz prejšnjih testov uporabili kot pokazatelj, koliko truda bo treba vložiti

za naslednji test. Učenci, ki so bili prepričani, da bodo uspešni, morda ne vložijo toliko truda kot ostali. Avtorja sta ugotovila tudi, da učiteljeva navodila in način, na katerega ta predstavi ocenjevanje, vplivajo na način, s katerim učenci pristopijo k nalogam v testu. Učitelji, ki pristopijo k učencem in jih spodbujajo k dobri oceni, povečujejo njihovo motivacijo za učenje (Gardner, 2006, str. 71–72).

Evans in Engelberg sta leta 1998 (v Gardner, 2006) izvedla študijo o razumevanju ocen in o odnosu do njih. Namen študije je bil ugotoviti učenčevo razumevanje ocen, ki so jim jih dodelili učitelji. Podatki so bili zbrani s pomočjo anketnega vprašalnika, v vzorec pa so bili vključeni učenci od 4. do 11. razreda. Avtorja sta ugotovila, da so starejši učenci bolj razumeli preproste ocene kot mlajši učenci. Poudariti je treba, da izkušnja biti ocenjen, brez da bi vedel, kaj ocena pomeni, vodi v nemoč. Učenci, ki so dosegali višje ocene, so pogosteje opredelili ocene kot pravične in so bili raje ocenjeni kot učenci, ki so dosegali nižje ocene. Doseganje nižjih ocen je bila za učence neprijetna izkušnja, ki je pogosteje vplivala na samovrednotenje, redkeje pa kot spodbuda k napredovanju. Mlajši učenci so ocene pogosteje kot starejši učenci opisovali kot pravične, hkrati pa so ocenam pripisovali manjši pomen (Gardner, 2006, str. 73).

Karen Moni, Christina van Kraayenoord in Carolyn Baker (v Broadfoot, 2002, str. 285–288) so v svoji raziskavi proučevale razumevanje ocen sprotnega ocenjevanja v razredu. Raziskava je bila izvedena v Avstraliji. Raziskava jasno prikazuje pomembnost tako za učitelje kot za vlado, da upoštevajo načine, s katerimi učenci razumejo in se lotevajo ocenjevalnih nalog in njihovih rezultatov. Če naj bi imelo ocenjevanje znanja pozitiven vpliv na učenčevo znanje, potem morajo učenci ta namen in rezultate razumeti na enak način kot učitelji. Rezultati podobnih študij (npr. Harlen and Dicken Crick, 2002, Weeden et al., 2002 v Broadfoot, 2002, str. 285–288) namreč nakazujejo, da je velik del povratne informacije učencem narobe razumljen ali pa je sploh ne razumejo, kar jim zbija moralo in motivacijo. Energija in čas, ki ju učitelji vložijo za povratno informacijo, sta tako izgubljena ali celo neproduktivna.

2.4.5 OPISNO ALI ŠTEVILČNO OCENJEVANJE

Ocenjevanje v osnovni šoli je lahko opisno ali številčno. Pri nas so učenci v prvem triletju ocenjeni z opisnimi ocenami, v drugem in tretjem triletju pa s številčnimi. Kot sem že omenila, opisno ocenjevanje sledi zahtevam sodobnih teorij preverjanja in ocenjevanja znanja, medtem ko številčno ocenjevanje v teh smernicah močno zaostaja.

Opisno ocenjevanje v prvem triletju zagotavlja formativno povratno informacijo ter pomeni priložnost vplivati na znanje in motivacijo učencev. Vendar je pomembno vedeti, da

preverjanje znanja izpolni formativno vlogo šele takrat, ko učencu ponudi kvalitetno povratno informacijo, ki učenca seznanja z doseženim, ga opozori na pomanjkljivosti in mu ponudi pot za odpravo teh pomanjkljivosti (Razdevšek Pučko, 2008, str. 33). Opisno ocenjevanje daje sprotno povratno informacijo, ki je razumljiva učencem in staršem, vključuje učence, spremlja dosežke učencev, daje usmeritve za izboljšanje ... (Razdevšek Pučko, 2008, str. 36–37).

Raziskave o opisnem oz. številčnem ocenjevanju znanja

V aprilu leta 2004 je bila izvedena empirična raziskava, s katero so preverjali mnenja, ki jih imajo starši in učitelji o opisnem ocenjevanju, o razmerju med številčnim in opisnim ocenjevanjem ter o tem, kaj je pravično in pravilno v ocenjevanju znanja. Raziskava je potekala na izbranem vzorcu šol, ki so v letih 1999/2000 do 2003/2004 uvedle devetletni program osnovne šole (Krek in drugi, 2005).

V raziskavi so ugotovili, da če bi imeli možnost izbiranja med številčnim in opisnim ocenjevanjem, bi se večina učiteljev (51,8 %) odločila za opisno ocenjevanje, medtem ko bi večina staršev (60,3 %) izbrala številčno ocenjevanje. Stališča učiteljev in staršev se razlikujejo tudi, ko gre za ukinitvev opisnih ocen in njihovo nadomestitev s številčnimi ocenami. Večina učiteljev se s tem ne strinja, večina staršev pa bi to z veseljem sprejela.

Pod vprašaj so postavili tudi pravičnost številčnih in opisnih ocen. Podobno kot pri prejšnjih izbirah se starši v večini strinjajo, da je številčna ocena pravičnejša kot opisna, večina učiteljev pa meni, da je ravno obratno. Torej večina učiteljev meni, da je ravno opisna ocena pravičnejša.

Učitelje so prosili, da primerjajo, katere ocene – številčne ali opisne – po njihovem mnenju omogočajo boljši vpogled v znanje učenca. Večina razrednih učiteljev je bila mnenja, da opisne ocene omogočajo boljši vpogled v znanje učenca. Večina staršev pa se s tem ni strinjala. Po njihovem mnenju dajejo številčne ocene boljši vpogled v znanje učenca. Zanimiva je tudi ugotovitev, ki jo je podala večina učiteljev, in sicer, da so jih starši otrok, ki so bili opisno ocenjeni, spraševali, katero oceno bi njihov otrok dobil, če bi bile ocene številčne. Tudi dve tretjini anketiranih staršev si je opisno oceno otroka poskušalo razložiti s pomočjo številčnih ocen.

Učitelje so vprašali tudi, kateri način ocenjevanja je zanje časovno bolj obremenjujoč in kateri način ocenjevanja jim nalaga večjo odgovornost. Visok odstotek učiteljev meni, da je opisno ocenjevanje v primerjavi s številčnim časovno bolj obremenjujoče. Čas je torej objektivna omejitev in dejavnik, ki ga kaže upoštevati pri zasnovi opisnega ocenjevanja. Večina učiteljev (53,2 %) je ocenila, da jim številčno in opisno ocenjevanje nalagata enako

odgovornost, visok pa je tudi odstotek tistih učiteljev (41,8 %), ki menijo, da jim opisno ocenjevanje nalaga večjo odgovornost.

Staršem in učiteljem so postavili tudi dve trditvi, ki se navezujeta na stresnost ocenjevanja. Prva trditev se glasi: »Zaradi opisnih ocen je bil moj otrok pri ocenjevanju znanja v stresu.« Večina staršev in učiteljev se s to trditvijo ne strinja. Druga trditev pa se je glasila: »Zaradi številčnih ocen je moj otrok pri ocenjevanju znanja v stresu.« V skladu s teorijo, da so številčne ocene dejavnik stresa, bi pričakovali, da se bodo starši in učitelji z njo strinjali. Vendar pa primerjava odgovorov staršev in učiteljev kaže, da se učitelji s trditvijo večinoma strinjajo (71,3 %), medtem ko se starši s trditvijo večinoma ne strinjajo. Le 26,2 % staršev meni, da je njihov otrok zaradi številčnih ocen pod stresom (Krek in drugi, 2005, str. 63–86).

Mnenja učiteljev, ki so bila pridobljena na izbranem vzorcu v letu 2004 (prav tam), so pokazala, da učitelji prvih petih razredov podpirajo opisno ocenjevanje znanja. Seveda pa se odgovori učiteljev močno razlikujejo glede na razred, v katerem so v šolskem letu poučevali. V odnosu do opisnega in številčnega ocenjevanja sta se pri učiteljih samih glede na razred poučevanja oblikovali dve nasprotni skupini: eno sestavljajo učitelji, ki so v šolskem letu 2002/2003 poučevali v prvih treh razredih in so izvajali opisno ocenjevanje, drugo pa učitelji, ki so v tem šolskem letu poučevali v četrtem razredu, na prehodu na številčno ocenjevanje. Večina učiteljev prvih treh razredov se je pri izbiri načina ocenjevanja odločila za opisno ocenjevanje. Pri učiteljih četrtega razreda pa se je razmerje povsem obrnilo, saj se jih je kar 74,4 % odločilo za številčno ocenjevanje in le 12,8 % za opisno ocenjevanje.

Če bi bili pred izbiro, večina staršev ne bi izbrala opisnega, temveč številčno ocenjevanje znanja. Starši torej večinoma podpirajo številčno ocenjevanje znanja. Domnevamo lahko, da je staršem številčno ocenjevanje znanja bližje, saj imajo z njim tudi neposredne izkušnje. Vendar pa to ni edini razlog podpore staršev številčnemu načinu ocenjevanja znanja. Večina staršev je želela ponazoritev opisne ocene s številčno, prav tako pa niso zanemarljivi deleži tistih staršev, ki so odgovorili, da slabo razumejo opisne ocene. Po mnenju staršev daje opisna ocena slabšo informacijo o znanju njihovega otroka.

Podatki iz raziskave kažejo, da bi morale šole še več pozornosti posvetiti informiranju staršev o opisnem ocenjevanju znanja.

V izhodišču strokovne odločitve za opisno ocenjevanje znanja je bila med drugim tudi teza, da opisne ocene otrok ne razvrščajo in da otrok ne primerjajo med seboj, ampak ocenjujejo le napredek učenca pri doseganju standardov znanja. Zato starši težje primerjajo znanje otroka z znanjem drugih otrok. Starši se sicer v večini strinjajo, da se iz opisnih ocen zlahka da ugotoviti otrokov napredek v znanju, hkrati pa so izsledki raziskav pokazali, da

izjemno visok odstotek staršev podpira transparentno primerljivost ocen znanja med učenci in učenkami (Krek in drugi, 2005, str. 153–156).

V kontekstu problema magistrske naloge navajam tudi komentarje staršev v tej raziskavi, še posebej o prehodu z opisnih na številčne ocene.

- »Menim, da si otroci v 3. razredu devetletke že želijo številčne ocene.«
- »Uvedba številčnih ocen (po treh letih opisnega ocenjevanja) predstavlja absolutno prevelik kvalitativni preskok v glavah učencev, predvsem pa njihovih staršev. Ta prehod je nujno potrebno oblažiti, mogoče s pomožnimi številčnimi ocenami v tretjem razredu.«
- »Nisem proti opisnemu ocenjevanju, vendar po mojem mnenju traja v devetletki predolgo.«
- »Prehod z opisnih ocen na številčne je prehiter, saj so otroci, ko se začnejo številčne ocene, zmedeni. Tudi sam tempo učenja oz. obravnavanja snovi je na prehodu iz tretjega v četrti razred prehiter.«
- »Menim, da je opisno ocenjevanje v 1. razredu zelo dobra odločitev, saj imajo tako tudi otroci, ki pridejo v šolo s slašim predznanjem, možnost, da se počutijo uspešne in tako hitreje napredujejo. Bi pa bilo smiselno preiti na številčno ocenjevanje že sredi 2. razreda, da bi se bolj očitno pokazale šibke točke in bi otrok dobil občutek resnosti pomena šole.«
- »Želim, da bi nas učitelji že prej navajali na številčne ocene, saj so starši ob prehodu na številčno oceno velikokrat negativno presenečeni.«
- »Opisne ocene naj bi bile samo v prvem in drugem razredu, v tretjem razredu pa naj bi bile številčne, ker menim, da jih otrok bolje razume.« (Krek in drugi, 2005, str. 190).

Tudi v raziskavi o učiteljih, učencih in starših o prvem triletju osnovne šole, v kateri je sodelovalo 1209 pedagoških delavcev prvih treh razredov (Polak, 2008), je bilo raziskanih več vidikov preverjanja in ocenjevanja znanja, predvsem pa njihovo mnenje o prednostih in pomanjkljivostih preverjanja in ocenjevanja znanja v devetletni OŠ v primerjavi z osemletno OŠ.

Kot prednost opisnega ocenjevanja navajajo učitelji večjo informativno vrednost in kakovostnejšo povratno informacijo. Dajanje povratnih informacij je pomemben vidik spremljanja učnega napredka učencev. Večina učiteljev je navedla, da pri poučevanju po programu devetletne osnovne šole v primerjavi z delom po programu osemletne osnovne šole namenijo več časa posredovanju pisnih in ustnih povratnih informacij o učenčevem znanju – tako učencem kot njihovim staršem (Polak, 2008, str. 122–123).

Pedagoški delavci navajajo prednosti in pomanjkljivosti preverjanja znanja v devetletni OŠ v primerjavi z osemletno OŠ. V več kot polovici navedb so učitelji izrazili, da je preverjanje znanja učencev nujno potrebno: preverjanje je sprotno in pogostejše, načrtovano in natančno ter manj stresno. Učenci so zaradi drugačnega načina preverjanja bolj vključeni, zato je napredek učenca lažje spremljati. Na drugi strani pa kar petina učiteljev obstoječi način preverjanja znanja ocenjuje kot zahteven in časovno preveč zamuden (Polak, 2008, str. 123–124).

Opisno ocenjevanje, ki je zakonsko predpisano v prvem triletju devetletne osnovne šole, je za manj kot tretjino pedagoških delavcev (tistih, ki so imeli opisno ocenjevanje že v osemletni OŠ) boljše, kot je bilo prej v osemletni OŠ. Kot najpomembnejšo prednost opisnega ocenjevanja izpostavljajo večjo informativno vrednost in kakovostnejšo povratno informacijo staršem. Po njihovem mnenju je opisno ocenjevanje manj stresno, kakovostnejše, naravnano na posameznika in bolj sistematično. Iz skoraj 60 % navedb učiteljev pa je razvidno, da jih večina meni, da je opisno ocenjevanje slabše kot je bilo v osemletni OŠ. Obstoječe opisno ocenjevanje je zanje namreč časovno obremenjujoče in preveč zamudno, cilji pa preveč razdrobljeni. Prav tako menijo, da je ocenjevanje prepogosto ter se prepogosto spreminja. Po njihovem mnenju starši opisnih ocen ne razumejo. V naprotju s tem večina staršev (87,4 %) meni, da je bila opisna ocena ob koncu leta napisana razumljivo, a kljub temu se le polovici anketiranih staršev opisna ocena za otroke v prvem triletju zdi primernejša kot številčna ocena (Polak, 2008, str. 124–125).

Glede na izsledke raziskave iz prejšnjega odstavka bi bilo smiselno razmisliti o takšnem načinu pisanja opisnih ocen, ki učiteljev ne bi dodatno obremenil, staršem pa bi bil predvsem bolj razumljiv.

2.4.6 PREVERJANJE IN OCENJEVANJE KOT DEJAVNIKA STRESA V ŠOLI

Pisni preizkusi znanja se uporabljajo za merjenje učenčevega znanja in sposobnosti. Velikokrat pa rezultati preizkusov znanj ne dajejo jasne slike tudi zaradi strahu pred pisanjem. Otroci, ki so pred pisanjem zelo napeti, so pogosto prepričani, da ne bodo uspeli. Ker so vprašanja zastavljena drugače kot so pričakovali, postanejo panični. Za strah pred pisanjem preizkusov je več razlogov; včasih se učenci slabo pripravijo ali pa so razlog nižje sposobnosti. Včasih je lahko razlog tudi negativna izkušnja pri pisanju preizkusov, negativen odnos do šole, nizka samozavest ali kombinacija vseh teh razlogov. (*Test taking. Helping children succeed in school.*)

<http://www.urbanext.uiuc.edu/succeed/06-test.html> (23. 10. 2006)

Preverjanje in ocenjevanje nista namenjena le ugotavljanju znanja, ocenjevanje je tudi selekcijski dejavnik, ki pogosto odloča o napredovanju učencev in o njihovem nadaljnjem šolanju, zato je zanje praviloma stresna situacija. K temu prispeva tudi sam sistem ocenjevanja, dejavnike stresa v zvezi z njim pa lahko razvrstimo na sistemske, tiste, ki izvirajo iz medosebnih odnosov, in tiste, ki jih pogojujejo osebne lastnosti.

Sistemske dejavnike so predpisano število ocenjevalnih obdobij, določeno število ocen v posameznem ocenjevalnem obdobju, sistem ocenjevanja ter čedalje bolj standardizirano preverjanje in ocenjevanje znanja. Eden od posebej neugodnih dejavnikov je običajna zgostitev ocenjevanja znanja proti koncu posameznega ocenjevalnega obdobja.

Medosebni odnos, ki je pri preverjanju in ocenjevanju znanja v ospredju, je odnos med učiteljem in učencem. Učenci potrebujejo ustvarjalne učitelje in dobre vzgojitelje. Učenci prihajajo v šolo s svoji težavami in skrbmi, ki lahko izvirajo iz družinskih razmer, pomanjkanja, nasilja itd. Po drugi strani pa so učitelji pogosto pod pritiskom zaradi preobsežnih učnih vsebin in pomanjkanja časa. V »lovu« na ocene zato včasih pozabljajo na ustrezen odnos do učencev. Ti pri učiteljih zlasti pričakujejo in cenijo strpnost, prilagodljivost in pozitivno usmerjenost. Kadar teh elementov ni ali pa niso zastopani v zadostni meri, sta preverjanje in ocenjevanje za obe strani nedvomno bolj stresna, kot bi bilo to potrebno.

Med **osebnostnimi lastnostmi**, ki pogojujejo stresnost preverjanja in ocenjevanja znanja, je bistvena občutljivost za stres. Nekateri učenci so na stres bolj občutljivi, jih je bolj strah in imajo pogostejše tremo. Te lastnosti so pogosto povezane z učno samopodobo, ki jo je učenec oblikoval v času šolanja. Spodbude za oblikovanje pozitivne učne samopodobe zato predstavljajo pomemben pristop k zmanjševanju stresa v šoli, pri tem pa lahko učencu pomagajo le učitelji z dobrim pedagoškim in psihološkim znanjem (Cin, 1994).

Ko obravnavamo preverjanje in ocenjevanje znanja na naših šolah, lahko ugotovimo, da so nanju usmerjene mnoge kritike prav zaradi stresnosti, ki ju predstavljata za učence (Cin, 1994). Preveč se poudarja pomen ocen in ocenjevanja, medtem ko je dajanje uporabnih nasvetov za učenje v ozadju. Preveč je tekmovalnega primerjanja med učenci, namesto da bi gradili na osebnotnem napredovanju. Posledično deluje povratna informacija učencem z nizkimi sposobnostmi kot informacija, da jim primanjkuje zmožnosti, zaradi tega so nemotivirani, saj verjamejo, da se niso zmožni naučiti (Black & William, 1998, str. 6).

Toda situacija ni zgolj negativna. Številni pedagogi se trudijo za učencem prijazno preverjanje in ocenjevanje znanja in so pri tem uspešni. V osnovnih šolah se tako uveljavlja predhodno preverjanje, ki ni namenjeno ocenjevanju, temveč le ugotavljanju znanja. Ustna in pisna preverjanja, ki jim sledi ocenjevanje, so vnaprej napovedana (Kunstelj, 1994).

2.4.7 STRES ZARADI OCENJEVANJEM ZNANJA

Zelo pogost naravni stresor je stres pred pisnimi preizkusa znanja. To dokazujejo številne raziskave, ki so bile narejene na to temo pri nas in po svetu.

Raziskava o stresu, povezanim s šolo, je pokazala, da 92 % otrok v Združenem kraljestvu trpi za stresom, povezanim s šolo. Poročilo potrjuje, da so otroci v šoli prav tako podvrženi stresu kot njihovi starši. Ugotovitve raziskave, ki je potekala pa vsej državi, nakazujejo, da 9 od 10 otrok trpi za stresom, povezanim s šolo. 92 % otrok meni, da je življenje v šoli daleč od življenja brez stresa. Na prvem mestu med skrbmi, ki obremenjujejo šolske otroke, je, da si v šoli uspešen (46 %). Zanimiva ugotovitev raziskave je tudi dejstvo, da se zelo malo staršev zaveda, zaradi česa so obremenjeni njihovi otroci.

Pupil's stress. <http://www.teacherline.org.uk/index.cfm?p=1814> (6. 6. 2005)

V raziskavo o stresu leta 2005 so bili vključeni učenci 11. razredov, ki so izpolnili vprašalnik o svojem stresu, tega pa so nato dopolnili še učitelji. Raziskava je potekala v Severni Angliji. Glavni viri stresa so bili s področja učenja, kot v študiji iz leta 93 (v Owen-Yeates, 2005). Pokazale so se številne razlike med dečki in deklicami ter med učenci in njihovimi učitelji. Za učence 11. razredov so glavni vzroki stresa skozi obdobje desetih let ostali enaki. Na najvišjem mestu je učenje za šolo, preizkusi znanja, ponavljanje, tečaji in domače delo. Deklice pogosteje poročajo o stresu kot dečki, s čimer se ujemajo tudi ugotovitve Kyriacou and Butcher (1993, v Owen-Yeates, 2005, str. 42–51).

Obstajajo pa razlike med obema študijama. Danes fantje pogosteje poročajo o stresu kot pred desetimi leti, predvsem poročajo o preobremenjenosti z domačim delom, ki je zanje pretežno. Učenci poročajo tudi o tem, da ne zmorejo opraviti domačega dela, kar je zanje stresno. Velika razhajanja so med tem, kar učenci občutijo kot stres, in tem, kar menijo učitelji. Raziskava nakazuje pomembno stvar: če želijo učitelji pomagati zmanjšati stres pri svojih učencih na kritični stopnji izobraževanja, potem je zanje pomembno, da prisluhnejo glasovom svojih učencev in naj se ne zanašajo le na svoje zaznave (Owen-Yeates, 2005, str. 42–51).

Namen študije o multidimenzionalnosti napetosti pred preizkusi znanja je bil ocenitev dimenzionalnosti napetosti pred testi, ki temelji na področjih skrbi, čustvenosti, motenj, pomanjkanja samozavesti in samoučinkovitosti. Najboljši pokazatelji multidimenzionalnosti napetosti pred testi so 4 primarni faktorji: skrbi, čustvenost, rastresenost in pomanjkanje samozavesti. Tudi primerjava med konceptom napetosti pred pisanjem testov in samoučinkovitostjo si zasluži pozornost. Samoučinkovitost je lahko povezana z negativnimi pričakovanji, kar vpliva na posameznikove sposobnosti ali kompetence. V situaciji pisanja testov se osebe z nizko samoučinkovitostjo in nizkim samozaupanjem osredotočijo na svoje

pomanjkljivosti, vidijo scenarij z neuspehom in izgubo ter s tem odmaknejo svojo pozornost od naloge oz. testa. Posledice nizke samoučinkovitosti so podobne posledicam strahu pred testi (Hodapp and Benson, 1997, str. 236–329).

Glede na ugotovitve raziskave o vplivu stalnih testiranj oz. ocenjevanj znanja ta stalna testiranja povečujejo stres pri učencih. Ekipa dveh učiteljic je leta 2000 objavila vpliv testiranja na naraščanje stresa, pod katerim so učenci. Ugotovili so, da učenci (v Združenem kraljestvu) od začetka šolanja (5 let) pa do takrat, ko zapustijo šolo (17 ali 18 let), pišejo najmanj 75 zunanjih ocenjevanj, testov in izpitov. Raziskava nakazuje na pretiravanje v merjenju znanja. Ugotovitve raziskave so, da večina otrok trpi za stresom pred ocenjevanjem znanja, kar vključuje tudi težave s spanjem, občutje žalosti in zmedenosti, izgubo apetita in težave s sproščanjem. Deklice so pogosteje izpostavljene stresu. Smith, L. (2005). *Constant testing increases stress among pupils*.

<http://www.wsws.org/articles/2000/aug2000/test-a17.shtml>, (6. 6. 2005).

Mag. Eva Stergar iz Kliničnega centra v Ljubljani je sodelovala v mednarodni raziskavi Obnašanje v zvezi z zdravjem v šolskem obdobju (HBSC). Ta raziskava je sočasno potekala v 35 evropskih državah ter v Severni Ameriki na podlagi skupne metodologije in v sodelovanju s Svetovno zdravstveno organizacijo. Anketirali so slučajnostni vzorec 4.000 učencev in dijakov treh starostnih skupin, in sicer 11, 13 in 15 let. Med drugimi cilji so želeli ugotoviti tudi, kolikšen del mlade populacije je obremenjen s posledicami stresa in ali jih delo za šolo obremenjuje. V primerjavi z anketiranimi v večini drugih držav je o psihosomatskih simptomih, kot so glavobol, bolečine v želodcu, nervoznost, občutek strahu itd., poročal manjši odstotek slovenskih anketirancev. Približno četrtnina slovenskih šolarjev v starosti 11, 13 in 15 let je občutila dva ali več psihosomatskih simptomov več kot enkrat na teden. V Italiji npr. pa je o dveh ali več psihosomatskih simptomih poročala skoraj polovica 11- do 15-letnikov. Zanimivo je, da so dekleta bolj pogosto poročala o psihosomatskih simptomih kot fantje.

http://www.ivz.si/javne_datoteke/datoteke/522-czdravjemcpovezanocvedenje.pdf, (24.3.2006)

O raziskavah o stresu med osnovnošolci poroča tudi Bečaj (1999). Že leta 1995 je namreč dr. Šaleharjeva objavila ugotovitve svoje raziskave, v kateri navaja, da kar 85 % naših otrok v starosti od 9 do 11 let kaže znake čustvenega stresa (bolečine v trebuhu, prsnem košu, glavoboli, motnje spanja, razdražljivost). Zanimivo je, da je pilotska raziskava dve leti prej pokazala 75 % takih otrok. Ti podatki se ujemajo z ugotovitvami Resmanove raziskave, ki jo je izvedel med učenci 6. in 7. razreda. Njihovi odgovori nam daje vpogled v težave teh otrok s samopodobo in zaupanjem vase, kar dobro sovпада s pogostimi znaki čustvenega stresa.

Podatki obeh omenjenih avtorjev kažejo na slabšo socialno klimo ter na slabše pogoje za razvoj dobrega duševnega zdravja.

V raziskavo o doživljanju stresa, ki so jo izvedli Brobeck in drugi (2007), je bilo vključenih 29 učencev petega razreda, ki so jih intervjuvali glede doživljanja stresa v vsakodnevnem življenju. Ta študija prikazuje prisotnost stresa v vsakodnevnem življenju teh otrok. Otroci opisujejo stres, ki je pogosto kroničen in povezan s situacijami iz vsakdanjega življenja. Vsak otrok na določeni stopnji izkusi stresno situacijo, ne glede na to, kako idealne so okoliščine, v katerih živi. Stres se pogosto pojavi v obliki psihosomatskih simptomov, kot so glavoboli, bolečine v trebuhu, omotičnost, in/ali psiholoških simptomov, kot so depresija, razdražljivost, živčnost in motnje spanja. Najpogostejši psihosomatski simptom pri šolskih otrocih pa je utrujenost.

O psihosomatskih simptomih, ki se pojavljajo vsak teden, je poročalo 20 % otrok, starih med 7 in 12 let. Gledano kot celoto, so psihosomatski simptomi pogostejši pri deklicah kot pri dečkih. Bolečine v trebuhu so pogostejše pri 6 in 7 let starih otrocih, medtem ko glavoboli prevladujejo pri starejši skupini otrok.

Številne študije so pokazale naraščanje glavobolov pri otrocih, prav tako pa pri mladih ljudeh naraščajo bolečine v trebuhu ter problemi v mentalnem zdravju. Ostali psihosomatski simptomi sunkovito naraščajo med 10. in 12. letom tako pri dečkih kot pri deklicah.

Pri otrocih, ki trpijo zaradi pogostih glavobolov, je večje tveganje za ponavljajoče glavobole in ostale psihosomatske motnje kot pri odraslih. Ponavadi mlajši otroci izražajo reakcije le fizično, z odraščanjem pa se otroci in mladi ljudje zavedajo tudi raznolikosti telesnih reakcij, ki so lahko tako fizične kot psihične.

Številne študije so pokazale tudi povezanost med zdravjem staršev in psihosomatskimi težavami otrok. Predvsem materino zdravje in dobro počutje vplivajo na razvoj simptomov pri otroku. Obstaja tudi zveza med zdravjem staršev in psihosomatskimi simptomi pri odraslih otrocih.

Otroci, ki bolehalo za ponavljajočimi glavoboli, doživijo več simptomov stresa in s stresom povezanih simptomov, kot so težave s sproščanjem, s psihološkimi simptomi, kot sta strah in nemir, kot tudi s somatskimi simptomi, kot so bolečine v trebuhu, vratu in hrbtenici. Pri skoraj polovici otrok z rednimi bolečinami v trebuhu lahko simptome obrazložimo z izpostavljanjem negativnemu stresu.

Študije so pokazale, da velik pritisk na otroke glede doseganja dobrih rezultatov in visok nivo znanja v šoli povečujeta stres.

Pri dečkih in deklicah stres, povezan s šolskim delom, narašča z leti. Veliko otrok izraža simptome stresa navzven, pomembno pa je vedeti, da nekateri otroci doživljajo stres brez

izkazovanja simptomov, kar lahko pripišemo dejstvu, da otroci zaznavajo, razumejo in ocenjujejo stres na različne načine.

Študija je pokazala 3 tipe stresorjev, ki vplivajo na otroke. Prvi je občutek krivde, drugi je občutek ogroženosti, tretji pa je strah pred problemi in konflikti, največkrat v odnosih s starši ali bližnjimi prijatelji. Konflikti s starši pogosto vodijo v stres, četudi starši ne občutijo svojega ravnanja kot ogrožujočega. Število stresorjev pomembno narašča z leti. Med najpogostejše omenjenimi stresorji med 8- do 13-letniki so bili: premalo preživetega časa z mamo in očetom, brezdolje in potreba po doseganju dobrega uspeha (Brobeck in drugi, 2007, str. 3–9).

Tako kot sta za nekatere otroke stresna preverjanje in ocenjevanje, ki sta del rednega pouka, je na drugi strani lahko stresno tudi **zunanje preverjanje znanja z nacionalnimi preizkusi znanja**.

V Veliki Britaniji so že leta 1998 poročali o stresu med učenci, starimi sedem let, ki so pisali nacionalne preizkuse znanja. Učitelji so poročali o učencih, ki so jokali, tožili o slabosti in utrujenosti ter zavračali delo. Drugi znaki so bili jecljanje, izbruhi jeze, nejevolja in psihosomatske bolezni. Šest od desetih učiteljev je menilo, da je stres prevladoval na zunanjem preizkusu znanja v prvem obdobju (Key stage 1). Največ stresa so otroci doživljali zato, ker jih ni testiral njihov razredni učitelj. Eden od staršev je poročal, da je imela njegova sedemletna hči nočne more. Ponoči se je zbudila, se potila, jokala in kričala. Vsi učitelji, ki so poročali o zelo visoki ravni stresa med učenci, so povedali, da so bili otroci pod stresom tudi zaradi svojih staršev. To raven stresa med učenci je Alan Jensen, psiholog na Inštitutu za izobraževanje, ocenil kot ogrožajočo. Pričakoval je nekaj solz, naenkrat pa so imeli opraviti z učenci, ki niso več hoteli v šolo.

<http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/190272.stm>, (12. 10. 1998)

Bivši angleški sekretar za izobraževanje Kenneth Clarke meni, da so sedemletniki pod stresom samo zaradi preveč zaskrbljenih odraslih. Tudi organizacija za nacionalne preizkuse govori o dokazu, da otroci sami nacionalnih preizkusov ne doživljajo kot stresne. Sedanji sekretar za izobraževanje David Blunkett pa pravi, da je pripravljen razmisliti o preoblikovanju testnih pogojev, če se bo pokazalo, da je stres razširjen.

Iz njegovega oddelka so kasneje pojasnili, da bi morali biti testi opravljeni tako, da mlajši otroci ne bi bili pod nepotrebnim stresom. Testirani bi morali biti v normalnih vsakodnevnih pogojih v razredu in tako, da se ne bi zavedali testiranja. Vendar pa je to v nasprotju z navodili, ki jih dobijo učitelji v zvezi z nacionalnimi preizkusi znanja. Imajo seznam navodil, ki jih morajo prebrati otrokom. Otroci se med sabo ne smejo pogovarjati, nič jih ne sme zmotiti, delati morajo individualno, zaradi tega morajo sedeti ločeno, morajo biti tiho, torej so

to umetno ustvarjeni pogoji, ki niso del vsakodnevnega dela v razredu. Pritisk na otroke je še večji v drugem obdobju osnovne šole (Key stage 2), saj se rezultati otrok na testih na koncu osnovne šole objavijo letno ter oblikujejo povprečje v državi.

Ena izmed učenk je povedala, da je nervozna, ker hoče pisati dobro in noče razočarati svoje učiteljice. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/711675.stm, (13. 4. 2000)

Tudi v Sloveniji se nacionalni preizkusi znanja (NPZ) pišejo pod podobnimi pogoji. Ker ti pogoji niso del vsakodnevnega življenja v šoli, tudi nekaterim slovenskim otrokom predstavljajo stresno situacijo. V Sloveniji otroci pri sedmih letih še ne pišejo nacionalnih preizkusov znanja, tako da primerjave s sedemletniki ne moremo delati. Prvič so jih pisali pri devetih letih, po novem zakonu pa se nacionalni preizkusi ne pišejo več v tretjem razredu, ampak šele v šestem. V višjih razredih, ko so učenci že navajeni pisanja preizkusov in so se že sposobni spoprijemati z negativnimi čustvi, pa so tudi okoliščine za dožemanje stresa nekoliko drugačne.

Najbolj stresni so bili seveda nacionalni preizkusi v devetem razredu, ki so do leta 2005 vplivali na zaključno oceno ter na možnost vpisa na zelene srednje šole. Nacionalni preizkusi v 3. in 6. razredu pa niso vplivali na končni uspeh, kar je zelo dobro, če pogledamo, kakšen vpliv so imeli nacionalni preizkusi na mlajše otroke v Veliki Britaniji. Toda če vzamemo v obzir, da pri nacionalnih preizkusih preverjamo le standarde, ki so zapisani v učnem načrtu, se pravi stvari, ki jih učenci poznajo, ne bi smeli biti stresni. S proučitvijo mnenj učiteljev, učencev in staršev o NPZ lahko dobimo natančnejši vpogled v omenjeno tematiko.

Mnenje učiteljev o nacionalnih preizkusih znanja

Večina učiteljev meni, da je smiselna kombinacija pisnega in ustnega oz. praktičnega dela preizkusa. Glede zahtevnosti NPZ, primernosti posameznih nalog, jasnosti in razumljivosti navodil in vprašanj za učence ter reprezentativnosti ciljev preverjanja učitelji na splošno nimajo večjih pripomb. Sam postopek preizkusa znanja za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje pa naj bi bil po njihovem mnenju poenostavljen in podoben preverjanju znanja, ki ga učitelji izvajajo med šolskim letom. Učenci se na nacionalne preizkuse znanja pripravljajo med rednim poukom. Razpoloženje učencev v zvezi z NPZ je bilo po mnenju učiteljev v glavnem dobro, sproščeno, le posamezni učenci so bili vznemirjeni in pod stresom. Učitelji matematike menijo, da so bili bolj vznemirjeni tisti učenci, ki so se vpisovali na srednje šole z omejitvijo vpisa, učitelji slovenščine in nemščine pa so opazili več vznemirjenja pri ustnem kot pri pisnem delu preizkusa. (Letno poročilo o izvedbi nacionalnih preizkusov znanja v šolskem letu 2001/02)

Leta 2007 je Zavod RS za šolstvo opravil raziskavo o stališčih učiteljev o NPZ, v katero je bilo vključenih 675 učiteljev vseh preverjanih predmetov. Ugotovili so, da učitelji največjo korist NPZ vidijo v tem, da omogoča njim in učencem primerjanje znanja z znanjem celotne populacije ter da pokaže stopnjo doseganja ciljev in standardov. Učitelji se v večini ne strinjajo zgolj s formativno vlogo NPZ, saj menijo, da jih učenci ravno zaradi dejstva, da se ne ocenjujejo in ne vplivajo na uspeh, ne jemljejo resno. Po njihovem mnenju bi morali dosežke na NPZ uporabiti kot dodatne ocene ali kot zunanje merilo pri vpisu v srednje šole. (Letno poročilo o izvedbi nacionalnih preizkusov znanja v šolskem letu 2006/07) Mogoče pa je ravno to vzrok, da učenci zaradi NPZ ne doživljajo toliko vznemirjenja in stresa kot pri sprotne oz. končnem preverjanju ali ocenjevanju znanja.

Tudi v raziskavi o učiteljih, učencih in starših o prvem triletju OŠ, v kateri je sodelovalo 1209 učiteljev, lahko ugotovimo, da imajo učitelji na splošno pozitiven odnos do NPZ. Učitelji so se z učenci na NPZ dodatno pripravljali, zato jih večina meni, da se jih učenci niso bali, da se ne njim osebno ne učencem niso zdeli težki. Ocenjujejo jih kot vsebinsko primerne ter kot dobro povratno informacijo njim, učencem in staršem. Zanimivo je dejstvo, da se kljub njihovi vrednosti z vidika povratne informacije kar tretjini učiteljev ne zdijo potrebni (Polak, 2008, str. 127, 128, 163).

Odzivi staršev na nacionalne preizkuse znanja

Ti odzivi se nanašajo na povzetek odgovorov staršev otrok, ki so obiskovali 3. razred. Po mnenju staršev so bile informacije o NPZ, tako o pisnem kot o ustnem, zadostne. Dve tretjini staršev sta odgovorili na vprašanje o razpoloženju otrok v zvezi z NPZ. Po poročanju le-teh je na malo manj kot tretjino otrok preizkus vplival negativno, imeli so tremo, bilo jih je strah in bili so živčni. Za preostalo tretjino otrok pa je bil NPZ kot navaden šolski preizkus. Za nekaj več kot tretjino teh otrok pa je nacionalni preizkus predstavljal dodatno motivacijo in zanimanje. Približno desetina staršev je menila, da je tak preizkus nerealen, saj predstavlja le trenutno znanje otroka, ki ima lahko ravno takrat slab dan, saj je postavljen v stresno situacijo. Dodatne pripombe v zvezi z NPZ je navedla desetina staršev. Kar 42 % teh staršev meni, da je tak preizkus obremenilen za otroke, zadovoljstvo s preizkusom pa izraža približno tretjina teh staršev. (Letno poročilo o izvedbi nacionalnih preizkusov znanja v šolskem letu 2001/02, str. 37)

Podobni so odzivi staršev otrok, ki obiskujejo 9. razred. Malo več kot dve tretjini staršev sta odgovorili na vprašanje, kakšno razpoloženje je njihov otrok izražal v zvezi z NPZ. Med njimi jih kar 40 % navaja negativno razpoloženje, strah, nervozo in utrujenost v borbi za točke. Četrtnina staršev meni, da je bil ta preizkus za njihove otroke tak kot vsi ostali, preostala

tretjina pa navaja pozitivno razpoloženje. Nekateri starši tudi menijo, da je tak preizkus nepotreben in preveč obremenjujoč za otroke. (Letno poročilo o izvedbi nacionalnih preizkusov znanja v šolskem letu 2001/02, str. 37–38)

Tudi starši v raziskavi o prvem triletju OŠ večinoma menijo, da se učenci NPZ niso bali (74,3 %), saj so se jim zdeli lahki (56,8 %). Več kot dve tretjini staršev je menilo, da so bili zanje rezultati otrokovih dosežkov pri NPZ ob koncu triletja pomembna povratna informacija o otrokovem napredku. Kljub tej vrednosti pa se več kot polovici staršev NPZ zdijo nepotrebni (Polak, 2008, str. 127–128).

Odzivi učencev 9. razreda

Na osnovi več kot 1500 odgovorov učencev 9. razreda lahko povzamemo, da učenci glede preizkusov nimajo večjih pripomb. V glavnem menijo, da so bili ustrezno motivirani, preizkusi so se jim zdeli primerno zahtevni, navodila pa jasna. Učenci se največkrat pritožijo nad neinformiranostjo o vsebini, postopku in poteku ter o tipih vprašanj. Večina jih razume vrednost ustnih in praktičnih preizkusov. Pri predmetih, ki nista uvedla ustnega oz. praktičnega dela, je bilo več učencev proti ustnemu oz. praktičnemu delu zaključnega preverjanja in ocenjevanja znanja kot pa za ta del. Pri matematiki jih je bilo 232 za in kar 394 proti. Od slednjih je izrazita večina kot razloge proti navajala, da je to težje, bolj stresno in nepotrebno. (Letno poročilo o izvedbi nacionalnih preizkusov znanja v šolskem letu 2001/02, str. 36)

2.5 REŠITVE ZA PREMAGOVANJE STRESA

Šola si mora prizadevati za zmanjševanje stresa pri pisnih preizkusih znanja. Ta prizadevanja bodo uspešnejša, če bodo učitelji poznali dejavnike, ki pri učencih povzročajo stres.

Kadar govorimo o premagovanju stresa in iskanju ustreznih rešitev, se moramo naučiti stres obvladovati ter izbrati ustrezne strategije spoprijemanja. Pri otrocih lahko v tej smeri veliko pomagamo učitelji in starši. Kadar pa otrok kljub naši pomoči ne zmore obvladovati stresa, je smiselno razmisliti o strokovni pomoči.

Fizične in psihične priprave na pisne preizkuse znanja

Cilj priprav je ustvariti fizične in psihične pogoje, ki bodo učencem omogočali, da se bodo čim boljše odrezali na pisnih preizkusih znanja (Airasian, 1994, str. 209).

Učenci za pisanje testov potrebujejo mirno okolje z ustrezno svetlobo in temperaturo. Na vratih naj bo obešen napis, da poteka pisni preizkus, saj tako zmanjšamo prekinitve. Posebna vrsta prekinitev so požarne vaje in obvestila po radiu, ki jih učitelj ne more preprečiti. Še eno vrsto prekinitev predstavljajo vprašanja, ki jih učenci postavljajo med testom. Dober način zmanjšanja teh vprašanj so dovolj razločna navodila in korigiranje napak (Airasian, 1994, str. 209–210).

Če učitelj ustvari produktivno psihološko okolje, to zmanjša strah in ustvari ustrezno vzdušje za pisanje testov. Otroci naj bodo vnaprej obveščeni o tem, da bodo pisali pisni preizkus, saj jim to daje možnost, da se nanj dobro pripravijo. Dobra ura ponavljanja bo pomagala zmanjšati napetost pri pisanju testa. Kljub vsemu trudu pa je verjetno nemogoče v celoti odstraniti napetost pri pisanju testa za vse učence. Učitelji naj ne bi zastraševali učencev z izjavami, kot npr.: »To je najpomembnejši test, ki ga boste pisali v tem ocenjevalnem obdobju. Vaša končna ocena pri tem predmetu je odvisna od tega, kako dobro boste pisali ta pisni preizkus«. Takšne izjave le še dodatno povečujejo napetost pri pisanju pisnih preizkusov znanja in učencem onemogočajo, da pokažejo, kaj so se naučili. Učenci naj pisanje pisnih preizkusov znanja vzamejo resno, vendar jih je treba spodbujati in izražati pričakovanja, da bodo karseda uspešni (Airasian, 1994, str. 210–211).

Sposobnosti dobrega zapisovanja, prepoznavanja pomembnih informacij in razvijanja načinov za zapornitev informacij so lahko v veliko pomoč pri izgradnji samozavesti teh otrok. Toda kako premagati strah? Pred preverjanjem znanja je dobro vaditi tehnike sproščanja, ki pomagajo pri odpravljanju napetosti pred ocenjevanjem znanja. Otroci naj naredijo nekaj globokih vdihov. Naj zaprejo oči in si predstavljajo, da jim gre dobro na testu. Če učitelj med pisanjem preizkusa opazi, da se napetost povrne, lahko ponovi globoko dihanje

in vizualizacijo. Vaje za pisanje preizkusov in tehnike sproščanja lahko otrokom pomagajo, da so bolj pripravljeni na premagovanje napetosti oz. strahu pred pisanjem preizkusov znanja. (*Test taking. Helping children succeed in school.* <http://www.urbanext.uiuc.edu/succeed/06-test.html>) (23. 10. 2006)

2.5.1 OBVLADOVANJE STRESA

»Sedaj se prepusti svojim rokam, izgubi se v svojih očeh, sprosti svoje telo, dobro ti bo delo.« Kurk Marti (v Luban-Plozza, Pozzi, 1994)

Pogoj za učinkovito obvladovanje stresa je pridobitev spretnosti, s katero se lahko negotovo ravnovesje obdrži v območju normalnega stresa in se tako čim redkeje in previdneje premakne v predele škodljivega stresa. Ustvarjanje pravega ravnotežja ni nič drugega kot ohranjanje ravnovesne lege, kar pomeni, da morata biti uteži na obeh straneh tehtnice enako težki. Za umirjenje tehtnice sta dve možnosti: odvzemanje in dodajanje teže oziroma spreminjanje zahtev in izboljšanje sposobnosti za obvladovanje stresa.

Kadar se v telesu sprožijo stresne reakcije, se jim je treba upreti. Zbuditi se mora refleks, ki nas požene v spopad z njim. Obstajajo različni načini za obvladovanje stresa, kot so telesno gibanje, prehrana in psihohigiena, ki se med seboj dopolnjujejo (Lindemann, 1982, str. 60).

Psihohigiena je eden od načinov za sproščanje organizma. Na stres lahko odreagiramo s smehom, jokom, kričanjem ali pa uporabimo druge psihološke metode. Med slednjimi je pogovor. Če se nekemu izpovemo, si olajšamo skrbi, saj del teh težav prenesemo na druge. Včasih je potreben pogovor s strokovnjaki, kot so zdravniki, psihologi, svetovalni delavci. Največkrat pa lahko pomaga že družina. Zdravo družinsko okolje omili stresne situacije. Pomembno je medsebojno zaupanje in spoštovanje, strpnost, humor in ljubezen do bližnjih, če se želimo o osebnih problemih pogovoriti v družini. Če nekdo meni, da se o tem v družini ne da pogovoriti, potem lahko to stori v krogu prijateljev. Med metode psihohigiene pa sodita tudi meditacija in avtogeni trening (Lindemann, 1982, str. 102–113).

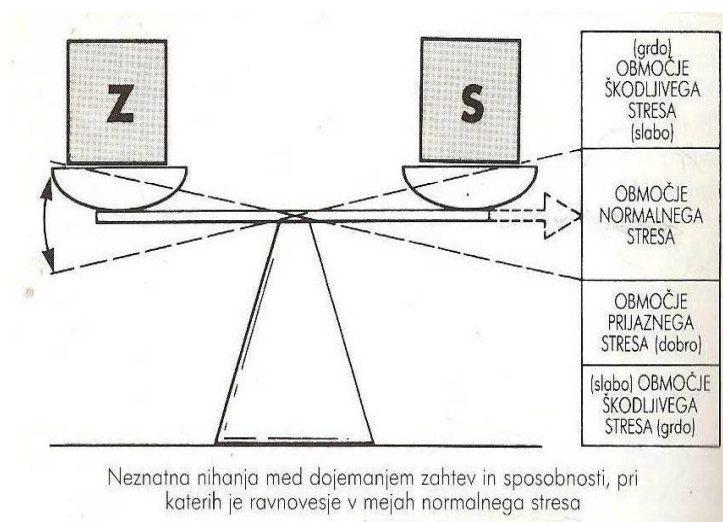
Kadar govorimo o obvladovanju stresa, moramo poznati tudi različne načine njegovega sproščanja. Zavestno sproščanje je najmočnejše orožje proti stresu. Kadar čutimo utrujenost in smo pod stresom, si lahko pomagamo s številnimi preprostimi tehnikami za telesno in duševno sproščanje. Stres lahko zadržimo v varnih okvirih tako, da si pomagamo:

- s sproščanjem delov ali celega telesa,
- z načinom dihanja,
- z meditacijo,
- z masažo,

- z jogo,
- z dopolnilnimi metodami,
- z vizualizacijo (Battison, 1999, str. 50).

Ravnovesje stresa

V posodi na eni strani tehtnice so zahteve (Z), ki jih zaznavamo v okolju. V posodi na drugi strani tehtnice pa so sposobnosti (S), ki jih čutimo pri spopadanju z zahtevami. Posodi sta uravnoteženi, kadar verjamemo, da se bomo s svojimi sposobnostmi učinkovito postavili po robu zahtevam. Ni nujno, da je tehtnica umirjena z enako težo obeh posod, bolj prepričljiva je namreč predstava o rahlem nihanju, ki pa se ne odkloni iz lege, ki jo še imenujemo »normalno območje«. Kadar je naša tehtnica v takšni legi, se počutimo dobro in nimamo težav z zdravjem. V tem območju se dogaja večina vsakdanjih problemov, ki smo jim kos in že iz izkušenj vemo, da nas pretirano ne ogrožajo.



Slika 3: Ravnovesje stresa.
(Looker, Gregson, 1993, str. 35)

Žal pa ni vedno tako. S poslabšanjem našega počutja prihaja do drobnih razlik, ki lahko jeziček na tehtnici občutno nagnejo na eno ali na drugo stran. Dokler odkloni niso preveliki, ne občutimo niti škodljivega niti prijaznega stresa, temveč se nam zdi, da smo preobčutljivi ali prijetno vznemirjeni. Kadar pa jeziček na tehtnici zapusti normalno območje, začne prevladovati bodisi škodljivi bodisi prijazni stres.

Vzroka za porušeno ravnovesje sta dva:

- drugačno dojetanje zahtev;
- drugačno dojetanje sposobnosti za spopadanje s težavami (Looker, Gregson, 1993, str. 32–33).

Zaradi sodobnega načina življenja je povsem naivno pričakovati, da bi se pretresom lahko povsem izognili. Lahko pa marsikaj storimo, da se bo jeziček na tehtnici redkeje in manj silovito nagnil v območje škodljivega stresa. Za začetek lahko zmanjšamo zahteve in spremenimo njihovo naravo, dolgoročno pa se bolj obrestuje, če se naučimo spretnosti, s katerimi lahko kljubujemo pritiskom. Najbolje je, če se navadimo pogosteje zahajati v območje prijaznega stresa, ki ga lahko obdržimo z ustreznim razmerjem med zahtevami in sposobnostmi (Looker, Gregson, 1993, str. 35).

Strategije spoprijemanja s stresom

Spoprijemanje s stresom je eden od ključnih elementov v procesu nadziranja stresa. Spoprijemanje pomeni aktiven trud, ki ga vložimo, da bi rešili stres in ustvarili ravnovesno situacijo. Kako uspešno ali neuspešno se bomo spoprijeli s stresom, bo vplivalo na intenzivnost in vrsto stresa, ki ga doživimo. Hendren (1990) meni, da lahko neuspešno spoprijemanje s stresom v najslabšem primeru vodi v samomor, zlorabo različnih substanc, motnje hranjenja ter ostale mentalne in fizične bolezni (Sharp and Cowie, 1998, str. 31).

Gary Felsten omenja tri glavne strategije spoprijemanja s stresom:

- usmerjanje na problem
- iskanje družbene podpore
- izogibanje (Felsten, 1998, str. 2)

Številni raziskovalci pa so strategije spoprijemanja razdelili v dve skupini:

- usmerjene na problem
- usmerjene na čustva

Na problem usmerjene strategije imajo za cilj spremeniti stresor, na čustva usmerjene strategije pa se ukvarjajo s posameznikovo čustveno reakcijo na stresor.

Na problem usmerjene strategije vključujejo trud za zmanjševanje ali odstranitev stresorjev s pomočjo iskanja informacij, načrtovanja, neposredne aktivnosti in glasbene terapije. Na čustva usmerjene strategije pa vključujejo ukvarjanje s čustvenimi odzivi na stresorje, vključujejo pa tudi samoobtoževanje, obtoževanje drugih, usmerjanje na kontroliranje ali izražanje čustev, domišljije, želja, iskanje čustvene podpore in izogibanje (Felsten, 1998, str. 2).

Drugi dve temeljni strategiji spoprijemanja s stresom pa sta izogibanje in iskanje družbene podpore. Strategija izogibanja vključuje raztresenost, zanikanje, izločanje iz družbe, motnje vedenja ter alkohol in jemanje drog (Amirkhan, 1990; Billings and Moos, 1981; Lazarus and Folkman, 1984; Pearlin and Schooler, 1978 v Felsten, 1998). Strategija iskanja družbene

podpore vključuje iskanje koristne pomoči, čustvene podpore ali razvedrila, ki ga nudi družba (Amirkhan, 1990; Folkman and Lazarus, 1985 v Felsten, 1998).

Študije, usmerjene na strategije spoprijemanja s stresom, so pokazale, da dajeta na problem usmerjena strategija in strategija iskanja družbene podpore v večini pozitivne rezultate, medtem ko sta bili na čustva usmerjena strategija in strategija izogibanja največkrat povezani z negativnimi rezultati (Felsten, 1998, str. 2).

Razlike med spoloma pri uporabi strategij za spoprijemanje s stresom

Gary Felsten je v svoji raziskavi ocenjeval razlike med spoloma glede uporabe treh strategij spoprijemanja s stresom ter v povezavi s temi strategijami stres in simptome depresije. V vzorec je zajel moške in ženske z dveh univerz. Ugotovil je, da so ženske pogosteje iskale družbeno podporo pri spoprijemanju s stresom, pri strategiji, usmerjeni na problem, in strategiji izogibanja pa ni bilo razlik med spoloma. Med spoloma tudi ni bistvenih razlik v povezavi s stresom, spoprijemanjem in depresijo pri tistih, ki uporabljajo na problem usmerjeno strategijo ali strategijo iskanja družbene podpore. Na problem usmerjena strategija je bila slab indikator depresije, presenetljivo pa je bila povezava med stresom in depresijo nekoliko večja pri tistih, ki so pogosteje uporabljali to strategijo. Povezava med stresom in depresijo se pojavlja enako pogosto pri tistih moških in ženskah, ki uporabljajo strategijo iskanja družbene podpore. Strategija izogibanja se je pokazala kot močan napovednik depresije tako pri moških kot pri ženskah, toda poslabšanje negativnih vplivov stresa se je pokazalo le pri moških (Felsten, 1998, str. 1–2).

Pearlin in Schooler (1978 v Felsten, 1998) sta ugotovila, da obstajajo med spoloma številne majhne razlike v stopnji uporabe različnih strategij spoprijemanja in nekaj razlik v povezavi med temi strategijami in čustvenimi stiskami. Utemeljeno z ugotovitvami navajata, da obstaja neravnovesje med spoloma glede uporabe učinkovitih mehanizmov, kar sta pripisala razliki med spoloma v socializaciji. Hipoteze o socializaciji namreč predvidevajo, da moški zaradi stereotipne vloge in družbenih pričakovanj pogosteje uporabijo aktivne in koristne oblike spoprijemanja s stresom, medtem ko naj bi ženske pogosteje uporabljale pasivne in v čustva usmerjene strategije ter pogosteje iščejo družbeno podporo (Ptacek et al., 1992; Rosario et al., 1988, v Felsten, 1998).

Folkman in Lazarus (1990, v Felsten, 1998) sta ugotovila, da se moški in ženske niso razlikovali glede uporabe na čustva usmerjenih strategij, toda moški so pogosteje kot ženske izbrali na problem usmerjeno strategijo spoprijemanja.

Številne študije so ugotovile tudi to, da ženske pogoteje kot moški iščejo družbeno podporo in uporabljajo nekatere oblike na čustva usmerjene strategije, kot sta samoobtoževanje in izražanje čustev (Felsten, 1998, str. 2).

2.5.2 ŠOLA KOT VAROVALNI DEJAVNIK

Šola vsebuje mnoge varovalne dejavnike, v njej se dogajajo procesi, ki varujejo otroka in prispevajo k razvijanju njegovih sposobnosti obvladovanja stresa. Šola je socialni in fizični prostor, v katerem preživijo otroci večji del svojega dejavnega časa. Zato so varovalni dejavniki znotraj šole pomembni za posameznika in celotno populacijo otrok.

Raziskave so pokazale, da kakovost šole vpliva na vedenje otrok v šoli, na njihov šolski uspeh ter na odklonske pojave. Med varovalnimi dejavniki, ki jih vsebuje šola, so predvsem **šolski uspeh ali vsaj dober uspeh pri enem predmetu ali na enem področju** ter dobri odnosi z učitelji in vrstniki. Otroka zavarujemo, če mu pomagamo razvijati sposobnosti in veščine, ki mu omogočajo uspešno obvladovanje neugodnih okoliščin. Ustrezna zahtevnost življenjskih nalog in obremenitev, ki jih otrok še lahko obvladuje, zavaruje otroka pred doživljanjem stresa in povečuje njegovo **samozaupanje**. Zato je prilagajanje pouka in zahtev možnostim in sposobnostim učencev, skratka individualizacija pouka, poglobitni antistresni in hkrati varovalni pristop. Vedno več raziskav potrjuje, da so **samopodoba**, doživljanje samega sebe, ocena svojih zmogljivosti obvladovanja življenjskih izzivov in kontroliranje lastne usode zelo pomembni za občutek uspešnosti pri obvladovanju stresnih okoliščin. Na samopodobo in oceno lastnih zmogljivosti pri obvladovanju težav pozitivno delujejo predvsem dobri odnosi in uspešno obvladovanje nalog; v tem primeru lahko beseda naloga pomeni socialni uspeh, prevzemanje odgovornosti, uspešnost na izvenšolskih področjih (šport, glasba, konjički) ali šolski uspeh (Stregar in drugi, 1996, str. 31–32). Če pa otrok hoče biti uspešen, mora imeti čas za razmislek in možnost, da sam pride do rešitev z lastno aktivnostjo. Odrasli naj sprejmejo vse odgovore, tudi napačne, in naj otrokom nudijo konkretne in natančne povratne informacije, namesto da bi se jim smejali, če se zmotijo (Laibnowicz, 1989, v Batistič Zorec, 2000, str. 68).

2.5.3 UČITELJEVA VLOGA PRI ZMANJŠEVANJU STRESA

Učitelj lahko zmanjša stresnost, če:

- se izogiba temu, da bi imel visoke ocene in pohvale rezervirane samo za odgovore, ki potrjujejo njegove ideje ali ideje iz učbenika;
- se prepriča, da ima vsak učenec razumno možnost za uspeh, še posebej na začetku nove naloge;
- uravnoteži pisne in ustne povratne informacije. Kadar je ocena na preizkusu znanja nižja, kot je morda pričakoval učenec, je priporočljivo, da je razlog za nižjo oceno jasen, učitelj naj oblikuje spremenljivo atribucijo, ki daje učencu občutek, da lahko vpliva na spremembo;
- poskrbi, da ocene temeljijo na več kot enem kriteriju. Po kriterijskem ocenjevanju predstavlja ocena seznam dosežkov. Kadar ocenjujemo kriterijsko, so ponavadi kriteriji znani vnaprej. Teoretično lahko po tem sistemu vsi učenci dobijo odlično oceno, če dosežejo kriterije (Woolfolk, 2002, str. 525–526). Kriterijsko ocenjevanje je za učence manj stresno. Četudi nekega kriterija ne dosežejo, lahko vseeno dobijo dobro oceno, če dosežejo ostale kriterije. Seveda pa je pomembna tudi stopnja, na kateri so standardi ali kriteriji doseženi (npr. Bloomova taksonomija).

2.5.4 VLOGA STARŠEV PRI PREMAGOVANJU ŠOLSKEGA STRESA

Starši lahko svojim otrokom pomagajo pri premagovanju stresa tako, da:

- imajo realistična pričakovanja do otrok,
- jih naučijo preprostih tehnik sproščanja,
- jim pomagajo poiskati stil in načine za učenje,
- jim zagotovijo hranljive obroke,
- jim zagotovijo dovolj spanja oz. počitka,
- zmanjšajo nered doma,
- ne obremenjujejo otroka s preveč dodatnimi aktivnostmi,
- pametno razporedijo čas,
- se zabavajo skupaj z otroki,
- se pripravijo za teste in pogovor z otroki,
- so pripravljeni prisluhniti otroku.

School Stress. <http://www.urbanext.uiuc.edu/succeed/03-stress.html>, (23. 10. 2005)

2.5.5 ISKANJE STROKOVNE POMOČI

Učitelj naj bi znal prepoznavati znake stresa. To so večinoma telesna, vedenjska ali besedna sporočila, s katerimi želijo otroci sporočiti, da stresa ne obvladujejo. Otrok se mora spontano spopadati s stresom. Poleg individualnih sposobnosti ima otrok tudi prirojene mehanizme za obvladovanje stresa. Nekateri uporabljajo domišljijo, drugi se »pretvarjajo«, eni so tihi, eni se tolažijo z glasbo, gibanjem ... Spodbuditi jih moramo, da se sami spomnijo stvari, ki jih lahko počnejo, da ublažijo stres. Zavedati se morajo, da je stres del življenja in da ga lahko obvladamo na različne preproste načine.

Kadar želimo pomagati otroku, ki doživlja stres, skušamo vplivati: (po Mikuš Kos, 1993, str. 12)

- **neposredno na otroka** (emocionalna podpora, izboljševanje učnih možnosti, vedenjska terapija, boljšanje samopodobe)
- **na šolsko okolje** (razumevanje otrokovih težav, prilagoditve zahtev in ravnanja otrokovim potrebam in zmogljivostim ...)
- **na starše** (razumevanje, odpravljanje pritiskov in kazni, emocionalna in praktična pomoč otroku ...)
- **usklajevanje različnih oblik pomoči in sodelovanje** med izvajalci

Pomembna naloga učitelja je, da opazi, kdaj se z otrokom dogaja kaj nenavadnega. Učitelj, ki z otrokom preživi večji del dneva, lahko opazi spremembe ter pomaga staršem in drugim, da se primerno posvetijo otroku. Včasih je težko ločiti med vedenjem, ki je običajno za posamezno razvojno stopnjo, in tistim, ki opozarja na resnejši psihični problem in zahteva ustrezno strokovno posredovanje. Mlajši otroci svojih težav pogosto ne zmorejo ubesediti, zato moramo biti zelo pozorni na njihovo vedenje in morebitne spremembe (Miller, 2000, str. 24–25).

Menim, da so pri opazovanju sprememb in nenavadnega vedenja v veliki prednosti razredni učitelji, ki z otrokom preživijo več ur dnevno, medtem ko predmetni učitelji vidijo otroka le nekaj ur tedensko. Zato bi bilo smiselno razmisliti o timskem sodelovanju predmetnih učiteljev, z namenom izmenjave mnenj o opaženih spremembah pri posameznih otrocih.

Znake stresa lahko učitelji opazimo pri vsakem otroku in so lahko povsem običajni. Zato je zelo pomembno, da se ne odločamo prehitro. Ključna beseda je sprememba. **Ključ do uspeha pa je poznavanje vsakega otroka posebej.** O vsakem otroku, ki nam je zaupan, bi naj zbrali čim več informacij o njegovi preteklosti in družinski situaciji ter o njegovih

izkušnjah, preden je prišel v naše roke. Pogovorimo se lahko z ljudmi, ki poznajo otroka. Če se znaki pojavljajo kar nekaj časa, če motijo družinsko življenje in običajne dejavnosti v šoli, bo otrok verjetno potreboval ustrezno pomoč. Učitelji lahko **pišemo dnevnik**, v katerega si zabeležimo tiste vedenjske znake, ki nas skrbijo.

Kadar imamo učitelji ali starši občutek, da se otrok vede neobičajno, poiščemo pomoč. Če se problem dovolj zgodaj odkrije, ga lahko uspešneje razrešimo (Miller, 2000, str. 24–25).

Sama menim, da staršev in otroka ne moremo že ob prvih znakih stresa napotiti k terapevtu, je pa smiselno o tem razmišljati, kadar so dejavniki stresa ponavljajoči in za otrokov normalni razvoj moteči, ko otrok zaradi stresa ne zmore več opravljati šolskih obveznosti in kadar stres vpliva tudi na družinsko življenje.

2.6 PREDLOGI ZA ZMANJŠEVANJE STRESA

Tudi sama se srečujem z negativnim stresom pri učencih, ki so obremenjeni zaradi slabih ocen. Sodelujem s starši, šolsko svetovalno službo, predvsem pa se veliko pogovarjam z učenci. Seveda pa takrat, ko govorimo o preprečevanju stresa, ne mislimo na preprečevanje pozitivnega stresa, saj nas le-ta navdaja s samozavestjo in z občutkom, da bomo zmogli obvladati naloge, zahteve in izzive. Preprečevanje pozitivnega stresa bi za učence, ki stres doživljajo kot motivacijo in izziv, predstavljalo negativno izkušnjo. Zato je pomembno, da preden se odločimo, da bomo učencu pomagali, ugotovimo, za katero vrsto stresa gre.

Menim, da je treba poiskati konstruktivne rešitve za zmanjševanje stresnih dejavnikov v šoli.

2.6.1 REŠITVE V DOMENI UČITELJA

Učence je treba dobro opazovati in znati prepoznati spremembe, tako telesne kot duševne. Če opazimo, da je otroke strah ocenjevanja, je prvi korak pogovor. Mogoče bomo že s pogovorom ugotovili, česa jih je strah in zakaj. Nujno je sodelovanje s starši in svetovalno službo, čeprav se lahko zgodi tudi to, da bomo v boju, da bi pomagali otroku, ostali sami. Otroku pomagajmo, da bo sam našel način za premagovanje strahu, predvsem pa mu dajmo vedeti, da smo mu pripravljene pomagati. Spodbujajmo ga, pohvalimo ga, ko se trudi. Z veliko truda, vztrajnosti, zaupanja, spodbud in pohval bo otroku uspelo obvladati strah. Tako se strah ne bo ponavljal in ne bo prerasel v stres. Zelo pomembna pa je tudi kvalitetna povratna informacija. Za učence je namreč zelo pomembno, da vedo, zakaj so dobili takšno oceno in kako se naslednjič pripraviti, da bo ocena takšna, kot jo pričakujejo.

Predlagam, da učenec, takrat ko ima čas in ko se ne more več učiti, ker se obremenjuje s tem, kakšna bo njegova ocena in kako bodo nanjo odreagirali starši, počne nekaj takšnega, kar ga veseli ali sprošča. Seveda to ni končna rešitev, se bo pa učenec vsaj pomiril in bo nato sproščen lahko nadaljeval z učenjem in se dobro pripravil. Sama učence pred spraševanjem velikokrat opogumljam in jim poskušam dvigniti samozavest, pri pisnih nalogah pa se učenci najprej sprostijo z domišljjskim potovanjem, pri katerem pozabijo na obremenjenost z oceno, ves čas pisanja pa imamo v ozadju nežno instrumentalno glasbo, ki na učence deluje pomirjajoče. Če želimo učencu zares pomagati, da premaga strah, moramo pogovor usmeriti tako, da otrok sam razume vzroke, zaradi katerih ga je strah, in da sam poišče rešitve, zaradi katerih bo ocenjevanje zanj manj stresno.

Učenci, ki so pod stresom, imajo težave z usmerjanjem pozornosti na novo snov, zato jih je treba že pred obravnavo snovi ustrezno motivirati, med samo obravnavo pa moramo njihovo pozornost večkrat preveriti. Pomagamo jim lahko tudi tako, da jih opozorimo na pomembnejše informacije. Tako jih ne bodo spregledali in bodo tudi pri učenju pozorni na njih. Ker imajo težave tudi pri učenju snovi, je pomembno, da te učence naučimo, kako se lotiti učenja težje snovi (recimo s podčrtovanjem, oblikovanjem miselnih vzorcev s ključnimi besedami itd.). Razvijati moramo njihove učne in delovne navade ter spretnosti za reševanje preizkusov znanja. Mnogi učenci se ustavijo ob nalogah, ki jih ne znajo rešiti. Menijo, da se ne splača več potruditi, in se sprijaznijo s tem, da bodo dobili slabo oceno. Naučiti jih moramo, naj najprej naloge dobro preberejo in ugotovijo, kaj preizkus od njih sploh zahteva. Nato naj se lotijo reševanja nalog, za katere menijo, da jih bodo znali rešiti. Šele kasneje naj se lotijo reševanja težjih nalog. Pri sestavljanju preizkusov znanja pa lahko učitelj pomaga učencem tako, da razvrsti naloge od lažjih k težjim.

Primeri:

- Sama sem opazila strah pred ocenjevanjem pri športni vzgoji pri manj spretnih učenkah. Deklici se zavedata svoje gibalne nespretnosti, bojita se ocene, ki sledi, strah pa ju je tudi tega, da se bodo drugi otroci iz njiju norčevali in se jima posmehovali ter seveda kazni, ki bo sledila doma zaradi slabe ocene. Toda po pogovoru z njima in ostalimi v razredu sta kmalu razumeli, da vsi nimamo enakih sposobnosti. Zaradi tega nas ni treba biti strah. Tistim, ki česa ne zmorejo ali ne znajo, pa se ne bomo smejali. Deklici sta dvojčici, ki se kljub zunanji podobnosti razlikujeta po sposobnostih. S tem se seveda ne strinja njuna mama, ki od njiju pričakuje zgolj odlične ocene. Nanju vrši velik pritisk, saj ne sprejme možnosti, da sta pri športni vzgoji manj spretni kot ostali. Enak pritisk izvaja tudi pri ostalih predmetih, grozi s fizično kaznijo, zaradi česar pa samo še povečuje njun strah oz. stres. Kljub mojemu trudu ne spremeni ravnanja, zato učenkama pomagam sama z dvigovanjem samozavesti, pohvalami, spodbudami in predvsem z veliko pogovora.
- Učenec je imel strah predvsem pri ustnem spraševanju. O njegovem strahu sva se kmalu pogovorila in ugotovila, da je njegov strah pri ustnem ocenjevanju v bistvu strah pred posmehom njegovih sošolk in sošolcev. Ker je ustno ocenjevanje javno, sva se dogovorila, da bo takrat, ko bo ustno vprašan, odmisli, da so v razredu sošolci, ki bi se mu lahko smejali. Dogovorila sva se, da sva v razredu (v njegovih mislih seveda) takrat le jaz in on in da je to spraševanje le pogovor med nama in priložnost, da pokaže svoje znanje. Učencu je to pomagalo, saj ga poslej ni bilo več strah ustnega spraševanja. Z ostalimi učenci pa smo se pogovorili, da se lahko vsak zmoti in da se mu zaradi tega ne

bomo smejali. Tudi po pogovoru s tem učencem sem ugotovila, da za njim stoji zelo stroga mama, ki od njega zahteva zgolj odlične ocene.

- Učenka je doživljala strah pri pisnem in ustnem ocenjevanju. Z mojo pomočjo, predvsem z vzpodbudami, pohvalami in veliko pogovorov, je uspela obvladati strah.

V vseh zgoraj navedenih primerih za učenci stojijo zelo ambiciozni starši, ki od njih zahtevajo le odlične ocene, za oceno dobro (3) so kaznovani, pogosto je to fizična kazen ali grajanje z zbijanjem samozavesti. Menim, da se starši ne zavedajo, da s tem ustvarjajo začaran krog. Učenec dobi prvo »slabo« oceno, doma je kaznovan, zato naslednjič pred in med ocenjevanjem ne razmišlja le o odgovorih na vprašanja, ampak so njegove misli usmerjene predvsem na kazen, ki bo sledila. Posledica tega je ponovna slaba ocena, sledi nova kazen in krog je sklenjen.

2.6.2 OSTALE REŠITVE:

- **Učni načrt.** Učni načrti za posamezne predmete imajo opredeljene splošne cilje predmeta, operativne cilje za posamezni razred ter minimalne in temeljne standarde, ki jih morajo učenci doseči. Učitelj se mora pri obravnavanju in nato ocenjevanju snovi opirati na učni načrt. Stres zmanjša s tem, da od učencev ne zahteva znanj, ki so predvidena v višjih razredih. V novem učnem načrtu so predlagane tudi dejavnosti, s katerimi učenci sami pridejo do novih znanj. Na ta način so bolj prepričani v svoje znanje, preizkus znanja pa jim ne predstavlja več stresne situacije. Po drugi strani pa so učni načrti preobsežni in omejujejo učitelje.
- **Skupna pravila ocenjevanja.** Pravila ocenjevanja morajo biti znana vnaprej in za vse učence enaka. Če učenci že vnaprej vedo, katere standarde morajo doseči in kaj se od njih pričakuje, ne bodo pod stresom, ko bodo prebrali vprašanja na pisnem preizkusu ali pa slišali vprašanje pri ustnem ocenjevanju. Pomembno je tudi, da učenci vedo, kdaj bomo njihovo znanje preverjali in ocenjevali, da se lahko na to dobro pripravijo. Za oblikovanje kriterijev in skupnih pravil ocenjevanja je pomembno tudi timsko delo učiteljev.
- **Vzgojni koncept šole.** V nasprotju s tradicionalno šolo, za katero je značilna avtoriteta in uporaba represivnih metod in katere temeljni namen je posredovanje znanj in sistema družbeno sprejetih pravil vedenja, sodobna šola sledi načelu, da je pomembnejše razvijanje kritičnega mišljenja kot pomnjenje snovi. V sodobni šoli so učenci aktivni, sami prihajajo do novih znanj, so avtonomni in imajo možnost soodločanja, učitelj jih le vodi in usmerja.

2.7 ZAKLJUČEK TEORETIČNEGA DELA

V obdobju srednjega otroštva naj bi čustveno zreli otroci razvili sposobnost nadzorovanja negativnih čustev. Vseeno pa veliko otrok teh sposobnosti še ne razvije, zato lahko pri njih govorimo o čustvenih motnjah. V današnjem času dajemo šolskemu uspehu vse večji poudarek in zaradi tega šolski neuspeh še dodatno vpliva na otrokovo čustvovanje. Vzroki šolskega neuspeha so lahko različni, npr. nižje umske sposobnosti, družinske razmere ali otrokove čustvene motnje. Čustveni dejavniki in šolski neuspeh sta medsebojno pogojena. Tako kot je lahko eden izmed čustvenih dejavnikov vzrok za šolski neuspeh, je lahko šolski neuspeh glavni vzrok za otrokove čustvene motnje. Posledica šolskega neuspeha pa je lahko psihosocialna motnja ali moteče vedenje. Učenci strah v šoli in pred šolo doživljajo vsak dan, predvsem pred spraševanjem ter pisnim preverjanjem in ocenjevanjem znanja. Na vprašanje, zakaj je nekatere otroke strah šole, obstaja več odgovorov. Dejavniki, ki pogojujejo otrokov strah, so lastnosti otroka, družine in šole, ki jo učenec obiskuje. Obstaja več načinov, kako otroku pomagati, da premaga strah. Če se otrok boji spraševanja ali pisnega ocenjevanja znanja, mu lahko pomagamo s sproščanjem, spodbujanjem, povečevanjem njegove samozavesti, pohvalami, veliko pa bo pomagal že sam pogovor z učencem. Pri pogovoru lahko hitro ugotovimo, česa je otroka strah in kaj vse se za tem skriva. Ponavljajoč strah je stres, ki je prikazan z dveh vidikov, pozitivnega in negativnega, saj se tako v našem življenju kot v življenju otrok pojavljata oba. Stres, ki se pojavlja v šoli, predstavlja problem tako za učitelja kot za učenca. Posledica stresa, ki jo lahko občutijo učenci, je tudi anksioznost, ki prav tako kot strah ovira uspešnost, zato se moramo z njo spoprijeti.

Kadar se pri učencih pojavi čustvena motnja, je pomembna naloga učitelja, da zna to spremembo prepoznati ter poiskati ustrezne rešitve. Šola lahko deluje kot varovalni mehanizem in na ta način pomaga otrokom, ki doživljajo stres v šoli. Šola in učitelji moramo povečevati samozaupanje ter samopodobo teh otrok. Kadar pri učencih opazimo pokazatelje stresa, kot so regresija, spremembe v vedenju, nizko samospoštovanje, depresija, strahovi, težave s koncentracijo, in fizične znake stresa, kot so glavoboli, bolečine v trebuhu, motnje v odvajanju itd., je čas, da poiščemo pomoč. Če želimo svetovati staršem, se moramo o vzrokih in posledicah stresa najprej poučiti sami. Seveda pa lahko učitelji le svetujemo in starše napotimo k ustreznim strokovnjakom, ki bodo njihovim otrokom nudili strokovno pomoč. Včasih se nam lahko zgodi, da bomo namesto zahvale naleteli na odpor staršev, da bodo starši za otrokov neuspeh krivili nas, toda takrat se moramo zavedati, da smo v svojem poklicu zaradi otrok, ki nas potrebujejo.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 PROBLEM IN CILJI MAGISTRSKEGA DELA

Devetletna osnovna šola je v slovensko šolstvo prinesla mnoge spremembe. Ena izmed teh sprememb je tudi opisno ocenjevanje v prvem triletju, številčno ocenjevanje pa se začne šele v 4. razredu. Ker se otroci v 4. razredu prvič srečajo s številčnimi ocenami, se zaradi strahu pred oceno in pritiski s strani staršev pojavijo tudi prvi znaki stresa, ki lahko močno vplivajo na duševno zdravje otrok.

Namen raziskovalne naloge je proučiti in opisati problematiko stresnosti ocenjevanja v šoli, še posebej na prehodu iz tretjega v četrti razred oz. iz opisnega na številčno ocenjevanje. Z raziskavo želim ugotoviti, koliko otrok v četrtem razredu zaradi ocenjevanja doživlja stres, in poiskati možne rešitve za zmanjševanje oz. odpravljanje stresnih situacij. Predvsem pa želim na problematiko stresa pri otrocih opozoriti učitelje, ki bi morali te znake opaziti in otrokom pomagati, pa tudi njihove starše, ki s svojimi zahtevami največkrat to stresnost povečujejo ali tudi povzročajo.

3.2 HIPOTEZE

Postavljam naslednje hipoteze:

H 1: Večino učencev je pogosto strah ocenjevanja.

H 2: Učenci, katerih starši so po mnenju otrok redkeje zadovoljni z njihovimi ocenami, pogosteje doživljajo strah pred ocenjevanjem znanja kot učenci, katerih starši so po mnenju otrok vedno zadovoljni z njihovimi ocenami.

H 3: Deklice je pogosteje strah ocenjevanja kot dečke.

H 4: Učenci, ki jih starši zaradi slabih ocen večkrat kaznujejo, pogosteje doživljajo znake stresa.

H 5: Učenci, ki so manj zadovoljni s svojimi ocenami, pogosteje doživljajo znake stresa.

H 6: Učenci doživljajo najmanj strahu pred ocenjevanjem pri športni vzgoji, likovni vzgoji in glasbeni vzgoji.

H 7: Večino učencev je bolj strah pisnega kot ustnega ocenjevanja.

H 8: Učenci, ki z odraslimi redkeje govorijo o svojem strahu, pogosteje doživljajo stres.

H 9: Večina učencev ocenjuje, da od učiteljev ne dobi pomoči pri premagovanju strahu pred ocenjevanjem znanja.

H 10: Učenci, ki ocenjujejo delo v četrtem razredu v primerjavi s tretjim razredom kot težko, pogosteje doživljajo stres.

H 11: Otroci, ki jih starši zaradi slabih ocen kaznujejo, se z odraslimi redkeje pogovarjajo o tem, da jih je v šoli strah ocenjevanja.

RAZISKOVALNO VPRAŠANJE

Pri pisanju magistrske naloge in pridobivanju prvih rezultatov sem si zastavila tudi splošno raziskovalno vprašanje, in sicer me je zanimalo, ali pomeni prehod z opisne na številčno oceno za učence stresno situacijo.

OMEJITVE RAZISKAVE

Temeljna *vsebinska omejitev* je, da v raziskavi obravnavam stres, ki ga doživljajo otroci pred ocenjevanjem znanja; predvsem se osredotočam na znake stresa, ki jih učenci doživljajo kot posledico doživljanja stresa pred ocenjevanjem.

Druga *vsebinska omejitev* izhaja iz predpostavke, da že prehodi med posameznimi stopnjami izobraževanja pomenijo stresno situacijo, zato sem se omejila na proučevanje stresa, ki ga doživljajo učenci 4. razredov na prehodu iz tretjega v četrti razred oziroma z opisne na številčno oceno.

Metodološka omejitev izhaja iz vzorca anketiranih. V nalogi sem se osredotočila na učence 4. razredov devetletne osnovne šole, saj se le-ti prvič srečajo s številčnimi ocenami, z neuspehom, kadar ocene niso v skladu z njihovimi pričakovanji ali s pričakovanji staršev, s pritiski staršev zaradi ocen in posledično z doživljanjem stresa pred ocenjevanjem znanja.

3.3 METODA

Uporabila bom deskriptivno, kavzalno neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

3.3.1 STATISTIČNA OBDELAVA PODATKOV

Analize, ki so potrebne za preverjanje hipotez zastavljenih v nalogi, bomo opravili s pomočjo programa SPSS.

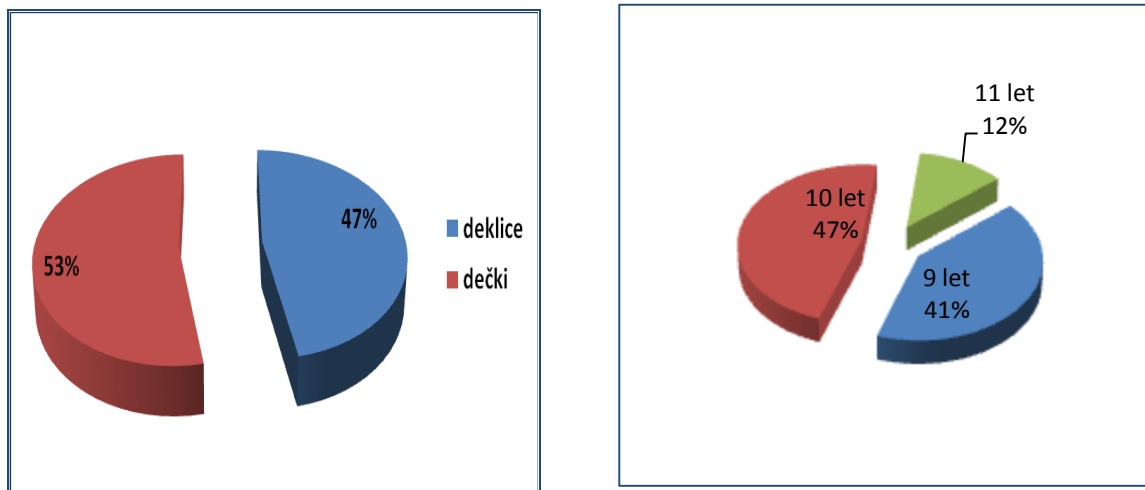
V okviru univariatne analize bomo uporabili deskriptivno statistiko (frekvenčne porazdelitve) ter v okviru bivariatnih analiz kontingenčne tabele. Za preverjanje hipotez bomo uporabili preizkusa Hi kvadrat in Kullbackov koeficient.

Za oblikovanje skupin učencev bomo uporabili multivariantno metodo razvrščanja v skupine z Wardovo kriterijsko funkcijo. Oblikovali bomo tudi sestavljeno spremenljivko – znaki stresa, ki bo seštevek vseh pritrdilnih odgovorov, ki se nanašajo na stres.

3.3.2 OPIS VZORCA

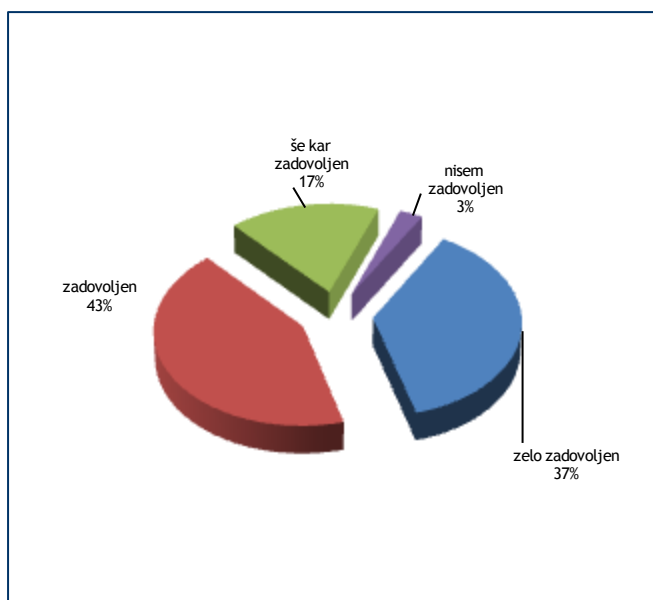
Proučevalno skupino predstavlja slučajnostni vzorec 150 otrok 4. razreda v šolskem letu 2006/07. Izbran vzorec zajema različne kraje v Sloveniji in več osnovnih šol, da bi lahko čim bolj proučili doživljanje stresa pri številčnem ocenjevanju v 4. razredu.

Graf 1: Sociodemografske značilnosti vzorca

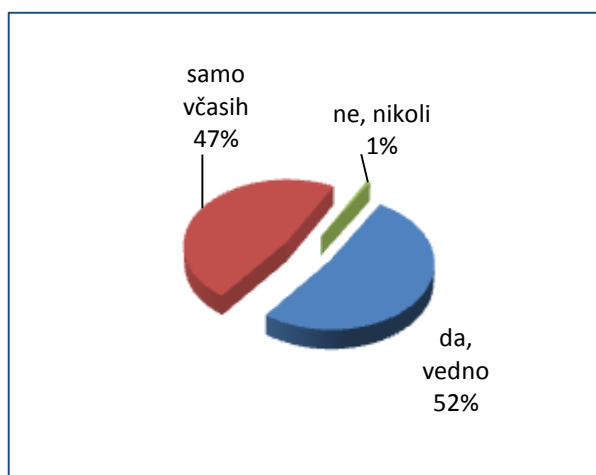


V vzorcu je 47 % deklic in 53 % dečkov. Največji delež (47 %) otrok je star 10 let, 41 % je starih 9 let in 12 % je starih 11 let.

Graf 2: Lastno zadovoljstvo z ocenami



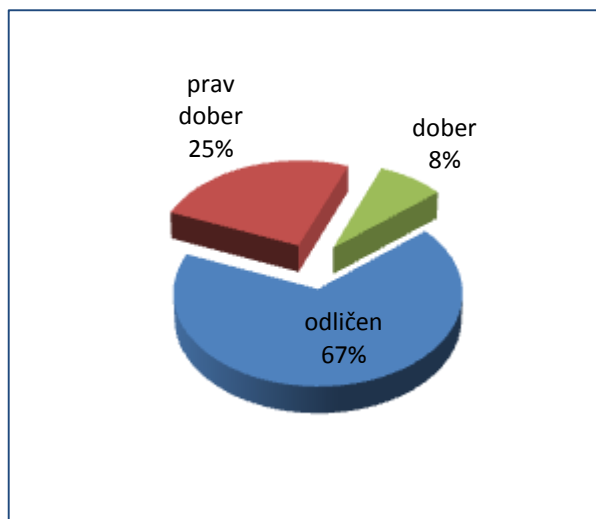
Graf 3: Zadovoljstvo staršev z otrokovimi ocenami



Čeprav je po mnenju otrok dobra polovica staršev vedno zadovoljnih z njihovimi ocenami, pa je skoraj enako tistih otrok, ki menijo, da so starši z ocenami zadovoljni le včasih.

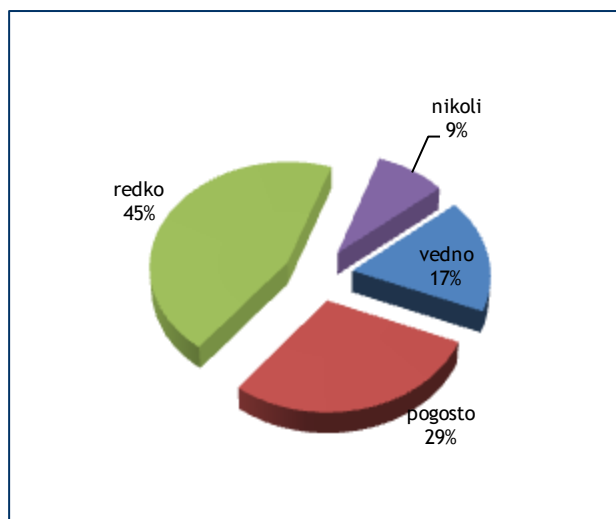
Največji delež (47 %) otrok je s svojimi ocenami zadovoljnih, 37 % jih je zelo zadovoljnih, skoraj petina otrok je še kar zadovoljnih, najmanjši delež (3 %) pa je tistih otrok, ki z ocenami sploh niso zadovoljni.

Graf 4: Uspeh, ki ga želijo otroci doseči



Dve tretjini otrok si želi četrti razred končati z odličnim uspehom, 25 % s prav dobrim in 8 % z dobrim uspehom. Graf nazorno prikazuje, da ima večina otrok zelo visoka pričakovanja glede uspeha, manj pa se verjetno zavedajo, da ta pričakovanja niso vedno v skladu z njihovimi sposobnostmi.

Graf 5: Kako pogosto jih je v šoli strah ocenjevanja



Največji odstotek (45 %) otrok redko doživlja strah v šoli, na drugi strani pa kar tri desetine otrok pogosto doživlja strah, skoraj petina pa vedno, kar pomeni skupaj kar 46 %. Le 9 % otrok strahu nikoli ne občuti.

3.3.3 MERSKI INSTRUMENTI

Pri raziskavi stresa pri ocenjevanju znanja sem kot osnovo uporabila vprašalnik, ki sem ga oblikovala sama. Instrument sem najprej sondažno preizkusila na vzorcu 20 otrok, nato pa je sledila uporaba. Poleg osnovnih podatkov o anketirancih (spol, starost) so v vprašalniku tudi 22 vprašanj zaprtega tipa in dve vprašanji na štiristopenjski lestvici. Pri prvi lestvici stopnje predstavljajo pogostost doživljanja posameznih znakov stresa, pri drugi pa intenzivnost doživljanja strahu v posameznih situacijah.

OBJEKTIVNOST: Vprašanja zaprtega tipa omogočajo objektivno vrednotenje odgovorov (brez interpretacije informacij pod vplivom subjektivne presoje). Objektivnost v fazi anketiranja pa temelji na nevodenem/nesugestivnem anketiranju.

ZANESLJIVOST IN VELJAVNOST:

Ustrezna izvedba samega merjenja ni zadosten pogoj za uporabnost pridobljenih podatkov. Osredotočiti se moramo tudi na kvaliteto pridobljenih podatkov. V družboslovju se osredotočimo na dve razsežnosti kvalitete merjenja, in sicer na zanesljivost in veljavnost. Zanesljivost merjenja ocenjuje prisotnost slučajnih napak, medtem ko veljavnost ocenjuje prisotnost sistematičnih napak. Vsak merski postopek vključuje določen obseg možnih merskih napak (sistematičnih in slučajnih). Z našim vprašalnikom smo težili k temu, da se pri morebitni ponovitvi izvedbe raziskave (pri nespremenjenih pogojih) zagotovi izenačene odgovore. Ko imamo v mislih veljavnost, ne ugotavljamo veljavnosti samega merskega

postopka kot takega, temveč dokazujemo veljavnost postopka v odnosu do namena in cilja, za katerega ga uporabimo. Zavedamo se, da lahko do sistematičnih napak pride zaradi uporabljenega merskega inštrumenta in anketiranih učencev. Iz tega razloga smo pred izvedbo glavne raziskave izvedli pilotno testiranje merskih inštrumentov uporabljenih v vprašalniku. Raziskava na preliminarnem vzorcu nam je omogočila testiranje veljavnosti in zanesljivosti danih merskih instrumentov. Na podlagi rezultatov tega testiranja smo pripravili končno verzijo vprašalnika. Pilotna raziskava je pokazala, da so bila učencem nekatera vprašanja nerazumljiva oz. nejasna, zato smo jih v skladu z odzivom na njih spremenili in dodelali. Pri sestavljanju končne oblike vprašalnika smo bili zato pozorni na to, da so bila navodila za izpolnjevanje vprašalnika izražena natančno in razumljivo, sama vprašanja pa enopomensko in dovolj specifično. Dodatno smo zanesljivost končnega celotnega vprašalnika preverili s pomočjo koeficienta interne konsistentnosti, imenovanega Cronbachov alfa. V družboslovju kot veljavni vprašalniki veljajo tisti, ki imajo koeficient interne konsistentnosti oziroma Cronbachov alfa večji od 0,7. V našem primeru znaša Cronbachov alfa, izračunan na celotnem vzorcu, 0,7. Vprašalnik je torej še znotraj območja, kjer lahko trdimo, da je zanesljiv.

3.3.4 POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV

Na pilotskem vzorcu sem vprašalnik preverila z vidika objektivnosti, veljavnosti in zanesljivosti. S tem sem preverila ustreznost oblikovanja posameznih vprašanj in razumevanja anketnega vprašalnika. Sondažna uporaba je potekala v marcu 2007 na izbranem vzorcu 20 otrok na OŠ Zreče. Preverjanje na pilotskem vzorcu je dalo navodila za preoblikovanje posameznih vprašanj, tako da so bila učencem bolj razumljiva. Anketiranje sem nato izvedla v mesecu maju na vzorcu učencev 4. razreda v šolskem letu 2006/07. Anketirance sem prosila, naj navedejo spol in starost ter korektno odgovarjajo na vprašanja. Anketa je bila anonimna, zagotovljeno je bilo varstvo podatkov. Za soglasje o izvedbi ankete sem predhodno zaprosila ravnateljke naključno izbranih osnovnih šol in starše anketiranih učencev. Vse pristojne osebe in anketirance sem obvestila o namenu ter ciljnih raziskave.

3.3.5 SPREMENLJIVKE

V nalogi sem za potrebe preverjanja hipotez določila **neodvisne** in **odvisne** spremenljivke.

Za **neodvisne spremenljivke** sem določila: zadovoljstvo staršev z otrokovimi ocenami, spol učencev, kaznovanje otrok s strani staršev zaradi ocen, lastno zadovoljstvo z ocenami ter težavnost četrtega razreda v primerjavi s tretjim.

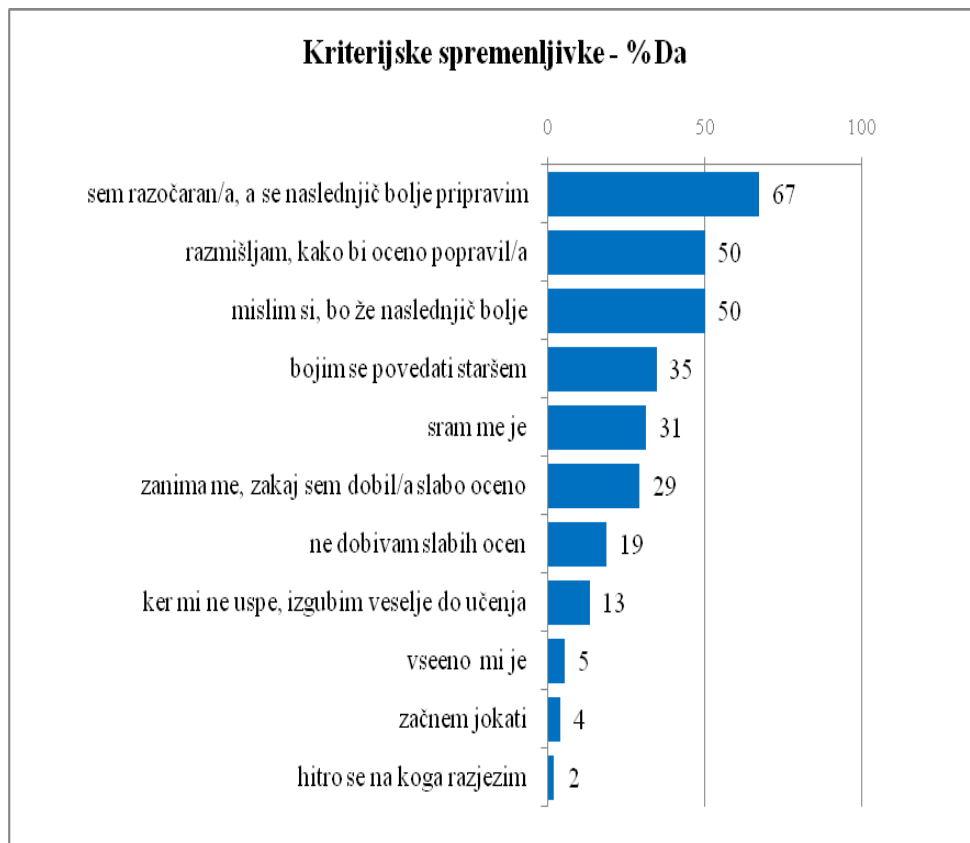
Kot **odvisne spremenljivke** sem pri statistični obdelavi upoštevala: pogostost doživljanja strahu pred ocenjevanjem, pogostost doživljanja znakov stresa, pogostost pogovora z odraslo osebo o strahu pred ocenjevanjem.

Zaradi raznolikosti vprašanj se lahko posamezne spremenljivke pojavijo tako v vlogi odvisne kot v vlogi neodvisne spremenljivke.

Za potrebe univariatne analize sem tako določila še **mediacijske spremenljivke**, ki jih ni mogoče uvrstiti niti med odvisne niti med neodvisne. Te so: šolski predmeti, pri katerih učenci doživljajo strah, vrsta ocenjevanja, pri katerem učenci doživljajo strah (pisno/ustno), učiteljeva pomoč pri premagovanju stresa ter znaki stresa.

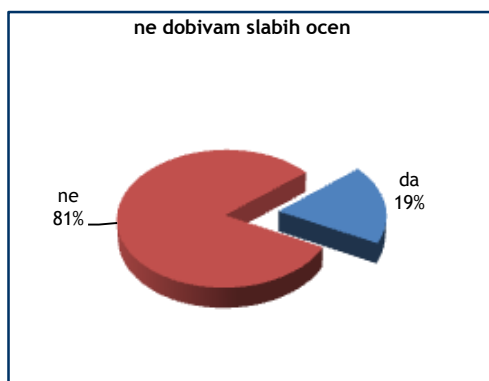
V nalogi sem spremenljivke določila tudi za namen preverjanja raziskovalnega vprašanja, in sicer se kot **neodvisne spremenljivke** pojavljajo: težavnost četrtega razreda v primerjavi s tretjim, preobremenjenost z domačim delom za šolo, način ocenjevanja (opisno, številčno), kot **odvisno spremenljivko** pa sem določila željo po številčni oceni na koncu tretjega razreda. Znake stresa tudi tu določimo kot mediatirno spremenljivko.

Anketirani učenci so na vprašanje o počutju, ko dobijo nižjo oceno, kot so pričakovali, za enajst trditev navedli, ali to za njih drži ali ne. Spremenljivke so torej dihotomnega značaja, porazdelitev le-teh pa predstavljamo v nadaljevanju. Spremenljivke, prikazane v spodnjem grafu, predstavljajo kriterij za razvrstitev učencev v skupine. Kriterijske spremenljivke so: razočaranost nad oceno, vendar motivacija za boljšo pripravo na naslednji preizkus, razmišljanje o načinu izboljšanja ocene, optimizem do naslednjega ocenjevanja, strah pred tem, kako o slabi oceni povedati staršem, občutek sramu, iskanje vzroka slabe ocene, izguba veselja do učenja zaradi neuspeha, ravnodušnost, jokavost, izražanje jeze zaradi neuspeha ter učenci, ki menijo, da ne dobivajo slabih ocen.



Grafi 6: Frekvenčna porazdelitev kriterijskih spremenljivk

Graf 6.1: Učenci, ki menijo, da ne dobivajo slabih ocen



Graf 6.2: Jokavost



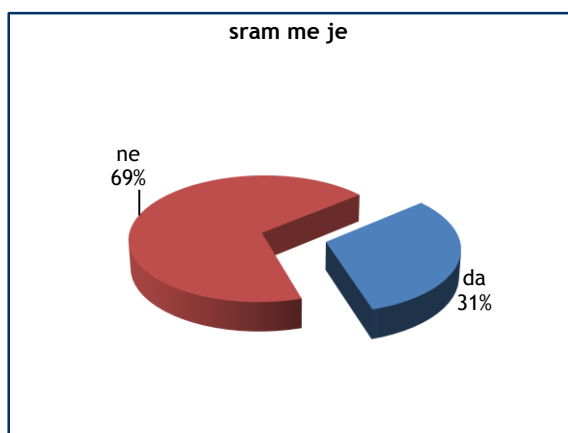
Graf 6.3: Izražanje jeze zaradi neuspeha



Graf 6.4: Izguba veselja do učenja zaradi neuspeha



Graf 6.5: Občutek sramu



Graf 6.6: Strah pred tem, kako o slabi omeni povedati staršem



Graf 6.7: Razočaranost nad oceno, a motivacija za boljšo pripravo na naslednji preizkus



Graf 6.8: Iskanje vzroka slabe ocene



Graf 6.9: Razmišljanje o načinu izboljšanja ocene



Graf 6.10: Ravnodušnost



Graf 6.11: Optimizem do naslednjega ocenjevanja



Nekaj manj kot petina učencev (19 %) je navedla, da nikoli ne dobijo slabih ocen. Nekaj več kot desetina (13 %) jih je navedla, da izgubijo veselje do učenja. Le dva odstotka se jih ob slabi oceni razjezi na koga, štiri odstotke pa se jih začne jokati. Slaba tretjina učencev (31 %) je navedla, da jih je sram, nekaj večji delež (35 %) pa se jih boji povedati staršem. Natanko tretjina učencev je sicer razočaranih, vendar ostajajo optimisti, češ da bo naslednjič bolje. Nekaj manj kot tri desetine (29 %) reagirajo bolj racionalno, želijo namreč vedeti, zakaj so dobili slabo oceno, polovica pa jih razmišlja, kako bi oceno popravili. Polovica učencev verjame, da bo naslednjič bolje, 5 % pa jim je vseeno, če so dobili slabšo oceno.

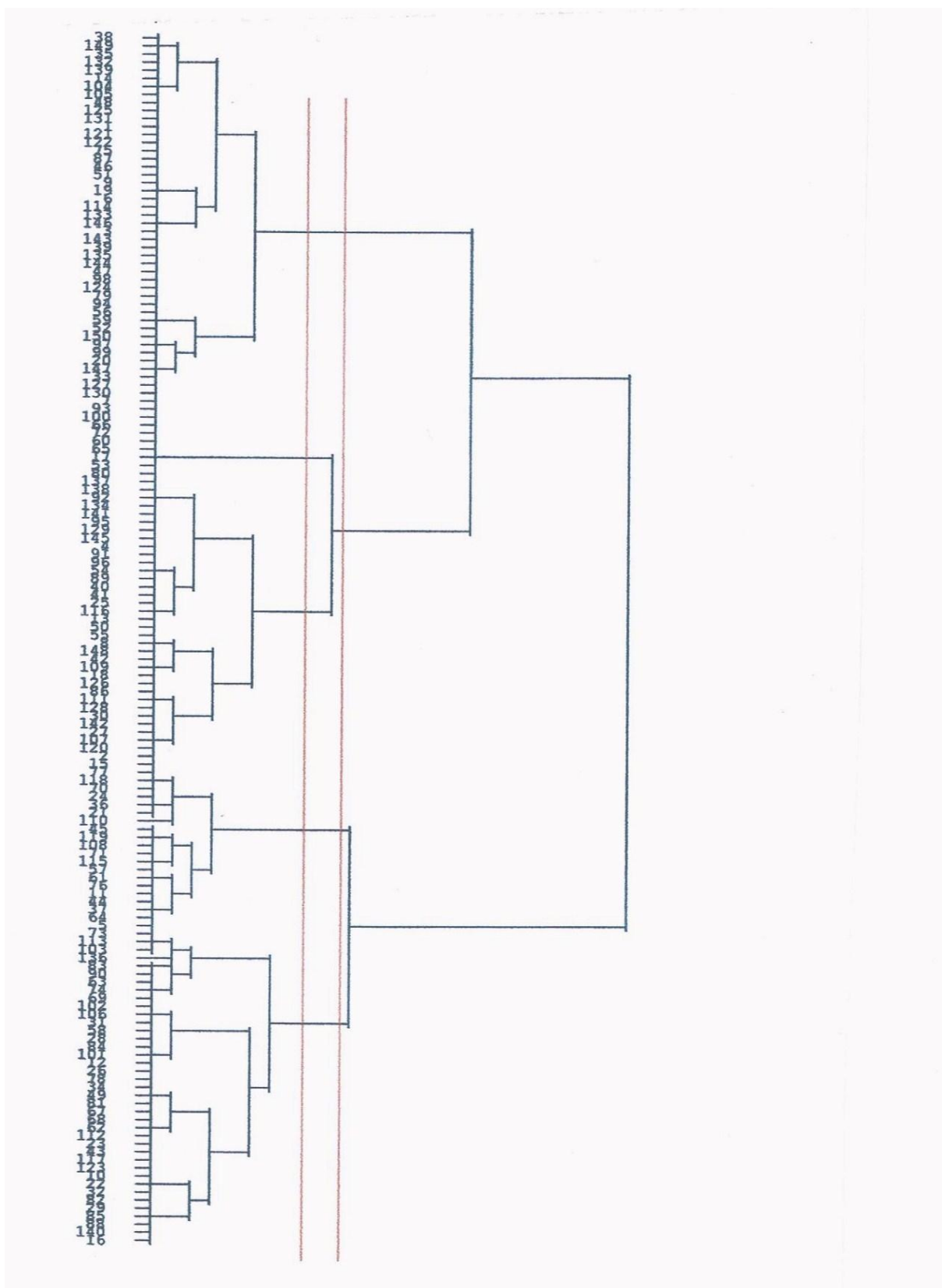
3.3.6 RAZVRSTITEV SKUPIN UČENCEV GLEDE NA ZNAKE STRESA

Postopki razvrščanja v skupine temeljijo na razdaljah (oziroma merah različnosti in podobnosti) med posameznimi enotami v prostoru, določenimi z izbranimi spremenljivkami (merjenimi značilnostmi). Število dimenzij prostora je enako številu izbranih spremenljivk. Gledano v grafično predstavljenem prostoru, skupino predstavlja »oblak« gosto posejanih točk, obdan s praznim prostorom ali prostorom, v katerem so točke redko posejane. Tam, kjer je največji prirast dveh sosednjih nivojev združevanja, določimo število skupin.¹ To je najboljše razvidno na podlagi dendrograma. Vsebinska utemeljitev sledi v nadaljevanju.

Za določitev skupin izberemo multivariatno metodo razvrščanja v skupine. Glede na to, da imamo dihotočne spremenljivke, izberemo metodo hierarhičnega razvrščanja binarnih spremenljivk. Za združitev anketirancev v skupine smo uporabili metodo hierarhične razvrstitve v skupine, in sicer metodo, ki ugotavlja povezave znotraj skupin (within groups linkage). Za mero različnosti smo uporabili kvadratno evklidsko razdaljo.

¹ Ferligoj, A. (1989). *Razvrščanje v skupine - Teorija in uporaba v družboslovju* (Zbirka Metodološki zvezki, št. 4). Ljubljana: Raziskovalni inštitut Fakultete za sociologijo, politične vede in novinarstvo.

Graf 7: Dendrogram: Razvrstitev skupin učencev glede na znake stresa



Iz dendrograma vidimo, da gre za štiri ali pet skupin, vendar se na podlagi nadaljnje analize izkaže, da sta si dve skupini zelo podobni, zato se odločimo za štiri skupine. V prilogi so predstavljene kontingenčne tabele, v katerih so kriterijske spremenljivke križane s pripadnostjo skupini. V večini križanj je Hi kvadrat statistika dovolj visoka, da lahko pri manj kot 5-odstotnem tveganju potrdimo povezanost strinjanja z določeno trditvijo in pripadnostjo skupini. V nadaljevanju sledi podrobnejša predstavitev teh rezultatov.

3.3.7 KRITERIJSKE SPREMENLJIVKE

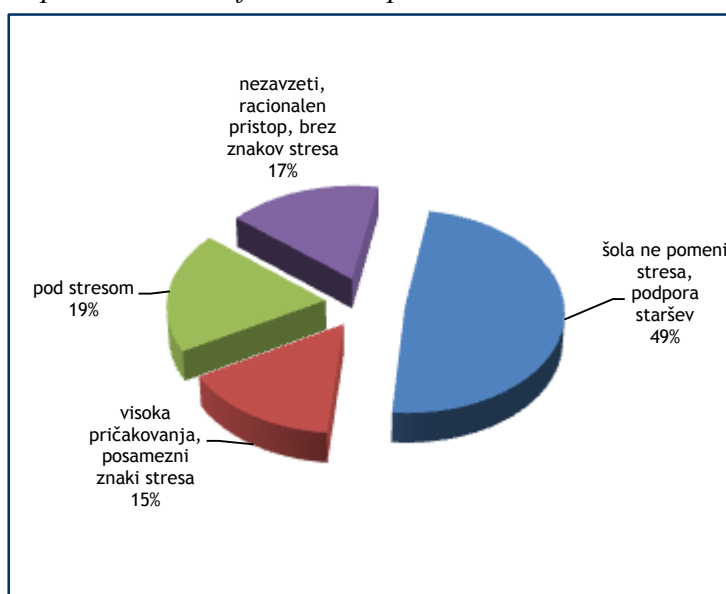
Učencem smo postavili vprašanje: Kako se počutiš, če dobiš nižjo oceno, kot si pričakoval? Ponujeni odgovori nazorno prikažejo otrokov odnos do ocene, zato sem jih definirala kot kriterijske spremenljivke. Izbrala sem torej 11 spremenljivk, ki predstavljajo kriterij za določitev skupin učencev.

1. Ne dobivam slabih ocen: s to trditvijo se strinja 18,7 % učencev. V skupini učencev, ki imajo visoka pričakovanja, znaša ta delež 78,3 %, v skupini učencev, ki so pod stresom, pa zgolj 7,9 %. Vrednost χ^2 testa znaša 63,7 pri manj kot 1-odstotnem tveganju.
2. Ker mi ne uspe, izgubim veselje do učenja: s trditvijo se strinja 13,3 % učencev, največ v skupini učencev, ki imajo visoka pričakovanja in posamezne znake stresa (26,1 %), najmanj pa v skupini učencev, ki jim šola ne pomeni stresa in imajo podporo staršev (6,8 %). Vrednost χ^2 testa znaša 6,9 in je na meji statistične značilnosti ($p=0,076$).
3. Hitro se na koga razjezim: le 2 % učencev je navedla, da to drži za njih. V skupini učencev, ki imajo visoka pričakovanja in posamezne znake stresa, znaša ta delež 4,4 %, v skupini učencev pod stresom pa nič. Vrednost χ^2 testa znaša 1,9, tveganje je več kot 5-odstotno, da bi potrdili povezanost.
4. Začnem jokati: s tem simptomom se srečuje 4 % učencev, največ v skupini pod stresom (6,9 %), najmanj pa v skupini učencev, ki jim šola ne predstavlja stresa in imajo podporo staršev. Vrednost χ^2 testa znaša 0,94, tveganje pa je več kot 5-odstotno.
5. Sram me je: tak občutek je navedlo 31,3 % učencev, skoraj vsi v skupini učencev, ki so pod stresom (96,6), in le 8,7 % v skupini učencev, ki imajo visoka pričakovanja in posamezne znake stresa. Vrednost χ^2 testa znaša 79,7 ($p<0,01$).
6. Bojim se povedati staršem: 34,7 % učencev se strinja s to trditvijo, največ v skupini učencev pod stresom (86,2 %), najmanj pa v skupini učencev, ki jim šola ne pomeni stresa in imajo podporo staršev (17,2 %). Vrednost χ^2 testa znaša 44,2 ($p<0,01$).

7. Sem razočaran/a, a naslednjič bo bolje: ta občutek je navedlo 67,3 % učencev, največ v skupini učencev, ki jim šola ne pomeni stresa (82 %), in nihče v skupini učencev, ki imajo visoka pričakovanja in posamezne znake stresa. Vrednost χ^2 testa znaša 56,9 ($p < 0,01$).
8. Zanima me, zakaj sem dobil/a slabo oceno: to trditev je navedlo 29,3 % učencev. V skupini učencev, ki so nezavzeti in brez znakov stresa, so ta odgovor navedli vsi, v skupini učencev, ki imajo visoka pričakovanja in posamezne znake stresa, pa le 4,3 %. Vrednost χ^2 testa znaša 74,7 ($p < 0,01$).
9. Razmišljam, kako bi oceno popravil: polovica učencev o tem razmišlja, največ v skupini učencev, ki so nezavzeti in brez znakov stresa (80 %), najmanj pa v skupini učencev, ki imajo visoka pričakovanja in posamezne znake stresa, namreč le 4,3 %. Vrednost χ^2 testa znaša 33,7 ($p < 0,01$).
10. Mislím si, da bo naslednjič bolje: ta odgovor je navedla polovica učencev. V skupini učencev, ki so nezavzeti in brez znakov stresa, so to navedli vsi, v skupini učencev z visokimi pričakovanji in posameznimi znaki stresa pa 13 %. Vrednost χ^2 testa znaša 67,9 ($p < 0,01$).
11. Vseeno mi je: ta odgovor je navedlo le 5,3 % učencev, največ v skupini, ki jim šola ne pomeni stresa in imajo podporo staršev (8,2 %), nihče pa v skupini, ki imajo visoka pričakovanja in posamezne znake stresa. Vrednost χ^2 testa je premajhna, da bi bila statistično značilna ($\chi^2 = 2,8$, $p > 0,05$).

Glede na dendrogram so se učenci torej razvrstili v štiri večje skupine.

Graf 8: Skupine učencev – frekvenčna porazdelitev



Prva skupina je največja in predstavlja 49 % vseh anketiranih otrok. Tej skupini otrok šola ne pomeni stresa in uživajo vso podporo staršev, zato jih jim ni strah povedati, če dobijo slabo oceno. Druga skupina predstavlja 15 % otrok; ti so navedli, da nikoli ne dobivajo slabih ocen. Imajo visoka pričakovanja glede učnih dosežkov, izražajo pa posamezne znake stresa. V tretji skupini je 19 % otrok in ti kažejo precejšnje znake stresa in nimajo podpore staršev. Četrta skupina predstavlja 17 % vseh anketiranih otrok, ki ne kažejo pretirane zavzetosti za šolo ter racionalno reagirajo, ko dobijo slabo oceno, saj jih zanima, kaj so narobe naredili in kako oceno popraviti. Ne kažejo znakov stresa.

V kolikor bi lahko posplošili rezultate te analize na celotno populacijo osnovnošolcev četrtega razreda, bi to pomenilo, da petina otrok doživlja stres v šoli, kar ni zanemarljivo. Glede na to, da so pričakovanja staršev pogosto vir stresa, bomo preverili, ali lahko to potrdimo tudi v našem primeru.

V nadaljevanju predstavljamo kontingenčno tabelo, in sicer smo križali pričakovanja staršev (po mnenju otrok) glede na pripadnost skupini.

Tabela 1: Pripadnost skupini in pričakovanja staršev

			SKUPINE UČENCEV				Skupaj
			šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni znaki stresa	pod stresom	neambiciozni, racionalen pristop, brez znakov stresa	
zadovoljstvo staršev z njihovimi ocenami	da, vedno	%	53,40%	69,60%	34,50%	52,00%	52,00%
	samo včasih	%	46,60%	26,10%	65,50%	48,00%	47,30%
	ne, nikoli	%	0,00%	4,30%	0,00%	0,00%	0,70%
Skupaj	N		73	23	29	25	150
	%		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

	Vrednost	Število prostostnih stopenj	Tveganje (p)
Kullbackov koeficient	11,398	6	0,077

4 celice (33,3%) imajo pričakovane frekvence manjše od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 0,15.

Nihče iz skupine otrok, ki smo jo poimenovali *šola ne pomeni stresa, podpora staršev*, ni navedel, da starši nikoli niso zadovoljni z njihovimi ocenami, zelo majhen delež otrok iz te skupine je tudi navedel, da se boji povedati staršem, če dobijo slabo oceno. Ti otroci tudi ne kažejo skoraj nobenih znakov stresa. Starši otrok iz druge skupine, ki imajo visoka pričakovanja, vendar posamezne znake stresa, so sicer v večini zadovoljni z njihovimi ocenami. Spomnimo, da je 78 % otrok iz te skupine navedlo, da ne dobivajo slabih ocen, delež staršev, ki so po mnenju otrok vedno zadovoljni z ocenami, pa je nižji (69 %). Najnižji delež otrok, ki je navedel, da so starši vedno zadovoljni z njihovimi ocenami, je v tretji skupini, ki je najbolj podvržena stresu in znaša zgolj 34,5 %. Morda prav zaradi visokih

pričakovanj staršev ti otroci tako stresno doživljajo šolo. Dobra polovica staršev iz zadnje skupine ima sicer višja pričakovanja glede ocen, vendar si očitno ta skupina otrok tega ne jemlje preveč k srcu.

Tabela 2: Struktura skupin glede na spol

		SKUPINE UČENCEV				Skupaj
		šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni znaki stresa	pod stresom	neambiciozni, racionalen pristop, brez znakov stresa	
spol otrok	deček	50,70%	60,90%	41,40%	68,00%	53,30%
	deklica	49,30%	39,10%	58,60%	32,00%	46,70%
Skupaj		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

	Vrednost	Število prostostnih stopenj	Tveganje (p)
Hi kvadrat	4,556(a)	3	0,207

0 celic (0%) nima pričakovanih frekvenc manjših od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 10,73.

Največji delež dečkov je v skupini nezavzetih, ki imajo racionalen pristop in so brez znakov stresa (68 %), prav tako prevladujejo dečki v skupini učencev, ki imajo visoka pričakovanja in posamezne znake stresa (60,9 %). V skupini učencev, ki so pod stresom, prevladujejo deklice (58,6 %). Razlike so premajhne, da bi bile statistično pomembne ($\chi^2=4,6$, $P>0,05$).

Tabela 3: Struktura skupin glede na starost

		SKUPINE UČENCEV				Skupaj
		šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni znaki stresa	pod stresom	neambiciozni, racionalen pristop, brez znakov stresa	
starost v letih	9 let	41,10%	47,80%	31,00%	48,00%	41,30%
	10 let	43,80%	52,20%	48,30%	48,00%	46,70%
	11 let	15,10%		20,70%	4,00%	12,00%
Skupaj		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

	Vrednost	Število prostostnih stopenj	Tveganje (p)
Kullbackov koeficient	10,941	6	0,090

3 celice (25,0%) imajo pričakovane frekvence manjše od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 2,76.

V skupini učencev, ki imajo visoka pričakovanja in posamezne znake stresa, prevladujejo desetletniki (52,2 %), nihče pa ni star 11 let. V skupini pod stresom je največji delež enajstletnikov (20 %), iz česar lahko sklepamo, da se starejši učenci bolj zavedajo pomena ocen, zato je tu večji delež tistih, ki so pod stresom. Možno je tudi to, da so učenci kakšen razred ponavljali in so zaradi ocen še bolj obremenjeni od ostalih. Razlike v starosti po segmentih ne moremo statistično potrditi, saj je tveganje več kot 5-odstotno.

Tabela 4: Struktura skupin glede na to, ali otroci radi obiskujejo šolo

		SKUPINE UČENCEV				Skupaj
		šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni znaki stresa	pod stresom	neambiciozni, racionalen pristop, brez znakov stresa	
ali otroci radi obiskujejo šolo	da	83,60%	87,00%	79,30%	92,00%	84,70%
	ne	16,40%	13,00%	20,70%	8,00%	15,30%
Skupaj		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

	Vrednost	Število prostostnih stopenj	Tveganje (p)
Kullbackov koeficient	1,972	3	0,578

3 celice (37,5%) imajo pričakovane frekvence manjše od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 3,53.

Največji delež otrok, ki radi obiskujejo šolo, je v skupini nezavzetih, z racionalnim pristopom in brez znakov stresa (92 %). Morda ti otroci hodijo v šolo predvsem zaradi druženja s sošolci. Najmanjši delež otrok, ki radi hodijo v šolo, je v skupini pod stresom (79,3 %). Kullbackov koeficient ni statistično značilen.

Tabela 5: Struktura skupin glede na uspeh, ki ga želijo doseči

		SKUPINE UČENCEV				Skupaj
		šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni znaki stresa	pod stresom	neambiciozni, racionalen pristop, brez znakov stresa	
uspeh, ki ga želijo doseči	odličen	71,20%	73,90%	62,10%	56,00%	67,30%
	prav dober	21,90%	21,70%	27,60%	32,00%	24,70%
	dober	6,80%	4,30%	10,30%	12,00%	8,00%
Skupaj		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

	Vrednost	Število prostostnih stopenj	Tveganje (p)
Kullbackov koeficient	3,046	6	0,803

3 celice (25,0%) imajo pričakovane frekvence manjše od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 1,84.

Večina učencev si želi doseči odličen uspeh (67,3 %); največji delež teh otrok je v skupini, ki imajo visoka pričakovanja in posamezne znake stresa (73,9 %), najmanjši pa v skupini učencev, ki so nezavzeti, imajo racionalen pristop in so brez znakov stresa. Odnosa med učenčevo željo po uspehu in pripadnostjo posameznemu segmentu pa vseeno ne moremo potrditi, saj je tveganje več kot 5-odstotno.

Tabela 6: Struktura skupin glede na lastno zadovoljstvo z ocenami

		SKUPINE UČENCEV				Skupaj
		šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni znaki stresa	pod stresom	neambiciozni, racionalen pristop, brez znakov stresa	
lastno zadovoljstvo z ocenami	zelo zadovoljen	38,40%	60,90%	20,70%	32,00%	37,30%
	zadovoljen	47,90%	26,10%	37,90%	48,00%	42,70%
	še kar zadovoljen	12,30%	8,70%	37,90%	16,00%	17,30%
	nisem zadovoljen	1,40%	4,30%	3,40%	4,00%	2,70%
Skupaj		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

	Vrednost	Število prostostnih stopenj	Tveganje (p)
Kullbackov koeficient	16,819	9	0,052

6 celic (37,5%) imajo pričakovane frekvence manjše od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 0,61.

Lastno zadovoljstvo z ocenami v odnosu s pripadnostjo posamezni skupini kaže na statistično pomembne razlike, kar lahko potrdimo pri 5-odstotnem tveganju. 37,3 % učencev je zelo zadovoljnih, največ, to je 60,9 % v skupini, ki imajo visoka pričakovanja in posamezne znake stresa, najmanj pa v skupini pod stresom (20,7 %). V tej skupini je tudi največji delež učencev, ki so še kar zadovoljni ali nezadovoljni, skupaj 41 %, medtem ko znaša ta delež na celotnem vzorcu 19 %.

Tabela 7: Struktura skupin glede na zadovoljstvo staršev (po mnenju učencev) z ocenami

		SKUPINE UČENCEV				Skupaj
		šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni znaki stresa	pod stresom	neambiciozni, racionalen pristop, brez znakov stresa	
zadovoljstvo staršev z njihovimi ocenami	da, vedno	53,40%	69,60%	34,50%	52,00%	52,00%
	samo včasih	46,60%	26,10%	65,50%	48,00%	47,30%
	ne, nikoli		4,30%			0,70%
Skupaj		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

	Vrednost	Število prostostnih stopenj	Tveganje (p)
Kullbackov koeficient	11,398	6	0,077

4 celice (33,3%) imajo pričakovane frekvence manjše od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 0,15.

Zadovoljstvo staršev po mnenju učencev z otrokovimi ocenami je prav tako v odnosu s pripadnostjo skupini, kar lahko potrdimo pri manj kot 10-odstotnem tveganju. Delež staršev, ki so po mnenju učencev vedno zadovoljni, znaša 52 % na celotnem vzorcu; najbolj so zadovoljni z učenci iz skupine, ki imajo visoka pričakovanja in posamezne znake stresa (69,6 %), najmanj pa z učenci, ki so pod stresom (34,5 %). Učenčev stres je torej močno povezan s pričakovanji staršev.

Tabela 8: Struktura skupin glede na pogostost občutenja strahu v šoli.

		SKUPINE UČENCEV				Skupaj
		šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni znaki stresa	pod stresom	neambiciozni, racionalen pristop, brez znakov stresa	
kako pogosto jih je v šoli strah ocenjevanja	vedno	12,30%	17,40%	31,00%	16,00%	17,30%
	pogosto	27,40%	17,40%	48,30%	24,00%	29,30%
	redko	52,10%	47,80%	20,70%	48,00%	44,70%
	nikoli	8,20%	17,40%		12,00%	8,70%
Skupaj		100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

	Vrednost	Število prostostnih stopenj	Tveganje (p)
Kullbackov koeficient	20,884	9	0,013

5 celic (31,3%) imajo pričakovane frekvence manjše od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 1,99.

Tudi strah je v odnosu s pripadnostjo skupini, kar lahko potrdimo pri manj kot 5-odstotnem tveganju. Vedno je strah 17,3 % učencev, največ v skupini pod stresom (31 %), najmanj pa v skupini, ki jim šola ne pomeni stresa in imajo podporo staršev (12,3 %).

4 REZULTATI

4.1 PREVERJANJE HIPOTEZ

Statistično preverjanje hipotez

H 1: Večino učencev je pogosto strah ocenjevanja.

Za preverjanje te hipoteze smo izbrali vprašanje *Kako pogosto te je v šoli strah ocenjevanja?*

Tabela 9: Števila (*f*) in strukturni odstotki (*f*%) odgovorov učencev glede na pogostost doživljanja strahu pred ocenjevanjem.

	Frekvenca	Odstotek
vedno	26	17,3
pogosto	44	29,3
redko	67	44,7
nikoli	13	8,7
Skupaj	150	100

Za preverjanje hipoteze izberemo preizkus Hi kvadrat hipoteze enake verjetnosti. Zanima nas, kateri izmed odgovorov na vprašanje prevladuje.

	Vrednost	Stopnja prostostnih stopenj	p
Hi kvadrat	43,867	3	,000

0 celic (,0%) nima pričakovanih frekvenc manjših od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 37,5.

Vrednost Hi kvadrat znaša 43,867 in je ob treh prostostnih stopnjah statistično pomembna. Vidimo tudi, da nobena teoretična frekvenca ni manjša od pet.

Frekvenčna porazdelitev odgovorov na vprašanje: »Kako pogosto te je strah ocenjevanja?« pokaže, da med učenci prevladuje odgovor redko (44,7%). **Hipoteze 1 ne moremo potrditi**, saj iz podatkov ni razvidno, da bi bilo večino učencev pogosto strah ocenjevanja. Nakažemo lahko le trend, da je največ učencev (skupaj), ki jih je vedno ali pogosto strah ocenjevanja.

H 2: Učenci, katerih starši so po mnenju otrok redkeje zadovoljni z njihovimi ocenami, pogosteje doživljajo strah pred ocenjevanjem znanja kot učenci, katerih starši so po mnenju otrok vedno zadovoljni z njihovimi ocenami.

Za preverjanje hipoteze 2 smo izbrali preizkus Hi kvadrat. Za neodvisno spremenljivko smo izbrali zadovoljstvo staršev z otrokovimi ocenami (1–vedno, 2–samo včasih, 3–nikoli) in za odvisno, kako pogosto je otroke v šoli strah ocenjevanja (1–vedno, 2–pogosto, 3–včasih, 4–nikoli).

Tabela 10: Odnos med zadovoljstvom staršev z ocenami otrok in pogostostjo doživljanja strahu pred ocenjevanjem.

			Kako pogosto te je v šoli strah ocenjevanja?				Skupaj
			vedno	pogosto	redko	nikoli	
Ali so tvoji starši zadovoljni s tvojimi ocenami?	da, vedno	f	10	17	42	9	78
		%	12,8	21,8	53,8	11,5	100,0
	samo včasih	f	15	27	25	4	71
		%	21,1	38,0	35,2	5,6	100,0
	ne, nikoli	f	1	0	0	0	1
		%	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Skupaj		f	26	44	67	13	150
		%	17,3	29,3	44,7	8,7	100,0

	Vrednost	Stopnja prostostnih stopenj	p
Kullbackov koeficient	12,842	6	0,046

4 celice (33,3%) imajo pričakovane frekvence manjše od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je ,09.

Opomba pod tabelo nas opozori, da vse pričakovane frekvence niso večje od 5, kar pa je pogoj za uporabo preizkusa Hi kvadrat. Zato smo uporabili Kullbackov koeficient. Iz tabele lahko razberemo, da je za izbrani par spremenljivk vrednost preizkusa enaka 12,842 in je pri šestih prostostnih stopnjah statistično pomembna ($p=0,046$).

Rezultati testa pokažejo, da pogostost zadovoljstva staršev z ocenami učencev vpliva na pogostost učenčevega strahu pred ocenjevanjem. **Hipotezo 2 lahko potrdimo.**

H 3: Deklice je pogosteje strah ocenjevanja kot dečke.

Hipotezo preverimo s Hi kvadrat statistiko.

Tabela 11: Pogostost doživljanja strahu pred ocenjevanjem glede na spol.

			Kako pogosto te je v šoli strah ocenjevanja?				Skupaj
			vedno	pogosto	redko	nikoli	
spol	deček	f	9	19	44	8	80
		%	11,3	23,8	55,0	10,0	100,0
	deklica	f	17	25	23	5	70
		%	24,3	35,7	32,9	7,1	100,0
Skupaj		f	26	44	67	13	150
		%	17,3	29,3	44,7	8,7	100,0

	Vrednost	Stopnja prostostnih stopenj	p
Hi kvadrat	9,932	3	0,019

0 celic (0%) nima pričakovanih frekvenc manjših od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 6,07.

Vrednost preizkusa hipoteze neodvisnosti je statistično pomembna ($\chi^2=9,932$, $g=3$, $p=0,019$). Z 1,9-odstotnim tveganjem lahko trdimo, da se med anketiranimi dečki in deklicami pojavljajo razlike glede pogostosti doživljanja strahu pred ocenjevanjem. Razlike so statistično značilno pomembne. **Hipotezo 3 lahko potrdimo.**

H 4: Učenci, ki jih starši zaradi slabih ocen večkrat kaznujejo, pogosteje doživljajo znake stresa.

Tudi hipotezo 4 smo preverili z analizo Hi kvadrat.

Učenci so navedli, kako pogosto imajo nekatere znake stresa.

Tabela 12: Pogostost doživljanja posameznih znakov stresa.

		vedno	pogosto	redko	nikoli	Total
trebuh me boli	%	8,0%	16,0%	32,0%	44,0%	100,0%
glava me boli	%	4,0%	9,3%	32,0%	54,7%	100,0%
srce mi hitreje bije	%	19,3%	31,3%	28,7%	20,7%	100,0%
pogosto moram na stranišče	%	2,7%	14,7%	28,7%	54,0%	100,0%
ponoči slabo spim	%	6,0%	11,3%	29,3%	53,3%	100,0%
bruham	%	0,7%	4,0%	11,3%	84,0%	100,0%
drugo	%	50,0%	27,3%	13,6%	9,1%	100,0%

Iz danih odgovorov smo sestavili novo spremenljivko *znaki stresa*. V prvo kategorijo spadajo učenci, ki so za vsaj en simptom navedli, da ga doživljajo vedno (N=49). V naslednji kategoriji so učenci, ki so za vsaj en simptom navedli, da ga doživljajo pogosto, nobenega pa ne doživljajo vedno (N=49). V zadnji kategoriji so učenci, ki za noben simptom niso navedli, da ga doživljajo vedno oz. pogosto (N=39).

Tabela 13: Odnos med kaznovanjem zaradi slabe ocene in pogostostjo doživljanja znakov stresa.

			Znaki stresa			Skupaj
			vedno	pogosto	redko/nikoli	
Ali te starši zaradi slabe ocene kdaj kaznujejo?	vedno	f	9	2	2	13
		%	69,2	15,4	15,4	100,0
	včasih	f	27	28	14	69
		%	39,1	40,6	20,3	100,0
	nikoli	f	13	19	23	55
		%	23,6	34,5	41,8	100,0
Skupaj	f		49	49	39	137
	%		35,8	35,8	28,5	100,0

	Vrednost	Stopnja prostostnih stopenj	p
Kullbackov koeficient	14,096	4	0,007

3 celice (33,3%) imajo pričakovane frekvence manjše od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 3,70.

Opomba pod tabelo nas opozori, da vse pričakovane frekvence niso večje od 5, kar pa je pogoj za uporabo preizkusa Hi kvadrat. Za izbrani par spremenljivk smo tako uporabili Kullbackov koeficient, vrednost preizkusa je statistično pomembna (14,096, $g=4$, $p=0,007$).

Ker imamo prenizke pričakovane frekvence in hkrati statistično pomemben Kullbackov koeficient, lahko uporabimo postopke združevanja spremenljivk in uporabimo preizkus Hi kvadrat.

Tabela 14: Odnos med kaznovanjem zaradi slabe ocene in pogostostjo doživljanja znakov stresa.

			Znaki stresa		Skupaj
			vedno	pogosto/nikoli	
Ali te starši zaradi slabe ocene kdaj kaznujejo?	vedno	N	9	4	13
		%	69,2	30,8	100,0
	včasih	N	27	42	69
		%	39,1	60,9	100,0
	nikoli	N	13	42	55
		%	23,6	76,4	100,0
Skupaj		N	49	88	137
		%	35,8	64,2	100,0

	Vrednost	Stopnja prostostnih stopenj	p
Hi kvadrat	10,199	2	0,006

1 celica (17,7%) ima pričakovane frekvence manjše od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 4,65.

Vrednost preizkusa hipoteze neodvisnosti je statistično pomembna ($\chi^2=10,199$, $g=2$, $p=0,006$). Z 0,6-odstotnim tveganjem lahko trdimo, da se med anketiranimi učenci, ki so zaradi slabe ocene kaznovani pogosteje, prav tako pogosteje pojavljajo znaki stresa. In med učenci, ki so zaradi slabe ocene kaznovani manj pogosto, se prav tako manj pogosto pojavljajo znaki stresa. Razlike so statistično pomembne. Opomba nas opozarja, da obstaja celica, ki ima pričakovano frekvenco manjšo od 5. V tem primeru omilimo pogoj in se držimo pogoja, da mora biti najnižja pričakovana frekvenca najmanj 2. **Hipoteza 4 je v tem primeru potrjena.**

H 5: Učenci, ki so manj zadovoljni s svojimi ocenami, pogosteje doživljajo znake stresa.

Tabela 15: Odnos med lastnim zadovoljstvom z ocenami in pogostostjo doživljanja znakov stresa.

			Znaki stresa			Skupaj
			vedno	pogosto	redko/nikoli	
Lastno zadovoljstvo z ocenami	zelo zadovoljen	f	17	18	21	56
		%	30,4	32,1	37,5	100,0
	zadovoljen	f	14	25	25	64
		%	21,9	39,1	39,1	100,0
	še kar zadovoljen	f	15	7	4	26
		%	57,7	26,9	15,4	100,0
	nisem zadovoljen	f	4	0	0	4
		%	100,0	0,0	0,0	100,0
Skupaj		f	50	50	50	150
		%	33,3	33,3	33,3	100,0
	Vrednost	Stopnja prostostnih stopenj			p	
Kullbackov koeficient	20,595	6			0,002	

3 celice (25,0%) imajo pričakovane frekvence manjše od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 1,33.

Tudi pri izbranem paru spremenljivk za preverjanje hipoteze 5 (vrednost preizkusa hipoteze neodvisnosti je statistično pomembna; $\chi^2=20,595$, $g=6$, $p=0,002$) nas opomba pod tabelo opozori, da vse pričakovane frekvence niso večje od 5. Prenizke pričakovane frekvence in hkrati statistično pomemben Kullbackov koeficient ponujajo pogoje za združitev ustreznih kategorij spremenljivk in uporabo preizkusa Hi kvadrat.

Tabela 16: Odnos med lastnim zadovoljstvom z ocenami in pogostostjo doživljanja znakov stresa.

			Znaki stresa		Skupaj
			Vedno	redko, nikoli	
Lastno zadovoljstvo z ocenami	zadovoljen	f	31	89	120
		%	25,8	74,2	100,0
	nisem zadovoljen	f	19	11	30
		%	63,3	36,7	100,0
Skupaj		f	50	100	150
		%	33,3	66,7	100,0

	Vrednost	Stopnja prostostnih stopenj	p
Hi kvadrat	13,547	1	0,000

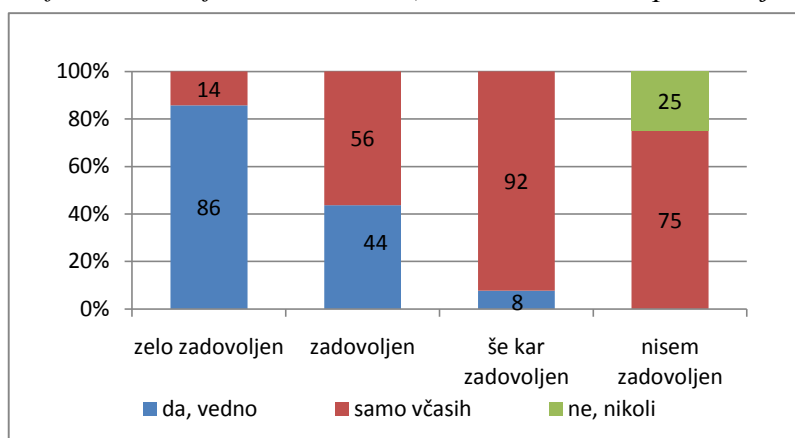
0 celic (0%) nima pričakovanih frekvenc manjših od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 10,0.

Vrednost preizkusa hipoteze neodvisnosti je statistično pomembna ($\chi^2=13,547$, $g=1$, $p=0,000$). Iz zgornje tabele je razvidno, da lahko z 0-odstotnim tveganjem trdimo, da se med učenci, ki so zadovoljni s svojimi ocenami, in učenci, ki niso zadovoljni s svojimi ocenami, pojavljajo razlike glede pogostosti doživljanja znakov stresa. Razlike so statistično značilno pomembne.

Hipotezo 5 lahko potrdimo.

V okviru magistrske naloge me je zanimal tudi odnos med lastnim zadovoljstvom z ocenami ter zadovoljstvom staršev po mnenju učencev.

Graf 9: Zadovoljstvo z ocenami (lastno in starševo po mnenju učencev)



Učenci so ocenili, kako so oni in njihovi starši zadovoljni z ocenami. V zgornjem grafu je predstavljeno križanje teh dveh odgovorov. Odgovori *zelo zadovoljen*, *zadovoljen*, *še kar zadovoljen* in *nisem zadovoljen* so odgovori učencev, odgovori *da, vedno*, *samo včasih* in *ne, nikoli*, pa označujejo zadovoljstvo staršev po mnenju učencev. Med tistimi učenci, ki so zelo zadovoljni z ocenami, je tudi 86 % staršev po njihovem mnenju vedno zadovoljnih z ocenami, 14 % pa samo včasih. Med tistimi učenci, ki so zadovoljni z ocenami, je po mnenju učencev vedno zadovoljnih le 44 % njihovih staršev, 56 % pa jih je samo včasih. Med učenci, ki so še kar zadovoljni, je po mnenju učencev zgolj 8 % njihovih staršev vedno zadovoljnih z njihovimi ocenami, 92 % pa samo včasih. Tri četrtine staršev tistih učencev, ki niso zadovoljni z ocenami, pa je po mnenju učencev zadovoljnih samo včasih, četrtnina pa nikoli.

	Vrednost	Število prostostnih stopenj	Tveganje (p)
Kullbackov koeficient	65,990	6	,000

6 celic (50,0%) ima pričakovane frekvenc emanjše od 5. Najnižja Pričakovana frekvenca je ,03.

Učenčevo lastno zadovoljstvo z ocenami se povezuje tudi z mnenjem učencev o zadovoljstvu njihovih staršev, kar dokazuje tudi Kullbackov test, ki znaša 65,990 pri manj kot 1-odstotnem tveganju. Na podlagi teh rezultatov sklepamo, da starši s svojimi pričakovanji pomembno vplivajo na otrokovo zadovoljstvo z ocenami, posledično pa to lahko izzove tudi stres pri otroku.

H 6: Učenci doživljajo najmanj strahu pri športni vzgoji, likovni vzgoji in glasbeni vzgoji.

Za preverjanje te hipoteze smo uporabili odgovore učencev na vprašanje, ali jih je strah pri posameznih predmetih.

Tabela 17: Delež učencev, ki jih je strah pri posameznih predmetih.

%	Da	Ne	Skupaj
DRU	62,7	37,3	100,0
NIT	46,0	54,0	100,0
MAT	44,7	55,3	100,0
SLO	40,7	59,3	100,0
TJA	30,7	69,3	100,0
GVZ	24,0	76,0	100,0
LVZ	20,0	80,0	100,0
ŠVZ	11,3	88,7	100,0
ni me strah ocenjevanja	8,7	91,3	100,0

Največ učencev je strah pri predmetu družba – DRU (62,7 %), sledijo naravoslovje in tehnika – NIT (46,0 %), matematika – MAT (44,7 %), slovenščina – SLO (40,7 %) in tuji jezik angleščina – TJA (30,7 %). Pri glasbeni vzgoji (GVZ), športni vzgoji (ŠVZ) in likovni vzgoji (LVZ) je delež učencev, ki jih je strah, manjši in se giblje pod 30 %. Delež učencev, ki so navedli, da jih ni strah nobenega predmeta, znaša le 8,7 %.

	Hi kvadrat	Stopnja prostostnih stopenj	p
MAT	1,707	1	0,191
SLO	5,227	1	0,022
DRU	9,627	1	0,002
NIT	0,960	1	0,327
TJA	22,427	1	0,000
GVZ	40,560	1	0,000
ŠVZ	89,707	1	0,000
LVZ	54,000	1	0,000
ni me strah ocenjevanja	102,507	1	0,000

0 celic (0%) nima pričakovanih frekvenc manjših od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 75.

Na osnovi hi kvadrat preizkusa lahko iz rezultatov sklepamo, da učenci, zajeti v raziskavo, doživljajo najmanj strahu pri športni vzgoji, likovni vzgoji in glasbeni vzgoji. **Hipotezo 6 potrdim.**

H 7: Večino učencev je bolj strah pisnega kot ustnega ocenjevanja.

Za preverjanje hipoteze smo izbrali vprašanje »Kakšnega ocenjevanja te je bolj strah?«.

Tabela 18: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učencev glede na to, kakšnega ocenjevanja jih je bolj strah.

	Frekvenca	Odstotek
pisnega	43	28,7
ustnega	33	22,0
enako me je strah pri pisnem in ustnem ocenjevanju	61	40,7
ni me strah ocenjevanja	13	8,7
Skupaj	150	100

Največji delež učencev je navedel, da jih je strah tako pisnega kot ustnega ocenjevanja (40,7 %). Delež učencev, ki se bolj bojijo pisnega ocenjevanja, znaša 28,7 %, delež učencev, ki se bolj bojijo ustnega ocenjevanja, pa znaša 22 %. Med učenci, ki so izbirali samo med ustnim oziroma pisnim ocenjevanjem, jih je 56,6 % navedlo, da jih je bolj strah pisnega, 43,3 % pa, da jih je bolj strah ustnega ocenjevanja.

Za preverjanje hipoteze smo uporabili preizkus Hi kvadrat za enakost deležev.

Preizkus Hi kvadrat za enakost deležev:

	Vrednost	Stopnja prostostnih stopenj	p
Hi kvadrat	1,316	1	0,251

0 celic (0%) nima pričakovanih frekvenc manjših od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 38,0.

Vrednost Hi kvadrat znaša 1,316 in ob eni prostostni stopnji ni statistično pomembna. Tveganje pa je preveliko, da bi lahko potrdili, da se deleža razlikujeta oziroma da je delež učencev, ki jih je bolj strah pisnega ocenjevanja, večji od deleža učencev, ki jih je bolj strah ustnega ocenjevanja. **Hipotezo 7 zavrnamo.**

H 8: Učenci, ki pogosteje doživljajo stres, z odraslimi redkeje govorijo o svojem strahu.

Za preverjanje hipoteze izberemo par spremenljivk. Neodvisna spremenljivka »Kako pogosto se pogovarjaš z odraslo osebo o svojem strahu?«, ki je merjena na lestvici: 1–vedno, 2–pogosto, 3–redko ali 4–nikoli. Odvisna je sestavljena spremenljivka *Znaki stresa*. Ponovno uporabimo preizkus Hi kvadrat.

Tabela 19: Odnos med doživljanjem znakov stresa in pogostostjo pogovarjanja z odraslo osebo o doživljanju strahu pred ocenjevanjem.

			Kako pogosto se z odraslo osebo pogovarjaš o tem, da te je v šoli strah ocenjevanja?				Skupaj
			vedno	pogosto	redko	nikoli	
Znaki stresa	vedno	f	8	12	24	5	49
		%	16,3	24,5	49,0	10,2	100,0
	pogosto	f	2	7	32	8	49
		%	4,1	14,3	65,3	16,3	100,0
	redko/nikoli	f	1	5	24	10	40
		%	2,5	12,5	60,0	25,0	100,0
Skupaj		f	11	24	80	23	138
		%	8,0	17,4	58,0	16,7	100,0

	Vrednost	Stopnja prostostnih stopenj	p
Kullbackov koeficient	12,694	6	0,048

3 celice (25,0%) imajo pričakovane frekvence manjše od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 3,19.

Tudi pri izbranem paru spremenljivk za preverjanje hipoteze 8 nas opomba pod tabelo opozori, da vse pričakovane frekvence niso večje od 5, kar pa je pogoj za uporabo preizkusa Hi kvadrat, zato smo uporabili Kullbackov koeficient. Prenizke pričakovane frekvence in hkrati statistično pomemben Kullbackov koeficient ponujajo pogoje za združitev ustreznih kategorij spremenljivk in uporabo preizkusa Hi kvadrat.

Tabela 20: Odnos med doživljanjem znakov stresa in pogostostjo pogovarjanja z odraslo osebo o doživljanju strahu pred ocenjevanjem.

			Kako pogosto se z odraslo osebo pogovarjaš o tem, da te je v šoli strah ocenjevanja?		Skupaj
			vedno, pogosto	redko, nikoli	
Znaki stresa	vedno	f	20	29	49
		%	40,8	59,2	100,0
	pogosto,redko/nikoli	f	15	74	89
		%	16,9	83,1	100,0
Skupaj		f	35	103	138
		%	25,4	74,6	100,0

	Vrednost	Stopnja prostostnih stopenj	p
Hi kvadrat	8,362	1	0,004

0 celic (0%) nima pričakovanih frekvenc manjših od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 12,43.

Vrednost preizkusa hipoteze neodvisnosti je statistično pomembna ($\chi^2=8,362$, $g=1$, $p=0,004$). Iz zgornje tabele je razvidno, da lahko z 0,4-odstotnim tveganjem trdimo, da se pojavijo razlike med učenci, ki vedno doživljajo znake stresa, in učenci, ki le-te doživljajo redko ali nikoli, v pogostosti pogovarjanja o strahu pred ocenjevanjem z odraslo osebo. Razlike so statistično značilno pomembne. **Hipotezo 8 lahko potrdimo.**

H 9: Večina učencev ocenjuje, da od učiteljev ne dobi pomoči pri premagovanju strahu pred ocenjevanjem.

Za preverjanje hipoteze smo izbrali vprašanje *Kaj od naštetega je naredil kdo od učiteljev, da bi zmanjšal strah pred ocenjevanjem v razredu:*

- *pred ocenjevanjem smo imeli domišljjsko potovanje,*
- *pred ocenjevanjem smo se najprej umirili z globokim dihanjem,*
- *lahko smo kaj pobarvali,*
- *med ocenjevanjem smo poslušali nežno instrumentalno glasbo,*
- *kaj drugega,*
- *nič ni storil.*

Tabela 21: Učiteljeva pomoč učencem pri premagovanju strahu pred ocenjevanjem.

		da	ne	Skupaj
pred ocenjevanjem smo imeli domišljjsko potovanje	%	4,1%	95,9%	100,0%
pred ocenjevanjem smo se najprej umirili z globokim dihanjem	%	31,0%	69,0%	100,0%
lahko smo kaj pobarvali	%	8,3%	91,7%	100,0%
med ocenjevanjem smo poslušali nežno instrumentalno glasbo	%	14,5%	85,5%	100,0%
kaj drugega	%	16,6%	83,4%	100,0%
nič ni storil	%	34,5%	65,5%	100,0%

Največkrat so učitelji pred ocenjevanjem otroke umirili z globokim dihanjem (31 %) ali pa so storili kaj drugega (16,6 %). 14,5 % učencev je navedlo, da so med ocenjevanjem poslušali nežno instrumentalno glasbo, 8,3 % barvanje in 4,1 % domišljjsko potovanje. Dobra tretjina učiteljev ni ponudila nobene oblike pomoči.

Iz danih odgovorov sestavimo novo spremenljivko, ki je seštevek pritrilnih odgovorov. Nato spremenljivko dihotomiziramo, in sicer določimo dve kategoriji glede na to, ali je bila nudena katera od oblik pomoči ali ne: *brez pomoči* in *pomoč*. Našo hipotezo preverimo s preizkusom Hi kvadrat za enakost deležev.

Tabela 22: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učencev glede na to, ali so jim učitelji nudili pomoč ali ne.

	Frekvenca	Odstotek
brez pomoči	55	36,7
dobijo pomoč	95	63,3
Skupaj	150	100,0

	Kaj od naštetega je naredil kdo od učiteljev, da bi zmanjšal strah pred ocenjevanjem v razredu?
Hi kvadrat	10,667
Število prostostnih stopenj	1
P	0,001

0 celic (0%) nima pričakovanih frekvenc manjših od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 75,0.

Vrednost preizkusa Hi kvadrat je statistično pomembna ($\chi^2=10,667$, $g=1$, $p=0,001$). Iz zgornje tabele je razvidno, da znaša delež učencev, ki so dobili pomoč, 63,3% in je večji od deleža učencev, ki niso dobili pomoči (36,7%). Razlike so statistično značilno pomembne. Hipoteza ni potrjena.

Hipotezo preverimo še z vprašanjem *Kaj od naštetega je zate naredil kdo od učiteljev, če te je bilo strah:*

- me je pomiril,
- me je opogumljal,
- me je pohvalil,
- se je z mano pogovoril in mi skušal pomagati,
- kaj drugega,
- nič ni storil.

Tabela 23: Učiteljeva pomoč učencem pri premagovanju strahu pred ocenjevanjem.

		da	ne	Skupaj
me je pomiril	%	31,1%	68,9%	100,0%
me je opogumljal	%	41,7%	58,3%	100,0%
me je pohvalil	%	26,5%	73,5%	100,0%
se je z mano pogovoril in mi skušal pomagati	%	23,5%	76,5%	100,0%
kaj drugega	%	8,3%	91,7%	100,0%
nič ni storil	%	6,8%	93,2%	100,0%

Deleži učencev, ki so navedli, da jim je učitelj nudil pomoč, so še nekoliko višji kot pri prejšnjem vprašanju: 41,7 % jih je navedlo, da jih je učitelj opogumljal, 31,1 %, da jih je pomiril, 26,5 % jih je bilo pohvaljenih, v 23,5 % primerov pa se je učitelj z njimi skušal pogovoriti in pomagati. Le 6,8 % otrok je dejalo, da učitelj ni storil ničesar.

Tabela 24: Števila (f) in strukturni odstotki (f%) odgovorov učencev glede na to, ali so jim učitelji nudili pomoč ali ne.

	Frekvenca	Odstotek
brez pomoči	26	17,3
dobijo pomoč	124	82,7
Skupaj	150	100,0

	Kaj od naštetega je zate naredil kdo od učiteljev, če te je bilo strah?
Hi kvadrat	64,027
Število prostostnih stopenj	1
P	0,000

0 celic (0%) nima pričakovanih frekvenc manjših od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 75,0.

Vrednost preizkusa Hi kvadrat je statistično pomembna ($\chi^2=64,027$, $g=1$, $p=0,000$). Iz zgornje tabele je razvidno, da znaša delež učencev, ki so dobili pomoč, 82,7% in je večji od deleža učencev, ki niso dobili pomoči (17,3%). Razlike so statistično značilno pomembne. **Hipoteza 9 ni potrjena**, kar pomeni, da večina učencev ocenjuje, da od učiteljev dobijo pomoč pri premagovanju strahu pred ocenjevanjem znanja.

H 10: Učenci, ki ocenjujejo delo v četrtem razredu v primerjavi s tretjim kot težko, pogosteje doživljajo stres.

Za preverjanje hipoteze smo izbrali sestavljeno spremenljivko *znaki stresa* in »Kakšen se ti zdi četrti razred v primerjavi s tretjim?«. Zaradi nizkih frekvenc pri odgovorih na vprašanje »Kakšen se ti zdi četrti razred v primerjavi s tretjim?« smo združili 1. in 2. odgovor ter 4. in 5. odgovor, 3. odgovor pa smo pustili samostojno. Hipotezo smo preverili s Hi kvadrat statistiko.

Tabela 25: Pogostost doživljanja znakov stresa glede na težavnost dela v četrtem razredu.

			Znaki stresa			Skupaj
			vedno	pogosto	redko/nikoli	
Kakšen se ti zdi četrti razred v primerjavi z tretjim?	težji	f	29	36	25	90
		%	32,2	40,0	27,8	100,0
	enak	f	10	6	12	28
		%	35,7	21,4	42,9	100,0
	lažji	f	11	8	13	32
	%	34,4	25,0	40,6	100,0	
Skupaj		f	50	50	50	150
		%	33,3	33,3	33,3	100,0

	Vrednost	Stopnja prostostnih stopenj	p
Hi kvadrat	5,254	4	0,262

0 celic (0%) nima pričakovanih frekvenc manjših od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 9,33.

Vrednost preizkusa hipoteze neodvisnosti ni statistično pomembna ($\chi^2=5,254$, $g=4$, $p=0,262$). Tveganje je preveliko, da bi lahko trdili, da se pojavljajo razlike. **Hipoteza 10 ni potrjena.**

H 11: Otroci, ki jih starši zaradi slabih ocen kaznujejo, se z odraslimi redkeje pogovarjajo o tem, da jih je v šoli strah ocenjevanja.

Tudi zadnjo hipotezo bomo preverili s pomočjo preizkusa Hi kvadrat, in sicer s pomočjo dveh vprašanj: »Ali te starši zaradi slabe ocene kdaj kaznujejo?« (1–da, vedno, 2–včasih, 3–ne, nikoli) in »Kako pogosto se z odraslo osebo pogovarjaš o tem, da te je v šoli strah ocenjevanja?« (1–vedno, 2–pogosto, 3–redko, 4–nikoli).

Najprej preverimo hipotezo s Hi kvadrat statistiko.

Tabela 26: Odnos med kaznovanjem zaradi ocen in pogostostjo pogovarjanja z odraslo osebo o doživljanju strahu pred ocenjevanjem.

			Kako pogosto se z odraslo osebo pogovarjaš o tem, da te je v šoli strah ocenjevanja?				Skupaj
			vedno	pogosto	redko	nikoli	
Ali te starši zaradi slabe ocene kdaj kaznujejo?	da, vedno	f	2	5	6	0	13
		%	15,4	38,5	46,2	0,0	100,0
	včasih	f	7	14	39	9	69
		%	10,1	20,3	56,5	13,0	100,0
	ne, nikoli	f	2	5	34	14	55
		%	3,6	9,1	61,8	25,5	100,0
Skupaj		f	11	24	79	23	137
		%	8,0	17,5	57,7	16,8	100,0

	Vrednost	Stopnja prostostnih stopenj	p
Kullbackov koeficient	15,732	6	0,015

4 celice (33,3%) imajo pričakovane frekvence manjše od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 1,04.

Opomba pod tabelo nas opozori, da vse pričakovane frekvence niso večje od 5, kar pa je pogoj za uporabo preizkusa Hi kvadrat. Zato uporabimo Kullbackov koeficient. Vrednost preizkusa je enaka 15,732 in je pri šestih prostostnih stopnjah statistično pomembna ($p=0,015$). Prenizke pričakovane frekvence in statistično pomemben Kullbackov koeficient, omogočata uporabo postopkov združevanja spremenljivk in opravljanje preizkusa Hi kvadrat.

Tabela 27: Odnos med kaznovanjem zaradi ocen ter pogostostjo pogovarjanja z odraslo osebo o doživljanju strahu pred ocenjevanjem.

			Kako pogosto se z odraslo osebo pogovarjaš o tem, da te je v šoli strah ocenjevanja?		Skupaj
			vedno, pogosto	redko, nikoli	
Ali te starši zaradi slabe ocene kdaj kaznujejo?	vedno	f	28	54	82
		%	34,1	65,9	100,0
	včasih, nikoli	f	7	48	55
		%	12,7	87,3	100,0
Skupaj		f	35	102	137
		%	25,5	74,5	100,0

	Vrednost	Stopnja prostostnih stopenj	p
Hi kvadrat	6,854	1	0,009

0 celic (0%) nima pričakovanih frekvenc manjših od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 14,05.

Vrednost preizkusa hipoteze neodvisnosti je statistično pomembna ($\chi^2=6,854$, $g=1$, $p=0,009$). Iz zgornje tabele je razvidno, da lahko z 0,9-odstotnim tveganjem trdimo, da se učenci, ki so pogosteje kaznovani zaradi slabe ocene, redkeje pogovarjajo o svojem strahu pred ocenjevanjem. **Hipoteza 11 je potrjena.** Iz zgornje tabele pa je razvidno, da se učenci redko pogovarjajo o strahu pred ocenjevanjem tudi, če niso kaznovani.

4.2 RAZISKOVALNO VPRAŠANJE

Raziskovalno vprašanje: Ali je za učence prehod z opisnega na številčno ocenjevanje stresno?

Za preverjanje raziskovalnega vprašanja smo izbrali spremenljivko znaki stresa v povezavi s spremenljivkami, povezanimi s prehodom iz tretjega v četrti razred in s tem menjavo načina ocenjevanja. Za preverjanje raziskovalnega vprašanja smo uporabili Hi kvadrat statistiko.

Kot prvo si pogledjmo povezavo med sestavljeno spremenljivko *znaki stresa* in »Kakšen se ti zdi četrti razred v primerjavi s tretjim?«. Zaradi nizkih frekvenc pri odgovorih na vprašanje »Kakšen se ti zdi četrti razred v primerjavi s tretjim?« smo združili 1. in 2. odgovor ter 4. in 5. odgovor, 3. odgovor pa smo pustili samostojnega.

Tabela 28: Ocenjevanje težavnosti četrtega razreda v primerjavi s tretjim razredom in pogostost doživljanja znakov stresa.

			Znaki stresa			Skupaj
			vedno	pogosto	redko/nikoli	
Kakšen se ti zdi četrti razred v primerjavi z tretjim?	težji	f	29	36	25	90
		%	32,2	40,0	27,8	100,0
	enak	f	10	6	12	28
		%	35,7	21,4	42,9	100,0
	lažji	f	11	8	13	32
	%	34,4	25,0	40,6	100,0	
Skupaj		f	50	50	50	150
		%	33,3	33,3	33,3	100,0

	Vrednost	Stopnja prostostnih stopenj	p
Hi kvadrat	5,254	4	0,262

0 celic (0%) nima pričakovanih frekvenc manjših od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 9,33.

Vrednost preizkusa hipoteze neodvisnosti ni statistično pomembna ($\chi^2=5,254$, $g=4$, $p=0,262$). Tveganje je preveliko, da bi lahko trdili, da se pojavljajo razlike.

Sedaj si pogledjmo, kakšen je odnos med sestavljeno spremenljivko *znaki stresa* in »*Se ti zdi, da imaš doma preveč dela za šolo?*«.

Tabela 29: Preobremenjenost z delom za šolo doma in pogostost doživljanja znakov stresa.

			Znaki stresa			Skupaj
			vedno	pogosto	redko/nikoli	
Se ti zdi, da imaš doma preveč dela za šolo?	da	f	17	8	8	33
		%	51,5	24,2	24,2	100,0
	ne	f	22	30	31	83
		%	26,5	36,1	37,3	100,0
	ne vem	f	11	12	11	34
		%	32,4	35,3	32,4	100,0
Skupaj		f	50	50	50	150
		%	33,3	33,3	33,3	100,0

	Vrednost	Stopnja prostostnih stopenj	p
Hi kvadrat	6,727	4	0,151

0 celic (0%) nima pričakovanih frekvenc manjših od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 11,00.

Vrednost preizkusa hipoteze neodvisnosti ni statistično pomembna ($\chi^2=6,727$, $g=4$, $p=0,151$).

Tveganje je preveliko, da bi lahko trdili, da se pojavljajo razlike.

Pri povezavi med spremenljivkama *znaki stresa* in »*Pri katerem načinu ocenjevanja te je bolj strah?*« prav tako ugotovimo, da vrednost hipoteze neodvisnosti ni statistično pomembna ($\chi^2=0,943$, $g=2$, $p=0,624$). Tudi tukaj je tveganje preveliko, da bi lahko trdili, da se pojavljajo razlike.

Tabela 30: Način ocenjevanja, pri katerem je učence bolj strah in pogostost doživljanja znakov stresa.

			Znaki stresa			Skupaj
			vedno	pogosto	redko/nikoli	
Pri katerem načinu ocenjevanja te je bolj strah?	opisnem	f	3	3	4	10
		%	30,0	30,0	40,0	100,0
	številčnem	f	37	32	24	93
		%	39,8	34,4	25,8	100,0
Skupaj		f	40	35	28	103
		%	38,8	34,0	27,2	100,0

	Vrednost	Stopnja prostostnih stopenj	p
Kullbackov test	0,8861	2	0,642

3 celice (50,0%) imajo pričakovane frekvence manjše od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 2,72.

Tudi v odnosu med spremenljivkama *znaki stresa* in »*Ali si želiš, da bi že na koncu 3. razreda imeli številčne ocene?*« lahko ugotovimo, da vrednost Kullbackovega testa ni statistično pomembna. Tudi tukaj je tveganje preveliko, da bi lahko trdili, da se pojavljajo razlike.

Tabela 31: Odnos med željo po številčni oceni že na koncu tretjega razreda in pogostostjo doživljanja znakov stresa.

			Ali si želiš, da bi že na koncu 3.razreda imeli številčne ocene?			Skupaj
			da	ne	ne vem	
Znaki stresa	vedno	f	28	8	14	50
		%	56,0	16,0	28,0	100,0
	pogosto	f	24	17	9	50
		%	48,0	34,0	18,0	100,0
	redko/nikoli	f	23	14	13	50
		%	46,0	28,0	26,0	100,0
Skupaj	f		75	39	36	150
	%		50,0	26,0	24,0	100,0

	Vrednost	Stopnja prostostnih stopenj	p
Hi kvadrat	4,957	4	0,292

0 celic (,0%) nima pričakovanih frekvenc manjših od 5. Najnižja pričakovana frekvenca je 12,0.

Pri vseh odnosih med spremenljivkami, ki smo jih preverjali, se pokaže, da vrednost preizkusa Hi kvadrat ni statistično značilna. Nakažemo lahko le trend povezovanja med znaki stresa in prehodom z opisnega na številčno ocenjevanje, saj pregled odstotkov pokaže, da se učencem, ki imajo vedno ali pogosto znake stresa, zdi četrti razred težji od tretjega, imajo doma preveč dela za šolo in jih je bolj strah številčnega ocenjevanja. Za potrditev tega trenda pa bi bilo treba narediti še dodatno raziskavo.

5 SKLEP

5.1 SKLEPNA RAZMIŠLJANJA

Teorija in praksa kažeta, da je strah pred ocenjevanjem znanja pomemben dejavnik v vsakodnevnem življenju otrok. Na doživljanje strahu pred ocenjevanjem znanja vpliva vrsta dejavnikov, kot so lastna pričakovanja in pričakovanja staršev glede doseganja ocen, predvsem pa starši s svojimi visokimi pričakovanji in kaznovanjem otrok zaradi slabih ocen to stresnost še dodatno povečujejo.

Ker me je zanimalo, ali pomeni prehod iz tretjega v četrti razred oz. z opisne na številčno oceno za učence dodatno stresno situacijo, sem se omejila na učence 4. razredov.

Cilj moje raziskovalne naloge je bil ugotoviti, koliko otrok v četrtem razredu zaradi ocenjevanja doživlja stres, in poiskati možne rešitve za zmanjševanje oz. odpravljanje stresnih situacij. Predvsem pa sem želela na problematiko stresa pri otrocih opozoriti učitelje, ki bi morali te znake opaziti in otrokom pomagati, pa tudi njihove starše, ki se ne zavedajo, da s svojimi zahtevami največkrat to stresnost povečujejo ali tudi povzročajo.

Celotni raziskovalni vzorec predstavlja 150 učencev 4. razreda z različnih osnovnih šol v Sloveniji. Otroci so bili izbrani iz različnih regij Slovenije z namenom posplošitve na celotno populacijo slovenskih četrtošolcev.

Postavila sem 11 hipotez:

H 1: Večino učencev je pogosto strah ocenjevanja.

Hipoteze 1 nisem potrdila.

H 2: Učenci, katerih starši so po mnenju otrok redkeje zadovoljni z njihovimi ocenami, pogosteje doživljajo strah pred ocenjevanjem znanja kot učenci, katerih starši so po mnenju otrok vedno zadovoljni z njihovimi ocenami.

Hipotezo 2 sem potrdila.

H 3: Deklice je pogosteje strah ocenjevanja kot dečke.

Hipotezo 3 sem potrdila.

H 4: Učenci, ki jih starši zaradi slabih ocen večkrat kaznujejo, pogosteje doživljajo znake stresa.

Hipotezo 4 sem potrdila.

H 5: Učenci, ki so manj zadovoljni s svojimi ocenami, pogosteje doživljajo znake stresa.

Hipotezo 5 sem potrdila.

H 6: Učenci doživljajo najmanj strahu pred ocenjevanjem pri športni vzgoji, likovni vzgoji in glasbeni vzgoji.

Hipotezo 6 sem potrdila.

H 7: Večino učencev je bolj strah pisnega kot ustnega ocenjevanja.

Hipoteze 7 ni bilo mogoče potrditi.

H 8: Učenci, ki pogosteje doživljajo stres, z odraslimi redkeje govorijo o svojem strahu.

Hipotezo 8 sem potrdila.

H 9: Večina učencev ocenjuje, da od učiteljev ne dobi pomoči pri premagovanju strahu pred ocenjevanjem znanja.

Hipoteze 9 ni bilo mogoče potrditi.

H 10: Učenci, ki ocenjujejo delo v četrtem razredu v primerjavi s tretjim razredom kot težko, pogosteje doživljajo stres.

Hipoteze 10 ni bilo mogoče potrditi.

H 11: Otroci, ki jih starši zaradi slabih ocen kaznujejo, se z odraslimi redkeje pogovarjajo o tem, da jih je v šoli strah ocenjevanja. **Hipotezo 11 sem potrdila.**

Potrdila sem torej hipoteze 2, 3, 4, 5, 6, 8 in 11. Hipotez 1, 7, 9 in 10 pa v glavnem ni bilo mogoče potrditi.

Rezultati anketnega vprašalnika o pogostosti doživljanja strahu pred ocenjevanjem znanja so pokazali, da večina otrok v šoli redko doživlja strah, zato hipoteze 1 nismo potrdili. Nakažemo lahko le trend, da največ učencev vedno ali pogosto (skupaj) doživlja **strah pred ocenjevanjem znanja**, kar predstavlja skoraj polovico učencev. Strah je povezan tudi s pripadnostjo skupini (glej str.87). Strah vsakodnevno doživlja šestina učencev, največ v skupini pod stresom, najmanj pa v skupini, ki jim šola ne pomeni stresa in imajo podporo staršev.

Tudi druge raziskave (Šalehar Stupica v Stregar in drugi, 1996) kažejo, da je mnoge učence v šoli strah. Ta strah pa se kaže kot različni psihosomatski znaki, ki vplivajo na otrokovo doživljanje ocenjevanja. Podobne so ugotovitve raziskave o vplivu pogostih ocenjevanj na povečevanje stresa pri učencih, ki kažejo, da večina otrok v šoli pred ocenjevanjem znanja trpi za stresom (Smith, L. (2005). *Constant testing increases stress among pupils.*

<http://www.wsws.org/articles/2000/aug2000/test-a17.shtml>, (6. 6. 2005)).

V nasprotju z našimi ugotovitvami pa so ugotovitve mednarodne raziskave v 35 državah, v kateri je sodelovala mag. Eva Stergar in ki je pokazala, da je v primerjavi z anketiranimi v večini drugih držav o psihosomatskih simptomih, kot so glavobol, bolečine v želodcu, nervoznost, občutek strahu, poročal manjši odstotek slovenskih anketirancev.

http://www.ivz.si/javne_datoteke/datoteke/522

[Zczdravjemcpovezanocvedenje.pdf](#),(24. 3. 2006)

Pričakovanja staršev oz. zadovoljstvo staršev z ocenami svojih otrok odločilno vplivajo na pogostost doživljanja strahu pred ocenjevanjem znanja. Tudi v naši raziskavi, kjer smo določili skupine učencev (glej str.83), se je pokazalo, da je najnižji delež otrok, ki je navedel, da so starši vedno zadovoljni z njihovimi ocenami v tretji skupini, ki je najbolj podvržena stresu in predstavlja kar tretjino anketiranih otrok. Morda prav zaradi visokih pričakovanj staršev ti otroci tako stresno doživljajo šolo.

S to ugotovitvijo sovpadajo tudi rezultati raziskave v Veliki Britaniji in Severni Irski (U.K), ki so pokazali, da so za učenčev stres pri pisanju preizkusov znanja krivi preveč zaskrbljeni odrasli, saj otroci sami ne jemljejo preizkusov znanja kot stresnih. *Adults blamed for pupils' test stress*. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/711675.stm, (13. 4. 2000). Podobne ugotovitve najdemo tudi v drugih študijah (Brobeck in drugi, 2007), ki so pokazale, da velik pritisk na otroke glede doseganja dobrih rezultatov in visok nivo znanja v šoli povečujeta stres. Tudi Brus (2009) meni, da za otrokov strah pred šolo ni kriva le šola, temveč tudi starši, ki imajo pogosto prevelike zahteve. Bečaj (v Kraševac-Ravnik, 1999) govori o vplivu pritiska staršev in njihovih zahtev po uspešnosti na intenzivnost čustvenih obremenitev otrok. Hipoteza 2 je tako potrdila moja predvidevanja in pokazala, da otroci tistih staršev, ki so po njihovem mnenju v večini vedno zadovoljni z njihovimi ocenami, večinoma redko doživljajo strah pred ocenjevanjem znanja. V nasprotju s tem pa večina otrok, ki menijo, da so njihovi starši le včasih ali nikoli zadovoljni z njihovimi ocenami, v šoli vedno ali pogosto doživlja strah pred ocenjevanjem znanja.

Spol se je pokazal kot pomemben vidik razlik pri doživljanju stresa. Potrditev hipoteze 3 pomeni, da spol vpliva na pogostost doživljanja strahu pred ocenjevanjem znanja. Iz raziskave lahko sklepam, da deklice pogosteje doživljajo stres pred ocenjevanjem znanja kot dečki. Večina dečkov, ki so v nasprotju z deklicami bolj samozavestni in manj anksiozni, namreč redko ali nikoli ne doživlja strahu pred ocenjevanjem znanja. Tudi pri določitvi skupin učencev glede na znake stresa (glej str.84) se je pokazalo, da je največji delež dečkov v skupini neambicioznih, takih, ki imajo racionalen pristop in so brez znakov stresa, prav tako prevladujejo dečki v skupini učencev, ki imajo visoka pričakovanja in le posamezne znake stresa. V skupini učencev, ki so pod stresom, prevladujejo deklice (več kot polovica).

Podobni so izsledki raziskave o razlikah med dečki in deklicami pri doživljanju stresa (Skelton and Francis, 2003), ki nakazujejo na očitno razliko med spoloma, saj so deklice ponavadi v razredu manj samozavestne in imajo manj samozaupanja kot dečki, za svoj neuspeh krivijo sebe in ga pripisujejo nižjim sposobnostnim. Na deklice se pogosteje kot na

dečke vršijo tudi pritiski s strani staršev in učiteljev, kar vpliva na to, da so pogosteje pod stresom kot dečki. Tudi s čustvenega vidika lahko govorimo o razlikah med spoloma. Otroška psihologinja Susan Isaacs je v svoji študiji ugotovila, da so strahovi pogostejši pri deklicah kot pri dečkih ter da so deklice bolj boječe, sramežljive in depresivne kot dečki (Wolff, 1991). O razlikah med spoloma govori tudi Brobeck in drugi (2007), saj so rezultati njegove raziskave pokazali, da so psihosomatski simptomi kot posledica stresa pogostejši pri deklicah kot pri dečkih.

Na osnovi izračuna Kullbackovega koeficienta ter preizkusa hipoteze neodvisnosti lahko potrdimo tudi hipotezo 4. Obstaja namreč statistično pomembna razlika med spremenljivkama, ki nakazuje, da tisti učenci, ki so doma pogosteje kaznovani, tudi pogosteje doživljajo znake stresa in da tisti, ki so kaznovani manj pogosto, redkeje doživljajo znake stresa. Ta odnos je povsem razumljiv, saj **kaznovanje otrok** vpliva na otrokova čustva. Otrok se zaradi strahu pred kaznijo ne more zbrati pri pisanju preizkusa ali pri ustnem ocenjevanju, saj ga preveč skrbi, kaj bo sledilo slabi oceni. Ustvari se začaran krog. Prvi slabi oceni oz. oceni, ki ni v skladu s pričakovanji staršev, sledi kazen, ki spet vpliva na to, da učenec ne more dobiti dobre ocene. Ni nujno, da je kazen fizična, čeprav je pri teh otrocih doživljanje stresa verjetno še intenzivnejše, lahko gre le za grajanje, prepoved igranja računalnika, gledanja televizije ali pa za prepoved obiska priljubljenega krožka. V vsakem primeru pusti kazen na otroku čustvene posledice, s čimer se strinjata tudi Kornhauser in Pleterski Rigler (v Kornhauser, 2007). Dokazano je namreč, da vsako nasilje, tako telesno kot duševno, slabo vpliva na oblikovanje otrokove osebnosti (v Kornhauser, 2007, str. 62). Tudi izsledki slovenske raziskave o telesnem kaznovanju otrok v družini kažejo, da telesno kazen občasno uporablja dobra tretjina anketiranih staršev. Čeprav večina staršev meni, da ni prav, da se otroka tepe, jih kar tri četrtine pove, da je včasih milejše kaznovanje potrebno, npr. udarec po zadnji plati, poteg za uho. V primerih, ko je otrok v šoli neuspešen, se skoraj tretjina staršev na to občasno odzove z očitki in žalitvami (Kornhauser in Pleterski Rigler v Kornhauser, 2007, str. 90–92). Strah pred slabimi ocenami je pri takih otrocih predvsem strah pred kaznijo, katere bodo deležni doma, zato se moramo še posebej zavzemati za preprečevanje telesnega in duševnega nasilja v družini.

Rezultati raziskave so potrdili tudi hipotezo 5. Kaže se **odnos med lastnim zadovoljstvom z ocenami in pogostostjo doživljanja znakov stresa**. Učenci, ki so večinoma zadovoljni s svojimi ocenami, znake stresa doživljajo le včasih ali nikoli. V nasprotju z njimi pa učenci, ki s svojimi ocenami niso zadovoljni, večinoma vedno doživljajo znake stresa. Učenci, ki

pogosteje doživljajo znake stresa, imajo verjetno nižje ocene in so zato z njimi tudi manj zadovoljni.

Menim, da obstajata dva vidika lastnega zadovoljstva z ocenami. Prvi vidik predstavljajo starši, ki s svojimi pričakovanji in kaznovanjem zaradi ocen podzavestno vplivajo tudi na to, kakšna pričakovanja oz. zadovoljstvo do ocen razvije otrok sam. Če starši z otrokovimi ocenami niso zadovoljni, najverjetneje tudi otrok sam z njimi ne bo zadovoljen. To nam dokazuje tudi križanje odgovorov otrok in staršev o zadovoljstvu z ocenami. Med tistimi učenci, ki so zelo zadovoljni z ocenami, je po mnenju učencev tudi večina staršev vedno zadovoljnih z ocenami. Med tistimi učenci, ki so zadovoljni z ocenami, je po mnenju učencev več kot polovica staršev le včasih zadovoljnih z njihovimi ocenami. Med učenci, ki so še kar zadovoljni, je po mnenju učencev večina staršev le včasih zadovoljnih z njihovimi ocenami. Tri četrtine staršev tistih otrok, ki niso zadovoljni z ocenami, je po mnenju učencev večina zadovoljnih samo včasih, četrtina pa nikoli. Na podlagi teh rezultatov sklepamo, da starši s svojimi pričakovanji pomembno vplivajo na otrokovo zadovoljstvo z ocenami, posledično pa to lahko izzove tudi stres pri otroku.

Drugi vidik pa je otrokova osebnost. Nekateri otroci imajo namreč do sebe zelo visoka pričakovanja oz. zahteve. Takšni otroci se pri ocenjevanju enako bojijo, da ne bodo dobili odlične ocene, kot tisti, ki trepetajo pred negativno oceno. Odličnjaku lahko pomeni prav dobra ocena katastrofo, za določene učence pa je pravi uspeh. To se nazorno vidi tudi v naših skupinah učencev (glej str.86). Lastno zadovoljstvo z ocenami je povezano s pripadnostjo posamezni skupini, kar lahko potrdimo pri manj kot 5-odstotnem tveganju. Dobra tretjina učencev je zelo zadovoljnih z ocenami, največ v skupini, ki imajo visoka pričakovanja in posamezne znake stresa, najmanj pa v skupini, ki je pod stresom. V tej skupini je tudi največji delež tistih učencev, ki so še kar zadovoljni ali nezadovoljni s svojimi ocenami.

Tudi Magajna (1995) se strinja, da je učenčeva razlaga učne situacije odvisna od njegovih osebnostnih potez. Odvisna je od tega, kakšni sta njegova samopodoba in učna zgodovina (ali je polna uspehov ali neuspehov). Poleg tega doživljanje in razlago situacije v pomembni meri oblikujejo tudi strukturne relevantnosti (kaj učenec doživlja kot pomembno) in motivacijske težnje.

Ugotavljamo, da raziskava potrjuje tudi hipotezo 6. Učenci kot udeleženci raziskave namreč potrjujejo predvidevanja, saj je največji delež tistih učencev, ki doživljajo **strah pri predmetu DRUŽBA** (več kot polovica), prav tako pa skoraj polovica otrok doživlja strah pri predmetih NARAVOSLOVJE IN TEHNIKA, MATEMATIKA in SLOVENŠČINA ter skoraj tretjina pri TUJEM JEZIKU ANGLEŠČINA. Pri predmetih ŠPORTNA VZGOJA,

GLASBENA VZGOJA in LIKOVNA VZGOJA je ta delež veliko manjši in predstavlja manj kot tretjino odgovorov. Menim, da kljub paradigmi devetletne osnovne šole, ki opredeljuje vse predmete kot enakovredne, ostaja vsesplošno prepričanje, da so MATEMATIKA, SLOVENŠČINA, DRUŽBA, NARAVOSLOVJE IN TEHNIKA ter TUJI JEZIK ANGLEŠČINA glavni predmeti, GLASBENA VZGOJA, ŠPORTNA VZGOJA in LIKOVNA VZGOJA pa niso tako pomembni. Morda na doživljanje strahu pri teh »glavnih« predmetih vplivajo tudi pritiski s strani staršev in učiteljev za doseganje dobrih ocen, medtem ko se na vzgojne predmete kar malo pozabi. Na doživljanje strahu pri posameznih predmetih lahko vpliva tudi učiteljeva osebnost (npr. zelo strog učitelj). Mikuš Kos (1991) meni, da lahko zelo strog učitelj zbuja strah pri posameznem otroku ali pri več otrocih v razredu. Nekateri učitelji so lahko do otrok grobi, jih ustrahujejo ali preganjajo, kar strah samo še povečuje. Sama sem razmišljala tudi o naravnosti posameznih predmetov. Nekateri predmeti so nemreč zelo teoretični in vsebujejo veliko abstraktnih pojmov (npr. DRUŽBA), ki jih učenci težje razumejo, seveda pa je veliko odvisno tudi od učitelja ter od njegovega načina podajanja snovi. Predmeti, kot so GLASBENA VZGOJA, ŠPORTNA VZGOJA in LIKOVNA VZGOJA, pa so že sami po sebi bolj praktično oz. izkustveno naravnani, kar učencem omogoča oblikovanje trajnejšega znanja in doseganje boljših ocen ter posledično doživljanje manj strahu pred ocenjevanjem.

Ugotavljamo, da učenci doživljajo **strah tako pri pisnem kot pri ustnem ocenjevanju**. Čeprav sem predvidevala, da bo večina učencev občutila strah pri pisnem ocenjevanju, pri katerem ne dobijo nobene dodatne razlage oz. pomoči (sugestij) ter morajo svoje odgovore pravilno ubesediti in zapisati, pa je tveganje preveliko, da bi lahko potrdili, da je delež učencev, ki jih je bolj strah pisnega ocenjevanja, večji od deleža učencev, ki jih je bolj strah ustnega ocenjevanja. Hipotezo 7 tako zavrnamo. Učenci torej skoraj v enaki meri doživljajo strah pri pisnem in ustnem ocenjevanju. Menim, da gre za posplošen strah pred oceno, ki ima za človeka psihološko vrednost, ne glede na način, s katerim je pridobljena. Tudi Jurman (1989) govori o neprijetnem učinku ocene, kadar je le-ta nižja od naših pričakovanj. Ocena prinaša tudi posledice, ki so lahko ugodne ali neugodne in vplivajo na učenčevo doživljanje strahu pred ocenjevanjem. V novejši literaturi npr., Brown, Earlam in Race (2001, str. 20), lahko zasledimo razmišljanja o tem, da je tisti trenutek, ko učenci dobijo vrnjen preizkus znanja, zanje izjemno emocionalno intenziven in da so ocene pomemben dejavnik, na katerih sloni učenčevo dožemanje učiteljevega odziva na njegovo delo.

Potrditve hipoteze 8 pojasnjuje, da se tisti učenci, ki v šoli pogosteje doživljajo znake stresa, **z odraslimi redko pogovarjajo o svojem strahu pred ocenjevanjem znanja**. Menim, da učenci kot odrasle razumejo predvsem svoje starše. Ker jih le-ti zaradi ocen kaznujejo na različne načine, imajo do njih visoka pričakovanja ter so redko zadovoljni z njihovimi ocenami, jim ne predstavljajo osebe, s katero bi se lahko pogovarjali o svojem strahu pred ocenjevanjem znanja. Če se otrok ne pogovarja o svojem strahu, potem ta čustva zadržuje v sebi, kar pa vpliva na razvoj njegove osebnosti. Akin in Kajtna (2000, str. 7) omenjata raziskave, ki so pokazale, da sta čustveni razvoj in šolski uspeh otrok tesno povezana. Študije namreč dokazujejo, da čustva močno vplivajo na šolski uspeh, saj učenci pod močnim vplivom negativnih čustev (npr. stresa in napetosti) ne morejo posvetiti potrebne pozornosti učenju. Ena od nalog učiteljev in staršev je pomagati otrokom, da ta negativna čustva izrazijo, se o njih pogovorijo in se z njimi spoprijemajo. Hendrix in Hunt (2006, str. 95) poudarjata pomen učinkovite komunikacije med starši in otroki, saj način govora in vedenje izjemno vplivata na razvoj otrok.

Otrok, ki doživlja strah pred ocenjevanjem, potrebuje svetovalni pogovor, torej pogovor, v katerem naj bi mu njegov sogovornik (starš ali katera druga odrasla oseba) pomagal pri rešitvi njegovega problema (Žorž, 2005, str. 104–105). Včasih pa je dovolj že to, da otrok ve, da ga bo nekdo poslušal in mu nudil oporo, da se lahko na nekoga obrne, ne pa da ta negativna čustva zadržuje v sebi, kjer se le kopičijo in povečujejo.

Ugotavljamo, da **večina učiteljev** učencem, ki jih je strah ocenjevanja, **nudi različne oblike pomoči**, kar je v nasprotju s predpostavko hipoteze 9, ki jo zavrnamo. Rezultati raziskave so namreč pokazali, da si učitelji prizadevajo nuditi različne oblike pomoči, na primer preprečevanje oz. zmanjševanje stresa pred ocenjevanjem pri vseh učencih ali pri posameznikih, ki so pod stresom. Delež učencev, ki ocenjujejo, da so od učiteljev dobili pomoč pri premagovanju strahu, je znatno večji od deleža tistih učencev, ki ocenjujejo, da pomoči niso dobili. Za preprečevanje oz. zmanjševanje strahu pred ocenjevanjem znanja vseh učencev v razredu so učitelji uporabljali različne oblike pomoči, kot so: domišljjsko potovanje, globoko dihanje pred ocenjevanjem, nežna instrumentalna glasba med pisanjem, barvanje ali kaj drugega. Vseeno pa menim, da ni zanemarljiv podatek, da kar dobra tretjina učiteljev ni v tej smeri storila ničesar. Očitno so učitelji za nudenje pomoči veliko bolj zavzeti, kadar gre za posamezne otroke, ki v šoli doživljajo strah pred ocenjevanjem znanja, saj je v tem primeru delež učiteljev, ki niso nudili posameznim učencem nobene oblike pomoči, zanemarljiv. Večina učiteljev je otroke, ki doživljajo strah pred ocenjevanjem znanja, pomirjala, jih opogumljala, jih pohvalila, se z njimi pogovarjala in jim poskušala pomagati.

Rezultati nakazujejo, da učitelji znajo prepoznati otroke, ki v šoli doživljajo strah, in so jim večinoma pripravljene nuditi različne oblike pomoči, nekoliko premalo pa se zavzemajo, da bi zmanjšali strah pred ocenjevanjem že pred začetkom pisanja preizkusa znanja ali ustnega ocenjevanja v celotnem razredu. Čeprav smo hipotezo 9 zavrnili, pa nam primerjava deležev med odstotki tistih učiteljev, ki so ponudili posamezno obliko pomoči, in tistimi, ki je niso, pove, da učitelji otrokom nudijo le nekatere oblike pomoči, v nekaterih primerih samo eno.

Z vidika **težavnosti četrtega razreda** v primerjavi s tretjim razredom podatki raziskave kažejo, da ocenjevanje težavnosti ne vpliva bistveno na pogostost doživljanja znakov stresa. Iz odgovorov udeležencev raziskave je namreč razvidno, da ne moremo govoriti o razlikah med učenci, ki različno ocenjujejo težavnost četrtega razreda v primerjavi s pogostostjo doživljanja znakov stresa, saj je tveganje preveliko. Ta rezultat nam pove, da stresa ne doživljajo le slabši učenci, ki jim delo za šolo vzame veliko časa in napora, temveč tudi zelo dobri in ambiciozni učenci. Podobno razmišlja tudi Mikuš Kos (1990), saj pojasnjuje, da stres doživljajo tudi številni dobri učenci. Za zelo ambiciozne učence pomeni namreč sleherna preizkušnja in ocenjevanje znanja čustveno vznemirjenje, ki je povezano s spremljajočimi fiziološkimi reakcijami. O obremenjenosti in preobremenjenosti s šolskim delom piše tudi Angelca Žerovnik (2004). Številna opozorila staršev in šolskih zdravnikov, ki so pri učencih opazili nekatere škodljive pojave ter jih pripisovali prevelikim in neprimernim šolskim obremenitvam, so namreč spodbudila raziskovanje. Rezultati večletne raziskave, katere nosilka je bila Helena Novak (v Žerovnik, 2004), opozarjajo na probleme obremenjenosti in preobremenjenosti v šoli. Še bolj pogosti kot fizična preobremenjenost, na katero opozarjajo zdravniki, sta psihična obremenitev in tudi preobremenitev, ki vodi v nezadovoljstvo, padec motivacije in posledično učno neučinkovitost (Žerovnik, 2004). Tudi Bečaj (1999) omenja psihološko obremenitev naših učencev, kar je povezano z njihovo slabšo samopodobo ter prevelikim odstotkom neuspešnosti. Avtor meni, da je treba zmanjšati pritisk na otroke.

Rezultati raziskave so potrdili tudi hipotezo 11. Ugotavljamo namreč, da se **učenci, ki so zaradi slabih ocen pogosteje kaznovani, redkeje pogovarjajo o svojem strahu**. Po mnenju Končnik - Goršičeve (2004, str. 39–40) je lahko eden od virov strahu pri otrocih tudi neprimerno kaznovanje otroka. To zelo slabo vpliva na otrokov celoten psihosocialni razvoj in še dodatno stopnjuje strahove. Tudi Pantley (str. 79–80) meni, da kaznovanje kvari odnos med roditeljem in otrokom, da se otrok s tem ne nauči razlikovati med tem, kaj je prav in kaj narobe, hkrati pa avtorica meni, da kaznovanje ne reši ničesar. Kaznovan otrok meni, da se s svojim strahom nima na koga obrniti. Če se otrok o svojem strahu ne more z nikomer

pogovoriti, se lahko ta strah le še povečuje. V tej smeri razmišlja tudi Šalehar Stupica (v Stregar in drugi, 1996), ki razlaga, da sta napetost in strah manjša, če se lahko otrok z učitelji in starši pogovori o svojih strahovih.

Rezultati raziskave so omogočili vpogled v problematiko **stresnosti ocenjevanja na prehodu iz tretjega v četrti razred oz. z opisne na številčno oceno**, kar je bilo moje raziskovalno vprašanje. Pokazalo se je, da so kljub temu, da vrednost preizkusov Hi kvadrat ter Kullbackovega koeficienta ni statistično značilna, opazni trendi povezovanja med znaki stresa in prehodom z opisne na številčno oceno. Pregled odstotkov nam namreč pokaže, da učenci, ki odgovarjajo, da se jim zdi četrti razred težji od tretjega, doma preveč dela za šolo in jih je bolj strah številčnega ocenjevanja kot opisnega ter pogosteje doživljajo znake stresa. Podrobnejši vpogled v omenjeno problematiko lahko zasledimo v raziskavah o opisnem in številčnem načinu ocenjevanja. Krek in drugi (2005) med drugim omenja, da je lahko številčno ocenjevanje dejavnik stresa, s čimer se strinja večina učiteljev, a le slaba četrtina staršev. Glede na izsledke prej dobljenih podatkov lahko sklepamo, da se starši v primerjavi z učitelji premalo zavedajo stresnosti ocenjevanja. O stresnosti ocenjevanja govori tudi Polak (2008), kjer lahko zasledimo, da imajo učitelji o opisnem načinu ocenjevanja zelo pozitivno mnenje, saj se jim zdi v primerjavi s številčnim manj stresno. Tudi sami prehodi lahko predstavljajo poseben dejavnik šolske neuspešnosti in posledično doživljanje stresa. Čeprav v našem primeru govorimo o prehodu iz tretjega v četrti razred oz. z opisnega na številčno ocenjevanje, lahko ob sklicevanju na Tomori (2002, v Bergant in Lešnik, 2002) povzamemo, da obdobja prehoda pri otroku z že prisotnimi rizičnimi dejavniki nadaljni razvoj v negativni smeri le še pospešujejo. Avtorica namreč meni, da lahko prehodi pospešijo razširitev neuspeha na druga področja ali pojav psihosocialnih motenj. Ravno zaradi teh izsledkov bi se morali starši, učitelji in vsi, ki delajo z otroki, zavedati, da je odločilnega pomena spoznavanje in razvijanje varovalnih dejavnikov, ki bi lahko zmanjšali pogostost doživljanja stresa pri učencih.

Sklenemo lahko, da je preprečevanje oz. zmanjševanje stresa pri učencih zaradi ocenjevanja znanja pomembno. S tega vidika govorimo o različnih oblikah pomoči in strategij za zmanjševanje oz. preprečevanje stresa, ki naj bi jo otrokom nudili odrasli v njegovi bližnji okolici, predvsem njegovi starši in učitelji, ki naj bi s tem namenom medsebojno sodelovali.

Ugotovitve raziskave o preprečevanju stresa pri učencih zaradi ocenjevanja znanja lahko predstavljajo temelj za iskanje ustreznih rešitev pri reševanju te problematike. S tega vidika sem oblikovala nekaj priporočil za prakso in za nadaljnje delo.

5.2 PRIPOROČILA ZA PRAKSO

Raziskava je usmerjena na proučevanje stresa pred ocenjevanjem znanja, ki ga doživljajo učenci 4. razredov na prehodu z opisne na številčno oceno.

Vpogled v obstoječe stanje kaže na resnost problematike vpliva odraslih, predvsem otrokovih staršev, na pogostost doživljanja stresa. S tega vidika je mogoče predlagati ukrepe, ki bi jih šola kot ponudnik svojih storitev uporabila v praksi. Gre za nekaj konkretnih priporočil, ki izhajajo iz ugotovljenega stanja in se navezujejo na obravnavane teoretične in raziskovalne izsledke.

Pokazal se je velik vpliv staršev na pogostost doživljanja stresa pri učencih. Starši se namreč premalo zavedajo ali pa se sploh ne zavedajo, da številčna ocena v primerjavi z opisno večini otrok predstavlja stresno situacijo in da je že sam prehod iz tretjega v četrti razred, ki je po naravi dela in zahtevnosti precej drugačen, za otroke stresen. Zanimivo je, da so starši nezadovoljni že z oceno prav dobro, kaj šele z oceno dobro. Na otroke prenašajo nezadovoljstvo z ocenami in izražajo svoja največkrat previsoka pričakovanja glede ocen, s tem pa povečujejo strah oz. stres pred ocenjevanjem znanja. Menim, da bi morali starše seznaniti s to ugotovitvijo ter jim omogočiti vpogled v drugačne pristope do otrok, ki dosegajo ocene, ki niso v skladu z njihovimi pričakovanji.

V tem primeru bi morale šole zavzeti načrten pristop k reševanju te problematike. Staršem otrok, ki vstopajo v 4. razred, bi morale ponuditi svetovanje in jih seznaniti z izsledki te in številnih drugih raziskav. Potem bi se starši bolj zavedali posledic svojih dejanj in bi ob prvi slabi oceni poskušali odreagirati na drug način, na primer z ugotavljanjem vzroka slabe ocene, pogovorom z otrokom o njegovem počutju, spodbujanjem, pomaganjem pri učenju, nudenjem podpore itd., ter se izogniti grajam, kaznovanju in izražanju očitnega nezadovoljstva z ocenami, saj lahko učenci to nezadovoljstvo jemljejo zelo osebno, kar vpliva na njihovo doživljanje strahu pred ocenjevanjem znanja.

Pomembno vlogo pri zmanjševanju oz. preprečevanju stresa pred ocenjevanjem znanja ima poleg staršev seveda tudi učitelj. Glede na ugotovitve raziskave, kot so visok odstotek otrok, ki v šoli vedno ali pogosto doživljajo stres, nezadovoljstvo otrok z lastnimi ocenami, večji delež učencev, ki doživljajo strah pri predmetih DRUŽBA, MATEMATIKA, SLOVENŠČINA, NARAVOSLOVJE IN TEHNIKA ter TUJI JEZIK ANGLEŠČINA, v primerjavi z deležem učencev, ki doživljajo strah pri GLASBENI VZGOJI, LIKOVNI VZGOJI in ŠPORTNI VZGOJI, pa bi se morali učitelji v tej smeri veliko bolj angažirati. Pokazalo se je, da učitelji nudijo pomoč otrokom, ki jih je v šoli strah ocenjevanja, toda menim, da bi bilo v tej smeri potrebno narediti še več ter otrokom ponuditi več različnih oblik

pomoči in ne le eno samo. Učitelji bi se lahko bolj zavzeli za zmanjševanje stresa, predvsem kar se tiče zmanjševanja stresa pred ocenjevanjem znanja v celotnem razredu, saj se je pokazalo, da kar dobra tretjina učiteljev v tej smeri ni storila ničesar. Če bi že pred pisnim ali ustnim ocenjevanjem ustvarili sproščeno, pomirjujoče vzdušje, bi s tem vsaj nekoliko zmanjšali stres. Obstajajo različne tehnike in oblike pomoči otrokom, ki doživljajo stres, treba bi bilo samo še bolj spodbuditi učitelje, da bi jih bolj pogosto uporabljali, morda organizirati zanje tudi dodatna izobraževanja. Kar se tiče posameznih predmetov, bi stres lahko zmanjšali s konkretizacijo zahtevnejših pojmov, morda podkrepjeno s slikovnim gradivom ter bolj izkustvenim in praktičnim načinom poučevanja, zaradi česar bi bilo znanje trajnejše, učenci bi bili bolj prepričani v svoje znanje in bi posledično doživljali manj stresa pred ocenjevanjem znanja.

Glede na ugotovitve pogostosti doživljanja stresa na prehodu iz tretjega v četrti razred oz. z opisne na številčno oceno menim, da bi morali razmisliti o boljšem sodelovanju svetovalne službe, učiteljev, staršev in učencev. Starše in učence bi morali že na koncu tretjega razreda postopoma seznanjati z načinom dela in ocenjevanjem v četrtem razredu, organizirati različna svetovanja o pristopih do učencev oz. do številčnih ocen. Šola bi lahko sama veliko storila že s tem, da bi otroke že v tretjem razredu postopoma navajala na način dela v četrtem razredu, učiteljem tretjih razredov pa bi moralo biti dovoljeno opisne ocene zgolj informativno ovrednotiti s številčno. Potem niti učenci niti starši ne bi doživljali takšnega nezadovoljstva ob ocenah v četrtem razredu. Predvsem pa bi morali učence naučiti, kako se sploh učiti. Veliko otrok zaradi drugačnega načina dela te spretnosti ne obvlada. Starši namreč poročajo, da se morajo v 4. razredu učiti skupaj z otroki, če želijo zadostiti želji biti uspešen v šoli. Zato bi bilo smiselno pri učencih 4.razreda več pozornosti posvetiti tudi načinom uspešnega učenja (oblikovanje učnih strategij).

Pri vsem tem se odpirajo nova vprašanja in tematike, zanimive za nadaljnje raziskave:

- Teoretične razprave in raziskave namenjajo premalo pozornosti doživljanju stresa ob posameznih prehodih. Potrebno bi bilo dodatno raziskati in osvetliti razlike med doživljanjem stresa v tretjem razredu z opisno oceno in četrtem razredu s številčno oceno. Morda bi bila zanimiva tudi raziskava o proučevanju stresa na prehodu z razredne na predmetno stopnjo in na prehodu iz osnovne v srednjo šolo. Tako bi dobili vpogled v tematiko stresnosti ob prehodih med stopnjami izobraževanja.
- V raziskavi se je pokazalo, da imajo starši velik vpliv na pogostost doživljanja stresa pred ocenjevanjem znanja pri svojih otrocih. Dobro bi bilo ta vpliv natančneje proučiti

ter primerjati mnenja otrok in staršev, vezana na pogostost doživljanja stresa, ocene, zadovoljstvo z ocenami, kaznovanje zaradi ocen itd.

- Aktivnost učiteljev oz. njihovi ukrepi so se pokazali kot pomemben dejavnik pri zmanjševanju oz. preprečevanju stresa pri učencih. Zanimivo bi bilo osvetliti dejavnike, ki bi pokazali dejansko stanje o številu učiteljev, ki se zavzemajo za zmanjševanje stresa, ter proučiti vrste posameznih oblik pomoči, ki so jih učitelji pripravljene ponuditi otrokom pod stresom. Organizirati bi bilo potrebno seminarje za učitelje o različnih oblikah pomoči.

6 LITERATURA

1. Airasian, P.W. (1994). *Classroom assessment*. New York: McGraw-Hill.
2. Akin, T. in Kajtna, T. (2000). *Pomoč otrokom pri spoprijemanju z žalostjo, strahom in jezo*. Ljubljana: Educy.
3. Aubelj, B. (2003). *Sentence, Modrosti starih Rimljanov*. Ljubljana: Modrijan.
4. Battison, T. (1999). *Premagujem stres*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
5. Batistič Zorec, M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
6. Bečaj, J. (1999). Šola in duševno zdravje otrok in mladostnikov. V: Kraševc Ravnik, E. (ur.), *Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije, str.170–179.
7. Bergant, K. in Musek Lešnik, K. (2002). *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti.
8. Black, P., William, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: School of education.
9. Broadfoot, P. (2002). Editorial. Beware the Consequences of Assessment! *Assessment in education*. Vol. 9, Issue 3, 285–288.
10. Brobeck, E., Marklund, B., Haraldsson, K. and Berntsson, L. (2007). Stress in Children: how five-year pupils experience stress in everyday life. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. Vol. 21, Issue 1, 3–9.
11. Brown, S., Earlam, C. in Race, P. (2001). *500 nasvetov za učitelje*. Ljubljana: Educy.
12. Bruce, T. (1997). *Early Childhood Education*. London: Hodder & Stoughton.
13. Brus, S. (2009). Strah osnovnošolcev pred šolo. *Educa. Pedagoška revija za predšolsko vzgojo in prvi triletji*. Letnik XVIII, št.1/2, 49–53.
14. Cin, A. (1994). Strah in ocenjevanje. *Otrok in družina*. Št.12, str. 14–15.
15. Connor, M.J. (2003). Pupils stress and Standard Assessment Task (SATs): Un Update. *Emotional & Behavioural Difficulties*, Vol. 6, Issue 2, 103–111.
16. Cotman, M. (2007). Mladost brez telesne kazni. V: Kornhauser, P. idr. (ur.). *Zagotovimo našim otrokom mladost brez telesnega kaznovanja*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije, str. 10–13.
17. Felsten, G. (1998). Gender and Coping: Use of distinct strategies and associations with stress and depression, *Anxiety, Stress & Coping*, Vol. 11, Issue 4, 289.
18. Ferligoj, A. (1989). *Razvrščanje v skupine – Teorija in uporaba v družboslovju* (Zbirka Metodološki zvezki, št. 4). Ljubljana: Raziskovalni inštitut Fakultete za sociologijo, politične vede in novinarstvo.

19. Gardner, J. (2006). *Assessment and Learning*. London: Sage Publications.
20. Hendrix, H in Hunt, H. (2006). *Zdrav otrok in ljubezen staršev*. Ljubljana: Orbis.
21. Hodapp, V., Benson, J. (1997). The Multidimensionality of test anxiety: A test of different models, *Anxiety, Stress and Coping, Vol.10*, Issue 3, 219
22. Jurman, B. (1989). *Ocenjevanje znanja*. Ljubljana: DZS.
23. Končnik – Goršič, N. (2004). *Moj otrok odrašča*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
24. Kornhauser, P. (2007). *Zagotovimo našim otrokom mladost brez telesnega kaznovanja*. Ljubljana: Zveza prijateljev mladine Slovenije.
25. Krek, J., Kovač Šebart, M., Kožuh, B., Vogrinc, J., Peršak, M. in Volf, B. (2005). *Med opisom in številko: rezultati evalvacije zaključnih opisnih ocen (spričeval) prvega in drugega razreda devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
26. Kunstelj, A. (1994). *Strah je manjši, če...*, *Didakta*, februar 1994, str. 32.
27. »Letno poročilo o izvedbi nacionalnih preizkusov znanja v šolskem letu 2006/2007«. (2007). Ljubljana: Državni izpitni center.
28. »Letno poročilo o izvedbi nacionalnih preizkusov znanja v šolskem letu 2001/2002«. (2002). Ljubljana: Državni izpitni center.
29. Likar, M. (1992). *Enciklopedija citatov*. Ljubljana: Založba B & M Elit d.o.o.
30. Lindemann, H. (1977). *Premagani stres*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
31. Looker, T., Gregson, O. (1993). *Obvladajmo stres: Kaj lahko z razumom storimo proti stresu*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
32. Luban-Plozza, B., Pozzi, U. (1994). *V sožitju s stresom*. Ljubljana: DZS.
33. Magajna, L. (1995). *Učni uspeh kot grožnja ali izziv*. V: Ribičič, V. in M., Končnik Goršič, N. (ur.), *Izbor prispevkov ob 40. letnici*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, str. 32–37.
34. Magajna, L. (1999). *Prevenција učne neuspešnosti: problemi, pristopi in vpliv na varovanje zdravja*. V: Kraševac Ravnik, E. (ur.), *Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije, str.180-185.
35. Magajna, L. in Gradišar, A. (2002). *Kritični dejavniki šolske neuspešnosti pri prehodu iz razrednega na predmetni pouk*. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 54–61.

36. Marentič Požarnik, B. (2002). Nekatero kritične točke sistema izobraževanja v Sloveniji, zlasti izobraževanja učiteljev V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 48–53.
37. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
38. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (ur.) (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
39. Mikuš Kos, A. (1993). Šola in stres. *Vzgoja in izobraževanje*. Letnik 24, št. 4, 3–13.
40. Mikuš Kos, A. (1993a). *Strah v šoli, strah pred šolo*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
41. Mikuš Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.
42. Miller, K. (2000). *Otrok v stiski*. Ljubljana: Educy.
43. Nolte, D.L., Harris, R. (2000). *Otroci so podobe svojih staršev. Starševstvo, ki oblikuje vrednote*. Tržič: Učila.
44. Owen-Yeates, A. (2005). Stress in Year 11 Students, *Pastoral Care in Education, Vol. 23, Issue 4*, 42–51.
45. Pantley, E. (2003). *Z otrokom lahko sodelujete*. Radovljica: Didakta.
46. Papalia, D., Wenkos Olds, S., Duskin Feldman, R. (2003). *Otrokov svet*. Ljubljana: Educy.
47. Pergar Kuščer, M. (2004). *Šola in otrokov razvoj*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
48. Polak, A. (2008). *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
49. Praper, P. (1992). *Tako majhen, pa že nervozen*. Nova Gorica: Educa.
50. *Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli*. (2005). Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
51. Radić, T. (1993). *Vox Populi, zlata knjiga pregovorov vsega sveta*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
52. Razdevšek Pučko, C. (2008). Preverjanje in ocenjevanje znanja v prvem triletju osnovne šole. V: Polak, A. (ur.), *Učitelji, učenci in starši o prvem triletju osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 30–39.
53. Sharp, S., Cowie, H. (1998). *Counseling and Supporting Children in Distress*. London: Sage Publications.
54. Skelton, C., Francis, B. (2003). *Boys and girls in the primary classroom*. Maidenhead: Open University Press.

55. Smrtnik Virtulič, H. (2004). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
56. Spielberg, C. (1979). *Stres in tesnoba*. Murska Sobota: Pomurska založba.
57. Stregar, E., Šalehar-Stupica, M.A., Mikuš-Kos, A., Tomori, M., Strojín, M., Turnšek, N., Eržen, N. In Krpač, F. (1996). *Obvladovanje stresa ali kako ukrotiti tigra in se pri tem celo zabavati*. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
58. Ščuka, V. (2007). *Šolar na poti do sebe: oblikovanje osebnosti*. Radovljica: Didakta.
59. Tomori, M. (2002). Šolska neuspešnost kot dejavnik tveganja za celostni osebnostni razvoj. V: Bergant, K., Musek Lešnik, K. (ur.), *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki*. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti, str. 16–18.
60. Uranjek, A. (1992). Strah in trema v šoli. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 1, str. 19–21.
61. Wolff, S. (1991). *Children under stress*. London: Pinguin Books.
62. Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.
63. Žerovnik, A. (2004). Obremenjenost in preobremenjenost s šolskim delom. *Vzgoja*. Letnik VI/4, št. 24, 3–5.
64. Žorž, B. (2005). *Svetovati ali poslušati*. Celje: Mohorjeva družba.

Internetne strani:

1. Stregar, E., Scagnetti, N., Pucelj, V. (2002). Z zdravjem povezano vedenje v šolskem obdobju. http://www.ivz.si/javne_datoteke/datoteke/522-Zczdravjemcpovezanocvedenje.pdf, (24. 3. 2006)
2. Stress testing schoolchildren. <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/190272.stm>, (12. 10. 1998).
3. Adults blamed for pupils' test stress. http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/711675.stm, (13. 4. 2000).
4. School Stress. <http://www.urbanext.uiuc.edu/succeed/03-stress.html>, (23. 10. 2005).
5. Smith, L. (2005). Constant testing increases stress among pupils. <http://www.wsws.org/articles/2000/aug2000/test-a17.shtml>, (6. 6. 2005).
6. Binkley et. al. Test taking. Helping children succeed in school. <http://www.urbanext.uiuc.edu/succeed/06-test.html> (23. 10. 2006)
7. Pupil's stress. <http://www.teacherline.org.uk/index.cfm?p=1814> (6. 6. 2005)
8. www.misliverzi.com (2. 4. 2009)
9. Immediate help for school phobia. <http://changethatsrightnow.com/school-phobia/>, (12. 2. 2009).
10. Fear of School Release. <http://www.phobia-fear-release.com/fear-of-school.html>, (12. 2. 2010).
11. Tatenka Iyotak (Sedeči Bik) <http://www.ipsos.si/web-content/VIZ-portal/ogled/citati%201-%20o%20otrocih%201.html>

7 PRILOGE

PRILOGA 1

ANKETNI VPRAŠALNIK STRAH PRI OCENJEVANJU ZNANJA

Pozdravljen/a!

Vsa vprašanja tega vprašalnika se nanašajo na strah pri ocenjevanju znanja. Vprašalnik je anonimen, kar pomeni, da tvojih odgovorov ne bo nihče prepoznal. Vljudno te prosim, da na vprašanja odgovarjaš čim bolj iskreno.

Hvala za sodelovanje!

Polona Jančič

OBKROŽI ČRKO PRED ODGOVOROM

1. SPOL

- a) deček
- b) deklica

2. STAROST

- a) 9 let
- b) 10 let
- c) 11 let

3. Ali rad/a hodiš v šolo?

- a) DA
- b) NE

4. Kakšen uspeh želiš doseči v tem šolskem letu?

- a) odličen
- b) prav dober
- c) dober
- d) zadosten

5. Kako si zadovoljen s svojimi ocenami?

- a) zelo zadovoljen
- b) zadovoljen
- c) še kar zadovoljen
- d) nisem zadovoljen

6. Ali so tudi tvoji starši zadovoljni s tvojimi ocenami?

- a) da, vedno
- b) samo včasih
- c) ne, nikoli

7. Kako pogosto te je v šoli strah ocenjevanja?

- a) vedno
- b) velikokrat
- c) redko
- d) nikoli

8. Kako se počutiš, če dobiš nižjo oceno, kot si pričakoval/a? (LAHKO OBKROŽIŠ VEČ ODGOVOROV)

- a) ne dobivam slabih ocen
- b) ker mi ne uspe, izgubim veselje do učenja
- c) hitro se na koga razjezim
- d) začnem jokati
- e) sram me je
- f) bojim se povedati staršem
- g) sem razočaran/a, a se naslednjič še bolje pripravim
- h) zanima me, zakaj sem dobil/a slabo oceno
- i) razmišljam, kako bi oceno popravil/a
- k) mislim si, bo že naslednjič bolje
- l) vseeno mi je

9. Zakaj te je strah ocenjevanja? (LAHKO OBKROŽIŠ VEČ ODGOVOROV)

- a) ni me strah
- b) ker mislim, da bom dobil/a slabo oceno
- c) ker me bodo starši kregali, če bom dobil/a slabo oceno
- d) ker bom kaznovan/a, če bom dobil/a slabo oceno
- e) ker mislim, da bom razočaral/a starše, če bom dobil/a slabo oceno
- f) ker mislim, da bom razočaral/a UČITELJA/UČITELJICO, če bom dobil/a slabo oceno
- g) ker je učitelj/učiteljica strog/a
- h) ker mislim, da ne bom uspel/a pokazati svojega znanja
- i) ne vem

10. Kakšnega ocenjevanja te je bolj strah?

- a) pisnega
- b) ustnega
- c) enako me je strah pri pisnem in ustnem ocenjevanju
- d) ni me strah ocenjevanja

11. Pri katerih predmetih te je strah ocenjevanja? (LAHKO OBKROŽIŠ VEČ ODGOVOROV)

- a) MAT,
- b) SLO,
- c) DRU,
- d) NIT,
- e) TJA
- f) GVZ
- g) ŠVZ
- h) LVZ
- i) ni me strah ocenjevanja

12. Ali bi se kdaj želel/a o svojem strahu s kom pogovoriti?

(ČE SI ODGOVORIL/A, DA TE NI STRAH OCENJEVANJA, IZPUSTI VPRAŠANJE)

- a) da
- b) ne

13. S kom se najraje pogovarjaš o svojem strahu pri ocenjevanju? (ČE SI ODGOVORIL/A, DA TE NI STRAH OCENJEVANJA, IZPUŠTI VPRAŠANJE)

- a) z mamo
- b) z očetom
- c) s sestro/ z bratom
- d) s sošolcem/sošolko
- e) z učiteljem/ učiteljico
- f) s prijateljem/prijateljico
- g) svetovalno delavko
- h) s kom drugim (napiši): _____
- i) z nikomer se ne pogovarjam

14. Kako pogosto se z odraslo osebo pogovarjaš o tem, da te je v šoli strah ocenjevanja? (ČE SI ODGOVORIL/A, DA TE NI STRAH OCENJEVANJA, IZPUŠTI VPRAŠANJE)

- a) vedno
- b) pogosto
- c) redko
- d) nikoli

15. Ali te starši zaradi slabe ocene kdaj kaznujejo? (ČE SI ODGOVORIL/A, DA TE NI STRAH OCENJEVANJA, IZPUŠTI VPRAŠANJE)

- a) da, vedno
- b) včasih
- c) ne, nikoli

16. Kako te kaznujejo? (ČE SI ODGOVORIL/A, DA TE NI STRAH OCENJEVANJA, IZPUŠTI VPRAŠANJE. LAHKO OBKROŽIŠ VEČ ODGOVOROV)

- a) mi prepovejo gledanje televizije
 - b) mi prepovejo igranje računalnika
 - c) ne smem se igrati s prijatelji
 - d) ne smem iti na krožek (npr. nogomet, odbojka ...)
 - e) sem tepen/a
 - f) zahtevajo, da se več učim
 - g) kaj drugega (napiši) _____
-

17. Kaj od naštetega je zate naredil kdo od učiteljev, če te je bilo strah? (ODGOVARJAJO LE TISTI, KI JIH JE STRAH OCENJEVANJA. LAHKO OBKROŽIŠ VEČ ODGOVOROV)

- a) me je pomiril
- b) me je opogumljal (saj bo šlo, saj ti bo uspelo)
- c) me je pohvalil (npr. čestitam, uspelo ti je)
- d) se je z mano pogovoril in mi poskušal pomagati
- e) kaj drugega (napiši): _____
- f) nič ni storil

18. Kaj od naštetega je naredil kdo od učiteljev, da bi zmanjšal strah pred ocenjevanjem v razredu? (ODGOVARJAJO LE TISTI, KI JIH JE STRAH OCENJEVANJA. LAHKO OBKROŽIŠ VEČ ODGOVOROV)

- a) pred ocenjevanjem smo imeli domišljjsko potovanje
- b) pred ocenjevanjem smo se najprej umirili z globokim dihanjem
- c) lahko smo kaj pobarvali
- d) med ocenjevanjem smo poslušali nežno instrumentalno glasbo
- e) kaj drugega (napiši) _____
- f) nič ni storil/a

19. Kakšen se ti zdi četrti razred v primerjavi s tretjim?

- a) zelo težek
- b) težek
- c) enako težek kot tretji razred
- d) lahek
- e) lažji kot tretji razred

20. Se ti zdi, da imaš doma preveč dela za šolo?

- a) da
- b) ne
- c) ne vem

21. Pri katerem načinu ocenjevanju te je bolj strah?

- a) opisnem (kot v 1., 2. in 3. razredu)
- b) številčnem (kot v 4. razredu)
- c) obeh ocenjevanj me je enako strah
- d) nikoli me ni strah ocenjevanja

22. Ali si želiš, če bi že na koncu 3. razreda imeli številčne ocene?

- a) da
- b) ne
- c) ne vem

23. Katere od naštetih težav se pojavljajo tudi pri tebi? (LAHKO OBKROŽIŠ VEČ ODGOVOROV)

- a) težko sem pozoren/pozorna, ko učitelj/učiteljica razlaga novo snov
- b) ne vem, kako bi se učil/a
- c) vem, da sem se veliko učil/a, a ko pišemo test, se marsičesa ne morem spomniti
- d) če pri preizkusu znanja naletim na vprašanje, ki ga ne znam, mislim, da bo tako pri vseh nalogah oz vprašanjih
- e) nimam nobene od naštetih težav

24. Kako pogosto občutiš naslednje znake, ko se bliža ocenjevanje? Pri vsakem znaku naredi križec, kako pogosto to doživljaš. 1–vedno, 2–velikokrat, 3–redko in 4–če ga ne občutiš nikoli.

znak	1.VEDNO	2.VELIKOKRAT	3. REDKO	4.NIKOLI
a) trebuh me boli				
b) glava me boli				
c) srce mi hitreje bije				
d) pogosto moram na stranišče				
e) ponoči slabo spim				
f) bruham				
g)				

25. Kdaj doživljaš te znake? (LAHKO OBKROŽIŠ VEČ ODGOVOROV)

- a) pred ocenjevanjem
- b) med ocenjevanjem
- c) po ocenjevanju
- d) jih ne doživljam

26. Preberi naslednje situacije in razmisli, pri kateri te je strah. Če te je močno strah, naredi križec pri številki 1, če te je precej strah pri številki 2, če te je malo strah, pri številki 3, če pa te sploh ni strah, pa naredi križec pri številki 4.

	1.MOČNO	2.PRECEJ	3.MALO	4.SPLOH NE
PIŠEM PREIZKUS ZNANJA				
VPRAŠAN/A SEM PRED TABLO				
VPRAŠAN/A SEM V KLOPI				
SOŠOLCI SE MI BODO SMEJALI, ČE BOM POVEDAL/A KAJ NAROBE				
ZARADI SLABE OCENE BOM KAZNOVAN/A				
NISEM USPEL/A NAREDITI VSEGA ZA ŠOLO				

PRILOGA 2

KRIŽNE TABELJE

Crosstab

			seg Average Linkage (Within Group)				Total
			šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni simptomi stresa	pod stresom	nezavzeti, brez brez simptomov	
v8a ne dobivam slabih ocen	da	Count	6	18	2	2	28
		% within seg Average Linkage (Within Group)	8,2%	78,3%	6,9%	8,0%	18,7%
	ne	Count	67	5	27	23	122
		% within seg Average Linkage (Within Group)	91,8%	21,7%	93,1%	92,0%	81,3%
Total		Count	73	23	29	25	150
		% within seg Average Linkage (Within Group)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Kullbackov test	50,350	3	,000

Crosstab

			seg Average Linkage (Within Group)				Total
			šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni simptomi stresa	pod stresom	nezavzeti, brez brez simptomov	
v8b ker mi ne uspe, izgubim veselje do učenja	da	Count	5	6	4	5	20
		% within seg Average Linkage (Within Group)	6,8%	26,1%	13,8%	20,0%	13,3%
	ne	Count	68	17	25	20	130
		% within seg Average Linkage (Within Group)	93,2%	73,9%	86,2%	80,0%	86,7%
Total		Count	73	23	29	25	150
		% within seg Average Linkage (Within Group)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Kullbackov test	6,651	3	,084

Crosstab

			seg Average Linkage (Within Group)				Total
			šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni simptomi stresa	pod stresom	nezavzeti, brez brez simptomov	
v8c hitro se na koga razjezim	da	Count	1	1	0	1	3
		% within seg Average Linkage (Within Group)	1,4%	4,3%	,0%	4,0%	2,0%
	ne	Count	72	22	29	24	147
		% within seg Average Linkage (Within Group)	98,6%	95,7%	100,0%	96,0%	98,0%
Total		Count	73	23	29	25	150
		% within seg Average Linkage (Within Group)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Kullbackov test	2,221	3	,528

Crosstab

			seg Average Linkage (Within Group)				Total
			šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni simptomi stresa	pod stresom	nezavzeti, brez brez simptomov	
v8d zaènem jokati	da	Count	2	1	2	1	6
		% within seg Average Linkage (Within Group)	2,7%	4,3%	6,9%	4,0%	4,0%
	ne	Count	71	22	27	24	144
		% within seg Average Linkage (Within Group)	97,3%	95,7%	93,1%	96,0%	96,0%
Total		Count	73	23	29	25	150
		% within seg Average Linkage (Within Group)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Kullbackov test	,870	3	,833

Crosstab

			seg Average Linkage (Within Group)				Total
			šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni simptomi stresa	pod stresom	nezavzeti, brez brez simptomov	
vše sram me je	da	Count	7	2	28	10	47
		% within seg Average Linkage (Within Group)	9,6%	8,7%	96,6%	40,0%	31,3%
	ne	Count	66	21	1	15	103
		% within seg Average Linkage (Within Group)	90,4%	91,3%	3,4%	60,0%	68,7%
Total		Count	73	23	29	25	150
		% within seg Average Linkage (Within Group)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	79,724 ^a	3	,000

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,21.

Crosstab

			seg Average Linkage (Within Group)				Total
			šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni simptomi stresa	pod stresom	nezavzeti, brez brez simptomov	
vše bojim se povedati staršem	da	Count	13	6	25	8	52
		% within seg Average Linkage (Within Group)	17,8%	26,1%	86,2%	32,0%	34,7%
	ne	Count	60	17	4	17	98
		% within seg Average Linkage (Within Group)	82,2%	73,9%	13,8%	68,0%	65,3%
Total		Count	73	23	29	25	150
		% within seg Average Linkage (Within Group)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	43,999 ^a	3	,000

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,97.

Crosstab

			seg Average Linkage (Within Group)				Total
			šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni simptomi stresa	pod stresom	nezavzeti, brez brez simptomov	
v8g sem razočaran/a, a se naslednjič bolje pripravim	da	Count	60	0	23	18	101
		% within seg Average Linkage (Within Group)	82,2%	,0%	79,3%	72,0%	67,3%
	ne	Count	13	23	6	7	49
		% within seg Average Linkage (Within Group)	17,8%	100,0%	20,7%	28,0%	32,7%
Total		Count	73	23	29	25	150
		% within seg Average Linkage (Within Group)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	56,874 ^a	3	,000

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,51.

Crosstab

			seg Average Linkage (Within Group)				Total
			šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni simptomi stresa	pod stresom	nezavzeti, brez brez simptomov	
v8h zanima me, zakaj sem dobil/a slabo oceno	da	Count	11	1	7	25	44
		% within seg Average Linkage (Within Group)	15,1%	4,3%	24,1%	100,0%	29,3%
	ne	Count	62	22	22	0	106
		% within seg Average Linkage (Within Group)	84,9%	95,7%	75,9%	,0%	70,7%
Total		Count	73	23	29	25	150
		% within seg Average Linkage (Within Group)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	74,698 ^a	3	,000

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,75.

Crosstab

			seg Average Linkage (Within Group)				Total
			šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni simptomi stresa	pod stresom	nezavzeti, brez simptomov	
v8i razmišljam, kako bi oceno popravil/a	da	Count	38	1	16	20	75
		% within seg Average Linkage (Within Group)	52,1%	4,3%	55,2%	80,0%	50,0%
	ne	Count	35	22	13	5	75
		% within seg Average Linkage (Within Group)	47,9%	95,7%	44,8%	20,0%	50,0%
Total		Count	73	23	29	25	150
		% within seg Average Linkage (Within Group)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,608 ^a	3	,000

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,50.

Crosstab

			seg Average Linkage (Within Group)				Total
			šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni simptomi stresa	pod stresom	nezavzeti, brez simptomov	
v8j mislim si, bo že naslednjih boljše	da	Count	43	3	4	25	75
		% within seg Average Linkage (Within Group)	58,9%	13,0%	13,8%	100,0%	50,0%
	ne	Count	30	20	25	0	75
		% within seg Average Linkage (Within Group)	41,1%	87,0%	86,2%	,0%	50,0%
Total		Count	73	23	29	25	150
		% within seg Average Linkage (Within Group)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	55,087 ^a	3	,000

a 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,50.

Crosstab

			seg Average Linkage (Within Group)				Total
			šola ne pomeni stresa, podpora staršev	visoka pričakovanja, posamezni simptomi stresa	pod stresom	nezavzeti, brez brez simptomov	
v8k vseeno mi je	da	Count	6	0	1	1	8
		% within seg Average Linkage (Within Group)	8,2%	,0%	3,4%	4,0%	5,3%
	ne	Count	67	23	28	24	142
		% within seg Average Linkage (Within Group)	91,8%	100,0%	96,6%	96,0%	94,7%
Total		Count	73	23	29	25	150
		% within seg Average Linkage (Within Group)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Kullbackov test	3,891	3	,274

IZJAVA

Podpisana Polona Jančič izjavljam, da je magistrsko delo z naslovom **PREPREČEVANJE STRESA PRI UČENCIH ZARADI OCENJEVANJA ZNANJA** moje avtorsko delo. Prispevki drugih so posebej označeni, uporabljeni viri in literatura so korektno navedeni.

Ljubljana, 24.november 2010

Polona Jančič