

Suočavanje sa školskim neuspjehom učenika srednjih škola

Alandžak, Rafaela

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:021517>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-17**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Odjel za pedagogiju

Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Rafaela Alandžak

**Suočavanje sa školskim neuspjehom učenika
srednjih škola**

Diplomski rad

Zadar, 2019.

Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju
Diplomski sveučilišni studij pedagogije (dvopredmetni)

Suočavanje sa školskim neuspjehom učenika srednjih škola

Diplomski rad

Student/ica:
Rafaela Alandžak

Mentor/ica:
doc. dr. sc. Marija Buterin Mičić

Zadar, 2019.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Rafaela Alandžak**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Suočavanje sa školskim neuspjehom učenika srednjih škola** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 12. srpnja 2019.

Sadržaj

| | |
|---|----|
| 1. Uvod..... | 2 |
| 2. Školski neuspjeh: određenje, uzroci, posljedice i načini suočavanja..... | 3 |
| 2.1. Istraživanja školskog neuspjeha | 7 |
| 2.2. Kako pomoći učenicima? | 17 |
| 3. Metodologija istraživanja..... | 21 |
| 3.1. Predmet istraživanja | 21 |
| 3.2. Cilj istraživanja..... | 21 |
| 3.3. Zadaci istraživanja..... | 21 |
| 3.4. Metode i instrumenti..... | 21 |
| 3.5. Ispitanici | 22 |
| 3.6. Vrijeme i mjesto istraživanja..... | 24 |
| 3.7. Obrada podataka | 25 |
| 4. Analiza i interpretacija rezultata | 26 |
| 4.1. Strategije suočavanja sa školskim neuspjehom | 26 |
| 4.2. Razlike s obzirom na spol..... | 34 |
| 4.3. Razlike s obzirom na razred | 36 |
| 4.4. Razlike s obzirom na vrstu srednje škole | 39 |
| 4.5. Razlike s obzirom na školski uspjeh..... | 41 |
| 4.6. Razlike s obzirom na učestalost izostajanja s nastave..... | 44 |
| 5. Zaključak..... | 47 |
| 6. Literatura..... | 50 |
| 7. Popis tablica | 53 |
| 8. Prilozi..... | 54 |
| 9. Sažetak i ključne riječi/ Summary and Key Words | 57 |

1. Uvod

Suvremeni način života koji je dinamičan i pun brojnih događaja svakodnevno pred pojedinca stavlja različite prepreke i situacije koje mu izazivaju stres. Pojedinaac u tom slučaju bira načine suočavanja s takvim situacijama. Strategija koju pojedinac koristi ovisi o njegovim osobinama i o karakteristikama stresne situacije. Osnovni načini suočavanja sa stresom su suočavanje usmjereno na problem (podrazumijeva kognitivne i ponašajne napore za svladavanje stresne situacije) i suočavanje usmjereno na emocije (podrazumijeva kognitivne i ponašajne napore za izbjegavanje razmišljanja o stresnoj situaciji). Uspješnim suočavanjem sa stresom smatra se rješavanje problema i smanjivanje neugodnih osjećaja koji su izazvani stresnom situacijom (Moos, 1990 prema Brdar i Rijavec, 1997). Svaki pojedinac bez obzira na dob doživljava neki oblik stresa. Primjerice, djeca i adolescenti se u školi suočavaju s mnogo stresnih situacija. Naime, roditelji i nastavnici od njih očekuju izvršavanje brojnih obaveza i postizanje dobrih rezultata, odnosno dobivanje što boljih ocjena. No, ne uspijevaju svi ispuniti ta očekivanja pa se pojedinac može naći u situaciji u kojoj doživljava neuspjeh. Stoga, svakom učeniku doživljaj školskog neuspjeha, u većoj ili manjoj mjeri, predstavlja stresnu situaciju.

Cilj ovog rada bio je ispitati u kojoj mjeri učenici srednjih škola koriste određene strategije suočavanja sa školskim neuspjehom. Nadalje, cilj je bio i ispitati razlike u korištenju tih strategija suočavanja s obzirom na spol, dob (razred), vrstu škole, školski uspjeh te učestalost izostajanja s nastave.

U ovom radu bit će riječ o mogućim čimbenicima, uzrocima i posljedicama školskog neuspjeha. Zatim o različitim pristupima i istraživanjima školskog neuspjeha te o smjernicama za učinkovito suočavanje sa školskim neuspjehom s posebnim naglaskom na ulogu nastavnika.

2. Školski neuspjeh: određenje, uzroci, posljedice i načini suočavanja

Škola je prva sredina u kojoj se dijete sreće s konstantnom evaluacijom njegovog rada, a razvoj kompetitivnih odnosa može biti dodatni izvor stresa. Zahtjevi za usvajanjem novih nastavnih sadržaja, te očekivanja roditelja i nastavnika, mogu dijete staviti u situaciju konstantne izloženosti stresorima, koji mogu varirati od umjerene neugodnosti do vrlo intenzivnog stalnog pritiska (Lončarić, 2007). Naime, školski program prilagođen je djeci s prosječnim sposobnostima te se pretpostavlja da ga većina može svladati. Međutim, nisu sva djeca ista, pa tako postoje oni koji imaju ispodprosječne sposobnosti i za njih je školski program težak. Ta djeca u svom obrazovanju moraju uložiti puno više truda kako bi postigli određene rezultate. Također, takva djeca mogu biti poprilično sposobna za savladavanje sadržaja nekih nastavnih predmeta, dok im neki drugi mogu predstavljati problem. Mogući razlog za loše ocjene iz nekog predmeta može biti npr. nedovoljno predznanje. To se može javiti primjerice, kada učenik prelazi iz osnovne u srednju školu ili kada je iz nekog razloga bio duže vrijeme odsutan s nastave i slično (Brdar i Rijavec, 1998). U institucionalnoj strukturi škole postoji nekoliko elemenata koji mogu biti potencijalni izvori stresa kod djece i adolescenata. To su primjerice, vrsta škole, način vrednovanja školskih postignuća, poticanje kompetitivnosti i sl. U nekim prestižnijim školama i fakultetima kompetitivnost i važnost uspjeha prisutni su već prilikom samog upisa. U takvim institucijama i tijekom školovanja imperativ uspjeha konstantno je prisutan i u određenoj mjeri regulira i odnose među pojedincima i odnose među nastavnicima i učenicima (Lacković-Grgin, 2000). Rezultati nekih istraživanja koja su se bavila stresnim događajima u adolescenciji pokazali su kako je jedan od najčešće navedenih stresnih događaja upravo ispitivanje, zatim neuspjeh na ispitu ili lošiji uspjeh od očekivanog te preveliki zahtjevi nastavnika i sukobi s nastavnicima (Garton i Pratt, 1995; Frazier i Schauben, 1994 prema Lacković-Grgin, 2000). Srednje škole selektivnije su od osnovnih i uspjeh koji se ostvari u njima utječe na daljnji izbor škola i fakulteta koji pojedincu omogućavaju stjecanje nekih prestižnijih zanimanja i razvoj karijere (Lacković-Grgin, 2000).

Školski uspjeh može se definirati kroz vanjsku i unutarnju perspektivu pri čemu vanjsku perspektivu predstavlja akademski uspjeh (ocjene), a unutarnju perspektivu predstavlja doživljaj djece odnosno subjektivna procjena vlastitog uspjeha (Bašić i Kranželić-Tavra, 2004 prema Jeđud i Lebedina-Manzoni, 2008). Školski neuspjeh se ne odnosi samo na loše ocjene u školi nego predstavlja i subjektivnu procjenu vlastitog neuspjeha na akademskom ali i na osobnom i interpersonalnom planu (URL 1). Reakcije učenika na neuspjeh mogu se

manifestirati agresivnim gledištem, rezignacijom, povlačenjem u sebe te regresijom (infantilni oblici ponašanja). Doživljaj školskog neuspjeha može dovesti do bježanja s nastave te u krajnjem slučaju do napuštanja škole (Jeđud i Lebedina-Manzoni, 2008).

Školski neuspjeh jedna je od zabrinjavajućih pojava koja je prisutna u cijelom svijetu. Budući da ima brojne posljedice i za samog učenika ali i za društvo u cjelini, uzroci školskog neuspjeha tema su istraživanja na području pedagogije, psihologije, sociologije, defektologije i brojnih drugih disciplina (Zloković, 1998). Neuspjeh u školi vrlo je teško definirati, no pod taj pojam može se svrstati sve ono što ima veze s uspjehom u školi što može uzrokovati nezadovoljstvo ili patnju pojedinca i/ili njegove obitelji (Zibar-Komarica, 1993). Neki od uzroka zbog kojih dolazi do školskog neuspjeha su snižene kognitivne sposobnosti, poremećaji pažnje, određene teškoće u govoru, čitanju, pisanju, korištenju matematičkih vještina i sl. Nadalje, kod učenika koji često doživljavaju neuspjeh može se uočiti odgojna i obrazovna zapuštenost, manjak predznanja, nedostatak radnih navika, negativni stav prema školi općenito, moguć je i gubitak motivacije te korištenje strategija učenja koje nisu učinkovite (URL 2). Prema Rečić (2003) osnovni čimbenici koji na određeni način utječu na školski uspjeh pojedinca su biološki faktori u koje se ubrajaju živčani i endokrini sustav i tjelesna konstitucija, zatim osobine učenika (IQ, intelektualna radoznalost, samopouzdanje, metode učenja, radne navike, redovita prisutnost na nastavi, motivacija itd.) i socijalni faktori (obitelj, škola, društvo vršnjaka, mediji itd.). Prema ovim čimbenicima može se zaključiti kako je školski uspjeh potrebno sagledati iz šire perspektive odnosno šire od samog postignuća koje pojedinac ostvari u obrazovnom procesu.

Školski neuspjeh odnosi se na različite pedagoške pojave. Neuspješni učenici su oni čija su postignuća ispod sposobnosti, bez obzira na to ima li pozitivnu ocjenu. Nadalje, to mogu biti učenici koji su nedovoljno motivirani za rad, oni koji u školi doživljavaju dosadu zbog repetitivnih aktivnosti, a često su i iznadprosječnih sposobnosti. Također, to mogu biti i učenici koje roditelji ne potiču dovoljno na rad i roditelji kojima je bitno samo da im dijete ne ponavlja razred. No, s druge strane to mogu biti i učenici čiji roditelji očekuju puno više nego što su realne djetetove sposobnosti, pa ga nerijetko preopterećuju nekim dodatnim aktivnostima. Nadalje, ono što još može utjecati na slabije učenikovo postignuće su i problemi u ponašanju. To primjerice mogu biti emocionalno osjetljivi i anksiozni učenici i oni učenici koji imaju izrazito slab uspjeh samo u nekim nastavnim predmetima. Problem koji bitno utječe na uspjeh i ponašanje učenika su teškoće u učenju, kao što su otežan govor, teškoće čitanja i razumijevanja, te pisanja i računanja. Teškoće u učenju mogu se javljati kod svih

učenika, ne samo kod učenika s nižim intelektualnim sposobnostima. Kod inteligentnijih učenika javljaju se teškoće u učenju zbog nedovoljno pažnje, loše percepcije ili slabije memorije (Zloković, 1998). Kako je već navedeno, školski neuspjeh je vrlo složen problem i uzroci su mnogobrojni. Brojne su i posljedice školskog neuspjeha. Naime, problemi koje učenik ima kod svladavanja školskih zadataka mogu lako preći u probleme ponašanja. Ti problemi ponašanja mogu izazvati nove probleme primjerice u razredu, školi ili obitelji i širem okruženju (URL 2). Školski neuspjeh može biti posljedica različitih utjecaja, kao što su psihološki, sociološki, biološki itd. (Zloković, 1998). Zbog doživljenog školskog neuspjeha mnogi učenici gube motivaciju za daljnji rad i postavljene ciljeve te gube samopouzdanje. Također, stvaraju i nepovoljnu sliku o sebi, obeshrabreni su, postaju pasivniji, imaju negativniji stav o školi što može dovesti i do napuštanja škole. Nerijetko takvi učenici postaju skloniji socijalno nepoželjnim oblicima ponašanja (Zloković, 1998). Ukoliko ne savlada određenu prepreku učenik doživljava neuspjeh i moguć je gubitak povjerenja u vlastite sposobnosti. Ako se to više puta ponovi može doći do niskog samopouzdanja i samopoštovanja (Bilić, 2001). Važno je spomenuti i jedan od velikih problema koji je povezan s čestim doživljavanjem neuspjeha u školi. To je tzv. fenomen *drop out-a*, odnosno odustajanja učenika od srednjoškolskog obrazovanja. Neuspjeh se povezuje s negativnim stavom prema školi, zatim s nerazvijenim radnim navikama i strukturom učenja i s neslaganjem s vršnjacima što često rezultira bježanjem s nastave (Jeđud i Lebedina-Manzoni, 2008). Školski neuspjeh nerijetko dovodi do smanjenog osjećaja privrženosti školi i povećava se vjerojatnost napuštanja škole, te se samim tim i potencijalno povećava vjerojatnost uključivanja u rizična ponašanja (Kranželić-Tavra i Bašić, 2005).

Kao što je već navedeno, upravo je školski neuspjeh jedan od čestih izvora stresa za djecu i adolescente. Svako je dijete barem jednom dobilo lošu ocjenu ili ocjenu lošiju od očekivane. Razlika je u tome što neka djeca ne pridaju posebnu pažnju, dok je nekima to vrlo važno. Često se stres izazvan lošom ocjenom podcjenjuje od strane nastavnika ili roditelja. Ukoliko učenik dobije lošu ocjenu zbog neznanja, način na koji ju može popraviti je učenje. Kako bi učenik mogao početi učiti, prvo mora smanjiti neugodno stanje doživljenog stresa. Naime, loša ocjena ima puno negativnih posljedica s kojima se učenici suočavaju. Primjerice, loša ocjena pokazatelj je da je učenik bio neuspješan i ostali učenici u razredu su svjedoci tog neuspjeha. Loša ocjena izaziva nezadovoljstvo nastavnika i razočarenje kod roditelja te strah od kazne i slično (Brdar i Rijavec, 1998). Učenici na različite načine mogu pokušati smanjiti osjećaj neugode zbog loše ocjene. Neki učenici vrlo brzo mogu početi učiti kako bi ispravili

ocjenu, dok se neki učenici prvo pokušavaju opustiti na neki način. Ti načini mogu biti i pozitivni zbog toga što smanjuju napetost i omogućuju djeci da počnu učiti, no mogu biti i negativni jer dovode do trenutnog smanjenja napetosti ali ne dovode do rješavanja problema, odnosno ispravka loše ocjene. Neki od uobičajenih načina suočavanja sa stresom zbog dobivene loše ocjene su učenje s ciljem ispravljanja ocjene, traženje utjehe i socijalne podrške, bavljenje drugim aktivnostima, emocionalne reakcije poput ljutnje, plakanja i sl. Zatim, poricanje i izbjegavanje problema, pasivno prihvaćanje problema i samookrivljavanje. No, ako dijete duže vrijeme primjenjuje neuspješne načine suočavanja sa stresom dolazi do određenih posljedica. Primjerice, dijete može postati depresivno ili mogu biti prisutni neki drugi znakovi psihičke nestabilnosti. Također, moguća je prisutnost i drugih zdravstvenih poremećaja poput poremećaja spavanja, prehrane i sl. Također, moguć je gubitak motivacije i osjećaj odbojnosti prema nekom nastavnom predmetu ili općenito prema školi (Brdar i Rijavec, 1998).

Kako je već ranije spomenuto, loša ocjena kod učenika izaziva ljutnju i druge emocionalne reakcije. Pojedincu je ponekad teško suočiti se s tim da je doživio neuspjeh pa se ljuti na sebe i/ili na druge i na različite načine iskazuje tu ljutnju. Ukoliko ta ljutnja traje kratko može biti funkcionalna zbog toga što pomaže pojedincu da se oslobodi frustracije. No, ukoliko ta ljutnja potraje, može spriječiti pojedinca da se koncentrira na učenje. Dugotrajnija ljutnja na sebe nakon nekog vremena preusmjerava se na druge osobe. Jedan od potencijalnih problema koji se često javlja je kada učenik krivi nastavnike za svoj neuspjeh. Stalno krivljenje drugih za vlastiti neuspjeh može loše djelovati na učenje ali i na ličnost pojedinca. Korištenje ove strategije može biti i pokušaj pojedinca da dobije utjehu i podršku, primjerice od roditelja (Brdar i Rijavec, 1998).

Budući da lošu ocjenu ne doživljavaju svi na jednak način, neki učenici primjerice, pokušavaju negirati njeno postojanje ili se pak trude zaboraviti da se ona dogodila. Takvi učenici se trude ne misliti na to i ponašaju se kao da se ništa nije dogodilo. Također, maštaju i zamišljaju da je ta ocjena nestala i slično. Ova strategija poricanja i izbjegavanja može kratkotrajno smanjiti napetost, no dugotrajno nije dobra. Naime, ako dijete izbjegava uopće misliti na lošu ocjenu, manja je vjerojatnost da će ju i pokušati popraviti. Ova strategija može biti prisutna kod učenika čiji su roditelji strogi i na lošu ocjenu reagiraju primjerice vikom ili drugim oblicima kažnjavanja. U takvim situacijama strah od roditelja je jako velik i pojedinac se ne želi suočiti sa realnošću (Brdar i Rijavec, 1998). Nadalje, neki učenici ostavljaju dojam da mirno prihvaćaju lošu ocjenu. Također, misle da nisu dovoljno uspješni u određenom

nastavnom predmetu, ne očekuju bolju ocjenu i ne pokušavaju naučiti gradivo i popraviti ocjenu. Tu je riječ o pasivnom prihvaćanju, odnosno može se reći da se kod takvih učenika javlja tzv. naučena bespomoćnost. Ona nastaje kada pojedinac duži period u nastojanju da nešto učini konstantno doživljava neuspjeh. Nakon određenog vremena pojedinac prihvaća stanje kakvo je i smatra da se ni ne isplati truditi. Ova strategija se može pojaviti kod učenika pred kojeg se stalno postavljaju previsoki zahtjevi koje dijete ne može ispuniti te nakon nekog vremena odustaje od pokušaja da ih ispuni (Brdar i Rijavec, 1998). Prema Brdar i Rijavec (1998) i slika koju pojedinac ima o sebi djeluje na njegovo ponašanje. Isto tako, način na koji će učenik rješavati neke zadatke u školi ovisi i o tome koliko on sam sebe smatra sposobnim za to. Ukoliko smatra da nije sposoban bit će manje siguran u sebe i vjerojatnije je da će postizati i slabije rezultate od onih koje bi stvarno mogao postići. Autorice navode kako su istraživanja pokazala da slika o sebi i školski uspjeh uzajamno djeluju jedno na drugo. Odnosno, uspjeh može dobro djelovati na mišljenje pojedinca o sebi, što pomaže pri podizanju samopouzdanja koje se onda povećava očekivanjem boljeg školskog uspjeha. Stoga je vrlo važan rani doživljaj školskog uspjeha. Naime, svaki uspjeh povećava vjerojatnost novog uspjeha te dijete lakše počinje vjerovati kako može i u budućnosti biti uspješno. Također, rani uspjeh djetetu daje osjećaj vlastite vrijednosti i u konačnici olakšava mu podnošenje mogućeg kasnijeg neuspjeha (Brdar i Rijavec, 1998).

2.1. Istraživanja školskog neuspjeha

Pregledom literature i brojnih istraživanja može se uvidjeti kako postoje različiti pristupi u istraživanju ovog problema i koliko je on zapravo kompleksan. U nastavku rada biti će prikazana neka istraživanja koja su za cilj imala uvidjeti koji su čimbenici i problemi povezani sa školskim neuspjehom te istraživanja koja su za cilj imala konstruirati upitnike i skale vezane za ovu problematiku.

Akademsko postignuće je složen i višedimenzionalan konstrukt koji uključuje sveukupne sposobnosti i učinke pojedinca i odnosi se na cjelokupni razvoj ljudske osobe kroz cijeli život, odnosno od vrtića preko škole do radnog uspjeha i profesionalne afirmacije (Steinberger, 1993 prema Mikas 2012). To postignuće u odgojno-obrazovnom procesu označava se kao uspjeh koji uključuje razvoj osnovnih vještina potrebnih za život, usvajanje školskog sadržaja i prilagodbu pojedinca u društvu. Uspjeh u školi bitan je za razvoj svakog pojedinca zbog toga što osjećaj zadovoljstva jača motivaciju, povećava osjećaj samopouzdanja te ima utjecaj na cjelokupni razvoj ličnosti (Rečić, 2003). Nadalje, Zibar-Komarica (1993) navodi kako je

školski neuspjeh najčešće uzrokovan emocionalnim razlozima, zatim specifičnim teškoćama pri učenju, dok se manji dio povezuje sa poteškoćama u intelektualnom funkcioniranju i ostalim uzrocima. Mikas (2012) je proveo je istraživanje kojem je svrha bila ispitati udio i značaj emocionalnih i ponašajnih problema u strukturi školskog neuspjeha učenika sedmih i osmih razreda osnovne škole. Navodi kako se problemi u ponašanju djece i mladeži često dijele u 2 osnovne skupine, a to su „eksternalizirani“ ili pretežno aktivni poremećaji u ponašanju i „internalizirani“ ili pretežno pasivni poremećaji u ponašanju. „Eksternalizirani poremećaji“ obuhvaćaju ona ponašanja koja imaju izraženu agresivnu dimenziju te se ne mogu dovoljno kontrolirati i usmjerena su prema drugima. To su primjerice, nametljivost, prkos, laganje, suprotstavljanje, hiperaktivnost, bježanje iz škole, delikvencija i sl. S druge strane, „internalizirani poremećaji“ obuhvaćaju ponašanja koja su u prevelikoj mjeri kontrolirana i prvenstveno usmjerena prema samom sebi, poput plašljivosti, povučenosti, nemarnosti i sl. U istraživanju je sudjelovalo 5 osnovnih škola na području Splitsko-dalmatinske županije. Ispitani su učenici, nastavnici i roditelji različitim upitnicima i skalama. Dobiveni podaci ukazuju na to da su se različiti emocionalni problemi i problemi ponašanja učenika pokazali kao značajni prediktori njihovog školskog uspjeha. Primjerice, kada je riječ o čimbenicima koji utječu na školski uspjeh kod učenica prisutni su problemi s pažnjom i tjelesni problemi. Također, prisutni su problemi poput povučenosti, tjeskobe i/ili depresivnosti te agresivnost. Na uspjeh kod učenika najprije utječu problemi s pažnjom, tjeskoba/depresivnost, povučenost i delikventno ponašanje. Naime, kod onih pojedinaca kod kojih su prisutni brojni različiti emocionalni problemi i problemi u ponašanju vjerojatnije je postizanje slabijeg uspjeha u školi. Najpouzdaniji prognostički faktor koji ujedno ima najnegativniji utjecaj na školski uspjeh je problem s pažnjom (Mikas, 2012).

Autorice Brdar i Rijavec (1997) provele su istraživanje s ciljem konstruiranja ljestvice koja bi služila pri ispitivanju strategija suočavanja sa stresom zbog loših ocjena u školi. Navode kako postoje instrumenti koji mjere opće strategije suočavanja sa stresom kada je riječ o djeci i adolescentima ali u njihovom istraživanju cilj je bio ispitati specifične strategije suočavanja sa stresom uzrokovanog dobivenom lošom ocjenom. Također, navode kako su razmišljanja i ponašanja kod suočavanja sa stresom uvijek usmjerena prema nekoj specifičnoj situaciji. Stoga je potrebno uvidjeti o kojem je problemu riječ kako bi se bolje razumio način suočavanja pojedinca. Također, smatraju kako je vrlo važno poznavati vlastite načine suočavanja sa stresom zbog loše ocjene jer to pomaže pojedincu da bolje razumije svoje ponašanje i ukoliko je potrebno da napravi određene promjene. Naime, njihov cilj bio je

konstruirati upitnik strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene bez prethodnog određivanja općih kategorija i specifičnih tvrdnji. U istraživanju je sudjelovalo 275 učenika osnovne škole te je faktorska analiza pokazala 5 strategija suočavanja („rješavanje problema“, „emocionalne reakcije“, „zaboravljanje“, „socijalna podrška“ i „samookrivljanje“). Pri konstrukciji ljestvice autorice su prvo prikupljale tvrdnje koje se odnose na različite načine suočavanja sa stresom radi loših ocjena. Učenici osnovnih škola trebali su odgovoriti na pitanje što rade kada dobiju negativnu ocjenu ili ocjenu lošiju od očekivane. U toj početnoj fazi autorice su prikupile više od 200 tvrdnji koje su bile vezane za različite načine suočavanja. One tvrdnje koje su bili slične po značenju zamijenjene su jednom tvrdnjom. Primjerice, tvrdnje „zatražim pomoć od majke“, „zatražim pomoć od oca“ zamijenjene su tvrdnjom „tražim pomoć od roditelja“. Tako je početnih 200 tvrdnji svedeno na 54 tvrdnje. Pokraj svake tvrdnje bila je ponuđena skala Likertovog tipa, odnosno brojevi od 1 do 5 (1 – „uopće se ne odnosi na mene“; 5 – „u potpunosti se odnosi na mene“). Za gotovo sve strategije suočavanja sa stresom utvrđene su neke spolne i dobne razlike. Autorice navode kako postoji nekoliko razloga za to. Primjerice, dječaci i djevojčice različito su socijalizirani kad je riječ o prikladnosti korištenja određenih strategija suočavanja sa stresom. Također, dječaci i djevojčice su različito nagrađivani i kažnjavani za (ne)uspješno suočavanje sa stresom. U daljnjem istraživanju uspoređivani su rezultati te su dobivene neke razlike u strategijama suočavanja sa stresom zbog loše ocjene s obzirom na spol, dob, školski uspjeh i s obzirom na anksioznost i samopoštovanje. Naime, utvrđeno je da su djevojčice više usmjerene na rješavanje problema, a dječaci na smanjenje napetosti. Također je utvrđeno da su mlađi učenici skloni rješavanju problema i samookrivljanju, a stariji učenici na emocionalno suočavanje te češće traže socijalnu podršku. Nadalje, utvrđeno je da uspješniji učenici češće upotrebljavaju strategiju rješavanja problema te u manjoj mjeri iskazuju emocionalne reakcije i traže podršku od drugih u odnosu na manje uspješne učenike. Istraživanje je također pokazalo kako učenici visokog samopoštovanja rjeđe pokazuju emocionalne reakcije te su manje skloni samookrivljanju u odnosu na učenike s niskim samopoštovanjem. Učenici koji su anksiozni češće pokazuju emocionalne reakcije, češće traže socijalnu podršku i skloniji su samookrivljanju u odnosu na manje anksiozne učenike (Brdar i Rijavec, 1997).

Način na koji pojedinac reagira na stres i emocije koje idu zajedno s njim ovise i o procijeni mjere u kojoj je moguće kontrolirati sam izvor stresa. Ukoliko pojedinac ima osjećaj da ima kontrolu nad mogućim ishodima situacije on najčešće bira strategije koje mu omogućuju

rješavanje samog problema. S druge strane, ukoliko misli da ne može utjecati na sam problem, pojedinac onda pokušava smanjiti neugodne osjećaje. Stoga je važno djecu usmjeravati na razmišljanje o tome mogu li kontrolirati izvor stresa. Ukoliko djeca uvide da mogu djelovati na rješavanje problema vjerojatnije je da će i birati pozitivne načine reagiranja na sam stres. Može se reći da strategija koju pojedinac koristi prilikom suočavanja sa stresom ovisi o osobinama njegove ličnosti, o okolnostima u kojima je doživljena stresna situacija i o tome kako pojedinac opaža tu situaciju (Brdar i Rijavec, 1998).

U svom istraživanju, Kalebić Maglica (2006) imala je za cilj ispitati spolne i dobne razlike kada je riječ o strategijama suočavanja sa specifičnim stresnim situacijama koje su vezane za školu. Također, cilj je bio ispitati koje situacije u školi učenici adolescenti percipiraju kao izvor stresa. Pretpostavila je da će se učenice u većoj mjeri emocionalno suočavati i da će stariji učenici više biti usmjereni na problem, dok će mlađi učenici koristiti strategiju izbjegavanja. Rezultati su pokazali da adolescenti najčešće kao stresne situacije percipiraju „dobivanje nedovoljne ocjene“, „nepravedno ocjenjivanje“, „sukob s kolegama iz razreda“, „sukob s nastavnicima“ i „sukob s roditeljima“. Također je utvrđeno da postoje razlike između učenika osnovnih i srednjih škola. Učenici osnovnih škola najčešće navode različite situacije koji predstavljaju izvor stresa, dok učenici srednje škole kao najučestaliju stresnu situaciju navode nedovoljnu ocjenu (Kalebić Maglica, 2006). Prema Lacković-Grgin (2000) učenicima nižih razreda najučestaliji izvor stresa predstavljaju nepravedno ocjenjivanje i sukobi s učiteljima, a učenicima viših razreda vremenski pritisci, previše obaveza i općeniti negativan stav prema školovanju. Nadalje, rezultati istraživanja Kalebić-Maglice (2006) pokazali su kako nema statistički značajne razlike s obzirom na dob i spol ispitanika kada je riječ o *suočavanju usmjerenom prema problemu*. Autorica navodi kako rezultati nekih istraživanja ukazuju na to da su muškarci više nego žene skloniji direktnoj akciji odnosno suočavanju usmjerenom na problem. S druge strane, neka istraživanja ne ukazuju na postojanje razlika ili rezultati pokazuju da su žene sklonije suočavanju usmjerenom na problem. Također, rezultati navedenog istraživanja (2006) ukazuju na postojanje statistički značajne razlike s obzirom na spol i dob kada je riječ o *emocionalnom suočavanju*. Naime, učenice se u većoj mjeri koriste suočavanjem koje je usmjereno emocijama u odnosu na učenike. Utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike kod ovog načina suočavanja sa školskim neuspjehom između učenika osmih razreda i prvih razreda srednje škole. Učenici koji pohađaju prvi razred srednje škole se u većoj mjeri koriste strategijom suočavanja koje je usmjereno prema emocijama. Također, utvrđena je razlika između učenika sedmih i osmih

razreda osnovne škole. Učenici sedmih razreda češće se koriste suočavanjem koje je usmjereno emocijama. Kada je riječ o strategiji izbjegavanja, rezultati su pokazali kako nema statistički značajne razlike s obzirom na spol. Međutim, statistički značajna razlika postoji kada je riječ o dobi. Učenici sedmih razreda se najviše koriste izbjegavanjem kada su suočeni sa stresnom situacijom u školi (Kalebić Maglica, 2006). Kod suočavanja sa stresom, spolne razlike mogu se objasniti procesom socijalizacije, odnosno time što su dječacima i djevojčicama nametnute različite spolne uloge (Gilligan, 1982 prema Lončarić, 2007). Primjerice, od dječaka se uglavnom očekuje autonomnost i nezavisnost kad je u pitanju rješavanje problema, dok se od djevojčica očekuje usmjerenost na mrežu socijalne podrške. Isto tako, različita suočavanja različito se nagrađuju i kažnjavaju. Uz socijalizaciju tu su i biološke razlike između muškaraca i žena koje određuju psihološko funkcioniranje (Moir i Jessel, 1989 prema Lončarić, 2007). Neki rezultati pokazuju kako djevojčice više koriste suočavanje koje je usmjereno emocijama, a dječaci suočavanje usmjereno na problem (Olah, 1995 prema Lončarić, 2007). S druge strane, neki rezultati pokazuju da djevojčice više koriste strategije koje se odnose na rješavanje problema i traženje socijalne podrške, a dječaci češće koriste distanciranje i eksternalizirajuće suočavanje (Causey i Dubow, 1992 prema Lončarić, 2007).

Lončarić (2006) je proveo istraživanje s ciljem usporedbe stabilnosti korištenja različitih strategija suočavanja s brojnim stresnim događajima u školi. Dio zadataka njegovog istraživanja odnosio se na konstrukciju „*Skale suočavanja s dobivanjem loše ocjene*“ i „*Skale suočavanja s interpersonalnim sukobom*.“ Naime, zadatak je bila konstrukcija dvije skale, od kojih će jedna mjeriti suočavanje s akademskim stresom, odnosno mjerit će stres koji je vezan uz dobivenu lošu ocjenu, dok će druga skala mjeriti suočavanje sa socijalnim stresom (stres koji nastaje uslijed interpersonalnog sukoba). Također, zadatak je bila i provjera situacijske stabilnosti faktorske strukture skala te stupanj povezanosti upotrebe određenih strategija u situacijama obje vrste stresa. Istraživanje je imalo više faza tijekom kojeg su dobivene skale revidirane, a primjena skala suočavanja s različitim stresnim situacijama rezultirala je različitim faktorskim strukturama. Najviši stupanj stabilnosti pokazuju strategije koje se odnose na burne emocionalne i neprimjerene reakcije te one koje se odnose na udaljavanje/izbjegavanje problema, a najniži stupanj stabilnosti prisutan je kod usmjerenosti na izvor problema i na njegovo rješavanje. Može se zaključiti i da korištenje svih oblika suočavanja nije primjereno u različitim stresnim situacijama. Ako se skala i tvrdnje prilagode nekom specifičnom stresnom događaju mogu se očekivati i neke izmjene u faktorskoj

strukturi upitnika. Time je otežana provjera situacijske stabilnosti strategija, no omogućeno je lakše razumijevanje, samoprocjena i veća uključenost ispitanika, a posebice djece i adolescenata. Također, takvim pristupom se na određeni način povećava i valjanost rezultata (Lončarić, 2006).

Nadalje, Lončarić (2007) je u svom istraživanju za cilj imao klasificirati učenike prema obrascu suočavanja kojeg upotrebljavaju u situaciji kada dožive školski neuspjeh. U tom istraživanju sudjelovali su učenici koji pohađaju više razrede osnovne škole. Autor je suočavanje s akademskim stresom mjerio „Skalom suočavanja s dobivanjem loše ocjene“ (Lončarić, 2006). Skala mjeri 15 strategija suočavanja koje su se grupirale u 4 skale: „Udaljavanje od problema“, „Usmjerenost na izvor i rješavanje problema“, „Socijalna podrška“ i „Emocionalna reaktivnost“. Učenici su svrstani u 6 grupa s obzirom na obrazac suočavanja sa akademskim stresom. U prve dvije grupe svrstani su oni učenici koji su ostvarili vrlo visoke i oni koji su ostvarili vrlo niske rezultate na svim skalama suočavanja. Ostale grupe su: učenici usmjereni isključivo na rješavanje problema – oni koji su u velikoj mjeri usmjereni na problem, ozbiljno pristupaju problemu i preuzimaju odgovornost, zatim učenici usmjereni na rješavanje problema i socijalnu podršku – oni koji su u najvećoj mjeri usmjereni na korištenje socijalne podrške i rješavanje problema. Oni se razlikuju od prethodne grupe po tome što ne zanemaruju druge aktivnosti i nisu skloni samookrivljanju te kontroliraju emocije i ne odustaju od rješenja problema. Nadalje, sljedeća grupa su učenici usmjereni na umanjivanje problema – oni koji problem loše ocjene pokušavaju umanjiti pomoću humora, ignoriranja i maštanja. Posljednja grupa su učenici koji u stresnoj situaciji pokazuju emocionalnu reaktivnost – oni učenici koji su skloni vrlo emocionalno reagirati kada dobiju lošu ocjenu te imaju agresivne i neprimjerene reakcije i skloni su okrivljanju drugih (Lončarić, 2007). Daljnjom analizom autor navodi kako su djevojčice i dječaci različito zastupljeni u navedenim grupama. Utvrđeno je da više djevojčica ima u grupi ispitanika koji su podjednako usmjereni na problem i na socijalnu podršku. Dječaci su zastupljeniji u grupi ispitanika za koje je karakteristična emocionalna reaktivnost i grupi koja ima niske rezultate na svim strategijama suočavanja. Nadalje, kada je riječ o dobi, također postoje razlike među ispitanicima. Utvrđeno je da stariji učenici pripadaju grupi ispitanika koja je usmjerena na umanjivanje problema i onoj grupi koja ima niske rezultate na svim strategijama suočavanja, dok su mlađi ispitanici zastupljeniji u grupi ispitanika koji su usmjereni na rješavanje problema i grupi ispitanika koji imaju visoke rezultate na svim skalama suočavanja sa školskim neuspjehom (Lončarić, 2007). Lončarić je u svom

istraživanju (2008) analizirao i obrasce suočavanja sa školskim neuspjehom odnosno kognitivne procjene i ishode suočavanja. Učenici koji su ostvarili niske rezultate na svim skalama suočavanja sa školskim neuspjehom situaciju dobivanja loše ocjene u manjoj mjeri procjenjuju stresnom i manje utjecajnom na školski uspjeh u odnosu na one učenike koji se u različitoj mjeri koriste različitim strategijama i od onih koji imaju visoke rezultate na svim skalama suočavanja. Također, ta grupa učenika lošu ocjenu ne doživljava kao prijetnju ni kao gubitak ili izazov (Lončarić, 2008). Takvi učenici se uglavnom ne trude kod izvršavanja školskih zadataka, ne vrednuju školske aktivnosti te postižu zadovoljavajuće rezultate uz izbjegavanje truda (Rijavec i Brdar, 2002). Ustanovljeno je da grupa učenika s visokim rezultatima na svim skalama suočavanja sa školskim neuspjehom u velikoj mjeri doživljavaju lošu ocjenu kao prijetnju i kao gubitak ili izazov. Nadalje, ustanovljeno je da učenici koji imaju niske rezultate na svim skalama suočavanja imaju osjećaj kako situacija neuspjeha u školi nije pod njihovom ni pod tuđom kontrolom. Navedeno se može povezati s implicitnim teorijama inteligencije (Dweck, 2000 prema Lončarić, 2008). Ukoliko se polazi od pretpostavke kako je uspjeh ovisan o sposobnosti i ukoliko se ta sposobnost doživljava kao stabilna i nepromjenjiva osobina, onda pojedinac ni druge osobe ne mogu ništa učiniti u vezi dobivanja ili ispravljanja loše ocjene. Zbog toga neki pojedinci, pri suočavanju s neuspjehom, ulaganje truda mogu smatrati bespotrebim. Ona grupa učenika koja ima visoke rezultate na svim skalama suočavanja bolje procjenjuje mogućnost kontrole nad tim situacijama. Oni procjenjuju da i drugi imaju kontrolu nad pojavom i ishodom stresora što se može povezati s učestalijom upotrebom socijalne podrške (Lončarić, 2008). Takvi učenici imaju osjećaj kontrole nad pozitivnim i negativnim školskim rezultatima te misle da ulaganjem truda mogu postići ciljeve (Rijavec i Brdar, 2002). Grupa učenika koju karakterizira emocionalna reaktivnost, odustajanje, izbjegavanje i oni koji nisu usmjereni na rješavanje problema u najvećoj mjeri se od ostalih razlikuje po procjenama mogućnosti kontrole stresnog događaja. Ti učenici niže procjenjuju osobnu kontrolu kada je riječ o dobivanju loše ocjene i kada je riječ o rješavanju tog problema. Uz tvrdnje koje se odnose na emocionalnu reaktivnost i neprimjerene reakcije uključene su i tvrdnje koje se odnose na okrivljavanje drugih, što je povezano s njihovom percepcijom niske osobne kontrole i visoke kontrole drugih pri dobivanju loše ocjene. Nadalje, utvrđeno je da se učenici koji su isključivo usmjereni na problem razlikuju od ostalih grupa na skalama koje obuhvaćaju procjenu stresnosti i motivacijske relevantnosti događaja. Oni najviše rezultate postižu na procjenama stresnosti uslijed dobivanja loše ocjene, važnosti izbjegavanja loše ocjene i utjecaja te ocjene na školski uspjeh (Lončarić, 2008).

Nadalje, Lončarić (2014) u svojoj knjizi *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena* navodi kako različiti pristupi samoregulaciji naglašavaju poteškoće koje su prisutne kod ostvarivanja cilja, no manji broj istraživanja uključuje koncept suočavanja u okviru modela samoregulacije. On smatra da se malo zna o tome kako se ljudi zapravo nose s poteškoćama prilikom ostvarenja cilja i kako to suočavanje može utjecati na ostvarenje cilja. Važne komponente procesa samoregulacije su ciljevi i u procesu njihovih ostvarenja pojedinac se suočava s različitim preprekama. Ljudi većinom balansiraju između dalekih ciljeva i trenutnih poriva što otežava ustrajnost u ostvarenju cilja. U teoriji samoregulacije obično se naglašava dugotrajno ostvarenje cilja, bez razmatranja kratkotrajnih regulacija frustrirajućih prepreka ostvarenju cilja. To je jedan od razloga zanemarivanja suočavanja u istraživanjima samoregulacije. Promjena u pristupu pojavila se korištenjem koncepta stresa i suočavanja pri objašnjavanju odnosa između suočavanja s preprekama i ustrajnosti u ostvarivanju cilja. Istraživanja suočavanja i samoregulacije pokušavaju opisati i razumjeti ponašanje ljudi u situaciji kada očekuju poteškoće ili kada se suoče s poteškoćom na putu do cilja. Naime, tradicionalni model stresa i suočavanja bio je u središtu brojnih istraživanja u posljednjih nekoliko desetljeća. Suočavanje uključuje stalne kognitivne i ponašajne napore s ciljem svladavanja i smanjivanja vanjskih i unutarnjih zahtjeva koji mogu biti opterećujući ili koji mogu nadilaziti resurse osobe (Lazarus i Folkman, 1984 prema Lončarić, 2014). Lazarus i Folkman su 1980. godine pomoću instrumenta za samoprocjenu (*Ways of Coping Checklist*) izdvojili dvije glavne subskale, a to su subskala suočavanja usmjerenog na problem i subskalnu suočavanja usmjerenog na emocije. Kasnije su revizijom skale detaljnije razradili suočavanje kroz nekoliko skala - plansko rješavanje problema, traženje socijalne podrške i šest skala usmjerenih na emocije (Lazarus i Folkman, 1985, 1988 prema Lončarić, 2014). Međutim, upitan je faktorski pristup koji se koristi u validaciji modela stresa i suočavanja koje su predstavili prethodno spomenuti autori. Naime, u tom modelu ignorira se složenost postupka rješavanja problema. Kod proaktivnog suočavanja ljudi vide rizike, zahtjeve i mogućnosti u budućnosti, ali ne procjenjuju ih kao prijetnje, štete ili gubitak nego ih doživljavaju kao izazov. Istraživanja koja su usmjerena na obrambene obrasce samoregulacije ukazuju na to da pojedinac može biti usmjeren na ublažavanje negativnih emocija korištenjem raznih strategija. Osim ublažavanja negativnih emocija mogu biti prisutni i dodatni ciljevi kao što su zaštita vlastite slike o sebi, postizanje popularnosti, izbjegavanje truda i sl. Prema tome, obrambeni obrazac može uključivati više različitih ciljeva i strategija, dok problem ima relativno ograničen broj rješenja (Brownlee, 2000 prema Lončarić, 2014). Na suočavanje se uglavnom gledalo kao na reaktivnu strategiju koja se koristi nakon

doživljenog stresa, ali u novije vrijeme počinje se gledati kao na nešto što se može učiniti prije stresne situacije. Takav pokušaj sagledavanja na suočavanje objašnjava se modelom proaktivnog suočavanja. Za razliku od tradicionalnih strategija suočavanja koje su usmjerene na suočavanja sa stresorima koji su se već dogodili i njihovim posljedicama, proaktivno suočavanje je usmjereno na budućnost te pojedinac nastoji izgraditi resurse koji mu olakšavaju usvajanje izazovnih ciljeva i osobni rast (Greenglass, 2002 prema Lončarić, 2014).

Lončarić (2014) konstruirao je skalu pod nazivom *Skala suočavanja sa školskim neuspjehom* koja predstavlja samoprocjenu učenikovog nastojanja da se suoči sa školskim neuspjehom. Skala se odnosi na strategije samoregulacije učenja koje se aktiviraju nakon doživljenog neuspjeha i sastoji se od osam subskala koje su grupirane u tri komponente. Komponenta *Suočavanje usmjereno na problem* uključuje *Aktivno rješavanje problema* i *Razmišljanje o problemu*. Zatim komponenta *Zaštita emocija udaljavanjem* uključuje *Izbjegavanje*, *Maštanje* i *Skretanje pažnje*, a komponenta *Zaštita ega udaljavanjem* uključuje *Odustajanje i reinterpretacija*, *Ignoriranje problema* te *Ismijavanje problema*. Autor je u početnim fazama razvoja skale koristio eksplorativnu faktorsku analizu. Pri tome je zadržano 7 faktora. Čestice koje su pripadale aktivnom rješavanju problema i razmišljanju o problemu imale su zasićenje na istom faktoru, što je ukazivalo na to da je funkcija suočavanja (rješavanje problema) važniji organizirajući faktor od oblika suočavanja (ponašanje-bihevioralno ili razmišljanje-kognitivno). No, zadržano je konceptualno razlikovanje između kognitivnih i ponašajnih komponenti kako bi se mogli dobiti višestruki pokazatelji strategije rješavanja problema. Isto tako, čestice koje su povezane s odustajanjem i reinterpretacijom imale su zasićenje na jednom faktoru što ukazuje na nisku diskriminativnu valjanost te one predstavljaju zajedničku skalu suočavanja koju je autor nazvao *Odustajanje i reinterpretacija*. Ova skala može se primijeniti na grupi ispitanika ili u individualnom radu i primjerena je učenicima od 5. do 8. razreda osnovne škole i učenicima na višim razinama obrazovanja (Lončarić, 2014).

Mavar (2009) je u svom istraživanju imao za cilj utvrditi najčešće korištene strategije u suočavanju sa stresom kod adolescenata te ispitati postoje li razlike s obzirom na spol ispitanika. Rezultati su pokazali da je najčešće korištena strategija rješavanje problema. Taj način suočavanja prevladava u situacijama kada osoba procijeni da ima kontrolu nad stresnim događajem ili nad ishodima tog događaja te je korištenje ove strategije primjereno u situacijama kao što je školski uspjeh, učenje i sl. Kada je riječ o razlikama s obzirom na spol utvrđeno je da djevojke češće koriste ovu strategiju u odnosu na mladiće. Uz rješavanje problema, u najvećoj mjeri učenici traže podršku prijatelja. Budući da pojedinac može od

drugih tražiti utjehu ili podršku kao i savjet ili sudjelovanje u rješavanju problema, ova strategija odnosi se na suočavanje koje je usmjereno i na problem i na emocije. Istraživanjem je utvrđeno da je najrjeđe korištena strategija emocionalna reaktivnost. Ta strategija uključuje otvoreno izražavanje emocija kroz verbalnu agresivnost, akciju ili neki drugačiji oblik ponašanja pomoću kojeg se pojedinac pokušava osloboditi napetosti. Općenito, za sve strategije, osim za strategiju distrakcije, vidljiva je statistički značajna razlika s obzirom na spol, odnosno djevojke su sklone češćem korištenju svih strategija u odnosu na mladiće (Mavar, 2009).

Jeđud i Lebedina-Manzoni (2008) su u svom istraživanju za cilj imale uvidjeti perspektivu i razumijevanje viđenja školskog uspjeha i neuspjeha. Istraživanje je bilo kvalitativno, a ispitanici su bili djeca i mladi s poremećajima u ponašanju i/ili u riziku za razvitak poremećaja vezanih uz područje škole. Prema njihovim rezultatima, kada ispitanici govore o doživljaju škole kao izvoru stresa, često navode primjere kao što su promjena škole tj. prijelaz iz nižeg razreda u više razrede, dolazak u veću školu iz male lokalne škole te prijelaz iz osnovne u srednju školu. Uz negativan doživljaj škole često se spominje bježanje iz škole, gubitak interesa te negativne emocije vezane uz samu školu. U izjavama ispitanika rijetko se spominje doživljaj škole kao izvor zadovoljstva. Kada govore o pozitivnom doživljaju škole, uglavnom govore o druženju s vršnjacima i sudjelovanju u nekim školskim aktivnostima. Može se uvidjeti kako je negativan doživljaj škole uglavnom povezan s negativnim emocijama i s bježanjem s nastave kao jednom od strategija suočavanja s tim negativnim emocijama. Nadalje, kada je riječ o načinu učenja izjave ispitanika upućuju na nedostatak radnih navika. Često je prisutno tzv. kampanjsko učenje zbog čega učenje postaje zamorno i teško uz što ispitanici vežu negativne emocije. Autorice su ispitale doživljaj školskog uspjeha koji sadrži tri dimenzije, a to su uvid u razlog školskog uspjeha, uvid u razlog školskog neuspjeha i traženje opravdanja. Kada ispitanici govore o razlozima uspjeha i neuspjeha, uvid se javlja na području procjenjivanja vlastite odgovornosti za doživljeni (ne)uspjeh. Pritom, neki ispitanici traže opravdanje za vlastiti neuspjeh tako što prebacuju odgovornost na druge osobe, najčešće na nastavnike ili članove obitelji. Bez obzira na to, većina ispitanika ipak uviđa vlastitu odgovornost za uspjeh i neuspjeh u školi pri čemu uz neuspjeh uglavnom vežu neučenje, loše ponašanje te bježanje iz škole (Jeđud i Lebedina-Manzoni, 2008).

Nadalje, u svom istraživanju vezanom uz fenomen *drop out-a* Baturina i suradnici (2014) ističu kako mladi koji su u riziku od odustajanja od srednjoškolskog obrazovanja čine specifičnu ranjivu skupinu. Naime, ti mladi nalaze se u potencijalnoj opasnosti od društvene

marginalizacije i siromaštva. Fenomen *drop out-a* u europskom kontekstu prepoznat je kao društveni problem koji nikako nije zanemariv, no u hrvatskom kontekstu taj fenomen nije dovoljno istražen. Nadalje, istraživanja su pokazala kako je tu riječ o vrlo složenom problemu kojeg je potrebno promatrati na više razina i koji ima višestruke posljedice. Naime, u hrvatskom kontekstu, prema Berc i suradnicima (2015) odustajanje učenika od srednjoškolskog obrazovanja vrlo je prisutan fenomen, unatoč opadanju broja takvih pojedinaca. Razlozi zbog kojih učenici odustaju od srednje škole su negativne ocjene, brojni neopravdani sati, neprimjereno ponašanje, nizak socio-ekonomski status obitelji učenika, narušeni odnosi u obitelji, niska motiviranost za učenje te školski program. Nezavršenom srednjom školom pojedinac manje konkurira na tržištu rada koji postaje sve zahtjevnije. Samim time mogućnosti trajnog zaposlenja su manje, što može dovesti do povećanja rizika od socijalne isključenosti. Populacija mladih koja odustaje od srednje škole uglavnom je u dobi između 16 i 19 godina. Ta populacija je uz prethodno navedene rizike izložena i riziku od ulaska u različite ovisnosti. Zatim, postoji mogućnost da se priključe društvu koje ima loš utjecaj na njihovo ponašanje i osobnost, kao što su različita delinkventna ponašanja, kriminalne radnje i sukobi sa zakonom (Berc i sur., 2015).

2.2. Kako pomoći učenicima?

Posljedice neuspjeha izražene su na individualnom i socijalnom planu. Neuspjeh ostavlja snažne posljedice na osobnost pojedinca, utječe na obiteljsku i školsku situaciju ali i na širu zajednicu (Bilić, 2001). Stoga jedan od važnih zadataka koji se stavlja pred nastavnike, pedagoge i druge suradnike je motivirati učenike za učenje. No, to nije jednostavan zadatak, posebno ako nastavni sadržaji, metode i oblici rada, očekivanja roditelja i nastavnika nisu u skladu s učenikovim interesima i sposobnostima (Zloković, 1998).

Neki sposobni učenici, nažalost, nerijetko postižu slabije rezultate od onih koje bi mogli stvarno postići. Jedan od mogućih razloga je uvjerenje u vlastitu nekompetentnost. Vrlo je važno kako učenici doživljavaju vlastiti neuspjeh. Nije svejedno objašnjavaju li ga nesposobnošću i nekim vanjskim čimbenicima na koje ne mogu utjecati ili s druge strane vlastitim nedovoljnim zalaganjem. Neki učenici često dobivaju loše ocjene pa ih te ocjene obeshrabruju odnosno takvim ocjenama im se stalno ukazuje na njihove slabosti. Također, takvi učenici mogu dobiti etiketu lošeg učenika i zbog toga primjerice nerado dolaze u školu. Tim se učenicima može pomoći pri izradi plana učenja i pri postavljanju ciljeva učenja. Može im se ukazati na to kako učinkovito učiti, ukazati im na njihove greške te ih ohrabriti u

daljnjem učenju. Treba ih poticati kako bi doživjeli osjećaj uspjeha i zadovoljstva te im dati priznanje za uloženi trud bez obzira na rezultate (URL 4).

Kako bi se mogla pružiti pomoć učenicima koji nisu uspješni u školi potrebno je prikupiti relevantne informacije. Naime, kako bi se identificirao uzrok neuspjeha potrebno je prvo prikupiti podatke od samog učenika, onda od važnih osoba u njegovoj okolini, primjerice, roditelja i nastavnika. Zatim, izravnim opažanjem i promatranjem učenika u okolini u kojoj ima poteškoće i doživljava neuspjeh i iz školske dokumentacije (Bilić, 2001).

Najbolja i najuspješnija reakcija na lošu ocjenu je učenje s namjerom da se ocjena popravi. Učenici rano trebaju razviti ovu strategiju kako ne bi kasnije imali problema s doživljavanjem neuspjeha. Odnosno, trebaju shvatiti vezu između svog truda i uspjeha. No, javlja se problem ukoliko pojedinac ne zna *kako* učiti. Postoje učenici koji puno vremena provode učeći ali ne doživljavaju uspjeh. Stoga je potrebno vrlo rano naučiti djecu kako učiti. Pri tome mogu pomoći sljedeće smjernice. Naime, potrebno je osigurati prikladne uvjete za učenje, isključiti sve ono što bi moglo ometati koncentraciju djeteta poput igračaka, TV-a, glazbe i sl. Nadalje, od velike pomoći može biti izrada plana učenja te je vrlo važno poticati dijete na aktivno učenje umjesto mehaničkog učenja. Korisno može biti i vođenje bilješki i nagrađivanje samog sebe za obavljeni rad. Također, vrlo je važno da roditelji ne naprave određeni zadatak umjesto djeteta (Brdar i Rijavec, 1998). U ovom slučaju veliku ulogu ima pedagog. Naime, pedagozi mogu kroz različite zanimljive radionice objasniti učenicima i dati im određene smjernice kako bi im olakšali pripremu za učenje i sam proces učenja. Također, mogu i roditeljima predložiti neke ideje pomoću kojih bi svojoj djeci mogli olakšati učenje.

Vrlo je važno učenicima omogućiti doživljavanje uspjeha. To se može omogućiti zadavanjem zadataka koji nisu ni prelagani ni preteški i koje će učenik uz trud uspjeti savladati. Potrebno je učenika i pohvaliti za to jer na taj način lakše može doživjeti osjećaj uspjeha što će mu dati dodatnu motivaciju za daljnji trud. Takav pristup kroz neko vrijeme može pridonijeti napredovanju učenika u skladu sa njegovim sposobnostima. Vrlo je važna uspostava kvalitetne suradnje s važnim osobama iz učenikove okoline i života, odnosno s roditeljima i obitelji. Za to je potrebno roditelje prihvatiti kao partnere. Nije dovoljno roditelje samo obavijestiti o ocjenama, izostancima i ponašanjima njihovog djeteta nego je potrebna redovita razmjena informacija s obje strane. Roditelji i nastavnici se ne bi smjeli međusobno optuživati za određene pogreške nego bi trebali raditi zajedno, u istom smjeru, za dobrobit djeteta. Ono što je još bitno za uspjeh i zadovoljstvo učenika je i pozitivno školsko ozračje. Potrebno je već

od predškolske dobi razvijati svijest o tome da su svi ljudi različiti i posebni te da ne mogu svi imati jednake ocjene ili jednako dobro rješavati školske zadatke. Bitno je ukazati djeci da svi imaju svoje kvalitete i da su svi jednako važni i vrijedni (URL 2).

Nadalje, oni učenici koji često doživljavaju neuspjeh u školi su često i izloženi ismijavanju i odbacivanju te mogu postati prilično nesretni, ponekad i agresivni, teško se mogu koncentrirati te se s vremenom mogu početi smatrati nesposobnima. Stoga je vrlo važno učenicima ukazati i na to da ocjene u školi nisu mjerilo nečije vrijednosti. Bitno je naglasiti učenicima da se vlastite teškoće i ograničenja mogu prevladati vlastitim trudom i zalaganjem. Puno problema u školi može se prevladati ukoliko pojedinac zna kako pravilno učiti. Naime, pojedinac može poboljšati svoj uspjeh čak malim promjenama u vlastitom pristupu i uvježbavanjem određenih strategija učenja. Nerijetko učenje može biti zamorno i monotono, ali pomoću određenih strategija može postati zanimljivije. Kako bi učenici naučili kako učiti potrebno im je dati neke smjernice. Primjerice, treba im ukazati na važnost planiranja svog vremena. Nije poželjno ostavljati zadatke za zadnji tren, nego je puno korisnije rasporediti određeno gradivo na manje cjeline i napraviti plan. Ako se napravi dobar plan i ako ga se pridržava, veća je vjerojatnost da će se određene obaveze i stići napraviti. Nadalje, prije samog učenja važno je biti i odmoran i sit, u suprotnom se vrlo teško koncentrirati na učenje. Ukoliko je to moguće, poželjno je imati stalno mjesto za učenje gdje nema puno ometajućih stvari kao što su mobitel, igrice, televizor i sl. Potrebno je raditi pauze u kojima je poželjno biti fizički aktivan. Ono što se uči treba i povezati sa svakodnevnim životom i iskustvom te koristiti sva dostupna pomagala. Nadalje, ono što se nauči potrebno je puno puta i ponoviti kako se ne bi zaboravilo. U fazi ponavljanja rad u grupi može biti vrlo koristan. Vrlo poticajno djeluju nagrade, stoga je poželjno nagrađivanje nakon nekog uspješno odrađenog zadatka. Ovo su samo neke od smjernica koje mogu koristiti nastavnici koje mogu pomoći pojedincu da savlada prepreke prema uspjehu (URL 3).

Nadalje, jedan od potencijalnih problema u školama je nedovoljna suradnja obitelji i škole. Naime, ponekad zbog srama ili negativnih stavova roditelji djece s lošim uspjehom s vremenom izbjegavaju odlazak u školu i izbjegavaju kontakt s nastavnicima. To samo može poticati daljnji neuspjeh i nezadovoljstvo i djece i roditelja. Veliki naglasak stavlja se na važnost kvalitetne suradnje roditelja i nastavnika. Pod tim se misli na međusobnu razmjenu informacija. Potrebno je djelovanje sa svih strana i zajednička procjena uspješnosti u istom smjeru za dobrobit djeteta (URL 1). Zbog toga je potrebno ostvariti dobre odnose između nastavnika, pedagoga i roditelja jer zajedničkim djelovanjem mogu pomoći djetetu da

prevlada svoje prepreke i doživi uspjeh. Pedagozi, roditelji i nastavnici trebaju međusobno izgraditi povjerenje kako bi mogli uspješno surađivati.

Ponekad izvor poteškoća mogu biti nerealna očekivanja roditelja, odnosno kada su roditelji skloni stvarati velike planove za svoje dijete. Često to budu određeni „zadaci“ koje roditelji nisu uspjeli ostvariti. Takvi roditelji često upisuju svoju djecu na različite aktivnosti, poput stranih jezika, raznih sportova, glazbene škole i sl. Pohađanje puno aktivnosti može biti korisno ukoliko djeca stvarno imaju smisla za određeno područje i ako mu to pobuđuje interes i ako osjeća zadovoljstvo. No, ponekad sve te aktivnosti opterećuju dijete te ono može postati nezainteresirano i nezadovoljno. Dijete je u toj situaciji pod stalnim pritiskom očekivanja i želje za udovoljavanjem roditeljima i nastavnicima, dok sam pojedinac najčešće ne dobiva zadovoljstvo iz aktivnosti kojim se bavi. S druge strane, postoje djeca koja imaju neke objektivne teškoće u razvoju i učenju i na početku školovanja vidljivo je da teško ispunjavaju školske obaveze. U tom slučaju, ponekad roditelji svoja očekivanja svedu na minimum, što naravno nije dobro i nije rješenje (URL 1).

Svako dijete, bez obzira na svoje teškoće ima i svoje sposobnosti i područja u kojima je uspješno. Zadatak koji se stavlja pred odrasle je otkriti koja su to područja u kojima je dijete uspješno i pružiti mu pomoć u realiziranju svojih kapaciteta. Istovremeno trebaju ga poticati i ohrabrivati u onim aktivnostima koja djetetu teže idu. Potrebno im je davati zadatke i probleme koje će moći riješiti uz uloženi trud. Takvim pristupom se djetetu omogućuje da doživi uspjeh i da se razvija. U cijelom tom procesu od velike važnosti je pohvaliti dijete, ne samo za rezultat nego za trud koji ulaže (URL 1). Navedeno se može povezati sa zahtjevom uravnoteženja odgojnog i obrazovnog djelovanja u školi koje može imati implikacije i na način na koji promatra školski uspjeh – ne samo kroz kognitivnu (kao što su npr. rezultati na testovima i ocjene) već i kroz afektivnu dimenziju pri čemu se ističe važnost doživljaja uspjeha, zadovoljstva i pozitivnih osjećaja (Buterin, 2009).

3. Metodologija istraživanja

3.1. Predmet istraživanja

Predmet ovog istraživanja je ispitati kako se učenici srednjih škola suočavaju sa školskim neuspjehom.

3.2. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati i utvrditi strategije suočavanja sa školskim neuspjehom kod učenika srednjih škola te analizirati odnos navedenog konstrukta s obzirom na spol, razred, vrstu škole, školski uspjeh te učestalost izostajanja s nastave.

3.3. Zadaci istraživanja

S obzirom na predmet i cilj ovog istraživanja zadaci su sljedeći:

1. Ispitati u kojoj mjeri srednjoškolci koriste određene strategije kod suočavanja sa školskim neuspjehom.
2. Utvrditi postoje li razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na spol ispitanika.
3. Utvrditi postoje li razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na razred koji ispitanici pohađaju.
4. Utvrditi postoje li razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na vrstu srednje škole koju ispitanici pohađaju.
5. Utvrditi postoje li razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na školski uspjeh.
6. Utvrditi postoje li razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na učestalost izostajanja s nastave.

3.4. Metode i instrumenti

U istraživanju je korištena metoda anketiranja, a instrument je anketa koju čini nekoliko dijelova. U prvom dijelu ispitanici su odgovarali na pitanja koja su se odnosila na socio-demografska i obrazovna obilježja (spol, razred, vrsta škole, školski uspjeh i izostanci). Drugi dio ankete čini *Skala strategija suočavanja sa školskim neuspjehom* (Lončarić, 2014). Naime, skala sadrži 38 tvrdnji koje se odnose na strategije koje ispitanici koriste kada dobiju

negativnu ocjenu ili lošiju ocjenu od očekivane. Uz tvrdnje je ponuđena skala izražena u stupnjevima od 1 do 5 (1 = „nikad to ne radim“, 2 = „uglavnom to ne radim“, 3 = „osrednje se koristim time“, 4 = „uglavnom tako radim“ i 5 = „uvijek tako radim“). Skala se sastoji od 8 subskala koje su grupirane u 3 komponente. Komponenta *Suočavanje usmjereno na problem* sastoji se od subskala *Aktivno rješavanje problema* (tvrdnje 10, 11, 12, 13) i *Razmišljanje o problemu* (tvrdnje 14, 15, 16, 17) na kojima viši rezultat označava bolje suočavanje sa školskim neuspjehom. Nadalje, komponenta *Zaštita emocija udaljavanjem* sastoji se od subskala *Izbjegavanje* (tvrdnje 18, 19, 20, 21, 22), *Maštanje* (tvrdnje 23, 24, 25, 26) i *Skretanje pažnje* (tvrdnje 1, 2, 3, 4, 5) na kojima viši rezultat predstavlja lošije strategije suočavanja sa školskim neuspjehom. Zadnja komponenta *Zaštita ega udaljavanjem* sastoji se od subskala *Odustajanje i reinterpretacija* (tvrdnje 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34), zatim *Ignoriranje problema* (tvrdnje 35, 36, 37, 38) i *Ismijavanje problema* (tvrdnje 6, 7, 8, 9) na kojima također viši rezultat predstavlja lošiju strategiju suočavanja sa školskim neuspjehom.

3.5. Ispitanici

U istraživanju su sudjelovali učenici od prvih do trećih, odnosno četvrtih razreda srednjih škola, ovisno o kojoj vrsti škole je riječ. Korišten je prigodni uzorak, odnosno obuhvaćao je prisutne razrede koji su bili voljni sudjelovati u istraživanju. U svakoj školi je obuhvaćen po jedan prvi, drugi, treći i četvrti razredni odjel. Istraživanjem su prikupljene 403 ankete od kojih je zadržano 388 valjanih anketa.

Tablica 1. Zastupljenost učenika po spolu

| SPOL | f | % |
|---------------|------------|------------|
| Muško | 149 | 38,4 |
| Žensko | 239 | 61,6 |
| Ukupno | 388 | 100 |

Od 388 ispitanika njih 149 je muškog spola, odnosno 38,4% dok je njih 239, odnosno 61,6% ženskog spola (Tablica 1).

Tablica 2. Zastupljenost učenika po razredu

| RAZRED | f | % |
|---------------|------------|------------|
| 1. razred | 118 | 30,4 |
| 2. razred | 103 | 26,5 |
| 3. razred | 93 | 23,9 |
| 4. razred | 74 | 19,1 |
| Ukupno | 388 | 100 |

Nadalje, 118 (30,4%) učenika pohađa prvi razred, njih 103 (26,5%) drugi razred, zatim njih 93 (23,9%) pohađa treći razred dok četvrti razred pohađa 74 (19,1%) učenika (Tablica 2).

Tablica 3. Zastupljenost učenika po vrsti škole

| VRSTA ŠKOLE | f | % |
|---------------------------------|------------|------------|
| Trogodišnja strukovna škola | 73 | 18,8 |
| Četverogodišnja strukovna škola | 126 | 32,5 |
| Gimnazija | 189 | 48,7 |
| Ukupno | 388 | 100 |

Po vrsti škole, od 388 učenika, njih 73 (18,8%) pohađa trogodišnju strukovnu školu, zatim njih 126 (32,5%) pohađa četverogodišnju strukovnu školu te 189 (48,7%) učenika pohađa gimnaziju (Tablica 3).

Tablica 4. Zastupljenost učenika po uspjehu ostvarenom prethodne godine

| ŠKOLSKI USPJEH | f | % |
|------------------------|------------|------------|
| Nedovoljan (ponavljač) | 2 | 0,5 |
| Dovoljan | 3 | 0,7 |
| Dobar | 94 | 24,2 |
| Vrlo dobar | 153 | 39,4 |
| Odličan | 136 | 35,1 |
| Ukupno | 388 | 100 |

Kada je riječ o uspjehu koji je ostvaren prethodne školske godine, dvoje učenika (0,5%) su ponavljači. Dovoljan uspjeh ostvarilo je troje (0,7%) učenika, dobar uspjeh postiglo je 94 (24,2%) učenika, najviše je vrlo dobrih učenika, njih 153 (39,4%), dok učenika s odličnim uspjehom ima 136 (35,1%) (Tablica 4). Zbog nedovoljne zastupljenosti ispitanika u

određenim kategorijama, varijabla školski uspjeh podijeljena je u tri kategorije - dobar i niže, vrlo dobar te odličan.

Tablica 5. Zastupljenost učenika po učestalosti izostajanja s nastave

| IZOSTANCI | f | % |
|------------------------------------|------------|------------|
| Nikad ili gotovo nikad | 58 | 14,9 |
| Nekoliko puta godišnje | 100 | 25,8 |
| Otprilike jednom mjesečno | 79 | 20,4 |
| Nekoliko puta mjesečno | 129 | 33,2 |
| Nekoliko puta tjedno ili svaki dan | 22 | 5,7 |
| Ukupno | 388 | 100 |

Što se tiče učestalosti izostajanja s nastave, nikad ili gotovo nikad ne izostaje 58 (14,9%) učenika, nekoliko puta godišnje izostaje 100 (25,8%) učenika, otprilike jednom mjesečno izostaje njih 79 (20,4%). Najviše je onih koji izostaju nekoliko puta mjesečno, njih 129 (33,2%), dok je onih koji izostaju nekoliko puta tjedno ili svaki dan 22 (5,7%) (Tablica 5).

Zbog ravnomjernije zastupljenosti ispitanika spojene su prve dvije kategorije, odnosno ispitanici koji nikad ili gotovo nikad ne izostaju s nastave i ispitanici koji izostaju nekoliko puta godišnje. Drugu kategoriju čine ispitanici koji izostaju otprilike jednom mjesečno, dok su u trećoj kategoriji ispitanici koji izostaju nekoliko puta mjesečno i više.

3.6. Vrijeme i mjesto istraživanja

Istraživanje je provedeno u svibnju školske godine 2017./2018. u gradu Zadru. Istraživanjem je obuhvaćeno 6 srednjih škola (dvije gimnazije, dvije četverogodišnje strukovne i dvije trogodišnje strukovne škole). U istraživanje su bili uključeni po jedan prvi, jedan drugi, jedan treći i jedan četvrti razred (iz gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola), te po jedan prvi, jedan drugi i jedan treći razred iz trogodišnjih strukovnih škola. Ovim istraživanjem obuhvaćeno je 22 razreda. Kontaktiranjem pedagoga tih škola dogovoreni su termini provedbe istraživanja. Istraživanje je provedeno grupno, za vrijeme školskog sata. Učenicima je prije početka ispunjavanja ankete ukratko objašnjena svrha istraživanja te su bili obaviješteni da je anketa anonimna i dobrovoljna i da mogu odbiti sudjelovanje u istraživanju. Vrijeme ispunjavanja upitnika trajalo je 10-15 minuta.

3.7. Obrada podataka

Podaci su obrađeni u programu Statistica 7 te je korištena deskriptivna statistika. Rezultati su prikazani u tablicama s navedenim frekvencijama (f) i postotcima (%). Nadalje, drugi dio rezultata koji se odnosi na tvrdnje vezane uz suočavanje sa školskim neuspjehom, također je prikazan tablično s navedenim frekvencijama, postotcima te aritmetičkim sredinama (M) i standardnim devijacijama (sd).

4. Analiza i interpretacija rezultata

4.1. Strategije suočavanja sa školskim neuspjehom

Tablica 6. Frekvencije odgovora, aritmetičke sredine i standardne devijacije za svaku česticu

| f(%) | Nikad | Uglavnom ne | Osrednje | Uglavnom da | Uvijek | M | sd |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|------|------|
| 1. Češće trčim ili se bavim sportom da ne razmišljam o lošoj ocjeni. | 185 (47,7%) | 77 (19,8%) | 67 (17,3%) | 35 (9%) | 24 (6,2%) | 2,06 | 1,25 |
| 2. Bavim se drugim stvarima da bih što prije zaboravio lošu ocjenu. | 102 (26,3%) | 82 (21,1%) | 88 (22,7%) | 84 (21,6%) | 32 (8,2%) | 2,64 | 1,30 |
| 3. Idem u šetnju ili izađem van da više ne bih bio napet zbog loše ocjene. | 116 (29,9%) | 76 (19,6%) | 86 (22,1%) | 68 (17,5%) | 42 (10,8%) | 2,60 | 1,36 |
| 4. Više treniram, vježbam i rekreiram se da ne bih mislio na lošu ocjenu. | 167 (43%) | 87 (22,4%) | 67 (17,3%) | 37 (9,5%) | 30 (7,7%) | 2,16 | 1,29 |
| 5. Čitam knjige ili crtam da bih smetnuo s uma lošu ocjenu. | 237 (61%) | 77 (19,8%) | 42 (10,8%) | 19 (4,9%) | 13 (3,4%) | 1,70 | 1,06 |
| 6. Nastojim pronaći šaljivu stranu takve situacije. | 50 (12,9%) | 56 (14,4%) | 87 (22,4%) | 100 (25,8%) | 95 (24,5%) | 3,35 | 1,33 |
| 7. Šalim se na račun loše ocjene. | 49 (12,6%) | 61 (15,7%) | 99 (25,5%) | 92 (23,7%) | 87 (22,4%) | 3,28 | 1,31 |
| 8. Ismijavam taj problem da ne izgleda jako težak. | 80 (20,6%) | 77 (19,8%) | 106 (27,3%) | 65 (16,8%) | 60 (15,5%) | 2,87 | 1,34 |
| 9. Smijem se na račun tog problema da bih se bolje osjećao. | 76 (19,6%) | 78 (20,1%) | 109 (28,1%) | 66 (17%) | 59 (15,2%) | 2,88 | 1,32 |
| 10. Učim više da bih dobio bolju ocjenu. | 17 (4,4%) | 31 (8%) | 90 (23,2%) | 135 (34,8%) | 115 (29,6%) | 3,77 | 1,09 |
| 11. Provodim više vremena učeći predmet iz kojeg sam dobio lošu ocjenu. | 26 (6,7%) | 54 (13,9%) | 101 (26%) | 131 (33,8%) | 76 (19,6%) | 3,46 | 1,15 |
| 12. Potrudim se više ne dobivati loše ocjene. | 13 (3,4%) | 19 (4,9%) | 86 (22,2%) | 147 (37,9%) | 123 (31,7%) | 3,90 | 1,01 |
| 13. Odlučim da ću se javiti kako bih ispravio ocjenu. | 4 (1%) | 23 (5,9%) | 72 (18,6%) | 134 (34,5%) | 155 (39,9%) | 4,06 | 0,96 |
| 14. Koncentriram se na prvu stvar koju ću učiniti da bih ispravio ocjenu. | 22 (5,7%) | 40 (10,3%) | 112 (28,9%) | 127 (32,7%) | 87 (22,4%) | 3,56 | 1,12 |
| 15. Razmišljam što je najbolje napraviti kako bih ispravio ocjenu. | 13 (3,4%) | 27 (7%) | 75 (19,3%) | 145 (37,4%) | 128 (33%) | 3,90 | 1,05 |
| 16. Smišljam načine kako ispraviti ocjenu. | 19 (4,9%) | 20 (5,2%) | 78 (20,1%) | 146 (37,6%) | 125 (32,2%) | 3,87 | 1,08 |
| 17. Napravim plan učenja i ponavljanja kako bih što prije ispravio ocjenu. | 48 (12,4%) | 54 (13,9%) | 91 (23,5%) | 108 (27,8%) | 87 (22,4%) | 3,34 | 1,30 |

| | | | | | | | |
|--|----------------|---------------|----------------|----------------|----------------|------|------|
| 18. Izbjegavam sve što me podsjeća na lošu ocjenu. | 115 (29,6%) | 81 (20,9%) | 126 (32,5%) | 37 (9,5%) | 29 (7,5%) | 2,44 | 1,22 |
| 19. Odlazim spavati kako ne bih razmišljao o lošoj ocjeni. | 151 (39%) | 82 (21,1%) | 63 (16,2%) | 42 (10,8%) | 50 (12,9%) | 2,38 | 1,42 |
| 20. Udaljim se od ljudi i mjesta koja me podsjećaju na lošu ocjenu. | 230 (59,3%) | 87 (22,4%) | 45 (11,6%) | 15 (3,9%) | 11 (2,8%) | 1,69 | 1,01 |
| 21. Jednostavno legnem u krevet i pokušavam zaspati kako ne bih bio opterećen lošom ocjenom. | 178 (45,9%) | 77 (19,8%) | 66 (17%) | 36 (9,3%) | 31 (8%) | 2,14 | 1,31 |
| 22. Izbjegavam situacije u kojima moram razmišljati ili govoriti o lošoj ocjeni. | 141 (36,3%) | 78 (20,1%) | 100 (25,8%) | 45 (11,6%) | 24 (6,2%) | 2,31 | 1,24 |
| 23. Poželim da ta loša ocjena jednostavno nestane. | 61 (15,7%) | 25 (6,4%) | 80 (20,6%) | 73 (18,8%) | 149 (38,4%) | 3,58 | 1,45 |
| 24. Poželim da se ta loša ocjena nikada nije dogodila. | 43 (11%) | 28 (7,2%) | 60 (15,5%) | 83 (21,4%) | 174 (44,8%) | 3,82 | 1,36 |
| 25. Maštam o tome da se dogodi neko čudo i izbriše lošu ocjenu. | 112 (28,9%) | 45 (11,6%) | 57 (14,7%) | 61 (15,7%) | 113 (29,1%) | 3,05 | 1,61 |
| 26. Maštam da se ta loša ocjena nije dogodila. | 102 (26,3%) | 44 (11,3%) | 66 (17%) | 67 (17,3%) | 109 (28,1%) | 3,10 | 1,57 |
| 27. Pomirim se s lošom ocjenom. | 26 (6,7%) | 34 (8,8%) | 77 (19,8%) | 106 (27,3%) | 145 (37,4%) | 3,8 | 1,22 |
| 28. Pomirim se s lošom ocjenom jer ništa drugo ne mogu učiniti. | 59 (15,2%) | 62 (16%) | 86 (22,2%) | 88 (22,7%) | 93 (24%) | 3,24 | 1,38 |
| 29. Prihvaćam da se to dogodilo i da se ne može promijeniti. | 53 (13,7%) | 50 (12,9%) | 87 (22,4%) | 96 (24,7%) | 102 (26,3%) | 3,37 | 1,36 |
| 30. Kažem sam sebi kako nije tako strašno dobiti lošu ocjenu. | 28 (7,2%) | 32 (8,2%) | 96 (24,7%) | 123 (31,7%) | 109 (28,1%) | 3,65 | 1,18 |
| 31. Mislim kako uopće nije važno to što sam dobio lošu ocjenu. | 89 (22,9%) | 89 (22,9%) | 116 (29,9%) | 58 (14,9%) | 36 (9,3%) | 2,65 | 1,24 |
| 32. Razmišljam da je dobro što sam dobio lošu ocjenu jer ću za drugi put znati bolje. | 101 (26%) | 70 (18%) | 112 (28,9%) | 60 (15,5%) | 45 (11,6%) | 2,69 | 1,32 |
| 33. Mislim da nikada neću uspjeti u tom predmetu. | 161 (51,5%) | 87 (22,4%) | 89 (22,9%) | 39 (10%) | 12 (3%) | 2,11 | 1,15 |
| 34. Odustajem od pokušaja da popravim lošu ocjenu. | 219 (56,4%) | 91 (23,5%) | 53 (13,7%) | 15 (3,9%) | 10 (2,6%) | 1,73 | 1,01 |
| 35. Pravim se kao da me se loša ocjena ne tiče. | 173 (44,6%) | 80 (20,6%) | 84 (21,6%) | 30 (7,7%) | 21 (5,4%) | 2,09 | 1,21 |
| 36. Ne razmišljam o lošoj ocjeni. | 89 (22,9%) | 78 (20,1%) | 126 (32,5%) | 56 (14,4%) | 39 (10%) | 2,69 | 1,25 |
| 37. Pokušavam ne misliti o lošoj ocjeni da mi ne bi bilo još teže. | 93 (24%) | 79 (20,4%) | 114 (29,4%) | 63 (16,2%) | 39 (10%) | 2,68 | 1,28 |
| 38. Radim sve kao da uopće nisam dobio lošu ocjenu. | 84 (21,6%) | 75 (19,3%) | 96 (24,7%) | 65 (16,8%) | 68 (17,5%) | 2,89 | 1,39 |

Obradom podataka dobiveni su deskriptivni podaci odnosno, frekvencije, postotci, aritmetičke sredine i standardne devijacije odgovora na tvrdnje vezane uz strategije suočavanja sa školskim neuspjehom (tablica 6). Na tvrdnju „Češće trčim ili se bavim sportom da ne razmišljam o lošoj ocjeni“ najveći dio učenika (67,5%) odgovorio je kako se uglavnom ili nikada ne koristi ovom strategijom. S druge strane, oko 15% učenika se uglavnom ili uvijek koriste ovom strategijom, dok je 17% koji ovu strategiju osrednje koriste, što je pozitivno jer većina učenika ne skreće pažnju od problema, odnosno loše ocjene. Nadalje, oko 47% učenika se nikad ili uglavnom ne bave drugim stvarima kako bi što prije zaboravili lošu ocjenu, dok se skoro 30% učenika uglavnom ili uvijek koriste ovom strategijom, a njih 22,7% osrednje. Veliki dio učenika nikada ne koristi ovu strategiju ali ipak nije zanemariv udio onih koji se bave drugim stvarima s ciljem da potisnu postojanje loše ocjene, što nije pozitivno jer nisu usmjereni prema aktivnostima koje će im pomoći pri rješavanju problema, odnosno ispravljanju loše ocjene. Kada je riječ o tvrdnji „Idem u šetnju ili izađem van da više ne bih bio napet zbog loše ocjene“ njih 49,5% odgovorilo je kako se nikad ili uglavnom ne koristi tom strategijom. Ovom strategijom osrednje se koristi 22% učenika, a uglavnom ili uvijek ju koristi 28% učenika. Na tvrdnju „Više treniram, vježbam i rekreiram se da ne bih mislio na lošu ocjenu“ većina učenika (65,4%) odgovorilo je kako se nikad ili uglavnom ne koriste tom strategijom. S druge strane, oko 17% učenika se uglavnom ili uvijek koriste ovom strategijom i oko 17% njih koji ovu strategiju osrednje koristi. Najveći dio učenika (80,8%) odgovorio je kako uglavnom ili nikada ne čitaju knjige ili crtaju kako bi smetnuli s uma lošu ocjenu, dok je onih koji to uglavnom ili uvijek rade oko 8%. Ovom strategijom osrednje se koristi 10,8% učenika. Može se reći kako je pozitivno to što je skoro polovica učenika odgovorila kako se uglavnom ili nikada ne koristi ovim strategijama, budući da navedene strategije pripadaju subskali *Skretanje pažnje* i odnose se na radnje i aktivnosti koje učenicima odvrćaju pažnju od problema, odnosno loše ocjene.

Nadalje, polovica učenika (50,3%) nastoji pronaći šaljivu stranu u situaciji dobivanja loše ocjene. S druge strane, oko 27% učenika se nikad ili uglavnom ne koristi ovom strategijom, dok je njih 22,4% koju ju osrednje koristi. Na tvrdnju „Šalim se na račun loše ocjene“ je nešto manje od polovice učenika (46%) je odgovorilo kako se uglavnom ili uvijek koristi ovom strategijom, 25,5% učenika se osrednje koristi, dok se njih 28% izjasnilo kako nikad ili uglavnom ne koriste navedenu strategiju. Oko 32% učenika uglavnom ili uvijek ismijava lošu ocjenu da bi umanjili težinu problema, njih 27,3% odgovorilo kako to osrednje koriste, dok se nešto veći broj učenika izjasnio kako nikad ili uglavnom ne koriste ovu strategiju (40,4%).

Slična je raspodjela i kod odgovora na tvrdnju „Smijem se na račun tog problema da bih se bolje osjećao“, odnosno oko 32% učenika se uglavnom koristi ovom strategijom, njih 28% je odgovorilo kako se osrednje koriste ovom strategijom ali se nešto više njih izjasnilo kako nikad ili uglavnom ne koriste navedenu strategiju (39,7%). Može se reći kako učenici u situaciji dobivanja loše ocjene ipak pokazuju tendenciju prema ismijavanju problema odnosno pokušavaju se šaliti na račun dobivene loše ocjene.

Na tvrdnju „Učim više da bih dobio bolju ocjenu“ oko dvije trećine učenika (64,4%) odgovorilo je kako se uglavnom ili uvijek koriste ovom strategijom. Oko 23% učenika ju osrednje koristi, dok je njih 12,4% koju ovu strategiju nikad ili uglavnom ne koristi. Nadalje, oko polovice učenika (53,4%) uglavnom ili uvijek provodi više vremena u učenju predmeta iz kojeg su dobili lošu ocjenu. S druge strane, gotovo isti broj njih ju ne koristi (20%) ili osrednje koristi (26%). Slična situacija je i kod tvrdnje „Potrudim se više ne dobivati loše ocjene“, odnosno gotovo 70% učenika odgovorilo je kako uglavnom ili uvijek koristi ovu strategiju, dok ju 8% njih nikad ili uglavnom ne koristi, a njih 22% ju osrednje koriste. Većina učenika (74,4%) uglavnom ili uvijek odluči da će se javiti kako bi ispravili lošu ocjenu. S druge strane, njih 7% nikad ili uglavnom ne koristi ovu strategiju, dok je njih skoro 19% koji ju osrednje koriste. Ove četiri tvrdnje pripadaju subskali „Aktivno rješavanje problema“ i veliki broj učenika je odgovorio kako se uglavnom ili uvijek koriste navedenim strategijama, što je pozitivno, budući da se ova subskala odnosi na pozitivne strategije suočavanja sa školskim neuspjehom.

Nadalje, na tvrdnju „Koncentriram se na prvu stvar koju ću učiniti da bih ispravio ocjenu“ njih 55% odgovorilo je kako se uglavnom ili uvijek koriste ovom strategijom. Oko 29% učenika osrednje koristi ovu strategiju, dok ju njih 16% nikad ili uglavnom ne koristi. Većina učenika (70,4%) razmišlja što je najbolje napraviti kako bi ispravili ocjenu. S druge strane, oko 10% učenika nikad ili uglavnom ne razmišlja o tome, a 19,3% njih se osrednje koristi ovom strategijom. Strategiju „Smišljam načine kako ispraviti ocjenu“ gotovo 70% učenika uglavnom ili uvijek koristi, oko 20% njih osrednje se koristi ovom strategijom, a oko 10% se uglavnom ne koristi. Polovina učenika (50,2%) napravi plan učenja i ponavljanja kako bi ispravili lošu ocjenu. Ovom strategijom se osrednje koristi oko 23%, a gotovo nikad njih 26,3%. Naime, pozitivno je to što je veliki broj učenika na navedene tvrdnje odgovorio kako ih uglavnom ili uvijek koriste, budući da te tvrdnje pripadaju subskali *Razmišljanje o problemu* koja je također pozitivna strategija suočavanja sa školskim neuspjehom. No, nije zanemariv udio onih učenika koji nikada ne koriste ove strategije, kao što je primjerice 26,3%

učenika koji gotovo nikad ne prave plan učenja i ponavljanja što je općenito bitna strategija koja pomaže pri ostvarivanju cilja, tj. pri ispravljanju loše ocjene.

Njih 17% uglavnom izbjegava sve što ih podsjeća na lošu ocjenu, dok polovica učenika (50,5%) nikad ili uglavnom to ne radi, a njih 32,5% se osrednje koriste ovom strategijom. Nadalje, skoro 24% učenika odlazi spavati kako ne bi razmišljali o lošoj ocjeni. Ovu strategiju oko 60% učenika nikad ili uglavnom ne koristi, dok je njih oko 16% koji ju osrednje koriste. Skoro 7% učenika se uglavnom udalji mjesta i ljudi koji ih podsjećaju na lošu ocjenu, dok se njih skoro 12% osrednje time koriste, a većina učenika (81,7%) to gotovo nikad ne radi. Na tvrdnju „Jednostavno legnem u krevet i pokušavam zaspati kako ne bih bio opterećen lošom ocjenom“ dvije trećine učenika (65,7%) odgovorilo je kako se nikad ili uglavnom ne koristi ovom strategijom. S druge strane, oko 17% učenika uglavnom to radi i 17% njih se osrednje koristi tom strategijom. Skoro 18% učenika često izbjegava situacije u kojima moraju razgovarati ili razmišljati o lošoj ocjeni, skoro 26% njih se osrednje time koristi, dok je više od pola učenika (56,4%) odgovorilo kako se nikad ili uglavnom ne koriste ovom strategijom. Pozitivno je to što je znatan broj učenika odgovorio da nikad ili uglavnom ne koriste navedene strategije jer one pripadaju subskali *Izbjegavanja* koja se odnosi na strategije pomoću kojih učenici izbjegavaju problem, odnosno izbjegavaju pronaći rješenje problema. No, nije zanemariv udio onih koji se ipak koriste navedenim strategijama, kao što je njih 24% koji odlaze spavati kako ne bi razmišljali o dobivenoj ocjeni ili njih 18% koji često izbjegavaju situacije u kojima trebaju razgovarati ili razmišljati o lošoj ocjeni.

Međutim, manje pozitivno je to što se dosta učenika koristi strategijom *Maštanja* koja se odnosi na zamišljanje situacije u kojoj problem, odnosno dobivena loša ocjena ne postoji. Primjerice, na tvrdnju „Poželim da ta loša ocjena jednostavno nestane“ 57% učenika odgovorilo je kako se uglavnom ili uvijek koriste ovom strategijom. S druge strane, ovu strategiju ne koristi oko 22% učenika, dok se osrednje njom koristi gotovo 21% učenika. Većina učenika (66,2%) poželi da se ta loša ocjena nikada nije dogodila, njih 15,5% osrednje koristi ovu strategiju, dok njih 18% gotovo nikad to ne radi. Na tvrdnju „Maštam o tome da se dogodi neko čudo i izbriše lošu ocjenu“ njih 40% odgovorilo je kako se nikad ili uglavnom ne koriste ovom strategijom, dok je njih gotovo 45% odgovorilo kako se uglavnom ili uvijek koriste ovom strategijom, a skoro 15% učenika ju osrednje koristi. Oko 45% učenika mašta o tome da se loša ocjena nije dogodila, skoro 38% učenika to uglavnom ne radi, dok se ovom strategijom osrednje koristi 17% učenika.

Gotovo 65% učenika pomiri se s lošom ocjenom, oko 15% to uglavnom ne radi, a gotovo 20% učenika se osrednje koristi ovom strategijom. Skoro 47% učenika se pomiri s lošom ocjenom jer ne mogu ništa drugo učiniti, oko 31% to uglavnom ne radi, dok se oko 22% učenika osrednje koristi time. Strategiju „Prihvaćam da se to dogodilo i da se ne može promijeniti“ uglavnom koristi polovica učenika (51%). Gotovo 27% učenika to uglavnom ne radi, a oko 22% njih osrednje koristi ovu strategiju. Kada je riječ o tvrdnji „Kažem sam sebi kako nije tako strašno dobiti lošu ocjenu“ oko 60% učenika odgovorilo je kako se uglavnom ili uvijek koristi ovom strategijom, gotovo 25% učenika to osrednje koristi, dok 15% njih to uglavnom ne radi. Može se reći da je negativno što veliki broj učenika koristi navedene strategije budući da one pripadaju subskali *Odustajanje i reinterpretacija* koja se odnosi na prihvaćanje postojeće situacije i na odustajanje od rješenja problema. Na ostalim tvrdnjama koje pripadaju navedenoj subskali vidljiva je nešto pozitivnija situacija. Naime, gotovo 30% učenika osrednje koristi strategiju „Mislim kako uopće nije važno to što sam dobio lošu ocjenu“, oko 46% njih uglavnom to ne radi, dok 24% učenika uglavnom koristi ovu strategiju. Zatim, 27% učenika razmišlja kako je dobro to što su dobili lošu ocjenu jer će za sljedeći put bolje znati. S druge strane, njih 44% odgovorilo je kako se nikad ili uglavnom ne koriste ovom strategijom, dok ju gotovo 29% učenika osrednje koristi. Ono što je pozitivno je to što većina učenika (74%) uglavnom ne misli kako nikada neće uspjeti u predmetu iz kojeg su dobili lošu ocjenu, ali njih 23% se osrednje koristi ovom strategijom, dok 13% učenika to uglavnom misli. Oko 6% učenika odustaje od pokušaja da popravi lošu ocjenu, skoro 14% učenika to osrednje radi, dok gotovo 80% učenika ne odustaje, što je također pozitivno.

Na tvrdnju „Pravim se kao da me se loša ocjena ne tiče“ oko dvije trećine učenika (65,2%) odgovorilo je kako se uglavnom ne koriste ovom strategijom, oko 13% učenika uglavnom to radi, dok se skoro 22% njih osrednje koristi navedenom strategijom. Oko 24% učenika ne razmišlja o lošoj ocjeni, njih 32,5% osrednje koristi ovu strategiju, dok njih 43% uglavnom razmišlja o lošoj ocjeni. Oko 26% učenika pokušava ne misliti o lošoj ocjeni kako im ne bi bilo još teže, njih 44,4% odgovorilo kako nikad ili uglavnom to ne rade, dok se 32,5% učenika osrednje koristi ovom strategijom. I na posljednju tvrdnju „Radim sve kao da uopće nisam dobio lošu ocjenu“ 41% učenika odgovorio je kako se nikad ili uglavnom ne koristi ovom strategijom, dok se njih 34,3% uglavnom ili uvijek koriste ovom strategijom, a gotovo 25% učenika ju osrednje koristi. Pozitivno je to što je veći broj učenika odgovorio da nikad ili uglavnom ne koriste navedene strategije jer one pripadaju subskali *Ignoriranje problema* koja

se odnosi na situacije u kojima učenici ignoriraju postojanje loše ocjene. S druge strane, nije zanemariv broj učenika koji ipak koristi navedene strategije i ignorira problem.

Tablica 7. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za svaku skalu i pripadajuće podskale

| | M | sd |
|---|------|------|
| 1. Suočavanje usmjereno na problem | 3,73 | 0,83 |
| Aktivno rješavanje problema | 3,80 | 0,85 |
| Razmišljanje o problemu | 3,67 | 0,93 |
| 2. Zaštita emocija udaljavanjem | 2,55 | 0,83 |
| Izbjegavanje | 2,19 | 0,98 |
| Maštanje | 3,38 | 1,25 |
| Skretanje pažnje | 2,23 | 0,91 |
| 3. Zaštita ega udaljavanjem | 2,87 | 0,69 |
| Odustajanje i reinterpetacija | 2,90 | 0,72 |
| Ignoriranje problema | 2,59 | 0,95 |
| Ismijavanje problema | 3,09 | 1,13 |

Nadalje, u tablici 7 prikazani su rezultati za svaku pojedinu subskalu, odnosno aritmetičke sredine i standardne devijacije. Kako je već navedeno, skala se sastoji od 8 subskala koje su grupirane u 3 komponente. Komponenta *Suočavanje usmjereno na problem* sastoji se od subskala *Aktivno rješavanje problema* i *Razmišljanje o problemu* na kojima viši rezultat označava bolje suočavanje sa školskim neuspjehom. Nadalje, komponenta *Zaštita emocija udaljavanjem* sastoji se od subskala *Izbjegavanje*, *Maštanje* i *Skretanje pažnje* na kojima viši rezultat predstavlja lošije strategije suočavanja sa školskim neuspjehom. Zadnja komponenta *Zaštita ega udaljavanjem* sastoji se od subskala *Odustajanje i reinterpetacija*, zatim *Ignoriranje problema* i *Ismijavanje problema* na kojima također viši rezultat predstavlja lošiju strategiju suočavanja sa školskim neuspjehom.

Iz rezultata prikazanih u tablici može se vidjeti kako su učenici na skali *Suočavanje usmjereno na problem* ostvarili iznadprosječan rezultat ($M=3,73$, $sd=0,83$) što bi značilo da se učenici u prosjeku uglavnom koriste ovom strategijom u suočavanju sa školskim neuspjehom. To znači da učenici uglavnom razmišljaju o problemu ($M=3,67$, $sd=0,93$) i aktivno ga rješavaju ($M=3,80$, $sd=0,85$). Prema Brdar i Bakarčić (2006) učenici koji su uvjereni da mogu postići željene ciljeve i da je učenje pod njihovom kontrolom, više su orijentirani na učenje.

Usmjereni su na aktivno rješavanje problema jer vjeruju da uložnim trudom mogu ispraviti lošu ocjenu.

Na podskali *Zaštita emocija udaljavanjem* ostvaren je prosječan rezultat ($M=2,55$, $sd=0,83$). U okviru te komponente nalaze se strategija *izbjegavanje* ($M=2,19$, $sd=0,98$), zatim strategija *maštanje* ($M=3,38$, $sd=1,25$) te strategija *skretanje pažnje* ($M=2,23$, $sd=0,91$). Prema aritmetičkim sredinama može se reći kako učenici pokazuju tendenciju prema osrednjem i manje zastupljenom korištenju navedenih strategija, među kojima je u nešto većoj mjeri zastupljeno maštanje. U svom istraživanju Brdar i Bakarčić (2006) navode kako se strategije suočavanja sa školskim neuspjehom koje su emocionalno usmjerene mogu bolje objasniti na temelju osobina ličnosti, mjerama emocionalne kompetentnosti i motivacijom i sl. Naime, u situaciji kada pojedinac koji je emocionalno nestabilan doživi školski neuspjeh, veća je vjerojatnost da će pokazati neprilagođene emocionalne reakcije te da će pokušati zaboraviti neugodnu situaciju. Takvi pojedinci na taj način reguliraju negativno raspoloženje koje je rezultat dobivanja loše ocjene. No, takav način suočavanja sa školskim neuspjehom je kratkotrajan jer se time ne može riješiti problem koji je uzrokovao stres. Učenici koji se koriste ovom strategijom orijentirani su na izbjegavanje truda te postižu lošiji školski uspjeh. Takvi učenici kada dobiju lošu ocjenu izražavaju negativne emocije kao što su bijes i ljutnja na nastavnika ili izbjegavaju misliti na lošu ocjenu (Brdar i Bakarčić, 2006).

Nadalje, kod komponente *Zaštita ega udaljavanjem* ostvaren je prosječan rezultat ($M=2,87$, $sd=0,69$), odnosno učenici se osrednje koriste ovom strategijom. U okviru te komponente nalaze se strategija *odustajanje i reinterpretacija* ($M=2,90$, $sd=0,72$), zatim strategija *ignoriranje problema* ($M=2,59$, $sd=0,95$) i posljednja strategija je *ismijavanje problema* ($M=3,09$, $sd=1,13$). Može se reći kako učenici pokazuju tendenciju prema osrednjem i manje zastupljenom korištenju ovih strategija, među kojima je u nešto većoj mjeri zastupljeno ismijavanje problema.

Sumarno promatrano, može se zaključiti kako učenici u većoj mjeri koriste strategije koje se odnose na razmišljanje o problemu i na njegovo aktivno rješavanje. Strategije koje se odnose na zaštitu emocija udaljavanjem učenici u manjoj mjeri koriste, no strategija maštanja je u nešto većoj mjeri korištena u odnosu na izbjegavanje i skretanje pažnje. Također, učenici u manjoj mjeri koriste strategije koje se odnose na zaštitu ega udaljavanjem i unutar nje učenici su u nešto većoj mjeri skloni ismijavanju problema.

4.2. Razlike s obzirom na spol

Tablica 8. Razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na spol ispitanika

| Skale | m | | ž | |
|---------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| | M | sd | M | sd |
| Suočavanje usmjereno na problem | 3,446 | 0,890 | 3,911 | 0,730 |
| Aktivno rješavanje problema | 3,535 | 0,915 | 3,961 | 0,755 |
| Razmišljanje o problemu | 3,357 | 0,999 | 3,859 | 0,837 |
| Zaštita emocija udaljavanjem | 2,375 | 0,856 | 2,653 | 0,801 |
| Izbjegavanje | 1,985 | 0,953 | 2,318 | 0,973 |
| Maštanje | 3,054 | 1,251 | 3,589 | 1,208 |
| Skretanje pažnje | 2,223 | 0,952 | 2,239 | 0,888 |
| Zaštita ega udaljavanjem | 2,908 | 0,728 | 2,849 | 0,664 |
| Odustajanje i reinterpretacija | 2,893 | 0,797 | 2,911 | 0,667 |
| Ignoriranje problema | 2,695 | 0,981 | 2,519 | 0,919 |
| Ismijavanje problema | 3,149 | 1,117 | 3,056 | 1,336 |

Drugi zadatak ovog istraživanja bio je utvrditi postoje li razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na spol ispitanika (tablica 8). Uvidom u vrijednosti aritmetičkih sredina mogu se uočiti neke razlike u korištenju strategija suočavanja sa školskim neuspjehom s obzirom na spol. Primjerice, vidljiva je razlika kada je riječ o strategijama *suočavanja usmjerenog na problem*, odnosno ovu strategiju učenice (M=3,91) u većoj mjeri koriste od učenika (M=3,45). Također, učenice (M=3,96) u većoj mjeri koriste strategiju aktivnog rješavanja problema od učenika (M=3,54). Isto tako, učenice (M=3,86) u većoj mjeri od učenika (M=3,36) koriste i strategiju *razmišljanja o problemu*. Na sve tri navedene subskale učenice i učenici su pokazali tendenciju prema korištenju tih strategija suočavanja sa školskim neuspjehom. No, učenice su ipak ostvarile nešto veće rezultate od učenika, odnosno učenice u većoj mjeri imaju tendenciju korištenja strategija koje su usmjerene na problem i njegovo rješavanje.

Kada je riječ o grupi tvrdnji koje pripadaju podskali *zaštita emocija udaljavanjem* također su vidljive razlike. Ovu strategiju u većoj mjeri koriste učenice (M=2,65) u odnosu na učenike (M=2,38). Kod strategije *izbjegavanja* također postoji razlika, odnosno učenice u nešto većoj mjeri (M=2,32) koriste ovu strategiju nego učenici (M=1,99). Isto tako, učenice (M=3,59) u većoj mjeri koriste strategiju maštanja od učenika (M=3,05). Navedene strategije uglavnom

nisu zastupljene među ispitanicima, osim strategije maštanja koju ispitanici osrednje koriste. Može se reći kako učenice u nešto većoj mjeri koriste ove strategije u odnosu na učenike. Međutim, u korištenju strategije *skretanje pažnje* gotovo i nema razlike između učenica (M=2,24) i učenika (M=2,22). Ovu strategiju učenici uglavnom ne koriste.

Nadalje, uvidom u vrijednosti aritmetičkih sredina nisu utvrđene značajne razlike između učenika i učenica u korištenju ostalih strategija. Neznatna je razlika u korištenju strategije *zaštita ega udaljavanjem* između učenika (M=2,91) i učenica (M=2,85). Zatim, nije uočena razlika u korištenju strategije *odustajanje i reinterpretacija* između učenica (M=2,91) i učenika (M=2,89). Nema razlike u korištenju strategije *ignoriranje problema* između učenika (M=2,70) i učenica (M=2,51), no učenici ipak u nešto većoj mjeri ignoriraju problem u odnosu na učenice. Također, među učenicima (M=3,15) i učenicama (M=3,06) osrednje je zastupljeno ismijavanje problema te između njih nema značajnih razlika.

Već ranije spomenute autorice Brdar i Rijavec (1997) su u svom istraživanju došle do sličnih rezultata. Naime, njihovi rezultati su također pokazali kako djevojčice u većoj mjeri primjenjuju strategiju *rješavanje problema* u odnosu na dječake (Brdar i Rijavec, 1997). U svom istraživanju Brdar i Bakarčić (2006) također navode kako su djevojke sklonije koristiti suočavanje usmjereno na problem (Brdar i Bakarčić, 2006). Također, Mavar (2009) u svom istraživanju navodi da djevojke češće koriste strategiju suočavanja usmjerenog na problem u odnosu na mladiće. No, primjerice rezultati istraživanja Kalebić Maglica (2006) nisu pokazali postojanje statistički značajne razlike u suočavanju usmjerenog na problem s obzirom na spol. No, pokazali su da postoje razlike kada je riječ o emocionalnom suočavanju. Odnosno, učenice se u većoj mjeri emocionalno suočavaju u odnosu na učenike (Kalebić Maglica, 2006).

4.3. Razlike s obzirom na razred

Tablica 9. Razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na razred

| Skale | 1. razred | | 2. razred | | 3. razred | | 4. razred | |
|---------------------------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | M | sd | M | sd | M | sd | M | sd |
| Suočavanje usmjereno na problem | 3,82 | 0,832 | 3,75 | 0,904 | 3,62 | 0,832 | 3,72 | 0,680 |
| Aktivno rješavanje problema | 3,88 | 0,868 | 3,82 | 0,862 | 3,71 | 0,830 | 3,75 | 0,803 |
| Razmišljanje o problemu | 3,75 | 0,922 | 3,68 | 1,035 | 3,53 | 0,964 | 3,69 | 0,747 |
| Zaštita emocija udaljavanjem | 2,72 | 0,841 | 2,40 | 0,781 | 2,54 | 0,902 | 2,49 | 0,761 |
| Izbjegavanje | 2,27 | 1,009 | 1,98 | 0,846 | 2,23 | 1,031 | 2,30 | 1,002 |
| Maštanje | 3,59 | 1,259 | 3,31 | 1,252 | 3,22 | 1,299 | 3,36 | 1,149 |
| Skretanje pažnje | 2,46 | 0,906 | 2,09 | 0,924 | 2,31 | 0,952 | 1,98 | 0,758 |
| Zaštita ega udaljavanjem | 2,76 | 0,660 | 2,77 | 0,647 | 3,09 | 0,702 | 2,92 | 0,718 |
| Odustajanje i reinterpretacija | 2,81 | 0,686 | 2,85 | 0,687 | 3,05 | 0,771 | 2,95 | 0,726 |
| Ignoriranje problema | 2,47 | 0,863 | 2,43 | 0,995 | 2,77 | 0,964 | 2,75 | 0,932 |
| Ismijavanje problema | 2,92 | 1,119 | 2,95 | 1,122 | 3,49 | 1,119 | 3,06 | 1,051 |

Treći zadatak ovog istraživanja bio je utvrditi postoje li razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na razred koji ispitanici pohađaju (tablica 9), pri čemu su uočene neke razlike. Primjerice, utvrđeno je postojanje razlike između učenika prvih i drugih razreda kada je u pitanju strategija *zaštita emocija udaljavanjem*. Naime, učenici prvih razreda ($M=2,72$) u većoj mjeri koriste ovu strategiju od učenika drugih razreda ($M=2,40$). Korištenje navedene strategije osrednje je zastupljeno među učenicima, ali ipak mlađi učenici tj. učenici prvih razreda imaju tendenciju češćeg korištenja strategija suočavanja sa školskim neuspjehom koje su emocionalno usmjerene. Kada je riječ o učenicima trećih ($M=2,54$) i četvrtih razreda ($M=2,49$), može se uočiti sličnost s učenicima drugih razreda, odnosno manja zastupljenost ove strategije. Kalebić Maglica (2006) u istraživanju navodi kako postoji statistički značajna razlika s obzirom na dob ispitanika kada je riječ o emocionalnom suočavanju. Naime, prema njenim rezultatima, postoji razlika između učenika osmog razreda osnovne škole i prvog razreda srednje škole. Učenici prvog razreda srednje škole se u većoj mjeri koriste strategijom suočavanja koje je usmjereno emocijama. Također, učenici sedmog razreda češće se koriste emocijama usmjerenim suočavanjem u odnosu na učenike osmog razreda (Kalebić Maglica, 2006). Nadalje, korištenje strategije *skretanje pažnje* se također razlikuje s obzirom na razred, odnosno učenici prvih razreda ($M=2,46$) u većoj mjeri koriste ovu strategiju od učenika

drugih (M=2,09) i od učenika četvrtih razreda (M=1,98), dok su učenici trećih razreda (M=2,31) sličniji učenicima prvih razreda. Može se uočiti kako učenici uglavnom ne koriste ovu strategiju suočavanja sa školskim neuspjehom, no ipak ju učenici prvih razreda u većoj mjeri koriste u odnosu na ostale učenike. Međutim, unutar ove komponente vidljivo je kako nema velikih razlika u korištenju strategije *izbjegavanje* između učenika prvih (M=2,27), drugih (M=1,98), trećih (M=2,23) i četvrtih razreda (M=2,30). Prema visinama aritmetičkih sredina može se vidjeti kako među učenicima uglavnom nije zastupljeno korištenje ove strategije. Daljnjom analizom vidljiva je tendencija osrednjeg korištenja strategije *maštanje*, no među učenicima prvih (M=3,59), drugih (M=3,31), trećih (M=3,22) i četvrtih razreda (M=3,36) nije utvrđeno postojanje značajne razlike u korištenju iste.

Strategija *zaštita ega udaljavanjem* različito je zastupljena s obzirom na razred. Učenici prvih razreda (M=2,76) u manjoj mjeri koriste ovu strategiju od učenika trećih razreda (M=3,09) te ju učenici drugih razreda (M=2,77) također u manjoj mjeri koriste od učenika trećih razreda (M=3,09). Među učenicima četvrtih razreda (M=2,92) vidljiva je slična zastupljenost ove strategije kao kod učenika trećih razreda. Korištenje ove strategije osrednje je zastupljeno među učenicima, no vidljivo je kako ju učenici trećih razreda u nešto većoj mjeri koriste u odnosu na ostale učenike. Vidljiva je razlika i u korištenju strategije *ignoriranje problema*. Naime, učenici trećih (M=2,77) i četvrtih razreda (M=2,75) u nešto većoj mjeri ignoriraju problem u odnosu na učenike prvih (M=2,47) i učenike drugih razreda (M=2,43). Prema aritmetičkim sredinama vidljiva je manja zastupljenost korištenja ove strategije, no stariji učenici tj. učenici trećih i četvrtih razreda pokazuju malu tendenciju prema osrednjem korištenju iste. Kod strategije *Ismijavanje problema* vidljiva je razlika s obzirom na razred, odnosno visine aritmetičkih sredina pokazuju kako učenici prvih razreda (M=2,92) u manjoj mjeri koriste ovu strategiju od učenika trećih razreda (M=3,49), te učenici drugih razreda (M=2,95) također u manjoj mjeri ismijavaju problem u usporedbi s učenicima trećih razreda (M=3,49). Učenici četvrtih razreda (M=3,06) nešto su sličniji učenicima prvih i drugih razreda. Korištenje navedene strategije osrednje je prisutno među učenicima, ali rezultati pokazuju kako ju učenici trećih razreda u većoj mjeri koriste u odnosu na ostale učenike. No, kada je riječ o korištenju strategije *odustajanje i reinterpretacija*, koja je osrednje zastupljena, nema znatnih razlika između učenika prvih (M=2,81), drugih (M=2,85), trećih (M=3,05) i četvrtih razreda (M=2,75). Međutim, učenici trećih razreda u nešto većoj mjeri koriste ovu strategiju od ostalih učenika.

Nadalje, u korištenju ostalih strategija nema značajnih razlika s obzirom na razred kojeg učenici pohađaju. Primjerice, u korištenju strategije *suočavanje usmjereno na problem* nema razlika između učenika prvih (M=3,82), učenika drugih (M=3,75), učenika trećih (M=3,63) i učenika četvrtih razreda (M=3,72). Također, u korištenju strategije *aktivno rješavanje problema* neznatna je razlika između učenika prvih (M=3,88), učenika drugih (M=3,82), učenika trećih (M=3,71) i učenika četvrtih razreda (M=3,75). Nadalje, nema razlike niti u korištenju strategije *razmišljanje o problemu* između učenika prvih (M=3,75), učenika drugih (M=3,68), učenika trećih (M=3,53) i učenika četvrtih razreda (M=3,69). Učenici bez obzira na razred uglavnom koriste navedene strategije, no u njihovom korištenju nema velikih razlika. Naime, u ranije spomenutom istraživanju Brdar i Rijavec (1997) sudjelovali su učenici od trećeg do osmog razreda osnovne škole. Autorice su uočile da je strategija *rješavanje problema* značajno više zastupljena kod učenika nižih razreda odnosno kod učenika trećeg, četvrtog i petog razreda u odnosu na učenike viših razreda (sedmog i osmog). Nadalje, prema Brdar i Bakarčić (2006) mlađi učenici su skloniji korištenju strategija koje su usmjerene na problem, što u ovom istraživanju nije slučaj. Kako je istaknuto, mlađi učenici češće koriste strategije koje su emocionalno usmjerene. Mogući razlog za to može biti promjena sredine, odnosno škole u kojoj se učenici susreću s brojnim novim situacijama koje zahtijevaju od njih brzu prilagodbu. Učenici se susreću s novim nastavnicima, novim i težim gradivom, drugačijim načinima rada i kriterijima ocjenjivanja i sl. što im može predstavljati izvor stresa i izazvati osjećaj nesigurnosti te različite neugodne emocije. Za razliku od njih stariji učenici (učenici trećih i četvrtih razreda) već su upoznati s načinom rada nastavnika pa im je na neki način „lakše“ nositi se s lošom ocjenom. Naime, oni češće ignoriraju problem što se potencijalno može objasniti pretpostavkom da takvi učenici znaju koliko dugo kod određenog nastavnika mogu odgađati ispravak loše ocjene.

4.4. Razlike s obzirom na vrstu srednje škole

Tablica 10. Razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na vrstu srednje škole

| Skale | trogodišnja škola | | četverogodišnja škola | | gimnazija | |
|---------------------------------|-------------------|-------|-----------------------|-------|-----------|-------|
| | M | sd | M | sd | M | sd |
| Suočavanje usmjereno na problem | 3,384 | 1,035 | 3,724 | 0,727 | 3,872 | 0,759 |
| Aktivno rješavanje problema | 3,425 | 1,063 | 3,796 | 0,758 | 3,943 | 0,761 |
| Razmišljanje o problemu | 3,343 | 1,149 | 3,653 | 0,828 | 3,812 | 0,879 |
| Zaštita emocija udaljavanjem | 2,326 | 1,036 | 2,559 | 0,743 | 2,624 | 0,789 |
| Izbjegavanje | 2,079 | 1,193 | 2,183 | 0,877 | 2,239 | 0,951 |
| Maštanje | 2,897 | 1,434 | 3,482 | 1,168 | 3,507 | 1,189 |
| Skretanje pažnje | 2,115 | 1,052 | 2,197 | 0,859 | 2,303 | 0,887 |
| Zaštita ega udaljavanjem | 2,832 | 0,897 | 2,916 | 0,692 | 2,857 | 0,591 |
| Odustajanje i reinterpretacija | 2,784 | 0,983 | 3,011 | 0,665 | 2,879 | 0,620 |
| Ignoriranje problema | 2,586 | 1,104 | 2,508 | 0,952 | 2,639 | 0,875 |
| Ismijavanje problema | 3,175 | 1,289 | 3,135 | 1,088 | 3,032 | 1,087 |

Četvrti zadatak istraživanja bio je utvrditi postoje li razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na vrstu srednje škole koju ispitanici pohađaju (tablica 10). Analizom podataka utvrđene su neke razlike među učenicima. Naime, kod strategije *suočavanje usmjereno na problem* vidljiva je razlika između učenika trogodišnjih (M=3,38) i četverogodišnjih škola (M=3,72) te između učenika trogodišnjih škola (M=3,38) i gimnazijalaca (M=3,87). Korištenje ove strategije uglavnom je zastupljeno među učenicima, ali gimnazijalci i učenici četverogodišnjih škola ju u nešto većoj mjeri koriste u odnosu na druge učenike, dok se učenici trogodišnjih škola najmanje koriste ovom strategijom. Nadalje, u korištenju strategije aktivnog rješavanja problema vidljiva je također razlika između učenika trogodišnjih (M=3,43) i četverogodišnjih škola (M=3,79) te između učenika trogodišnjih škola (M=3,43) i gimnazijalaca (M=3,94). Ovu strategiju učenici uglavnom koriste iako se može reći kako je među učenicima trogodišnjih škola osrednje zastupljena. Sumarno promatrano, u najvećoj mjeri ju koriste gimnazijalci i učenici četverogodišnjih škola, a najmanje učenici trogodišnjih škola. Kada je riječ o razmišljanju o problemu utvrđene su razlike s obzirom na vrstu škole, ali samo između učenika trogodišnjih škola (M=3,34) i gimnazija (M=3,81). Gimnazijalci se u većoj mjeri koriste ovom strategijom od učenika

trogodišnjih škola. Ova strategija osrednje je zastupljena među učenicima trogodišnjih škola, dok ju učenici četverogodišnjih ($M=3,65$) i učenici gimnazija uglavnom koriste.

Nadalje, vidljiva je razlika između učenika trogodišnjih škola ($M=2,33$) i gimnazijalaca ($M=2,62$) u korištenju strategije koje se odnose na *zaštitu emocija udaljavanjem* odnosno gimnazijalci se u većoj mjeri koriste ovom strategijom od učenika trogodišnjih škola. Ova strategija se uglavnom ne koristi, no može se reći kako učenici četverogodišnjih ($M=2,56$) i gimnazijalci pokazuju tendenciju prema njenom osrednjem korištenju. Vidljiva je i razlika u korištenju strategije *maštanje* između učenika trogodišnjih ($M=2,89$) i četverogodišnjih škola ($M=3,48$), te između učenika trogodišnjih škola ($M=2,89$) i gimnazijalaca ($M=3,51$). Ovom strategijom u najvećoj mjeri koriste se gimnazijalci, a najmanje učenici trogodišnjih škola. Prema visinama aritmetičkih sredina može se vidjeti kako učenici četverogodišnjih škola i gimnazijalci naginju prema nešto zastupljenijem korištenju ove strategije, dok je među učenicima trogodišnjih škola osrednje zastupljena. No, primjerice, u korištenju strategije *izbjegavanje* ne postoji znatna razlika između učenika trogodišnjih ($M=2,08$), učenika četverogodišnjih škola ($M=2,18$) i gimnazijalaca ($M=2,24$). Učenici bez obzira na školu koju pohađaju uglavnom ne koriste ovu strategiju. Također, između učenika trogodišnjih ($M=2,12$), učenika četverogodišnjih škola ($M=2,20$) i gimnazijalaca ($M=2,30$) nije utvrđena razlika u korištenju strategije *skretanje pažnje*. Sumarno promatrano, učenici gimnazija češće koriste strategije koje su usmjerene na problem i njegovo rješavanje u odnosu na učenike strukovnih škola. Također, češće pokazuju tendenciju korištenja strategije zaštite emocija udaljavanjem. Mogući razlog može biti to što gimnazijalci pridaju veću važnost školskom uspjehu. U odnosu na učenike strukovnih škola, gimnazijalci češće nastavljaju svoje obrazovanje nakon srednje škole, odnosno upisuju fakultete (Baranović i sur., 2015). Stoga koriste navedene strategije, kako bi što prije riješili problem i kako bi smanjili negativne emocije koje doživljavaju u situaciji dobivanja loše ocjene.

Ostale strategije uglavnom su osrednje zastupljene te među njima nisu vidljive značajne razlike s obzirom na vrstu škole koju ispitanici pohađaju. Gotovo da i nema razlike u korištenju strategije *zaštita ega udaljavanjem* između učenika trogodišnjih ($M=2,83$), učenika četverogodišnjih škola ($M=2,92$) i gimnazijalaca ($M=2,86$). Također, kada je riječ o odustajanju i reinterpetaciji nema razlika između učenika trogodišnjih ($M=2,78$), učenika četverogodišnjih škola ($M=3,01$) i gimnazijalaca ($M=2,88$). Nije uočena značajna razlika u korištenju strategije *ignoriranje problema* između učenika trogodišnjih ($M=2,59$), učenika četverogodišnjih škola ($M=2,51$) i gimnazijalaca ($M=2,64$). Svi učenici osrednje ignoriraju

problem. Također, učenici trogodišnjih ($M=3,18$), četverogodišnjih škola ($M=3,14$) i gimnazijalci ($M=3,03$) osrednje i podjednako koriste strategiju ismijavanja problema.

4.5. Razlike s obzirom na školski uspjeh

Tablica 11. Razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na školski uspjeh

| Skale | dobar i niže | | vrlo dobar | | odličan | |
|---------------------------------|--------------|-------|------------|-------|---------|-------|
| | M | sd | M | sd | M | sd |
| Suočavanje usmjereno na problem | 3,306 | 0,883 | 3,804 | 0,764 | 3,962 | 0,734 |
| Aktivno rješavanje problema | 3,293 | 0,919 | 3,853 | 0,747 | 4,103 | 0,722 |
| Razmišljanje o problemu | 3,318 | 0,977 | 3,755 | 0,911 | 3,822 | 0,867 |
| Zaštita emocija udaljavanjem | 2,514 | 0,930 | 2,513 | 0,802 | 2,609 | 0,793 |
| Izbjegavanje | 2,152 | 1,097 | 2,180 | 0,934 | 2,231 | 0,939 |
| Maštanje | 3,311 | 1,401 | 3,338 | 1,239 | 3,489 | 1,147 |
| Skretanje pažnje | 2,238 | 0,961 | 2,184 | 0,871 | 2,284 | 0,925 |
| Zaštita ega udaljavanjem | 3,046 | 0,800 | 2,909 | 0,667 | 2,703 | 0,599 |
| Odustajanje i reinterpretacija | 3,011 | 0,860 | 2,968 | 0,689 | 2,754 | 0,609 |
| Ignoriranje problema | 2,793 | 1,094 | 2,599 | 0,920 | 2,421 | 0,826 |
| Ismijavanje problema | 3,369 | 1,195 | 3,099 | 1,070 | 2,882 | 1,100 |

Peti zadatak istraživanja bio je utvrditi postoje li razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na školski uspjeh koji su ispitanici ostvarili prethodne školske godine (tablica 11). Varijabla školski uspjeh podijeljena je u tri kategorije (dobar i niže, vrlo dobar te odličan). Učenici različitog školskog uspjeha razlikuju se s obzirom na korištenje strategije *suočavanje usmjereno na problem*. Vidljiva je razlika kod učenika koji su postigli uspjeh dobar i niže ($M=3,31$) i vrlo dobrih učenika ($M=3,80$), odnosno vrlo dobri učenici u većoj mjeri koriste ovu strategiju. Također, vidljiva je i razlika između učenika s uspjehom dobar i niže ($M=3,31$) i odličnih učenika ($M=3,96$). Odnosno, odličaši u većoj mjeri koriste ovu strategiju. Korištenje ove strategije osrednje je prisutno među učenicima s uspjehom dobar i niže, dok je kod učenika s vrlo dobrim i odličnim uspjehom uglavnom prisutno. Ipak učenici s odličnim uspjehom u najvećoj mjeri imaju tendenciju korištenja strategija koje su usmjerene na problem u odnosu na ostale učenike. Nadalje, učenici s uspjehom dobar i niže ($M=3,29$) osrednje i u manjoj mjeri aktivno rješavaju problem od vrlo dobrih učenika ($M=3,85$) kod kojih je ova strategija uglavnom zastupljena. Također, učenici s uspjehom dobar i niže ($M=3,29$) u manjoj mjeri koriste ovu strategiju i od odličnih učenika ($M=4,10$) kod kojih je

također uglavnom prisutno korištenje ove strategije. Vidljiva je i razlika između vrlo dobrih (M=3,85) i odličnih učenika (M=4,10). *Aktivno rješavanje problema* u nešto većoj mjeri prisutno je među odličašima, zatim među učenicima s vrlo dobrim uspjehom te među učenicima s uspjehom dobar i niže. Korištenje strategije *razmišljanje o problemu* također se razlikuje s obzirom na školski uspjeh ispitanika. Učenici s uspjehom dobar i niže (M=3,32) u manjoj mjeri koriste ovu strategiju od učenika s vrlo dobrim uspjehom (M=3,76) i od onih s odličnim uspjehom (M=3,82). Korištenje ove strategije osrednje je prisutno kod učenika s uspjehom dobar i niže, dok je češće prisutno kod učenika s boljim uspjehom. Najviše ju koriste odličaši, iza njih su učenici s vrlo dobrim uspjehom te učenici s uspjehom dobar i niže.

Nadalje, kada je riječ o strategijama koje se odnose na *zaštitu ega udaljavanjem* vidljiva je njena osrednja zastupljenost među učenicima ali vidljive su i neke razlike. Primjerice, učenici s odličnim uspjehom (M=2,70) u manjoj mjeri koriste ovu strategiju u odnosu na učenike s uspjehom dobar i niže (M=3,05) i u odnosu na vrlo dobre učenike (M=2,91). Ovu strategiju u najvećoj mjeri koriste učenici s uspjehom dobar i niže, dok ju učenici s odličnim uspjehom najmanje koriste. Strategijom *odustajanje i reinterpretacija* također se u najmanjoj mjeri koriste odličaši (M=2,75) u odnosu na učenike s dobrim uspjehom i niže (M=3,01) i u odnosu na vrlo dobre učenike (M=2,97). Ova strategija je osrednje zastupljena među učenicima bez obzira na njihov školski uspjeh. Nadalje, učenici s uspjehom dobar i niže (M=2,79) u većoj mjeri ignoriraju problem od učenika s odličnim uspjehom (M=2,42) kod kojih ova strategija uglavnom nije zastupljena. Učenici s vrlo dobrim uspjehom (M=2,59) pokazuju tendenciju prema osrednjem korištenju ove strategije iako ne postoji znatna razlika u usporedbi s druge dvije skupine učenika. Isto tako, učenici s uspjehom dobar i niže (M=3,37) u većoj mjeri ismijavaju problem u odnosu na odličaše (M=2,88). Učenici s ostvarenim vrlo dobrim uspjehom (M=3,09) osrednje koriste ovu strategiju i nije vidljiva znatna razlika s obzirom na ostale ispitanike. Prema aritmetičkim sredinama vidljiva je osrednja zastupljenost ove strategije među svim učenicima bez obzira na postignuti školski uspjeh. U svom istraživanju Brdar i Rijavec (1997) su također ispitanike podijelile u tri skupine učenika s obzirom na uspjeh ostvaren prethodne godine. Jednu skupinu su činili odlični učenici, drugu vrlo dobri učenici i treću skupinu činili su učenici s dovoljnim i dobrim uspjehom. Rezultati njihovog istraživanja pokazali su da učenici s boljim uspjehom (odlični i vrlo dobri učenici) značajno više koriste strategiju *rješavanje problema* u odnosu na lošije učenike. Međutim, razlike s obzirom na školski uspjeh kod strategije *zaboravljanje* u koju pripadaju tvrdnje koje su slične tvrdnjama vezanim za strategije *ignoriranje problema* i *ismijavanje problema* ovog

istraživanja nije se pokazala statistički značajnom. Naime, u ovom istraživanju pokazalo se kako učenici s lošijim uspjehom najčešće koriste ove strategije u odnosu na učenike s boljim uspjehom. Nadalje, postavlja se pitanje jesu li različite strategije suočavanja sa školskim neuspjehom uzrok ili posljedica školskog uspjeha. Odgovor na to pitanje nije jednostavan, odnosno taj odnos između školskog (ne)uspjeha i strategija suočavanja s istim može biti dvosmjernan. Naime, autorice smatraju kako lošiji učenici češće koriste strategije suočavanja koje su usmjerene na emocije jer im je važno smanjiti nelagodu. Za takve učenike loše ocjene su česte pa je samim tim i češći osjećaj nelagode koji pokušavaju smanjiti prije nego što će se usmjeriti na rješavanje samog problema, dok su uspješniji učenici skloniji korištenju strategije rješavanja problema. No, s druge strane, učenici koji nisu usvojili uspješne strategije suočavanja sa stresom ne mogu biti usmjereni na učenje i rješavanje problema dok su im jake negativne emocije koje su prisutne zbog dobivanja loše ocjene. Uspješniji učenici možda znaju kako na odgovarajući način svladati doživljenu stresnu situaciju te zbog toga i imaju bolje ocjene (Brdar i Rijavec, 1997). Također, prema Brdar i Bakarčić (2006) učenici koji imaju lošiji školski uspjeh češće primjenjuju strategije suočavanja sa školskim neuspjehom koje je usmjereno emocijama. Učenici boljeg školskog uspjeha se u većoj mjeri usmjeravaju na problem, odnosno na lošu ocjenu. Općenito govoreći, učenici koji procijene da imaju kontrolu nad izvorom stresa vjerojatnije će se usmjeriti na rješavanje problema, dok oni koji procijene da nemaju kontrolu više će se usmjeriti na emocije (Brdar i Bakarčić, 2006). Prema navedenim rezultatima, vidljive su značajnije razlike između učenika s boljim uspjehom i učenika s lošijim uspjehom, dok su vrlo dobri učenici sličniji odličnim učenicima u korištenju većine strategija. Naime, najveće razlike vidljive su u korištenju strategija koje su usmjerene prema problemu. Uz pretpostavku da je učenicima boljeg školskog uspjeha ocjena važna zbog nastavka školovanja, za očekivati je da će rjeđe ignorirati postojanje loše ocjene i sukladno tomu će se potruditi što prije ispraviti lošu ocjenu koja im potencijalno može sniziti prosjek na kraju godine. Uz navedeno, dobiveni rezultati mogu se objasniti i time da učenici boljeg školskog uspjeha imaju i razvijenije radne navike te im je lakše usmjeriti se na ispravak dobivene ocjene.

U korištenju strategije *zaštita emocija udaljavanjem* gotovo da i nema razlika između učenika koji imaju prosjek dobar i niže ($M=2,51$), učenika koji imaju vrlo dobar prosjek ($M=2,51$) i odlikaša ($M=2,61$). Ova strategija uglavnom nije zastupljena među učenicima. Slična je situacija i kada je riječ o izbjegavanju problema, odnosno nema značajnih razlika između učenika koji imaju prosjek dobar i niže ($M=2,15$), učenika s vrlo dobrim prosjekom ($M=2,18$)

i odličnih učenika (M=2,31). Nadalje, učenici koji imaju prosjek dobar i niže (M=3,31), učenici s vrlo dobrim prosjekom (M=3,34) i odlični (M=3,49) osrednje i podjednako koriste strategiju *maštanje*. Također, korištenje strategije *skretanje pažnje* uglavnom nije zastupljeno među ispitanicima te nisu utvrđene značajne razlike između učenika s prosjekom dobar i niže (M=2,24), učenika koji imaju vrlo dobar prosjek (M=2,18) i odličnih učenika (M=2,28).

4.6. Razlike s obzirom na učestalost izostajanja s nastave

Tablica 12. Razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na učestalost izostajanja s nastave

| Skale | nekoliko puta godišnje i manje | | jednom mjesečno | | nekoliko puta mjesečno i više | |
|---------------------------------|--------------------------------|-------|-----------------|-------|-------------------------------|-------|
| | M | sd | M | sd | M | sd |
| Suočavanje usmjereno na problem | 3,875 | 0,831 | 3,796 | 0,711 | 3,549 | 0,847 |
| Aktivno rješavanje problema | 3,989 | 0,799 | 3,877 | 0,748 | 3,556 | 0,884 |
| Razmišljanje o problemu | 3,761 | 0,976 | 3,715 | 0,831 | 3,543 | 0,932 |
| Zaštita emocija udaljavanjem | 2,458 | 0,842 | 2,259 | 0,824 | 2,618 | 0,824 |
| Izbjegavanje | 2,079 | 0,938 | 2,187 | 0,962 | 2,309 | 1,102 |
| Maštanje | 3,267 | 1,287 | 3,478 | 1,264 | 3,457 | 1,204 |
| Skretanje pažnje | 2,189 | 0,924 | 2,278 | 0,893 | 2,254 | 0,914 |
| Zaštita ega udaljavanjem | 2,771 | 0,714 | 2,843 | 0,592 | 2,992 | 0,696 |
| Odustajanje i reinterpretacija | 2,838 | 0,739 | 2,887 | 0,648 | 2,981 | 0,728 |
| Ignoriranje problema | 2,539 | 0,967 | 2,595 | 0,892 | 2,631 | 0,955 |
| Ismijavanje problema | 2,869 | 1,170 | 3,000 | 1,022 | 3,374 | 1,078 |

Posljednji zadatak u ovom istraživanju bio je utvrditi postoje li razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na učestalost izostajanja s nastave (tablica 12). Varijabla izostanci podijeljena je na tri kategorije, u prvu spadaju učenici koji izostaju *nekoliko puta godišnje i manje*, u drugu kategoriju spadaju učenici koji izostaju *jednom mjesečno*, a u trećoj kategoriji su učenici koji izostaju *nekoliko puta mjesečno i više*. Uvidom u vrijednosti aritmetičkih sredina mogu se uočiti neke razlike. Primjerice, vidljiva je razlika kod korištenja strategije *suočavanje usmjereno na problem*. Naime, učenici koji izostaju nekoliko puta godišnje i manje (M=3,88) u većoj mjeri koriste ovu strategiju u odnosu na učenike koji

izostaju nekoliko puta mjesečno i više (M=3,55), dok su učenici koji izostaju jednom mjesečno (M=3,79) sličniji onim učenicima koji gotovo da i ne izostaju s nastave. Ova strategija uglavnom je prisutna među učenicima koji rjeđe izostaju, dok ju osrednje koriste oni koji češće izostaju. Vidljiva je i razlika kod korištenja strategije *aktivno rješavanje problema*. Učenici koji izostaju nekoliko puta mjesečno i više (M=3,56) se u manjoj mjeri koriste ovom strategijom u odnosu na učenike koji izostaju nekoliko puta godišnje i manje (M=3,99) i u odnosu na učenike koji izostaju jednom mjesečno (M=3,88). Korištenje ove strategije je osrednje prisutno među učenicima koji češće izostaju te ju oni najmanje i koriste, dok je uglavnom prisutno među onim učenicima koji rijetko izostaju. Međutim, analizom aritmetičkih sredina nisu utvrđene značajne razlike u korištenju strategije *razmišljanje o problemu* između učenika koji izostaju nekoliko puta godišnje i manje (M=3,76), učenika koji izostaju jednom mjesečno (M=3,72) i učenika koji izostaju nekoliko puta mjesečno i više (M=3,54). Strategija je uglavnom zastupljena među učenicima te ju učenici podjednako koriste bez obzira na odsutnost s nastave.

Kada je riječ o strategiji *zaštita ega udaljavanjem* vidljivo je osrednje korištenje među učenicima i vidljiva je razlika između učenika koji izostaju nekoliko puta godišnje i manje (M=2,77) i učenika koji izostaju nekoliko puta mjesečno i više (M=2,99), dok se učenici koji izostaju jednom mjesečno (M=2,84) ne razlikuju značajno u usporedbi s druge dvije skupine. Ovom se strategijom u najvećoj mjeri koriste učenici koji najčešće i izostaju s nastave. Također, učenici koji izostaju nekoliko puta mjesečno i više (M=3,37) u većoj mjeri ismijavaju problem od učenika koji izostaju nekoliko puta godišnje i manje (M=2,87). Oni učenici koji najrjeđe izostaju s nastave u najmanjoj mjeri ismijavaju problem, odnosno lošu ocjenu. I kod učenika koji izostaju jednom mjesečno (M=3,0) vidljiva je osrednja zastupljenost ove strategije te se ne razlikuju značajno od drugih učenika. Zatim, strategija *odustajanje i reinterpretacija* osrednje je prisutna i podjednako zastupljena između učenika koji izostaju nekoliko puta godišnje i manje (M=2,84), jednom mjesečno (M=2,89) i učenika koji izostaju nekoliko puta mjesečno i više (M=2,98). Ni u korištenju strategije *ignoriranje problema* nisu vidljive značajne razlike između učenika koji izostaju nekoliko puta godišnje i manje (M=2,54), jednom mjesečno (M=2,59) i učenika koji izostaju nekoliko puta mjesečno i više (M=2,63). Bez obzira na izostanke s nastave, svi učenici osrednje koriste istu.

Nadalje, nisu prisutne velike razlike ni u korištenju strategije *zaštita emocija udaljavanjem* između učenika koji izostaju nekoliko puta godišnje i manje (M=2,46), jednom mjesečno (M=2,26) i učenika koji izostaju nekoliko puta mjesečno i više (M=2,62). Također, u

korištenju strategije *izbjegavanje* nije utvrđena značajna razlika između učenika koji izostaju nekoliko puta godišnje i manje ($M=2,08$), jednom mjesečno ($M=2,19$) i učenika koji izostaju nekoliko puta mjesečno i više ($M=2,31$) te ova strategija uglavnom nije zastupljena među ispitanicima. Učenici koji izostaju nekoliko puta godišnje i manje ($M=3,27$), jednom mjesečno ($M=3,48$) i učenici koji izostaju nekoliko puta mjesečno i više ($M=3,46$) osrednje i podjednako koriste strategiju maštanja. Isto tako, učenici koji izostaju nekoliko puta godišnje i manje ($M=2,19$), jednom mjesečno ($M=2,28$) i učenici koji izostaju nekoliko puta mjesečno i više ($M=2,25$) podjednako koriste i strategiju *skretanje pažnje* za koju se može reći da uglavnom i nije zastupljena među učenicima.

Za očekivati je da učenici koji koriste strategiju suočavanja usmjerenog na problem manje izostaju s nastave jer su usmjereniji na aktivno rješavanje problema, a ne na njegovo izbjegavanje putem izostajanja s nastave. Iako u korištenju ostalih strategija nisu uočene značajne razlike vidljiva je tendencija prema njihovoj osrednjoj zastupljenosti, što bi značilo da su ipak prisutne među učenicima te bi mogući razlozi za to mogli biti ignoriranje problema, odnosno loše ocjene ili njeno izbjegavanje. U svom istraživanju, Zrilić (2007) je analizirala problem izostajanja s nastave za koji navodi kako je vrlo složen i vrlo prisutan fenomen u našim školama. Naime, ona navodi kako se često smatra da je bolje izostati s nastave nego dobiti lošu ocjenu. Vrlo česti razlozi zbog kojih učenici izostaju su nespremnost za nastavu i izbjegavanje loših ocjena. Analizom rezultata utvrđena je statistički značajna razlika u broju neopravdanih, ali i opravdanih sati s obzirom na vrstu škole koju učenici pohađaju. Naime, veći broj neopravdanih sati imaju učenici strukovnih škola nego učenici gimnazija, a najveći broj opravdanih izostanaka prisutan je u trogodišnjim strukovnim školama, dok je najmanji u četverogodišnjim. Moguće objašnjenje je to što su učenici gimnazija (zbog odabira škole) više motivirani za obrazovanje i nastavak školovanja (Zrilić, 2007). Nadalje, problemi izostajanja s nastave postaju još više zabrinjavajući zbog sve češće uključenosti roditelja. Budući da je većini bitna dobra ocjena i doživljaj uspjeha vlastitog djeteta, roditelji zajedno s djecom počinju kalkulirati s izostancima i bez obzira na razloge vrlo često pravdaju iste (Marušić, 2009). Prema navedenim rezultatima, može se uočiti kako oni učenici koji češće izostaju s nastave pokazuju tendenciju prema češćem korištenju strategije koje se odnose na zaštitu vlastitog ega, odnosno češće ismijavaju postojeći problem, dok se oni koji rijetko izostaju više usmjeravaju na problem i njegovo aktivno rješavanje.

5. Zaključak

Suvremeno društvo i dinamičan život stavlja pred pojedinca brojne zahtjeve koje je ponekad teško svladati. Pri ispunjavanju tih zahtjeva pojedinac je pod stalnim pritiskom što izaziva stres. Kako je već ranije spomenuto, nitko ne doživljava određenu stresnu situaciju na jednak način, pa se tako razlikuju i načini na koje se pojedinac suočava s tim stresom. Stoga je važno za svakog pojedinca da što prije otkrije vlastite strategije suočavanja sa stresom koje su učinkovite i koje će moći primjenjivati u brojnim situacijama. Zbog doživljenog (ne)uspjeha u školi neki pojedinci počinju gubiti motivaciju i interes za učenjem i školom općenito. Također, često doživljavanje neuspjeha povezano je s gubitkom povjerenja u vlastite sposobnosti što može dovesti do niskog samopouzdanja.

Rezultati su pokazali da se učenici uglavnom koriste strategijom *Suočavanje usmjereno na problem*. Dok strategiju *Zaštita emocija udaljavanjem* osrednje ili uglavnom ne koriste. No, u okviru ove komponente najčešće se koriste strategijom *Maštanje*. Slična situacija je i kod komponente *Zaštita ega udaljavanjem*, odnosno učenici se osrednje ili uglavnom ne koriste ovom strategijom. Tu je najčešće korištena strategija *Ismijavanje problema*. Što se tiče razlika među ispitanicima utvrđeno je da strategiju *Suočavanje usmjereno na problem* najčešće koriste učenice, gimnazijalci, odličaši i oni ispitanici koji najmanje izostaju s nastave. Nadalje, strategiju *Zaštita emocija udaljavanjem* najčešće koriste učenice, zatim ispitanici koji pohađaju prvi razred te gimnazijalci. Dok strategiju *Zaštita ega udaljavanjem* najčešće koriste ispitanici koji pohađaju treći razred, zatim oni koji imaju ostvareni uspjeh dobar i niže i oni koji najčešće izostaju s nastave.

Naime, vrlo je važno poznavanje strategija suočavanja sa stresom zbog loše ocjene u školi. Nastavnici i pedagozi imaju zadaću ukazati učenicima na to koje su strategije pozitivne i djelotvorne, a koje su negativne. Neki pojedinci skloni su neuspješnim načinima suočavanja sa stresom. Često su to učenici koji su izloženi doživljavanju straha od loše ocjene ili straha od ispitivanja. Stoga je potrebno na vrijeme otkriti kojim se strategijama određeni učenici koriste te im pružiti potrebnu pomoć. Odnosno takve učenike treba naučiti koje su to adekvatne strategije suočavanja koje će im biti korisne u svladavanju anksioznosti i izazova s kojima se svakodnevno susreću u školi. Pri tom veliku ulogu imaju nastavnici, pedagozi i roditelji koji bi trebali otkriti koja su to područja u kojima je dijete uspješno i pružiti mu pomoć u realiziranju svojih kapaciteta. U cjelokupnom odgojno-obrazovnom procesu potrebna je suradnja između škole i roditelja. Nastavnici, stručni suradnici i roditelji

istovremeno trebaju poticati i raditi male pomake u onome što djeci teže ide. U cijelom procesu od velike važnosti je pohvaliti dijete, ali ne samo za rezultat nego za trud koji ulaže. Na taj način djeca dobivaju vjeru u sebe i svoje sposobnosti. Nastavnici i roditelji trebaju stalno podsjećati učenike da se vlastite teškoće i ograničenja mogu prevladati vlastitim trudom i zalaganjem. Stoga je učenike potrebno poučavati upotrebi strategija koje su usmjerene na rješavanje problema, budući da su te strategije najdjelotvornije. Uz brojne zadatke s kojima se nastavnici svakodnevno susreću u svom radu jedan od velikih zahtjeva je motiviranje i poticanje učenika na učenje i zalaganje. Pri motiviranju učenika može im pomoći osmišljavanje raznih aktivnosti koje će učenicima na zanimljiviji način približiti gradivo koje će im u konačnici biti lakše i učiti i zapamtiti. Nastavnici moraju prilagoditi sadržaj kroz različite oblike rada u kojima će se usmjeriti na aktivnost učenika i omogućiti mu povezivanje nastavnih sadržaja s vlastitim iskustvom. Ono što još može biti korisno je poticanje rada u grupama, odnosno suradničkog učenja, pri čemu učenici međusobnim pomaganjem mogu svladati određene izazove i zadatke. Nadaje, učenici trebaju dobivati zadatke primjerene težine i treba im ukazati na poveznicu između uloženog truda i uspjeha. Nastavnici također trebaju pružiti pomoć učenicima u postavljanju svojih ciljeva koji trebaju biti u skladu sa sposobnostima. Na tom putu prema ostvarivanju cilja te kroz proces učenja i ponavljanja na nastavi, nastavnici bi trebali ohrabrivati učenike. Na taj način mogu pomoći učenicima da stvore pozitivniju sliku o sebi i da imaju više samopouzdanja, što na kraju može pridonijeti i boljem uspjehu. Potrebno je staviti naglasak na to da učenje i ulaganje vlastitog truda rezultira boljim ocjenama i da je zbog toga vrlo brzo nakon dobivanja loše ocjene najučinkovitije usmjeriti se na rješavanje problema, odnosno na ispravljanje iste. Budući da se svi učenici razlikuju prema reakcijama koje iskazuju kada dobiju lošu ocjenu ili lošiju ocjenu od očekivane, nastavnici trebaju „ostaviti prostora“ učenicima kako bi smanjili napetost. No, to treba biti kratkotrajno i treba ih što prije potaknuti i usmjeriti na aktivno razmišljanje o problemu i na planiranje ispravka te ocjene. Ukoliko nastavnici uoče često doživljavanje neuspjeha kod učenika i prepoznaju učestalo korištenje neadekvatnih strategija trebaju im ponuditi svoju pomoć ili ih uputiti drugim stručnim suradnicima u školi. Sve navedene zadatke i uloge koje se stavljaju pred nastavnike, stručne suradnike, roditelje ali i same učenike kompleksne su i zahtijevaju određeno vrijeme kako bi se mogle kvalitetno provesti. Stoga, svaki navedeni akter u ovom procesu ima veliku odgovornost budući da za cilj ima dobrobit pojedinca odnosno omogućavanje njegovog uspjeha, kako akademskog tako i onog osobnog.

U istraživanju ove, ali i sličnih tema, bilo bi korisno osim odgovora učenika, prikupiti i mišljenja roditelja i nastavnika o ponašanju učenika. Na taj način bi se mogla dobiti cjelovita slika ove problematike.

6. Literatura

- Baranović, B. i sur. (2015). *Tko studira i zašto? Izvještaj o rezultatima projekta Socijalni identiteti, pristup visokom obrazovanju i odabir studija*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja. Dostupno na: <https://www.idi.hr/sipvoos/IZVJESTAJ-za-web-finalno.pdf>
- Baturina, Berc i Majdak (2014). Nevidljiv problem – stvarni rizik: ispadanje učenika iz srednjoškolskog obrazovanja. *Revija za socijalnu politiku*, 21(1). Zagreb: Pravni fakultet Zagreb. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/122356> (9.12.2018.)
- Berc, Bežovan i Majdak (2015). Perspektiva stručnih suradnika o ispadanju učenika iz srednjih škola kao novom socijalnom problemu. *Revija za socijalnu politiku*, 22 (1). Zagreb: Pravni fakultet sveučilišta u Zagrebu. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/137087> (9.12.2018.)
- Bilić, V. (2001). *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Brdar, I. i Rijavec, M. (1997). Suočavanja sa stresom zbog loše ocjene – konstrukcija upitnika. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja* 4-5 (30-31): 599 – 617. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/31665> (5.12.2018.)
- Brdar, I. i Rijavec, M. (1998). *Što učiniti kad dijete dobije lošu ocjenu?* Zagreb: IEP.
- Brdar, I. i Bakarčić, S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: koliko su važni emocionalna kompetentnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju? *Psihologijske teme*, 15 (1), 129-150. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/11835> (23.2.2019.)
- Buterin, M. (2009), Razredno-nastavno ozračje – afirmacija interkulturalizma. *Acta Idertina*, 6 (1): 73-81.
- Jeđud, I. i Lebedina-Manzoni, M. (2008). Doživljaj školskog (ne)uspjeha kod djece i mladih s poremećajima u ponašanju. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 149 (4), 404-425. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/82805> (15.12.2018.)
- Kalebić Maglica, B. (2006). Spolne i dobne razlike adolescenata u suočavanju sa stresom vezanim uz školu. *Psihologijske teme*, 15 (1), 7-24. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/11830> (15.12.2018.)

Kranželić-Tavra, V. i Bašić, J. (2005). Školski neuspjeh i napuštanje škole. *Dijete i društvo: časopis za promicanje prava djeteta*, 7 (1), 15-28.

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

Lončarić, D. (2006). Suočavanje učenika s akademskim i interpersonalnim stresnim situacijama: provjera međusituacijske stabilnosti strategija suočavanja. *Psihologijske teme*, 15 (1), 25-58. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/11831> (16.3.2018.)

Lončarić, D. (2007). Identifikacija obrazaca suočavanja sa školskim neuspjehom. *Suvremena psihologija*, 10 (1), 55-76. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/40216> (16.3.2018.)

Lončarić, D. (2008). Analiza obrazaca suočavanja sa školskim neuspjehom: kognitivne procjene i ishodi suočavanja. *Društvena istraživanja*, 17 (3), 573-592. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/25493> (16.3.2018.)

Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci. Dostupno na: <https://www.bib.irb.hr/767560> (18.2.2018.)

Marušić, M. (2009). Izostanci učenika s nastave. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 58 (3): 315-329. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=122850

Mavar, M. (2009). Strategije suočavanja sa stresom kod adolescenata. *Acta Iadertina*, 6 (1), 121-129. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/190073> (17.12.2018.)

Mikas, D. (2012). Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagojska istraživanja*, 9 (1-2), 83-99. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/113443> (17.12.2018.)

Rečić, M. (2003). *Obitelji i školski uspjeh učenika*. Đakovo: Tempo.

Rijavec, M. i Brdar, I. (2002.), Coping with school failure and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 17: 177-194.

Zibar-Komarica, V. (1993). *Neuspjeh u školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Zloković, J. (1998). *Školski neuspjeh – problem učenika, roditelja i učitelja*. Rijeka: Filozofski fakultet.

Zrilić, S. (2007). Neke potencijalno relevantne sociodemografske varijable školskih izostanaka. *Odgojne znanosti*, 9 (2): 41-65.

Internet izvori:

URL 1: Šarkanj, K. (a). *Školski (ne)uspjeh?* Dostupno na: <http://os-dtrstenjaka-hrkostajnica.skole.hr/upload/os-dtrstenjaka-hrkostajnica/multistatic/7/skolski-neuspjeh-za-roditelje.pdf> (5.12.2018.)

URL 2: Šarkanj, K. (b). *Školski (ne)uspjeh?* Dostupno na: <http://www.os-supetar.skole.hr/upload/os-supetar/images/static3/928/File/Skolski%20neuspjeh.pdf> (5.12.2018.)

URL 3: Šarkanj, K. (c). *Školski (ne)uspjeh?* Dostupno na: <http://os-dtrstenjaka-hrkostajnica.skole.hr/upload/os-dtrstenjaka-hrkostajnica/images/static3/807/attachment/skolski-neuspjeh-za-djecu.pdf> (5.12.2018.)

URL 4:

https://zbornica.com/index.php?option=com_zoo&task=item&item_id=711&Itemid=108

7. Popis tablica

| | |
|---|----|
| Tablica 1. Zastupljenost učenika po spolu | 22 |
| Tablica 2. Zastupljenost učenika po razredu | 23 |
| Tablica 3. Zastupljenost učenika po vrsti škole | 23 |
| Tablica 4. Zastupljenost učenika po uspjehu ostvarenom prethodne godine | 23 |
| Tablica 5. Zastupljenost učenika po učestalosti izostajanja s nastave | 24 |
| Tablica 6. Frekvencije odgovora, aritmetičke sredine i standardne devijacije za svaku česticu | 26 |
| Tablica 7. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za svaku skalu i pripadajuće podskale | 32 |
| Tablica 8. Razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na spol ispitanika..... | 34 |
| Tablica 9. Razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na razred | 36 |
| Tablica 10. Razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na vrstu srednje škole | 39 |
| Tablica 11. Razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na školski uspjeh | 41 |
| Tablica 12. Razlike u suočavanju sa školskim neuspjehom s obzirom na učestalost izostajanja s nastave | 44 |

8. Prilozi

Prilog 1. Upitnik

Dragi učenici,

Ovaj upitnik dio je istraživanja studentice Rafaele Alandžak za izradu diplomskog rada na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, pod mentorstvom doc. dr. sc. Marije Buterin Mičić, o strategijama suočavanja sa školskih neuspjehom i nekim aspektima školskog života. Sudjelovanje je dobrovoljno i anonimno te nema točnih i netočnih odgovora. Dobiveni podaci bit će korišteni isključivo u znanstvene svrhe i nigdje se neće navoditi rezultati pojedinačnog sudionika.

Molim te da pažljivo pročitaš i odgovoriš na sva pitanja. Na svako pitanje zaokruži jedan odgovor. Molim te da mi svojim iskrenim odgovorima pomogneš u provođenju ovog istraživanja.

Hvala na suradnji!

1. **Spol:** a) muško b) žensko
2. **Razred:** _____
3. **Koju školu pohađaš?**
 - a) trogodišnju strukovnu školu
 - b) četverogodišnju strukovnu školu
 - c) gimnaziju
4. **Koji je tvoj prosječan uspjeh bio na završetku prethodnog razreda?**
 - a) nedovoljan (ponavljač)
 - b) dovoljan
 - c) dobar
 - d) vrlo dobar
 - e) odličan
5. **Koliko često izostaješ s nastave?**
 - a) nikad ili gotovo nikad
 - b) nekoliko puta godišnje
 - c) otprilike jednom mjesečno
 - d) nekoliko puta mjesečno
 - e) nekoliko puta tjedno ili svaki dan

U kojoj mjeri koristiš neku od navedenih strategija kada dobiješ negativnu ocjenu ili lošiju ocjenu od one koju si očekivao/la? (zaokruži jedan od ponuđenih brojeva)

- 1 = nikad to ne radim
 2 = uglavnom to ne radim
 3 = osrednje se koristim time
 4 = uglavnom tako radim
 5 = uvijek tako radim

| | Nikad | Uglavnom ne | Osrednje | Uglavnom da | Uvijek |
|--|-------|-------------|----------|-------------|--------|
| 1. Češće trčim ili se bavim sportom da ne razmišljam o lošoj ocjeni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Bavim se drugim stvarima da bih što prije zaboravio lošu ocjenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Idem u šetnju ili izadem van da više ne bih bio napet zbog loše ocjene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Više treniram, vježbam i rekreiram se da ne bih mislio na lošu ocjenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Čitam knjige ili crtam da bih smetnuo s uma lošu ocjenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Nastojim pronaći šaljivu stranu takve situacije. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Šalim se na račun loše ocjene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Ismijavam taj problem da ne izgleda jako težak. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Smijem se na račun tog problema da bih se bolje osjećao. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Učim više da bih dobio bolju ocjenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Provodim više vremena učeći predmet iz kojeg sam dobio lošu ocjenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Potrudim se više ne dobivati loše ocjene. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Odlučim da ću se javiti kako bih ispravio ocjenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Koncentriram se na prvu stvar koju ću učiniti da bih ispravio ocjenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Razmišljam što je najbolje napraviti kako bih ispravio ocjenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Smišljam načine kako ispraviti ocjenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Napravim plan učenja i ponavljanja kako bih što prije ispravio ocjenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 18. Izbjegavam sve što me podsjeća na lošu ocjenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Odlazim spavati kako ne bih razmišljao o lošoj ocjeni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Udaljim se od ljudi i mjesta koja me podsjećaju na lošu ocjenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Jednostavno legnem u krevet i pokušavam zaspati kako ne bih bio opterećen lošom ocjenom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Izbjegavam situacije u kojima moram razmišljati ili govoriti o lošoj ocjeni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Poželim da ta loša ocjena jednostavno nestane. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Poželim da se ta loša ocjena nikada nije dogodila. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Maštam o tome da se dogodi neko čudo i izbriše lošu ocjenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Maštam da se ta loša ocjena nije dogodila. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Pomirim se s lošom ocjenom. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Pomirim se s lošom ocjenom jer ništa drugo ne mogu učiniti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Prihvaćam da se to dogodilo i da se ne može promijeniti. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Kažem sam sebi kako nije tako strašno dobiti lošu ocjenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Mislim kako uopće nije važno to što sam dobio lošu ocjenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Razmišljam da je dobro što sam dobio lošu ocjenu jer ću za drugi put znati bolje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Mislim da nikada neću uspjeti u tom predmetu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Odustajem od pokušaja da popravim lošu ocjenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Pravim se kao da me se loša ocjena ne tiče. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Ne razmišljam o lošoj ocjeni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Pokušavam ne misliti o lošoj ocjeni da mi ne bi bilo još teže. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Radim sve kao da uopće nisam dobio lošu ocjenu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

9. Sažetak i ključne riječi/ Summary and Key Words

Suočavanje sa školskim neuspjehom učenika srednjih škola

Školski neuspjeh je prisutan u gotovo svim školama i svakom učeniku doživljava školskog neuspjeha, u većoj ili manjoj mjeri, predstavlja stresnu situaciju. Cilj ovog rada bio je ispitati u kojoj mjeri učenici srednjih škola koriste određene strategije suočavanja sa školskim neuspjehom. Nadalje, cilj je bio i ispitati razlike u korištenju tih strategija suočavanja s obzirom na spol, dob (razred), vrstu škole, školski uspjeh te učestalost izostajanja s nastave. U istraživanju je sudjelovalo 6 srednjih škola u gradu Zadru (dvije gimnazije, dvije četverogodišnje strukovne i dvije trogodišnje strukovne škole), odnosno učenici od prvog do trećeg ili četvrtog razreda srednje škole, ovisno o kojoj vrsti škole je riječ. Obuhvaćeno je 388 ispitanika od toga je 149 učenika i 239 učenica. U istraživanju je korištena metoda anketiranja, a instrument je *Skala strategija suočavanja sa školskim neuspjehom* (Lončarić, 2014) koja sadrži 38 tvrdnji koje se odnose na strategije koje ispitanici koriste kada dobiju negativnu ocjenu ili lošiju ocjenu od očekivane. Rezultati su pokazali da se učenici uglavnom koriste strategijom *Suočavanje usmjereno na problem* odnosno razmišljanjem o problemu i aktivnim rješavanjem problema, dok strategiju *Zaštita emocija udaljavanjem* osrednje ili uglavnom ne koriste. Slična situacija je i kod komponente *Zaštita ega udaljavanjem*, odnosno učenici se osrednje ili uglavnom ne koriste ovom strategijom. Što se tiče razlika među ispitanicima utvrđeno je da strategiju *Suočavanje usmjereno na problem* najčešće koriste učenice, gimnazijalci, odlikaši i oni ispitanici koji najmanje izostaju s nastave. Nadalje, strategiju *Zaštita emocija udaljavanjem* najčešće koriste učenice, zatim ispitanici koji pohađaju prvi razred te gimnazijalci, dok strategiju *Zaštita ega udaljavanjem* najčešće koriste ispitanici koji pohađaju treći razred, zatim oni koji imaju ostvareni uspjeh dobar i niže i oni koji najčešće izostaju s nastave.

Ključne riječi: strategije suočavanja, školski neuspjeh, srednja škola, učenici

Coping with School Failure of High School Students

School failure is present in almost every school and it represents a stressful situation to any student who has had to deal with it. The goal of this paper was to analyse to what degree high school students use certain strategies for coping with school failure. Furthermore, the paper analysed the differences in the use of those strategies in terms of gender, age (class), type of school, school success and the frequency of school absence. The research was conducted in

Zadar and it included 6 high schools (2 gymnasiums, 2 four-year vocational schools and 2 three-year vocational schools), i.e. it included students from first to third, or fourth, grade depending on the school. The sample was comprised of 388 participants, 149 of them were male students and 239 were female. Data was collected through a survey, including 38 items in the *School Failure Coping Scale* (Lončarić 2014). The content collected from the items is composed of strategies used by students when they receive a failing grade, or a lower grade than expected. The results have shown that the most commonly used strategy is *Problem Focused Coping*, i.e. the strategy in which the students think about the problem and try to actively solve it. In addition, *Emotion Protecting Strategy* was used on average or not used at all. A similar situation happens with the *Ego Protecting Strategy*, i.e. students usually or mostly do not use this strategy. Furthermore, regarding the differences among the students, it has been found that the *Problem Focused Coping* is most frequently used by students from gymnasiums, the straight A students and those who are rarely absent from school. What is more, the *Emotion Protecting Strategy* is mostly used by female students, 1st grade students and students from gymnasiums while the *Ego Protecting Strategy* is mostly used by 3rd grade students, followed by those whose average grade is a C or any lower grade and those who are frequently absent from school.

Key words: coping, school failure, high school, students