

Anksioznost i korelati anksioznosti kod djece nižih razreda osnovne škole

Jurjević, Lucija

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:162:337833>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-20**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za razrednu nastavu
Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij za učitelje

Lucija Jurjević

**Anksioznost i korelati anksioznosti kod djece nižih
razreda osnovne škole**

Diplomski rad

Zadar, 2021.

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za razrednu nastavu
Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij za učitelje

Anksioznost i korelati anksioznosti kod djece nižih razreda osnovne škole

Diplomski rad

Student/ica:

Lucija Jurjević

Mentor/ica:

Prof.dr.sc. Mira Klarin

Zadar, 2021.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Lucija Jurjević**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Anksioznost i korelati anksioznosti** 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, 19. ožujak 2021.

SAŽETAK

Naslov: Anksioznost i korelati anksioznosti kod djece nižih razreda osnovne škole

Cilj je ovog rada ispitati anksioznost i korelate anksioznosti kod djece nižih razreda osnovne škole. Istraživanje je provedeno na uzorku od ukupno 127 učenika (N=127) četvrtih razreda osnovne škole. Analizom podataka prikupljenih Skalom anksioznosti za djecu - AFS (Vulić-Prtorić i Sorić, 2002), Skalom samopoštovanja (Rosenberg, 1965), Skalom usamljenosti - CLS (Klarin, 2000), Upitnikom zadovoljstva školom (Klarin, 2000), kao i školskim uspjehom na kraju prethodne školske godine, došlo se do zaključka kako postoji umjerena zastupljenost anksioznosti kod djece nižih razreda osnovne škole, kako nema statistički značajne razlike u varijablama anksioznost, samopoštovanje, usamljenost i zadovoljstvo školom s obzirom na spol dok je po pitanju školskog uspjeha dobivena statistički značajna razlika gdje se pokazalo da učenice postižu bolji školski uspjeh od učenika. Nadalje, utvrđene su statistički značajne negativne korelacije između: a) anksioznosti i samopoštovanja, b) anksioznosti i zadovoljstva školom, c) samopoštovanja i usamljenosti, d) usamljenosti i zadovoljstva školom, e) usamljenosti i školskog uspjeha te statistički značajne pozitivne korelacije između: a) anksioznosti i usamljenosti, b) samopoštovanja i školskog uspjeha i c) zadovoljstva školom i školskog uspjeha. Samopoštovanje i usamljenost pokazali su se prediktivnima za objašnjenje anksioznosti kod učenika nižih razreda osnovne škole.

Ključne riječi: anksioznost, korelati anksioznosti, osnovna škola, samopoštovanje, školski uspjeh, usamljenost, zadovoljstvo školom

ABSTRACT

Title: Anxiety and correlates of anxiety in primary school children

The aim of this paper is to examine anxiety and correlates of anxiety in children in primary school. The research was conducted on a sample of a total of 127 fourth grade students (N = 127). Analysing the data collected by the Anxiety Scale for Children - AFS (Vulić-Prtorić and Sorić, 2002), Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965), Loneliness Scale - CLS (Klarin, 2000), School Satisfaction Questionnaire (Klarin, 2000), as well as school success at the end of the previous school year it was concluded that there is a moderate prevalence of anxiety in children in primary school. Regarding sex of the children, study showed there was no statistically significant difference in the variables of anxiety, self-esteem, loneliness and school satisfaction. As for academic success, data collected showed a statistically significant difference suggesting female students achieve better school success than male students. Furthermore, statistically significant negative correlations were found between: a) anxiety and self-esteem, b) anxiety and school satisfaction, c) self-esteem and loneliness, d) loneliness and school satisfaction, e) loneliness and school success and statistically significant positive correlations between: a) anxiety and loneliness, b) self-esteem and school success and c) school satisfaction and academic success. Self-esteem and loneliness have been shown to be predictive for explaining anxiety in primary school children.

Key words: anxiety, correlates of anxiety, primary school, self-esteem, school success, loneliness, school satisfaction

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| 1. UVOD | 1 |
| 2. ANKSIOZNOST | 2 |
| 2.1. Anksioznost djece školske dobi | 4 |
| 2.1.1. Razlozi javljanja anksioznosti kod djece školske dobi | 4 |
| 3. ANKSIOZNOST U ISPITNOJ SITUACIJI | 8 |
| 4. ŠKOLA BEZ MUKE – VIŠE RADOSTI I USPJEHA U ŠKOLI..... | 10 |
| 4.1. Uloga roditelja u prevenciji anksioznosti..... | 10 |
| 4.2. Uloga učitelja u prevenciji anksioznosti | 11 |
| 5. KORELATI ANKSIOZNOSTI..... | 14 |
| 5.1. Samopoštovanje | 14 |
| 5.2. Usamljenost..... | 16 |
| 5.3. Zadovoljstvo školom | 17 |
| 5.4. Školski uspjeh | 19 |
| 6. METODA ISTRAŽIVANJA | 22 |
| 6.1. Sudionici istraživanja | 22 |
| 6.2. Mjerni instrumenti..... | 23 |
| 6.3. Postupak | 25 |
| 7. REZULTATI..... | 26 |
| 7.1. Zastupljenost anksioznosti | 26 |
| 7.2. Ispitivanje razlika u korištenim varijablama | 27 |
| 7.3. Ispitivanje povezanosti među korištenim varijablama | 28 |
| 7.4. Multipla regresijska analiza | 30 |
| 8. RASPRAVA..... | 32 |
| 9. ZAKLJUČAK | 44 |
| 10. LITERATURA..... | 46 |
| 11. ŽIVOTOPIS | 50 |

| | |
|------------------------|----|
| 12. POPIS TABLICA..... | 51 |
| 13. POPIS PRILOGA..... | 52 |

1. UVOD

Anksioznost kao emociju vežemo uz najraniji stadij života djeteta. Kako je polazak djeteta u školu dio njegova neprekidnog rasta i razvoja tako i navedenu emociju trebamo promatrati kao dio sveukupne razvojne pojavnosti u interakciji sa svim vezanim faktorima. Jako je mali postotak učenika koji nisu osjetili anksioznost prilikom pismenih i usmenih provjera znanja, bilo od strane učitelja ili ostalih učenika. Osjećaj anksioznosti u takvom je obliku sasvim normalna pojava te je do određene mjere koristan jer pokreće razvijanje mehanizma borbe i mogućnosti suočavanja sa svim budućim osjećajima, kako stresa tako i anksioznosti (Vulić-Prtorić, 1992).

Važno je napomenuti da kroničan, stalni stres kod učenika stvara osjećaj anksioznosti koji uvelike utječe na njegov emocionalni život, školski uspjeh, samopoštovanje, zadovoljstvo školom kao i na prihvaćenost od strane vršnjaka. Upravo su školsko postignuće, samopoštovanje, usamljenost, zadovoljstvo školom, kao korelati anksioznosti, srž diplomskog rada u kojem je naglasak na tome kako pojava anksioznosti u kontekstu odgojnog obrazovnog procesa nije nepoznanica niti rijetkost.

Stoga, pozitivno ozračje u razredu, dobar odnos između učitelja i učenika, učenika i njegovih vršnjaka, ali i učenika i roditelja, uvelike pridonose redukciji osjećaja anksioznosti, a time i ponašanjima koja su povezana s anksioznošću među učenicima. Imperativ se stavlja na samo prepoznavanje emocije anksioznosti te pravovremeno djelovanje i pomoć, ako je navedena emocija prisutna kod određenih učenika.

2. ANKSIOZNOST

Prema Freeman i Freeman (2012) anksioznost spada u temeljne osjećaje koji grade čovjeka baš kao što to čine i neki drugi osjećaji poput tuge ili sreće. Ako bi se morali prisjetiti kad smo se posljednji put osjećali tjeskobno, nesumnjivo, ne bismo se morali „okretati“ vrlo daleko. Anksioznost je napeto, uznemirujuće iščekivanje prijetećeg, ali nejasnog događaja, osjećaj nelagodne neizvjesnosti (Rachman, 2004). Milivojević (2010), psihoterapeut s dugogodišnjom praksom, kako u individualnoj tako i u partnerskoj i grupnoj terapiji, definirao je anksioznost kao vrstu bojazni koju pojedinac osjeća isključivo u situaciji gdje određena životna situacija premašuje njegove sposobnosti. Drugim riječima, pojedinac postaje anksiozan kada procijeni da se ne može izboriti s određenim životnim situacijama koje su ga zatekle. Prema Vulić-Prtorić (2006:2) anksioznost je: „Emocionalno stanje karakterizirano osjećajem neugode, nemira i napetosti, anticipacijom moguće opasnosti, kao i mnogim fiziološkim promjenama uključujući ubrzani rad srca, povećani krvni pritisak i tjelesnu napetost“. „Anksioznost je raskorak između sadašnjosti i budućnosti. Kad god se napusti sigurna baza sadašnjosti i postane zaokupiran budućnošću, doživljava se anksioznost“ (Perls, 1964., Shruga 1991., prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006:113).

Taj negativan doživljaj u tolikoj je mjeri usko povezan sa strahom da se u mnogim okolnostima ta dva pojma koriste naizmjenično; poput anksioznosti, i strah je kombinacija napetosti i neugodnog iščekivanja, međutim mogu se razlikovati uzroci, trajanje i održavanje straha i anksioznosti. Strah ima poseban fokus. Tipično je epizodan i povlači se, ili pak prestaje kad se opasnost ukloni s osobe ili osoba s nje. U tom smislu strah kontroliraju ili određuju uočljivi događaji, ili podražaji. U svom najčišćem obliku anksioznost je difuzna, bespredmetna, neugodna i trajna, za razliku od straha, koji nije toliko očito određen. On je obično nepredvidiv i nekontroliran. Porast i opadanje straha obično je ograničeno u vremenu i prostoru, dok je anksioznost tendencija da bude sveprisutna i trajna, s nesigurnim točkama početka i odmaka (Rachman, 2004). Bez sumnje, anksioznost je jedna od najiskusnijih emocija i jedan od najvažnijih konstrukata cijelog ljudskog ponašanja. Neugodan je osjećaj nervoze, strepnje, straha ili zabrinutosti (Barlow, 2002., prema Shakir, 2014). Kada se osjeća tjeskobno, osoba ima poteškoća u prepoznavanju uzroka nelagodne napetosti ili prirode očekivanog događaja ili katastrofe. Emocija može biti zagonetna za osobu koja je doživljava (Rachman, 2004).

Ona je izrazito neugodan osjećaj koji se s vremenom sve više pojačava. Pojačava se u tolikoj mjeri da na kraju može prouzrokovati i panični napad (Vulić-Prtorić i Cifrek-Kolarić,

2011). Anksioznost je, u svojim težim oblicima, jedna od najčešćih vrsta psiholoških poremećaja kojom su milijuni ljudi širom svijeta u isto vrijeme pogođeni, stoga nema sumnje u važnost anksioznosti. Premda svi ovu emociju doživljavamo na svakodnevnoj bazi, za mnoge ona može izgledati kao prilično tajanstveno iskustvo (Freeman i Freeman, 2012).

Prema Vulić-Prtorić i Cifrek-Kolarić (2011) anksioznost se očituje na četiri polja koja su međusobno povezana, odnosno u interakciji, a to su emocionalni, kognitivni, bihevioralni i tjelesni simptomi.

1. emocionalni simptomi - napetost, uplašenost, nervoza, nemir, sputanost, razdražljivost, neugoda, nervoza, strah od gubitka kontrole, osjećaj umiranja u toku panike
2. kognitivni simptomi - problemi s koncentracijom, pamćenjem, kognitivne konfuzije, fantazije, zabrinutost, magijsko mišljenje
3. bihevioralni - povučenost, sramežljivost, udaljavanje od osoba koje uzrokuju anksioznost, slaba koordinacija, nemir i nesigurnost u društvu
4. tjelesni simptomi - crvenilo ili bljedilo, ubrzano disanje, nedostatak zraka, osjećaj gušenja, drhtavica, tremor, mučnina, bolovi u trbuhu, bolovi u prsima, glavobolja, nedostatak sna, ružni snovi

Prema Milivojeviću (2010) separacijski strah prvi je pokazatelj osjećaja anksioznosti. Autorica Berk (2015) navodi kako se on javlja u prvoj godini djetetova života, točnije u drugoj polovini. Budući da dijete objektivno nije sposobno funkcionirati bez odrasle osobe koja vodi računa o njemu, ono će se u situaciji kada pomisli da je ostalo samo i bez zaštite osjećati ugroženo. Štoviše, početak će vrištati i plakati u svakoj prilici kada određena osoba nije prisutna. To se događa zato što djetetu u tom trenutku nedostaje skrbnikova toplina, udobnost i susretljivost što još više otežava njihov separacijski strah. Kasnije, u ranom djetinjstvu, separacijski strah zamjenjuje neke druge strahove kao što su strah od životinja, letenja, mraka, prevelika bujna mašta. Dogodi li se da dijete brine oko nekih stvari koje nisu tipične za njegov uzrast, kao što je na primjer separacijska anksioznost kod jednog trinaestogodišnjaka, potrebno je malo dublje sagledati njegovu situaciju te ujedno odrediti dijagnozu poremećaja (Vulić-Prtorić i Cifrek-Kolarić, 2011). Potraje li dugo ovaj osjećaj može ozbiljno narušiti djetetov razvoj (Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Često se događa da roditelji nisu u stanju prepoznati anksioznost kod djece (Profaca, 2018) koja igra veliku ulogu u djetetovu razvoju, puno veću nego što mogu zamisliti (Vulić-Prtorić i Cifrek-Kolarić, 2011). U redu je ako dijete pokaže znakove anksioznosti u nekoj određenoj situaciji, na primjer

prilikom upoznavanja nove osobe jer se tada samo radi o prolaznom doživljaju anksioznog stanja prilikom kojeg se stvara osjećaj napetosti i nervoze. Međutim, ako taj osjećaj potraje i ako dijete određenu situaciju i dalje doživljava kao prijeteću, a pri tome osjeća veliku količinu stresa, tada možemo reći kako se anksioznost ukorijenila, odnosno postala je osobina. Odrasli često misle kako se s djetetom ne događa ništa čudno, kako ono možda ima samo malo više briga od ostale djece te ni ne slute kako se iza toga može kriti puno veći problem, anksioznost (Profaca, 2018).

Anksioznost i anksiozni poremećaji svrstani su kao najčešći zdravstveni i psihološki problemi koji pogađaju čak 20 do 30 % djece (Vulić-Prtorić, 2006).

2.1. Anksioznost djece školske dobi

Ne želim ići u školu! klasičan je primjer učenikovog negodovanja za odlaskom u školu. Problem nastaje kada se iza te rečenice krije delikatniji problem, a to je školska anksioznost. Škola predstavlja mjesto gdje se učenik osjeća sretno, stječe znanja, vještine, mjesto gdje se stvaraju nova prijateljstva, nove ljubavi, no problem nastaje kad se škola pokaže kao pokretač njegova strahovanja (Vulić-Prtorić, 1992). Budući da učenik u školi provodi većinu svog vremena, može se reći kako je škola, uz roditelje, njegova glavna okupacija (Pahić, 2008). Učenici se učestalo žale na simptome poput neprestane glavobolje, bolova u trbuhu, nedostatka sna, osjećaja iscrpljenosti i mučnine. Simptomi se povlače čim učenici nemaju doticaja sa školom. Najčešće su u pitanju školski praznici kao i vikendi koji se uvijek očekuju s nestrpljenjem (Bačan, 2018).

2.1.1. Razlozi javljanja anksioznosti kod djece školske dobi

Da bismo shvatili zašto učenici doživljavaju anksioznost, potrebno je sagledati čitav niz utjecaja koji mogu izazvati to stanje (Vulić-Prtorić, 1992). Autor Kos (1990., prema Vulić-Prtorić, 1992) smatra kako se razlozi javljanja anksioznosti kod školske djece mogu svrstati u 3 kategorije, a tu ubrajamo osobine djeteta, djetetovu obitelj i školu.

1. Osobine djeteta

Postoji niz razloga zbog kojih učenici i mladi mogu postati anksiozni. Jedan od njih je i temperamentna dispozicija. Naime, postoji genetska predispozicija zbog koje učenici mogu postati anksiozni, a riječ je o anksioznosti koja se pokreće unutar obitelji. Nadalje, biti fizički

bolestan također može prouzrokovati anksioznost. Za primjer nam može poslužiti učenik koje ima teški napad astme. Taj osjećaj u učeniku može potaknuti strah od smrti ili pak može izazvati prekomjernu zaštitu roditelja od istog. Učenici i mladi s tjelesnim oštećenjima mogu osjećati veliku anksioznost kao rezultat reakcije drugih učenika na njih, odnosno kako se ophode prema njima, prilikom kojih se javljaju poteškoće u odnosu s vršnjacima (The Mental Health Foundation, 1997). Također, učenici ponekad znaju postavljati previsoke zahtjeve prema samom sebi zbog čega se javlja doza anksioznosti (Kos, 1990., prema Vulić-Prtorić, 1992). U pitanju su većinom učenici koji su izuzetno uzorni te odgovorni đaci. U takvim situacijama oni su ti koji koče sami sebe jer procjenjuju kako ne mogu ispuniti vlastita očekivanja. Iz tog razloga brzo odustaju od svega uslijed čega nastupa anksioznost (Bačan, 2018).

2. Djetetova obitelj

Prema Vulić-Prtorić (1992) temeljni uzrok školske anksioznosti je učenikova obitelj, točnije odnosi unutar obitelji. Učenici često osjećaju anksioznost prilikom odvajanja od roditelja što rezultira separacijskim problemom (Bačan, 2018). Naime, nepoznati ljudi i nove rutine za neke školarce mogu se pokazati kao zastrašujuće, stoga se neki od njih prilikom odvajanja od roditelja bore s dugotrajnom tjeskobom. Kao posljedica toga nastaje školska anksioznost kod koje učenici pokušavaju pronaći dovoljno dobre argumente zbog kojih se ne osjećaju dobro prilikom samog spomena na školu. Neki od argumenata su neslaganje s kolegama, problemi s učiteljem, strah od ispitivanja, strah od ocjenjivanja i tako dalje (Bačan, 2018). Isto tako, učenici se mogu osjećati nesigurno i prestrašeno kada čuju kako se njihovi roditelji svađaju, naročito ako čuju prijetnje u kojima jedan roditelj ima namjeru povrijediti drugog ili pak otići od kuće. Mnogi se roditelji u ovakvim situacijama okreću svojoj djeci, tražeći u njima podršku i nekoga tko će ih saslušati. Međutim, to može biti vrlo štetno jer roditelji na ovaj način učenike (vlastitu djecu), stavljaju u nezgodnu situaciju koja često rezultira time da se osjećaju anksiozno. Bitan faktor je i rastava roditelja prilikom koje je učenik poprilično zbunjen. Osjeća anksioznost jer shvaća da se brak njegovih roditelja raspao, a uz to ostaje živjeti s jednim roditeljem. Takvi učenici odbijaju odlazak u školu te ih samo brine kako će spasiti novonastalo stanje kod kuće (Bačan, 2018). Za učenika je razvod vrlo bolan jer ne može razumjeti zašto mu roditelji ne mogu živjeti skupa. U glavi ima razne scenarije, a jedan od njih je kako je to sve njegova krivica zbog čega se osjeća vrlo nesigurno i anksiozno. Važno je da mu roditelji naglase kako to nije njegova krivica te da ga ne tjeraju da bira između oca i majke (The Mental Health Foundation, 1997). Pretjerane prijetnje koje

roditelji koriste kako bi kontrolirali svoju djecu također su pokazatelj anksioznosti. Generalno gledajući, teško je upravljati dječjim ponašanjem. Obično je dovoljno dati djetetu jasne upute, znati ga pohvaliti kao i ukazati na granice lošeg ponašanja. Međutim, postoje roditelji koji smatraju kako to nije dovoljno te započinju s još težim prijetnjama poput: „Smjestit ću te u dom“ ili „Otići ću ovih dana“, a samim time učenici mogu postati ozbiljno anksiozni (The Mental Health Foundation, 1997).

3. Škola

Da bismo što bolje shvatili razloge javljanja anksioznosti kod školske djece u okviru škole, potrebno je detaljno razmotriti situacije koje to stanje mogu izazvati. U obzir bi, svakako, trebalo uzeti uvjete koje škola pruža učenicima kao i kako isti utječu na njih. Razlozi koji se tiču uvjeta i njihovog utjecaja na pojavu anksioznosti kod školske djece dijele se u tri kategorije:

- fizički uvjeti,
- ličnost i ponašanje nastavnika te
- stresnost okoline.

Fizički uvjeti referiraju se na prostor u kojem učenici provode veći dio svog vremena, prisutnost buke, kolika je temperatura, kao i koliki je broj učenika na jednom mjestu (Rukavina i Nikčević-Milković, 2016). Umjesto da u školi vlada buka, dosada ili pak bespotrebni trud, škola bi trebala biti mjesto koje će prštati od dječjeg zadovoljstva, slobode kao i njihovog stvarnog napretka (Schachl, 1999).

Ličnost i ponašanje učitelja obuhvaća način na koji se učitelj odnosi prema učenicima, pruža li im osjećaj kao da su dio razredne zajednice, zatim se dovodi u pitanje kako se učenici osjećaju u školi, kakva je emocionalna klima i ozračje u školi i razredu (Buljan-Flander, 2010., prema Rukavina i Nikčević-Milković, 2016). Pokazalo se da školsko ocjenjivanje spada među bitne čimbenike koji utječu na razredno-nastavno ozračje. Veliku ulogu u svemu tome ima učitelj koji postavlja kriterij ocjenjivanja čime znatno utječe na ozračje (Matijević, 2004). „To ozračje je rezultanta više raznovrsnih čimbenika, a ogleda se u (ne)zadovoljstvu glavnih subjekata nastavnog procesa njihovim položajem u tom procesu i položajem u razrednoj zajednici“ (Matijević, 2004:83). Nadalje, učitelj se može pokazati kao izvor tjeskobe u situaciji kada kažnjava učenikovo loše ponašanje kao i kada ispravlja njegove pogreške (Spielberger, 1986). Učenik se često brine kako će učitelj reagirati na određenu

situaciju kao i ostali učenici u razredu. Učenik u svojoj glavi ima razne scenarije, osjeća se bespomoćno, uplašeno te ga prati osjećaj kako će mu se nešto loše dogoditi (Vulić-Prtorić, 1992). Ovakav osjećaj anksioznosti normalna je pojava i do određene mjere je koristan jer mobilizira razvijanje mehanizma borbe i mogućnosti suočavanja s budućim izvorima stresa i anksioznosti“ (Vulić-Prtorić, 1992:54).

Nadalje, stresnost okoline odnosi se na sve stresne situacije u kojima postoji mogućnost ozljeđivanja, situacije koje dovode u pitanje školsko nasilje, je li prisutno u školi, ako je, koliko često te na koji bi se način ono moglo riješiti (Buljan-Flander, 2010., prema Rukavina i Nikčević-Milković, 2016). Stresnost okoline obuhvaća i razne situacije koje se mogu dogoditi i na samom putu od kuće do škole i obratno (Vulić-Prtorić, 1992). Naime, često se događa da je školska anksioznost povezana s izloženosti učenika zlostavljanju, kako verbalnom tako i fizičkom koje se najčešće događa na putu do škole ili u samoj školi (Bačan, 2018). Odraslima je ponekad teško shvatiti kakve nevolje nasilje prouzrokuje, posebice ako je u pitanju „samo“ zadirkivanje i prozivka učenikova imena. Učenik koji prolazi kroz nasilje osjeća se nesretno. Takvo stanje dovodi do niskog samopoštovanja među vršnjacima (The Mental Health Foundation, 1997). Uz to, učenik koji je primijetio kako ga ostali učenici izbjegavaju i ne žele se družiti s njim također osjeća anksioznost (Bačan, 2018).

Međutim, ako učenik cijelo vrijeme osjeća anksioznost, to nije dobro jer tako doživljava ustaljen stres. Samim time anksioznost utječe na učenikov školski uspjeh, prihvaćenost među učenicima u razredu i van njega te što je najvažnije, odražava se na emocionalni život učenika (Vulić-Prtorić, 1992).

3. ANKSIOZNOST U ISPITNOJ SITUACIJI

Anksioznost u ispitnoj situaciji javlja se u trenucima u kojima trebamo pokazati određeno znanje ili vještinu pred osobom koja će to znanje i ocijeniti (Brlas i Martinušić, 2015). Gotovo svi su se barem jednom susreli sa strahom ili anksioznosti prilikom prethodno navedene situacije (Drbohlav Ollerton, 2020). Ispitna anksioznost pokazala se kao ometajući čimbenik koji prati učenike kroz njihovo školovanje (Birenbaum i Nasser, 1994., Lufi, Okasha i Cohen, 2004., prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Čak 30% učenika pokazuje izraženiju anksioznost prilikom koje ne mogu normalno funkcionirati i izvršavati zadatke (Birenbaum i Nasser, 1994., Lufi, Okasha i Cohen, 2004., prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Upravo zbog toga, učenici koji doživljavaju ispitnu anksioznost tijekom svog školovanja mogu pokvariti školski uspjeh, imati lošije samopouzdanje i biti neprihvaćeni od strane vršnjaka (Cvitković i Wagner Jakab, 2006).

Na ispitnu anksioznost mogu utjecati uzroci poput:

- straha od neuspjeha,
- loša iskustva s ispitima,
- nepripremljenost (Drbohlav Ollerton, 2020).

Po pitanju straha od neuspjeha opće je poznato da mala doza ispitne anksioznosti na učenika djeluje motivirajuće. Učenik se trudi postići bolje rezultate, no s druge strane prisutnost veće doze ispitne anksioznosti čini da se učenik osjeća bespomoćno jer ga ista ometa u radu tako da ne uspijeva pokazati svoj maksimum (Brlas i Martinušić, 2015). Takvi će učenici svoj rezultat vezati isključivo uz postignut rezultat na ispitu (Drbohlav Ollerton, 2020). Također, ponekad prevelika očekivanja roditelja, premda su ona bila u najboljoj namjeri, dovode do toga da učenik osjeća pritisak u vezi škole. Roditelji djetetu često govore da će sigurno biti najbolji u školi i da će imati sve petice. U takvim situacijama javlja se strah od neuspjeha u školi jer su roditelji, nesvjesno, postavili preveliku „ljestvicu“ očekivanja (Bačan, 2018). Učeniku su pohvale, naravno, potrebne, ali one se moraju odnositi na sadašnjost (Vranjković, 2010., prema Čoso, 2012). „Ukoliko je usporedba nužna, trebala bi to biti usporedba s nečim što je dijete ranije radilo, a sada to čini mnogo bolje“ (Čoso, 2012:447). Također, učenicima velik pritisak stvaraju roditelji u takozvanim prijelaznim razdobljima, na primjer prilikom prelaska iz četvrtog razreda u peti razred. Prijelazi podrazumijevaju veću količinu gradiva, više učenja, zalaganja, dobivaju se novi predmeti pa

roditelji traže i očekuju više od djeteta, ponekad puno više nego što on može dati. U takvim situacijama događa se značajan pad ocjena. Stoga, ako roditelji ne promijene svoja nerealna očekivanja, učenici će postati anksiozni (Ćoso, 2012). Naime, učenik se boji kako će razočarati roditelje ako ne bude najbolji pa zbog toga osjeća niz tegoba u kojima roditelji ne prepoznaju strahove od škole (Bačan, 2018). S druge strane, postoji mogućnost javljanja straha i blokade prilikom pisanja novog ispita ako se učenik već imao prilike susresti s negativnim iskustvima prilikom ispitivanja. U takvoj situaciji učenik će zbog prisutnosti anksioznosti sljedeće ispite uraditi jednako loše kao i prethodne (Drbohlav Ollerton, 2020).

„Bitno je naglasiti kako djeca koja doživljavaju jaku ispitnu anksioznost često dobro nauče gradivo, ali im nepotrebne misli (poput onih nastalih zbog zabrinutosti za ishod) ometaju dozivanje naučenih informacija iz dugoročnog pamćenja“ (Ćoso, 2012:445). Naposljetku, osjećaj ispitne anksioznosti stvaraju situacije nepripremljenosti koje obuhvaćaju učenikovo neredovito, kampanjsko učenje ili pak izostanak učenja uopće (Drbohlav Ollerton, 2020). Veliki intenzitet ispitne anksioznosti ima utjecaja na kognitivne procese koji su potrebni učeniku za uspješno obavljanje zadataka, nadasve onih zadataka koji su zahtjevniji. Stoga, je vrlo bitno naglasiti kako izražena ispitna anksioznost ostavlja vrlo neugodne, negativne posljedice na život učenika (Erceg Jugović i Lauri Korajlija, 2012., prema Čibarić, 2015).

Svakako, potrebno je više pozornosti obratiti na učenike koji imaju poteškoće prilikom usvajanja školskog gradiva, ako uz to još doživljavaju i veliku dozu ispitne anksioznosti. Kod takvih učenika negativne misli mogu biti više izražene, posebno ako su svjesni da određeno gradivo nisu dobro naučili. Zbog toga je vrlo bitan način na koji će se roditelji, kao i učitelji ponašati prema takvim učenicima budući da njihova podrška uvelike utječe na njihovo svladavanje anksioznosti.

Ključan je dobar odnos kao i podrška i razumijevanje odraslih (Ćoso, 2012). Neka istraživanja ukazala su na činjenicu kako su roditelji anksioznih učenika anksiozniji od roditelja učenika koja su manje anksiozna. Nameće se vjerojatnost kako takvi roditelji svoju djecu poučavaju, kako doživljavati anksioznost (Ćoso, 2012., prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Učenici će pokazati manju količinu anksioznosti ako su im obiteljski odnosi bolji (Margelit i Heiman, 1986., prema Ćoso, 2012).

4. ŠKOLA BEZ MUKE – VIŠE RADOSTI I USPJEHA U ŠKOLI

4.1. Uloga roditelja u prevenciji anksioznosti

Činjenica je kako se s godinama školovanja zahtjevi s kojima se učenici suočavaju podižu na više nivoe, odnosno gradivo postaje sve teže, a obaveze bivaju napornije što rezultira velikom prisutnosti stresa, kako kod školaraca tako i kod njihovih roditelja.

Dakako, kroz niz godina školovanja gotovo je nemoguće ne susresti se s lošom ocjenom koja u učeniku, ali i roditeljima pobuđuje razočarenje (Katana, 2017). Velik broj učenika svakodnevno se susreće sa „zahtjevima“ roditelja koji od njih očekuju perfekcionizam. Naime, takvi roditelji svojoj djeci jednostavno ne dozvoljavaju pogreške, štoviše ljestvicu očekivanja postavljaju toliko visoko da se jednostavno ne može s tim izboriti, jer visoka ljestvica podrazumijeva da sve što rade ujedno mora biti i najbolje. Nadasve, očekuju od njih najbolje moguće ocjene i najbolji uspjeh u školi (Profaca, 2018). Umjesto da budu strogi, roditelji bi zapravo trebali postupati tako da ljestvicu očekivanja uvijek podižu samo za nijansu od učenikovih mogućnosti. Tako će učenik bez ikakvog opterećenja biti motiviran za što bolji učinak u školi. U protivnom, ako je ljestvica očekivanja postavljena previsoko, učenik će izgubiti motiv za učenjem. Pratit će ga anksioznost i samopouzdanje će mu biti poljuljano (Ćoso, 2012). Nadalje, roditelji koji su ljuti na dijete zbog loše ocjene i kojeg zbog iste kažnjavaju, ne pričaju s njim dok se ne popravi u školi, u djeteta stvaraju pritisak, ono osjeća kao da ga roditelji guše, a samim time nastupa anksioznost. Zato bi umjesto kritiziranja, prekida komunikacije ili pak kažnjavanja djeteta bolja opcija bila primijeniti pozitivnije metode kao što su slušanje, poštovanje i ohrabrenje djeteta (Katana, 2017). Od roditelja se očekuje da iskazuju pozitivna, a uz to da imaju i realna očekivanja od djeteta. Realna očekivanja podrazumijevaju roditelje koji ne obećavaju djetetu kako ono, na primjer, neće osjećati strah prije ispita, već mu objasniti kako je sasvim normalno da nas je ponekad strah određenih situacija te ga ohrabriti riječima kako će se uspjeti nositi s nastalom situacijom i da će kao roditelji uvijek biti tu za njega (Profaca, 2018).

Isto tako, roditelji bi o školi uvijek trebali razgovarati s djetetom kao o nečem pozitivnom, dakle ni u kojem slučaju ne bi smjeli prema školi iskazati negativan stav, a to podrazumijeva i stav prema učiteljima te školskim aktivnostima. Roditelji bi, između ostalog, trebali povremeno obaviti razgovor s djetetom u kojem bi ciljano saznali kako se osjeća u školi te kakvo je školsko ozračje uopće (Bačan, 2018). U slučaju da iz tog razgovora saznaju kako im se dijete jednostavno ne slaže s učiteljem te ako smatraju kako isti zbog toga nepravedno tretira njihovo dijete, bilo bi poželjno da porazgovaraju s učiteljem, da otkriju u

čemu je problem, jer tako mogu pomoći u otklanjanju učenikove školske anksioznosti. Razgovor bi, naravno, trebao teći mirno, dakle bez sukobljavanja. Tim razgovorom postigli bi da se učenik osjećaja bolje u školi, što je u konačnici i cilj. Naime, roditelji nisu uvijek svjesni kako se djetetovo ponašanje može dosta razlikovati kod kuće i u školi jer ipak veći dio svog vremena djeca provode u školskim klupama (The Mental Health Foundation, 1997). Roditelji koji primijete da im dijete doživljava anksioznost često istu pokušavaju i ukloniti, no takav način je pogrešan. Roditelji bi zapravo trebali biti tu za dijete i pomoći mu kako da se suoči s njom. Učenik će isprva tolerirati stanje anksioznosti onoliko koliko može, a s vremenom će doći do njezinog uklanjanja. Nadalje, ni u kom slučaju ne bi trebalo izbjegavati situacije koje učenika čine anksioznim. Bude li učenik takve situacije izbjegavao, samo će se na kratko vrijeme osjećati bolje, a trebalo bi u vidu imati dugoročno otklanjanje anksioznosti (Profaca, 2018). Na kraju, ako već roditelji ne mogu pomoći svom djetetu u vezi njegove anksioznosti bilo bi poželjno kad bi o djetetovoj anksioznosti koju uzrokuje škola razgovarali sa stručnim osobama koje rade unutar škole kao što je psiholog ili pak pedagog te od njih zatražili stručnu pomoć (Bačan, 2018).

4.2. Uloga učitelja u prevenciji anksioznosti

Učitelj je, uz roditelje, osoba koja se pokazala kao važna figura koja prati učenika tijekom čitavog njegovog obrazovanja pa stoga ni ne čudi kako je kroz taj dugi put obrazovanja bitna komunikacija između njega i učenika. Učitelj predstavlja snažnog motivatora koji učenike potiče na učenje te u njima pobuđuje zanimanja za predmete. On je dobar model ponašanja, jednom riječju uzor (Bezinović i Ristić Dedić, 2004., prema Ćoso, 2012). No, što napraviti kada učenici počnu strahovati od škole? Kako učitelj može pomoći pri otklanjanju anksioznosti? Budući da se mnogi učenici u školi boje dobivanja loše ocjene, kao i samog ispitivanja „takvoj bi djeci trebalo pomoći da nauče efikasne strategije suočavanja, što će im koristiti da svladaju anksioznost na konstruktivan način, i tako budu uspješnija u zahtjevima i izazovima koje susreću u školi“ (Miljković, Rijavec, Vizek Vidović i Vlahović-Štetić, 2014: 292).

Pekrun (2006., prema Miljković i sur., 2014) je predložio 5 smjernica kojima učitelji mogu poticati pozitivne emocije u učionici, a to su:

1. Jasno, strukturirano i učenicima primjereno poučavanje

Kada učenici osjete da gube kontrolu nad učenjem gradiva nastupa ispitna anksioznost. Jedan od razloga njezina povećanja učiteljevo je poučavanje koje nije jasno strukturirano, a uz to od

učenika očekuje puno više nego što oni mogu dati. Zbog toga učenici strahuju da neće uspjeti. Ponekad je to zbog sadržaja gradiva koji im nije posve jasan te ne znaju što se od njih traži da nauče, a ponekad je to sama činjenica da gradiva kojeg trebaju usvojiti ima previše. Iz tog razloga učitelj bi učenicima trebao nuditi jasan i strukturiran sadržaj, objasniti im što se od njih očekuje, jer će tako pomoći učenicima u razvitku kompetencija kao i osjećaja kontrole.

2. Motivirajuće poučavanje

Ako su prilikom učenja zadovoljene učenikove potrebe, zasigurno će imati pozitivne emocije uz takvo učenje. Na primjer, ako se učitelj odluči na suradničko učenje postić će da se zadovolje učenikove potrebe za bliskošću s drugima. U takvoj vrsti učenja mnogi učenici bi uživali jer stječu znanja, vještine te lakše usvajaju određene pojmove ako o njima međusobno razgovaraju u skupini.

3. Podržavanje autonomije i samoreguliranog učenja

„Ukoliko se u razredu podržava samoregulirano učenje to dovodi do povećanja osjećaja kontrole i autonomije kod učenika, a time i pozitivnih emocija. No, to u svakom slučaju ovisi o ravnoteži između kompetencija učenika i njihove potrebe za autonomijom s jedne strane i prilika koje mu pruža razredna okolina s druge strane“ (Miljković i sur., 2014:293). S jedne strane tu je učenik koji bez problema ovladava gradivom, koji zasigurno ima potrebu samostalno raditi jer tako može odrediti što će i koliko učiti. Njega će sigurno obradovati ako mu učitelj dopusti takvu vrstu učenja. S druge strane se nalazi učenik koji slabije ovladava školskim gradivom. Takav učenik je nesiguran u sebe, često traži pomoć od učitelja, frustriran je ako učitelj od njega zahtjeva samostalan rad kao i određivanje što će i koliko učiti. Shodno tome, učiteljeva uloga je dobro procijeniti učenikove sposobnosti u danom trenutku te koliko je učenik sposoban samostalno učiti.

4. Usmjerenost na ovladavanje zadatkom i očekivanje uspjeha

Ako je u razredu prisutno natjecateljsko ozračje, sasvim je sigurno da će ono dovesti do uspjeha pojedinih učenika te neuspjeha drugih. Učenici koji doživljavaju uspjeh osjećaju pozitivne emocije kao što su radost i ponos dok se kod učenika koji doživljavaju neuspjeh javlja osjećaj beznadnosti i anksioznosti. Anksioznost se može pojaviti kada učitelj, ali i roditelji očekuju previše od učenika što rezultira gubitkom učenikove kontrole nad učenjem. Na učitelju je da radi na otklanjanju anksioznosti tako što će svoja očekivanja prvenstveno prilagoditi učenikovim sposobnostima.

5. Adekvatne povratne informacije

Konstantno dobivanje negativne povratne informacije uvelike utječe na potencijal učenikovog djelovanja te se značajno povećava njegova anksioznost. Doživljaj neuspjeha prilikom učenja

kod učenika smanjuje osjećaj kontrole te se u njemu bude negativne emocije. Negativna posljedica neuspjeha potiče rast anksioznosti. Zbog toga bi učitelj učenicima trebao omogućiti osjećaj uspjeha, pomoći im da vide svoje pogreške samo kao prilike za učenje, jer će tako pridonijeti u otklanjanju osjećaja anksioznosti (Miljković i sur., 2014).

Učitelj bi trebao biti važna figura u učenikovom životu, osoba u koju učenici imaju povjerenja, stoga je važno pozitivno potkrepljivanje, biti dobar slušač te biti tu za razgovor. Također, bitna je kvaliteta nastave koja podrazumijeva pomoć, preglednost, aktivnost učenika te jasnoću sve u cilju otklanjanja anksioznosti (Schachl, 1999).

5. KORELATI ANKSIOZNOSTI

5.1. Samopoštovanje

Samopoštovanje (eng. *self-esteem*) je dio slike koju pojedinac stvara o sebi samom, odnosno ono odražava kako se pojedinac osjeća i što misli o sebi. Ta se slika izgrađuje kroz čitav život te uključuje vanjske kao i unutarnje osobine pojedinca (Živković, 2006). Autorica Berk (2015) navodi kako je samopoštovanje jedno od važnijih aspekata samorazvoja pojedinca jer „vrednovanje vlastitih sposobnosti utječe na naša emocionalna iskustva, buduća ponašanja i dugoročnu psihološku prilagodbu“ (Berk, 2015:455). „Da bismo približili doživljaj o tome kakvo je naše samopoštovanje, možemo si postaviti pitanje: Koliko volim i poštujem osobu za koju mislim da jesam?“ (Živković, 2006:12-13). Bitno je naglasiti kako samopoštovanje nije osobina koju je moguće naslijediti. Samopoštovanje ima moć razvijanja i mijenjanja tijekom cijelog života (Živković, 2006). Samopoštovanju pridonose „važni i kognitivni i afektivni procesi, kao i stvarne i/ili zamišljene interakcije sa značajnim drugima. Stjecanje i razvoj samopoimanja se nastoji objasniti mehanizmima identifikacije i socijalnog učenja, a odvija se prema načelu diferencijacije i integracije, te načela od konkretnog prema apstraktnom“ (Lacković-Grgin, 1994., prema Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005). Značajno, drugi igraju veliku ulogu u izgradnji učenikovog samopoštovanja budući da učenik stvara sliku o sebi oslanjajući se na komentare drugih osoba o njemu (Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005). Naime, učenici, najčešće, na temelju pohvala i komentara koje dobivaju u društvu u kojem se kreću, određuju vrijednost svojih osobina, donose zaključke o vlastitoj vrijednosti, kao i osjećaje koje povezuju sukladno tome što misle o sebi (Živković, 2006). Za osnovnoškolce to su prije svega roditelji, prijatelji, učitelji i bliža rodbina (Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005).

Status koji učenik postigne u društvu, kao što je popularnost i omiljenost među drugim učenicima ili pak odbačenost i izoliranost, igra veliku ulogu u osnovnoškolskoj dobi budući da taj period karakteriziraju učenikove želje za druženjem i pripadanjem u grupi (Oblačić, Velki i Cakić, 2015). Ključnu ulogu ima i prisutnost anksioznosti koja uvelike utječe na učenikovo samopoštovanje. Ako roditelji postave ljestvicu očekivanja previsoko, postaviti će je i dijete. Takve situacije dovode do toga da se učenik osjeća neuspješnim, a kao rezultat toga nastupa nisko samopoštovanje povezano s anksioznosti i osjećajem krivnje (Živković, 2006). Uzrok možemo tražiti u situacijama u kojima učitelji, prijatelji pa i sami roditelji postavljaju

učeniku mnoga ograničenja postavljajući im pitanja poput: „Zar nikad ne možeš ništa učiniti kako treba? Zar se ne možeš ponašati kao i sva ostala djeca?“ (Miljković i Rijavec, 1996).

Prema Živkoviću (2006) oni učenici koji imaju nisko samopoštovanje nevoljko prilaze novim zadacima, unatoč tome što su dovoljno sposobni riješiti ga, a kada im pristupe ne trude se dovoljno te im je poljuljano shvaćanje i gledanje na svijet. Takve osobe teže podnose neuspjeh. Dogodi li se u par navrata da ne ostvare željeni cilj, procjenjuju se neuspješnima i bezvrijednim (Miljković i Rijavec, 1996). Nisko samopoštovanje često je povezano s lošim školskim uspjehom, poremećajem prehrane, lošim zdravstvenim stanjem (Kendler, Gendler i Prescott, 1998., prema Nikčević-Milković, Jerković i Biljan, 2014) te delinkvencijom (Živković, 2006). Naime, problematični učenici često nastoje pridobiti poštovanje onih učenika kojima je takvo ponašanje cijenjeno (Živković, 2006).

Nadalje, učenik koji ima nisko samopoštovanje smatra kako ne zaslužuje ljubav i poštovanje okoline. Štoviše „osjeća kako je predodređen da bude nesretan te se boji izraziti svoja mišljenja, osjećaje, želje i potrebe“ (Miljković i Rijavec, 1996:15). Budući da u razdoblju sazrijevanja značaj prijateljstva sve više raste, učenicima je važno da na tom polju budu što uspješniji. U adolescenciji je važno, na primjer, biti zabavan kao i biti dobar prijatelj. S obzirom na to da velik broj svojih osjećaja razmjenjuju s bliskim prijateljima važna im je podrška samopoštovanja koju će dobiti od istih (Živković, 2006). Uz to, kad je u pitanju uspješnost školovanja, prisutnost pozitivnog samopoštovanja kod učenika smatra se ključnim faktorom za postizanje istog (Humphrey, Charlton i Newton, 2004., prema Nikčević-Milković, Jerković i Biljan, 2014).

Veći stupanj samopoštovanja popraćen je spremnošću učenika da teži željenim ciljevima, kao i njegovom željom da ne posustaje u situacijama kad se nađe pred nekom zaprekom ili neuspjehom (Leary, 1999., prema Oblačić, Velki i Cakić, 2015). Uz to, učenik koji ima visoko samopoštovanje smatra kako ima pravo zračiti srećom, kako zaslužuje postignuće kao i uspjeh i prijateljstva, jer takvoj osobi je to puno lakše i postići (Lacković-Grgin, 1994., prema Oblačić, Velki i Cakić, 2015). Također, zadovoljenje težnji za druženjem i pripadanjem u grupi učeniku će donijeti pozitivne stavove. Osjećat će se vrijedno, bit će pun samopouzdanja i pripadnosti, što su u konačnici i sastavnice samopoštovanja (Oblačić, Velki i Cakić, 2015).

5.2. Usamljenost

Ljudi kao društvena bića imaju izrazitu potrebu biti dio socijalne mreže, odnosno grupe koju na jedinstven način povezuju zajednički status i zajednički interesi kao i potreba za intimnim društvenim odnosima, sve u svrhu osjećaja sigurnosti tijekom istraživanja samih sebe te svijeta koji ih okružuje. Usprkos svim čovjekovim silama za pripadanjem, odobravanjem te stvaranjem stabilnih veza, velik broj ljudi, nažalost, iskusi što znači usamljenost (Bowlby, 1988., prema Blažeka Kokorić, Laklija i Jutriša, 2011). Prema Milivojeviću (2010) pojedinac se osjeća usamljeno isključivo kada u prisutnosti nisu osobe do kojih mu je stalo. Budući da ne može biti u takvom društvu, biva frustriran. Usamljenost je „uvjetovana osjećajem pojedinca da je odbačen od ljudi s kojima bi želio biti, uz istovremenu želju da bude prihvaćen i da im pripada“ (Lacković-Grgin, 2008:14). Usamljenost, kao neugodno iskustvo nedostatka željenih međuljudskih odnosa, prožima pojedinca i time uzrokuje nevolje (Weiss., 1973, prema Acquah, Topalli, Wilson, Junttila i Niemi, 2016). Vežemo je za percepciju uspješnosti čovjekova ostvarivanja i sudjelovanja u društvenim odnosima. S obzirom na to da su socijalne interakcije vrlo bitne nameće se pitanje kad se usamljenost javlja. Uzmemo li u obzir Sullivanovu činjenicu koja govori o tome kako dijete teži za druženjem i bliskošću u ranoj dobi, onda tu emociju kao i njene korijene možemo uočiti ranije, u vrijeme kada se formiraju prvi društveni odnosi zasnovani na djetetovoj potrebi za pripadanjem, odobravanjem, intimnosti te uključenosti u vršnjačku zajednicu (Sullivan, 1953., prema Klarin, 2002). Uruk i Demir (2003., prema Medved i Keresteš, 2011:459) „kao glavni razvojni zadatak adolescencije ističu uspostavljanje novih veza s vršnjacima istoga i suprotnoga spola, kao i s vršnjačkom skupinom.“ Mladež koja ne osjeća prisnost i podršku od svojih prijatelja može osjetiti veliko razočarenje, nezadovoljstvo kao i osjećaj usamljenosti ako se takvo što ne ostvari (Uruk i Demir, 2003., prema Medved i Keresteš, 2011).

Weiss (1973., prema Acquah i sur., 2016) razlikuje dvije dimenzije usamljenosti, a to su emocionalnu usamljenost i socijalnu usamljenost. Emocionalna usamljenost odnosi se na nedostatak bliske i intimne vezanosti za drugu osobu. Rješenje za ovakvu situaciju je ponovno uključivanje u odnose ili pak stvaranje novog privrženog odnosa. Socijalna usamljenost konceptualizirana je kao problem da se pojedinac pridruži vršnjačkoj skupni te da održi kvalitetan odnos s njima, a može se pojaviti zbog preseljenja u drugo mjesto (Lacković-Grgin, 2008). Učenik kojeg dulje vrijeme prati osjećaj usamljenosti, vjeruje kako nije dovoljno

vrijedan da bi se povezao s ostatkom grupe ili da je grupa ta koja nije vrijedna njegovog povezivanja te se zbog toga ponekad osjeća prazno (Milivojević, 2010).

Sudeći prema dosadašnjim istraživanjima čimbenici koji doprinose pojavi usamljenosti su svađe u obitelji, razvod roditelja, selidba u novo susjedstvo, školu i sl. (Rubin, LeMare i Lollis, 1990., Honig i Wittmer, 1996., prema Blažeka Kokorić, Laklija i Jutriša, 2011). Osim navedenih čimbenika važnu ulogu u usamljenosti igraju faktori koji su vezani prvenstveno za učenika kao što su slabe socijalne vještine, osobne karakteristike poput pasivnosti, niskog samopoštovanja i anksioznosti (Demir i Tarhan, 2001., Junntila, 2010., prema Blažeka Kokorić, Laklija i Jutriša, 2011). Kada je usamljenost posljedica socijalne anksioznosti obično je popraćena strahom, strepnjom i brigom koju učenici doživljavaju kad predviđaju da ne mogu ostaviti pozitivan dojam na druge. Zato se zbog kombinacije loših misli, učenik može osjećati prilično usamljeno (La Greca i Lopez, 1998., prema Acquah i sur., 2016). Socijalna anksioznost karakterizirana je snažnim strahom od poniženja, sramote i percepcije da drugi mogu biti negativno ocijenjeni u socijalnom kontekstu (Essau, Conradt i Petermann, 1999., prema Acquah i sur., 2016). Ako učenik ne može stupiti u kontakt s drugima, ako ga nešto u toj zamisli koči, trebalo bi, svakako sagledati pozadinu tog ponašanja te otkriti zašto učenik pruža takvu vrstu otpora. Ponekad to mogu biti učenikova razmišljanja kako nema smisla približiti se i stupiti u kontakt s drugima, kad će i onako biti odbačeno. S druge strane, ako uistinu nešto vrijedi, vjeruje da bi ostali trebali njemu prići, jer da je drugima doista stalo, voljeli bi biti u njegovom društvu i pozivali bi ga na igru. U društvu ne želi biti nametljiv, kao niti ulaziti u neželjene odnose s drugima. Nepoznatoj osobi ne želi dati do znanja da se želi upoznati s njom pošto smatra da je slabost pokazati da mu treba njihovo društvo (Milivojević, 2010). Budući da takvi učenici drugačije vrednuju događanja u socijalnim situacijama, oni nastoje izbjegavati interakcije s drugima, naročito ako se previše brinu kako će se odviti njihovo komunikacijsko izvođenje (Duck, Pond i Leatham, 1994., prema Lacković-Grgin, 2008). Ako se prevelikom analizom ispostavi da nisu zadovoljni cjelokupnim izvođenjem postaju nezadovoljni (Watson i Clark, 1984., prema Lacković-Grgin, 2008).

5.3. Zadovoljstvo školom

Nastavu, kao temeljni dio školskog rada, prate mnoga događanja koja potencijalno mogu utjecati na učenikovo zadovoljstvo nastavom (Dreesmann, 1982., Jurić, 1992., Pennington, 2001., prema Jurčić, 2006). Zadovoljstvo školom učenikova je subjektivna,

kognitivna procjena kvalitete školskog života, a izvodi se iz temeljne linije istraživanja unutar osobnosti i socijalne psihologije te sociologije koja je povezana sa subjektivnom dobrobiti (Diener, 1984., prema Furlong, Gilman i Huebner, 2009).

Drugim riječima učenici na temelju osobnog doživljaja stvaraju sliku o razredno-nastavnom ozračju. Čimbenici koji utječu na razredno-nastavno ozračje, odnosno (ne)zadovoljstvo nastavom, iz njihove perspektive, su učiteljeva podrška, kohezija razreda te strah od školskog neuspjeha (Jagić i Jurčić, 2006). Učeničeva je stvarnost, u tijeku nastave, često popraćena anksioznošću i uznemirenošću jer se plaši neuspjeha (Jurčić, 2006., prema Jagić i Jurčić, 2006), što se smatra najučestalijim izvorom anksioznosti kod učenika (Miljković i sur., 2014). Prvi prepoznatljivi znaci anksioznosti kod učenika najčešće su blijedo lice, zamuckivanje, znojenje, ubrzano disanje, drhtavica (Jurčić, 2006., prema Jagić i Jurčić, 2006). Također, postoje učenici kod kojih se anksioznost očituje u obliku glavobolja, vrtoglavica, bolova u trbuhu i slično. Budući da prisutnost prevelikog straha za vrijeme ispitivanja kod učenika izaziva nesigurnost, prilikom odgovaranja često daju pogrešne odgovore (Grgin, 1999., prema Jagić i Jurčić, 2006). Mnogi nesporazumi koji uključuju obitelj i školu, događaju se prvenstveno iz razloga jer učenicima u školskim klupama nije jasno što učitelj od njih traži te ne razumiju njegov kriterij ocjenjivanja. Učenici, a i roditelji, bit će zadovoljniji učiteljima te općenito školom, ako im bude jasniji njihov kriterij ocjenjivanja (Ćoso, 2012). Stoga, kako bi se smanjio stres prilikom ispitnih situacija učenicima u svakom trenutku mora biti jasno što se i kako ispituje, kako se treba pripremiti te na koji način se ocjenjuje (Schachl, 1999). Kriterij ocjenjivanja svrstan je među glavne razloge zbog kojih dolazi do razmjera između učitelja i roditelja (Jurić, 1995., prema Ćoso, 2012). „Roditeljske procjene djetetovog znanja često odudaraju stvarnom znanju djeteta, ali dešavaju se i situacije u kojima roditelj ne zna ili ne razumije koja znanja učitelj traži za više ocjene“ (Ćoso, 2012:448). Učitelj bi roditelje trebao izvijestiti o svom načinu vrednovanja, objasniti im što očekuje od učenika prilikom pisanja testa kao i prilikom usmenog ispitivanja (Ćoso, 2012). Učenici bi više bili zadovoljniji školom kada bi poučavanje bilo jasno i strukturirano, a nadasve primjereno učenicima. Ako učenici osjete da nemaju kontrolnu nad učenjem, povećat će se anksioznost (Miljković i sur., 2014). Nadalje, prema Schachlu (1999) bilo bi poželjno preurediti učionicu kao „sobu za dnevni boravak“. Preuređenje podrazumijeva male preinake u učionici, na primjer drugačiji prostorni uvjet, kojima bi se učenici osjećali bolje u školi, pogotovo ako bi i sami sudjelovali u uređenju. Također, za otklanjanje stresa, anksioznosti ključno je uspostaviti pozitivan, prijateljski odnos s učenicima (Schachl, 1999). Mnogi se učenici, dugo nakon školovanja, sjećaju svojih učitelja. Sjećaju se

njihove boje glasa, raznih ophođenja, gesti (Johnson, 1981., Bognar i Matijević, 1993., prema Jurčić, 2006). Iz tog razloga učiteljeva podrška bitan je faktor zadovoljstva školom. Naime, podržati ih znači brinuti se o njihovom zdravlju, tjelesnom i duševnom, primjenjivati ležerniji stil poučavanja, dopustiti učenicima slobodu izražavanja vlastitog mišljenja, raditi na suradničkom odnosu, prepoznati mogućnost svakog učenika te iz njih izvući najbolje, razvijati njihov moral, naučiti ih točnosti, toleranciji i brizi za druge (Jagić i Jurčić, 2006). Očekuje se da učitelj bude ljubazan, da svojim promatranjem zna zadovoljiti potrebe svakog učenika, da se ne ljuti na učenike, ne stvara lošu atmosferu, da bude tu za učenike te da ih prihvaća u svakom obliku (Johnson, 1981., Bognar i Matijević, 1993., prema Jurčić, 2006). Vrlo su bitni motivi i potrebe koje učenik može zadovoljiti u razredu, kao i obilježja razrednog odjela koja, između ostalog, uključuju ciljeve, način rada, zatim očekivanja dobiti od sudjelovanja te naposljetku postignuto zadovoljstvo i koristi (Ajduković, 1997., prema Jagić i Jurčić, 2006).

Kad bi se učitelj više okrenuo ka demokratskom stilu vođenja nastave te napustio autoritarni i indiferentni stil vođenja postigao bi da se učenici bolje osjećaju u školi. Demokratski stil vođenja podrazumijeva učitelja koji uključuje učenika u sami proces donošenja određenih odluka. Učitelj bi većinu aktivnosti planirao zajedno s učenicima, dogovarao se s njima što se i kako radi, objasnio bi kako vrednuje učinke rada, odnosno ocjenjivanje. Takvim načinom postić će kreativnost svojih učenika (Matijević, 2004).

5.4. Školski uspjeh

Postignuća na različitim poljima života kao što su sport i školski uspjeh imaju veliku važnost kako za učenika tako i za ljude oko njega (Singh i Thukral, 2009). Polaskom u školu, pred učenike se stavljaju novi izazovi. Stječu „posao“ učenika prilikom kojeg je točno određeno radno vrijeme boravka u školi kao i školski praznici. Budući da ostatak vremena učenici samostalno organiziraju, žele li biti uspješni, važno je da znaju uskladiti školske obaveze s izvanškolskim aktivnostima. Vjerujemo da svi učenici žele biti produktivni na školskom polju, a to mogu postići tako da se posvete redovitom učenju gradiva kao i pisanju domaće zadaće (Weimer, Hess i Brademann, 2005). Dvije perspektive definiraju učenikov školski uspjeh, a to su vanjska i unutarnja perspektiva (Bašić i Kranželić-Tavra, 2004., prema Kalajdžić i sur., 2015). „Vanjska perspektiva odnosi se na akademski uspjeh, tj. na školske ocjene, a unutarnja perspektiva odnosi se na unutrašnji doživljaj učenika, tj. na subjektivnu procjenu vlastitog uspjeha na akademskom, ličnom i interpersonalnom planu“ (Kalajdžić i sur., 2015:139).

Školsko postignuće, prema uvjerenju mnogih roditelja i učitelja, ovisi isključivo o volji učenika za učenje. Smatraju da bi učenik mogao, ako bi htio. Međutim, trebaju biti svjesni kako na sami uspjeh mogu utjecati čimbenici koji ga mogu pojačati poput općih mentalnih sposobnosti, emocionalne i socijalne zrelosti ili drugi koji ga mogu smanjiti poput anksioznosti (Schachl, 1999., Singh i Thukral, 2009).

Anksioznost je svrstana kao najčešće neugodno iskustvo koje pogađa učenike te kao takva ima snažan utjecaj na brojne aspekte učenikovog funkcioniranja pa tako i na samo školsko postignuće (Vulić-Prtorić i Cifrek-Kolarić, 2011). „Osobito se pri tome misli na kognitivne aspekte anksioznosti, to jest na usmjerenost pažnje kod anksioznih osoba i njihovo procesiranje informacija, te na nedjelotvorne metode učenje“ (Vulić-Prtorić i Cifrek-Kolarić, 2011:120). Naime, kognitivna sastavnica obuhvaća tri segmenta koje pojedinac ima s obzirom na situaciju koja ga čini anksioznim, a to su misli, zaključci te pretpostavke. Tako se ispitna anksioznost referira na misli kao što su: „Neću izdržati“, „Mislit će da sam glup“, zaključke poput: „Slab sam“, pretpostavke kao što su: „Ako vidi da sam nervozan, mislit će da ne znam“. Ove tri komponente imaju tendenciju povećavanja anksioznosti, a to sve ovisi o tome koliko pojedinac takvim mislima pridaje pažnje (Levak, 2019).

Sudeći prema Sakač, Marić i Lipovac (2017) odnos anksioznosti i školskog postignuća vrlo je složen. Školski uspjeh važan je pokazatelj učenikove razine prilagodbe te je sasvim sigurno da razina anksioznosti utječe na školski uspjeh učenika. Prema Singhu i Thukralu (2009) istraživači se općenito slažu da određeni stupanj anksioznosti može motivirati učenika i učiniti ga sklonijim boljim postignućima. To znači da određena količina napetosti i nerove može biti motivirajući čimbenik za školsko postignuće, jer omogućuje upotrebu različitih strategija za prevladavanje ispitnih situacija (Sakač, Marić i Lipovac, 2017) pa se stoga anksioznost smatra motivom visokog postignuća (Singh i Thukral, 2009). Međutim, visok rezultat anksioznosti može biti jedna od prepreka postignućima, (Singh i Thukral, 2009) jer kao takav ometa postignuća i inhibira proces učenja (Sakač, Marić, Lipovac, 2017). Naime, ako učenik previše pažnje posvećuje negativnim mislima te ih percipira kao točne, to će se uvelike odraziti na njegovu anksioznost i funkcioniranje. Budući da učenik takve misli doživljava kao istinite, one se duže zadržavaju u njegovoj svijesti i kao takve negativno utječu na njegove osjećaje te imaju velik utjecaj na anksioznost (Levak, 2019). Prema Levaku (2019) najveći problem stvaraju uopćeni zaključci, na primjer učenik koji smatra kako ništa nije zapamtio, zatim proizvoljno zaključivanje prilikom kojeg učenik smatra ako nije naučio cijelo gradivo da slijedi pad na ispitu, te emocionalno zaključivanje koje se odnosi na učenikovo

poistovjećivanje osjećaja s činjenicama, primjerice osjeća da bi mogao pasti ispit. Navedene situacije dovode do povećanja učenikove anksioznosti te se zbog toga učenik ne može kvalitetno posvetiti učenju.

Činitelji koji također mogu negativno utjecati na djetetov uspjeh u školi su zdravlje, volja za učenjem, uvjeti rada, tehnike učenja, roditelji, učitelji i težnja okoline dobrim ocjenama (Schachl, 1999). Šanse za lošijim školskim uspjehom povećavaju se ako se u okolini učenika ističe težnja ka perfekcionizmu. Naime, okolina učenicima sve više naglašava da sve što rade ujedno „mora biti najbolje“. Greške nisu dozvoljene, pa čak ni one najmanje. Roditelji često teže za najboljim ocjenama i najboljim školskim uspjehom, jednom riječju savršenstvu. Nažalost, ovakvom vrstom pristupa anksiozna djeca, vođena pritiskom, postižu lošije školsko postignuće. Umjesto da se roditelji baziraju na vrednovanje, trebali bi se usmjeriti na djetetovo iskustvo. Učenike bi trebalo hrabriti, pomoći im da se dobro osjećaju u svojoj koži i biti tu za njih. Učenici trebaju biti svjesni kako su greške sastavni dio života te da i ako ponekad dobiju lošiju ocjenu i dalje mogu postići željeni rezultat te ispuniti svoje ciljeve. Na tom putu važno je biti uporan i dati sve od sebe. Ponekad je bitniji trud učenika, nego li savršenstvo kojem okolina teži (Profaca, 2018).

S obzirom na značaj anksioznosti i njezin utjecaj na ponašanje, a time i na dobrobit djeteta, cilj ovog rada bio je ispitati anksioznost i korelate anksioznosti kod djece nižih razreda osnovne škole.

6. METODA ISTRAŽIVANJA

Problemi rada:

- Ispitati zastupljenost anksioznosti kod djece nižih razreda osnovne škole.
- Ispitati razlike u anksioznosti, samopoštovanju, usamljenosti, zadovoljstvu školom i školskim uspjehom ovisno o spolu.
- Ispitati povezanost između anksioznosti, samopoštovanja, usamljenosti, školskog uspjeha i zadovoljstva školom.
- Ispitati jesu li samopoštovanje, usamljenost, zadovoljstvo školom i školski uspjeh značajni prediktori anksioznosti kod djece nižih razreda osnovne škole.

Hipoteze rada:

- Uvidom u rezultate ranijih istraživanja očekuje se umjerena zastupljenost anksioznosti kod djece nižih razreda osnovne škole.
- Uvidom u rezultate ranijih istraživanja očekuje se da će učenice pokazati izraženiju anksioznost od učenika, ali i da će postizati bolji školski uspjeh kao i pokazati veće zadovoljstvo školom. Očekuje se da će viši stupanj samopoštovanja prevladati kod učenika te da će pokazati izraženiju usamljenost od učenica.
- Uvidom u rezultate ranijih istraživanja očekuju se negativne korelacije između anksioznosti i samopoštovanja, anksioznosti i zadovoljstva školom, samopoštovanja i usamljenosti, usamljenosti i zadovoljstva školom, usamljenosti i školskog uspjeha te pozitivne korelacije između anksioznosti i usamljenosti, samopoštovanja i školskog uspjeha i zadovoljstva školom i školskog uspjeha.
- Očekuje se da su samopoštovanje, usamljenost, zadovoljstvo školom i školski uspjeh značajni prediktori anksioznosti kod djece nižih razreda osnovne škole.

6.1. Sudionici istraživanja

Istraživanju je pristupilo ukupno 127 učenika ($N=127$) četvrtih razreda osnovne škole, točnije 50 učenika (39,37%) i 77 učenica (60,63%) iz dviju škola u gradu Zadru; Osnovna škola Smiljevac i Osnovna škola Zadarski otoci. Prosječna dob učenika iznosi $M=10,19$ godina uz $SD=0,41$.

6.2. Mjerni instrumenti

Osim uvodnih pitanja poput dobi i spola, korišten je i upitnik koji je sadržavao pitanja o pohađanom razredu te školskom uspjehu koji je postignut u prethodnoj akademskoj godini. Korišteni su i sljedeći mjerni instrumenti: *Skala anksioznosti za djecu* (Vulić-Prtorić i Sorić, 2002), *Rosenbergova skala samopoštovanja* (Rosenberg, 1965), *Skala usamljenosti* (Klarin, 2000) te *Upitnik zadovoljstva školom* (Klarin, 2000).

1. *Skala anksioznosti za djecu - AFS* (Vulić-Prtorić i Sorić, 2002)

Korištena skala predstavlja modificiranu verziju originalne skale Wiecezkowski, Nickel, Janowski, Fittkau i Rauer (1973) kojom se procjenjuju četiri temeljna segmenta anksioznosti: a) skala anksioznosti u ispitnoj situaciji kojom se opisuje bespomoćnost i nelagoda za vrijeme ispitne situacije, b) skala manifestne anksioznosti kojom se opisuju opći simptomi anksioznosti poput lupanja srca, nervoze i smetnji pri spavanju, c) skala nezadovoljstva školom kojom se utvrđuju negativna iskustva kao posljedice bojazni od ispitivanja i u konačnici neuspjeha i te d) skala socijalne poželjnosti ili skala laži kojom se ispituju sklonosti ponašanja na društveno prihvatljiv način. Za potrebe ovog istraživanja korištena su prva tri aspekta kao prosjek jednog faktora – anksioznosti. Radi opravdanosti korištenja jednog faktora izračunate su korelacije između navedenih dimenzija pri čemu su utvrđene tri statistički značajne pozitivne korelacije: a) između ispitne i manifestne anksioznosti ($r=0,80$); b) između ispitne anksioznosti i nezadovoljstva ($r=0,57$) te c) između manifestne anksioznosti i nezadovoljstva ($r=0,60$) uz razinu rizika manju od 5%. Zadatak učenika bio je zaokružiti broj koji najbolje odgovara njegovim osjećajima. Korištena je skala Likertovog tipa procjene od pet stupnjeva (1 = uopće se ne slažem; 5 = u potpunosti se slažem). Primjeri takvih tvrdnji su: *Često sam za vrijeme nastave loše raspoložen* i *Kad me učitelj prozove i kad moram doći pred ploču bojim se da bih mogao reći nešto pogrešno*. Ukupni rezultat interpretira se kao osjećaj anksioznosti zbog škole, pri tome veći rezultat na skali označava veći stupanj anksioznosti.

Uključivanjem ukupno 35 tvrdnji odnosno indikatora faktora anksioznosti, ekstrahiran je jedan faktor pri čemu je jedna tvrdnja pozitivnog, a ostale negativnog predznaka zbog čega je izvršeno rekodiranje. Od ukupnog broja indikatora, 32 tvrdnje dobro objašnjavaju faktor anksioznosti pri čemu je u obzir uzet kriterij faktorskog zasićenja od 0,3, a izbačene su 3 tvrdnje: *Bilo bi lijepo kada više ne bih trebao ići u školu*; *Najviše onoga što se mora naučiti u*

školi ipak se kasnije ne može upotrijebiti u životu; Ponekad sam toliko uzbuđen da mi se ruke tresu. Faktor anksioznosti objašnjava oko 30,77% ukupne varijance, a na temelju Cronbach alpha koeficijenta pouzdanosti $\alpha=0,92$ uz $M=2,72$ i $SD=0,78$ može se zaključiti kako dobiveni faktor ima visoku razinu pouzdanosti.

2. Rosenbergova skala samopoštovanja (Rosenberg, 1965)

Korištena skala sastoji se od 10 tvrdnji kojima se mjeri samopoštovanje pojedinca te osjećaj samoprihvatanja i spoznaje vlastite vrijednosti. Pet tvrdnji formulirano je na pozitivan, a pet na negativan način što upućuje na rekodiranje tvrdnji. Zadatak učenika je iskazati stupanj u kojem se pronalazi u određenoj tvrdnji, na skali procjene od pet stupnjeva (1 – uopće se ne odnosi na mene; 5 – u potpunosti se odnosi na mene). Primjeri takvih tvrdnji su: *Općenito govoreći zadovoljan sam sobom* i *Sve više dolazim do spoznaje da jako malo vrijedim*. Ukupni rezultat interpretira se kao osjećaj samopoštovanja, pri tome veći rezultat na skali označava veći stupanj samopoštovanja.

Uključivanjem ukupno 10 tvrdnji, odnosno indikatora faktora samopoštovanja, ekstrahiran je jedan faktor pri čemu su sve tvrdnje negativnog predznaka zbog čega nije bilo potrebe za rekodiranjem. Od ukupnog broja indikatora, 8 tvrdnji dobro objašnjava faktor samopoštovanja pri čemu je u obzir uzet kriterij faktorskog zasićenja od 0,3, a izbačene su 2 tvrdnje: *Želio bih da imam više poštovanja prema samom sebi; Mislim da vrijedim, barem koliko i drugi ljudi*. Faktor samopoštovanja objašnjava oko 33,16% ukupne varijance, a na temelju Cronbach alpha koeficijenta pouzdanosti $\alpha=0,80$ uz $M=4,04$ i $SD=0,84$ može se zaključiti kako dobiveni faktor ima visoku razinu pouzdanosti.

3. Skala usamljenosti - CLS (Klarin, 2000)

Korištena skala sastoji se od 11 tvrdnji negativnog smjera kojima se usamljenost mjeri jednodimenzionalno, a predstavlja modificiranu verziju originalne skale Asher, Hymel i Renshaw (1984). Zadatak učenika je zaokružiti broj koji najbolje odgovara njegovom osjećaju (1 – nikad; 5 – uvijek). Primjeri takvih čestica su: *U školi se osjećam usamljeno i tužno* i *U školi nemam niti jednog prijatelja*. Ukupni rezultat interpretira se kao osjećaj usamljenosti u školi, pri tome veći rezultat na skali označava veći stupanj usamljenosti.

Uključivanjem ukupno 11 tvrdnji, odnosno indikatora faktora usamljenosti, ekstrahiran je jedan faktor pri čemu su sve tvrdnje negativnog predznaka zbog čega nije bilo

potrebe za rekodiranjem. Svi indikatori dobro objašnjavaju faktor usamljenosti pri čemu je u obzir uzet kriterij faktorskog zasićenja od 0,3. Faktor usamljenosti objašnjava oko 51,75% ukupne varijance, a na temelju Cronbach alpha koeficijenta pouzdanosti $\alpha=0,91$ uz $M=1,53$ i $SD=0,70$ može se zaključiti kako dobiveni faktor ima visoku razinu pouzdanosti.

4. *Upitnik zadovoljstva školom (Klarin, 2000)*

Korištena skala sastoji se od 9 tvrdnji negativnog smjera kojima se zadovoljstvo školom mjeri jednodimenzionalno, a predstavlja modificiranu verziju originalne skale Ladd i Price (1987). Zadatak učenika je zaokružiti broj koji najbolje odgovara njegovom osjećaju (1 – nikad; 5 – uvijek). Primjeri takvih tvrdnji su: *Volim biti u školi* i *Osjećam da me učiteljica voli*. Ukupni rezultat interpretira se kao osjećaj zadovoljstva školom, pri tome veći rezultat na skali označava veći stupanj zadovoljstva školom.

Uključivanjem ukupno 9 tvrdnji, odnosno indikatora faktora zadovoljstva školom, ekstrahiran je jedan faktor pri čemu su sve tvrdnje negativnog predznaka zbog čega nije bilo potrebe za rekodiranjem. Svi indikatori dobro objašnjavaju faktor zadovoljstva školom pri čemu je u obzir uzet kriterij faktorskog zasićenja od 0,3. Faktor zadovoljstva školom objašnjava oko 51,79% ukupne varijance, a na temelju Cronbach alpha koeficijenta pouzdanosti $\alpha=0,89$ uz $M=3,66$ i $SD=0,91$ može se zaključiti kako dobiveni faktor ima visoku razinu pouzdanosti.

Radi detaljnije provjere slaganja modela s podacima, provedene su konfirmatorne faktorske analize navedenih skala čiji su rezultati priloženi u Prilogu 2.

6.3. Postupak

Prije samog provođenja istraživanja bilo je potrebno dobiti potpisane potvrde o suradnji s osnovnim školama u kojima se istraživanje provodilo te dobiti suglasnost roditelja pa su upitnik ispunjavala samo oni učenici kojima su roditelji pristali na njihovo sudjelovanje. U istraživanju su sudjelovale dvije osnovne škole u Zadru kroz 2019./2020. godinu u dogovoru s učiteljicama tijekom jednog školskog sata u četvrtim razredima. Učenicima je na samom početku opisano istraživanje kao i razlog njegove provedbe te su upućeni u anonimnost anketiranja kao i u mogućnost prestanka ispunjavanja istog kad god to požele. Objašnjeno im je kako to nije test koji mjeri znanje pa stoga nema točnih i netočnih odgovara. Njihov zadatak bio je pročitati tvrdnje, a potom zaokružiti broj koji najbolje odgovara njihovim osjećajima pri čemu su zamoljeni da odgovaraju što iskrenije mogu.

7. REZULTATI

Prije provođenja statističkih analiza kojima će se odgovoriti na postavljene probleme, potrebno je provjeriti faktorske strukture *Skale anksioznosti*, *Skale samopoštovanja*, *Skale usamljenosti* i *Upitnika zadovoljstva školom* provođenjem faktorskih analiza na cijelom uzorku (N=127) čiji su rezultati priloženi u *Prilogu 1*.

7.1. Zastupljenost anksioznosti

Kako bismo odgovorili na prvo istraživačko pitanje, početni korak u analizi rezultata činila je deskriptivna statistika prikazana u *Tablici 1*. Podebljani rezultati odnose se na odgovor na prvi problem (ispitati zastupljenost anksioznosti kod djece nižih razreda osnovne škole) na cijelom uzorku i s obzirom na spol.

Tablica 1 Prikaz aritmetičkih sredina (*M*), standardnih devijacija (*SD*), medijana (*C*), moda (*D*), asimetričnosti (*SI*) i kurtičnosti (*KI*) te raspona rezultata (*min* i *max*) svih korištenih varijabli na cijelom uzorku i s obzirom na spol učenika (N=127; N_M=50; N_ž=77).

| | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>C</i> | <i>D</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>SI</i> | <i>KI</i> |
|------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| ANK | 127 | 2,72 | 0,78 | 2,75 | 3,00 | 1,06 | 4,47 | 0,07 | -0,73 |
| ANK_M | 50 | 2,69 | 0,80 | 2,69 | 2,64 | 1,25 | 4,16 | 0,07 | -1,11 |
| ANK_ž | 77 | 2,75 | 0,77 | 2,84 | 2,88 | 1,06 | 4,47 | 0,08 | -0,43 |
| SAM | 127 | 4,04 | 0,84 | 4,25 | 5,00 | 1,00 | 5,00 | -1,26 | 1,59 |
| SAM _M | 50 | 4,08 | 0,73 | 4,19 | 5,00 | 2,25 | 5,00 | -0,79 | 0,12 |
| SAM _ž | 77 | 4,01 | 0,90 | 4,25 | 4,63 | 1,00 | 5,00 | -1,39 | 1,76 |
| USAM | 127 | 1,53 | 0,70 | 1,27 | 1,00 | 1,00 | 4,45 | 2,07 | 4,64 |
| USAM _M | 50 | 1,47 | 0,66 | 1,27 | 1,00 | 1,00 | 4,27 | 2,42 | 6,98 |
| USAM _ž | 77 | 1,56 | 0,73 | 1,27 | 1,00 | 1,00 | 4,45 | 1,92 | 3,89 |
| ZAD | 127 | 3,66 | 0,91 | 3,78 | 3,11 | 1,44 | 5,00 | -0,52 | -0,45 |
| ZAD _M | 50 | 3,60 | 0,90 | 3,61 | 3,11 | 1,44 | 5,00 | -0,35 | -0,58 |
| ZAD _ž | 77 | 3,71 | 0,92 | 3,78 | 4,11 | 1,44 | 5,00 | -0,64 | -0,26 |
| ŠKUS | 127 | 4,66 | 0,54 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 | -1,30 | 0,74 |
| ŠKUS _M | 50 | 4,50 | 0,58 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 | -0,65 | -0,52 |
| ŠKUS _ž | 77 | 4,77 | 0,48 | 5,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 | -1,97 | 3,24 |

Legenda: ANK – anksioznost na cijelom uzorku; ANK_M – anksioznost kod učenika; ANK_ž – anksioznost kod učenica; SAM – samopoštovanje na cijelom uzorku; SAM_M – samopoštovanje kod učenika; SAM_ž – samopoštovanje kod učenica; USAM – usamljenost na cijelom uzorku; USAM_M – usamljenost kod učenika;

USAM_ž – usamljenost kod učenika; ZAD – zadovoljstvo školom na cijelom uzorku; ZAD_M – zadovoljstvo školom kod učenika; ZAD_ž – zadovoljstvo školom kod učenica; ŠKUS – školski uspjeh na cijelom uzorku; ŠKUS_M – školski uspjeh kod učenika; ŠKUS_ž – školski uspjeh kod učenica

Uvidom u *Tablicu 1* vidljivo je kako i učenice i učenici postižu nešto više rezultate od prosjeka na anksioznosti što se posljedično odrazilo i na prosjek anksioznosti cijelog uzorka. Prije provedbe statističkih analiziranja potrebno je provjeriti jesu li dostatni uvjeti za provedbu univarijantnih i multivarijantnih analiziranja što uključuje normalnost distribucije već upotrijebljenih varijabli, a u ovom je radu to dokazano primjenom Klineovog kriterija (Kline, 2011). Distribucije rezultata kod kojih je vrijednost indeksa asimetričnosti veća od 3, a vrijednost indeksa kurtičnosti (spljoštenosti) veća od 8, smatraju se ekstremno odstupajućim distribucijama. Uvidom u tablicu jasno je kako definirane vrijednosti, u potpunosti, svih korištenih varijabli odgovaraju utvrđenim ograničenjima normalnosti distribucije.

7.2. Ispitivanje razlika u korištenim varijablama

Za potrebe odgovora na drugi, postojeći problem (ispitati razlike u anksioznosti, samopoštovanju, usamljenosti, zadovoljstvu školom i školskim uspjehom ovisno o spolu), a s obzirom na izravne usporedbe konačnih rezultata određenih skupina ispitanih osoba različitih veličina (učenici i učenice), neposredno prije provedbe analize, Levenovim testom utvrdila se homogenost rezultata već upotrijebljenih skupina svake analize. Ako je homogenost varijanci bila dostatna, učenici su komparirani korištenjem t-testa za velike nezavisne uzorke, a u određenim postupcima kada dođe do narušavanja preduvjeta, određene skupine učenika direktno su povezane, a time i uspoređivane spolom uz izravno korištenje Welch testa kojim se stječe korigirana t-vrijednost.

Tablica 2 Prikaz rezultata Levenovog testa za sve korištene varijable učenika s obzirom na spol (N_M=50; N_ž=77).

| VARIJABLA | F(1,df) | P |
|-------------|--------------|--------------|
| ANK | 0,62 | 0,43 |
| SAM | 1,56 | 0,21 |
| USAM | 0,85 | 0,36 |
| ZAD | 0,01 | 0,93 |
| ŠKUS | 11,92 | 0,001 |

Legenda: ANK – anksioznost; SAM – samopoštovanje; USAM – usamljenost; ZAD – zadovoljstvo školom; ŠKUS – školski uspjeh; F(1/df) – rezultat Levenovog testa uz stupnjeve slobode; p – postotak značajnosti

Iz tablice je vidljivo kako je Levenov test homogenosti varijance značajan samo za varijablu školski uspjeh zbog čega se razlika učenika u toj varijabli s obzirom na spol ispituje korištenjem Welch testa.

Tablica 3 Prikaz rezultata razlika u varijablama anksioznost, samopoštovanje, usamljenost i zadovoljstvo školom korištenjem t-testa za velike nezavisne uzorke te u školskom uspjehu korištenjem Welch testa s obzirom na spol ($N_M=50$; $N_Z=77$).

| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>T</i> | <i>Df</i> | <i>P</i> |
|------|---|----------|-----------|--------------|--------------|-------------|
| ANK | M | 2,69 | 0,80 | -0,40 | 125 | 0,69 |
| | Ž | 2,75 | 0,77 | | | |
| SAM | M | 4,08 | 0,73 | 0,47 | 125 | 0,64 |
| | Ž | 4,01 | 0,90 | | | |
| USAM | M | 1,47 | 0,66 | -0,69 | 125 | 0,49 |
| | Ž | 1,56 | 0,73 | | | |
| ZAD | M | 3,60 | 0,91 | -0,65 | 125 | 0,52 |
| | Ž | 3,71 | 0,91 | | | |
| ŠKUS | M | 4,50 | 0,58 | -2,69 | 91,24 | 0,01 |
| | Ž | 4,77 | 0,48 | | | |

Legenda: ANK – anksioznost; SAM – samopoštovanje; USAM – usamljenost; ZAD – zadovoljstvo vezom; ŠKUS – školski uspjeh; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; t – t-test za velike nezavisne uzorke, df – stupnjevi slobode; p – postotak značajnosti

Obradom rezultata korištenjem t-testa, za velike nezavisne uzorke nije utvrđena statistički značajna razlika u varijablama anksioznost, samopoštovanje, usamljenost i zadovoljstvo školom s obzirom na spol što znači da učenici i učenice na navedenim varijablama postižu približno slične rezultate. Što se tiče školskog uspjeha korištenjem Welch testa utvrđena je statistički značajna razlika s obzirom na spol tako da učenice postižu bolji školski uspjeh od učenika (Tablica 3).

7.3. Ispitivanje povezanosti među korištenim varijablama

Za potrebe odgovora na treći, postojeći problem (ispitati povezanost između anksioznosti, samopoštovanja, usamljenosti, zadovoljstva školom i školskog uspjeha) računaju se Pearsonovi koeficijenti korelacije na cijelom uzorku ($N=127$).

Tablica 4 Prikaz rezultata Pearsonovih koeficijenata korelacije na cijelom uzorku (N=127).

| | ANK | SAM | USAM | ZAD | ŠKUS |
|------|-----|--------|--------|--------|--------|
| ANK | | -0,53* | 0,48* | -0,24* | -0,15 |
| SAM | | | -0,63* | 0,46 | 0,36* |
| USAM | | | | -0,51* | -0,21* |
| ZAD | | | | | 0,24* |

Legenda: ANK – anksioznost; SAM – samopoštovanje; USAM – usamljenost; ZAD – zadovoljstvo školom; ŠKUS – školski uspjeh

* $p < 0,05$

Korištenjem Pearsonovog koeficijenta korelacije utvrđene su statistički značajne negativne korelacije između: a) anksioznosti i samopoštovanja, b) anksioznosti i zadovoljstva školom, c) samopoštovanja i usamljenosti, d) usamljenosti i zadovoljstva školom, e) usamljenosti i školskog uspjeha te statistički značajne pozitivne korelacije između: a) anksioznosti i usamljenosti, b) samopoštovanja i školskog uspjeha i c) zadovoljstva školom i školskog uspjeha.

Što se tiče anksioznosti i samopoštovanja, učenici koji doživljavaju višu razinu anksioznosti imaju niže samopoštovanje i obrnuto. Drugim riječima, učenici koji češće izjavljaju kako se boje da bi iznenada mogli pisati neku vrstu testa te im učestalije srce snažnije kuca, rjeđe izjavljaju kako su općenito zadovoljni sami sobom i češće osjećaju da nemaju puno toga čime bi se mogli ponositi i obrnuto.

Negativna korelacija između anksioznosti i zadovoljstva školom upućuje na to da učenici koji doživljavaju višu razinu anksioznosti isto tako izvještavaju o nižoj razini zadovoljstva školom. Odnosno, učenici koji češće izjavljaju kako se boje kad ih učitelj prozove ili da moraju doći pred ploču, osjećaju strah da će na postavljeno pitanje odgovoriti pogrešno. Navečer su duže budni, teže uspijevaju zaspati jer puno razmišljaju. Rjeđe izjavljaju kako vole biti u školi i kako ih raduje polazak u školu i obrnuto.

Uvidom u tablicu vidljiva je i negativna korelacija između samopoštovanja i usamljenosti koja upućuje na to da učenici koji doživljavaju višu razinu samopoštovanja doživljavaju i nižu razinu usamljenosti. Učenici koji češće izjavljaju kako su kompetentni u uspješnom izvršavanju zadataka jednako kao i ostali te da posjeduju niz značajnih vještina,

rjeđe izjavljaju kako se u školi osjećaju usamljeno i da su izvan svih događanja u školi i obrnuto.

Što se tiče usamljenosti i zadovoljstva školom, učenici koji doživljavaju višu razinu usamljenosti doživljavaju i nižu razinu zadovoljstva školom. Drugim riječima, učenici koji češće izjavljaju kako škola za njih predstavlja usamljeno mjesto i kako u školi nemaju niti jednog prijatelja, rjeđe izvještavaju o tome kako osjećaju da ih učiteljica voli i da im je u školi zabavno i obrnuto.

Negativna korelacija između usamljenosti i školskog uspjeha upućuje na to da učenici koji doživljavaju višu razinu usamljenosti isto tako izvještavaju o nižoj razini školskog uspjeha. Odnosno, učenici koji češće izjavljaju kako se osjećaju kao da nisu dio razredne zajednice te usamljeno i tužno, istovremeno postižu nižu razinu školskog uspjeha i obrnuto.

Iz tablice je vidljiva pozitivna korelacija između anksioznosti i usamljenosti koja upućuje na to da učenici kod kojih je prisutan viši nivo anksioznosti ujedno imaju i viši nivo usamljenosti. Učenici koji češće strahuju od toga da ne naprave neku pogrešku i imaju mnogo briga, češće izjavljaju o tome kako se u školi osjećaju samo i tužno i obrnuto.

Što se tiče pozitivne korelacije između samopoštovanja i školskog uspjeha, učenici koji doživljavaju višu razinu samopoštovanja izvještavaju o višem školskom uspjehu. Učenici koji češće izvještavaju kako osjećaju da posjeduju niz vrijednih vještina i da su općenito zadovoljni sami sobom izvještavaju o višem školskom uspjehu i obrnuto.

Na kraju je utvrđena i pozitivna korelacija između zadovoljstva školom i školskog uspjeha u smislu da učenici koji izvješćuju o većem zadovoljstvu školom u školi postižu bolji uspjeh. Učenici kojima je u školi zabavno te ih pomisao na školu veseli postižu i viši školski uspjeh i obrnuto.

7.4. Multipla regresijska analiza

U svrhu odgovora na četvrti problem (ispitati jesu li samopoštovanje, usamljenost, zadovoljstvo školom i školski uspjeh značajni prediktori anksioznosti kod djece nižih razreda osnovne škole) i kao posljednji korak provođenja analiza, izvršena je multipla regresijska analiza gdje se anksioznost tretirala kao kriterij, a samopoštovanje, usamljenost, zadovoljstvo školom i školski uspjeh kao prediktorske varijable.

Tablica 5 Rezultati multiple regresijske analize sa samopoštovanjem, usamljenošću, zadovoljstvom školom i školskim uspjehom kao prediktorima i anksioznošću kao kriterijem na ukupnom uzorku ispitanika (N=127).

| KRITERIJ: anksioznost | | | | |
|-----------------------|------------|--------------|------|-------|
| PREDIKTORI | $R^2=0,33$ | B | p | Rp |
| | SAM | -0,41 | 0,00 | -0,34 |
| | USAM | 0,27 | 0,01 | 0,24 |
| | ZAD | 0,08 | 0,40 | 0,08 |
| | ŠKUS | 0,03 | 0,67 | 0,04 |

Legenda: SAM – samopoštovanja; USAM – usamljenost; ZAD – zadovoljstvo školom; ŠKUS – školski uspjeh; R^2 – koeficijent multiple determinacije; β – beta koeficijent, p – postotak značajnosti, rp – parcijalne korelacije

U multiploj regresijskoj analizi uvedeni su samopoštovanje, usamljenost, zadovoljstvo školom i školski uspjeh pri čemu su se samopoštovanje i usamljenost pokazali prediktivnima za objašnjenje varijabiliteta anksioznosti kod učenika nižih razreda osnovne škole. Samopoštovanje je ostvarilo statistički značajan negativan ($\beta = -0,41$, $p < 0,001$), a usamljenost značajan pozitivan doprinos u objašnjenju varijance anksioznosti kod učenika ($\beta = 0,27$, $p < 0,01$). Konačnom regresijskom jednadžbom možemo objasniti 33% varijance anksioznosti učenika nižih razreda osnovne škole što je dobar rezultat te se može reći kako ovaj regresijski model umjereno objašnjava anksioznost učenika nižih razreda osnovne škole. Učenici koji su općenito nezadovoljni sobom i osjećaju se beskorisno, ne vole biti u školi u kojoj im je dosadno. Boje se da kod drugih ne ostave loš dojam. Često griješe prilikom pisanja testa, a sama pomisao na školu ih oneraspoloži. S druge strane, učenici koji smatraju da su kompetentni izvršavati zadatke jednako uspješno poput drugih ljudi, u školi imaju prijatelje i rado sudjeluju u razrednim aktivnostima, a rjeđe izjavljuju kako se boje kada netko u školi spomene njihovo ime i gotovo da nemaju strah od novih pogrešaka.

8. RASPRAVA

Prvi istraživački problem bio je ispitati zastupljenost anksioznosti kod djece nižih razreda osnovne škole. Utvrđeno je kako i učenici i učenice postižu nešto više rezultate od prosjeka na anksioznosti, što se posljedično odrazilo i na prosjek anksioznosti cijelog uzorka. Možemo zaključiti kako su učenici nižih razreda osnovne škole prosječno anksiozni, odnosno prisutnost anksioznosti se pokazala kao umjereno zastupljena. Učenici su tako navodili kako se boje da bi iznenada mogli pisati školsku zadaću, kako se često boje da ne ostave loš dojam, kako imaju puno briga ili pak da vjeruju kako bi u školi bolje uspijevali kad bi imali više samopouzdanja pri usmenim i pismenim ispitivanjima. Slične rezultate navodi i Vulić-Prtorić (1992) koja na istoj populaciji učenika dolazi do rezultata koji pokazuju kako učenici postižu nešto niže rezultate od prosjeka na subskali opće, manifestne anksioznosti te subskali ispitne anksioznosti. Čibarić (2015) na starijem uzorku učenika, točnije među studentskom populacijom, dolazi do rezultata kako studenti postižu nešto niže rezultate od prosjeka za subskalu zabrinutosti i subskalu emocionalnosti.

Ovakvi prikazi rezultata na skalama anksioznosti ukazuju na subjektivni dojam o blagoj umjerenosti anksioznosti na promatranim uzorcima. Štoviše, dobiveni rezultati upozoravaju nas na činjenicu kako pojava anksioznosti nije niti nepoznanica niti rijetkost te da je rasprostranjena kako među učenicima četvrtih razreda osnovne škole tako i kod starije populacije. Stoga je vrlo bitno da roditelji, ali i učitelji prepoznaju anksioznost u učenikovom ponašanju kako bi mogli adekvatno intervenirati i pridonijeti redukciji osjećaja anksioznosti. Postavljena hipoteza, kako će kod učenika prevladavati umjerena zastupljenost, u ovom je slučaju potvrđena.

Nadalje, uvidom u *Tablicu 1* došli smo do rezultata kako i učenici i učenice postižu visoke rezultate na skali samopoštovanja. Učenici su tako izvještavali kako su općenito govoreći zadovoljni sobom te kako osjećaju da posjeduju niz vrijednih osobina, a u prilog tome idu visoki rezultati na skali.

Po pitanju usamljenosti učenici i učenice su postizali niže rezultate od prosjeka na skali usamljenosti. Učenici su tako izjavljivali kako se u školi osjećaju usamljeno te kao da nisu dio razredne zajednice.

Što se tiče zadovoljstva školom učenika četvrtih razreda osnovne škole, učenici i učenice su izvještavali kako vole biti u školi i da osjećaju da ih učiteljica voli. U prilog tome ide postizanje nešto viših rezultata od samog prosjeka na skali zadovoljstva školom.

Naposljetku, dolazimo do jedine značajnije razlike u školskom uspjehu koja ide u korist učenica. Uzevši u obzir cijeli uzorak dolazimo do rezultata koji nam kazuju kako su oba spola po pitanju školskog uspjeha i više nego dobri. Najniža zaključena ocjena na kraju prethodne školske godine iznosi 3, a najveća 5.

Drugi istraživački problem bio je ispitati razlike u anksioznosti, samopoštovanju, usamljenosti, zadovoljstvu školom te školskim uspjehom ovisno o spolu. Utvrđeno je kako se s obzirom na spol, učenici i učenice ne razlikuju u doživljaju anksioznosti. U istraživanju, na uzorku učenika četvrtih razreda osnovne škole Vulić-Prtorić (1992) dobila je slične rezultate, navodeći kako po pitanju spola nema razlike u anksioznosti. U sličnim istraživanjima utvrđeno je kako učenice doživljavaju veći intenzitet anksioznosti u odnosu na učenike (Sarason, 1960., Phillips, 1972., Wiczerkowski, 1973., Zorman, 1987., prema Vulić-Prtorić, 1992). Naime, „ovakav rezultat uglavnom se tumači utjecajem kulturoloških faktora na odgoj, kroz koji se izgrađuju različiti stavovi dječaka i djevojčica prema prihvaćanju i priznavanju anksioznosti“ (Vulić-Prtorić, 1992:57). Vulić-Prtorić (2002) u kasnijem istraživanju, na uzorku učenika od petog do osmog razreda, izvješćuje kako učenice, za razliku od učenika, više doživljavaju anksioznost. Veću zastupljenost anksioznosti kod učenica možemo pripisati većem brojem internaliziranih problema kod učenica, dok kod učenika više prevladavaju eksternalizirani problemi (Vulić-Prtorić i Cifrek-Kolarić, 2011). Budući da muški spol ima jače mehanizme obrane od ženskog, ne čudi činjenica kako su vještiji u nijekanju anksioznosti. Očekivanja koji odrasli stavljaju pred učenike ne dozvoljavaju im slabosti. Od njih se očekuje da se prikažu jačima i hrabriji te da svoje slabosti, poput anksioznosti, ostave sa strane, (Vulić-Prtorić, 1992) što može biti razlog boljeg rezultata na skali anksioznosti. Ovo istraživanje nije pokazalo statistički značajnu razliku u doživljaju anksioznosti. Jedan od razloga može biti što su u istraživanju sudjelovala mlađa djeca koja još nisu uspjela formirati mehanizme obrane, koji su prema Vulić-Prtorić (1992) različiti za dječake i djevojčice. Nadalje, sličnost u odgovorima na skali anksioznosti može se objasniti promjenom načina odgoja i socijalizacije djevojčica i dječaka. Roditelji, bez obzira na spol djeteta, moraju biti puni podrške prema djetetu i time ga bodriti kako bi izbjegli stvaranje pritiska u vezi škole i školskih obaveza. Na temelju prethodnih istraživanja, postavljena hipoteza, kako će učenice imati izraženiju anksioznost, u ovom slučaju nije potvrđena.

Za ispitivanje razine samopoštovanja korištena je *Rosenbergova skala samopoštovanja* (Rosenberg, 1965). Istraživanjem je utvrđeno da se s obzirom na spol učenici i učenice ne razlikuju u doživljaju samopoštovanja. Nalazi drugih istraživanja nisu dosljedni kad su u pitanju spolne razlike u doživljaju samopoštovanja. Rezultati istraživanja Oblačić, Velki i Cakić (2015) pokazuju da postoje spolne razlike po pitanju samopoštovanja te da učenici imaju viši stupanj samopoštovanja od učenica. Nalaz njihova istraživanja u skladu je s prethodnim istraživanjima koji su provedeni u Republici Hrvatskoj (Lacković-Grgin 1994, Brajša-Žganec i sur., 2000) kao i u svijetu (Kearney-Cooke, 1999., Kling i sur., 1999), koja pokazuju da učenice imaju niže samopoštovanje od učenika. „Razlike u samopoštovanju objašnjavaju se kroz njihov najveći intenzitet ispoljavanja u dobi djeteta od 10 godina – ulaskom u pubertet. Tada se počinju javljati promjene, a kod djece su najzapaženije one tjelesne“ (Oblačić, Velki i Cakić, 2015:165). Učenice u pubertet ulaze ranije od učenika pa samim time i ranije počinju biti svjesne promjena na svom tijelu. Često nezadovoljstvo izgledom uvelike utječe na njihovo samopoštovanje pa ne čudi kako je ono dosta niže od učenikovog samopoštovanja (Mendelson i White, 1985., Graber, 2003., prema Oblačić, Velki i Cakić, 2015). Učenici više dobivaju na mišićnoj masi što ujedno rezultira i njihovim većim zadovoljstvom tjelesnim izgledom. S druge strane, dobivanje više masnog tkiva kod učenica izaziva nezadovoljstvo po pitanju izgleda. (Graber, 2003., prema Oblačić, Velki i Cakić, 2015). Također, Žganec i sur. (2000., prema Nikčević-Miljković, Jerković i Biljan, 2014) u svom istraživanju navode kako je zaista moguće da učenici i učenice imaju različite vrijednosti kad je u pitanju samopoštovanje koje ide u korist učenika. Učenice su te koje su kritičnije prema svom izgledu budući da postaju svjesne kako je izgled važan aspekt slike o sebi. Nadalje, od učenica se više očekuje da se dobro ponašaju te da budu marljive u školi. S druge strane, kad je učenik neuspješan, učitelj to prepíše činjenici da se učenik nije dovoljno potrudio, što automatski povlači manjak motivacije. Kad su učenice neuspješne, učitelj smatra da su jednostavno pogrešno odgovorile na pitanje, a takvo što ukazuje na nedostatak sposobnosti. Iz tog razloga učenice su prilikom pristupa novim zadacima pesimistične, dok su učenici motivirani za daljnji rad (Vasta i sur., 1998., prema Nikčević-Miljković, Jerković i Biljan, 2014). S druge strane, postoje istraživanja (Moranduzzo i Vulić-Prtorić, 2002., Nikčević-Miljković i Tomljenović, 2005., prema Nikčević-Miljković, Jerković i Biljan, 2014) koja pokazuju da nema razlike u samopoštovanju učenika i učenica, dok neka druga istraživanja navode razliku u samopoštovanju koja ide u korist učenica (Burić i sur., 2008., prema Nikčević-Miljković, Jerković i Biljan, 2014). Rezultat ovog istraživanja koji ne pokazuje statistički značajnu razliku u samopoštovanju po pitanju spola učenika četvrtih

razreda osnovne škole može se objasniti time što je današnja mladež poprilično informirana o pubertetskim i adolescentskim promjenama. Budući da u vremenu u kojem živimo pubertet nije tabu tema, učenici su više svjesni što mogu očekivati u tom periodu. U skladu s time autorice Nikčević-Milković, Jerković i Biljan (2014., prema Rosenfield, 1999., McMullin i Cairney, 2004) izvješćuju kako mnoga istraživanja pokazuju da u ranoj adolescenciji učenici i učenice imaju sličnu razinu samopoštovanja. Ovakve rezultate možemo pripisati pravovremenim razgovorom roditelja, ali i učitelja s učenicima koji ih pripremaju na razdoblje pred njima te time oba spola stvaraju pozitivnu sliku o sebi. Budući da su nalazi istraživanja po pitanju rodni razlika u samopoštovanju nekonzistentni, trebalo bi ih budućim istraživanjima dodatno provjeriti.

Za ispitivanje zastupljenosti usamljenosti korištena je *Skala usamljenosti - CLS* (Klarin, 2000). Utvrđeno je da se s obzirom na spol učenici i učenice ne razlikuju u doživljaju usamljenosti. Prijašnja istraživanja pokazala su kako ipak postoji spolna razlika gdje su istraživači pronašli izraženiju usamljenost kod učenika. Klarin (2002) izvješćuje kako su za razliku od učenica, učenici više usamljeni. Budući da se prijateljstva među učenicima i učenicama poprilično razlikuju, ne iznenađuju ovakvi rezultati. Učenice se intenzivnije druže, više njeguju odnose s prijateljima što rezultira manjim osjećajem usamljenosti. Kad su u pitanju učenici, odnosi su nešto drugačiji. Njihova druženja su površnija i bez intimnih trenutaka, stoga ne čudi da nezadovoljena potreba za intimnošću rezultira većom usamljenosti nego li kod učenica. Također, istraživanje koje su proveli Medved i Keresteš (2011) pokazuje da učenici izvještavaju o većoj usamljenosti od učenica. Lacković-Grgin (2008; prema Medved i Keresteš, 2011) ukazuje na činjenicu kako veća usamljenost kod učenika može biti rezultat slabo razvijenih socijalnih vještina. „Moguće je da su djevojčice i dječaci jednako podložni osjećaju usamljenosti, ali ga djevojčice uspješnije reguliraju. Jedan od razloga veće usamljenosti dječaka može biti i njihova slabija sposobnost izražavanja osjećaja“ (Wiesman i Gutfreund, 1995., prema Medved i Keresteš, 2011). Naposljetku, neka istraživanja, poput ovog, ne pronalaze spolne razlike u usamljenosti (Brage i Meredith, 1993., Mahon i sur., 2007., Neto i Barros, 2000., prema Medved i Keresteš, 2011), premda je bilo za očekivati da će učenici, na temelju već navedenih istraživanja, pokazati izraženiju usamljenost. Jedno od mogućih objašnjenja ne dobivanja statistički značajne razlike metodološki su aspekti koji su vezani uz način i mjerenje usamljenosti. Naime, zbog toga što imaju teškoću priznavanja usamljenosti, muški spol postiže niže rezultate kod skala gdje se direktno spominje riječ usamljenost (Lacković-Grgin, 2008). Kako se u skali usamljenosti koja je korištena u svrhu ovog istraživanja riječ usamljenost izravno koristi te sadrži tvrdnje poput: „*U školi se osjećam*

usamljeno“ i „Škola za mene predstavlja usamljeno mjesto“ ne iznenađuje da su učenici oklijevali u priznavanju usamljenosti. Ostaje otvoreno pitanje bi li se rezultati na skali usamljenosti promijenili da je u pitanju bila drugačija verbalna konstrukcija čestica u kojoj se riječ usamljenost ne bi spominjala izravno te bi li učenici postigli veće rezultate od učenica. Postavljena hipoteza, kako će učenici imati izraženiju usamljenost, u ovom slučaju nije potvrđena.

Za ispitivanje zastupljenosti zadovoljstva školom korišten je *Upitnik zadovoljstva školom* (Klarin, 2000). Utvrđeno je da se s obzirom na spol učenici i učenice ne razlikuju u doživljaju zadovoljstva školom. Međutim, ranija istraživanja pokazala su da razlike postoje i to u korist učenica. Verkuyten i Thijs (2002., prema Nikčević-Milković, Jerković i Biljan, 2014) veće zadovoljstvo učenica školom objašnjavaju time da su one više društvene, više stvaraju kvalitetnije međuljudske odnose, a škola je upravo ta koja im nudi mogućnost razvijanja takvih odnosa. Autorice Nikčević-Milković, Jerković i Biljan (2014) također navode kako učenice pokazuju veće zadovoljstvo školom od učenika koje povezuju s boljim školskim uspjehom od učenika. Mnogi autori naglašavali su činjenicu kako je bolja prilagođenost škole ženskom rodu jer se, na primjer, učenice jednostavnije poistovjećuju s učiteljima budući da ih je više ženskog roda. Uz to, zahtjevi koje škola pruža učenicama su pristupačniji, stoga ne čudi da su više zadovoljnije školom (Verkuyten i Thijs, 2002., prema Nikčević-Milković, Jerković i Biljan, 2014). Uzimajući u obzir prethodna istraživanja, očekivano je kako će učenice biti više zadovoljnije školom, no to se nije dogodilo, stoga u ovom slučaju, hipoteza nije potvrđena. Ovakve rezultate možemo prepisati utjecaju suvremenog učitelja koji se jednako ophodi prema učenicama i učenicima. On ih ne izdvaja po spolu, stoga učenici ne iskazuju različitost prilikom odgovaranja na skali zadovoljstva školom, gdje su podjednako odgovarali kako vole biti u školi, da ih raduje polazak u školu te da osjećaju da ih učitelj voli.

Ustanovljeno je da ženski spol, odnosno učenice imaju bolji školski uspjeh od muškog spola, odnosno učenika. Istraživanje koje su napravili Kalajdžić i sur., (2015) također potvrđuje kako postoji razlika u školskom uspjehu između učenika i učenica, gdje učenice postižu bolji školski uspjeh. Učenice, za razliku od učenika, prema školi imaju pozitivniji stav, kao i manje negativne osjećaje što rezultira boljim školskim uspjehom od učenika (Reić-Ercegovac i Koludrović, 2010., Jagić i Jurčić, 2006., prema Rukavina i Nikčević-Milković, 2016). To će reći da je učenicama važnija škola te se za razliku od učenika ugodnije osjećaju u školi, a samim time više teže boljem školskom postignuću (Rukavina i Nikčević-Milković,

2016). "Istraživanja s područja psihologije obrazovanja sustavno pokazuju bolji školski uspjeh učenica u odnosu na učenike u ranijim godinama obrazovanja kad se školski uspjeh iskazuje školskim ocjenama" (Mickelson, 1989., Duckworth i Seligman, 2006., prema Nikčević-Miljković, Jerković i Biljan, 2014). U istraživanju koje su provele Nikčević-Milković, Jerković i Biljan (2014) vidljivo je kako učenice pokazuju statistički značajno bolji školski uspjeh od učenika. Berk (2015) navodi kako učenice imaju bolji opći uspjeh od učenika u svim predmetima u osnovnoj školi pritom naglašavajući kako se prijelazom u srednju školu ova razlika znatno smanjuje. Nadalje, „klasična objašnjenja ovakvih rezultata išla su u smjeru većih disciplinskih problema dječaka u školi i manje redovnih obavljanja školskih obaveza ili pak bolje prilagođenosti djevojčica na školu i nastavni proces, odnosno njihove veće sklonosti konformizmu“ (Mac an Ghail, 1994., prema Kalajdžić i sur., 2015:142). Neki autori smatraju da veću zainteresiranost učenica za učenjem možemo pripisati utjecaju stereotipnih očekivanja te načina obrazovanja učenika i učenica. Larson (2001., prema Rukavina i Nikčević-Milković, 2016) tvrdi kako učenike više zanima sport i više se njime bave, dok su učenice više usredotočene na čitanje ili pak gledanje televizije. Nadalje, veliku ulogu u objašnjenju školskog uspjeha u korist učenica ima subjektivna procjena učitelja koja ovisi o ponašanju učenika. Učenice su prirodom mirnije i poslušnije od učenika, što rezultira većim naklonom učitelja (Gender, 1992., prema Kalajdžić i sur., 2015). Ovakve rezultate možemo pripisati zahtjevima škole koji su više pristupačniji učenicama i njihovom načinu rada, kao i jednostavnijem identificiranju s učiteljima jer je više njih ženskog roda (Nikčević-Milković, Jerković i Biljan (2014). Postavljena hipoteza, kako će učenice postizati bolji školski uspjeh, u ovom slučaju je potvrđena.

Treći istraživački problem bio je ispitati povezanost između anksioznosti, samopoštovanja, usamljenosti, zadovoljstva školom i školskog uspjeha.

Konstatirana je statistički značajna negativna korelacija između anksioznosti i samopoštovanja. Dobiveni rezultati poklapaju se s istraživanjem Tomljenović i Nikčević-Milković (2005) te ukazuju na činjenicu da učenici koji doživljavaju višu razinu anksioznosti doživljavaju i nižu razinu samopoštovanja i obrnuto. Drugim riječima, učenici koji češće izjavljuju kako se boje da bi nenadano mogli pisati neku vrstu testa te češće imaju jače otkucaje srca, rjeđe izjavljuju kako su općenito zadovoljni sami sobom i češće osjećaju da nemaju puno toga čime bi se mogli ponositi i obrnuto. Kao što je već spomenuto, anksioznost uzrokuje brojne probleme za učenike kao što su strah, bijes, bol u trbuhu, nedostatak sna, mučninu, glavobolju i niže ocjene. Učenici koji su pod pritiskom okoline, najčešće roditelja,

gube samopouzdanje. Naime, roditelji, ali i učitelji koji postavljaju ljestvicu očekivanja previsoko, čine da se učenik osjeća neuspješnim zbog čega nastupa anksioznost kao i osjećaj krivice (Živković, 2006). Ometajuće misli anksioznim učenicima dodatno čine težim rješavanje problema. Umjesto da im fokus bude na rješavanju zadatka, učenicima se vrte razna pitanja po glavi poput: „Što ću reći roditeljima ako dobijem jedan?“, „Opet ću pasti“ (Vizek Vidović i sur., 2014). Ovakva pitanja ih muče budući da roditelji ljestvicu očekivanja podižu previsoko pa se učenik plaši ako na ispitu ili prilikom odgovaranja ostvari loše rezultate (Ćoso, 2012). Samim time samopoštovanje je poljuljano, učenik se podcjenjuje, misli da nije dovoljno dobar, a jednom kad se izgubi samopoštovanje, ono se širi poput divlje vatre. Roditelji i odgajatelji trebali bi pomoći anksioznom učeniku da pronade načine za upravljanje svojom anksioznošću kroz smirujuće vještine te kako da se izbori sa svojim negativnim mislima. „Prihvatanje od strane učitelja i poticaji koje učenici dobivaju mogu snažno utjecati na razvoj slike o sebi te biti potvrda vlastite vrijednosti“ (Bezinović i Ristić., 2004, prema Ćoso, 2012).

Utvrđena je negativna korelacija između anksioznosti i zadovoljstva školom koja upućuje na to da učenici koji doživljavaju višu razinu anksioznosti ujedno izvještavaju o nižoj razini zadovoljstva školom. Odnosno, učenici koji češće izjavljuju kako se boje kad ih učitelj prozove ili moraju doći pred ploču da će reći pogrešan odgovor, rjeđe izjavljuju kako vole biti u školi i kako ih raduje polazak u školu i obrnuto. Naime, ako je učiteljima u cilju da otklone anksioznost te povećaju zadovoljstvo školom poželjno je da u učionici prevladava ugodno ozračje te da bude ispunjeno međusobnim razumijevanjem između učitelja i učenika, ali i učenika i suučenika. Takvo razredno-nastavno ozračje smanjuje učenikov strah od neuspjeha. Stupanj zadovoljstva nastavom povećat će se ako učenik osjeti da su ispunjena njegova očekivanja poput učiteljeve podrške i ugodnije ispitne situacije. Također, zadovoljstvo će biti više ako se učenik osjeti sigurnim. Sigurnost podrazumijeva učitelja i suučenike koji cijene učenikove vrijednosti kao što su prijateljstvo, poslušnost i suradnja (Jagić i Jurić, 2006).

Ustanovljena je negativna korelacija između samopoštovanja i usamljenosti koja upućuje na to da učenici koji doživljavaju višu razinu samopoštovanja doživljavaju i nižu razinu usamljenosti i obrnuto. Rezultati se poklapaju s novijim istraživanjima koja govore o tome kako određene individualne karakteristike poput niskog samopoštovanja mogu biti važna odrednica usamljenosti, posebice kad je riječ o ranoj adolescenciji (Nansel i sur., 2001, Vanhalst i sur., 2014., prema Nekić, Uzelac i Jurkin, 2016). Pozitivna slika o sebi je vrlo važna za učenike jer ona znači kako učenik cijeni sebe, svoje vrijednosti te vjeruje u vlastite

sposobnosti i kompetentnosti. Stoga, onaj učenik koji procjenjuje svoje samopoštovanje višim ujedno percipira kako može bolje manipulirati svojim životnim situacijama. Gledajući na iskustva usamljenosti učenik će se efikasnije suočavati s usamljenošću te bolje kontrolirati sprječavanje pojavljivanja iste (Qualter i Munn, 2002., prema Nekić, Uzelac i Jurkin, 2006). „S druge strane, adolescenti s negativnom slikom o sebi često se ponašaju na način da isprovociraju odbacivanje od vršnjaka te isto tako ponašanja drugih mogu interpretirati kao odbacivanje što može rezultirati neugodnim iskustvom u odnosima s vršnjacima koja nisu u razini očekivanih i željenih, što može dovesti do usamljenosti“ (Joiner i sur., 1999., Murray i sur., 2002., prema Nekić, Uzelac i Jurkin, 2006:55,56).

Utvrđena je negativna korelacija i između usamljenosti i zadovoljstva školom koja upućuje na činjenicu kako učenici koji doživljavaju višu razinu usamljenosti doživljavaju i nižu razinu zadovoljstva školom. Drugim riječima, učenici koji češće izjavljuju kako škola za njih predstavlja usamljeno mjesto i kako u školi nemaju niti jednog prijatelja, rjeđe izvještavaju o tome kako osjećaju da ih učiteljica voli i da im je u školi zabavno i obrnuto. Naime, svaki učenik ima potrebu biti dio vršnjačke skupine kao i potrebu za sklapanjem intimnijih društvenih odnosa. Ako učenik osjeti da se na tom polju nije uspješno ostvario, nastupa usamljenost i osjećaj odbačenosti od ljudi do kojih mu je stalo i s kojima bi volio biti. Tada usamljenost može izazvati nevolje kod učenika, a jedna od njih je i nezadovoljstvo školom koje je povezano s osjećajem usamljenosti. Boravak u školi za takve učenike predstavlja pravo mučenje, a rješenje za ovakvu situaciju je uspostavljanje novih ili obnova starih odnosa s vršnjacima kao i lijepo ophođenje učitelja prema učeniku.

Utvrđena je statistički značajna negativna korelacija između usamljenosti te školskog uspjeha. Rezultati se poklapaju s rezultatima drugih istraživanja koja upućuju na to da učenici koji doživljavaju višu razinu usamljenosti ujedno izvještavaju o nižoj razini školskog uspjeha (Klarin, 2000., Junttila, 2010., prema Blažeka Kokorić, Laklija i Jutriša, 2011). Odnosno, učenici koji češće izjavljuju kako se osjećaju kao da nisu dio razredne zajednice te usamljeno i tužno, istovremeno postižu nižu razinu školskog uspjeha i obrnuto. Usamljeni učenici često se osjećaju isključeno, pokazuju znakove dosade, tuge i depresivnosti budući da nemaju dovoljno dobru razvijenu mrežu odnosa s vršnjacima (Junttila, 2010., prema Blažeka Kokorić, Laklija i Jutriša, 2011). Svi znamo koliko je socijalna uključenost bitna kao i osjećaj prihvaćenosti. Ako učenik osjeti prihvaćenost, bit će bolje motiviran za izvršavanje svojih školskih obaveza (Klarin, 2002., prema Blažeka Kokorić, Laklija i Jutriša, 2011). Stoga,

podrška koju učenik dobije u ostvarenju socijalnih veza uistinu je važan aspekt podrške u ostvarenju što boljeg školskog uspjeha (Blažeka Kokorić, Laklija, Jutriša, 2011).

Utvrđena je pozitivna korelacija između anksioznosti i usamljenosti koja upućuje na to da učenici kod kojih je prisutan viši nivo anksioznosti imaju i viši nivo usamljenosti. Učenici koji češće strahuju od toga da ne naprave neku pogrešku i imaju mnogo briga, češće izjavljuju o tome kako se u školi osjećaju samo i tužno i obrnuto. Prema podacima empirijskih istraživanja pokazalo se kako anksioznost ostvaruje visoke korelacije s usamljenošću (Weiss, 1973., Parkes, 1973., prema Lacković-Grgin, 2008) pa ovakvi rezultati ne iznenađuju. Ako se usamljenost promatra kao problem započinjanja kontakta s drugima, moguće je da je usko povezana sa socijalnom anksioznošću koja učenika ometa u uspostavljanju kontakta s vršnjacima. Naime, u nalazu istraživanja koje su izvršili Ginder, Lufi i Dwinell, 1996., prema Lacković-Grgin, 2008) utvrđeno je kako usamljeni učenici više žude za prihvaćanjem vršnjačke skupine, a ta se potreba ne može tek tako zadovoljiti ako je učenik socijalno anksiozan. Učenici koji se osjećaju usamljeno zbog prisutnosti anksioznosti teško uspostavljaju odnos s vršnjacima jer ih muči kakvim će se prikazati njihovo komunikacijsko izvođenje (Duck, Pond i Leatham, 1994., prema Lacković-Grgin, 2008). Učenici očekuju negativne ishode u socijalnim situacijama pa se zbog toga više vole držati po strani i iste izbjegavati. Možda zbog toga što nemaju adekvatne socijalne vještine ili možda zato što im jednostavno nisu dovoljno razvijene, usamljeni učenici slabije su prihvaćeni od drugih učenika (Lacković-Grgin, 2008).

Ustanovljena je pozitivna korelacija između samopoštovanja te školskog uspjeha. Tomljenović i Nikčević-Milković (2005) u svom istraživanju ukazuju na činjenicu kako učenici koji doživljavaju višu razinu samopoštovanja isto tako izvještavaju o višem školskom uspjehu. Odnosno, učenici koji češće izvještavaju kako osjećaju da posjeduju niz vrijednih vještina i da su općenito zadovoljni sami sobom ujedno izvještavaju o višem školskom uspjehu i obrnuto. Budući da se pozitivno samopoštovanje smatra bitnim faktorom kad je u pitanju uspješnost školovanja, (Humphrey, Charlton i Newton, 2004., prema Nikčević-Milković, Jerković i Biljan, 2014) dobiveni rezultati nimalo ne čude. Rezultati se objašnjavaju učenikovom većom motiviranosti za uspjeh (Brajša-Žganec i sur., 2000., Tomljenović i Nikčević-Milković, 2005., Freudenthaler, Spinath i Neubauer, 2008., prema Nikčević-Milković, Jerković i Biljan, 2014), odnosno oni učenici koji vjeruju u sebe i u svoje sposobnosti, ostvaruju bolji školski uspjeh, za razliku od učenika kojima je samopoštovanje poljuljano te smatraju kako, na primjer, nešto ne mogu učiniti.

Naposljetku, utvrđena je i pozitivna korelacija između zadovoljstva školom i školskog uspjeha u smislu da učenici koji izvješćuju o višem nivou zadovoljstva školom ujedno u školi postižu bolji uspjeh. Odnosno, učenici kojima je u školi zabavno te ih pomisao na školu veseli samim time postižu i viši školski uspjeh i obrnuto. „Zadovoljstvo školom smatra se subjektivnom komponentom školskog uspjeha, dok je školski uspjeh izražen ocjenama objektivna mjera školskog postignuća“ (Nikčević-Milković, 2019:6). Istraživanje koje su proveli Verkuytena i Thijs (2002., prema Nikčević-Milković, 2019) pokazalo je kako je zadovoljstvo školom uistinu povezano sa školskim postignućima učenika kao i osjećajem samoeфикаsnosti kod istog. Naime, učenici koji imaju bolji školski uspjeh, više su zadovoljniji školom zato što bolje školsko postignuće pridonosi većem osjećaju samoeфикаsnosti. Također, veće zadovoljstvo školom rezultira boljim školskim uspjehom ako je učenicima jasan učitelj kriterij ocjenjivanja (Ćoso, 2012). Jasnim kriterijem ocjenjivanja smanjit će se stres, a povećavati zadovoljstvo školom jer će učeniku u svakom trenutku biti jasno što i kako učitelj ispituje te na koji način se treba pripremiti za određeno gradivo što je u konačnici i cilj (Schachl, 1999).

Četvrti istraživački problem bio je ispitati jesu li samopoštovanje, usamljenost, zadovoljstvo školom i školski uspjeh značajni prediktori anksioznosti kod djece nižih razreda osnovne škole. Prediktivnim pokazateljima pokazali su se samopoštovanje i usamljenost. Samopoštovanje je ostvarilo statistički značajan negativan, a usamljenost značajan pozitivan doprinos u objašnjenju varijance anksioznosti kod učenika. Naime, oni učenici koji imaju niže samopoštovanje i koji se osjećaju usamljenije doživljavaju i više razine anksioznosti. Učeničko samopoštovanje može biti poljuljano ako učitelji ili roditelji postave visoke ljestvice očekivanja jer od učenika očekuju samo najbolje. Učenik se tada počinje preispitivati, počinje stvarati lošu sliku o sebi, podcjenjuje se i boji se da prilikom ispitivanja ne ostvari loše rezultate. Zbog osjećaja neuspješnosti nastupa osjećaj anksioznosti (Živković, 2006). Osim što je učeniku poljuljano samopoštovanje, u pitanje se dovodi i spomenuta anksioznost budući da se učenik počinje bojati što će biti ako dobije lošu ocjenu, kako će takvo što prenijeti roditeljima, (Vizek Vidović i sur., 2014) stoga rezultat u kom se samopoštovanje pokazalo prediktivnim za objašnjenje anksioznosti, ne iznenađuje. Postupanje s ljubavlju i uvažavanjem učenikovih osobnih karakteristika dovest će do osjećaja veće vrijednosti, što je u konačnici i cilj. Učeničko samopoštovanje porast će ako učenik osjeti ljubav i podršku okoline. Upravo su, prije svega, briga i interes za učenika i njegove potrebe ključne komponente razvoja samopoštovanja (Tomljenović i Nikčević-Milković,

2005). S druge strane, tu je usamljenost koja se pokazala kao značajan prediktor anksioznosti kod djece nižih razreda osnovne škole. „Usamljeni ljudi imaju niže samopoštovanje od neusamljenih, skloni su depresivnim i anksioznim stanjima“ (Buunk i Prins, 1998., prema Klarin, 2000:3). Naime, uspostavljanje novih veza s vršnjacima ističe se kao glavni razvojni zadatak adolescencije. Učenici koji ne osjete takvu vrstu prisnosti i podršku od svojih vršnjaka, mogu osjetiti veliko nezadovoljstvo i razočarenje kao i osjećaj usamljenosti jer se nisu ostvarili na tom polju (Uruk i Demir, 2003., prema Medved i Keresteš, 2011). Često usamljenost rezultira neprijateljskim raspoloženjem prema vršnjacima zbog čega učenik ne može sklopiti prijateljstva s istima. Budući da oni takav pristup ne odobravaju, učenik biva odbačen što rezultira povlačenjem i potkrepljenjem usamljenosti (Klarin, 2000). Nadasve, učenici se počinju bojati kako će biti negativno ocijenjeni u socijalnom kontekstu zbog čega nastupa socijalna anksioznost (Essau, Conradt i Petermann, 1999., prema Acquah i sur., 2016).

Bez dvojbe, učenici koji u školi imaju prijatelje i koji rado sudjeluju u razrednim aktivnostima, osjećat će se bolje u školi što će ujedno rezultirati otklanjanjem osjećaja nepripadanja, usamljenosti kao i neželjene prisutnosti anksioznosti zbog istog. Pretpostavka kako će se svi korelati anksioznosti pokazati prediktivnim u ovom slučaju djelomično je potvrđena.

Možemo zaključiti kako škola i školovanje predstavljaju bitan faktor u učenikovom životu. Mnoge učenike veseli polazak u školu, međutim za neke učenike je ona izvor strahovanja. Učenici koji doživljavaju anksioznost često osjećaju nelagodu i bespomoćnost koja se javlja u ispitnim situacijama. Učenik se boji da ne zakaže. Isto tako, manifestiraju se simptomi poput lupanja srca, nerveze, smanjuje se koncentracija i slično. Anksioznost kao takva dovodi u pitanje djetetovo školsko postignuće, samopoštovanje, usamljenost kao i zadovoljstvo školom.

Nekoliko je nedostataka i ograničenja ovog istraživanja. Jedno od njih svakako je mali i prigodan uzorak. Istraživanje je oblikovano skupno te se odvijalo u razredima pa u obzir treba uzeti mogućnost neistinitog odgovaranja učenika. Moguće je da su učenici osjećali nelagodu prilikom zaokruživanja pa su stoga birali drugačije, za njih, bolje odgovore na danim skalama. Uz navedene nedostatke i ograničenja tu je i velik doprinos ovog rada jer brze i velike promjene koje se u društvu događaju zahtijevaju stalna propitivanja i ispitivanja ovih konstrukata i njihova međudjelovanja. Važno je napomenuti kako se ovo istraživanje može koristiti kao podloga narednim istraživanjima i osvijestiti postojanje problema anksioznosti i

njezine prisutnosti u školama. Od toga najveću korist imaju učitelji koji najviše rade s djecom koja su u ovom slučaju bili ispitanici. Rezultati ovog i sličnih istraživanja mogu senzibilizirati učitelje u smislu postojanja anksioznosti i u smjeru pomoći učenicima da se anksioznost smanji. Također, rad može senzibilizirati i roditelje za pojavu anksioznosti te im pomoći u boljem razumijevanju znakova kod djeteta koji ukazuju na anksioznost.

Svjesni toga da škola donosi nove promjene, nova pravila, određene strahove i činjenice da učenici u školi provode većinu svog vremena, prepoznavanje anksioznosti kod učenika postaje imperativ ako smo svjesni činjenica da dobar odnos, podrška i razumijevanje između učitelja i učenika, učenika i vršnjaka, ali i učenika i roditelja pomažu u otklanjanju osjećaja anksioznosti.

9. ZAKLJUČAK

Ovim istraživanjem želio se dobiti uvid u zastupljenost anksioznosti kod djece nižih razreda osnovne škole, uvid u razlike u anksioznosti te korelatima anksioznosti; samopoštovanju, usamljenosti, zadovoljstvu školom i školskim uspjehom ovisno o spolu kao i njihovoj međusobnoj povezanosti te naposljetku dobiti uvid u to jesu li navedeni korelati značajni prediktori anksioznosti.

Rezultati provedenog istraživanja ukazuju na činjenicu da je kod učenika nižih razreda osnovne škole prisutna pojava anksioznosti. Učenici su na anksioznost postizali nešto više rezultate od prosjeka, čime se potvrdila prva hipoteza gdje se očekivalo prevladavanje umjerene zastupljenosti anksioznosti. Valja napomenuti kako je pojava anksioznosti u školskim klupama sve veća te je omjer neotkrivenih anksioznih učenika čak 1:8 (Davis, 1973., Arambašić, 1988., prema Vulić-Prtorić, 1992). Roditelji i učitelji koji prepoznaju anksioznost u učeniku mogu svojim djelovanjem pridonijeti u ranom i adekvatnom detektiranju iste. Iz ovoga proizlazi i cilj, dakle učenik se treba veseliti polasku u školu u kojoj će se istodobno osjećati ugodno i ispunjeno, dok se učitelji i roditelji smatraju osobama od pomoći i povjerenja.

Provedenim istraživanjem ustanovljeno je kako nema statistički značajne razlike između učenika i učenica u stupnju anksioznosti, samopoštovanja, usamljenosti niti u zadovoljstvu školom. Uvidom u rezultate ranijih istraživanja pretpostavili smo kako će učenice pokazati izraženiju anksioznost i veće zadovoljstvo školom, dok će kod učenika prevladavati veći stupanj samopoštovanja, ali i izraženija usamljenost. Time postavljene hipoteze nisu potvrđene. Međutim, potvrđena je statistički značajna razlika u školskom uspjehu ovisno o spolu. Učenice su imale značajno bolji školski uspjeh od učenika. Jedino se dobivena razlika u školskom uspjehu poklapa s rezultatima drugih autora, čime smo dokazali da učenice zaista postižu bolji školski uspjeh od učenika. To prepisujemo većoj zainteresiranosti učenica za učenjem zbog utjecaja stereotipnih očekivanja te načina obrazovanja učenika i učenica. Stoga, druga postavljena hipoteza nije u cijelosti potvrđena.

Nadalje, uvidom u rezultate ranijih istraživanja očekivale su se negativne korelacije između anksioznosti i samopoštovanja, anksioznosti i zadovoljstva školom, samopoštovanja i usamljenosti, usamljenosti i zadovoljstva školom, usamljenosti i školskog uspjeha te pozitivne

korelacije između anksioznosti i usamljenosti, samopoštovanja i školskog uspjeha i zadovoljstva školom i školskog uspjeha što smo u konačnici i dobili, čime je treća hipoteza potvrđena.

Naposljetku, samopoštovanje i usamljenost pokazali su se statistički značajnim prediktorima anksioznosti, što znači da oni učenici koji imaju niže samopoštovanje i koji su usamljeniji samim time doživljavaju i više razine anksioznosti. Pretpostavka, kako će se svi korelati anksioznosti pokazati prediktivnim, u ovom je slučaju djelomično potvrđena.

10. LITERATURA

1. Bačan, M. (2018). *Strah od škole*. <https://www.poliklinika-djeca.hr/aktualno/teme/strah-od-skole/> (20.5.2020.)
2. Blažeka Kokorić, S., Laklija, M. i Jutriša, I. (2011). *Razlike u doživljaju usamljenosti i socijalne podrške kod djece niže osnovnoškolske dobi*. Napredak. 152 (3 – 4), stranice: 403 – 424.
3. Brlas, S. i Martinušić, I. (2015). *Kako prevladati ispitnu tjeskobu*. Virovitica: Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, Zavod za javno zdravstvo „Sveti Rok“ Virovitičko-podravske županije.
4. Browne, M. i Cudeck, R. (1993). Alternate ways of assessing model fit. U K. Bollen i J. Long (Ur.). *Testing structural equations models*. Newbury Park, CA: Sage, stranice: 1136– 1162.
5. Cvitković, D. i Wagner Jakab, A. (2006). *Ispitna anksioznost kod djece i mladih s teškoćama učenja*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. Vol: 42, broj: 2, stranice: 113 – 120.
6. Čibarić, A. (2015). *Doživljaj i iskustvo ispitne anksioznosti kod studentske populacije*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
7. Čoso, B. (2012). *Strah od škole i zadovoljstvo učiteljima*. Napredak. 153 (3 – 4), stranice: 443 – 461.
8. Drbohlav Ollerton, R. (2020). *Ispitna anksioznost- uzroci, simptomi i kako je umanjiti*. https://www.krenizdravo.rtl.hr/zdravlje/mentalno_zdravlje/ispitna-anksioznost-uzroci-simptomi-i-kako-je-umanjiti (22.5.2020.)
9. E. Berk, L. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
10. Freeman, D. i Freeman, J. (2012). *Anxiety: A very short introduction*. Oxford University Press.
11. Furlong, M. J., Gilman, R. i Huebner, E. S. (2009). *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York i London: Taylor & Francis Group.
12. Hu, L. i Bentler, P.M. (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives*, Structural Equation Modeling, 6, stranice: 1 – 55.
13. Jagić, S. i Jurčić, M. (2006). *Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom*. Acta Iadertina. Vol. 3, stranice: 29 – 43.

14. Jurčić, M. (2006). *Učeničko opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje*. *Odgojne znanosti*. Vol: 8, broj: 2, stranice: 329 – 346.
15. Kalajdžić, O., Vuksanović, G., Rašević, L.J., Pavlović, A., Mastilo, B., Zečević, I., Čalasan, S. i Vuković, B. (2015). *Socio – demografske determinante školskog uspjeha*. *Biomedicinska istraživanja*. 6(2), stranice: 138 – 145.
16. Katana, E. (2017). *Psihologinja otkriva: Zašto se roditelji ne znaju nositi s djetetovim lošim ocjenama i u čemu griješe*. <https://www.tportal.hr/lifestyle/clanak/psihologinja-otkriva-zasto-se-roditelji-ne-znaju-nositi-s-djetetovim-losim-ocjenama-i-u-cemu-grijese-20171011> (5.6.2020.)
17. Klarin, M. (2000). *Odnosi u obitelji i s vršnjacima kao prediktori različitih aspekata prilagodbe u školi*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
18. Klarin, M. (2002). *Osjećaj usamljenosti i socijalno ponašanje djece školske dobi u kontekstu socijalne interakcije*. *Ljetopis socijalnog rada*. Vol: 9, broj: 2, stranice 249 – 258.
19. Lacković-Grgin, K. (2008). *Usamljenost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
20. Levak, T. (2019). *Intenzivna i ustrajna ispitna anksioznost može bitno negativno utjecati na nečiji akademski uspjeh*. <https://www.glas-slavonije.hr/419015/25/Intenzivna-i-ustrajna-ispitna-anksioznost-moze-bitno-negativno-utjecati-na-neciji-akademski-uspjeh> (2.10.2020.)
21. Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
22. Medved, A. i Keresteš, G. (2011). *Usamljenost u ranoj adolescenciji: spolne i dobne razlike te povezanost sa socijalnim odnosima*. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*. Vol. 20, broj: 2 (112), stranice: 457 – 478.
23. Milivojević, Z. (2010). *Emocije: Psihoterapija i razumijevanje emocija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
24. Miljković, D. i Rijavec, M. (1996). *Razgovori sa zrcalom – psihologija samopouzdanja*. Zagreb: IEP.
25. Miljković, D., Rijavec, M., Vizek Vidović, V. i Vlahović-Štetić, V. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP: Vern.
26. Muthén, L.K. i Muthén, B. (2010). *Mplus 6.0*. Muthén & Muthén.
27. Nekić, M., Uzelac, E. i Jurkin, M. (2015). *Uloga samopoštovanja i vršnjačkog pritiska u objašnjenju usamljenosti adolescenata*. *Acta Iadertina*. Vol:13, broj: 1, stranice: 41 – 63.

28. Nikčević-Milković, A. (2019). *Školsko postignuće i zadovoljstvo školom, s obzirom na osobne značajke, strategije učenja i korištenje digitalnih medija u učenju*. *Suvremena psihologija*. 22 (1), stranice: 5 – 26.
29. Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Biljan, E. (2014). *Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom školom kod učenika osnovnoškolske dobi*. *Napredak* 155 (4). Stranice: 375 – 398.
30. O. Acquah, E., Topalli, P., L. Wilson, M., Junttila, N. i M. Niemi, P. (2016). *Adolescent loneliness and social anxiety as predictors of bullying victimisation*. *International Journal of Adolescence and Youth*. Vol: 21, broj: 3, stranice 320 – 331.
31. Oblačić, I., Velki, T. i Cakić, L. (2015). *Odnos samopoštovanja i socijalnog statusa kod učenika nižih razreda osnovne škole*. *Školski vjesnik*. 64,1, stranice: 153 – 172.
32. Pahić, T. (2008). *Povezanost situacijske anksioznosti s brojem opravdanih izostanaka i školskim uspjehom učenika osnovne škole*. *Napredak*. 149 (3), stranice: 312 – 325.
33. Profaca, B. (2018). *Anksioznost kod djece*. <https://www.poliklinika-djeca.hr/aktualno/teme/anksioznost-kod-djece/> (8.5.2020.)
34. Rachman, S. (2004). *Anxiety: Second edition*. Psychology Press.
35. Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press. *Society and the Adolescent Self-Image [Morris Rosenberg, 1965].pdf* | DocDroid (12.2.2021.)
36. Rukavina, M. i Nikčević-Milković, A. (2016). *Adolescenti i školski stres*. *Acta Iadertina*. 13/2, stranice: 159 – 169.
37. Sakač, M., Marić, M. i Lipovac, V. (2017). *Školski uspjeh i anksioznost učenika u produženom i cjelodnevnom boravku*. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. Vol: 14, broj:4, stranice: 1297 – 1324.
38. Schachl, H. (1999). *Učenje bez straha – više radosti i uspjeha u školi*. Zagreb: Educa.
39. Shakir, M. (2014). *Academic Anxiety as a Correlate of Academic Achievement*. *Journal of Education and Practice*. Vol: 5, broj: 10, stranice: 29 – 36.
40. Singh, S. i Thukral, P. (2009). *The Role of Anxiety in Achievement*. *Journal of Exercise Science and Physiotherapy*. Vol: 5, broj: 2, stranice: 122 – 125.
41. Spielberger, C. (1986). *Stres i tjeskoba*. Zagreb: Globus.
42. Stamać, Z.K. (2003). *Provjera točnosti stereotipa fizičke atraktivnosti*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Odsjek za psihologiju, filozofski fakultet.

43. The Mental Health Foundation (1997). *The Anxious Child: A booklet for parents and carers wanting to know more about anxiety in children and young people.* https://www.mentalhealth.org.uk/sites/default/files/anxious_child.pdf (20.8.2020.)
44. Tomljenović, Ž. i Nikčević-Milković, A. (2005). *Samopoštovanje, anksioznost u ispitnim situacijama i školski uspjeh kod djece osnovnoškolske dobi.* Suvremena psihologija. Vol:8, broj: 1.
45. Vulić-Prtorić, A. (1992). *Ispitivanje povezanosti anksioznosti, uspjeha u školi i sociometrijskog statusa učenika osnovne škole.* Primijenjena psihologija. Svezak: 13, stranice: 53 – 63.
46. Vulić-Prtorić, A. (2002). *Strahovi u djetinjstvu i adolescenciji.* Suvremena psihologija 5 (2), stranice: 271 - 293.
47. Vulić-Prtorić, A. i Sorić, I. (2002). *Skala anksioznosti za djecu – AFS.* Zbirka psihologijskih skala i upitnika. Svezak: 1, broj: 1, stranice: 123 – 129.
48. Vulić-Prtorić, A. (2006). *Anksiozna osjetljivost: Fenomenologija i teorije.* Suvremena psihologija. Svezak: 9, broj: 2, stranice: 171 – 193.
49. Vulić-Prtorić, A. i Cifrek-Kolarić, M. (2011). *Istraživanja u razvojnoj psihopatologiji.* Jastrebarsko: Naklada Slap.
50. Weimer, B., Hess, S. i Brademann, M. (2005). *Nema više loših ocjena: kako to ostvariti?* Zagreb: Mozaik knjiga.
51. Zdravković, Ž. (2018). *Napredne kvantitativne metode.* Sveučilište u Zadru. Odjel za sociologiju. (neobjavljeni nastavni materijali).
52. Živković, Ž. (2006). *Psihološko savjetovište: Samopoštovanje djece i mladih.* Đakovo: Tempo.

11. ŽIVOTOPIS

OSOBNI PODATCI

IME I PREZIME Lucija Jurjević
DATUM ROĐENJA 25. travnja 1995.
MJESTO ROĐENJA Zadar
ADRESA Obala hrv. čas. Senada Župana 2, 23450 Obrovac
MOBITEL 092 1772 444
E – MAIL lucija.j95@gmail.com

OBRAZOVANJE

VRIJEME (OD – DO) 2010. – 2014.
NAZIV I OBLIK
ORGANIZACIJE „Srednja ekonomska škola Obrovac“
NAZIV OSTVARENE
KVALIFIKACIJE/ Ekonomist
POSTIGNUĆA
RAZINA U
NACIONALNOJ SSS
KLASIFIKACIJI

OSOBNNE VJEŠTINE

I KOMPETENCIJE

STRANI JEZICI engleski jezik – osnovno i srednjoškolsko obrazovanje –
čitanje, pisanje i govor

TEHNIČKE VJEŠTINE

I KOMPETENCIJE

poznavanje Microsoft Office paketa; rad na Internetu; rad na
e-mailu

12. POPIS TABLICA

- I. *Tablica 1* Prikaz aritmetičkih sredina (*M*), standardnih devijacija (*SD*), medijana (*C*), moda (*D*), asimetričnosti (*SI*) i kurtičnosti (*KI*) te raspona rezultata (*min* i *max*) svih korištenih varijabli na cijelom uzorku i s obzirom na spol učenika ($N=127; N_M=50; N_ž=77$).....26
- II. *Tablica 2* Prikaz rezultata Levenovog testa za sve korištene varijable učenika s obzirom na spol ($N_M=50; N_ž=77$).....27
- III. *Tablica 3* Prikaz rezultata razlika u varijablama anksioznost, samopoštovanje, usamljenost i zadovoljstvo školom korištenjem t-testa za velike nezavisne uzorke te u školskom uspjehu korištenjem Welch testa s obzirom na spol ($N_M=50; N_ž=77$).....28
- IV. *Tablica 4* Prikaz rezultata Pearsonovih koeficijenata korelacije na cijelom uzorku ($N=127$).....29
- V. *Tablica 5* Rezultati multiple regresijske analize sa samopoštovanjem, usamljenošću, zadovoljstvom školom i školskim uspjehom kao prediktorima i anksioznošću kao kriterijem na ukupnom uzorku ispitanika ($N=127$).....31

13. POPIS PRILOGA

Prilog 1.

ISPITIVANJE FAKTORSKIH STRUKTURA SKALE ANKSIOZNOSTI, SKALE SAMOPOŠTOVANJA, SKALE USAMLJENOSTI I UPITNIKA ZADOVOLJSTVA ŠKOLOM – rezultati faktorske strukture

U *Prilogu 1* nalaze se rezultati faktorske strukture *Skale anksioznosti, Skale samopoštovanja, Skale usamljenosti* i *Upitnika zadovoljstva školom* na cijelom uzorku (N=127). U tablicama su vidljivi rezultati multiple korelacije koji predstavljaju postotak objašnjene varijance između svakog navedenog indikatora i ekstrahiranog faktora (Zdravković, 2018).

Tablica 1.A Prikaz faktorske strukture Skale anksioznosti (N=127).

| INDIKATORI | ANKSIOZNOST | MULTIPLE R2 | UKUPNA VARIJANCA | CRONBACH ALPHA KOEFICIJENT POUZDANOSTI (α) |
|------------|--------------|-------------|------------------|---|
| ANK1 | -0,53 | 0,50 | 30,77% | 0,92 |
| ANK2 | -0,52 | 0,54 | | |
| ANK3 | -0,61 | 0,56 | | |
| ANK4 | -0,61 | 0,55 | | |
| ANK5 | -0,39 | 0,42 | | |
| ANK6 | -0,43 | 0,37 | | |
| ANK7 | -0,66 | 0,60 | | |
| ANK8 | -0,64 | 0,63 | | |
| ANK9 | -0,73 | 0,65 | | |
| ANK12 | -0,45 | 0,42 | | |
| ANK13 | -0,43 | 0,44 | | |
| ANK14 | -0,62 | 0,61 | | |
| ANK15 | -0,40 | 0,46 | | |
| ANK16 | -0,65 | 0,53 | | |
| ANK17 | -0,65 | 0,56 | | |

| | | |
|-------|--------------|------|
| ANK18 | -0,66 | 0,56 |
| ANK19 | -0,50 | 0,54 |
| ANK20 | -0,62 | 0,53 |
| ANK21 | -0,36 | 0,41 |
| ANK22 | -0,50 | 0,53 |
| ANK23 | -0,61 | 0,50 |
| ANK24 | -0,57 | 0,54 |
| ANK25 | -0,50 | 0,48 |
| ANK26 | -0,70 | 0,66 |
| ANK27 | -0,46 | 0,50 |
| ANK28 | -0,69 | 0,58 |
| ANK29 | -0,59 | 0,44 |
| ANK30 | -0,39 | 0,37 |
| ANK32 | -0,50 | 0,47 |
| ANK33 | -0,61 | 0,55 |
| ANK34 | -0,49 | 0,50 |
| ANK35 | -0,34 | 0,41 |

Legenda: ANK1-ANK35 – tvrdnje anksioznosti među kojima su izbačene ANK10, ANK11 i ANK31

Tablica 1.B Prikaz faktorske strukture Skale samopoštovanja (N=127).

| INDIKATORI | SAMOPOŠTOVANJE | MULTIPLE R2 | UKUPNA VARIJANCA | CRONBACH ALPHA KOEFICIJENT POUZDANOSTI (α) |
|------------|----------------|-------------|------------------|---|
| SAM1 | -0,55 | 0,31 | 33,16% | 0,80 |
| SAM3 | -0,73 | 0,48 | | |
| SAM4 | -0,66 | 0,43 | | |
| SAM5 | -0,38 | 0,36 | | |
| SAM6 | -0,84 | 0,63 | | |
| SAM7 | -0,40 | 0,40 | | |

| | | |
|------|--------------|------|
| SAM8 | -0,42 | 0,22 |
| SAM9 | -0,84 | 0,62 |

Legenda: SAM1-SAM8 – tvrdnje samopoštovanja među kojima su izbačene SAM2 i SAM10

Tablica 1. C Prikaz faktorske strukture Skale usamljenosti (N=127).

| INDIKATORI | USAMLJENOST | MULTIPLE R2 | UKUPNA VARIJANCA | CRONBACH ALPHA KOEFICIJENT POUZDANOSTI (α) |
|------------|--------------|-------------|------------------|---|
| USAM1 | -0,77 | 0,59 | 51,75% | 0,91 |
| USAM2 | -0,62 | 0,46 | | |
| USAM3 | -0,70 | 0,51 | | |
| USAM4 | -0,55 | 0,38 | | |
| USAM5 | -0,79 | 0,72 | | |
| USAM6 | -0,43 | 0,33 | | |
| USAM7 | -0,86 | 0,73 | | |
| USAM8 | -0,86 | 0,82 | | |
| USAM9 | -0,69 | 0,57 | | |
| USAM10 | -0,90 | 0,80 | | |
| USAM11 | -0,59 | 0,36 | | |

Legenda: USAM1-USAM11 – tvrdnje usamljenosti

Tablica 1. D Prikaz faktorske strukture Upitnika zadovoljstva školom (N=127).

| INDIKATORI | ZADOVOLJSTVO ŠKOLOM | MULTIPLE R2 | UKUPNA VARIJANCA | CRONBACH ALPHA KOEFICIJENT POUZDANOSTI (α) |
|------------|---------------------|-------------|------------------|---|
| ZAD1 | -0,86 | 0,71 | 51,79% | 0,89 |
| ZAD2 | -0,35 | 0,21 | | |
| ZAD3 | -0,65 | 0,50 | | |
| ZAD4 | -0,88 | 0,74 | | |

| | | |
|------|--------------|------|
| ZAD5 | -0,87 | 0,71 |
| ZAD6 | -0,75 | 0,55 |
| ZAD7 | -0,75 | 0,62 |
| ZAD8 | -0,32 | 0,31 |
| ZAD9 | -0,78 | 0,65 |

Legenda: ZAD1-ZAD9 – tvrdnje zadovoljstva školom

Prilog 2.

ISPITIVANJE FAKTORSKIH STRUKTURA SKALE ANKSIOZNOSTI, SKALE SAMOPOŠTOVANJA, SKALE USAMLJENOSTI I UPITNIKA ZADOVOLJSTVA ŠKOLOM – rezultati konfirmatorne faktorske analize

U *Prilogu 2* nalaze se rezultati konfirmatorne faktorske analize *Skale anksioznosti*, *Skale samopoštovanja*, *Skale usamljenosti* te *Upitnika zadovoljstva školom*.

Konfirmatorne faktorske analize provedene su u programu Mplus 6.12 (Muthen i Muthen, 2009). Procjene parametara izvršene su putem algoritma maksimalne vjerojatnosti (*Maximum Likelihood*). Kao pokazatelji slaganja modela s podacima korišteni su: CFI (*Comparative Fix Index*), RMSEA (*Root Mean Square Error Approximation*) i SRMR (*Standardized Root Mean Square*). Kako bi se prihvatio model, indeks inkrementalnog slaganja – CFI treba biti veći od 0,90 (Hu i Bentler, 1999), indeks apsolutnog slaganja – RMSEA mora se kretati u rasponu od 0,05-0,10 dok indeks apsolutnog slaganja mora biti manji ili jednak 0,08 (Brown i Cudeck, 1993; Hu i Bentler, 1999).

Pri provedbi konfirmatorne faktorske analize *Skale anksioznosti* pretpostavljena je jednofaktorska struktura anksioznosti koja predstavlja latentnu varijablu, a njoj pripadajuće čestice (n=35) njezine indikatore. Ukupan uzorak činilo je 127 učenika (N=127). Nakon izbacivanja tri tvrdnje (*Bilo bi lijepo kada više ne bih trebao ići u školu; Najviše onoga što se mora naučiti u školi ipak se kasnije ne može upotrijebiti u životu; Ponekad sam toliko uzbuđen da mi se ruke tresu*) koje uvidom u faktorska zasićenja/saturacije loše objašnjavaju faktor, rezultati konfirmatorne faktorske analize ukazuju na umjereno slaganje pretpostavljenog modela podacima: CFI=0,764; RMSEA=0,074 (C.I. 0,065-0,083); SRMR=0,074. U Tablici 2.A prikazani su rezultati konfirmatorne faktorske analize *Skale anksioznosti*.

Tablica 2.A Prikaz rezultata konfirmatorne faktorske analize *Skale anksioznosti* (N=127).

| TVRDNJE Anksioznost | STANDARDIZIRANA FAKTORSKA ZASIĆENJA |
|---|--|
| Bojim se da bismo iznenada mogli pisati školsku zadaću, kontrolni ili test. | 0,507* |
| Češće mi srce jače kuca. | 0,496* |
| Kad me učitelj prozove i kad moram doći pred ploču bojim se da bih mogao reći nešto pogrešno. | 0,596* |
| Navečer često ne mogu dugo zaspati jer mnogo razmišljam. | 0,590* |
| Ujutro me oneraspoloži i sama pomisao na školu. | 0,371* |
| Često sam vrlo nervozan. | 0,399* |
| Poslije pismenog ispitivanja u školi uvijek imam osjećaj da sam na mnoga pitanja pogrešno odgovorio iako sam ih prije ispitivanja znao. | 0,646* |
| Često razmišljam o tome što bi mi se još sve moglo dogoditi. | 0,628* |
| Za vrijeme pismenog ispitivanja u školi često zaboravim i stvari koje sam prije toga dobro naučio. | 0,718* |
| Često se bojim da kod drugih ne ostavim loš dojam. | 0,435* |
| Često najradije želim biti sam. | 0,406* |
| Ponekad mi se čini da drugi u razredu mogu sve učiniti bolje od mene. | 0,585* |
| Često razmišljam da ću morati ponavljati razred. | 0,381* |
| Kad čujem svoje ime odmah se zabrinem. | 0,642* |
| Ponekad mi je sve pobrkano u glavi. | 0,632* |
| Često mislim o tome da bi mi se moglo nešto dogoditi. | 0,643* |
| Često sam za vrijeme nastave loše raspoložen. | 0,473* |
| Kad imamo pismeno ispitivanje u školi najčešće već na početku znam da to ipak neću dobro uraditi. | 0,598* |
| U školi je zapravo malo stvari koje nekoga mogu razonoditi. | 0,330* |
| Vjerujem da bih u školi bolje uspijevao kad se ne bih toliko bojao pismenih i usmenih ispitivanja. | 0,490* |

| | |
|--|--------|
| Još dok se dijele bilježnice za školske zadaće ili testovi srce mi počne jako lupati. | 0,590* |
| Kad učitelj proziva učenike pred ploču pomislim „Nadam se da neće prozvati mene“. | 0,553* |
| Katkad poželim da me ispitivanja u školi ne brinu toliko mnogo. | 0,476* |
| Često strahujem od toga da ne napravim neku pogrešku. | 0,692* |
| I onda kad sam zajedno s drugima ponekad se osjećam usamljeno. | 0,425* |
| Kad se piše školska zadaća ili test često griješim jer se previše bojim. | 0,668* |
| Kada nastavnik ispituje uvijek mi se pojavi neki čudan osjećaj u stomaku. | 0,568* |
| Ponekad sam toliko uzbuđen da mi se ruke tresu. | 0,378* |
| Želio bih zapravo biti drugačiji nego što se prikazujem. | 0,470* |
| Tijekom ispitivanja strah me da ne dobijem lošu ocjenu. | 0,602* |
| Zapravo imam vrlo mnogo briga. | 0,464* |
| Kad me izgrde u školi najčešće je u pitanju neka nepravda. | 0,313* |

*p<0,001

Pri provedbi konfirmatorne faktorske analize *Skale samopoštovanja* pretpostavljena je jednofaktorska struktura samopoštovanja koje predstavlja latentnu varijablu, a njoj pripadajuće čestice (n=8) njegove indikatore. Ukupan uzorak činilo je 127 učenika (N=127). Nakon izbacivanja dvije tvrdnje (*Želio bih da imam više poštovanja prema samom sebi; Mislim da vrijedim, barem koliko i drugi ljudi*) koje uvidom u faktorska zasićenja/saturacije loše objašnjavaju faktor, rezultati konfirmatorne faktorske analize ukazuju na umjereno slaganje pretpostavljenog modela podacima: CFI=0,891; RMSEA=0,122 (C.I. 0,086-0,159); SRMR=0,079. U Tablici 2.B prikazani su rezultati konfirmatorne faktorske analize *Skale samopoštovanja*.

Tablica 2.B Prikaz rezultata konfirmatorne faktorske analize *Skale samopoštovanja* (N=127).

| TVRDNJE Samopoštovanje | STANDARDIZIRANA FAKTORSKA ZASIĆANJA |
|---|--|
| Općenito govoreći zadovoljan sam sobom. | 0,544* |
| Osjećam da nemam puno toga čime bih se mogao ponositi. | 0,728* |
| Ponekad se osjećam potpuno beskorisnim. | 0,656* |
| Sposoban sam raditi i izvršavati zadatke podjednako uspješno kao i većina drugih ljudi. | 0,364* |
| S vremena na vrijeme osjećam da ništa ne vrijedim. | 0,844* |
| Osjećam da sam isto toliko sposoban kao i većina ljudi. | 0,386* |
| Osjećam da posjedujem niz vrijednih osobina. | 0,419* |
| Sve više dolazim do spoznaje da jako malo vrijedim. | 0,843* |

*p<0,001

Pri provedbi konfirmatorne faktorske analize *Skale usamljenosti* pretpostavljena je jednofaktorska struktura usamljenosti koje predstavlja latentnu varijablu, a njoj pripadajuće čestice (n=11) njegove indikatore. Ukupan uzorak činilo je 127 učenika (N=127). Rezultati konfirmatorne faktorske analize ukazuju na umjereno slaganje pretpostavljenog modela podacima: CFI=0,901; RMSEA=0,124 (C.I. 0,099-0,148); SRMR=0,052. U Tablici 2.C prikazani su rezultati konfirmatorne faktorske analize *Skale usamljenosti*.

Tablica 2.C Prikaz rezultata konfirmatorne faktorske analize *Skale usamljenosti* (N=127).

| TVRDNJE Usamljenost | STANDARDIZIRANA FAKTORSKA ZASIĆENJA |
|--|--|
| U školi se osjećam usamljeno. | 0,772* |
| Osjećam da sam izvan svih događanja u školi. | 0,620* |
| Škola za mene predstavlja usamljeno mjesto. | 0,698* |
| Ono što se događa oko mene u školi događa se bez | 0,546* |

| | |
|---|--------|
| mog sudjelovanja. | |
| U školi se osjećam sam. | 0,792* |
| Nerado sudjelujem u razrednim aktivnostima. | 0,429* |
| Dok sam u školi osjećam se tužno. | 0,855* |
| Osjećam se sam u školi. | 0,863* |
| Kao da nisam dio razredne zajednice. | 0,694* |
| U školi se osjećam usamljeno i tužno. | 0,903* |
| U školi nemam niti jednog prijatelja. | 0,586* |

* $p < 0,001$

Pri provedbi konfirmatorne faktorske analize *Upitnika zadovoljstva školom* pretpostavljena je jednofaktorska struktura zadovoljstva školom koje predstavlja latentnu varijablu, a njoj pripadajuće čestice ($n=9$) njegove indikatore. Ukupan uzorak činilo je 127 učenika ($N=127$). Rezultati konfirmatorne faktorske analize ukazuju na umjereno slaganje pretpostavljenog modela podacima: CFI=0,914; RMSEA=0,130 (C.I. 0,100-0,162); SRMR=0,064. U Tablici 2.D prikazani su rezultati konfirmatorne faktorske analize *Upitnika zadovoljstva školom*.

Tablica 2.D Prikaz rezultata konfirmatorne faktorske analize *Upitnika zadovoljstva školom* ($N=127$).

| TVRDNJE | STANDARDIZIRANA FAKTORSKA ZASIĆENJA |
|--|--|
| Zadovoljstvo školom | |
| Volim biti u školi. | 0,855* |
| Radije ostajem kući nego idem u školu. | 0,347* |
| Moja želja je ne ići u školu. | 0,647* |
| Raduje me polazak u školu. | 0,884* |
| Pri pomisli na školu veselim se. | 0,873* |
| U školi mi je dosadno. | 0,753* |
| Zadovoljan sam u školi. | 0,751* |

| | |
|--------------------------------|--------|
| Osjećam da me učiteljica voli. | 0,322* |
| U školi mi je zabavno. | 0,784* |

*p<0,001