



Vpliv različnih dejavnikov na doživljanje in znake stresa pri učencih v 6. in 8. razredu osnovne šole

Poročilo o raziskavi

Dr. Tanja Rupnik Vec
Dr. Branko Slivar

Ljubljana, 18. 6. 2019

Kazalo

Povzetek.....	3
Uvod	4
1. Teoretična izhodišča.....	5
2. Cilji raziskave.....	12
3. Raziskovalna vprašanja.....	12
4. Hipoteze.....	13
5. Metodologija	15
5.1. Potek raziskave	15
5.2. Vzorec	16
5.3. Instrumentarij	16
5.4 Analiza rezultatov.....	20
6. Rezultati.....	21
6.1. Doživljanje stresa	21
6.2. Ocena pogostosti izpostavljenosti stresorjem.....	26
6.3. Posledice izpostavljenosti stresu (znaki stresa).....	29
6.4. Povezave med oceno izpostavljenosti obremenjujočim dejavnikom/stresorjem, občutki obremenjenosti (doživljanjem stresa) in znaki stresa	33
6.5. Razlike med skupinami učencev z izraženo različno stopnjo stresa	36
7. Razprava.....	45
7.1. Doživljanje stresa (obremenjenosti).....	45
7.2. Ocena izpostavljenosti obremenjujočim dejavnikom (izvorom stresa).....	51
7.3. Znaki stresa	53
7.4. Povezave med oceno izpostavljenosti obremenjujočim dejavnikom (stresorjem), občutki obremenjenosti in znaki stresa	55
7.5. Razlike med skupinami učencev z različno stopnjo stresa.....	56
8. Sklepne misli.....	60
9. Viri.....	61

Povzetek

Temeljni namen študije je bil raziskati razširjenost doživljanja stresa (občutka obremenjenosti), pogostost izpostavljenosti stresu in nekatere posledice stresa pri učencih v šestem in osmem razredu osnovne šole. Oblikovali smo več raziskovalnih vprašanj, namreč, kako močni so subjektivni občutki stresa (obremenjenosti) pri šesto- in osmošolcih, kako pogosto so po lastni presoji izpostavljeni stresorjem, kako pogosto doživljajo znake stresa ter v čem se učenci, ki doživljajo močan stres oz. se počutijo močno obremenjeni, razlikujejo od učencev, ki ne doživljajo stresa oz. nimajo občutka obremenjenosti. Poleg vprašanj incidence stresa so nas zanimale tudi nekatere povezave med spremenljivkami, npr. v kolikšni meri izpostavljenost stresorjem vpliva na subjektivni občutek doživljanja stresa ter kako subjektivni občutek stresa vpliva na znake stresa.

Ugotovili smo, da na celotni Lestvici doživljanja stresa učenci izražajo nižje vrednosti od pričakovanih, izražajo pa višjo vrednost od pričakovane na nekaterih podlestvicah. Rezultati kažejo, da šesto- in osmošolci doživljajo stres oz. obremenjenost predvsem zaradi dejavnikov, vezanih na pouk in šolsko delo, posebej izstopata ocenjevanje ter preveliko število predmetov na dan, ne obremenjujejo pa jih pričakovanja staršev, dejavnosti izven pouka in šole, niti odnosi v šoli. Mlajši učenci v primerjavi s starejšimi doživljajo šibkejši stres, medtem ko ni praktične razlike med deklicami in dečki.

Druga ugotovitev se nanaša na presojo učencev o tem, kako pogosto so izpostavljeni različnim stresorjem. Učenci ocenjujejo, da negativnim stresorjem, vezanim na pouk, na odnose s sošolci in na odnose z učitelji, niso izpostavljeni pogosto, so pa ocene starejših učencev višje od ocen mlajših.

Podobno velja za večino znakov stresa, ki jih v povprečju ne doživljajo prav pogosto, izjema pa so utrujenost, nezmožnost koncentracije ter občutki napetosti, ki jih dve tretjini učencev doživljata precej pogosto. Starejši učenci pogosteje doživljajo znake stresa od mlajših, med dečki in deklicami pa obstaja razlika v vrsti znakov stresa. Medtem ko se dečki odzivajo predvsem z nekaterimi negativnimi vedenjskimi znaki stresa, se deklice pogosteje odzivajo s fiziološkimi in psihološkimi znaki stresa.

Uvod

V javnosti se občasno pojavljajo različne kritike in očitki na račun osnovnošolskega izobraževanja, med drugim tudi teza, da so slovenski osnovnošolci s šolo močno obremenjeni oz. preobremenjeni. V preteklosti je bilo v Sloveniji izvedenih več študij o obremenjenosti učencev s šolo, ki pa se razlikujejo tako metodološko kot konceptualno, zato rezultati niso neposredno primerljivi. Leta 1995 je bila opravljena obsežna študija o tem pojavu (Novak in sodelavci, 1995), sledile so evalvacijska študija (Zupančič, M. in dr., 2002), študija ZRSŠ (Milekšič, 2003) in mednarodne študije (TIMMS, PISA, HBSC). Za vse je značilno, da k pojavu pristopajo na zelo različne načine, zato niso neposredno primerljive. Odmevne so primerjalne mednarodne študije, iz katerih ugotavljamo, da učenci v OŠ preživijo manj ur kot njihovi vrstniki v tujini – imajo v povprečju na letni ravni 444 ur manj pouka kot učenci v drugih državah EU (Education at glance v Marjanovič Umek in dr., 2012). V raziskavi TIMMS 2011 vidimo, da osmošolci v Sloveniji porabijo manj časa za domačo nalogo kot povprečni delež njihovih sovrstnikov v tujini. HBSC raziskavi (2009/2010 in 2013/2014) pa sta pokazali, da se slovenski učenci čutijo nadpovprečno obremenjene s šolskim delom glede na večino sovrstnikov iz drugih evropskih držav, čeprav v šoli preživijo manj časa.

V pričujoči študiji smo želeli poglobiti vpogled v zaznavanje in doživljanje šolskega stresa pri učenkah in učencih 6. in 8. razreda, pri čemer smo izhajali iz koncepta psihološkega stresa, ki ga, v skladu s sodobnimi pojmovanji, pojmuje kot vrsto kognitivnih, čustvenih, vedenjskih in fizioloških/telesnih odzivov na obremenjujoče okolščine, povezane s šolo.

Teoretična izhodišča

Pomen pojma stresa je širok, obstaja vrsta opredelitev, konceptov in teorij. Množico konceptov oziroma teoretičnih pristopov, ki so se izoblikovali v desetletjih raziskovanj, lahko po mnenju večine avtorjev oziroma raziskovalcev razvrstimo v tri osnovne kategorije (Mikhail, 1985, Aldwin, 1994, Travers in Cooper, 1996, Bartlett, 1998, Depolli Steiner, 2008):

1. *Stres kot dražljaj (stresor) ali zunanji dogodek oz. inženirski model stresa.* Stres se v tej perspektivi pojmuje kot vidik okolja (dražljaj), ki povzroča pritisk, napetost oziroma obremenjenost pri posameznikih, ki so izpostavljeni stresu oziroma stresnim dražljajem ali stresorjem (Bartlett, 1998). Takšen pristop izhaja iz t. i. »inženirskega pristopa«, ki temelji na pojavu elastičnosti v snoveh. Ko določena obremenitev deluje na snov, nastaja v njej sila, ki to snov lahko spremeni, uniči oziroma deformira. To silo imenujemo obremenitev oziroma napetost, za snov pa rečemo, da je pod pritiskom (angl. stress = pritisk). Pri snoveh obstaja t. i. »elastični limit«, to je meja, do katere lahko snov še obremenjujemo, ne da bi prišlo do poškodb. Analogno inženirskemu pristopu se je razvil model stresa, po katerem različni stresorji delujejo na organizem oziroma posameznika in sprožajo pri njem škodljive, nezdrave, negativne spremembe (Travers in Cooper, 1996). Zagovorniki inženirskega modela stresa so pri proučevanju stresa usmerjeni na zunanje dražljaje oz. pritiske iz okolja in skušajo s pomočjo identifikacije stresorjev določiti stopnjo obremenjenosti pri posamezniku.
2. *Stres kot odgovor ali notranje stanje organizma (pritisk, napetost) oz. medicinski model.* Ta perspektiva stresa ne pojmuje kot zunanjo situacijo, pač pa kot odziv organizma na dražljaj, dogodek oz. situacijo, zato se pri določanju stresa osredotoča na identifikacijo telesnih, psiholoških in vedenjskih odzivov na stres. Najbolj znani predstavnik pojmovanja stresa kot odgovora organizma je ameriški endokrinolog Hans Selye (1976). Stres je opredelil kot nespecifični (splošni) odgovor organizma na kakršno koli zahtevo. Zahteve so v bistvu spremembe okolja, ki se jim organizem prilagaja.
3. *Stres kot transakcija oz. transakcijski model stresa.* V tej perspektivi je raziskovanje stresa usmerjeno v dinamiko psiholoških mehanizmov kognitivnega ocenjevanja in

spoprijemanja s stresnimi dogodki. Je integrativna, ker priznava enakovredno pomembnost vseh komponent pri stresu – tako posameznika kot okolja. V tej perspektivi se stres pojmuje kot notranje doživljanje obremenjenosti, ki je posledica interakcije med dejavniki iz okolja in moderatorskimi dejavniki, npr. psihološki dejavniki, kot so osebnost, socialna opora, strategije spoprijemanja itd. (Depolli Steiner, 2008). Stres ni obravnavan v kategorijah »prisoten-odsoten«, pač pa kot splošno prisoten, vendar v različni intenziteti in vplivu, ki ga ima na posameznika.

Današnje, transakcijsko pojmovanje stresa torej vključuje celotno osebnost, tako njen biološki del kot področje duševnosti, individualnega vedenja in socialnih komunikacij. Iz različnih definicij (npr. Lazarus in Folkman, 1984, Canon, 1914, po Eskicumali, Arslan in Demirtas, 2015) lahko povzamemo, da je stres stanje napetosti organizma, v katerem se sproži obramba, kadar se organizem sooči z ogrožajočo okoliščino. Temu sledi reakcija organizma, ki pripelje do obrambe ali do možnega upora. Canon (2014, prav tam) opredeli stres kot kognitivni in fizično stanje organizma v situaciji vznemirjenja oz. strahu. Eccles in dr. (1993) v teoriji ujemanja oseba-okolje poudarjajo, da so posameznikovo vedenje, motivacija in mentalno zdravje pogojeni z ujemanjem posameznikovih karakteristik z zahtevami okolja. Po tej teoriji posameznik ne funkcioniira dobro, če se nahaja v okolju, kjer njegove psihološke potrebe niso zadovoljene. V prehodu v adolescenco zato motivacija, interesi, delovanje in vedenje upadejo, če se znajde v takšnem okolju. Ker prav v mladostništvu na mladega človeka deluje vrsta pritiskov, npr. pričakovanja staršev, pritiski vrstnikov ter zahteve družbe po sprejemanju in ravnanju v skladu s socialnimi pravili, je to obdobje obravnavano kot čustveno zelo intenzivno in stresno. Stres (pretežno utemeljen v dogodkih in procesih, vezanih na šolo; academic stress) ima podobne simptome kot depresija, npr. upad motivacije, kognitivni problemi, socialne/medosebne in čustvene težave itd.

Stres je uniformni, vendar nespecifični odgovor organizma na delovanje stresorja. Je posledica transakcije med posameznikom in okoljem in ima dve komponenti: a) dogodek, ki zahteva prilagoditev/spremembo, ter b) stresni odziv oz. individualno specifični načini prilagajanja oz. obvladovanja zahtev okolja. K stresorjem štejemo vsak dejavnik (fizični, kemični, psihični ali socialni), ki lahko ogrozi telesno in psihično integriteto posameznika. Obstaja majhno število univerzalnih stresorjev (bolezen, vojna, potres) in veliko število individualnih stresorjev, ki so specifično škodljivi samo

za posameznika. To pomeni, da je stres individualno doživetje v določeni kulturi oziroma da ima vsaka oseba svoje psihične in socialne stresorje, na katere kvalitativno in kvantitativno reagira, podobno kot bi bila biološko ogrožena. Mikhail (1985) govori o treh pomembnih vidikih stresa:

1. reakcije na stres so individualne,
2. stres je bolj determiniran s percepcijo stresne situacije kot pa s samo situacijo,
3. obseg stresa je odvisen od individualne sposobnosti soočanja s stresom.

V obdobju otroštva in mladostništva razvrščajo avtorji stresorje v naslednje kategorije: a) življenjski dogodki, ki se nanašajo na izjemne, travmatične, nepredvidljive in nenadzorljive situacije, ki močno vplivajo na posameznika in terjajo njegovo prilagoditev (rojstvo sorojenca, nesreča, izguba starša ...), b) kronični oz. permanentni stresorji, ki so posledica zahtevnih fizičnih in socialnih okoliščin, v katerih posameznik živi in vodijo v prikrajšanost (npr. življenje v revščini, izpostavljenost nasilju in/ali ponavljajočim se konfliktom), c) dnevni stresorji, opredeljeni kot dnevne okoliščine, ki izzivajo in preplavljajo posameznika (raznolike zahteve šole, konflikti s starši, vrstniki ali učitelji itd.). Singh (2016) razlikuje naslednje dimenzije stresa (stress dimensions) v mladostništvu: eksistencialni stres, stres zaradi dosežkov, akademski stres, stres, ki temelji na neugodni samopodobi, samoaktualizacijski stres, fizični stres, socialni stres, stres, vezan na različne vloge, institucionalni stres, družinski stres, finančni stres, počitniški stres ter stres iz vraževerja. Lin, Lin, Eang in Chen (2009) pa na temelju svoje raziskave med starejšimi mladostniki ob vstopu na univerzo razlikujejo naslednje izvore stresa: a) stres zaradi rezultatov ocenjevanja (test scores), ki vključuje testne situacije, rezultate ter pričakovanja staršev, b) stres zaradi interakcij z učitelji, ki vključuje učno gradivo, metode poučevanja, delo za šolo doma, c) stres, ki si ga povzroča posameznik sam in vključuje lastna pričakovanja, izbiro predmetov, obvladovanje časa, d) stres kot posledica interakcij z vrstniki, ki obsega druženje/pripadnost skupini, akademsko tekmovalnost ter nadlegovanje s strani sošolcev.

Več raziskav kaže, da ima močno doživljanje stresa pri otrocih in mladostnikih negativne učinke na socialno-čustveno prilagajanje in dosežke (Trianes idr., 2009, po Fernandez-Baena idr., 2015, Aldwin, 2007, po Sotardi, 2016). Stresorji se med razvojem spreminjajo, skladno s spremembami v otrokovem zaznavanju in doživljanju

sveta, ki so posledica kognitivnega in čustvenega razvoja (Fernandez-Baena, 2015). Preučevanje majhnih, vsakodnevnih neprijetnosti in skrb zanje (everyday stressors) je še posebej pomembno, saj so obravnavane kot močnejši prediktor dolgoročnejših posledic na telesno in duševno zdravje v primerjavi z velikimi življenjskimi dogodki (Sotardi, 2017).

Na prisotnost stresa sklepamo na osnovi indikatorjev stresa, ki so lahko fiziološki (sprememba krvnega pritiska, zvišana raven določenih hormonov v telesnih tekočinah), doživljajski (čustva strahu, besa, nemoči) ali vedenjski (kot ekspresivni znaki čustvovanja ali kognitivne spremembe). Govorimo lahko o treh skupinah simptomov, ki kažejo, da je nekdo reagiral močno stresno (Plozza in Pozzi, 1994):

1. *Čustveni simptomi*: *apatija* (nezadovoljnost, žalost, nezmožnost uživanja v prijetnih stvareh), *anksioznost* (nemir, negotovost, občutek nekoristnosti ali nespoštovanje samega sebe), *razdražljivost* (nezaupanje, nadutost ali polemičnost, upor ali jeza), *duševna utrujenost* (raztresenost, težave s koncentracijo, pomanjkanje prožnega mišljenja), *pretirana zaverovanost vase ali zavračanje samega sebe* (megalomanija, preveč dela, nepriznavanje težav, nepoznavanje simptomov, sumničavost).
2. *Vedenjski simptomi*: *izogibanje* (zapiranje vase, zavračanje dela, težave pri sprejemanju odgovornosti), *pretiravanje* (odvisnost od nikotina in alkohola, hazardne igre, seksualna promiskuiteta), *težave z urejanjem samega sebe* (zamujanje na delo, slaba osebna higiena, neurejenost), *težave s spoštovanjem zakonov* (zadolženost, kaznovanje, nenadzorovano nasilno obnašanje).
3. *Telesni simptomi*: *pretirana skrb ali nepriznavanje bolezni*, *pogosta obolevnost*, *fizična izčrpanost*, *pretirana vera v samozdravljenje in zloraba zdravil*, *nerazpoloženje* (glavobol, nespečnost, spremembe teka, pridobivanje ali izguba teže, slabost, živčna driska, zaprtje, seksualne težave).

Stresne reakcije so odvisne od mehanizmov prilagajanja, ki jih posameznik uporablja, da bi obdržal ali ponovno vzpostavil ravnotežje. V nekoliko poenostavljeni obliki lahko reakcije, do katerih prihaja zaradi delovanja nekega stresorja, razvrstimo v tri osnovne skupine:

1. toleriranje delovanja stresorjev in/ali iz tega izvirajočega stanja stresa,
2. kontroliranje oz. vplivanje na stresorje in/ali simptome stresa,

3. resignacija oz. prepuščanje stresni situaciji.

Odgovore na stresne situacije lahko razvrstimo na premici, ki seže od konstruktivno adaptivnega vedenja prek neučinkovitih naporov za spoprijemanje s stresom do opustitve teh naporov in spremljajočih neugodnih posledičnih težav emocionalne, psihofiziološke, vedenjske, socialne ali storilnostne narave. Ne glede na številne definicije pojma spoprijemanje s stresom se zdi, da strokovnjaki, kot so Lazarus, Folkman, Opton, Murphy, White (Monat in Lazarus, 1985), večinoma ta pojem razumejo kot dodatne napore za obvladovanje škodljivih pogojev, groženj ali izzivov, kadar ustaljeni ali samodejni odgovori ne zadoščajo več. Billings in Moos (Billings in Moos, 1984, cit. po Lamovec, 1990b) razlikujeta tri vrste strategij:

1. *Aktivne kognitivne strategije*. To so strategije, usmerjene na *oceno situacije*. Njihov namen je na novo definirati osebni pomen situacije, predvsem z logično analizo (razmišljanje o različnih načinih reševanja problemov, črpanje iz preteklih izkušenj ...).
2. *Aktivne vedenjske strategije*. To so strategije, usmerjene na *problem*. Njihov osnovni namen je z delovanjem na stvarno situacijo (možnost njenega spreminjanja) zmanjšati ali spremeniti izvor stresa. Vključujejo opredelitev problema, iskanje alternativnih rešitev, tehtanje rešitve glede na negativne in pozitivne posledice, iskanje informacije o tem, kako naj se ukrepa, ipd.
3. *Strategije izogibanja*, ki so usmerjene na *emocije*. Namen je obvladovanje emocij oz. ustvariti emocionalno ravnotežje. Vključujejo regulacijo čustev in emocionalno sproščanje. Pojavljajo se takrat, kadar obstaja ocena, da ni mogoče ničesar spremeniti ali zelo malo.

Na osnovi raziskav sta ugotovila, da aktivne vedenjske strategije pozitivno vplivajo na izid, vendar le takrat, ko problem ni brezizhoden. Ugotovila sta tudi, da je uporaba katerihkoli strategij spoprijemanja boljša, kot če se ne uporablja nobena. V vsakdanjem življenju je možna in pogosta uporaba različnih vrst strategij hkrati. Ustreznost nekega načina je odvisna od tega, ali v določeni situaciji privede do najboljšega možnega izida.

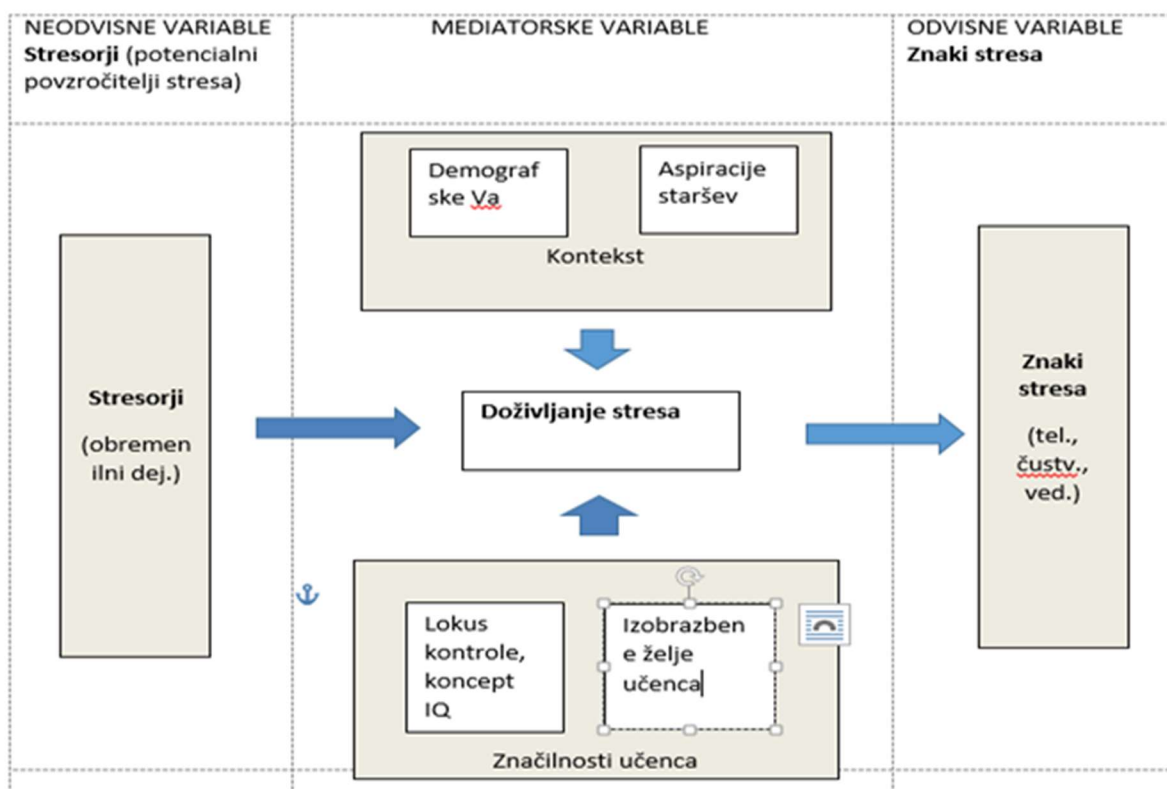
Pri naši študiji smo izhajali iz transakcijskega modela, v katerem se stres pojmuje kot proces, ki se pojavlja v odnosu med posameznikom in okoljem. Da bi bil ta odnos

stresen, morajo biti izpolnjeni nekateri pogoji. Oseba mora želeči nekaj iz okolja, npr. želi se izogniti negativnim posledicam ali želi doseči določene rezultate, ki so primerni za uresničitev pomembnih ciljev ipd. Posamezniki se med seboj razlikujejo v svojih ciljih, prepričanjih o sebi in svetu in v svojih zmožnostih, od česar so odvisna pričakovanja o rezultatih ali izidih transakcije med njim in okoljem. Tako Lazarus in Folkman (1984) definirata stres kot poseben odnos med posameznikom in okoljem, katerega zahteve posameznik zaznava in ocenjuje kot ogrožajoče. Posameznik je v stresu samo takrat, kadar situacija ali dogodek (stresor) onemogočata oziroma ogrožata doseganje ali uresničevanje pomembnih ciljev in pričakovanj. Pomembna procesa, ki posredujeta v odnosu med posameznikom in okoljem, sta kognitivno ocenjevanje in spoprijemanje. Kognitivno ocenjevanje je evalvacijski proces, ki določa, zakaj in do kakšne mere je določena transakcija ali serija transakcij med posameznikom in okoljem stresna (Lazarus in Folkman, 1984). Nastanek stresa je torej pogojen z oceno posameznika, od katere je odvisno, ali bo nek dražljaj ali situacija deloval kot stresor ali ne. Pomembnost individualnih ocen za nastanek stresa je dokazana z vrsto raziskav, ki so poleg tega odkrile tudi pomembnost osebnostnih lastnosti. Te opredeljujejo različnost interpretacije iste situacije ali stresorja pri različnih osebah.

Tako v svetu kot v Sloveniji so bile še pred desetletjem študije stresa, temelječe na transakcijskem modelu stresa, zaradi velike kompleksnosti redke (Depolli Steiner, 2008), usmerjene pa so bile predvsem v odraslo populacijo, v kontekstu preučevanja stresa na delovnem mestu (npr. stres učiteljev – Slivar, 2003, 2009 in 2013). V zadnjem desetletju pa se je zanimanje za preučevanje stresa, tudi na otroški in mladostniški populaciji, povečalo. Tovrstne študije so precej kompleksne, saj oblikujejo mero stresa na temelju različnih informacij o stresorjih, stresnih odzivih in strategijah za spoprijemanje s stresom.

V naši raziskavi smo na temelju pregleda različnih virov ter na temelju razgovorov z učenkami in učenci o tem, kaj je zanje v šoli oz. v povezavi s šolo obremenjujoče, oblikovali kompleksen vprašalnik, sestavljen iz treh lestvic, s katerimi preučujemo subjektivno oceno obremenjenosti, oceno pogostosti izpostavljenosti stresorjem, znake stresa, medsebojne povezave ter vpliv nekaterih posredujočih (mediatorskih) spremenljivk (slika 1).

Model stresnega odziva, na katerem temelji raziskava



Slika 1: Raziskovalni model

Cilji raziskave

Temeljni namen je raziskati pojavnost doživljanja stresa (občutkov obremenjenosti), povezanega s šolo in šolskim delom, učencev na predmetni stopnji osnovne šole. Poleg vprašanj, vezanih na incidenco šolskega stresa, raziščemo tudi nekatera vprašanja o povezanosti med preučevanimi spremenljivkami. Zanimajo nas povezave med oceno izpostavljenosti stresorjem v šoli, doživljanjem stresa in znaki stresa ter razlike glede na starost, spol in stopnjo doživljanja stresa (učenci, ki doživljajo šibek šolski stres, ter učenci, ki doživljajo močan šolski stres).

Raziskovalna vprašanja

1.1. *Doživljanje stresa*

- 1.1.1. Katere dejavnike, povezane s šolo in z delom za šolo, doživljajo učenci kot vir obremenitev (stresa) in v kolikšni meri?
- 1.1.2. Kakšne so razlike v doživljanju obremenjujočih dejavnikov (stresorjev) med deklicami in dečki ter med učenci v šestem in učenci v osmem razredu osnovne šole?

1.2. *Ocena izpostavljenosti stresorjem (izvorom stresa)*

- 1.2.1. Kako učenci v šestem razredu osnovne šole in učenci v osmem razredu osnovne šole ocenjujejo pogostost lastne izpostavljenosti stresorjem v šoli?
- 1.2.2. Kakšne so razlike med dečki in deklicami v oceni pogostosti lastne izpostavljenosti stresorjem ter kakšne so razlike v oceni izpostavljenosti stresorjem glede na starost učencev?

1.3. *Posledice izpostavljenosti stresorjem in doživljanja stresa (znaki stresa)*

- 1.3.1. Katere znake stresa doživljajo in kako pogosto doživljajo različne znake stresa učenci šestega in osmega razreda?
- 1.3.2. Kakšne so razlike v doživljanju znakov stresa glede na spol in glede na starost učencev?

1.4. Medsebojne povezave med oceno izpostavljenosti stresorjem, občutki doživljanja stresa in znaki stresa

- 1.4.1. Kateri stresorji oz. skupine stresorjev v največji meri prispevajo k doživljanju stresa učencev v šestem in osmem razredu osnovne šole?
- 1.4.2. V kolikšni meri ocena izpostavljenosti šolskim stresorjem vpliva na znake stresa?
- 1.4.3. V kolikšni meri doživljanje šolskega stresa vpliva na znake stresa?

1.5. Razlike med skupinami učencev glede na stopnjo doživljanja stresa

- 1.5.1. V čem se učenci, ki doživljajo manjšo stopnjo stresa, razlikujejo od učencev, ki doživljajo visoko stopnjo stresa?

Hipoteze

1.6. Doživljanje stresa¹

- 1.6.1. Učenci kot vir stresa doživljajo pouk, ocenjevanje, delo za šolo doma, zunajšolske dejavnosti ter zahteve staršev glede učenja. Večina učencev doživlja v zvezi z omenjenimi področji zmerno stopnjo stresa.
- 1.6.2. Med deklicami in dečki ni razlik v doživljanju stresa, verjetno pa so razlike med starejšimi in mlajšimi učenci v smeri doživljanja višje stopnje stresnosti pri starejših učencih.

1.7. Ocena izpostavljenosti obremenjujočim dejavnikom (izvorom stresa)

- 1.7.1. Učenci v šestem razredu osnovne šole in učenci v osmem razredu osnovne šole ocenjujejo, da so srednje pogosto izpostavljeni različnim stresnim dejavnikom (stresorjem).

¹ Alt. K subjektivnim občutkom obremenjenosti oz. k stresnemu odzivu učenca prispevajo različni dejavniki (v največji meri šolski dejavniki, npr. način poučevanja, odnos učitelja do učenca, pojavljajo se tudi drugi dejavniki: pričakovanja staršev o dosežkih učencev oz. celokupna družinska situacija, pričakovanja učitelja, dinamika v razredu, strategije spoprijemanja s stresom, šolski uspeh itd.). ALI: Na občutek obremenjenosti v največji meri vplivajo subjektivni dejavniki posameznika (percepcija odnosa in pričakovanj učitelja, strategije spoprijemanja s stresom, stresna ocena, družinska situacija).

- 1.7.2. Med dečki in deklicami v oceni pogostosti izpostavljenosti stresnim dejavnikom (stresorjem) ni razlik, obstaja pa razlika glede na starost učencev v smeri, da so starejši pogosteje izpostavljeni stresnim dejavnikom v primerjavi z mlajšimi.

1.8. Posledice izpostavljenosti stresu (znaki stresa)

- 1.8.1. Učenke in učenci šestega in osmega razreda redko doživljajo različne znake stresa.
- 1.8.2. Glede na spol razlike v doživljanju znakov stresa niso pričakovane, verjetne pa so razlike glede na starost v smeri pogostejšega doživljanja znakov stresa pri starejših učencih.

1.9. Medsebojne povezave med oceno izpostavljenosti stresorjem, občutki doživljanja stresa in znaki stresa

- 1.9.1. K občutku doživljanja stresa učencev v šestem in osmem razredu osnovne šole najbolj prispeva ocena izpostavljenosti dejavnikom, ki so povezani s šolo (poukom), manj pa ostali preverjeni dejavniki.
- 1.9.2. Na znake stresa pomembno vpliva izpostavljenost vsem skupinam preučevanih stresorjev.
- 1.9.3. Občutek stresnosti pomembno vpliva na pojavnost znakov stresa.

1.10. Razlike med skupinami učencev glede na stopnjo stresa

- 1.10.1. Učenci, ki doživljajo manjšo stopnjo stresa, se razlikujejo od učencev, ki doživljajo visoko stopnjo stresa, tako po oceni izpostavljenosti stresorjem kot po prisotnosti znakov stresa, pa tudi po porabi časa za učenje, pričakovanih staršev glede nadaljnjega poteka šolanja, lokusu kontrole ter učni uspešnosti.

Metodologija

5.1. Potek raziskave

Raziskava je potekala v več korakih. Prvi korak je obsegal pripravo raziskave (načrt raziskave ter instrumentarij) ter povabilo šolam za sodelovanje v raziskavi. Drugi korak je obsegal izvedbo raziskave z instrumentarijem, posredovanim šolam prek spletne aplikacije 1ka. Tretji korak pa je obsegal analizo, vrednotenje in interpretacijo podatkov ter pripravo poročila.

5.1.1. Priprava instrumentarija in povabilo šolam za sodelovanje v raziskavi

Instrumentarij smo večkrat preverili v praksi, prvič na naključnem vzorcu otrok, drugič pa v realni situaciji, tako v šestem kot v osmem razredu. Na preizkusnem izpolnjevanju vprašalnika sta bila prisotna raziskovalca, ki sta beležila vprašanja, ki so se učencem porodila med reševanjem vprašalnika, po reševanju pa sta izvedla fokusni intervju s skupino učno različno uspešnih učencev (izbral jih je njihov učitelj). Cilj intervjuja je bil preveriti razumljivost oz. načine razumevanja posameznih postavk vprašalnika. Na temelju ugotovitev je bil vprašalnik dodatno korigiran.

Za pomoč pri izvedbi raziskave smo zaprosili vse šole, preko elektronskega dopisa ravnateljem. Dopis (Priloga 1) je vseboval pojasnilo ciljev in poteka raziskave, zagotovilo anonimnosti sodelujočim, prošnjo, da ravnatelji omogočijo učencem 6. a razreda in učencem 8. a razreda, da pod vodstvom njihovega učitelja v računalniški učilnici rešijo Vprašalnik o obremenjenosti (stresu), ter prošnjo, da šole za sodelovanje v raziskavi predhodno pridobijo soglasje staršev za sodelovanje učenca v raziskavi, ki je bilo priloženo dopisu ravnatelju (Priloga 2).

5.1.2. Izvedba raziskave

Dva dni pred aktivacijo spletne povezave na vprašalnik smo šolam poslali povezave na vprašalnik ter šifro šole, ki jo je prejel učitelj z namenom, da jo posreduje svojim učencem (vpis šifre šole je bilo prvo vprašanje v vprašalniku). Spletni vprašalnik smo aktivirali 14. 3. 2019 ob 8:00, povezava pa je bila delujoča do 21. 3. 2019, vsak delovni

dan od 8:00 do 15:00. Po dvodnevnem podaljšanju možnosti za reševanje vprašalnika (na prošnjo nekaterih šol) smo povezavo deaktivirali.

5.2. Vzorec

V študijo je zajetih 8316 deklic in dečkov 6. in 8. razredov iz 269 osnovnih šol. Natančnejšo strukturo vzorca učenk in učencev glede na spol in starost (razred) prikazuje tabela 1.

Tabela 1: Frekvenčna struktura vzorca po spolu in starosti

	Dečki (N, %)	Deklice (N, %)	Vsota (% populacije)
6. razred	2118 (52,2)	2175 (51)	4293 (51,6)
8. razred	1830 (54,1)	1968 (46,2)	3798 (45,6)
Manjkajoče	107 (2,6)	118 (2,8)	225 (0,02)
Vsota	4055	4261	8316

5.3. Instrumentarij

Vprašalnik o stresu je obsegal vrsto spremenljivk (postavk vprašalnika):

- ☐ neodvisne spremenljivke, združene v Lestvico izpostavljenosti stresorjem,
- ☐ odvisne spremenljivke, združene v Lestvico doživljanja stresa,
- ☐ odvisne spremenljivke, združene v Lestvico odzivov na stres,
- ☐ druge neodvisne spremenljivke: demografske (spol, starost, šola), občutek nadzora nad učnimi dosežki (lokus kontrole), pričakovanja staršev ter lastna glede nadaljnje izobraževalne poti učenca ter čas, ki ga učenec porabi za učenje in druge dejavnosti doma.

5.3.1. Lestvica doživljanja stresa

Lestvica doživljanja stresa meri subjektivno oceno stresnosti. Sestavlja jo petnajst postavk, ki se nanašajo na različne, potencialno stresne dejavnike, povezane s šolo, ki jih dnevno doživlja mladostnik in ki lahko izzovejo čustveno reakcijo in terjajo

prilagoditev, npr. pouk, domače delo za šolo, pričakovanja staršev glede ocen itd. Vprašanja imajo naslednjo obliko: »Oceni, kako močno te obremenjuje ...«. Učenci odgovarjajo na 5-stopenjski lestvici, pri čemer vrednost 1 pomeni »me minimalno obremenjuje«, vrednost 5 pa pomeni »me močno obremenjuje«.

Učenec lahko na lestvici doseže od 15 točk, kar predstavlja doživljanje šibkega (minimalnega) stresa, povezanega s šolo, do 75 točk, kar predstavlja maksimalen dosežek oz. močan stres, povezan s šolo in šolskim delom. Zmerni (srednji) občutek stresa (obremenjenosti) predstavljajo vrednosti okrog 45 točk. Zanesljivost celotne lestvice, merjene s Crombach alfa koeficientom, je 0,86, kar pomeni zelo visoko zanesljivost rezultatov². Vsebinska povezanost med postavkami in visok koeficient zanesljivosti omogočata izračun skupnega dosežka na lestvici, ki predstavlja splošni občutek stresnosti zaradi delovanja stresorjev, povezanih s šolo.

Faktorska analiza rezultatov celotne lestvice je dala štiri faktorje oz. podlestvice, ki pojasnjujejo 58,01 % variabilnosti rezultatov in se ujemajo s teoretično utemeljenimi področji. Prvi faktor, poimenovali smo ga *Delo v šoli in za šolo*, obsega pet postavk: pouk, ocenjevanje, preveč predmetov na dan, delo za šolo doma ter pomanjkanje časa za sprostitev. Pojasnjuje 19,04 % variance in ima sprejemljivo zanesljivost (Crombach alfa = 0,79). Obseg rezultatov je možen od 5–25 točk, zmerno obremenjenost s faktorjem pa predstavlja 15 točk. Drugi faktor, ki pojasnjuje 15,94 % variance, smo poimenovali *Dejavnosti izven pouka*. Ta faktor ima sprejemljivo zanesljivost (Crombach alfa = 0,70), sestavlja pa ga pet postavk: interesne dejavnosti v šoli, neobvezni izbirni predmeti, zunajšolske dejavnosti, pot od doma do šole ter gospodinjska dela doma. Obseg rezultatov je možen od 5–25 točk, zmerno obremenjenost s faktorjem pa predstavlja 15 točk. Tretji faktor, *Pričakovanja staršev*, pojasnjuje 13,46 % variabilnosti rezultatov, sestavljajo pa ga tri postavke: zahteve staršev glede učenja, pričakovanja staršev glede ocen ter pričakovanja staršev glede udeležbe v zunajšolskih dejavnostih. Obseg rezultatov je možen od 3 do 15 točk, zmerno obremenjenost s tem faktorjem pa predstavlja 9 točk. Zanesljivost lestvice je sprejemljiva, Crombach alfa = 0,72. Četrti faktor, *Odnosi v šoli*, pojasnjuje 9,65 % variance in ga sestavljata dve postavki: odnosi s sošolci in odnosi z učitelji. Obseg

² Gilem in Gilem (2003) razvrščata koeficiente zanesljivosti v naslednje kategorije: odlična zanesljivost (0,90 <), visoka zanesljivost (0,80–0,89), sprejemljiva zanesljivost (0,70–0,79), vprašljiva zanesljivost (0,60–0,69), neustrezna zanesljivost (<0,59).

rezultatov je možen od 2 do 10 točk, zmerno obremenjenost s tem faktorjem predstavlja 6 točk. Zanesljivost te podlestvice je vprašljiva (Crombach alfa = 0,59), zato rezultate na tej lestvici omenjamo, vendar jih kot nezanesljive izpuščamo iz interpretacije v sklepnem delu poročila.

5.3.2. Lestvica izpostavljenosti stresorjem

Lestvico izpostavljenosti stresorjem sestavlja dvaintrideset postavk. Z lestvico smo ugotavljali učenčevo oceno pogostosti izpostavljenosti različnim stresorjem, ki so povezani s šolo in z delom za šolo. Splošna oblika vprašanja je »Kako pogosto se ti v šoli dogaja, ...«. Učenci odgovarjajo na 5-stopenjski lestvici, pri čemer vrednost 1 pomeni »zelo redko«, vrednost 5 pa pomeni »zelo pogosto«. Obseg dosežka na celotni lestvici je od 32 do 160 točk. Oceno srednje pogoste izpostavljenosti različnim stresorjem predstavlja dosežek 96 točk. Zanesljivost celotne lestvice, merjene s Crombach alfa koeficientom, je 0,92, kar pomeni zelo visoko zanesljivost rezultatov. Vsebinska povezanost med postavkami in visok koeficient zanesljivosti omogočata izračun skupnega dosežka na lestvici, ki predstavlja splošno oceno pogostosti izpostavljenosti stresorjem, povezanim s šolo in z delom za šolo.

Faktorizacija *Lestvice izpostavljenosti stresorjem* je dala štiri faktorje (podlestvice), ki pojasnjujejo 55,44 % variance in smo jih poimenovali: Neugodne značilnosti pouka (27,08 % variance), Odnosi s sošolci (11,77 % variance), Odnosi z učitelji (11,63 % variance) in Načini učenja (4,96 % variance). V prvi faktor, *Neugodne značilnosti pouka*, je združenih osemnajst postavk, ki se nanašajo na različne značilnosti pouka, npr. »Pouk je zame dolgočasen.«, »Učno snov jemljemo prehitro.«, »Učne vsebine so prezahtevne.« itd. Obseg rezultatov je možen od 18 do 90 točk, zmerno izpostavljenost stresorjem predstavlja vrednost 54 točk. Zanesljivost podlestvice *Neugodne značilnosti pouka* je odlična, Crombach alfa = 0,93. V drugi faktor, *Odnosi s sošolci*, je združenih šest postavk, ki se nanašajo na doživljanje odnosov s sošolci, npr. »V razredu imam prijatelje.«, »V razredu se dobro počutim.«, »Sošolci me imajo radi.« Za nadaljnjo analizo smo postavke na tej lestvici točkovali obratno. Obseg rezultatov je možen od 6 do 30 točk, zmerno izpostavljenost stresorjem na tej podlestvici predstavlja vrednost 18 točk. Zanesljivost podlestvice je zelo visoka (Crombach alfa = 0,86). Tretji faktor, *Odnosi z učitelji*, združuje pet postavk, ki se

nanašajo na doživljanje odnosov z učitelji, npr. »Učitelji mi zaupajo.«, »Učitelji me spoštujejo.« itd. Obseg rezultatov je možen od 5–25 točk³, zmerno pogostost izpostavljenosti stresorjem odnosa z učitelji pa predstavlja vrednost 15 točk. Zanesljivost faktorja je zelo visoka (Crombach alfa = 0,87). Četrty faktor, *Načini učenja*, združuje zgolj dve postavki: »Moram se učiti sproti.« in »Moram se učiti tako, da razmišljam.« Obseg rezultatov je možen od 2 do 10 točk, srednjo vrednost predstavlja 6 točk. Zanesljivost tega faktorja je vprašljiva (Crombach alfa = 0,61), zato rezultate na tej lestvici sicer omenjamo, jih pa kot nezanesljive ne interpretiramo.

5.3.3. Lestvica odzivov na stres

Lestvico odzivov na stres sestavlja enaindvajset postavk, ki se nanašajo na fizične, čustvene in vedenjske znake stresa in se pojavljajo kot odgovor učenca na delovanje različnih stresorjev, npr. »ponoči slabo spim«, »ne morem se sprostiti«, »odklanjam obveznosti za šolo«, »ne zmorem uživati v prijetnih stvareh« itd. Splošna oblika vprašanja je »Kako pogosto se ti zaradi šole dogaja, da ...«. Učenci na 5-stopenjski lestvici ocenijo pogostost izkušnje, pri čemer vrednost 1 pomeni »zelo redko«, vrednost 5 pa »zelo pogosto«.

Obseg rezultatov je možen od 21 do 105 točk. Dosežek 21 točk pomeni, da učenec nikoli oz. zelo redko doživlja različne znake stresa, dosežek 105 točk pomeni, da različne znake stresa doživlja zelo pogosto oz. permanentno, dosežek 63 točk pa, da jih doživlja srednje pogosto. Zanesljivost celotne lestvice je odlična, Crombach alfa koeficient znaša 0,94. Vsebinska povezanost med postavkami in visok koeficient zanesljivosti omogočata izračun skupnega dosežka na lestvici, ki predstavlja splošno oceno prisotnosti različnih znakov zaradi stresa.

Faktorizacija Lestvice odzivov na stres je dala dva faktorja. V prvem faktorju je petnajst postavk, ki se nanašajo na *psihosomatske znake stresa*: »Ne morem se sprostiti.«, »Počutim se negotovo.«, »Sem napet (živčen).«, »Ne morem se osredotočiti.«, »Počutim se potrto.«, »Utrujen sem.«, »Boli me glava.«, »Ponoči slabo spim.«, »Slabo mi je.«, »Hitro se razburim.«, »Nimam apetita.«, »Ne morem uživati v prijetnih stvareh.«, »Nimam časa za prijatelje.«, »Držim se zase.« ter »Nestrpen sem do

³ V analizi so odgovori točkovani obratno.

drugih.« Faktor pojasnjuje 35,27 % variance in ima odlično zanesljivost (Crombach alfa = 0,94). Obseg rezultatov je možen od 15 do 75 točk, srednjo vrednost oz. srednje pogosto doživljanje različnih znakov stresa predstavlja 45 točk.

V drugem faktorju, ki pojasnjuje 17,23 % variance, so postavke, ki se nanašajo na negativne vedenjske znake v šoli: »Ne naredim domače naloge.«, »Prepišem domačo nalogo.«, »Odklanjam obveznosti za šolo.«, »Špricam pouk.«, »Imam slabe ocene.« in »Učim se kampanjsko.«. Učenec na tej lestvici lahko doseže od 6 do 30 točk, srednja vrednost, ki predstavlja srednje pogosto doživljanje različnih negativnih vedenjskih znakov stresa, je 18 točk. Crombach alfa je sprejemljiv in znaša 0,78.

5.3.4 Demografske in posredujoče spremenljivke

V vprašalnik smo umestili še spremenljivke, ki se nanašajo na pričakovanja staršev in učenca glede dosežene izobrazbe učenca, na zaključne šolske ocene iz preteklega leta iz treh predmetov (matematika, slovenščina in angleščina), na učenčevo razumevanje nadzora nad dogodki (učnimi dosežki) ter na učenčev način izrabe časa za delo za šolo doma.

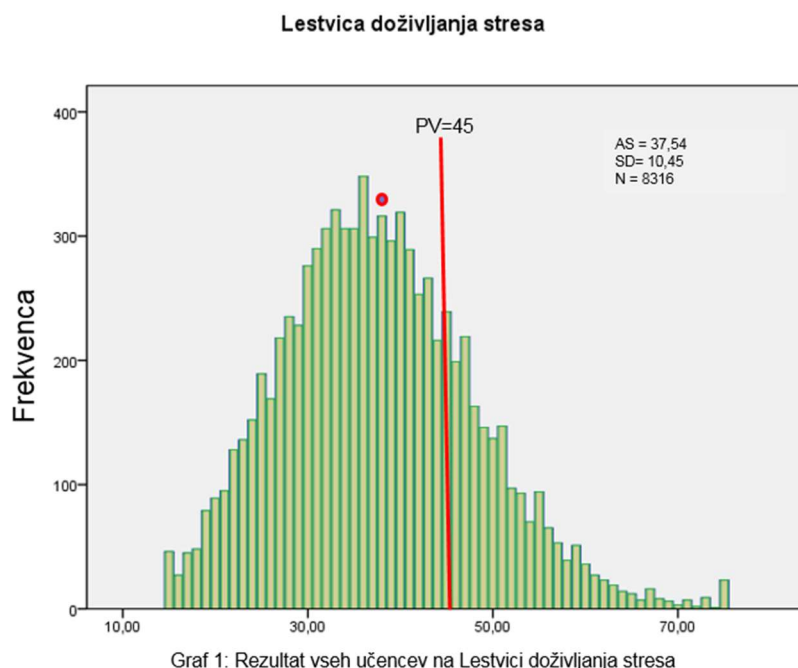
5.4 Analiza rezultatov

Pri analizi rezultatov smo uporabili naslednje statistične metode: frekvenčna porazdelitev, povprečne vrednosti, standardne deviacije, t-test, velikost učinka, enosmerna analiza variance, faktorska analiza, analiza zanesljivosti, linearna regresijska analiza.

Rezultati

Doživljanje stresa

Doživljanje stresa (obremenjenosti) smo ugotavljali z Lestvico doživljanja stresa. Sestavlja jo 15 postavk, ki se nanašajo na potencialno obremenjujoče dejavnike (stresorje), povezane s šolo (glej opis lestvice). Na celotni lestvici doživljanja stresa se rezultati učenk in učencev gibljejo od 15 do 75 točk, torej od minimalne vrednosti, ki pomeni minimalen občutek stresa oz. minimalen občutek obremenjenosti s šolo, do maksimalnega rezultata, ki označuje največji možen občutek stresa/obremenjenosti z dejavniki, povezanimi s šolo. Distribucija rezultatov je rahlo desno asimetrična (graf 1), kar pomeni, da se večina rezultatov odmika od rezultata, ki predstavlja pričakovano doživljanje srednje obremenjenosti s šolo (45 točk), v smeri doživljanja minimalne oz. majhne obremenjenosti. Povprečen dosežek vseh učencev na tej lestvici znaša 37,54 točke (SD = 10,45 točke). Razlika med pričakovano povprečno vrednostjo (45 točk) in dobljeno povprečno vrednostjo učenk in učencev na lestvici (AS = 37,54 točke) je statistično pomembna ($t = -65,09$, $df = 8315$, $p < 0,001$). Učenke in učenci poročajo, upoštevaje vse dejavnike stresa, zajete v raziskavo, o nižji stopnji stresa (občutka obremenjenosti) od pričakovane.



V skupnem dosežku na Lestvici doživljanja stresa se dečki razlikujejo od deklic. Povprečen dosežek vseh dečkov ($N = 4055$) znaša 38,16 točke (SD = 10,68), deklic

($N = 4261$) pa 36,95 točke ($SD = 10,18$), kar predstavlja statistično pomembno razliko v doživljanju stresa zaradi dejavnikov, povezanih s šolo, in sicer so dečki občutili močnejšo obremenjenost v primerjavi z deklicami ($t = 5,27$, $p = 0,000$). Vendar je velikost učinka⁴ zelo majhna oz. je praktično ni ($d = 0,11$), kar pomeni, da ta razlika ni praktično pomembna.

Našli smo tudi razlike v skupnem dosežku na Lestvici doživljanja stresa med učenci 6. in 8. razreda OŠ. Učenci 6. razreda ($N = 4293$) so dosegli v povprečju 36,30 točke ($SD = 10,37$), učenci 8. razreda ($N = 3798$) pa 38,94 točke ($SD = 10,32$). Razlika je statistično pomembna ($t = -11,43$, $p = 0,000$), velikost učinka je majhna ($d = 0,25$), vendar nad vrednostjo 0,2, ki razmejuje praktično pomembne od nepomembnih rezultatov, in kaže močnejše doživljanje stresa pri učencih 8. razreda v primerjavi z učenci 6. razreda.

Na podlestvici Delo v šoli in za šolo in podlestvici Dejavnosti izven pouka se rezultati učencev gibljejo v razponu od 5 do 25 točk. Vrednost, ki kaže doživljanje stresa srednje jakosti na teh podlestvicah (ki je obenem pričakovana vrednost), pa znaša 15 točk.

Povprečen dosežek učenk in učencev na podlestvici Delo v šoli in za šolo znaša 16,16 točke ($SD = 4,72$) ter je statistično in praktično pomembno višji od pričakovanega (15 točk), ki predstavlja doživljanje srednje jakosti stresa na tem faktorju ($t = 22,45$, $p = 0,000$, $df = 8315$, $d = 0,25$).

Povprečen dosežek učenk in učencev na podlestvici Dejavnosti izven pouka znaša 9,18 točke, kar statistično in praktično ($t = -140,34$, $p = 0,000$, $d = 1,5$) pomembno odstopa od pričakovanega (15 točk) in pomeni, da dejavnosti, ki niso vezane na redno šolsko delo, pa čeprav deloma potekajo v šoli, učenci ne doživljajo kot obremenjujoče. Na podlestvici Pričakovanja staršev je obseg rezultatov možen od 3 do 15 točk, pričakovana vrednost, ki pomeni doživljanje srednje jakosti stresa zaradi pričakovanj staršev, pa znaša 9 točk. Povprečje rezultatov vseh učencev na tej podlestvici znaša

⁴ Velikost učinka oz. Cohenov d je mera, ki pomaga pri odločitvi o tem, ali je razlika, ki je statistično pomembna, pomembna tudi praktično (Cankar in Bajec, 2003, Hattie, 2009). Vrednosti d okoli 0,2 predstavljajo majhen učinek (92,3 % enakih rezultatov v obeh skupinah), vrednosti okoli 0,8 pa velik učinek (52,6 % enakih rezultatov v obeh skupinah) (Kirk, 1996, po Cankar in Bajec, prav tam).

7,78 točke (SD = 3,07) in statistično in praktično pomembno odstopa od pričakovane vrednosti (doživljanje srednje jakosti stresa zaradi pričakovanj staršev oz. 9 točk; $t = -36,10$, $p < 0,001$, $d = 0,40$). Učenci torej pričakovanj staršev glede šole ne doživljajo kot obremenjujoče.

Upoštevalje rezultate na posameznih podlestvicah, ugotavljamo, da obstajajo med dečki in deklicami statistično pomembne razlike v doživljanju stresa zaradi pričakovanj staršev ($t = 8,99$, $p < 0,001$, $d = 0,16$) in zaradi odnosov v šoli ($t = 6,16$, $p < 0,001$, $d = 0,14$), pri čemer je velikost obeh učinkov pod mejo, ki določa praktično pomembnost razlike (glej tabelo 2). V doživljanju stresa zaradi dela v šoli in za šolo ter zaradi dejavnosti izven pouka med dečki in deklicami ni statistično pomembnih razlik (delo za šolo: $t = 1,56$, $p = 0,11$; dejavnosti izven šole: $t = 1,79$, $p = 0,07$).

Tabela 2: Tabelarni prikaz razlik v rezultatih učencev na faktorjih Lestvice doživljanja stresa glede na spol

Lestvica doživljanja stresa	Faktorji (podlestvice)			
	Delo v šoli in za šolo (PV = 15 točk)	Dejavnosti izven pouka (PV = 15 točk)	Pričakovanja staršev (PV = 9 točk)	Odnosi v šoli (PV = 6 točk)
Dečki	AS = 16,24 SD = 4,79	AS = 9,26 SD = 3,99	AS = 8,09 SD = 2,99	AS = 4,56 SD = 2,20
Deklice	AS = 16,08 SD = 4,64	AS = 9,11 SD = 3,56	AS = 7,48 SD = 3,11	AS = 4,26 SD = 2,14
t	1,56	1,79	8,99,	6,16,
p (d)	p = 0,11	P = 0,07	p = 0,00 * (0,16)	p = 0,00 * (0,14)

$p < 0,01$

V dosežkih na treh podlestvicah Lestvice doživljanja stresa obstajajo statistično pomembne razlike tudi glede na starost učencev (tabela 3), v smeri doživljanja močnejšega stresa pri starejših učencih: Delo za šolo ($t = -15,68$, $p = 0,000$, $d = 0,32$), Dejavnosti izven pouka ($t = -9,07$, $p = 0,000$, $d = 0,20$) ter Odnosi v šoli ($t = -2,83$, $p = 0,000$, $d = 0,06$). V doživljanju stresa, ki ga povzročijo pričakovanja staršev, med obema starostnima skupinama ni statistično pomembnih razlik ($t = -0,68$, $p = 0,09$),

upoštevaje vrednost Cohenovega d koeficienta, pa razlika med šesto- in osmošolci ni pomembna niti na podlestvici Odnosi v šoli.

Tabela 3: Tabelačni prikaz razlik v rezultatih učencev na faktorjih Lestvice doživljanja stresa glede na starost

Lestvica doživljanja stresa	Faktorji (podlestvice)			
	Delo v šoli in za šolo	Dejavnosti izven pouka	Pričakovanja staršev	Odnosi v šoli
6. razred (N = 4293)	AS = 15,39 SD = 4,67	AS = 8,83 SD = 3,65	AS = 7,73 SD = 3,03	AS = 4,34 SD = 2,21
8. razred (N = 3798)	AS = 17,01 SD = 4,59	AS = 9,59 SD = 3,87	AS = 7,84 SD = 3,11	AS = 4,48 SD = 2,14
t-test	- 15,68	- 9,07	- 1,68	- 2,83
p (d)	0,000 ** (0,32)	0,000 ** (0,20)	0,09	0,005 * (0,06)

p < 0,005; p < 0,001

V nadaljevanju analiziramo še rezultate učencev po posameznih postavkah Lestvice doživljanja stresa. Iz rezultatov vseh učencev v vzorcu je razvidno, da kot najbolj obremenjujoča dejavnika, povezana s šolo, doživljajo učenci (N = 8316) *ocenjevanje* (AS = 3,82, SD = 1,18) ter *veliko število različnih predmetov v dnevu* (AS = 3,35, SD = 1,33; Me = 4,00, Mo = 5). Sledita še dejavnika *delo za šolo doma* (AS = 3,21, SD = 1,21) in *pouk* (AS = 3,04, SD = 1,20). Pri teh stresorjih večina učencev odgovarja z »me precej obremenjuje« ali »me močno obremenjuje«. Pri ostalih navedenih dejavnikih (pričakovanja staršev glede ocen, pričakovanja staršev glede učenja, pomanjkanje časa za sprostitev itd.) pa so rezultati normalno porazdeljeni okrog sredine (»me srednje obremenjuje«) ali pa je slika obrnjena, torej, v vzorcu prevladuje ocena minimalne ali nizke obremenjenosti.

Kot močno ali zelo močno obremenjujoče doživlja *ocenjevanje* 63,9 % učencev, 20,8 % jih odgovarja z »me srednje obremenjuje«, kot minimalno ali precej neobremenjujoče pa doživlja *ocenjevanje* 15,2 % učencev. V doživljanju ocenjevanja kot obremenjujočega dejavnika obstaja razlika med dečki in deklicami, ki je statistično pomembna (t = - 6,07, p = 0,000), ni pa pomembna praktično (d = 0,03). Dečki (N = 4055, AS = 3,74, SD = 1,21) doživljajo ocenjevanje kot manj obremenjujoče v

primerjavi z deklicami ($N = 4261$, $AS = 3,89$, $SD = 1,15$). Procentualno ocenjuje ocenjevanje kot močno ali zelo močno obremenjujoče 61 % dečkov, deklic s takšno oceno pa je 66,9 %. Rezultati so podobni ugotovitvam, dobljenim v raziskavi PISA (2015).

V doživljanju ocenjevanja kot obremenjujočega dejavnika najdemo razlike tudi glede na starost. Povprečna ocena šestošolcev (4293) znaša 3,61 ($SD = 1,23$), osmošolcev ($N = 3798$) pa 4,05 ($SD = 1,09$). Kot močno ali zelo stresno (obremenjujoče) doživlja ocenjevanje 72,4 % osmošolcev in 55,5 % šestošolcev. Razlika je statistično in praktično pomembna ($t = -16,89$, $p = 0,000$, $d = 0,30$).

Precej močno ali zelo močno obremenjenih se zaradi *velikega števila predmetov na dan* počuti 48,5 % učenk in učencev, kot zmerno obremenitev doživlja veliko število predmetov na dan 23,1 % učenk in učencev, kot minimalno ali precej neobremenjujoč pa je ta dejavnik za 38,4 % učencev. Obstajajo statistično pomembne razlike med učenci šestega in osmega razreda ($t = -12,38$, $p = 0,000$, $d = 0,27$) ter med dečki in deklicami ($t = 2,11$, $p = 0,03$, $d = 0,04$). Preveliko število predmetov bolj obremenjuje osmošolce ($AS = 3,54$, $SD = 1,28$) v primerjavi s šestošolci ($AS = 3,18$, $SD = 1,35$) ter dečke ($AS = 3,38$, $SD = 1,36$) v primerjavi z deklicami ($AS = 3,32$, $SD = 1,30$). Upošteva vrednost d , razlika po spolu praktično ni pomembna.

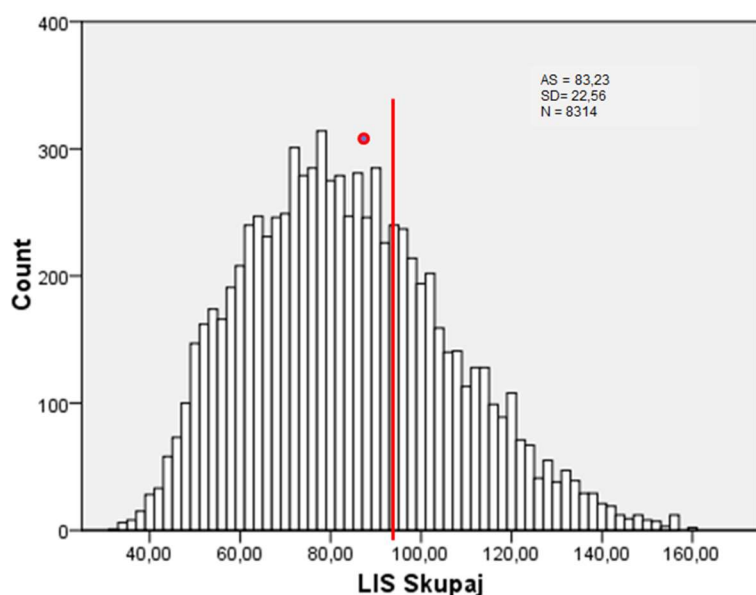
Tako glede na starost kot glede na spol obstajajo statistično pomembne razlike tudi na postavkah »delo za šolo doma« ter »pouk«. Delo za šolo doma doživljajo dečki kot bolj obremenjujoče v primerjavi z deklicami, osmošolci pa bolj obremenjujoče v primerjavi s šestošolci. Velja pa opozoriti, da se na obeh postavkah distribucija rezultatov že prevesi v prid majhne oz. zmerne obremenjenosti (na lestvici »pouk« z oceno 1, 2 ali 3, ki predstavljajo minimalno do zmerno obremenjenost, odgovarja 65,6 % učencev, na lestvici »delo za šolo doma« pa s temi ocenami odgovarja 58,5 % učencev).

Čeprav učenke in učenci na ostalih postavkah ne poročajo o doživljanju močne obremenjenosti, obstajajo statistično pomembne razlike tudi v doživljanju ostalih dejavnikov po spolu, izjema so zunajšolske dejavnosti, odnosi s sošolci ter pot od doma do šole. Podobno velja za razlike glede na starost: večino preverjenih

dejavnikov doživljajo starejši učenci kot bolj obremenjujoče v primerjavi z mlajšimi, razen poti na relaciji šola–dom, zunajšolskih dejavnosti ter zahtev staršev glede učenja, ki pa za nobeno od skupin ne predstavljajo velikega bremena (večina učencev odgovarja, da jih pot, zunajšolske dejavnosti ter zahteve staršev glede učenja minimalno ali nekoliko obremenjujejo).

Ocena pogostosti izpostavljenosti stresorjem

Oceno pogostosti lastne izpostavljenosti potencialnim stresorjem (obremenjujočim dejavnikom) smo ugotavljali z *Lestvico izpostavljenosti stresorjem*. Učenci in učenke so na celotni lestvici dosegli v povprečju 83,23 točke (SD = 8,31). Distribucija je rahlo desno asimetrična, kar pomeni, da je večina rezultatov pod pričakovano vrednostjo 96 točk, ki predstavlja doživljanje srednje pogostosti izpostavljenosti stresorjem (graf 2). Razlika med aritmetično sredino dosežka vseh učencev ter vrednostjo, ki predstavlja srednji dosežek na lestvici izpostavljenosti stresorjem, je statistično pomembna ($t = -51,24$, $df = 8313$, $p < 0,001$, $d = 1,54$).



Graf 2: Frekvenčna distribucija dosežkov učenk in učencev na Lestvici izpostavljenosti stresorjem

Med dečki ($N = 4054$) in deklicami ($N = 4260$) v vzorcu obstaja razlika v doživljanju pogostosti izpostavljenosti stresorjem. Povprečni dosežek dečkov znaša 84,25 ($SD = 22,75$), povprečni dosežek deklic pa 82,45 ($SD = 22,34$), kar pomeni, da dečki v primerjavi z deklicami ocenjujejo, da so pogosteje izpostavljeni stresorjem. Razlika je statistično pomembna ($t = 3,64$, $df = 8312$, $p < 0,001$), ne pa tudi praktično ($d = 0,11$).

Podobno velja za obe preverjani starostni skupini: osmošolci ($N = 3798$, $AS = 88,75$, $SD = 22,48$) v primerjavi s šestošolci ($N = 4293$, $AS = 78,44$, $SD = 21,37$) ocenjujejo, da so bolj izpostavljeni stresorjem. Razlika med skupinama je statistično in praktično pomembna ($t = -21,13$, $p < 0,001$, $d = 0,61$), velikost učinka pa srednje visoka.

Na podlestvici Neugodne značilnosti pouka lahko učenke in učenci dosežejo od 18 do 90 točk, srednji rezultat v oceni pogostosti izpostavljenosti stresnim dejavnikom pa predstavlja 54 točk. Povprečen rezultat na tej lestvici za vse učence znaša 48,42 ($SD = 16,66$), kar je statistično pomembno pod vrednostjo, ki nakazuje oceno srednje pogostosti izpostavljenosti stresorjem ($t = -30,53$, $df = 8315$, $p < 0,001$, $d = 0,33$).

Povprečen dosežek učenk in učencev na podlestvici Odnosi s sošolci znaša 12,16 točke ($N = 8314$, $SD = 5,49$), kar kaže na prevladujoče pogosto pozitivno doživljanje odnosov s sošolci (minimalen dosežek na faktorju, ki kaže na pogosto doživljanje neakovostnih odnosov s strani sošolcev, je 6 točk, pričakovana srednja vrednost, ki kaže na oceno srednje kakovosti odnosov, je 18 točk, maksimalna vrednost, ki kaže skrajno neugodno doživljanje odnosov s sošolci, pa znaša 30 točk). Razlika v povprečni oceni učencev statistično pomembno odstopa od pričakovane srednje vrednosti ($t = -97,07$, $df = 8313$, $p < 0,001$, $d = 1,06$).

Na podlestvici Odnosi z učitelji so učenke in učenci dosegli v povprečju 12,48 točke ($N = 8314$, $SD = 5,20$). Minimalni možni rezultat na tej lestvici je 5 točk in kaže na doživljanje pogoste izpostavljenosti korektnemu odnosu učiteljev, srednja vrednost je 15 točk, maksimalen dosežek, ki kaže na nenehno doživljanje izpostavljenosti nekorektnim odnosom s strani učiteljev, pa je 25 točk. Razlika med doseženim povprečjem učenk in učencev ter pričakovano srednjo oceno pogostosti izpostavljenosti nekorektnim odnosom je statistično pomembna ($t = -44,14$, $df = 8313$,

$p < 0,001$, $d = 0,48$), kar pomeni, da pri učencih prevladuje doživljanje korektnih odnosov s strani učiteljev.

Rezultati na podlestvici Načini učenja niso zanesljivi, jih pa kljub temu navajamo: učenci so na tej lestvici dosegli od 2 do 10 točk, pričakovana srednja vrednost je 6 točk, realen povprečen dosežek učencev v vzorcu pa 7,27 točke ($SD = 2,21$), tj. vrednost, ki statistično pomembno odstopa od pričakovane ($t = 52,43$, $df = 8315$, $p < 0,001$, $d = 0,57$) in pomeni, da učenci ocenjujejo, da se precej pogosto učijo sproti in z razmišljanjem.

V ocenah izpostavljenosti stresorjem, ki jih obsegajo posamezne podlestvice, obstajajo pomembne razlike tako med dečki in deklicami kot med učenci obeh starostnih skupin. Med dečki in deklicami ni razlik na podlestvici Neugodne značilnosti pouka ($t = 1,70$, $p = 0,09$, $df = 8314$), pomembne razlike pa se pojavljajo na podlestvicah Odnosi s sošolci, Odnosi z učitelji ter Načini učenja. Deklice ocenjujejo, da so redkeje izpostavljene stresorjem, ki se nanašajo tako na odnose s sošolci kot na odnose z učitelji, obenem pa se pogosteje učijo sproti in z razmišljanjem v primerjavi z dečki (tabela 4). Čeprav sta razliki med dečki in deklicami na obeh lestvicah odnosov, upošteva t-test, statistično pomembni, pa je velikost učinka (Cohenov d) nižja od mejne vrednosti, kar relativizira pomembnost razlik med spoloma na obeh lestvicah.

Tabela 4: Povprečni dosežki učenek in učencev na podlestvicah Lestvice izpostavljenosti stresorjem, standardne deviacije, t-vrednosti, d-vrednosti

Lestvica izpostavljenosti stresorjem – faktorji	Spol	N	AS	Std. deviacija	t p (d)
Neugodne značilnosti pouka	dečki	4055	48,74	17,02	1,70
	deklice	4261	48,11	16,30	0,09
Odnosi s sošolci	dečki	4054	12,52	5,55	5,95
	deklice	4260	11,80	5,39	0,000 * (0,19)
Odnosi z učitelji	dečki	4054	12,97	5,40	8,51
	deklice	4260	12,00	4,95	0,000 * (0,13)
Načini učenja	dečki	4055	7,06	2,26	– 8,35
	deklice	4261	7,46	2,13	0,000 * (–)

a Rezultati na tej podlestvici niso zanesljivi. * $p < 0,001$

Analiza razlik v oceni pogostosti izpostavljenosti stresorjem med učenci 6. in 8. razreda pa kaže, da med skupinama ni razlik v doživljanju odnosov s sošolci, obstajajo pa razlike na ostalih treh podlestvicah (tabela 5). Osmošolci doživljajo nekoliko več nekorektnosti s strani učiteljev kot njihovi mlajši vrstniki ($t = -13,88$, $p = 0,000$, $d = 0,29$), prav tako ocenjujejo, da so pogosteje izpostavljeni stresorjem, vezanim na pouk ($t = -24,76$, $p = 0,000$, $d = 0,53$). Velikost učinka v obeh primerih kaže praktično pomembnost razlike. V obeh primerih je povprečje skupine pod pričakovano vrednostjo, ki pomeni srednje pogosto izpostavljenost posamezni skupini stresorjev (odnos z učitelji ter neugodne značilnosti pouka). Podlestvica Načini učenja je sicer manj zanesljiva, rezultati obeh skupin pa nakazujejo, da šestošolci v primerjavi z osmošolci ocenjujejo, da se pogosteje učijo sproti in z razmišljanjem.

Tabela 5: Povprečni dosežki učencev šestih in osmih razredov na podlestvicah Lestvice izpostavljenosti stresorjem, standardne deviacije, t-vrednosti, d-vrednosti

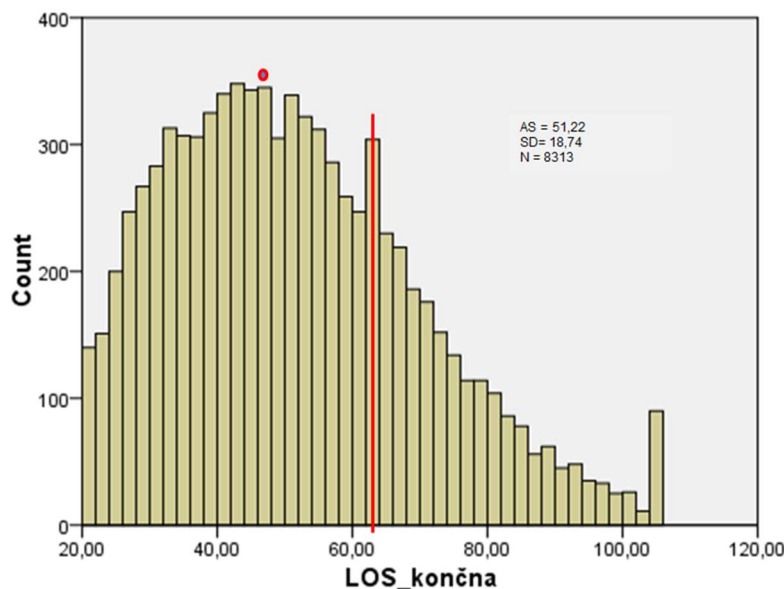
Lestvica izpostavljenosti stresorjem – faktorji	Razred	N	AS	Std. deviacija	t p (d)
Neugodne značilnosti pouka	6. razred OŠ	4293	44,24	15,60	-24,76
	8.razred OŠ	3798	53,08	16,46	0,000 * (0,53)
Odnosi s sošolci	6. razred OŠ	4293	12,14	5,41	-0,08
	8.razred OŠ	3798	12,15	5,55	0,93
Odnosi z učitelji	6. razred OŠ	4293	11,71	5,02	-13,88
	8.razred OŠ	3798	13,30	5,23	0,000 * (0,29)
Načini učenja	6. razred OŠ	4293	7,38	2,24	4,74
	8.razred OŠ	3798	7,14	2,15	0,000 * (—)

a Lestvica ni zanesljiva. * $p < 0,001$

Posledice izpostavljenosti stresu (znaki stresa)

Posledice doživljanja stresa smo ugotavljali z Lestvico odzivov na stres. Učenci in učenke ($N = 8314$) so na tej lestvici dosegli od minimalne vrednosti 21 točk, ki pomeni, da učenec nikoli ali zelo redko doživlja znake stresa, do maksimalne vrednosti 105 točk, ki pomeni, da učenec zelo pogosto doživlja različne znake stresa. Vrednost, ki označuje, da učenec srednje pogosto doživlja različne znake stresa, znaša 63 točk. Povprečen dosežek vseh učencev in učenk na tej lestvici je 51,22 točke ($SD = 18,74$).

Distribucija rezultatov je desno asimetrična, kar pomeni, da večina učencev in učenk poroča, da različne znake stresa doživlja zelo redko oz. občasno (graf 3).



Graf 3: Frekvenčna distribucija dosežkov učenk in učencev na Lestvici odzivov na stres

Zanimiv je vpogled v strukturo odgovorov Lestvice odzivov na stres po posameznih postavkah, ki pokaže, da so najpogostejši znaki stresa utrujenost, občutek napetosti (živčnost) ter nezmožnost fokusiranja na dejavnost. Frekvenčna distribucija odgovorov na teh lestvicah kaže visoko zastopanost odgovorov v kategorijah »precej pogosto« ter »zelo pogosto« (ocena 4 in ocena 5 na 5-stopenjski lestvici). Na postavki »Utrujen sem.« z najvišjima ocenama odgovarja 46,5 % učenk in učencev, na postavki »Napet sem (živčen).« v kategorijah »pogosto« in »zelo pogosto« odgovarja 39,6 % učenk in učencev, na lestvici »Ne morem se osredotočiti na to, kar delam.« pa z najvišjima ocenama pogostosti odgovarja 34,7 % učenk in učencev. Podobno je tudi na lestvicah »Ne morem se sprostiti.«, »Hitro se razburim.« in »Boli me glava.«. Z najvišjima ocenama pogostosti doživljanja teh situacij odgovarja približno 1/3 učenk in učencev.

Na celotnem dosežku Lestvice odzivov na stres oz. znakov stresa obstaja razlika med dečki (N = 4055) in deklicami (N = 4261). Povprečno število točk, ki ga na tej lestvici

dosegajo dečki, je 50,15 točke (SD = 19,08), povprečno število točk, ki ga dosega deklice, pa je 52,24 (SD = 18,35). Razlika je statistično pomembna v korist dečkov, ki poročajo o manj pogostem doživljanju znakov stresa kot deklice ($t = -5,09$; $df = 8314$, $p < 0,001$), vendar je velikost učinka pod mejno vrednostjo ($d = 0,11$).

Podobno obstaja tudi statistično pomembna razlika v dosežku na Lestvici odzivov na stres med učenci 6. in 8. razreda. Povprečni dosežek šestošolcev znaša 47,27 točke (SD = 17,28), povprečni rezultat osmošolcev pa 55,61 točke (SD = 19,23). Razlika je statistično in praktično pomembna ($t = -20,54$, $df = 8088$, $p < 0,001$, $d = 0,44$), velikost učinka je srednje visoka, osmošolci torej pogosteje doživljajo simptome stresa od šestošolcev.

Lestvica odzivov na stres je, upoštevaje faktorsko strukturo, sestavljena iz dveh podlestvic: *Psihosomatski znaki stresa* (ne morem se sprostiti, napet sem, nimam apetita, utrujen sem itd.) ter *Negativni vedenjski znaki v šoli* (špricam pouk, prepisem domačo nalogo, imam slabe ocene). Na podlestvici Psihosomatski znaki stresa dosega učenke in učenci v povprečju 38,82 točke ($N = 8313$, $SD = 15,29$; srednjo vrednost oz. srednje pogosta prisotnost psihosomatskih znakov stresa predstavlja 45 točk), na podlestvici Negativno vedenje v šoli pa 12,40 točke ($SD = 5,10$; srednjo vrednost oz. srednje pogosta prisotnost negativnih vedenjskih znakov stresa predstavlja 18 točk).

Na podlestvici *Psihosomatski znaki stresa* obstajajo statistično pomembne razlike tako glede na spol ($t = -9,27$, $p < 0,001$, $d = 0,20$) kot glede na starost ($t = -18,06$, $p < 0,001$, $d = 0,39$). Deklice ($N = 4259$, $AS = 40,33$, $SD = 15,16$) poročajo o pogostejšem doživljanju psihosomatskih znakov stresa kot dečki ($N = 4054$, $AS = 37,23$, $SD = 15,27$), osmošolci ($N = 3798$, $AS = 41,99$, $SD = 15,77$) pa pogosteje doživljajo psihične in fizične znake stresa kot šestošolci ($N = 4292$, $AS = 35,97$, $SD = 14,21$).

Razlike med spoloma ter po starosti obstajajo tudi na faktorju *Negativno vedenje v šoli*, vendar je smer razlik nekoliko drugačna. Deklice ($AS = 11,90$, $SD = 4,83$) namreč poročajo o manj pogostem odzivanju z negativnim vedenjem v primerjavi z dečki ($AS = 12,91$, $SD = 5,31$; $t = 9,05$, $p < 0,001$, $d = 0,20$). Smer razlike v povprečnih dosežkih učencev na tem faktorju v obeh starostnih skupinah (tabela 6) je enaka kot na

podleštvici Psihosomatski znaki stresa, osmošolci ($AS = 13,61$, $SD = 5,30$) poročajo o pogostejših odzivih na obremenjujoče okoliščine z negativnim vedenjem v šoli v primerjavi s šestošolci ($AS = 11,29$, $SD = 4,59$), velikost učinka je srednje visoka ($t = -21,66$, $p < 0,001$, $d = 0,46$).

Tabela 6: Tabelarni prikaz razlik v rezultatih učencev na faktorjih Lestvice odzivov na stres

Lestvica znakov stresa	Faktorja (podleštvici)	
	Psihosomatski znaki	Negativno vedenje v šoli
6. razred (N = 4292)	AS = 35,97 SD = 14,21	AS = 11,29 SD = 4,59
8. razred (N = 3798)	AS = 41,99 SD = 15,77	AS = 13,61 SD = 5,30
t-test p (dvosmerna) (d)	- 18,06 0,000 * (0,39)	- 21,66 0,000* (d = 0,46)

$p < 0,001$

6.4. Povezave med oceno izpostavljenosti obremenjujočim dejavnikom/stresorjem, občutki obremenjenosti (doživljanjem stresa) in znaki stresa

6.4.1. Odnos med oceno pogostosti izpostavljenosti stresorjem in doživljanjem stresa

V nadaljevanju smo raziskovali, kako ocena pogostosti izpostavljenosti različnim skupinam stresorjev (na individualnem nivoju učenca, izražena z rezultati na podlestvicah Lestvice izpostavljenosti stresu) vpliva na doživljanje stresa (izraženo s splošnim dosežkom učenca na Lestvici doživljanja stresa). V regresijski model smo umestili podlestvice Lestvice izpostavljenosti stresorjem in preverili njihov vpliv na doživljanje stresa (tabela 7).

Tabela 7: Rezultati multiple regresijske analize: odnos med oceno pogostosti izpostavljenosti različnim stresorjem in doživljanjem stresa pri učencih

Spremenljivke	β	t	Sig.	R ²
Doživljanje stresa				0,471*
Neugodne značilnosti pouka	0,634	67,140	0,000	
Odnosi s sošolci	0,122	14,312	0,000	
Odnosi z učitelji	0,014	1,441	0,150	
Načini učenja	0,053	6,342	0,000	

* $p \leq 0,05$

Multipli koeficient korelacije med pogostostjo izpostavljenosti posameznim skupinam stresorjev in doživljanjem stresa je 0.686. Koeficient determinacije ($R^2 = 0.471$) je srednje visok in statistično pomemben, $F(4,8313) = 1850.707$, $p = 0,000$. Ugotavljamo, da neodvisne spremenljivke, vključene v regresijski model, pojasnjujejo 47 % doživljanja stresa pri učencih. Ocena pogostosti izpostavljenosti trem skupinam stresorjev (neugodne značilnosti pouka, odnosi s sošolci, načini učenja) pomembno prispeva k razjasnitvi doživljanja stresa – beta koeficienti so statistično pomembni ($p \leq 0,05$).

Iz rezultatov v tabeli 7 je razvidno, da ima največji vpliv dosežek na podlestvici Neugodne značilnosti pouka, sledi dosežek na podlestvici Odnosi s sošolci, sledita pa še dosežka na podlestvicah Načini učenja in Odnosi z učitelji. Slednji ne vpliva, na kar nakazuje β koeficient (0.015), ki ni statistično pomemben.

6.4.2. Odnos med doživljanjem stresa in pojavljanjem znakov stresa

V nadaljevanju smo raziskovali vprašanje, kako različni vidiki doživljanja stresa vplivajo na pojavnost znakov stresa (tabela 8).

Tabela 8: Rezultati multiple regresijske analize: odnos med doživljanjem stresa in pojavljanjem znakov stresa pri učencih

Spremenljivke	β	t	Sig.	R^2
Znaki stresa				0,360*
Delo v šoli in za šolo	0,401	37,916	0,000	
Dejavnosti izven pouka	0,121	11,488	0,000	
Pričakovanja staršev	0,152	14,586	0,000	
Odnosi v šoli	0,081	8,128	0,000	

* $p \leq 0,05$

Multipli koeficient korelacije med doživljanjem stresa zaradi delovanja različnih skupin stresorjev in pojavljanjem znakov stresa je 0.600. Koeficient determinacije ($R^2 = 0,360$) je srednje visok in statistično pomemben, $F(4,8312) = 117.354$, $p = 0,000$. Ugotavljamo, da neodvisne spremenljivke, vključene v regresijski model (delo v šoli in za šolo, dejavnosti izven pouka, pričakovanja staršev, odnosi v šoli), pojasnjujejo 36 % pojavljanja znakov stresa pri učencih. Delovanje vseh štirih skupin stresorjev pomembno prispeva k pojavljanju znakov stresa – beta koeficienti so statistično pomembni ($p \leq 0,05$).

Največji vpliv ima prvi faktor oz. prva skupina stresorjev, tj. doživljanje stresa zaradi dela v šoli in za šolo ($\beta = 0,40$), sledi stres, povzročen s pričakovanji staršev ($\beta = 0,15$), ter stres, povzročen z dejavnostmi izven pouka ($\beta = 0,12$). Najmanjši, vendar statistično pomemben vpliv na znake stresa ima doživljanje odnosov v šoli ($\beta = 0,08$).

6.4.3. Odnos med oceno izpostavljenosti stresorjem in pojavnostjo znakov stresa

V nadaljevanju raziščemo vprašanje vpliva ocene pogostosti izpostavljenosti stresorjem na pojavnost znakov stresa.

Tabela 9: Rezultati multiple regresijske analize: odnos med oceno pogostosti lastne izpostavljenosti različnim stresorjem in pojavljanjem znakov stresa pri učencih

	Spremenljivke	β	t	Sig.	R ²
Znaki stresa					0,505*
	Neugodne značilnosti pouka	0,682	74,657	0,000	
	Odnosi s sošolci	0,121	14,776	0,000	
	Odnosi z učitelji	- 0,017	- 1,787	0,074	
	Načini učenja	0,022	2,780	0,005	

* $p \leq 0,05$

Multipli koeficient korelacije med oceno pogostosti izpostavljenosti posameznim skupinam stresorjev in pojavljanjem znakov stresa je 0,711. Koeficient determinacije ($R^2 = 0,505$) je srednje visok in statistično pomemben, $F(4,8312) = 2119.312$, $p = 0,000$. Ugotavljamo, da neodvisne spremenljivke, vključene v regresijski model (neugodne značilnosti pouka, odnosi s sošolci, odnosi z učitelji, načini učenja), pojasnjujejo 50 odstotkov pojavljanja znakov stresa pri učencih. Ocena izpostavljenosti trem skupinam stresorjev pomembno prispeva k pojavljanju znakov stresa – beta koeficienti so statistično pomembni ($p \leq 0,05$). Na pojavnost znakov stresa pri učencih vplivajo predvsem pogosta izpostavljenost neugodnim značilnostim pouka ($\beta = 0,68$) in pogosto doživljanje zavračanja s strani sošolcev ($\beta = 0,12$) ter načini učenja ($\beta = 0,022$), odnosi z učitelji pa k pojavnosti znakov stresa ne prispevajo ($\beta = - 0,017$).

Razlike med skupinami učencev z izraženo različno stopnjo stresa

Učence smo na temelju statističnega kriterija pozitivnega ali negativnega odstopanja od povprečnega rezultata vseh učencev v vzorcu za eno standardno deviacijo navzgor ali navzdol razdelili v tri skupine (tabela 10):

- učenci, ki doživljajo šibek stres (učenci, ki so na Lestvici doživljanja stresa dosegli rezultat, ki je manjši od $AS - 1SD$ (27,99 točke)),
- učenci, ki doživljajo močan stres (učenci, katerih povprečni dosežek na Lestvici doživljanja stresa je večji od $AS + 1SD$ (47,99 točke)),
- učenci, ki doživljajo srednjo jakost stresa – zmeren stres (učenci, ki so na Lestvici doživljanja stresa dosegli od 28 do 48 točk, kar predstavlja okvir $AS \pm 1SD$).

Tabela 10: Frekvenčna porazdelitev učencev glede na stopnjo stresnosti na Lestvici doživljanja stresa

Dosežek na Lestvici doživljanja stresa	f	%	Veljavni %	Kumulativni %
Šibek stres (neobremenjeni)	1580	19,0	19,0	19,0
Srednje močan stres	5287	63,6	63,6	82,6
Močan stres (obremenjeni)	1449	17,4	17,4	100,0
Vsota	8316	100,0	100,0	

Podatki kažejo, da je v dveh skrajnih skupinah 19,00 % učencev, ki doživljajo nizko stopnjo stresa zaradi dejavnikov, vezanih na šolo, ter 17,4 % učencev, ki doživljajo visoko stopnjo stresa, povzročenega z različnimi dejavniki, ki so povezani s šolo. V skupini, ki doživlja srednje močan stres, je večina – malo manj kot dve tretjini (64 %) učenek in učencev.

Nadaljnja analiza razlik med posameznimi skupinami učencev pokaže, da na Lestvici doživljanja stresa dosegajo nižje vrednosti učenci, ki so učno uspešnejši. Skupina učencev, ki doživlja nizko stopnjo stresa, ima statistično pomembno višja povprečja zaključnih ocen pri matematiki, slovenščini in tujem jeziku iz preteklega šolskega leta kot skupina učencev, ki doživlja močan stres (tabela 11).

Tabela 11: Razlike v srednjih vrednostih ocen iz matematike, slovenščine in tujega jezika med skupino učencev, ki doživlja šibek stres, in skupino učencev, ki doživlja močan stres.

Lestvica doživljanja stresa / podlestvica Delo za šolo	Ocena v preteklem šolskem letu		
	Matematika	Slovenščina	Tuji jezik
Nizek stres (N = 1421)	AS = 4,02 SD = 1,02	AS = 4,14 SD = 0,91	AS = 4,11 SD = 1,04
Močan stres (N = 1368)	AS = 3,68 SD = 1,04	AS = 3,77 SD = 1,03	AS = 3,81 SD = 1,11
t-test p (d)	8,57 0,000* (0,33)	9,91 0,000* (0,38)	7,35 0,000* (0,28)

*p < 0,001

Še natančnejšo analizo smo izvedli z uporabo enosmerne analize variance in Sheffe testa, ki hkrati primerja vse skupine: učenci, ki doživljajo šibek stres, učenci, ki doživljajo srednjo jakost stresa, in učenci, ki doživljajo močan stres.

Ugotovili smo, da se v zaključnih ocenah ne razlikujejo zgolj učenci obeh skrajnih skupin, torej učenci, ki doživljajo šibek stres, in učenci, ki doživljajo močan stres, pač pa se omenjeni skupini pomembno razlikujeta tudi od učencev, ki doživljajo srednjo jakost stresa. Doživljanje stresa torej narašča vzporedno s padanjem šolskih ocen.

V nadaljevanju smo raziskovali razlike med učenci, ki doživljajo močan stres, in učenci, ki doživljajo šibek stres, na podlestvicah Lestvice izpostavljenosti stresorjem.

Iz rezultatov v tabeli 12 je razvidno, da obstajajo razlike v rezultatih na vseh podlestvicah Lestvice izpostavljenosti stresorjem. Učenci, ki doživljajo močnejši stres, ocenjujejo, da so pogostejše izpostavljeni stresorjem pouka, stresorjem, povezanim z odnosi z učitelji ter z odnosi s sošolci, ter imajo določene naravnosti glede načina učenja (sprotno učenje in učenje z razmišljanjem).

Tabela 12: Povprečni dosežki učencev, ki doživljajo močnejši stres zaradi različnih dejavnikov, povezanih s šolo, ter učencev, ki doživljajo šibkejši stres, na podlestvicah Lestvice izpostavljenosti stresorjem, standardne deviacije, t-testi in d-vrednosti.

Lestvica izpostavljenosti stresorjem	Lestvica doživljanja stresa	N	AS	Std. deviacija	t p (d)
Neugodne značilnosti pouka	šibek stres	1421	31,99	10,11	– 68,30
	močan stres	1368	65,54	15,38	0,000* (2,01)
Odnosi s sošolci	šibek stres	1421	10,13	4,70	– 19,20
	močan stres	1368	14,11	6,17	0,000* (0,72)
Odnosi z učitelji	šibek stres	1421	9,63	4,59	– 28,64
	močan stres	1368	15,23	5,68	0,000* (1,07)
Načini učenja	šibek stres	1421	6,70	2,55	– 14,00
	močan stres	1368	7,96	2,17	0,000* (0,57)

P < 0,001

Z uporabo enosmerne analize variance smo ugotovili, da obstajajo tudi razlike v pojavnosti znakov stresa med vsemi tremi skupinami učencev, ki doživljajo različne jakosti stresa. Razlikujejo se tako učenci, ki niso pod stresom, od učencev, ki doživljajo srednjo jakost stresa, kot se razlikujejo ti, ki doživljajo zmerno jakost stresa, od tistih, ki doživljajo močan stres. Pogostost pojavljanja znakov stresa narašča v smeri od učencev, ki doživljajo šibkejši stres, v smeri učencev, ki doživljajo močan stres.

Nadalje smo raziskali, kako se skupine učencev, ki doživljajo različne jakosti stresa, razlikujejo glede na *lokus kontrole* (nadzor nad dogodki), tj. prepričanja učencev o tem, v kolikšni meri nadzorujejo (vplivajo na) svoje učne dosežke. Učenci z notranjim lokusom kontrole so prepričani, da so učni dosežki odvisni od delovnih navad, vloženega truda, načina učenja (torej nanje s svojimi odločitvami o tem, kako in koliko se učijo, lahko vplivajo), učenci z zunanjim lokusom kontrole pa menijo, da so učni dosežki odvisni od zunanjih dejavnikov, kot so sreča, naklonjenost učitelja, težavnost nalog itd. Lokus kontrole smo preverjali s šestimi postavkami, ki pa, združene v Lestvico lokusa kontrole, ne dajejo visoke zanesljivosti, zato v nadaljevanju raziščemo razlike med skupinami različno obremenjenih učencev na vsaki postavki posebej, z

zadržanostjo do zanesljivosti rezultata. Te primerjave pokažejo nekaj zanimivih rezultatov (tabela 13). Učenci, ki doživljajo močnejši stres, so v večji meri prepričani, da so učni dosežki odvisni od pameti, ki pa je prirojena lastnost, s katero se človek rodi in na katero ni več moč vplivati. V večji meri kot učenci, ki doživljajo šibek stres, so prepričani, da so učni dosežki odvisni od sreče in tega, ali je učenec učitelju všeč: manj kot učenci s šibkejšim doživljanjem stresa pa menijo, da je učenje odvisno od delovnih navad in od količine in kakovosti učenja. Velikost učinka razlik je na postavki »Moji dosežki so odvisni od delovnih navad.« pod mejo, ki nakazuje praktično razliko, na drugih postavkah pa nad mejo ($d > 0,2$). Torej so razlike statistično in praktično pomembne. Posebej izstopata velikosti razlik med učenci obeh skupin na postavkah »Moji dosežki so odvisni od sreče.« ($d = 0,62$) ter »Moji dosežki so odvisni od tega, ali sem učitelju všeč.« ($d = 1,05$), ki kažeta, da je zunanji nadzor nad dogodki povezan z doživljanjem stresa.

Tabela 13: Prikaz aritmetičnih sredin rezultatov učencev na postavkah lokusa kontrole za skupini učencev, ki doživljajo šibek stres, in učencev, ki doživljajo močan stres.

Postavke lokusa kontrole	Lestvica doživljanja stresa – skupini učencev	N	AS	Std. deviacija	t p
Pamet – prirojena	šibek stres	1421	2,71	1,44	– 0,37
	močan stres	1368	3,00	1,37	0,000* (0,21)
Uspeh – sreča	šibek stres	1421	2,05	1,11	– 15,95
	močan stres	1368	2,80	1,36	0,000* (0,62)
Uspeh – del. navade	šibek stres	1421	3,90	1,20	4,86
	močan stres	1368	3,68	1,22	0,000* (0,13)
Uspeh – pamet	šibek stres	1421	3,22	1,26	– 5,21
	močan stres	1368	3,47	1,27	0,000* (0,21)
Uspeh – všeč učitelju	šibek stres	1421	1,48	,87	– 28,39
	močan stres	1368	2,81	1,52	0,000* (1,05)
Uspeh – učenje	šibek stres	1421	4,56	,90	10,80
	močan stres	1368	4,13	1,17	0,000* (0,43)

* $p < 0,001$

V vprašalnik smo umestili dve neodvisni spremenljivki, ki se nanašata na pričakovanja glede nadaljnjega šolanja, tako učencev kot njihovih staršev. V naši študiji pričakovani staršev nismo ugotavljali neposredno, pač pa posredno, preko učenčeve percepcije le-teh. Po pričakovanjih smo potrdili (šibko, a statistično pomembno) pozitivno povezanost zaznanih pričakovanj staršev glede zaključka šolanja in šolskimi ocenami učencev iz matematike, slovenščine in angleščine ($\rho/\text{mat} = 0,18$, $\rho/\text{slo} = 0,18$;

$\rho/tj = 0,16$; $N = 8316$; $p < 0,01$) ter pozitivno povezavo med zaznavo pričakovanj staršev glede nadaljnjega šolanja in pričakovanji oz. željami učencev glede nadaljnjega šolanja in dosežene izobrazbe. Povezava je srednje visoka in statistično pomembna (Spearmanov $\rho = 0,44$, $N = 8316$, $p < 0,01$).

Ugotavljali smo tudi, ali obstaja povezava med željami učencev glede dosežene izobrazbe ter doživljanjem stresa ter povezava med željami staršev glede dosežene izobrazbe in doživljanjem stresa pri učencih. Analiza aritmetičnih sredin med skupinami učencev z različnimi izobrazbenimi ambicijami (tabela 14) pokaže, da učenci z višjimi pričakovanji glede nadaljnjega šolanja (magisterij, doktorat) dosegajo na Lestvici doživljanja stresa nižje rezultate kot učenci z nižjimi pričakovanji. V enaki meri kot učenci z višjimi ambicijami, torej manj pod stresom, se počutijo tudi učenci, ki nimajo jasnega cilja glede dosežene izobrazbe (in odgovarjajo s kategorijo »ne vem«).

Tabela 14: Aritmetične sredine in standardne deviacije dosežkov učencev na Lestvici doživljanja stresa glede na želeno izobrazbo

Želje učencev glede dosežene izobrazbe	N	AS na Lestvici doživljanja stresa	Std. deviacija
Osnovna šola	201	40,16	11,50
Poklicna ali srednja tehniška šola	1657	38,50	10,34
Gimnazija	627	38,02	10,56
Višja šola ali fakulteta	2230	37,43	10,05
Magisterij ali doktorat	1041	36,89	11,50
Ne vem	2560	36,94	10,21
Vsota	8316	37,54	10,44

Enosmerna analiza variance z uporabo Scheffe testa je pokazala, da se učenci, ki želijo dokončati osnovno šolo, pomembno razlikujejo v doživljanju stresa od treh skupin učencev, namreč tistih, ki želijo doseči višje stopnje izobrazbe (višja ali visoka šola, magisterij, doktorat), in tistih, katerih predstava o zaključku šolanja še ni izoblikovana (odgovor ne vem). Razlike med skupinami so statistično in praktično pomembne. Ne razlikujejo pa se ti učenci od tistih, ki želijo zaključiti zgolj srednjo šolo (poklicna in srednja strokovna šola, gimnazija).

Vpogled v povprečne dosežke različnih skupin učencev glede na pričakovanja staršev o tem, katero stopnjo izobrazbe naj učenec doseže (tabela 15), pokaže, da šolski stres najbolj doživljajo učenci, ki menijo, da njihovi starši pričakujejo, da bodo dokončali

zgolj osnovno šolo, ter učenci, ki menijo, da starši pričakujejo postdiplomske izobrazbe (magisterij oz. doktorat). Enosmerna analiza variance z uporabo Scheffe testa je pokazala, da se ti skupini razlikujeta od skupin učencev, ki menijo, da starši pričakujejo, da bodo zaključili srednjo tehniško šolo ali višjo oz. visoko šolo.

Tabela 15: Aritmetične sredine in standardne deviacije dosežkov učencev na Lestvici doživljanja stresa glede na zaznavo pričakovanj staršev glede njihove izobrazbe

Zaznana pričakovanja staršev glede izobrazbe	N	AS na Lestvici doživljanja stresa	Std. deviacija
Osnovna šola	348	39,37	10,92
Poklicna ali srednja tehniška šola	1413	37,84	10,30
Gimnazija	635	38,58	10,52
Višja šola ali fakulteta	1924	37,60	10,08
Magisterij ali doktorat	685	39,64	11,63
Ne vem	3311	36,54	10,28
Vsota	8316	37,54	10,44

Zanimivo je, da so najmanj obremenjeni učenci, ki ne vedo, katero stopnjo izobrazbe pričakujejo njihovi starši (odgovor ne vem), povprečni dosežek na Lestvici doživljanja stresa te skupine učenek in učencev (AS = 36,54, SD = 10,28) se pomembno razlikuje od dosežka vseh ostalih skupin učencev (tabela 16).

Tabela 16: Primerjava srednjih vrednosti dosežkov učencev na Lestvici doživljanja stresa za skupine učencev, ki ne poznajo izobrazbena pričakovanja njihovih staršev (enosmerna analiza variance).

(I) Izobrazbena pričakovanja staršev	(J) Izobrazbena pričakovanja staršev	Razlika srednjih vrednosti (I-J)	Std.napaka	p
Ne vem	Osnovna šola	- 2,82 (*)	,58	,000
	Poklicna ali srednja tehniška šola	- 1,29 (*)	,33	,009
	Gimnazija	- 2,03 (*)	,45	,001
	Višja šola ali fakulteta	- 1,05 (*)	,29	,029
	Magisterij ali doktorat	- 3,09 (*)	,43	,000

* Razlika v aritmetičnih sredinah je pomembna na nivoju .05 tveganja.

Poleg lestvic, ki smo jih obravnavali v prejšnjih poglavjih, je vprašalnik obsegal tudi nekaj vprašanj o času, ki ga učenke in učenci porabijo za različne dejavnosti, kot so pot v šolo, učenje, domače naloge, zunajšolske dejavnosti in uporaba računalnika ali mobilnega telefona.

Pot v šolo za učence (N = 8211) ne predstavlja časovne obremenitve, saj večina učencev zanjo porabi do 10 min (p = 68,1 %) oz. do 30 min (p = 24,4 %). Zgolj 7,5 % učencev porabi za pot v šolo več kot 30 minut (1,8 % jih porabi več kot eno uro).

Ugotavljali smo, koliko časa učenci doma namenijo učenju ter izdelavi domačih nalog (tabela 17). Do 1 ure (združeni odgovori do 15 min, do 30 min in do 1 ure) nameni učenju doma 62,5 % učencev, do 2 uri 23,1 % učencev, do 3 ure 9,6 % učencev. Več kot tri ure za učenje porabi 4,8 % učencev. Za domače naloge porabi 83,8 % učencev do 1 ure (združeni odgovori do 15 min, do 30 min in do 1 ure), 11,4 % učencev opravlja domače naloge do 2 uri na dan, 3 % do 3 ure in 1,9 % več kot 3 ure. Pred preizkusi znanja se 43,8 % učencev uči do 1 ure (združeni odgovori do 15 min, do 30 min in do 1 ure), do dve uri se uči 28,3 % učencev, do tri ure 15,1 %, več kot tri ure pa 12,8 % učencev.

Tabela 17: Čas, ki ga učenci doma namenijo učenju, izdelavi domačih nalog in učenju pred ocenjevanjem.

	Čas učenja		Čas za domače naloge		Čas za učenje pred ocenjevanjem	
	Frekvenca	%	Frekvenca	%	Frekvenca	%
do 1 ure	5024	62,5 %	6884	83,8 %	3477	43,8 %
do 2 uri	1857	23,1 %	934	11,4 %	2251	28,3 %
do 3 ure	770	9,6 %	243	3,0 %	1199	15,1 %
več kot 3 ure	386	4,8 %	156	1,9 %	1019	12,8 %

Poleg dela za šolo doma nas je zanimalo tudi, koliko časa učenci namenijo interesnim dejavnostim, tako tistim, ki potekajo v šoli, kot tistim, ki potekajo izven nje (tabela 18). Približno dve tretjini učencev (65,7 %) porabi za interesne dejavnosti v šoli do ene ure,

nadaljnjih 23 % pa do dve uri dnevno. Učenci za interesne dejavnosti izven šole porabijo večinoma eno (43,6 %) ali dve uri (34,7 %). Približno petina učencev ocenjuje, da porabi za interesne dejavnosti izven šole več kot dve uri dnevno (21,4 %).

Tabela 18: Čas, ki ga učenci namenijo interesnim dejavnostim v šoli ali izven nje.

Dejavnost Čas	Interesne dejavnosti v šoli		Interesne dejavnosti izven šole	
	f	%	f	%
Do 1 ure	5459	65,7 %	3624	43,6 %
Do 2 uri	1923	23,1 %	2888	34,7 %
Do 3 ure	572	6,9 %	1075	12,9 %
Več kot 3 ure	357	4,3 %	704	8,5 %

Zadnja preverjana dejavnost učencev je bila uporaba računalnika in/ali mobilnika. 27,6 % učencev ocenjuje, da za uporabo računalnika porabi do 30 min na dan, 29,7 % jih porabi do ene ure, nadaljnjih 23,6 % preživi za napravami od 1 do 2 uri dnevno, 18,8 % pa jih uporablja računalnik ali mobilno napravo več kot dve uri dnevno (tabela 19).

Tabela 19: Čas, ki ga učenci porabijo za računalnik ali mobilni telefon.

	Čas uporabe računalnika ali mobilnega telefona/dan	
	Frekvenca	%
Do 30'	2293	27,6 %
Do 1 ure	2471	29,7 %
Do 2 uri	1962	23,6 %
Več kot 2 uri	1565	18,8 %

Pri tem jih 24,4 % išče informacije za šolo, 8,1 % jih na računalniku bere, 48,7 % jih igra računalniške igrice, 32,85 % učencev spremlja, kaj se dogaja na socialnih omrežjih, približno polovica jih klepeta s prijatelji (52,3 %). Približno četrtnina učencev prek računalnika in mobilnika gleda filme (22,7 %), največ (58,5 %) pa jih posluša glasbo.

Ugotovili smo, da je čas, ki ga učenci namenijo učenju doma, povezan s spolom (deklice se učijo več kot dečki; koef. kontingence = 0,147, $p = 0,000$), prav tako tudi čas, ki ga namenijo domačim nalogam (deklice ocenjujejo, da za domače naloge porabijo več časa kot dečki, koef. kontingence = 0,174, $p = 0,000$) oz. učenju pred testom (koef. kontingence = 0,153, $p = 0,000$). Tudi za interesne dejavnosti več deklic kot dečkov poroča o več porabljenega časa. Nasprotno pa deklice poročajo o manjši porabi časa za računalnik ali mobilno napravo (koef. konting. = 0,123, $p = 0,000$).

Obstaja tudi verjetnost povezanosti med različnimi dejavnostmi in starostjo. Več učencev osmega razreda namreč poroča o daljšem času učenja, o več časa, namenjenega učenju, in o več učenja pred testi (vsi koeficienti kontingence so statistično pomembni). Nekoliko več časa porabijo tudi za interesne dejavnosti, predvsem zunajšolske, prav tako več časa preživijo za računalnikom oz. mobilno napravo (koef. konting. = 0,241, $p = 0,000$).

Po pričakovanjih obstaja tudi verjetnost povezanosti med dosežkom na Lestvici doživljanja stresa in časom, ki ga učenci porabijo za opazovane dejavnosti. Tako več obremenjenih učencev poroča o večji porabi časa za učenje, za domače naloge in učenje pred testom (koef. kontingence so statistično pomembni), pa tudi za interesne dejavnosti, tako v šoli kot zunaj nje. Več časa preživijo pred računalnikom učenci, ki poročajo o močnem občutku stresa, kot učenci v skupini s šibkim stresom.

Razprava

V raziskavi smo oblikovali več raziskovalnih vprašanj, vezanih na incidenco stresa pri osnovnošolcih ter na medsebojne vplive med preučevanimi spremenljivkami. V prvem sklopu vprašanj smo raziskali, kakšna je jakost doživljanja stresa (občutkov obremenjenosti) učencev v šestem in osmem razredu osnovne šole zaradi dejavnikov, povezanih s šolo in s šolskim delom (school-related stress), kakšna je njihova ocena izpostavljenosti različnim stresorjem (virom obremenitev) v šoli ter kateri so pri njih prevladujoči znaki stresa in kako pogosto jih doživljajo. Druga skupina vprašanj se je nanašala na povezave med omenjenimi spremenljivkami, ugotavljali smo namreč, v kolikšni meri ocena izpostavljenosti stresorjem vpliva na doživljanje stresa in znake stresa ter kako doživljanje stresa vpliva na znake stresa. Tretja skupina raziskovalnih vprašanj pa se je nanašala na razlike med učenci, ki doživljajo šibek stres, povzročen z dejavniki šole, ter učenci, ki doživljajo močan stres. Zanimale so nas razlike v ocenah, pričakovanjih staršev glede dosežene izobrazbe, lastnih izobrazbenih ciljih, doživljanju lokusa kontrole (nadzora nad učnimi dosežki) ter v načinih izrabe časa doma za delo za šolo ter za s šolo povezane dejavnosti.

V ta namen smo oblikovali vprašalnik, sestavljen iz treh lestvic z različnim številom postavk ter nekaterimi dodatnimi postavkami, za katere smo predvidevali, da imajo pojasnjevalno moč, saj so domnevno povezane s preverjanimi spremenljivkami, npr. šolska uspešnost, občutek nadzora nad učnimi dosežki (lokus kontrole), pričakovanja učenca in zaznana pričakovanja staršev glede nadaljnjega šolanja oz. dosežene izobrazbe, zaznano zadovoljstvo staršev z ocenami ter količina časa, ki ga učenec doma nameni različnim dejavnostim, povezanim s šolo.

7.1. Doživljanje stresa (obremenjenosti)

Doživljanje stresa učencev smo ugotavljali z Lestvico doživljanja stresa, ki je obsegala petnajst postavk, empirično združenih v štiri faktorje (podlestvice): Delo v šoli in za šolo, Dejavnosti izven pouka, Pričakovanja staršev in Odnosi v šoli. Visoka zanesljivost tako celotne lestvice kot podlestvic (faktorjev) nam omogoča izvajanje

zanesljivih sklepov, dejstvo, da smo lestvico sestavili na temelju pregleda primerljivih študij v tujini ter odgovorov naključno izbranih učencev in strokovnjakov na vprašanje o tem, kaj v zvezi s šolo učenci doživljajo kot obremenjujoče oz. stresno, pa podpira tudi njeno vsebinsko veljavnost.

Rezultati kažejo, da večina učencev na celotni lestvici dosega rezultat, ki je nižji od orientacijske vrednosti doživljanja zmernega stresa, povezanega s šolo; pričakovali smo normalno distribucijo rezultatov okrog »teoretične« sredine, kar bi pomenilo, da učenci v povprečju doživljajo zmeren oz. srednje močan stres, saj delo v šoli in za šolo ter drugi dejavniki, zajeti v vprašalnik, zahtevajo določen energetski vložek in napor ter določeno mero vznemirjenja. Dobljeno povprečje je pomembno nižje od pričakovanega, kar pomeni, da večina šesto- in osmošolcev v slovenski šoli doživlja dejavnike, vezane na šolo in šolsko delo, kot minimalno oz. malo stresne. Se pa v splošnem dosežku, upošteva je t-test, razlikujejo dečki od deklic ter šestošolci od osmošolcev, pri čemer je velikost učinka razlik po spolu oz. praktična vrednost te razlike zelo majhna oz. je praktično ni ($d = 0,11$). Velikost učinka oz. Cohenov d je mera, ki pomaga pri odločitvi o tem, ali je statistično pomembna razlika (v omenjenem primeru gre za 1,21 točke) pomembna tudi praktično (Cankar in Bajec, 2003, Hattie, 2009). Vrednosti d okoli 0,2 naj bi predstavljale majhen učinek (92,3 % enakih rezultatov v obeh skupinah) in vrednosti okoli 0,8 velik učinek (52,6 % enakih rezultatov v obeh skupinah) (Kirk, 1996, po Cankar in Bajec, prav tam). Nekoliko večja, pa še vedno majhna, je razlika v povprečnem dosežku glede na razred (2,64 točke), vrednost velikosti učinka je majhna ($d = 0,25$), vendar presega najnižjo mejno vrednost. Upravičeno torej lahko sklenemo zgolj, da stres od šestega do osmega razreda narašča, kar je pričakovan rezultat, saj narašča tudi obseg in zahtevnost učne snovi. Podobno ugotovitvi naše študije izpostavljajo tudi nekateri drugi avtorji, ki preučujejo stres pri mladostnikih. Tako Khanekeshi in Basavarajappa (2012) navajata, da občutki stresa med adolescenco naraščajo.

Podobno kot v študiji Khanekeshija in Basavarajappaja (2012) ugotavlja v študiji, opravljeni na slovenskih sedmošolcih v kontekstu uvajanja devetletne osnovne šole, pred več kot desetletjem, Milekšič (2004). Sicer nekoliko drugačno metodologijo je avtor raziskal občutke obremenjenosti med učenci osemletne in učenci devetletne osnovne šole. Z diskriminantno analizo je ugotovil, da diskriminantna funkcija, ki

najbolj razlikuje učence, ki doživljajo obremenjenost, od učencev, ki ne doživljajo obremenjenosti, obsega dejavnike pouka. Prav to potrjujemo tudi v tej študiji: k celokupnemu občutku obremenjenosti učenk in učencev v našem vzorcu največ prispeva podlestvica, ki zaobseže dejavnike pouka in domačega dela za šolo (pouk, ocenjevanje, veliko število predmetov na dan, delo za šolo doma, pomanjkanje časa za sprostitev).

Ne glede na desno asimetrijo razporejenosti rezultatov učencev v vzorcu naj izpostavimo, da v populaciji obstajajo učenci, ki se, glede na dobljeni populacijski rezultat, na Lestvici doživljanja stresa uvrščajo v skupino učencev, ki so močno pod stresom in ki jih je smiselno/potrebno evidentirati ter za vsakega od njih posebej raziskati temeljna področja (izvire oz. vire) stresa ter pri delu z njimi uporabiti strategije, naravnane na zmanjševanje občutkov šolskega stresa. Doživljanje stresa ima namreč dolgotrajne učinke na razvoj raznovrstnih problemov, vključujoč anksioznost, depresijo in nizko samospoštovanje (Fernandez-Baena, Trianes, Escobar, Blanca in Munoz, 2015). Eden pomembnih protektivnih dejavnikov je socialna podpora, vezana na družino in vrstnike, vendar ima ta omejitve, zato je pomembno, da se v obravnavo vključijo strokovnjaki (Civici, 2015), v kontekstu slovenske osnovne šole je to lahko najprej razrednik, še pomembnejša pa je vključitev svetovalnega delavca, ki presodi globino problema ter ustrezno ukrepa.

Vpogled v strukturo (faktorizacija) Lestvice doživljanja stresa je pokazal štiri faktorje (podlestvice, skupine dejavnikov) obremenjenosti: Delo v šoli in za šolo, Dejavnosti izven pouka, Pričakovanja staršev ter Odnosi v šoli. Povprečni rezultati učenk in učencev v vzorcu na podlestvicah kažejo, da k skupnemu občutku stresnosti oz. k jakosti stresa najbolj prispeva rezultat na podlestvici Delo v šoli in za šolo, torej dejavniki, vezani na pouk in šolsko delo. Dobljeno povprečje na tej podlestvici je statistično pomembno višje od pričakovanega, velikost učinka pa nad mejo, ki določa praktično pomembnost razlike. Lahko torej sklenemo, da je ta skupina dejavnikov dejansko vir obremenitev za šesto- in osmošolce. Vpogled v porazdelitev rezultatov učenk in učencev v vzorcu po posameznih postavkah kaže, da sta najbolj obremenjujoča dejavnika ocenjevanje ter umeščenost preveč predmetov v urnik na dan. Rezultat je pričakovan, preverjanje znanja oz. vrednotenje dosežkov je po svoji naravi stresno, saj nenehno izpostavlja posameznikove (ne)kvalitete in (ne)moči in

nenehno izziva in – pri neuspehu – potencialno ogroža temeljni potrebi posameznika, potrebo po pozitivni samopodobi in potrebo po samospoštovanju, ki sta pri nizkih šolskih rezultatih ogroženi. Nizko samospoštovanje kot dolgoročni rizik izpostavljenosti stresu izpostavljajo tudi drugi preučevalci stresa (npr. Fernandez-Baena in dr., 2015). Med samopodobo, samospoštovanjem in učnimi dosežki, kot kažejo nekatere (tudi longitudinalne) raziskave, obstaja recipročen odnos: učni dosežki vplivajo na (akademsko) samopodobo, ta pa dolgoročno spodbuja pozitivne učne dosežke (npr. Valentine, Du Bois in Cooper, 2004, po Hattie, 2009, Marsh and Yeung, 1997, po Tivari, 2011). Da je ocenjevanje problem za učence, potrjuje tudi raziskava PISA (2015), v kateri je nad 50 % 15-letnikov izražalo močno zaskrbljenost zaradi tega (tako na ravni vseh vključenih državah kot tudi v Sloveniji). Spoznanje za prakso nikakor ni novo, zaposlene na področju vzgoje in izobraževanja, tako učitelje, izobraževalce učiteljev ter šolske politike, pa spodbuja k ponovnemu razmisleku o bolj načrtnem udejanjanju raznovrstnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja, poleg testov znanja še npr. vrednotenje projektov, ocenjevanje skupinskih nastopov in drugih avtentičnih oblik preverjanja znanja (npr. Cohen, Manion in Morrison, 1996), utemeljenih v filozofiji formativnega spremljanja. Ta poleg že omenjenega predpostavlja vključevanje učenca v proces preverjanja in vrednotenja tako, da je soudeležen v procesu opredeljevanja ciljev/namenov učenja, kriterijev uspešnosti, da svoj napredek načrtno spremlja in ga vrednoti glede na kriterije uspešnosti, da za svoje izvajanje ali izdelek pridobi vrstniško in/ali učiteljevo kakovostno povratno informacijo ter da ima možnost oz. da je spodbujen, da na temelju kakovostne povratne informacije svoje dosežke (in s tem oceno) izboljšuje (npr. Newton, 2000, Hattie, 2009, Dylan, 2013).

Drugi, za učence obremenjujoči dejavnik je umeščenost velikega števila predmetov v urnik na dan. Tudi ta rezultat je pričakovan, saj zahteva sprotno pripravo na veliko število različnih učnih tem, obenem pa hitro preusmerjanje pozornosti v dnevu. Fleksibilni urnik, z blok urami, predstavlja praktično in smiselno rešitev omenjenega problema (Nolimal, 2011). V preteklosti so v slovenskem šolskem prostoru izvajali projekt, v katerem so sodelujoče šole uvajale, Zavod RS za šolstvo pa spremljal in evalviral različne nove, fleksibilne organizacije dela in strnjene poučevanja predmetov. Nolimal (prav tam) ugotavlja, da imajo strnjene oblike dela številne kakovostne učinke na učno prakso, ki postane sodobnejša, usmerjena v učence in v

njihovo participacijo, znanje učencev pa ostaja primerljivo z znanjem učencev, ki niso vključeni v tovrstne organizacijske oblike dela.

Na podlestvici Delo v šoli in za šolo Lestvice doživljanja stresa med spoloma ni razlik, obstaja pa statistično in praktično pomembna razlika med šesto- in osmošolci. Slednji doživljajo močnejši stres, kar pojasnimo z obsežnejšo in zahtevnejšo učno snovjo, ki pomeni večji izziv učencu, da snov obvlada in posledično, da je ob preverjanju znanja uspešen.

Glede na rezultate podobnih študij bi sicer razlike med spoloma pričakovali. Več avtorjev namreč navaja, da deklice med adolescenco doživljajo več stresa, so pa obenem bolj fleksibilne pri njegovem obvladovanju (Wiklund, Malmgren-Olsson, Öhman, Bergström, & Fjellman-Wiklund, 2012, po Wilhsson, Svedberg, Högdyn in Nygdren, 2017, Umari, 2010, po Kanekeshi in Basavarajappa, 2012). K doživljanju višje stopnje stresa v adolescenci prispevajo nove odgovornosti in zahteve, ki jih prinaša to razvojno obdobje, in so višje tako za dečke kot za deklice, vendar jih deklice, spričo različnih vrednot in norm, doživljajo kot večji pritisk (Moksnes, Johr, Lillefjell, Byrne, & Haugan, 2016; Plenty, Ostberg, Almquist, Augustine, & Modin, 2014; Wiklund et al., 2012, vsi po Wilhsson, Svedberg, Hogdyn in Nygdren, 2017). Obstajajo pa tudi študije, ki najdejo razliko med dečki in deklicami v nasprotni smeri: dečki izražajo višjo stopnjo stresa kot deklice (Khan, Lanin, Ahmad, 2015). Avtorji razliko interpretirajo kot posledico višjih pričakovanj staršev do dečkov, višjih ciljev, ki si jih postavljajo dečki v primerjavi z deklicami.

Na podlestvicah Pričakovanja staršev ter Dejavnosti izven pouka dosegajo učenke in učenci v vzorcu nižje povprečje od orientacijske vrednosti, ki kaže srednjo jakost stresa na podlestvicah, iz česar sledi, da ti skupini dejavnikov za učence ne predstavljata vira stresa. Obe razliki sta statistično pomembni, rezultat učinka pa je v primeru lestvice Pričakovanja staršev majhen, v primeru Dejavnosti izven pouka pa je učinek razlike, s tem pa njena praktična vrednost velika ($d = 1,5$), iz česar lahko sklepamo, da dejavnosti izven pouka niso stresne za učenke in učence.

Pričakovanja staršev so pomemben prediktor akademskih dosežkov učencev, najpogosteje pa so merjena z vprašanjem »Katero stopnjo izobrazbe bo dosegel vaš

otrok?» (Yammamoto in Holloway, 2010). V meta študiji vpliva pričakovanj staršev na akademske dosežke otrok avtorja (prav tam) ugotavljata, da prav vse študije, v katerih so preučevali evropske in ameriške družine, potrjujejo pozitivno povezavo med spremenljivkama (kar pa ne velja za azijsko in afriško okolje).

Čeprav pričakovanja staršev ne predstavljajo močnega vira obremenitev, obstajajo na tej podlestvici razlike med spoloma. Fantje so s pričakovanji staršev bolj obremenjeni, razlika je statistično in praktično pomembna, saj se velikost učinka približuje srednji vrednosti ($d = 0,40$). Interpretacij je več, za končni odgovor pa bi bila potrebna nadaljnja raziskovanja. Podobno kot Khan, Lanin in Ahmad (2015) lahko predpostavimo, da imajo starši do dečkov morda višja pričakovanja in jih posledično ta bolj obremenjujejo, ali pa imajo dečki (tudi v naši kulturi) višje cilje od deklic. Možna je še tretja razlaga, namreč, da so pričakovanja staršev tako do deklic kot do dečkov enako visoka, a so za dečke bolj obremenjujoča, saj jim težje sledijo, ker so zanje zahteve šole manj prilagojene (višja toleranca do živahnosti in spodbujanje aktivnosti pri dečkih izven šole, nasproti zahtevam šole po mirnem sedenju in sledenju pouku).

Obstajajo tudi statistično pomembne in praktične razlike ($d = 0,32$) na podlestvicah Delo v šoli in za šolo in Dejavnosti izven šole med šesto- in osmošolci, v smeri močnejših občutkov obremenjenosti osmošolcev, kar je, iz zgoraj že omenjenih razlogov (večji obseg in zahtevnost učnih vsebin), pričakovano. V raziskavi tudi potrjujemo povezanost med starostjo (oz. razredom, ki ga obiskujejo učenci) ter časom, ki ga porabijo za učenje. Starejši učenci pričakovano navajajo, da se učijo več od mlajših učencev.

Iz rezultatov na Lestvici doživljanja stresa lahko **povzamemo**, da so dejavniki pouka in šolsko delo najmočnejši in obenem pomemben vir stresa učenk in učencev, kar pa v znatno manjši meri velja za pričakovanja staršev, dejavnosti izven pouka ter odnose v šoli. Med deklicami in dečki na podlestvici, ki združuje postavke, ki se nanašajo na pouk in delo za šolo, ni razlik, obstajajo pa razlike glede na starost, v smeri močnejšega občutka obremenjenosti starejših učencev.

7.2. Ocena izpostavljenosti obremenjujočim dejavnikom (izvorom stresa)

Preučevanje doživljanja lastne izpostavljenosti stresorjem predstavlja drug vpogled v stres pri učenkah in učencih. Avtorji poudarjajo, da dnevna izpostavljenost stresorjem predstavlja tveganje za razvoj raznovrstnih težav, med drugim anksioznosti, depresije, nizkega samospoštovanja, ki otežuje prilagajanje vsakodnevnim zahtevam šole in se odraža v nizkih šolskih rezultatih, negativnem odnosu do šole ter v agresivnem vedenju (Fernandez-Baena in sod., 2015).

V drugem delu raziskave smo raziskovali, kako učenke in učenci ocenjujejo pogostost izpostavljenosti izvorom (šolskega) stresa. Prej omenjene splošne dejavnike šolskega stresa (npr. pouk, ocenjevanje) smo razčlenili (npr. pouk je dolgočasen, snov je prezahtevna, ustno ocenjevanje je prezahtevno itd.) in jih vključili v Lestvico izpostavljenosti stresorjem. Na postavkah te lestvice so učenci ocenjevali pogostost izpostavljenosti potencialno stresnim dejavnikom, za razliko od postavk Lestvice občutka obremenjenosti, kjer so učenci ocenjevali, kako močno jih posamezen dejavnik obremenjuje.

Lestvica izpostavljenosti stresorjem vsebuje štiri podlestvice (empirično dobljene faktorje): Neugodne značilnosti pouka, Odnosi s sošolci, Odnosi z učitelji in Načini učenja. Tako lestvica v celoti kot tri podlestvice imajo odlično ($> 0,90$) ali visoko ($0,80 < x < 0,89$) zanesljivost, kar nam omogoča izvajanje zanesljivih sklepov, izjema je podlestvica Načini učenja, katere rezultatov v nadaljevanju ne interpretiramo, čeprav so zelo zanimivi in odpirajo nova vprašanja, ki pa bi jih bilo smiselno raziskovati z zanesljivejšimi instrumenti.

Povprečen dosežek učenk in učencev v vzorcu na celotni Lestvici izpostavljenosti stresorjem je statistično pomembno nižji od orientacijske (pričakovane) vrednosti, ki pomeni srednjo pogostost izpostavljenosti stresorjem. Podobno velja tudi za rezultat na podlestvicah Neugodne značilnosti pouka, Odnosi s sošolci ter Odnosi z učitelji. Sklenemo lahko, da učenke in učenci v vzorcu ocenjujejo, da – globalno gledano – niso pogosto izpostavljeni skupinam preverjanih stresorjev: redko so izpostavljeni neugodnim značilnostim pouka, ki sicer predstavljajo pomemben vir stresa, kadar se z njimi srečajo. Enako velja za odnose med učitelji in učenci, kot tudi med učenci

samimi, ki so (glede na postavke, vključene v lestvico) kakovostni: učenci se počutijo spoštovani in sprejeti, tako od učitelja kot sošolcev, v razredu se dobro počutijo itd.

Ne glede na ugoden rezultat učenk in učencev v celotnem vzorcu obstajajo nekatere razlike glede na spol in glede na starost. Deklice na podlestvici Odnosi z učitelji ter na podlestvici Odnosi s sošolci dosegajo nižje rezultate, kar pomeni, da odnose, tako z učitelji kot s sošolci, ocenjujejo ugodneje. Velikost učinka je na primeru podlestvice Odnosi s sošolci majhna ($d = 0,19$), vendar na meji praktične pomembnosti, na podlestvici Odnosi z učitelji pa je praktično ni ($d_2 = 0,13$). Da imajo odnosi s sošolci pomemben vpliv na občutek obremenjenosti učencev, sovпада z rezultati študij, ki raziskujejo vpliv vrstnikov na dosežke učencev. Anderman in Anderman (1999, po Hattie, 2009) izpostavljata pomembno vlogo prijateljskih odnosov med učenci v razredu, saj je zanje značilna skrb drug za drugega, podpora in medsebojna pomoč. To so zelo pomembni dejavniki, ki delujejo kot blažilec negativnega delovanja stresorjev. Prijateljstva olajšujejo reševanje konfliktov, s tem pa omogočajo več priložnosti za učenje ter posledično višje dosežke. M. Ule (1995, po Zupančič, 2004) v študiji raziskuje pomen, ki ga imajo v življenju mladostnika različne osebe. Kot najpomembnejšo osebo so slovenski mladostniki (tako fantje kot dekleta) navajali mamo, sledili so ji najboljša prijateljica ali prijatelj, oče ter bratje in sestre. Kot manj pomembni pa so se izkazali sošolci, na mestu za njimi pa učitelji. Tudi ta študija potencialno doprinaša k razumevanju rezultata naše študije, namreč, majhnega vpliva tako odnosov s sošolci kot odnosov z učitelji na doživljanje stresa (vpliv izpostavljenosti stresorjem na doživljanje stresa je natančneje pojasnjen v nadaljevanju, v poglavju 7.4). Med dečki in deklicami v tem razvojnem obdobju obstajajo nekatere razlike, s katerimi morebiti lahko pojasnimo tudi dobljeni rezultat: deklice so medsebojno v tem obdobju tesneje povezane od dečkov, kar jim daje večji občutek varnosti in sprejetost s strani sošolcev in s tem ugodnejše počutje v razredu.

Obstajajo razlike med šesto- in osmošolci v oceni izpostavljenosti stresorjem na celotni lestvici ter na podlestvici Neugodne značilnosti pouka ter Odnosi z učitelji. Velikost učinka je, tako na celotni lestvici kot na obeh podlestvicah, srednje visoka ($d_1 = 0,46$, $d_2 = 0,53$, $d_3 = 0,31$). Na lestvici Odnosi s sošolci v oceni izpostavljenosti stresorjem med skupinama različno starih učencev ni pomembnih razlik, kar ni presenečenje, saj gre med preučevanima skupinama za razliko dveh let, učenke in

učenci pa pripadajo istemu razvojnemu obdobju, zgodnjemu mladostništvu, ki traja od približno 10. oz. 11. leta do približno 14. leta starosti (Zupančič, 2004a). Višji rezultat na podlestvici Neugodne značilnosti pouka pri osmošolcih verjetno temelji na njihovi večji kritičnosti (pouk je dolgočasen itd.) in obratu od avtoritete k vrstnikom (v mladostništvu pomen in vpliv vrstnikov narašča, pomen/identifikacija z odraslimi pa se zmanjšuje), obenem pa na že večkrat omenjeni višji zahtevnosti učnih vsebin (učnih vsebin je preveč, učne vsebine so prezahtevne). Pričakovano ocenjujejo osmošolci odnose z učitelji bolj kritično od šestošolcev, od nekje petega razreda dalje se počasi dogaja obrat od orientacije k odraslemu v smeri orientacije k vrstnikom, kar potencialno pomeni povečanje konfliktnosti mladostnikov z odraslimi in njihove večje kritičnosti, zavljo večje konfliktnosti pa potencialno tudi realno bolj napeti odnosi med generacijama.

7.3. Znaki stresa

Incidenco znakov stresa smo ugotavljali z Lestvico odzivov na stres, sestavljeno iz enaindvajsetih postavk, nanašajočih se na raznovrstne odzive, tipične za stres, kot npr. utrujenost, nestrpnost, nezmožnost koncentracije, glavobol itd. Učenci so presojali pogostost doživljanja znakov stresa. Lestvica ima faktorsko veljavnost (ekstrahirana sta dva faktorja), izkazala pa je tudi odlično zanesljivost, kar nam omogoča izpeljavo veljavnih in zanesljivih sklepov.

Povprečen dosežek učenk in učencev v vzorcu kaže, da različnih znakov stresa učenke in učenci ne doživljajo prav pogosto, frekvenčna distribucija odgovorov na posameznih postavkah pa je pokazala, da posamezne znake stresa velik delež učenk in učencev doživlja precej ali zelo pogosto. Najpogostejše dožavljen znak stresa je utrujenost, saj 46,5 % učencev odgovarja, da so precej pogosto ali zelo pogosto utrujeni, sledijo pa napetost, pomanjkanje koncentracije, nezmožnost sprostiti se, razburljivost ter glavobol, znaki, ki jih kot precej pogosto ali zelo pogosto pojavljajoč se omenja dobra tretjina učencev. V naši študiji izpostavljenost stresnim dejavnikom, vezanim na pouk ter odnose s sošolci, pojasnjuje precejšen delež variance rezultata na Lestvici odzivov na stres, iz česar sklepamo, da ti dejavniki dejansko imajo velik vpliv na pojavnost znakov stresa.

Lestvica odzivov na stres je (faktorsko preverjeno) sestavljena iz dveh podlestvic. Prva združuje psihične znake stresa (negotovost, napetost, utrujenost, pomanjkanje apetita itd.), druga pa negativne vedenjske znake stresa (npr. odklanjanje obveznosti za šolo, prepisovanje domačih nalog, kampanjsko učenje itd.).

Deklice poročajo o pogostejših znakih stresa kot dečki na faktorju Psihosomatski znaki stresa, dečki pa pogosteje na stres reagirajo z negativnim vedenjem.

Razlike so statistično in – upošteva velikost učinka – tudi praktično pomembne. Na te razlike posredno vplivajo vzgojni vzorci oz. različni vzorci vedenja in spodbujanja v odnosu do deklic oz. dečkov. Uravnavanje agresivnosti predstavlja eno od področij socializacije, na katerem odrasli najpogosteje kažejo različne oblike vedenja v interakciji z dečki in z deklicami: na agresivno vedenje se odzivajo pogosteje in ga tudi zagovarjajo (Marjanovič Umek, 2004, 501). Različno odzivanje na stres je tako lahko posledica prav teh razlik v vzgojnem pristopu staršev, ki dopuščajo več negativnega vedenja dečkov. Razlike v posledicah znakov stresa pri dečkih in deklicah navajajo tudi nekateri drugi avtorji. Khanekeshi in Basavarajappa (2012) navajata študijo Umarija (2010), v kateri je avtor ugotavljal razširjenost stresa med otroci in mladostniki. V tej študiji so vsi otroci in mladostniki izražali simptome stresa, od tega velika večina nad zmerno jakostjo. Deklice in dečki so reagirali na različne vrste stresorjev: medtem ko so deklice doživljale predvsem stres zaradi odnosov s starši in prijatelji, so dečki doživljali stres, povezan s šolo ali drugimi dejavniki, ki niso povezani z odnosi.

Tudi avtorji nekaterih tujih študij stresa v času mladostništva, čeprav z drugačno metodologijo, navajajo, da so deklice bolj odzivne na stresorje okolja od dečkov (Compas in Wagner, 1991, po Khanekeshi in Basavarajappa, 2012). Mednarodna raziskava HBSC (NIJZ, 2014) je prav tako pokazala, da so deleži prisotnosti psihosomatskih simptomov pomembno višji pri dekletih.

7.4. Povezave med oceno izpostavljenosti obremenjujočim dejavnikom (stresorjem), občutki obremenjenosti in znaki stresa

Analize so pokazale, da ima največji vpliv na doživljanje občutka stresnosti izpostavljenost različnim neugodnim dejavnikom pouka ter izpostavljenost neugodnim odnosom s sošolci (sošolci me ne spoštujejo, sošolci me nimajo radi, v razredu se počutim slabo, v razredu nimam prijateljev). Ta ugotovitev ima določene praktične konsekvence, namreč, k zmanjšanju stresa učencev potencialno prispeva učitelj, ki izvaja zanimiv pouk, ki količino snovi in njeno zahtevnost prilagaja dojemljivosti učencev, ki pouk diferencira in individualizira, ki daje razumno količino primerno zahtevnih domačih nalog, ki osmišlja učno snov in ki učencem daje vsebinsko povratno informacijo na njihovo znanje in veščine. V obdobju adolescence, ko sovrstniki postanejo pomemben referenčni okvir za presojo lastne vrednosti (Slavin, 2000), lahko odklanjanje s strani vrstnikov pomeni vir negativnih občutkov, kar potrjujejo tudi rezultati v tej raziskavi. Tudi naši avtorji (npr. Zupančič, 2004b) izpostavljajo večji pomen vrstnikov v obdobju mladostništva v primerjavi z otroštvom: sprejetost s strani vrstnikov ima močnejši vpliv na samopodobo. »Dvomi glede sprejetosti med vrstniki lahko zato pri mladostnikih vodijo do neopredeljenih neprijetnih stanj napetosti.« (Cogner, 1991, po Zupančič, prav tam, str. 553). Na splošno presojo lastne vrednosti, ki v obdobju zgodnje adolescence sicer niha, v največji meri prispeva fizična pojavnost učenke oz. učenca, za tem pa po pomembnosti sledi sprejetost s strani vrstnikov (Slavin, prav tam). Pomembno je torej, da učitelj usmerja pozornost na odnose v razredu, da prepozna učence, ki so spregledani ali odklonjeni, ter sistematično izvaja dejavnosti za izboljšanje kakovosti odnosov v razredu, poleg načrtnih socialno-interakcijskih dejavnosti med razrednimi urami še sodelovalno učno delo pri obravnavi raznovrstnih vsebin, ki poleg kognitivnih učinkov vpliva tudi na kakovost odnosov in medosebnih izkušenj učencev v razredu (Peklaj s sod., 2001).

Enako kot na doživljanje stresa vpliva ocena izpostavljenosti stresorjem tudi na pojavnost znakov stresa, pri čemer so, tako kot pri vplivu na doživljanje stresa, pomembni predvsem izpostavljenost neugodnim karakteristikam pouka ter izpostavljenost neugodnim odnosom s sošolci.

Na pogostost pojavljanja znakov stresa pomembno vpliva tudi doživljanje jakosti posameznih stresorjev. Največji vpliv imajo stresorji, povezani z delom v šoli in za šolo,

sledijo stresorji, povzročeni s pričakovanji staršev, ter stresorji, povezani z dejavnostmi izven pouka. Najmanjši, vendar statistično pomemben vpliv na znake stresa ima tudi doživljanje odnosov v šoli. Potrdila se je ugotovitev iz prejšnjih študij (npr. Milekšič, 2004), da ima pouk pomembno vlogo pri procesu nastajanja šolskega stresa. Kot kažejo rezultati naše analize, imata percepcija jakosti posameznih stresorjev (doživljanje stresa), povezanih s poukom, in pogostost pojavljanja stresorjev, povezanih s poukom, odločilno vlogo pri pojavljanju pogostosti znakov stresa.

7.5. Razlike med skupinami učencev z različno stopnjo stresa

Raziskali smo, kako se učenci, ki doživljajo močan stres, razlikujejo od učencev, ki doživljajo šibek stres. Gre za skupini učencev, katerih rezultat za eno standardno deviacijo odstopa od povprečnega rezultata vseh učencev v vzorcu. V skupino neobremenjenih smo, upošteva kriterij razlike za eno standardno deviacijo, zajeli 19 % učenk in učencev z najnižjim rezultatom, v kategorijo obremenjenih pa 17,4 % učenk in učencev z najvišjim rezultatom.

Ugotovili smo, da se skupini razlikujeta glede na učno uspešnost, in sicer pri zaključni oceni iz matematike, slovenščine in tujega jezika iz preteklega šolskega leta. Ocene učencev, ki doživljajo šibek stres, so pri vseh skupinah učencev (statistično in praktično) pomembno višje od ocen učencev, ki doživljajo močan stres. Učni uspeh/neuspeh ter vse, s čimer je povezan (sposobnosti, motivacija, učne navade, samopodoba ...), je torej povezano z občutki stresnosti, kar izpostavljajo tudi nekateri drugi avtorji (Milekšič, 2004).

Vse skupine učencev (neobremenjeni – šibek stres, zmerno obremenjeni – zmeren stres in obremenjeni – močan stres) se medsebojno razlikujejo tudi po svoji oceni pogostosti izpostavljenosti stresorjem, pri čemer ocena izpostavljenosti virom stresa narašča od skupine neobremenjenih oz. učencev, ki doživljajo šibek stres, preko zmerno obremenjenih do obremenjenih učencev, torej tistih, ki doživljajo močan stres. Razlike med vsemi skupinami so statistično in praktično pomembne, med skrajnima skupinama pa so razlike tako velike, da z gotovostjo trdimo, da gre za dve popolnoma različni skupini, ki popolnoma različno doživljata izzive, povezane s šolanjem. Učenci,

ki doživljajo močan stres, popolnoma drugače ocenjujejo pogostost lastne izpostavljenosti stresorjem, tako tistim, ki so vezani na značilnosti pouka, kot tistim, ki so vezani na odnose s sošolci in odnose z učitelji, le da je velikost učinka na slednjih dimenzijah majhna, v nekaterih primerih pa je sploh ni.

Med učenci, ki se na Lestvici doživljanja stresa uvrščajo v skupine s šibkim stresom, zmernim stresom in močnim stresom, obstajajo tudi razlike v pojavnosti znakov stresa, tako psihosomatskih znakov stresa kot znakov negativnega vedenja. Učenci, ki doživljajo močan stres, pogostejše doživljajo znake stresa v primerjavi z učenci, ki doživljajo srednje jakosti stresa, ti pa doživljajo znake stresa pogostejše kot učenci, ki doživljajo šibek stres.

Zanimive so tudi razlike med učenci, ki doživljajo močan stres, in učenci, ki doživljajo šibek stres, na postavkah, povezanih z občutkom nadzora nad dogodki. Učenci, ki doživljajo močan stres, so v primerjavi z učenci, ki ne doživljajo stresa, v večji meri prepričani, da je pamet prirojena lastnost, ki se s starostjo in učenjem ne spreminja, učni dosežki pa so pogojeni z njo. Obenem so tudi bolj kot učenci s šibkim stresom prepričani, da so njihovi dosežki odvisni od zunanjih okoliščin, kot sta sreča ter všečnost učitelju. Obratno pa učenci, ki doživljajo šibek stres, verjamejo, da so učni dosežki pogojeni z delovnimi navadami in količino in načinom učenja: bolj verjamejo, da so učni dosežki odvisni od notranjih dejavnikov, v primerjavi z učenci, ki doživljajo močan stres. Lestvica, sestavljena iz postavk, ki se nanašajo na občutek nadzora nad dogodki, ne izkaže visoke zanesljivosti, vendar opisane ugotovitve odpirajo zanimivo smer nadaljnjega raziskovanja in konstrukcije zanesljivejšega instrumenta za merjenje motivacije, stila pripisovanja oz. nadzora nad dogodki (predvsem nadzora nad učnimi dosežki). Raziskave stilov pripisovanja vzrokov za dogodke (učne dosežke) (lokusa kontrole) kažejo, da učenci s težavami pri učenju svoje pozitivne učne dosežke pripisujejo sreči, negativne pa pomanjkanju sposobnosti (Cole in Chan, po Asman in Conway, 1997). Potencialna potrditev v naši študiji nakazanih trendov, ki pritrjuje ugotovitvam omenjenih raziskav, bi namreč imela pomembne praktične implikacije: ozaveščanje učiteljev o povezanosti doživljanja stresa z lokusom kontrole ter načrtno uvajanje strategij za oblikovanje občutka nadzora nad učnimi dosežki. Short in Weisberg-Benchell (po Ashman in Conway, prav tam) navajata pomen načrtnega treninga strategij učenja, ki vključuje sistematične intervencije na učenčevu

prevzemanje odgovornosti za lastne dosežke. Delno na ta problem odgovarja poučevanje po načelih formativnega spremljanja (Dylan, 2013), katerega temeljna premisa je vključevanje učencev v vse faze učnega procesa: od opredeljevanja ciljev, kriterijev uspešnosti do izboljševanja dosežkov na temelju kakovostne povratne informacije. Gre za proces, ki učenca spodbuja k prevzemanju odgovornosti za posledice svojega (ne)angažmaja v učnih dejavnostih. Občutek nadzora nad dogodki (učno uspešnostjo in drugimi) je v svoji dolgoletni praksi raziskovala C. Dweck. Ugotovila je, da doživljanje notranjega nadzora nad dogodki močno vpliva na različne vidike doživljanja in ravnanja v šoli, prvenstveno pa na motivacijo. Učenci z notranjim nadzorom nad dogodki so za učno delo bolj motivirani, bolj motivirani pa so tudi za zahtevnejše naloge (Dweck, 2016).

Učenci z močnim stresom se razlikujejo od učencev s šibkim stresom tudi po tem, da so njihove izobrazbene ambicije nižje. V skupini učencev s šibkim stresom so tudi učenci, ki na vprašanje »Katero stopnjo izobrazbe želiš doseči?«, ne vedo odgovora. Povezanost med zaznanimi pričakovanji staršev in občutki stresa učencev je nekoliko drugačna: najbolj stresno obremenjeni so učenci, ki menijo, da njihovi starši pričakujejo bodisi dokončano osnovno šolo bodisi podiplomsko izobrazbo. Najmanj stresno obremenjeni učenci pa so tisti, ki ne vedo, kaj od njih pričakujejo njihovi starši.

Ugotavljali smo tudi povezanost med občutki doživljanja stresa in časom, ki ga učenci doma porabijo za različne dejavnosti, povezane s šolo (učenje, učenje pred testom, domače naloge), ter med občutki doživljanja stresa in časom, ki ga učenci porabijo za druge dejavnosti (interesne dejavnosti, mobilne naprave). Po pričakovanjih učenci, ki se počutijo bolj stresno obremenjene, porabijo za vse dejavnosti več časa (tako tiste, ki se tičejo domačega dela za šolo, kot za interesne dejavnosti). Našli smo tudi povezave med porabo časa in spolom: deklice porabijo tako za učenje kot za interesne dejavnosti več časa, manj časa pa preživijo za računalnikom oz. ob mobilni napravi. Prav tako več časa za raznovrstne dejavnosti porabijo osmošolci v primerjavi s šestošolci.

Našli smo povezavo med časom, ki ga učenci porabijo za različne dejavnosti, in starostjo. Starejši učenci namenijo več časa doma tako dejavnostim, povezanim s šolo, kot interesnim dejavnostim, prav tako pa več časa namenijo uporabi računalnika

oz. mobilne naprave, na katerih v največji meri poslušajo glasbo, klepetajo s prijatelji, spremljajo, kaj se dogaja na socialnih omrežjih, ter igrajo računalniške igrice.

8. Sklepne misli

Raziskava odstira odgovore na vrsto vprašanj, povezanih s stresom. Doživljanje stresa pri osnovnošolcih gledano populacijsko ni alarmantno, večina učencev namreč doživlja jakost, ki je nekoliko pod orientacijsko, srednjo jakostjo stresa. Obstajajo pa učenci, teh je kar 17 %, ki v šoli ter v povezavi s šolo doživljajo močan stres in ki bi jih bilo nujno prepoznati ter jim nuditi ustrezno podporo in obravnavo, da bi se izognili dolgoročnim posledicam, ki jih stres povzroča na zdravje ljudi. Zato je pomembna usposobljenost strokovnih delavcev, da prepoznajo te učenke in učence ter jim nudijo ustrezno strokovno podporo.

V preventivnem smislu lahko šole z ustrezno organizacijo dela (npr. fleksibilni predmetnik) in sodobnimi pristopi pri pouku (npr. formativno spremljanje) zmanjšajo možnost pojavljanja šolskega stresa. Seveda pa imajo pomembno vlogo tudi starši, saj s svojimi ustreznimi pričakovanji do otrok, nudenjem podpore ob neuspehu, spodbujanjem in drugimi pozitivnimi pristopi lahko bistveno prispevajo k zmanjšanju stresa pri svojih otrocih. Ob tem je potrebno omeniti tudi sistemske ukrepe šolske politike, ki prav tako lahko prispevajo k zmanjšanju stresa pri učenkah in učencih (npr. usposabljanje strokovnih delavcev, posodobitev učnih načrtov ipd.).

Viri

1. Ashman, A. F. in Conway, R. N. F. (1997). An introduction to cognitive education. Theory and applications. London in New York: Routledge.
2. Cankar, G. in Bajec, B. (2003). Velikost učinka kot dopolnilo testiranja statistične pomembnosti razlik. *Psihološka obzorja*, 12 (2), 97–112.
3. Civitci, A. (2015). The Moderating Role of Positive and Negative Affect on the relationship between Perceived Social Support and Stress in College Students. *Educational Science: Theory and Practice*, 15 (3), 565–573.
4. Cohen, L, Manion, L., Morrison, K. (1996). A Guide to Teaching practice (3rd. Ed) London in New York: Routledge.
5. Depolli, S. K. (2008). Raziskovalni pristopi v proučevanju stresa učiteljev. *Sodobna pedagogika* 1, 136–153.
6. Dylan, W. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V Dumond, H., Istance, D., Benavides, F., O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse (123–142). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
7. Dweck, C. (2016). Mindset. The new psychology of success. New York: Ballantine Books.
8. Eskicumali, A., Arslan, S., Demirtas, Z. (2015). Utilization of Information and Communication Technologies as a Predictor of Educational Stress on Secondary School Students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14 (2), 241–246.
9. Fernandez-Baena, F. J., Trainee, v. M., Escobar, M., Blanca, M. J., Munoz, A. M. (2015). Daily Stressors in Primary Education Students. *Canadian Journal of School Psychology*, 30 (1), 22–33.
10. Hattie, J. A. C. (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta– analyses relating to achievement. London in New York: Routledge.
11. HBSC – Izsledki mednarodne raziskave (2014), Z zdravjem povezana vedenja v šolskem obdobju med mladostniki v Sloveniji, Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje, 2015. https://www.nijz.si/sites/www.nijz.si/files/publikacije-datoteke/hbhc_2015_e_verzija30_06_2015.pdf. Pridobljeno: 20. 4. 2019.

12. Javier Fernández-Baena, F., Trianes, M. V., Escobar, M., Blanca, M. J., M. Muñoz, A. M. (2015). Daily Stressors in Primary Education Students. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(1), 22–33.
13. Khan, Z., Lanin, A. B., Ahmad, N. (2015). The Level of Stress in Male and Female School Students. *Journal of Education and Practice*, 6 (13) 166–168.
14. Khanekeshi, A. in Basavarajappa (2012). A comparative study of the academic stress and depression among high school girl and boy students. *I-manager's Journal on Educational Psychology*, 6 (1), 12–20.
15. Lin, Y. M., Lin, S. C., Eang, M. J., Chen, F. S. (2009). What causes the academic stress suffered by students at universities and colleges of technology? Dostopno na spletu: <https://pdfs.semanticscholar.org/2502/318bb556333510ae8ef11afb4c9cdce5b243.pdf>. Pridobljeno: 10. 6. 2019.
16. Marjanovič Umek, L. (2004). Razvoj razlik med spoloma. V L. Marjanovič Umek, M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija. Razprave Filozofske fakultete* (str. 495–509). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
17. Milekšič, V. (2004). Analiza obremenjenosti učencev 7. razreda devetletne osnovne šole v šolskem letu 2003/2004. Interno gradivo ZRSŠ.
18. Newton, D. P. (2000). Teaching for understanding. What it is and how to do it. London in New York: Routledge.
19. Peklaj, C. in sod. (2001). Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.
20. PISA (2015). <http://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>. Pregledano: 24. 4. 2019.
21. Singh, R. (2016). Stress among school-going adolescents in relation to psychological hardiness. *i-manager Journal on Educational Psychology*, 9 (4), 8–15.
22. Slavin, R. E. (2000). Educational Psychology. Theory and practice. SiASth edition. Boston, London: Allyn and Bacon.
23. Slivar, B. (2003). Dejavniki, strategija in učinki spoprijemanja učiteljev s stresom. Doktorska disertacija, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
24. Slivar, B. (2009). Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljicah, učiteljicah in učiteljih. Ljubljana: SVIZ.

25. Slivar, B. (2013). Na poti k dobremu počutju, Obvladovanje stresa v šolah – teoretični vidik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
26. Sotardi, V. A. (2016). Understanding student stress and coping in elementary school: a mixed-method, longitudinal study. *Psychology in the Schools*, 53 (7), 705–721.
27. Sotardi, V. A. (2017). Exploring school stress in middle – childhood: interpretations, experiences and coping. *Pastoral care in education*, 35 (1), 13–27.
28. Tivari, G. K. (2011). Academic self-esteem, feedback and adolescents' academic achievement. Dostopno na: https://www.researchgate.net/publication/262068543_Academic_selfesteem_feedback_and_adolescents'_academic_achievement. Pridobljeno: 28. 4. 2019.
29. Zupančič, M. (2004a). Opredelitev razvojnega obdobja in razvojne naloge v mladostništvu V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič, *Razvojna psihologija. Razprave Filozofske fakultete* (str. 511–524). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
30. Zupančič, M. (2004b). Čustveni in osebnostni razvoj v mladostništvu. V L. Marjanovič Umek, M. Zupančič, *Razvojna psihologija. Razprave Filozofske fakultete* (str. 546–570). Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
31. Yamamoto, Y., Holloway, D. S. (2010). Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 189–214.
32. Wilhsson, M., Svedberg, P., Högdin, S., and Nygren, M. J. (2017) Strategies of Adolescent Girls and Boys for Coping With School-Related Stress. *The Journal of School Nursing*, 33(5), 374–382.

Priloga 1

Številka: 600-10/2019 - 1 (0400)

Datum: 18. 2. 2019

RAVNATELJICAM IN RAVNATELJEM OSNOVNIH ŠOL

**Zadeva: Raziskava »Vpliv različnih dejavnikov na občutek obremenjenosti
učenk in učencev v 6. in 8. razredu osnovne šole«**

Spoštovani,

v okviru raziskave *Vpliv različnih dejavnikov na občutek obremenjenosti učenk in učencev v 6. in 8. razredu osnovne šole* Vas prosimo za organizacijsko pomoč pri izvedbi raziskave.

Z raziskavo želimo ugotoviti kateri so za učence šestih in osmih razredov najbolj obremenjujoči dejavniki, v kolikšni meri so jim izpostavljeni ter kakšne so posledice za njihovo psihofizično delovanje.

Ker želimo doseči zanesljivost rezultatov, Vas prosimo za pomoč pri izvedbi raziskave. V ta namen Vas prosimo, da v našem imenu zaprosite nekoga od vaših učiteljev oz. učiteljic, da z učenci 8. a ter z učenci 6. a razreda (pri eni od razrednih ur ali izven pouka) izvede spletni vprašalnik, ki bo trajal cca. 15 minut, za učence s posebnimi potrebami pa cca. 25 min. Učitelja prosimo, da učence motivira za sodelovanje, jih med reševanjem spodbuja, jim pomaga pri razjasnitvi morebitnih nejasnosti ter učence spodbudi, da vprašalnik rešijo do konca.

Verjamemo, da bodo rezultati te raziskave zanimivi tudi za šole, zato bomo poskrbeli, da boste s skupinskimi rezultati učencev seznanjeni. Prvi rezultati raziskave bodo na voljo v mesecu aprilu.

Spletno povezavo na vprašalnik vam bomo poslali 14. 3. 2019 ob 8:00, delujoča pa bo štiri delovne dni zapored (14., 15., 18. in 19.3. 2019) od 8:00 do 15:00.

Prosim Vas še, da pred izvedbo raziskave, torej do 14.3. 2019, od staršev učencev 8. a in 6. a razreda (oz. od staršev učencev šestih in osmih razredov na enooddelčnih šolah) pridobite soglasje za sodelovanje učenca oz. učenke v raziskavi. Soglasje za sodelovanje prilagamo temu dopisu, lahko pa ga pridobite na način, ki je običajen za vašo šolo.

Za morebitna vprašanja se obrnite na dr. Tanjo Rupnik Vec (anja.vec@zrss.si) ali ga. Ines Medica (ines.medica@zrss.si).

Zahvaljujemo se Vam za sodelovanje.

Lepo Vas pozdravljamo,

Dr. Vinko Logaj,
Direktor Zavoda RS za šolstvo

Priloga:

- Soglasje staršev za sodelovanje v raziskavi

Priloga 2

SOGLASJE K SODELOVANJU V RAZISKAVI

Raziskava: Vpliv različnih dejavnikov na občutek obremenjenosti učenk in učencev v 6. in 8. razredu osnovne šole

Spoštovani,

prosim Vas za soglasje k sodelovanju Vašega otroka v raziskavi »*Vpliv različnih dejavnikov na občutek obremenjenosti učenk in učencev v 6. in 8. razredu osnovne šole*«, ki jo v okviru raziskovalne dejavnosti izvaja Zavod RS za šolstvo in poteka pod vodstvom dr. Tanje Rupnik Vec. Namen raziskave je ugotoviti, kateri dogodki in situacije, povezani s šolo, v največji meri obremenjujejo učence ter kakšne so njihove posledice na doživljanje in ravnanje učencev.

Če bo vaš otrok sodeloval v raziskavi, bo njegova naloga izpolniti elektronski vprašalnik, ki bo trajal približno 15 minut, za otroke s posebnimi potrebami pa približno 25 minut.

Zasebnost vašega otroka je v celoti zagotovljena, saj je vprašalnik anonimen. Identiteta vašega otroka v nobenem primeru ne bo razkrita, saj izvajalci raziskave ne bomo mogli ugotoviti, kateri odgovori pripadajo kateremu otroku. Javno bodo objavljeni in dostopni le skupinski rezultati. Reševanje vprašalnika za otroka ne bo imelo nikakršnih posledic.

Sodelovanje vašega otroka v raziskavi je v celoti prostovoljno in ga lahko kadarkoli prekine.

V primeru morebitnih dodatnih vprašanj se lahko obrnete na dr. Tanjo Rupnik Vec
(tanja.vec@zrss.si).

.....
.....

SOGLASJE

S podpisom jamčim, da sem soglasje prebral in da sem dobil priložnost za postavitev vprašanj v zvezi z raziskavo. Potrjujem privolitev za sodelovanje mojega otroka v raziskavi »*Vpliv različnih dejavnikov na občutek obremenjenosti učenk in učencev v 6. in 8. razredu osnovne šole*« ter dovoljujem uporabo rezultatov v pedagoške in znanstveno-raziskovalne namene.

Ime in priimek učenca

Datum

Ime, priimek in podpis staršev oz. skrbnikov

Datum

Vaše soglasje za sodelovanje v raziskavi bo shranjeno na šoli v fizični obliki do konca šolskega leta in bo po tem uničeno.

Lep pozdrav,

Dr. Tanja Rupnik Vec,
vodja raziskave