

IDENTIFIKACIJA OBRAZACA SUOČAVANJA SA ŠKOLSKIM NEUSPJEHOM

Lončarić, D. (2007). Identifikacija obrazaca suočavanja sa školskim neuspjehom. *Suvremena psihologija*, 10 (1), 55-76.

Darko Lončarić

Sveučilište u Rijeci

Učiteljski fakultet

Trg I. Klobučarića 1

51000 Rijeka

Hrvatska

dloncaric@inet.hr

Sažetak

IDENTIFIKACIJA OBRAZACA SUOČAVANJA SA ŠKOLSKIM NEUSPJEHOM

Darko Lončarić

Sveučilište u Rijeci

Učiteljski fakultet

Trg I. Klobučarića 1, Rijeka

U istraživanjima stresa i suočavanja dominiraju analize usmjerene na utvrđivanje kovariranja među varijablama, što je u osnovi analitičke strategije nazvane "pristup usmjeren na varijable". Takav pristup nije dostatan ako želimo razumjeti ponašanje kompleksnih i dinamičnih sistema i može se poboljšati tipološkim pristupom kojeg još nazivaju i "pristupom usmjerenim na osobu" (Magnusson, 2001).

Osnovni cilj ovog rada je provjera mogućnosti korištenja tipološkog pristupa u istraživanju suočavanja klasifikacijom učenika prema obrascu suočavanja kojeg koriste u situaciji školskog neuspjeha.

U istraživanju su sudjelovali učenici viših razreda osnovnih škola ($N=586$; 6. - 8. razred). Učenici su ispunili Skalu suočavanja sa dobivanjem loše ocjene (Lončarić, 2006). Podaci o spolu i dobi učenika također su prikupljeni. Provedena je klaster analiza s ciljem klasifikacije učenika prema obrascu suočavanja s akademskim stresom. Primjenom navedene metode učenici su razvrstani u šest grupa. Prve dvije grupe čine učenici koji imaju vrlo visoke i vrlo niske rezultate na svim skalama suočavanja. Ostali učenici su svrstani u naredne četiri grupe: a) učenici usmjereni isključivo na rješavanje problema, b) učenici usmjereni na rješavanje problema i socijalnu podršku, c) učenici usmjereni na umanjivanje problema i d) učenici koji u stresnoj situaciji pokazuju iznimnu emocionalnu reaktivnost.

Daljnjom analizom utvrđene su spolne i dobne razlike među učenicima koji su razvrstani u različite grupe. Komentirane su prednosti i neka ograničenja pristupa zasnovanog na analizi obrazaca.

Ključne riječi: obrasci suočavanja, stres, školski neuspjeh

ENGLESKI NASLOV I SAŽETAK

Identifying the patterns of coping with school failure

Variable centered approach focused on co-variations among variables is predominant analytical strategy in stress and coping research. When trying to understand the behaviour of a complex and dynamic living system, many limitations of a strictly variable-centred approach exist, and typological or person-centred approach may overcome such limitations (Magnusson, 2001).

The main goal of this work is to investigate applicability of the typological approach to coping research, and to classify the pupils according to the different coping patterns they use when confronted with an academic stressor.

Older elementary school pupils ($N=586$; 6th to 8th grade) participated in this investigation. The pupils filled in Academic Stress Coping Scale (Lončarić, 2006). Data regarding the pupils' sex and age were also collected.

K-means cluster analysis was used to classify pupils into six groups according to their pattern of coping with academic stress. Two of the groups consist of pupils who have very high or very low score on all coping strategies. The remaining pupils were classified into following four groups: a) pupils focused exclusively on solving the problem, b) those focused on solving the problem and on using social support, c) those focused on minimizing the problem, and d) those that are emotionally reactive in stressful situations.

Basic descriptive analysis revealed age and sex differences between identified groups of students. Advantages and some limitations of the pattern analysis approach are discussed.

Key words: coping, stress, school failure

UVOD

Period rane adolescencije prožet je tranzicijskim događajima koji mogu predstavljati znatan izvor stresa pri čemu se mogu formirati prilagođeni i neprilagođeni obrasci suočavanja. Brojne promjene uključuju ulazak u pubertet, prelazak iz osnovne u srednju školu, promjene u obiteljskim odnosima i odnosima s prijateljima koji mogu prerasti u prve ljubavne ushite ili razočaranja. U tom periodu škola i grupa vršnjaka predstavljaju vrlo važne faktore socijalizacije koji su po važnosti odmah nakon obiteljskog konteksta (Lacković-Grgin, 2000). Halstead i sur. (1993) navode da je škola za adolescente najčešći stresni kontekst, a tek zatim slijede obitelj i socijalni odnosi. U školskom kontekstu postoji cijeli niz situacija koje mogu biti potencijalno neugodne kao i izvor stresa za učenike. Škola je prva sredina u kojoj se dijete sreće s konstantnom evaluacijom njegovog rada. Razvoj kompetitivnih odnosa može biti dodatni izvor stresa. Zahtjevi za usvajanjem novih nastavnih sadržaja, te očekivanja roditelja i nastavnika, mogu dijete staviti u situaciju konstantne izloženosti stresorima, koji mogu varirati od umjerene neugodnosti do vrlo intenzivnog stalnog pritiska.

Stresore vezane uz školu kategorizirali su Burnett i Fanshawe (1997) navodeći devet najčešćih stresora, od kojih su prva četiri izravno vezana uz školski kontekst: metode podučavanja (brzina predavanja, razumljivost), odnos s nastavnikom (pravedan tretman, suradnja), preopterećenost školom (brojni ispiti, zadaće), školska okolina (uređenost prostorija, buka), osjećaj ranjivosti (strah od krivog odgovora), organizacija vremena (kašnjenje, obaveze i vremenski pritisak), težnja za nezavisnošću (odlučivanje, samostalnost), strah od budućnosti (neizvjesnost povezana s budućim životom), odnos s roditeljima (očekivanja, pritisak). Autori navode da svaki problem ne mora biti određen kao stresor. Određenje nekog problema stresnim usko je vezano uz učenikove interpretacije i način doživljavanja tog problema.

Spolne razlike u načinu suočavanja sa stresom neki autori uglavnom pripisuju procesu socijalizacije (Gilligan, 1982) tijekom kojeg su dječacima i djevojčicama nametnute različite spolne uloge. Tako se u rješavanju problema od dječaka uglavnom očekuje autonomnost i nezavisnost, a od djevojčica usmjerenost na mrežu socijalne podrške. Također, ističe se kako se različita suočavanja kod dječaka i djevojčica različito nagrađuju i kažnjavaju. Kao dodatak na efekt socijalizacije drugi autori ističu i ulogu bioloških razlika između muškaraca i žena koje određuju psihološko funkcioniranje pojedinca (Moir i Jessel, 1989). U kontekstu socijalizacije i spolnih uloga ne treba

zanemariti ni mogućnost da se muškarci i žene susreću s donekle sadržajno različitim problemima koji mogu usmjeravati osobu na korištenje različitih strategija suočavanja.

Podršku hipotezi o različitoj socijalizaciji dječaka i djevojčica daju rezultati koje navodi Olah (1995) prema kojima djevojčice više koriste emocijama usmjereno suočavanje, a dječaci problemu usmjereno suočavanje. Druga istraživanja ukazuju na suprotne rezultate. Causey i Dubow (1992) proveli su istraživanje na uzorku djece koja su pohađala 4., 5. i 6. razred osnovne škole. U vezi spolnih razlika utvrdili su da djevojčice više koriste strategije rješavanja problema i traženja socijalne podrške, dok dječaci više koriste distanciranje i eksternalizirajuće suočavanje.

Nalazi o većoj usmjerenosti djevojčica i žena na korištenje emocijama usmjerenih oblika suočavanja i socijalne podrške (Folkman i sur., 1987; Carver i sur., 1989; Seifge-Krenke, 1990; Frydenberg i Lewis, 1993a) puno su dosljedniji od rezultata istraživanja koja su promatrala spolne razlike na drugim strategijama suočavanja. Endler i Parker (1990) navode da žene postižu više rezultate na subskali suočavanja usmjerenog na emocije i subskali izbjegavanja. Patterson i McCubbin (1987) su pak primijetili da su djevojke spremnije potražiti emocionalnu socijalnu pomoć i izraziti emocije, ali su više usmjerene i na rješavanje problema, dok su dječaci skloniji koristiti humor kao strategiju suočavanja. Phelps i Jarvis (1994) ističu da su djevojčice sklonije izražavanju emocija, a dječaci odustajanju i humoru.

Vrlo dosljedni nalazi spolnih razlika u korištenju strategija suočavanja odnose se i na veće korištenje odustajanja i psihoaktivnih tvari kod muškaraca (Carver i sur., 1989), iako drugi autori navode da kod žena postoji veća zastupljenost nekih specifičnih oblika odustajanja kao što je maštanje (Patterson i McCubbin, 1987; Frydenberg i Lewis, 1993a). Za razliku od djevojčica, dječaci pokazuju više neprimjerenih načina suočavanja kao što su odustajanje, negiranje i agresivnost (Stark i sur., 1989; Frydenberg i Lewis, 1991). Neki autori (Frydenberg i Lewis, 1991) utvrdili su da djevojčice više upotrebljavaju maštu i traže socijalnu podršku te da postoje znatne razlike kod suočavanja usmjerenog na emocije, ali ne i kod suočavanja usmjerenog na problem.

Nalazi istraživanja najmanje su sukladni kada se promatra korištenje problemu usmjerenih strategija. Stereotipno očekivanje da će muškarci pokazati veću sklonost rješavanju problema potvrdilo se samo u nekim istraživanjima (Folkman i Lazarus, 1980; Stone i Neale, 1984). Isti su autori u kasnijim istraživanjima suočavanja ispitujući odrasle (Folkman i sur., 1987) i mlade zrele osobe (Folkman i Lazarus, 1985) utvrdili da djevojke i mladići podjednako koriste problemu usmjerene strategije suočavanja. Niti Phelps i Jarvis (1994) ne nalaze spolne razlike u korištenju aktivnih strategija suočavanja. Brojni autori

pronalaze da djevojke u većoj mjeri koriste niz aktivnih strategija poput aktivnog suočavanja, rješavanja problema, logičke analize i pozitivnog restrukturiranja (Patterson i McCubbin, 1987; Seiffge-Krenke, 1992; Ebata i Moos, 1994), a neki nalazi osim što ukazuju na veću usmjerenost djevojčica na rješavanje problema također pronalaze da su dječaci više usmjereni na smanjenje napetosti u stresnim situacijama (Brdar i Rijavec, 1997).

Dio nedosljednosti u nalazima možda odražava činjenicu kako se nije ispravno usmjeriti samo na spol kao odrednicu suočavanja, već se suočavanje mora razmotriti u kontekstu drugih relevantnih varijabli kao što su vrsta stresora ili dob ispitanika. Neka su istraživanja pokazala da se suočavanje mora istovremeno promatrati u odnosu na spol i dob ispitanika (Brdar i Rijavec, 1997). Naime, ispitujući školski stres zbog dobivanja loše ocjene, autorice su ustanovile da dječaci u nižim razredima osnovne škole pokazuju veći stupanj usmjerenosti na traženje socijalne podrške i na samookrivljavanje od djevojčica, dok u višim razredima osnovne škole na istim skalama dječaci imaju niže rezultate od djevojčica koje u tom razvojnem periodu više pribjegavaju socijalnoj podršci i u većoj mjeri za neuspjeh krive sebe. Ako uz to povežemo činjenicu da veći broj istraživanja na odraslima pokazuje veću usmjerenost žena na iskazivanje emocija i traženje socijalne podrške, a muškaraca na izravno rješavanje problema, može se pretpostaviti da dječaci i djevojčice s uzrastom mijenjaju načine suočavanja sa stresom u skladu sa stereotipnim očekivanjima ponašanja muškaraca i žena. Na važnost razmatranja spola i dobi pri proučavanju suočavanja upućuje i Šimunović (1998) koja je korištenjem prilagođenog Upitnika načina suočavanja sa stresom kojeg su razvili Lazaus i Folkman utvrdila da su žene sklonije od muškaraca korištenju priželjkivanja, izbjegavanja, poricanja problema te traženju i primanju socijalne potpore, ali te razlike više nisu bile značajne kada je statistički kontrolirana dob ispitanika. Pokazalo se da odrasli ispitanici imaju više rezultate na aktivnim strategijama suočavanja u odnosu na adolescente, koji koriste kombinacije strategija priželjkivanja, izbjegavanja, poricanja problema i samookrivljavanja.

Malobrojna istraživanja pokušala su ustanoviti promjene u suočavanju koje se odvijaju u funkciji dobi. Narav odnosa dob-suočavanje još uvijek nije dovoljno jasna, a nalazi nisu jednoznačni, niti spremni za smisleniju integraciju, dijelom i zbog nedostatka longitudinalnih istraživanja. Neki autori navode da djeca mlađe školske dobi imaju manje iskustva i znanja na temelju kojih bi mogla odabrati primjerene načine suočavanja sa stresnim situacijama te su više usmjerena na strahove i fantazije koje utječu na njihovo opažanje situacije i veći odabir neproduktivnih strategija (Brdar i Rijavec, 1997). Band i Weisz (1988) utvrdili su da se kod starijih ispitanika smanjuje primarno suočavanje

(izravno rješavanje problema, agresija usmjerena na rješavanje problema, izbjegavanje problema), a povećava sekundarno suočavanje (socijalna/duhovna podrška, izbjegavanje neugodnih emocija, razmišljanje). Curry i Russ (1985) nalaze da starija djeca više primjenjuju kognitivno, a manje bihevioralno suočavanje, dok Ebata i Moos (1994) nalaze da stariji adolescenti u većoj mjeri primjenjuju logičku analizu, pozitivnu sekundarnu procjenu (ponovna procjena), traženje usmjeravanja i podrške, rješavanje problema i rezignirano prihvatanje, a u manjoj mjeri kognitivno izbjegavanje, alternativne nagrade i praznjenje emocija. S druge strane, neki autori zaključuju da stariji adolescenti manje koriste problemu usmjerene funkcionalne strategije i bilježe porast emocionalnog suočavanja i smanjenje napetosti (Frydenberg i Lewis, 1993a).

Kratkim pregledom nalaza možemo vidjeti da na suočavanje bitno utječe djetetov kognitivni i socijalni razvoj koji mu pomaže u otkrivanju i korištenju novih resursa za suočavanje. Također, ne može se jednoznačno reći da starija djeca koriste primjerenije oblike suočavanja. Nejednoznačni nalazi lako mogu biti posljedica različitih raspona dobi ispitanika u različitim istraživanjima. Nameće se zaključak da bi razvojne promjene koje su praćene u kraćem razvojnem periodu trebalo interpretirati uz veliki oprez i naglasak na razvojnim fazama i procesima koji su barem donekle normativni za ispitanike određene dobi.

Cilj i zadaci istraživanja

Pregledom dosadašnjih istraživanja možemo zaključiti da prevladavaju korelacijske analitičke strategije koje imaju za cilj utvrditi povezanost među manifestnim ili latentnim varijablama. Takve analitičke strategije često se nazivaju "analizom usmjerenom na varijable" (Mervielde i Asendorpf, 2000; Roeser i sur., 2002). Neka novija istraživanja ukazuju na potrebu za drugačijim pristupom proučavanju ljudskog ponašanja i doživljavanja koji se zasniva na Teoriji dinamičnih sistema (Kelso, 2000; Magnusson, 2001). U stresnoj situaciji ispitanici često ne koriste samo jednu strategiju već cijeli niz strategija. Pri tome obrazac korištenih strategija može biti važniji od učestalosti korištenja pojedinih strategija. Takve analitičke strategije još se nazivaju i tipološkim analizama ili "analizama usmjerenim na osobe". Vrlo su rijetka istraživanja suočavanja koja koriste takav pristup analizi podataka (Seiffge-Krenke, 1990; Mantzicopoulos, 1997; Rijavec i Brdar, 2002; Lončarić, u tisku). Stoga je jedan od osnovnih ciljeva ovoga rada provjeriti mogućnost klasificiranja ispitanika u grupe s obzirom na dominantnu strategiju ili

dominantnu kombinaciju strategija suočavanja s akademskim stresom. Također, potrebno je provjeriti postoje li razlike u odnosu na spol i dob među ispitanicima koji su se izdvojili u različite grupe prema dominantnom obrascu suočavanja s akademskim stresom.

METODA

Ispitanici i postupak

U istraživanju su sudjelovale učenice i učenici od petog do osmog razreda osnovne škole. Struktura uzorka po spolu i dobi prikazana je u Tablici 1. Rezultati χ^2 testa ukazuju na podjednaku zastupljenost učenika i učenica u svim dobnim skupinama.

Tablica 1 otprilike ovdje

Ispitivanje je provedeno grupno, po razredima, za vrijeme jednog, redovnog školskog sata, uz prisustvo jednog nastavnika i jednog ispitivača, koji je primijenio upitnike. Sukladno osnovnim preporukama o etički prihvatljivom postupku pri provođenju istraživanja na djeci i mlađim adolescentima stručne službe (psiholog i/ili pedagog) te ravnatelj škola u kojima se vršilo istraživanje bili su upoznati sa svrhom i načinom provođenja istraživanja, dani su im na uvid svi materijali koji će se koristiti u istraživanju te je od njih dobiven pristanak za provođenje istraživanja. Pri provođenju ovog istraživanja dijete je moglo odbiti sudjelovanje u istraživanju, a korišten je i jedan oblik pasivnog pristanka roditelja. Učenicima smo na prvom satu istraživanja (istraživanje je provedeno u sklopu šireg projekta) dali kratak opis istraživanja i zamolili ih da o tome obavijeste roditelje. Sljedeći put, kada je istraživanje nastavljeno, tražili smo da nas učenici obavijeste protivu li se roditelji njihovom daljnjem sudjelovanju u istraživanju. Niti jedan učenik (ili roditelj u ime učenika) nije odbio sudjelovanje u istraživanju.

Materijali

Suočavanje s akademskim stresom mjereno je Skalom suočavanja s dobivanjem loše ocjene (Lončarić, 2006). Ispitanici su procjenjivali učestalost korištenja određene strategije na skali Likertovog tipa od 4 stupnja (od 0=nikada ne koristim tu strategiju do

3=često koristim tu strategiju). Skala mjeri 15 strategija suočavanja dobivenih kombinacijom teorijskog i empirijskog pristupa konstrukciji skale: Ignoriranje, Distrakcija i izbjegavanje, Humor, Mašta, Kontrola emocija, Odustajanje, Samookrivljavanje, Rješavanje problema, Zanimanje drugih aktivnosti, Molitva, Socijalna podrška prijatelja, Izražavanje emocija, Socijalna podrška roditelja, Socijalna podrška brata/sestre i Emocionalna reaktivnost. Subskale su formirane prema rezultatima eksploratorne faktorske analize i imaju zadovoljavajuće koeficijente unutarnje konzistencije (u ovom istraživanju alpha od 0,73 za subskalu Odustajanje do 0,91 za subskalu Socijalna podrška brata/sestre). Navedene subskale grupiraju se (faktorska analiza višeg reda) u četiri skale: Udaljavanje od problema (prvih 6 subskala), Usmjerenost na izvor i rješavanje problema (naredne četiri subskale), Socijalna podrška (naredne četiri subskale) i Emocionalna reaktivnost. Jedino se Emocionalna reaktivnost ne grupira sa ostalim subskalama i čini zasebnu skalu. Navedene skale također imaju zadovoljavajuće koeficijente unutarnje konzistencije (u ovom istraživanju alpha od 0,85 za Usmjerenost na izvor i rješavanje problema do 0,91 za Udaljavanje od problema). Dobiveni koeficijenti pouzdanosti slični su koeficijentima koje navodi autor skale. U Prilogu 1 navedeni su primjeri čestica po subskalama.

REZULTATI

Klasifikacija ispitanika prema strategijama suočavanja s akademskim stresom

Klaster analiza korištena je kako bi se provjerila mogućnost klasificiranja ispitanika u grupe s obzirom na dominantnu strategiju ili s obzirom na kombinaciju različitih strategija koje koriste pri suočavanju s akademskim stresom. Pregledom rezultata prethodnih istraživanja (Seiffge-Krenke, 1990; Mantzicopoulos, 1997; Rijavec i Brdar, 2002) formirane su dvije afirmativne hipoteze o mogućem broju izdvojenih klastera. Pretpostavili smo da će broj klastera biti jednak broju skala drugog reda u korištenom upitniku (četiri) ili može biti uvećan za dva klastera. Povećanje broja klastera otvara mogućnost dobivanja grupa ispitanika koji imaju podjednake, vrlo niske ili vrlo visoke rezultate na svim strategijama suočavanja.

K-means klaster analiza sa četiri klastera nije rezultirala interpretabilnim rješenjem, dok je klaster analiza sa šest klastera (zadani broj klastera, iterativna metoda, euklidske udaljenosti) rezultirala interpretabilnim rezultatima koji su se mogli povezati s

prethodnim istraživanjima i aktualnim teorijskim interpretacijama stresa i suočavanja. Naknadna provjera klasificiranja ispitanika u šest klastera pokazala je da se dobivene grupe statistički značajno razlikuju prema rezultatima na svim subskalama Skale suočavanja s dobivanjem loše ocjene (Tablica 2). Tako su dobivene grupe ispitanika koje se razlikuju s obzirom na strategije suočavanja koje koriste u situaciji dobivanja loše ocjene. Broj ispitanika razvrstanih po grupama u korištenoj multivarijantnoj analizi manji je od ukupnog broja ispitanika, jer svi ispitanici nisu imali podatke na svim mjerama. Izračunati su prosječni rezultati svake grupe na svakoj subskali suočavanja i prikazani u Tablici 2. Radi lakše preglednosti rezultata, dobivene prosječne vrijednosti transformirane su u standardiziranu skalu (z vrijednosti).

Tablica 2 otprilike ovdje

Grupa s visokim rezultatima na svim skalama suočavanja: U ovu je grupu izdvojeno 75 ispitanika koji imaju iznadprosječne rezultate na svim skalama suočavanja. Prosječni su rezultati te grupe ispitanika na svim skalama suočavanja veći za jednu do jednu i pol (ovisno o subskali) standardnu devijaciju od prosječnog rezultata svih grupa i prilično ujednačeni po različitim subskalama. Ta grupa obuhvaća ispitanike koji, kada se nađu u situaciji akademskog stresa, vrlo često i nediskriminativno koriste sve strategije suočavanja.

Grupa s niskim rezultatima na svim skalama suočavanja: U ovu je grupu izdvojeno 77 ispitanika koji imaju ispodprosječne rezultate na svim skalama suočavanja. Prosječni su rezultati te grupe ispitanika na većini subskala suočavanja manji za jednu do skoro dvije (ovisno o subskali) standardne devijacije od prosječnog rezultata svih grupa. Ta grupa obuhvaća ispitanike koji, kada se nađu u situaciji akademskog stresa, u vrlo maloj mjeri koriste bilo koju strategiju suočavanja.

Grupa koja je isključivo usmjerena na problem: U ovu je grupu izdvojeno 87 ispitanika koji imaju iznadprosječne rezultate na subskalama koje su se izdvojile u skalu usmjerenosti na problem (Rješavanje problema, Zanimarivanje drugih aktivnosti, Samookrivljavanje i Molitva), te na subskali Mašta. Ta grupa ima niske rezultate na skalama socijalne podrške (samo je rezultat na skali socijalne podrške roditelja tek blago ispodprosječan). Također, niske rezultate imaju na skali Humora, Distrakcije i izbjegavanja i Emocionalne reaktivnosti. Ta grupa obuhvaća ispitanike koji su u velikoj mjeri usmjereni na problem, koji vrlo ozbiljno pristupaju problemu dobivanja loše ocjene, preuzimajući odgovornost (kriveći sebe) za dobivanje loše ocjene, bez oslanjanja na humor, distrakciju

ili izbjegavanje. Također, nisu skloni ventiliranju emocija ili komuniciranju emocija i ne oslanjaju se na socijalnu podršku, s iznimkom donekle ispodprosječnog korištenja socijalne podrške roditelja.

Grupa koja je usmjerena na socijalnu podršku i rješavanje problema: U ovu je grupu izdvojeno 60 ispitanika koji imaju iznadprosječne (približno jedna standardna devijacija i više u odnosu na prosjek svih grupa) rezultate na subskalama koje su se izdvojile u skalu Socijalna podrška (Socijalna podrška roditelja, Socijalna podrška prijatelja, Komunikacija emocija). Iznadprosječan rezultat imaju i na skali Rješavanje problema (čak viši od rezultata koji na toj skali ima grupa koja je isključivo usmjerena na problem) i tek nešto niži na skali Molitva. Oni imaju najniži rezultat od svih grupa na skali Odustajanje i niske rezultate na skalama Emocionalna reaktivnost, Humor i Kontrola emocija. Ta grupa obuhvaća ispitanike koji su u najvećoj mjeri usmjereni na korištenje socijalne podrške i rješavanje problema. Osim po rezultatima na skalama socijalne podrške, ti se ispitanici od prethodne grupe razlikuju po nešto većoj usmjerenosti na samo rješavanje problema, po tome što ne zanemaruju druge aktivnosti i nisu skloni samookrivljanju, po tome što komuniciraju emocije i u manjoj mjeri kontroliraju emocije i po tome što nikako ne žele odustati od rješenja problema.

Grupa usmjerena na umanjivanje problema: U ovu je grupu izdvojeno 63 ispitanika koji imaju najviši rezultat od svih grupa na skali Humor. Ti ispitanici imaju visok rezultat i na skali Ignoriranje, te iznadprosječne rezultate na skali Kontrola emocija i Mašta. Najniži rezultat imaju na skali Molitva. Niske rezultate imaju i na skalama Zanemarivanje drugih aktivnosti, te Socijalna podrška roditelja i Socijalna podrška brata/sestre. Ta grupa obuhvaća ispitanike koji problem loše ocjene pokušavaju umanjiti humorom, ignoriranjem i bijegom u maštu. Osim što se vole šaliti na račun problema, dobro kontroliraju emocije i ne žele zbog problema zanemariti druge aktivnosti u kojima uživaju. U skladu sa svojim opuštenim odnosom prema problemu, najmanje koriste Molitvu. Ne koriste socijalnu podršku obitelji, a socijalnu podršku prijatelja koriste u prosječnoj mjeri.

Grupa koju karakterizira emocionalna reaktivnost pri suočavanju: U ovu je grupu izdvojeno 74 ispitanika koji imaju najviše rezultate na subskali Emocionalna reaktivnost. Gotovo podjednako visoke rezultate imaju na skalama Odustajanje i Distrakcija i izbjegavanje. Na skali Rješavanje problema imaju najniži rezultat. Iznadprosječne rezultate imaju i na skalama Socijalna podrška brata/sestre, Ignoriranje i Humor. Ta grupa obuhvaća ispitanike koji su skloni vrlo emocionalno reagirati na dobivanje loše ocjene, s puno neprimjerenih i agresivnih reakcija i okrivljanja drugih.

Skloni su odustati od rješavanja problema i ne poduzimaju nikakve izravne ili neizravne akcije da bi riješili problem. U većoj mjeri pokušavaju preusmjeriti svoju pažnju s problema na druge stvari i aktivnosti i pokušavaju se opustiti. Pomoć za rješavanje problema loše školske ocjene traže uglavnom od braće i sestara.

Treba istaknuti problem različitih naziva koje autori u raznim istraživanjima koriste za opis rezultata koje ispitanici postižu na mjerama suočavanja sa stresom kao i različite nazive za opis rezultata koje izdvojene grupe ispitanika imaju na mjerenim strategijama suočavanja. Seiffge-Krenke (1984a, prema Seiffge-Krenke, 1990) koristi termin stil suočavanja (ona i grupira ispitanike prema njihovim rezultatima na skali stila suočavanja s raznim stresnim situacijama). Mantzicopoulos (1997) koristi termin strategija (grupira ispitanike prema rezultatima njihovog suočavanja s konkretnim akademskim stresorom tako da svaki ispitanik iste grupe ima visok rezultat samo na jednoj strategiji), dok Rijavec i Brdar (2002) koriste naziv obrazac suočavanja (grupiraju ispitanike prema strategijama suočavanja koje koriste kada se nađu u situaciji školskog neuspjeha, a svaka grupa može imati visoke ili niske rezultate na više strategija suočavanja). U ovom će se radu koristiti naziv obrazac suočavanja zato što naglašava mogućnost da ispitanici pri suočavanju sa stresom ne koriste samo jednu strategiju, već mogu koristiti veći broj teorijski sličnih ili čak različitih strategija suočavanja. Također, taj naziv se ne miješa s nazivljem koje je uobičajeno za označavanje dispozicijskih mjera suočavanja (npr. stil suočavanja).

Opis klastera prema spolu i dobi ispitanika

Kako bi utvrdili jesu li u svih šest grupa podjednako zastupljeni ispitanici različitog spola i postoje li dobne razlike među ispitanicima svrstanim u različite grupe provedena je χ^2 analiza i jednosmjerna analiza varijance (Tablice 3 i 4).

Tablice 3 i 4 otprilike ovdje

Djevojčice i dječaci nisu podjednako zastupljeni u svim grupama. U grupi ispitanika koji su podjednako usmjereni na problem i na socijalnu podršku ima više djevojčica, dok su dječaci zastupljeniji u grupi ispitanika koje karakterizira emocionalna reaktivnost i grupi ispitanika koji imaju niske rezultate na svim strategijama suočavanja.

Također, utvrđene su i dobne razlike među ispitanicima koji su svrstani u razne klastere. Stariji učenici su u grupi ispitanika koji su usmjereni na umanjivanje problema i grupi ispitanika koji imaju niske rezultate na svim strategijama suočavanja. Mlađi

ispitanici su u grupi ispitanika koji su isključivo usmjereni na rješavanje problema i grupi ispitanika koji imaju visoke rezultate na svim strategijama suočavanja.

RASPRAVA

Klasifikacija ispitanika prema rezultatima na strategijama suočavanja s akademskim stresom

Ispitanici su grupirani s obzirom na njihove rezultate na subskalama Skale suočavanja s dobivanjem loše ocjene. Klaster analizom dobiveno je šest klastera ispitanika:

1. učenici isključivo usmjereni na problem
2. učenici usmjereni na socijalnu podršku i rješavanje problema
3. učenici usmjereni na umanjivanje problema
4. učenici koje karakterizira emocionalna reaktivnost pri suočavanju
5. učenici s niskim rezultatima na svim skalama suočavanja
6. učenici s visokim rezultatima na svim skalama suočavanja

Ovakvi se klasteri ispitanika ne podudaraju u potpunosti s grupiranjem ispitanika prema strategijama koje nalazimo u prethodnim radovima koji su se bavili ovom temom (Seiffge-Krenke, 1984a, prema Seiffge-Krenke, 1990; Mantzicopoulos, 1997; Rijavec i Brdar, 2002). Razlike proizlaze iz različitih metoda grupiranja ispitanika i iz razlika u primijenjenim skalama kojima se mjerilo suočavanje sa stresom. Kako bi usporedili rezultate ovog rada s rezultatima prethodnih radova, prvo treba detaljnije opisati metode grupiranja i skale korištene u prethodnim radovima.

Seiffge-Krenke (1984a, prema Seiffge-Krenke, 1990) adolescente je grupirala prema njihovom preferiranom stilu suočavanju s većim brojem različitih stresora. Dobivene grupe nazvala je "skloni aktivnom suočavanju", "skloni reguliranju vlastitih doživljaja (*internal copers*)" i "skloni izbjegavanju problema". Nažalost, nisu dostupne detaljne informacije o metodi koja je korištena za grupiranje ispitanika u različite grupe, kao ni detaljniji opisi dobivenih grupa. Iz ovih informacija mogu se izdvojiti dva zaključka. U navedenom istraživanju nisu utvrđene grupe ispitanika koji se nisu diferencirali prema korištenim strategijama (grupe ispitanika koji imaju visoke ili niske rezultate na svim strategijama). Također, zbog nedostatka detaljnijeg opisa grupa, dobivene je grupe teško usporediti sa grupama koje su dobivene u ovom istraživanju.

Mantzicopoulos (1997) koristi metodu grupiranja ispitanika prema njihovim odgovorima na Upitniku suočavanja sa školskim neuspjehom kojeg su konstruirali Tero i Connell (1984). Upitnik mjeri četiri strategije suočavanja sa stresom, od kojih strategija Pozitivno suočavanje mjeri suočavanje usmjereno na problem, dok se suočavanje usmjereno na emocije mjeri skalama Projekcija, Poricanje i Samookrivljavanje. Na osnovi rezultata na navedenim skalama autor pokušava grupirati ispitanike prema njihovoj dominantnoj strategiji suočavanja. Na svakoj skali suočavanja za svakog ispitanika izračunati su faktorski bodovi u obliku standardiziranih neponderiranih z-vrijednosti. Korištena su tri kriterija za utvrđivanje dominantne strategije suočavanja za svakog ispitanika: (a) veća z-vrijednost na ciljnom faktoru¹ u odnosu na z vrijednost na drugim faktorima; (b) na ciljnom faktoru ispitanik mora imati z-vrijednost veću od nule; (c) na ciljnom faktoru ispitanik mora imati rezultat izražen u z-vrijednostima koji je za barem 0.25 jedinica standardne devijacije veći od rezultata na drugim skalama pretvorenim u faktorske bodove. Prema navedenom kriteriju autor grupira ispitanike u četiri grupe označene kao pozitivno suočavanje, poricanje, projekcija i samookrivljavanje. Autor također navodi kako poštivanjem navedenog kriterija za grupiranje nije uspio grupirati određeni broj ispitanika. To sugerira da su postojali ispitanici koji se nisu diferencirali prema korištenju različitih strategija suočavanja (imali su podjednake rezultate na svim skalama). Te je ispitanike autor isključio iz analize.

Navedeno se istraživanje podudara s nalazima ovog istraživanja utoliko što su izdvojeni ispitanici koji se nisu diferencirali s obzirom na korištenje različitih strategija suočavanja sa stresom. Mantzicopoulos te ispitanike izostavljeni iz analize, stoga ne znamo kakve su rezultate imali na mjerenim strategijama niti znamo ostale karakteristike te grupe ispitanika. Može se, također, primijetiti da je broj izdvojenih grupa jednak broju skala suočavanja sa stresom koje su primijenjene u istraživanju, te da se nazivi grupa podudaraju s nazivima skala. To se donekle podudara s rezultatima ovog istraživanja u kojemu su četiri klastera dobila nazive slične nazivima skala suočavanja s dobivanjem loše ocjene. Metodom kojom se koristi Mantzicopoulos mogu se izdvojiti samo skupine ispitanika koji imaju visok rezultat na jednoj skali i nizak rezultat na svim ostalim skalama. Tako se mogu predvidjeti grupe ispitanika čiji profil suočavanja uključuje visoke rezultate na nekoliko skala ili visoke/niske rezultate na svim skalama.

Rijavec i Brdar (2002) primijenile su K-means klaster analizu kako bi provjerile mogućnost da se učenici (15-18 godina) klasificiraju prema dominantnim strategijama

¹ Ciljni faktor je faktor koji će odrediti koju strategiju ispitanik dominantno koristi, a time i grupnu pripadnost ispitanika.

suočavanja s akademskim stresom. Autorice su koristile Skalu suočavanja sa školskim neuspjehom (Rijavec i Brdar, 1997) koja se sastoji od pet subskala: rješavanje problema, emocionalne reakcije, zaboravljanje, socijalna podrška i traženje pomoći od roditelja. Nije potvrđena početna hipoteza prema kojoj je pretpostavljeno da će svaki klaster odgovarati jednoj od dobivenih strategija. Umjesto toga, interpretabilna solucija klaster analize sugerirala je postojanje četiri klastera. Prvi klaster obuhvatio je učenike usmjerene na rješavanje problema (visok rezultat na subskalama rješavanja problema i traženja pomoći roditelja, a nizak rezultat na zaboravljanju i emocionalnim reakcijama). Drugi klaster obuhvatio je učenike usmjerene na reguliranje emocija (suprotan obrazac korištenja navedenih strategija). Treći i četvrti klaster obuhvatili su učenike s visokim rezultatom na svim strategijama i učenike s niskim rezultatom na svim strategijama. Rezultati se poklapaju s rezultatima dobivenim u ovom radu utoliko što su izdvojene dvije grupe ispitanika koje sve strategije koriste u vrlo maloj ili vrlo velikoj mjeri. Dok su u ovom istraživanju dobivene četiri grupe ispitanika koje u različitoj mjeri koriste razne strategije, u prethodnom istraživanju izdvojene su samo dvije takve grupe, a njihove obrasce suočavanja autorice su opisale kao problemu usmjereno suočavanje i emocijama usmjereno suočavanje. Veći broj klastera dobiven u ovom istraživanju može se objasniti time što je suočavanje mjereno većim brojem subskala (15), što je omogućilo detaljnije mjerene različitih oblika suočavanja i razlikovanje većeg broja grupa koje se na različite načine suočavaju sa školskim neuspjehom.

Dobiveni rezultati naveli su autorice (Rijavec i Brdar, 2002) na zaključak kako se ne može očekivati da jedna osoba ima visok rezultat samo na jednoj strategiji. Rezultati sugeriraju da postoje različiti obrasci suočavanja sa stresom, pri čemu ispitanici mogu u većoj mjeri koristiti neke strategije, u manjoj mjeri druge strategije ili podjednako učestalo koristiti sve strategije suočavanja sa stresom. Autorice navode da dobiveni rezultati upućuju na važnost novog pristupa u proučavanju suočavanja sa stresom. Taj novi pristup, umjesto jednostavnih linearnih kombinacija konceptualno ili faktorski sličnih strategija, usmjerava na proučavanje obrazaca suočavanja koji za svakog pojedinca mogu biti različiti i to s obzirom na broj, vrstu i učestalost korištenih strategija.

Izdvajanje grupa koje podjednako koriste sve strategije: moguća objašnjenja

Dobivene grupe ispitanika s visokim ili niskim rezultatima na svim skalama suočavanja mogu biti posljedica metodologije rada i nekontroliranih čimbenika. Jedan od uzroka može biti taj što su procjene dane na skali Likertovog tipa od četiri stupnja pa

ispitanici nisu mogli zaokružiti srednju vrijednost. Na sreću, to nije vjerojatan uzrok takvog grupiranja ispitanika jer su grupe s ujednačeno niskim ili visokim rezultatom na svim skalama dobivene i u istraživanju u kojem je klaster analiza provedena na mjerama suočavanja dobivenim na skalama Likertovog tipa od pet stupnjeva, na kojima su ispitanici mogli zaokružiti srednju vrijednost (Rijavec i Brdar, 2002).

Rezultati ispitanika koji imaju niske vrijednosti na svim skalama mogu biti i posljedica konstrukcije upitnika koji ne obuhvaća sve relevantne načine suočavanja sa stresom. S druge strane, pojava grupa s ovako ujednačenim i ekstremnim rezultatima može biti rezultat opće sklonosti ispitanika da zaokružuje više ili niže vrijednosti na skalama Likertovog tipa. Taj takozvani fenomen osnovne razine procjena (base-rate fenomen) predstavlja problem u istraživanjima koja mjere doživljaj stresnosti, suočavanja, osobne i ishodne varijable istom metodom (samoiskazom), često u istoj vremenskoj točki (Connor-Smith i sur., 2000). Takva pojava, osim što može umjetno povećati povezanost među mjerenim varijablama (i očekivane negativne korelacije svesti na nulte, neznčajne korelacije), može biti i razlogom umjetnog formiranja ovakvih grupa. Podršku takvom tumačenju daju i neki nalazi koje navode Rijavec i Brdar (2002). Grupa učenika s visokim rezultatom na svim strategijama suočavanja s akademskim stresom ima, neke na prvi pogled, nedosljedne nalaze. Iako ima visok rezultat na ciljnoj orijentaciji opisanoj kao izbjegavanje truda, također ima vrlo slične, visoke rezultate na konceptualno suprotnim ciljnim orijentacijama, kao što su usvajanje znanja i vještina ili iskazivanje znanja i vještina. Također, ti učenici procjenjuju da pri učenju podjednako učestalo koriste duboko procesiranje kao i površinsko procesiranje informacija. S druge strane, učenici koji imaju niske rezultate na svim strategijama suočavanja podjednako i vrlo rijetko koriste sve strategije učenja, nisko vrednuju školu i školske aktivnosti, i imaju niske procjene svog truda uloženog u školske zadatke. Niski rezultati na većem broju mjerenih varijabli mogu navesti na zaključak da postoje ispitanici koji su skloni sve svoje samoprocjene grupirati na nižim vrijednostima predloženih skala Likertovog tipa.

Treba istaknuti da ne idu svi nalazi u prilog pretpostavci da su grupe s ujednačenim i ekstremnim rezultatima posljedica fenomena osnovne razine procjene ispitanika. U spomenutom radu (Rijavec i Brdar, 2002) ispitanici koji su imali ujednačeno niske rezultate na svim skalama suočavanja sa stresom imali su najviše rezultate na samopoštovanju i visoke rezultate na skali vrednovanja svojih sposobnosti. Također, imali su visok rezultat na ciljnoj orijentaciji koja se može opisati kao postizanje tek zadovoljavajućih rezultata uz izbjegavanje truda. Autorice ove rezultate pokušavaju objasniti implicitnim teorijama inteligencije (Dweck, 2000). Ispitanici koji ne ulažu

nikakav trud pri suočavanju s dobivanjem loše ocjene inteligenciju ili sposobnosti mogu smatrati stabilnim, nepromjenjivim osobinama, a ulaganje truda mogu poistovjetiti s nedostatkom osnovnih sposobnosti. Zbog toga uopće ne ulažu trud u zahtjevnim situacijama jer bi to ugrozilo njihovo samopoštovanje i akademsko samopoimanje.

Ne treba zanemariti ni mogućnost da te dvije grupe ispitanika vrlo različito procjenjuju stresnost dobivanja loše ocjene. Ispitanici koji u vrlo maloj mjeri koriste sve strategije suočavanja mogu dobivanje loše ocjene procijeniti puno manje stresnim i manje važnim događajem u odnosu na grupu koja intenzivno i podjednako nediskriminativno koristi sve strategije suočavanja. U tom kontekstu dobiveni rezultati ne bi bili posljedica nekontroliranih i metodoloških čimbenika.

Opis klastera prema spolu i dobi ispitanika

Ispitivanjem spolnih razlika u korištenju strategija suočavanja sa stresom ne dobivaju se jednoznačni rezultati ni u različitim korelacijskim istraživanjima, kao ni u malom broju istraživanja koja su pokušala klasificirati ispitanike prema dominantnim strategijama suočavanja sa stresom. Mantzicopoulos (1997) ne dobiva spolne razlike među grupama koje koriste različite strategije suočavanja, dok Rijavec i Brdar (2002) navode da su učenica više zastupljene u grupi koja koristi emocijama usmjerene strategije suočavanja i grupi koja podjednako i intenzivno koristi sve strategije suočavanja. Ovo istraživanje daje donekle suprotne rezultate. Djevojčice su više zastupljene u grupi koja je usmjerena na rješavanje problema i socijalnu podršku, dok su dječaci više zastupljeni u grupi čije reakcije na stres karakterizira emocionalna reaktivnost, distrakcija i izbjegavanje. Pri tumačenju različitih nalaza treba uzeti u obzir da su ovi rezultati dobiveni na starijim učenicima osnovne škole, dok su Rijavec i Brdar (2002) svoje rezultate dobile na uzorku učenika srednje škole. Iste su autorice u ranijem radu (Brdar i Rijavec, 1997) zaključile kako dječaci i djevojčice u višim razredima mijenjaju korištenje strategija suočavanja u skladu s pritiscima socijalizacije spolnih uloga i stereotipnim očekivanjima ponašanja muškaraca i žena. Također, utvrdile su da djevojčice više koriste rješavanje problema i samookrivljavanje, dok dječaci više koriste emocionalne reakcije i pokušaj zaboravljanja, što je slično rezultatima dobivenim u ovom istraživanju.

Rezultati ovog istraživanja poklapaju se s nalazima drugih istraživanja po kojima dječaci pokazuju veću učestalost neprimjerenih načina suočavanja, kao što su odustajanje i negiranje (Stark i sur., 1989) ili agresivnost (Frydenberg i Lewis, 1991). Također, Causey i Dubow (1992) na dobnoj grupi ispitanika koja je slična dobnoj grupi u ovom radu,

ispitujući suočavanje s istim stresorom, utvrdili su da djevojčice više koriste rješavanje problema i socijalnu podršku, a dječaci distanciranje i eksternaliziranje (vikanje, psovanje, bacanje predmeta, iskaljivanje na drugima), koje je vrlo slično konstrukt emocionalne reaktivnosti u ovom radu.

Rijavec i Brdar (2002) nisu dobile dobne razlike među grupama ispitanika formiranim prema korištenju strategija suočavanja, iako su u ranijem radu (1997), primjenom sličnog instrumenta (ali bez grupiranja ispitanika prema strategijama suočavanja), utvrdile da su mlađi učenici skloniji rješavanju problema i samookrivljavanju, a stariji učenici emocionalnim reakcijama. Mantzicopoulos (1997) zbog manjeg raspona dobi ispitanika na kojima je proveo istraživanje (četvrti i peti razred osnovne škole) nije niti provjeravao dobne razlike među formiranim grupama. Ni u istraživanju koje su proveli Causey i Dubow (1992) nisu dobivene dobne razlike u korištenju većeg broja strategija, ali neke dobivene razlike podržavaju rezultate ovog istraživanja. Stariji su učenici u većoj mjeri koristili distanciranje i eksternaliziranje, što se podudara s većom zastupljenošću starijih ispitanika u grupi koja je usmjerena na umanjivanje problema i u grupi koju karakterizira emocionalna reaktivnost, odustajanje i distrakcija i izbjegavanje. Korištenje kognitivnih strategija usmjerenih umanjivanju problema i ublažavanju negativnih emocija podudara se i s nalazima koje su iznijeli Band i Weisz (1988) po kojima se kod starijih učenika povećava korištenje sekundarnih strategija suočavanja. Ti su rezultati također u skladu s nalazima o porastu korištenja kognitivnih strategija kod starijih učenika koje su u svom radu dobili Curry i Russ (1985). Navedeni su autori rezultate dobili na nešto mlađim ispitanicima i objasnili su ih stupnjem djetetovog kognitivnog razvoja i metakognitivnih vještina. U ovom istraživanju stariju grupu čine ispitanici sedmog i osmog razreda osnovne škole. Uvođenje novih predmeta i veliko opterećenje učenika opsežnim gradivom kojega moraju savladati može objasniti veću zastupljenost ispitanika sedmog i osmog razreda u grupi ispitanika koji pokušavaju umanjiti problem humorom, ignoriranjem i kontrolom emocija i u grupi ispitanika koje karakterizira emocionalna reaktivnost, okrivljavanje drugih, agresija i odustajanje te potpuni izostanak pokušaja da se riješi problem. Takav problem preopterećenosti nekim učenicima može predstavljati intenzivan izvor kontinuiranog stresa zbog događaja koje nisu u mogućnosti kontrolirati i koji su toliko zahtjevni da nadilaze njihove mogućnosti suočavanja. Sve navedeno u većoj ih mjeri usmjerava na ublažavanje negativnih emocija, ventiliranje emocija i na neprimjerene reakcije.

Pregledom dostupnih radova koji se bave stresom i suočavanjem može se primijetiti da dominiraju korelacijske analize rezultata. Manji broj radova usmjerio se na usporedbu rezultata različitih grupa ispitanika formiranih prema strategijama suočavanja koje koriste. Ipak, rezultati brojnih istraživanja sugeriraju da ispitanici ne koriste samo jednu strategiju ili kombinaciju konceptualno sličnih strategija pri suočavanju. To stvara probleme pri konstruiranju skala višeg reda koje bi trebale obuhvaćati samo konceptualno slične strategije. Nekoliko istraživanja upućuje na takve probleme. Folkman (1984) navodi da ispitanici često istovremeno koriste problemu usmjerene strategije i emocijama usmjerene strategije, a Nowack (1989) navodi kako korištenje strategija izbjegavanja i približavanja nije međusobno isključivo. Frydenberg (1997) navodi da u skraćenoj verziji ACS skale (*Adolescent Coping Scale*; Frydenberg i Lewis, 1993b; 1996) sve skale suočavanja imaju čista faktorska zasićenja osim traženja socijalne podrške koja ima značajno zasićenje na skali rješavanja problema i na skali oslanjanja na druge osobe. Taj nalaz ima podršku i u rezultatima ovog rada u kojem je izdvojena grupa ispitanika koja u podjednakoj mjeri koristi problemu usmjereno suočavanje i socijalnu podršku. Navedeni autori taj problem rješavaju tako da subskalu socijalne podrške pribrajaju i skali rješavanja problema i skali oslanjanja na druge. Provodeći konfirmatornu faktorsku analizu na RSQ upitniku (*The Responses to Stress Questionnaire*) Connor-Smith i sur. (2000) nisu potvrdili svoj prvi model faktorske strukture suočavanja između ostalog i zbog toga što su neke manifestne varijable bile značajno povezane s više teorijski različitih latentnih varijabli. Autori su nakon toga morali zasebno testirati dijelove svog modela. Iako već duže vrijeme rezultati istraživanja pokazuju da ispitanici pri suočavanju sa stresom uglavnom ne koriste samo jednu strategiju ili skup konceptualno sličnih strategija, tek su prvi pokušaji klasificiranja ispitanika prema obrascu korištenih strategija (Seiffge-Krenke, 1984a, prema Seiffge-Krenke, 1990; Mantzicopoulos, 1997; Rijavec i Brdar, 2002) omogućili opis karakteristika ispitanika koji se pri suočavanju usmjeravaju samo na jednu strategiju ili na više različitih strategija i ispitanika koji sve strategije koriste u podjednakoj mjeri.

Prednost klaster analize je u novom pristupu proučavanju suočavanja i utvrđivanju grupa ispitanika s različitim profilima suočavanja, pri čemu se mogu izdvojiti grupe koje imaju podjednake rezultate na teorijski različitim skalama. Dodatna prednost je i to što se dobivene grupe mogu opisati i na nizu drugih karakteristika koje su važne u modelu

suočavanja sa stresom, što može približiti rezultate znanstveno-istraživačkog rada potrebama psihologa koji rade u praksi.

Treba imati na umu da rezultati klaster analize u velikoj mjeri ovise o kvaliteti i detaljnosti mjera pomoću kojih se ispitanici svrstavaju u različite klastere. Klaster analiza ne daje jednoznačne informacije o broju klastera koje treba zadržati, već ta odluka ovisi o teorijskim pretpostavkama i interpretabilnosti dobivenih klastera.

Jedan od osnovnih ciljeva klaster analize je grupiranje informacija radi postizanja veće parsimonije i lakše komunikacije znanstvenih rezultata. Ali, kao i druge slične metode (faktorska analiza), takvo grupiranje izostavlja detaljne informacije o ispitaniku (umjesto većeg broja informacija na većem broju skala za svakog ispitanika dobivamo samo informaciju o grupnoj pripadnosti ispitanika). Za odgovor na neka specifična pitanja (kao što je pitanje o udjelu strategija suočavanja u objašnjenju varijanci ishodnih varijabli) treba zadržati detaljnije informacije iz svih primijenjenih skala i koristiti standardne metode poput regresijske analize.

Najveći nedostatak korištenja klaster analize u znanstvenim istraživanjima jeste nemogućnost korištenja brojnih multivarijatnih analiza koje se zasnivaju na matricama korelacija ili kovarijanci poput "path analize" ili strukturalnog modeliranja (taj nedostatak nije specifičan samo za klaster analizu, već se odnosi i na sve druge metode grupiranja ispitanika prema njihovim rezultatima na nizu mjerenih varijabli). U okviru tih metoda razvijeni su i postupci za testiranje različitih varijabli kao medijatora i moderatora u modelu. Dosadašnji radovi koji su koristili metodu usporedbe među grupama korištene varijable nisu određivali niti testirali kao medijatore ili moderatore. Iako klaster analizom možemo doći do nekih novih uvida u odnose među promatranim varijablama, uskraćeni smo u mogućnosti korištenja spomenutih naprednih metoda testiranja statističkih modela. Navedene različite analitičke pristupe neki autori različito nazivaju. Mervielde i Asendorpf (2000) te Roeser i sur. (2002) analize zasnovane na kovariranju među mjerenim varijablama nazivaju "analizama usmjerenim na varijable", dok analize zasnovane na grupiranju ispitanika i utvrđivanju obrazaca njihovih rezultata nazivaju "analizama usmjerenim na osobe".

Također, treba naglasiti da klaster analiza nije metoda za kontrolirano, eksperimentalno formiranje grupa koje se razlikuju samo prema rezultatima na jednoj ili više kontroliranih varijabli. Upravo suprotno, dobivene se grupe razlikuju s obzirom na strategije suočavanja koje učenici koriste, ali mogu se razlikovati i prema nizu ostalih varijabli (spol, dob). Stoga, kada analizom varijance utvrđujemo razlike među klasterima na nizu varijabli (koje je u ovakvim nacrtima donekle neprimjereno zvati zavisnim

varijablama), možemo govoriti samo o opisu dobivenih klastera, ali ne i o uzročno posljedičnim vezama ili utjecaju suočavanja na zavisne varijable. Jasno je da samo nacrt istraživanja i teorijski model mogu dati naznake o uzročnosti, redoslijedu i smjeru utjecaja različitih varijabli u modelu. Metoda koja suočavanje promatra retrospektivno kao uobičajeno suočavanje s većim brojem sličnih stresnih događaja i klaster analiza kao statistički postupak formiranja grupa koje se na različite načine suočavanju sa stresom, ne dopuštaju mogućnost provjere navedenih odnosa među varijablama. Niti obične korelacijske analize ne mogu nam odgovoriti na ta pitanja. Jasniji odgovor na pitanja redoslijeda i uzročno posljedičnih veza mogu nam dati samo eksperimentalni, longitudinalni nacrti i teorijske smjernice. Sve navedeno upućuje na potrebu kontroliranja ostalih relevantnih varijabli pri usporedbama rezultata što ih postižu grupe koje koriste različite obrasce suočavanja.

ZAKLJUČAK

Ispitanici su svrstani u šest grupa prema rezultatima koje su postigli na Skali suočavanja s dobivanjem loše ocjene. Ispitanici koji nediskriminativno i vrlo rijetko koriste sve strategije suočavanja te ispitanici koji nediskriminativno i vrlo često koriste sve strategije suočavanja izdvojili su se u dvije različite grupe. Preostali ispitanici koriste različite obrasce suočavanja s dobivanjem loše ocjene i svrstani su u sljedeće grupe učenika: grupu učenika isključivo usmjerenih na problem, grupu učenika podjednako usmjerenih na rješavanje problema i socijalnu podršku, grupu učenika usmjerenih na umanjivanje problema i grupu učenika koje karakterizira emocionalna reaktivnost pri suočavanju.

Djevojčice su zastupljenije u grupi učenika podjednako usmjerenih na rješavanje problema i socijalnu podršku, a dječaci su zastupljeniji u grupi učenika koje karakterizira emocionalna reaktivnost pri suočavanju i u grupi s niskim rezultatima na svim strategijama suočavanja. Stariji učenici osnovne škole zastupljeniji su u grupi učenika usmjerenih na umanjivanje problema dok su nešto mlađi učenici zastupljeniji u grupi učenika koji nediskriminativno koriste sve strategije i grupi učenika koji su isključivo usmjereni na rješavanje problema.

Identifikacija ispitanika koji ne koriste niti jednu strategiju suočavanja ili nediskriminativno koriste sve strategije suočavanja ukazuje na potrebu da se u narednim

istraživanjima provjere ostale karakteristike tih ispitanika, kao što su motivacija za školskim postignućem, samopoštovanje, ispitna anksioznost, kognitivne procjene stresora i ostale osobine ličnosti ispitanika.

LITERATURA

- Band, E. B. i Weisz, J. R. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- Brdar, I. i Rijavec, M. (1997). Suočavanja sa stresom zbog loše ocjene - konstrukcija upitnika. *Društvena istraživanja*, 6, 599-617.
- Burnett, P. C. i Fanshawe, J. P. (1997). Measuring school-related stressors in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 415- 428.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. i Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Causey, D. L. i Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 47 - 59.
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E. Thomsen, A. H. i Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 976-992.
- Curry, S. L. i Russ, S. W. (1985). Identifying coping strategies in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14, 61 - 69.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Ebata, A. T. i Moos, R. H. (1994). Personal, situational, and contextual correlates of coping in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 99 - 125.
- Endler, N. S. i Parker J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844 - 854.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Folkman, S. i Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219 - 239.

- Folkman, S. i Lazarus, R. S. (1985). If it changes, it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Pimley, S. i Novacek, J. (1987). Age differences in stress and coping processes. *Psychology and Aging*, 2, 171-184.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives*. London: Routledge.
- Frydenberg, E. i Lewis, R. (1991). Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 14, 119-133.
- Frydenberg, E. i Lewis, R. (1993a). Boys play sport and girls turn to others: Age, gender and ethnicity as determinants of coping. *Journal of Adolescence*, 16, 252-266.
- Frydenberg, E. i Lewis, R. (1993b). *The Adolescent Coping Scale: Manual*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Frydenberg, E. i Lewis, R. (1996). The Adolescent Coping Scale: multiple forms and applications of a self report inventory in a counselling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12, 216 - 227.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Halstead, M., Johnson, S.B. i Cunningham, W. (1993). Measuring coping in adolescents: An application of the Ways of Coping Checklist. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 337-344.
- Kelso, J. A. S. (2000). Principles of dynamic pattern formation and change for a science of human behavior. U L. R. Bergman, R.B. Cairns, L.G. Nilsson i L. Nystedt (Ur.), *Developmental science and the holistic approach* (pp. 63–83). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lacković-Grgin, K. (2000). *Stres u djece i adolescenata. Izvori, posrednici i učinci*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lončarić, D. (u tisku). Comparing the cross-situational stability of coping strategies and coping patterns. *15th Psychology Days in Zadar – Book of Proceedings*.

- Lončarić, D. (2006). Suočavanje učenika s akademskim i interpersonalnim stresnim situacijama: Provjera međusituacijske stabilnosti strategija suočavanja. *Psihologijske teme*, 15(1), 25-58.
- Magnusson, D. (2001). The holistic-interactionistic paradigm: Some directions for empirical developmental research. *European Psychologist*, 61, 153–162.
- Mantzicopoulos, P. (1997). How do children cope with school failure? A study of social/emotional factors related to children's coping strategies. *Psychology in the Schools*, 34, 229-237.
- Mervielde, I. i Asendorpf, J. B. (2000). Variable-centered and personcentered approaches to childhood personality. U S. E. Hampson (ur.), *Advances in personality psychology* (Vol. 1, str. 37–76). Philadelphia: Psychology Press.
- Moir, A. i Jessel, D. (1989). *Brain sex*. London: Penguin.
- Nowack, K. M. (1989). Coping style, cognitive hardiness, and health status. *Journal of Behavioral Medicine*, 12, 145-158.
- Olah, A. (1995). Coping strategies among adolescents: A cross-cultural study. *Journal of Adolescence*, 18, 491-512.
- Patterson, J. M. i McCubbin, H. I. (1987). Adolescent coping style and behaviors: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence* 10, 163-186.
- Phelps, S. B i Jarvis, P. A. (1994). Coping in adolescence: Empirical evidence for a theoretically based approach to assessing coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 359-371.
- Rijavec, M. i Brdar, I. (1997). Coping with school failure: Development of the school failure coping scale. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 37-49.
- Rijavec, M. i Brdar, I. (2002). Coping with school failure and self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 177-194.
- Roeser, R. W., Strobel, K. R. i Quihuis, G. (2002). Studying early adolescents' academic motivation, social-emotional functioning, and engagement in learning: Variable- and Person-Centered Approaches. *Anxiety, Stress and Coping*, 15, 345-368.

- Seiffge-Krenke, I. (1990). Developmental processes in self-concept and coping behaviour. U H. Bosma i S. Jackson (Ur.), *Coping and self-concept in adolescence* (str. 50-68), Berlin: Springer-Verlag.
- Seiffge-Krenke, I. (1992). Coping behavior of Finnish adolescents: Remarks on a cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 33, 301-314.
- Seiffge-Krenke, I., Weidemann, S., Fentner, S., Aegenheister, N. i Poeb lau, M. (2001). Coping with school-related stress and family stress in healthy and clinically referred adolescents. *European Psychologist*, 6, 123-132.
- Stark, L. J., Spirito, A., Williams, C. A. i Guevremont, D. C. (1989). Common problems and coping strategies I: Findings with normal adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 203-212.
- Stone, A. A. i Neale, J. M. (1984). New measure of daily coping: Development and preliminary results. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 892-906.
- Šimunović, V. (1998). Suočavanje adolescenata i odraslih sa svakodnevnim stresnim situacijama. *Društvena istraživanja*, 35, 317-338.
- Tero, P. F. i Connell, J. P. (1984). *When children think they've failed: An academic coping inventory*. Rad izložen na Annual Conference of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Tablica 1: Opis uzorka po spolu i dobi ispitanika

Spol	5. razred	6. razred	7. razred	8. razred	Ukupno
Učenice	46,60%	43,90%	47,50%	49,10%	274
Učenci	53,40%	56,10%	52,50%	50,90%	312
N	116	164	141	165	586

$\chi^2(3) = 0,93; p > 0,05$

Tablica 2: Grupe ispitanika dobivene "K-means" klaster analizom rezultata na Skali suočavanja s lošom ocjenom: deskriptivni podaci i značajnost razlike u korištenju strategija #

		1. usmjereni samo na problem (N=87)		2. usmjereni na soc. podršku i problem (N=60)		3. umanjivanje problema (N=63)		4. emocionalna reaktivnost (N=74)		5. svi rezultati niski (N=77)		6. svi rezultati visoki (N=75)		F _(5,430)
		M (z)	σ	M (z)	σ	M (z)	σ	M (z)	σ	M (z)	σ	M (z)	σ	
Umanjivanje problema	Ignoriranje	1,05 (-0,35)	,61	0,76 (-0,85)	,72	1,72 (0,76)	,73	1,61 (0,57)	,51	0,46 (-1,34)	,46	1,98 (1,21)	,64	68,82**
	Distrakcija i izbjegavanje	0,76 (-0,60)	,52	0,73 (-0,66)	,52	1,20 (0,16)	,63	1,64 (0,92)	,49	0,41 (-1,20)	,39	1,90 (1,38)	,65	68,82**
	Humor	0,59 (-0,92)	,61	0,70 (-0,77)	,81	2,19 (1,17)	,59	1,72 (0,56)	,64	0,53 (-0,99)	,73	2,03 (0,95)	,76	89,37**
	Mašta	2,18 (0,51)	,62	2,02 (0,23)	,74	2,16 (0,47)	,60	1,70 (-0,33)	,52	0,83 (-1,85)	,70	2,44 (0,96)	,62	61,99**
	Kontrola emocija	1,55 (0,11)	,63	1,31 (-0,45)	,72	1,70 (0,48)	,71	1,54 (0,08)	,61	0,82 (-1,62)	,75	2,09 (1,39)	,62	29,70**
	Odustajanje	1,05 (-0,16)	,66	0,49 (-1,14)	,53	1,23 (0,16)	,65	1,65 (0,89)	,56	0,54 (-1,06)	,57	1,90 (1,32)	,68	61,97**
Usmjerenost na problem	Samookrivljavanje	2,18 (0,85)	,64	1,75 (0,06)	,83	1,69 (-0,04)	,67	1,53 (-0,35)	,54	0,80 (-1,68)	,75	2,34 (1,15)	,61	50,78**
	Rješavanje problema	2,53 (0,45)	,43	2,74 (1,03)	,30	2,26 (-0,33)	,51	1,91 (-1,31)	,63	2,06 (-0,90)	,65	2,75 (1,05)	,30	36,50**
	Zanemarivanje drugih aktivnosti	1,82 (0,80)	,69	1,36 (-0,32)	,82	1,24 (-0,63)	,80	1,49 (-0,01)	,63	0,96 (-1,31)	,79	2,09 (1,46)	,76	22,45**
	Molitva	1,86 (0,45)	,81	1,90 (0,51)	,82	0,99 (-0,86)	,88	1,71 (0,22)	,63	0,56 (-1,52)	,71	2,35 (1,20)	,62	57,69**
Socijalna podrška	Soc. pod. prijatelja	0,93 (-0,96)	,61	2,16 (1,01)	,63	1,46 (-0,12)	,80	1,64 (0,17)	,53	0,73 (-1,28)	,69	2,27 (1,18)	,57	71,65**
	Komunikacija emocija	0,76 (-0,96)	,60	1,98 (1,08)	,72	1,26 (-0,12)	,73	1,55 (0,37)	,65	0,53 (-1,35)	,64	1,91 (1,61)	,78	55,87**
	Soc. pod. roditelja	1,62 (-0,27)	,72	2,38 (1,08)	,65	1,42 (-0,63)	,74	1,65 (-0,21)	,50	1,04 (-1,28)	,86	2,50 (1,29)	,49	50,2**
	Soc. pod. brata/sestre	0,43 (-0,67)	,58	0,75 (-0,24)	1,01	0,38 (-0,75)	,63	1,55 (0,85)	,59	0,34 (-0,80)	,53	2,11 (1,61)	,87	81,31**
Emocionalna reaktivnost		0,56 (-0,64)	,52	0,42 (-0,92)	,43	0,90 (0,09)	,65	1,50 (1,35)	,49	0,42 (-0,92)	,47	1,35 (1,04)	,91	46,27**

** p<0.01

Radi lakše preglednosti rezultata, prosječne vrijednosti (dobivene dijeljenjem rezultata skale s brojem čestica) transformirane su u standardiziranu skalu (z vrijednosti).

Tablica 3: Zastupljenost ispitanika različitog spola u klasterima s različitim obrascem suočavanja s dobivanjem loše ocjene

	1. Usmjereni na problem	2. Usmjereni na problem i soc. podršku	3. Umanjivanje problema	4. Emocionalna reaktivnost	5. Niski rez. na svim str.	6. Visoki rez. na svim str.	N
Učenice	56,30%	63,30%	55,60%	28,40%	40,30%	53,30%	214
Učenici	43,70%	36,70%	44,40%	71,60%	59,70%	46,70%	222
N	87	60	63	74	77	75	436

$\chi^2(5)=23,40$; $p<0,01$

Tablica 4: Prosječna dob ispitanika s različitim obrascem suočavanja^a

	Usmjereni na problem	Usmjereni na problem i soc. podršku	Umanjivanje problema	Emocionalna reaktivnost	Niski rez. na svim str.	Visoki rez. na svim str.	F _(5,410)
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	
Prosječna dob (standardna dev.)	12,51 ₃ (1,12)	12,60 (1,08)	13,03 _{1,6} (1,12)	12,69 (1,02)	12,95 ₆ (1,11)	12,42 _{3,5} (1,05)	3.64**

^a Indeksi kraj aritmetičkih sredina označavaju koje grupe se statistički značajno razlikuju (Tukey post hoc test višestrukih usporedbi)

** $p<0.01$

Prilog 1: Primjeri i broj čestica u Skali suočavanja s dobivanjem loše ocjene (Lončarić, 2006)

Skala suočavanja s dobivanjem loše ocjene		
Subskale i skale	n	Primjer čestice
1. Ignoriranje	11	Trudim se ne misliti na lošu ocjenu.
2. Distrakcija i izbjegavanje	11	Izbjegavam situacije u kojima moram razmišljati ili govoriti o lošoj ocjeni.
3. Humor	5	Ismijavam taj problem kako ne bi izgledao jako težak.
4. Mašta	7	Maštam o tome da sam na nekom drugom mjestu i u drugom vremenu.
5. Kontrola emocija	5	Ne dozvoljavam da me obuzme tuga, ljutnja ili strah jer me to ometa u radu.
6. Odustajanje	5	Pomirim se s lošom ocjenom jer ništa drugo ne mogu učiniti.
7. Samookrivljavanje	5	Krivim sebe što nisam više učio.
8. Rješavanje problema	6	Učim više kako bih dobio bolju ocjenu.
9. Zanimanje drugih aktivnosti	4	Manje vremena trošim na druge aktivnosti poput druženja, igranja i sporta kako bih uspio ispraviti ocjenu.
10. Molitva	5	Pomolim se kako bih drugi put dobio bolju ocjenu.
11. Soc. pod. prijatelja	5	Tražim savjet od prijatelja kada želim popraviti lošu ocjenu.
12. Izražavanje emocija	4	Razgovaram s drugima o tome kako se osjećam kada dobijem lošu ocjenu.
13. Soc. pod. roditelja	6	Razgovaram s roditeljima kako bi mi pomogli ispraviti ocjenu.
14. Soc. pod. brata/sestre	6	Molim brata ili sestru da mi pomognu popraviti ocjenu.
15. Emocionalna reaktivnost	13	Iskazujem svoj bijes vikom na druge ili lupanjem po stvarima.
Udaljavanje od problema (subskale 1-6)		
Usmjerenost na izvor i rješavanje problema (subskale 7-10)		
Socijalna podrška (subskale 11-14)		