



УЧЕНИК ПОД СТРЕСОМ

*Стеван Крњајић**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Анстракт. Стрес је природан феномен који већина људи доживљава, пре или касније, у свом животу. Проблем који изазива забринутост родитеља, школе и шире друштвене средине је рапидно повећање броја здравствено угрожених ученика који се обраћају за помоћ здравственим и саветодавним установама. Ово је, последично, довело до све веће заинтересованости истраживача за негативан утицај лошег физичког и менталног здравља на образовање ученика. С обзиром на чињеницу да је популација ученика ређе била предмет истраживања, у раду су приказани психосоцијални и развојни аспекти стреса, односно узроци, последице и стратегије превладавања стресних догађаја у процесу васпитања и образовања деце и адолесцената. Животни догађаји у којима ученици најчешће учествују и који су, истовремено, потенцијални извори стреса (стресори) могу се груписати у оквиру породичне, интерперсоналне, персоналне и академске средине. Од мноштва идентификованих извора стреса усмерили смо пажњу на неколико мање истраживаних извора стреса из домена школског живота: полазак у школу, прелазак из основне у средњу школу, прелазак из средње школе на универзитет, вршњачка одбаченост и проблеми финансирања школовања. Као најчешће последице неповољних животних догађаја анализирани су: анксиозност, депресија и гнев. Од стратегија превладавања стреса које деца и адолесценти најчешће примењују приказане су: тражење социјалне подршке, усмереност на решавање проблема, редукција тензије и избегавање и рекреација и спорт.

Кључне речи: стрес, извори стреса, последице стреса, стратегије превладавања стреса.

Стрес је природан феномен који већина особа доживљава, пре или касније, у свом животу. Проблем који изазива забринутост родитеља, школе и шире друштвене средине је рапидно повећање броја здравствено угрожених ученика који се обраћају за помоћ здравственим и саветодавним установама. Ово је, последично, довело до све веће заинтересованости истраживача за негативан утицај лошег физичког и менталног здравља на образовање ученика. Премда васпитно-образовне институције, пре свега школа, имају значајну улогу у психосоцијалном развоју деце и адолесцената, истраживања стреса код деце школског

* E-mail: ipiyu@eunet.yu

узраста нису тако честа као што је то случај са популацијом одраслих особа. Емпиријски налази показују да деца и адолесценти често доживљавају стрес као последицу конфликта у породици, развода родитеља, смрти блиског члана породице или пријатеља, проблема са вршњацима, академских или социјалних притисака у школи. Дакле, животни догађаји у којима ученици најчешће учествују и који су, истовремено, потенцијални извори стреса (стресори) могу се груписати у оквиру породичне, интерперсоналне, персоналне и академске средине (Torsheim, Aaroe & Wold, 2003). Како истраживања показују, све четири средине у значајној мери утичу на проблеме који се јављају у процесу прилагођавања школској средини и на појаву стреса код ученика.

Преглед литературе упућује на закључак да је појам »стрес« различито а често и непрецизно дефинисан. Према једном схватању, стрес се дефинише као специфичан одговор изазван неким спољашњим догађајем (Selye, 1976). Одговор на стрес креће се кроз стадијуме који започињу »аларм-реакцијом« а завршавају се »претњом«. Уколико стресна ситуација дуже траје, физиолошка узбуђеност се повећава. Када се телесни ресурси у подношењу стреса »истроше« тада организам улази у стадијум »исцрпљености«. Овај стадијум представља примарну претпоставку за појаву различитих болести. Бројна истраживања која су проучавала везу између стресних животних догађаја и здравља људи показала су да исти догађаји могу имати различита значења за особе различитог когнитивног капацитета, различитих мотивацијских и афективних карактеристика. Укратко, мало пажње било је посвећено односу између појединца и средине. Ослањајући се на ову чињеницу, водећи представници трансакцијског модела стреса (Lazarus & Folkman, 1984) наглашавају да психолошки стрес представља негативну афективну реакцију засновану на когнитивној процени ситуације као опасне или претеће. Психолошки стрес настаје када појединац процени да не може да удовољи спољашњим или унутрашњим захтевима зато што ти захтеви превазилазе његове могућности и тако доводе у опасност његову добробит. Психолошки стрес представља, заправо, трансакцију између појединца и ситуације, односно негативног животног догађаја. При томе су важна два процеса: когнитивна процена и начин превладавања стресног догађаја. Дакле, стрес није ситуиран ни у појединцу ни у ситуацији већ у трансакцији између појединца и ситуације. Консеквенце ове трансакције зависе од тога како појединац процењује и како се суочава са стресним догађајем. Другим речима, појединац који анализира стресну ситуацију

и стратегије превладавања које ће да примени тежи да процени информацију, преведе је на своју терминологију и примени у свом искуству.

С обзиром на чињеницу да је популација ученика ређе била предмет истраживања, сматрали смо упутним да учинимо покушај систематизовања емпиријских налаза о психосоцијалним и развојним аспектима стреса, односно о узроцима, последицама и стратегијама превладавања стресних догађаја у процесу васпитања и образовања деце и адолесцената.

Извори учениковог стреса

Постоји више модела узрочности који објашњавају како стрес негативно делује на децу и младе. Најчешће цитирани су »модел животних догађаја« и »модел хроничног стреса« (DuBois *et al.*, 1992). Према моделу животних догађаја, доживљај специфичног стресног догађаја доводи до каснијих негативних последица, док модел хроничног стреса сугерише да је континуирано доживљавање једног посебног стреса штетније него појединачни доживљај стресног животног догађаја.

Доступни подаци омогућавају релативно поуздано рангирање извора учениковог стреса: (а) жалост ученика (смрт члана породице, развод родитеља), (б) академски проблеми (страх од испита, фрустрација због слабих оцена, понављање разреда, конфликт са наставницима), (в) психосоцијални проблеми (општа анксиозност, осећање кривице, притисак вршњака да се конзумирају штетне супстанце, неуспех да се живи у складу са родитељским очекивањима), (г) сексуални проблеми (притисак да се ступи у сексуалне односе, страх од трудноће). Скоро у свим истраживањима академски проблеми су ранжирани као најзначајнији извор стреса (Humphrey *et al.*, 1998; Lo, 2002). Чест је случај да ученици рангирају као стреснија своја актуелна искуства (на пример, школско искуство) у поређењу са неким непријатним искуствима из прошлости. То можда рефлектује »ситуациону кумулативност« школског искуства у учениковој перцепцији стреса (Zitzow, 1992). Као што се види, има више узрока учениковог стреса, а ми ћемо усмерити пажњу само на неке мање истраживане изворе стреса из домена школског живота.

Полазак у школу. Полазак у школу је стресни догађај јер децу одваја, барем за извесно време, од њихових родитеља, браће, сестара. Осим тога, у оваквој ситуацији од деце се очекује да се прилагоде новим захтевима: рано устајање, поштовање радног времена, бити дисциплинован на часу, концентрисати се на задатак (Dubow & Tisak,

1989). Они, такође, треба да се прилагоде новој социјалној средини, да стекну наклоност својих вршњака и превладају евентуалну одбаченост (Rogosch & Newcomb, 1989). Наравно, ово за њих није лак задатак јер је природа институционализованог образовања таква да код деце, која су нарочито осетљива на стресне догађаје, доводи до анксиозности, депресивности, социјалне дисфункције (Dubow *et al.*, 1991). Један од начина на који школа и наставници могу да помогну ученицима јесте минимизирање оних проблема који непотребно доводе до стреса.

Прелазак из основне у средњу школу. Прелазак из основне у средњу школу представља стресни догађај за ученике који не могу лако да се прилагоде на већу и имперсоналнију средину средњег образовања, наставнике са различитим стандардима, наставним стиловима и очекивањима (Roeser & Eccles, 1998). Ученици завршног разреда основне школе требало би да буду припремани и поступно уведени у средње школе. Када је реч о континуитету курикулума, неопходна је непосредна интеракција и што чешћа размена мишљења између наставника, како о наставним садржајима тако и о стиловима наставе. Према су наставници најчешће сагласни са потребом заједничког разматрања проблема курикулума, мали број наставника је спреман да ради на тај начин (Wenz-Gross, Siperstein & Parker, 1997). Налази неких истраживања указују на ниске нивое стреса код ученика којима је, током прве године средњег образовања, предавао мањи број наставника (Elias, Gara & Ubriaco, 1985). Изгледа да је овакав аранжман обезбеђивао континуитет конзистентне врсте образовних задатака и очекивања.

Прелазак из средње школе на универзитет. Према доста распрострањеном схватању, живот студената не процењује се као нарочито стресан. Најчешће, студирање се третира као привилегија малог броја младих који »уживају« у добром социјалном животу на свом путу ка успешној каријери. Међутим, емпиријски налази упућују на сасвим другачији закључак. Упис на факултет, често праћен напуштањем породичног дома, представља високо стресни догађај за младе особе које одлазе на студије. Скоро сва истраживања потврђују да велики број студената, понекад и до деведесет посто, доживљава стрес који је повезан са уписом на факултет.

Најчешће, стрес код студената настаје као последица актуелних процеса који могу узроковати хронични стрес, идентификован као главни извор психосоцијалних проблема студената. Хронични стрес може се концептуализовати као акумулација напетости током неколико жи-

вотних домена и студенти су нарочито склони овој форми стреса као резултат доживљавања развојне транзиције која их чини нарочито осетљивим на стресне процесе. Четири основна развојна задатка са којима се млади овог узраста суочавају су: (а) остваривање емоционалне независности од породице, (б) избор факултета и припрема за професионални живот, (в) припрема за социоемоционалне обавезе и породични живот и (г) развијање моралних вредности (Humphrey *et al.*, 1998). Осим тога, од студената се очекује да усвоје нове и модификују старе улоге као одговор на новопостављене задатке, и ове промене често доводе до повећане напетости и хроничног стреса.

Варијабла која је највише повезана са високим стресом јесте неспособност управљања радном оптерећеношћу (Macan *et al.*, 1990; Nonis *et al.*, 1998). Пораст броја студената и константно технолошко напредовање убрзали су тренд образовања у високом школству што наглашава потребу за бољим управљањем сопственом радном оптерећеношћу. Повећан број дипломираних студената који траже посао ствара компетитивну ситуацију која додатно врши притисак на студенте да остваре што боље школско постигнуће. Симптоми физичког здравља који у значајној мери утичу на стрес студената су: болести зуба, бол у леђима и ушима, вртоглавица и несаница (Torsheim & Wold, 2001). Удаљеност становања од факултета, проблем грејања и влажност стамбених просторија су, такође, значајни узрочници стреса.

Вршњачка одбаченост. Вршњачки односи унутар школског окружења имају велики утицај на дејче академско, бихејвиорално и емоционално прилагођавање. Када једно дете постане одбачено, постоје бројне »силе« које потпомажу одржавање статуса одбачености (Coie & Dodge, 1988). Предрасуде које се развијају унутар вршњачке групе подстичу децу да се понашају и мисле о одбаченој деци негативније него о другим вршњацима. Покушаји одбачене деце да се понашају позитивније, и на тај начин побољшају свој статус у групи, најчешће остају без адекватне реакције вршњака. Ова групна динамика повезана је, најчешће, са проблемима усамљености, ниским самопоштовањем, агресивношћу и ниским школским постигнућем.

Лоши вршњачки односи су стресно искуство које чини децу рањивијом него многи други неповољни животни догађаји. Деца често идентификују вршњачку одбаченост као стресор подједнаког интензитета као што је понављање разреда или смрт блиског пријатеља (DeRosier, Kupersmidt & Patterson, 1994). Вршњачка одбаченост може да функционише према оба модела узрочности. Деца која континуирано доживља-

вају одбаченост изразито су ризична за дуготрајну неприлагођеност и преосетљивост на стресни догађај. Налази да је хронична одбаченост повезана са дисруптивним, неконтролисаним и импулсивним понашањем подржавају »модел хроничног стреса« према коме су виши нивои хроничности вршњачког одбацивања повезани са већим проблемима екстернализованог понашања, нарочито агресивношћу. Генерално посматрано, деца која испољавају више нивое екстернализованог понашања на почетку основне школе, испољавају више нивое екстернализованог понашања и на крају основношколског образовања (Kupersmidt & Coie, 1990). Осим тога, истраживања сугеришу да вршњачка одбаченост подстиче и проблеме интернализованог понашања. Хронична и временски блиска одбаченост повезана је са вишим нивоима усамљености, плашљивости и опште анксиозности (Asher, Hymel & Renshaw, 1984).

С обзиром на полне разлике, истраживања показују да су дечаки, у поређењу са девојчицама, осетљивији на ефекте стреса и да испољавају више бихејвиоралних проблема, нарочито екстернализованих (Burke & Weir, 1978; Wintre *et al.*, 1988). Развојне разлике између вршњачке одбачености и каснијег прилагођавања показују да су млађа деца под већим негативним утицајем хроничности и временске непосредности одбачености у поређењу са старијом децом (Altshuler & Ruble, 1989). С обзиром на чињеницу да нема емпиријских доказа да се стрес, као последица вршњачке одбачености, повећава са узрастом, можда наведени налази рефлектују тенденцију веће осетљивости млађе деце на неповољне животне догађаје.

Финансирање школовања. Високо образовање претпоставља значајна финансијска средства, између осталог и због повећања броја студената. Као одговор на ескалацију буџетског расхода за финансирање високог образовања, многе државе, па и наша, преусмериле су финансирање издржавања и школовања студената са државе на породицу и саме студенте. Осим извесног броја студената које и даље финансира држава, уведене су мере кредитирања и самофинансирања. За многе студенте ово значи, практично, живети под неповољнијим условима који могу негативно да утичу на њихово психофизичко здравље и квалитет студирања. Промене у финансирању студената, односно увођење новчане партиципације у област високог образовања, често се наводи као једно од могућих објашњења повећања неадекватног понашања студената (Gazella, Masten & Stacks, 1998).

У просеку, једна трећина студената жали се на проблеме школарине, становања, исхране и путовања, због недостатка новца (Humphrey *et*

al., 1998). Финансијски проблеми, као извор стреса, идентификовани су у многим истраживањима, али су ретко били разматрани у односу на емоционалне проблеме. Због попречно-пресечне природе већине ових истраживања, није јасно да ли су финансијске тешкоће довеле до погоршања менталног здравља студената или је смер узрочности обрнут. Емпиријски налази лонгитудиналних истраживања показују да финансијске тешкоће, повезане са плаћањем школарине на универзитету, повећавају ниво анксиозности, депресије и негативно утичу на квалитет студирања и академско постигнуће (Surtees, Wainwright & Pharoah, 2002). Од свих негативних искустава, која су била процењивана у једном истраживању (Andrews & Wilding, 2004), финансијске тешкоће су биле једина варијабла која је показивала независан однос са депресијом када је »донета« депресија била контролисана. Овај налаз показује да је смер каузалности био од финансијских проблема према депресији, а не *vice versa*.

Последице учениковог стреса

Између бројних ситуација у школи које представљају потенцијални извор стреса постоји сложен однос. На пример, повишен ниво тензије која прати свако постигнуће до кога је ученику стало, представља знак високе мотивисаности за ту активност. Међутим, када је мотивација изузетно висока могућ је неуспех у постигнућу услед претераног нивоа напетости. У школској ситуацији, подстицајни или ометајући фактори од стране наставника и вршњака и раније успостављени обрасци понашања у сложеним ситуацијама у којима се проверава нечија способност, најчешће представљају основу за формирање трајних својстава личности ученика – анксиозност, депресија, гнев – која ометају процес прилагођавања школским условима живота и рада. Учесталост јављања појединих категорија ових неприлагођених емоционалних стања (анксиозност, депресија, гнев), односно тенденција емоционалне неравнотеже, често се испољавају у школској популацији.

Упркос бројних неповољних последица интернализованих проблема, симптоми ових »поремећаја« представљају алармни систем од велике важности за очување интегритета личности ученика. Насупрот интегрисаности, неинтегрисаност личности настаје као последица разних дезинтегративних тенденција (анксиозност, депресија, гнев) и фактора микро и макросоцијалне средине који отежавају испољавање постојећих потенцијала. Најчешће последице оваквог стања су: лоше

школско постигнуће, смањење радозналости, емоционална нестабилност и неспремност за дружење са вршњацима (Sroufe & Rutter, 1984). Реч је, заправо, о аспектима менталног здравља који имају непожељно дејство на психофизички развој ученика. Неприлагођено понашање ученика ремети нормално одвијање наставног процеса, најчешће у облику недисциплине или непажње. Из тих разлога, није могуће остварити васпитне ефекте уколико је ученик под тензијом, било због породичне или школске ситуације или, што је најчешће случај, удружених негативних утицаја породице и школе.

Анксиозност. Осим позитивног, школа има и негативан утицај на развој и интегритет ученика. Нарочито у периоду адолесценције школа представља главни извор забринутости ученика. Анксиозност се учестало јавља пре испита, писмених задатака или важних спортских надметања у школи, односно у свим оним околностима у којима је ученик у ситуацији самопотврђивања. Наравно, добро је да деца доживе ограничену количину анксиозности да би научили како да ефикасно превладају текуће проблеме, односно да се прилагоде захтевима школског живота. Међутим, изнад извесног нивоа, анксиозност инхибирајуће делује на процес учења и прилагођавања. Бројна истраживања су показала да ученици који се не адаптирају на школу током првих неколико година остају генерално неприлагођени до краја основне школе (Ford & Procida, 1990; Dubow *et al.*, 1991). Ипак, многи проблеми могу бити ублажени од стране школе пошто су они, најчешће, условљени лошом организацијом школског живота и неадекватним ставовима и понашањем извесног броја наставника.

Истраживања стреса и анксиозности указују на високу повезаност ове две варијабле (Gazella, Masten & Stacks, 1998). Анксиозни ученици осећају се заплашено, нервозно, напето, имају осећање кривице или комбинацију ових доживљаја. Анксиозна стања често су праћена смањеном интелектуалном ефикасношћу, односно ученици нису у стању да мисле јасно, да се концентришу, памте или трајније обављају неке менталне активности. Ове симптоме прати још и раздражљивост, умор, забринутост и обесхрабреност. Најчешће телесне промене код ученика су: исцрпљеност, тремор руку, трептање, знојење, замуцкивање и несаница (Torsheim & Wold, 2001). Карактеристичне промене у понашању су: неконтролисана агресивност, плач и незаинтересованост за уобичајене дечје активности. Већина емпиријских налаза указује на штетне ефекте анксиозности на когнитивно функционисање ученика. На пример, анксиозним ученицима је потребно више времена и напора

приликом решавања задатака и више се замарају током учења (Воекаертс, 1993). Начин на који се анксиозни ученици баве задатком може се означити као »штетан стил превладавања«. Ова »штета« подразумева улагање великог напора за добијање просечних резултата. Током адолесцентног периода степен анксиозности смањује се код дечака, али је ово смањење повезано са повећањем неспремности давања информација о таквим искуствима и, можда, одбијањем да се то призна себи. Код девојчица, степен анксиозности повећава се са узрастом. Ово је вероватно функција разлика у полним улогама: признати анксиозност је карактеристично за девојчице, пре него за дечаке.

Однос између опште анксиозности и постигнућа у средњој школи условљен је и променама академских стандарда. На овом узрасту, анксиозност подстиче мотивацију за школско постигнуће ученика високих способности, али не и мотивацију за постигнуће ученика ниских или просечних способности. Ученици високих способности доживљавају успех који их стимулише за даље напредовање; остали ученици доживљавају тешкоће и неуспех који, даље, смањује њихово постигнуће. С друге стране, нека истраживања повезаности опште анксиозности и анксиозности у тест–ситуацијама са школским постигнућем сугеришу да однос између ових варијабли није линеарна већ криволинијска функција и да је, можда, посредована ефектима других варијабли. Једна форма криволинијског односа јавља се у случајевима где је одсуство анксиозности повезано са недостатком мотивације за постигнуће, док је осредњи ниво анксиозности стимулативан за добро постигнуће, а висок ниво анксиозности инхибирајуће делује на постигнуће. Интересантно је да нека истраживања нису установила негативне ефекте анксиозности на школско постигнуће (Andrews & Wilding, 2004). Једно од могућих објашњења неконзистентности добијених налаза јесте да анксиозност доводи до забринутости која у извесним случајевима може да мотивише ученике да примене ефикасније стратегије учења. Осим тога, преовлађујућа култура охрабрује и награђује високо постигнуће младих људи, а један од корелата високе анксиозности је стални притисак за високим постигнућем.

Уз извесне резерве, могло би се рећи да један базични принцип лежи у основи већине истраживања повезаности анксиозности и школског постигнућа: у ситуацији када ученик антиципира успех анксиозност унапређује постигнуће, и обрнуто, када ученик очекује неуспех,

анксиозност онемогућава постигнуће. Дакле, одсутност анксиозности помаже просечним ученицима да превладају тешкоће у решавању школских задатака; међутим, анксиозност доводи до редукције напора када су задаци лаки. На сличан начин, способност ученика повезана је са анксиозношћу и постигнућем: ученици високих способности имају »корист« од анксиозности зато што задаци нису превише тешки за њих и зато што они антиципирају успех. С друге стране, постигнуће ученика ниских способности инхибирано је анксиозношћу зато што они антиципирају неуспех.

Депресија. Налази емпиријских истраживања указују на висок степен повезаности између неповољних животних догађаја и емоционалних поремећаја у детињству и адолесценцији. Стрес, као последица неповољних животних догађаја, представља значајан етиолошки фактор који доприноси развоју депресије. Другим речима, што је животни догађај неповољнији, већа је вероватноћа да ће ученик манифестовати симптоме депресије. Истраживања која су се бавила општим поремећајем, не раздвајајући ефекте анксиозности и депресије, нису установила утицај ових варијабли на школско постигнуће (Surtees, Wainwright & Pharoah, 2002). У случајевима када су анксиозност и депресија посматрани издвојено, показало се да депресија у значајној мери утиче на школско постигнуће (Andrews & Wilding, 2004).

Истраживања показују да су дружења са вршњацима, наставникова подршка и очекивано постигнуће повезани са депресијом (Cheung, 1995). Ови налази сугеришу да утицај неповољних животних догађаја може да буде, барем делимично, умањен или компензован посредством социјалне подршке и позитивних очекивања. Ученици са високим образовним очекивањима мање су депресивни од ученика са ниским образовним очекивањима. Ови налази сугеришу, такође, разлике у ефектима социјалне подршке и персоналних ресурса. Упркос корисности социјалне подршке, неповољни животни догађаји су још увек део механизма који доводи до депресије. Социјална подршка може само да ублажи утицај неповољних животних догађаја код већине ученика, док ученици са високим образовним очекивањима могу да изврше адекватну процену стресне ситуације и на тај начин предупреду деловање механизма који доводе до депресије. Зато се висока образовна очекивања могу разумети, барем делимично, као фактор отпорности који штити ученике од депресије када се суоче са неповољним животним догађајима. Дакле, симптоми депресије могу се предупредити када је школска средина подржавајућа и када ученици очекују висока образовна постигнућа (Irons

& Gilbert, 2005). Супротно, симптоми депресије могу да се интензивирају када ученици не наилазе на социјалну подршку у школи и када антиципирају ниско школско постигнуће. Другим речима, промоција подржавајуће школске средине, у оквиру наставник–ученик односа, може допринети редукцији депресије међу ученицима. Осим тога, подстицање високих образовних очекивања помаже ученицима да развију одговарајуће компетенције у примени продуктивних стратегија превладавања и на тај начин постану мање осетљиви на депресију у тренуцима суочавања са неповољним животним догађајима.

Када је реч о односу између социјалне подршке и депресије два модела превладавања показала су се као нарочито ефикасна (Garnezy, Masten & Tellegen, 1984). У првом, *компензаторном моделу*, неповољни животни догађаји, социјална подршка и академска ефикасност комбинују се у предвиђању депресије. У овом случају, социјална подршка подразумева ефекте супортивних односа које обезбеђују особе са позитивним искуством и стабилним социјално награђујућим улогама у заједници. Подржавајућа школска средина, на пример, у оквиру добрих односа са наставницима и вршњацима, као и кохезивна породична средина, штите ученике од депресије када се суоче са неповољним животним догађајима. У другом, *протективном моделу*, социјална подршка и академска ефикасност ублажавају или спречавају утицај неповољних животних догађаја на појаву депресије, односно спречавају стресну реакцију, обезбеђују решење проблема, умањују опажени значај проблема, умирују неуроендокрини систем и на тај начин чине ученика мање реактивним на опажени стрес.

Гнев. Гнев је емоционално стање које варира у интензитету од умерене раздражљивости до беса. Гнев има вишеструка значења и референте једно специфично осећање, став према другим особама, отворену или прикривену реакцију према неком циљу, унутрашње телесне реакције или комбинацију ових различитих реакција (Boekaerts, 1993). Људи испољавају гнев на два начина: (а) обуздавају свој гнев усмеравајући га према себи или (б) испољавају свој гнев према другим особама, објектима или ситуацијама.

У школи, ученици могу да буду гневни из много разлога. На пример, када су критиковани од наставника, када су присиљени да раде нешто што не желе да раде или када им није дозвољено да раде нешто што желе да раде. Истраживања дечјих реакција на овакве ситуације показују да су овакви догађаји узнемиравајући за децу без обзира на узраст (Cummings, 1987). Недостатак аутономије или слободе одлучивања

могу да повећају ниво узбуђености код већине ученика, на шта неки ученици реагују умереном иритацијом, док неки други испољавају бес. Интензитет гнева зависи од ученикове процене у којој мери је његов его-идентитет, или особе са којом се идентификовао, у опасности. Другим речима, неопходни предуслови за појаву гнева су: (а) идентитет појединца мора да буде угрожен или повређен и (б) мора постојати прекор (Lazarus, 1991). Заједнички деноминатор свих ситуација у којима се јавља гнев јесу персоналне вредности, укључујући искреност и правду, које су угрожене.

За разлику од анксиозности, коју наставници виде као природан одговор на стресну ситуацију, гнев ретко процењују на исти начин. Најчешће, наставници процењују гнев као емоционални одговор који често доводи до дисруптивног и неприкладног понашања ученика. Они не очекују од ученика да усмере гнев према извору провокације већ покушавају да их убеди у исправност обуздавања гнева. У таквој ситуацији, да би »преживели« у школским условима, ученици обуздавају свој гнев испољавајући га индиректно према особама или објектима који су, заправо, само симболични извори провокације.

Генерално посматрано, ученици млађих разреда основне школе испољавају гнев и према себи и према споља. Ученици који су често гневни и који имају тенденцију испољавања гнева према споља имају тешкоће са контролом гнева (McCoу & Masters, 1985). Код старијих ученика слика је нешто другачија. Старији ученици, који су често гневни, најчешће испољавају гнев према споља, односно према другим особама, објектима или ситуацијама. Ови ученици имају тешкоћа и са инхибицијом гневних реакција и са редукцијом гнева. Осим узрасних разлика у испољавању и контроли гнева, установљене су и полне разлике (Fabes & Eisenberg, 1992). Дечаци основношколског узраста чешће испољавају гнев према другим особама и имају слабију контролу над гневом. Такве полне разлике нису установљене код ученика средњих школа. На овом узрасту, и код дечака и код девојчица, гнев је најнегативнија емоција у стресним школским ситуацијама.

Налази емпиријских истраживања подржавају хипотезу да варијабла »често бити гневан« није негативно повезана са школским постигнућем (Voeckaerts, 1993). Другим речима, различити начини испољавања гнева могу да имају различите ефекте на школско постигнуће. Када је анксиозност контролисана, усмеравање гнева према себи позитивно је повезано са школским постигнућем, док усмеравање гнева према споља није повезано са школским постигнућем. Контрола гнева такође није

повезана са школским постигнућем. Међутим, када је контрола гнева проучавана у односу на анксиозност, добијени резултати упућују на закључак да конфликтне тенденције које произлазе из ове две негативне емоције имају штетне ефекте на школско постигнуће (Voekaerts, 1993). С обзиром на чињеницу да је доминантна бихејвиорална тенденција у анксиозности *избегавање*, а код гнева *напад*, могуће је да ове тенденције, изазване двома различитим негативним емоцијама, могу бити трансформисане у једну бихејвиоралну тенденцију (Lazarus, 1991).

Стратегије превладавања стреса

Упркос тешкоћама, проблематичности или стресности ситуације, начин на који појединац реагује може бити користан у прилагођавању ситуацији, или може бити неефикасан и само погоршавати ситуацију. Другим речима, »одговори« или стратегије превладавања стресних догађаја могу бити адаптивне или маладаптивне. Осим тога, постоје емпиријски докази да су стратегије превладавања повезане са саморегулацијом младих људи, а саморегулација је сржна компонента здраве адаптације (Ford & Procidano, 1990). Превладавање је форма понашања посредством кога појединац реагује на специфичне спољашње и/или унутрашње »захтеве« који се постављају пред њега. Превладавање се може концептуализовати у оквиру једног броја стратегија, од којих свака обухвата по неколико специфичних акција или поступака. Према једној класификацији, постоје две основне стратегије превладавања: (а) превладавање усмерено на проблем представља напор да се препозна, модификује или елиминише утицај неког стресора и (б) превладавање усмерено на емоције представља напор да се регулише емоционално стање које је у вези са стресом или је резултат његовог дејства (Lazarus & Folkman, 1984). Ово дихотомно групирање обезбеђује дистинкцију у оквиру инструменталног и палијативног превладавања. Степен у коме се особа осећа угрожено и стратегије превладавања које примењује зависе од *процене* појединца с обзиром на корисност и ефикасност примењених ресурса.

Однос између превладавања и емоција интересантан је зато што је, историјски посматрано, превладавање било третирано као одговор на емоције. Увођењем концепта »процена« (Lazarus & Folkman, 1984) дошло је до значајних промена у овој области, где су ове две појаве схваћене као реципрочан динамички однос. Као што емоције одређују како је један сусрет процењен, тако и исход одређује емоционално стање по-

јединца, не само у актуелној већ и у будућим интеракцијама. У процесу превладавања присутна су три модела или форме когнитивне активности (Aspinwall & Taylor, 1992). Прва форма когнитивне активности утиче на развијање пажње и стратегија које би требало да неутралишу последице стреса, као што су рекреативне активности или одлазак на краћи одмор, слично стратегијама редуковања тензије као што је конзумирање хране, алкохола или спавање. Друга когнитивна активност усмерена је на мењање субјективног виђења стресног догађаја као што је хумор или игнорисање проблема. У неким ситуацијама ове активности могу да буду корисне у смањивању тензије, док у другим околностима игнорисање проблема може довести до занемаривања адекватних акција. На пример, у случајевима неких болести, супротстављање ситуацији је корисније него игнорисање симптома, док у случајевима неких других болести игнорисање проблема може помоћи у процесу адаптације на болест. Трећа категорија когнитивних активности укључује оне поступке који мењају интеракцију између појединца и извора стреса као што је, на пример, промовисање сопственог става с циљем да се утиче на другу особу да промени своје мишљење. Промене у емоционалном одговору зависе од тога да ли је жељени исход остварен и какве импликације произлазе из таквог исхода. Значајан фактор у избору стратегије превладавања јесте перцепција стресног догађаја, односно да ли је стресор опажен у простору спољашње или унутрашње контроле. Јасно је, дакле, да су неки емоционални одговори корисни а неки не. На пример, страх од неуспеха на испиту може повећати ученикове напоре у учењу, док код неког другог ученика та иста емоција може инхибирајуће да делује на припремање испита.

Постоје класификације и дуж неких других димензија, а не само димензија усмерених на проблем и емоције. На пример, неки истраживачи сматрају да се стратегије могу груписати према карактеристикама стилова превладавања који представљају функционалне и дисфункционалне аспекте превладавања (Lewis & Frydenberg, 2002). Функционални стилови превладавања претпостављају директно бављење проблемом, са или без ослонаца на друге особе, док се дисфункционални стилови превладавања односе на примену стратегија које су непродуктивне у суочавању са захтевима средине (на пример, очајавање или бекство у болест). Једна од стратегија ефикасног превладавања стреса коју ученици често користе јесте *позитивно* или *оптимистичко мишљење*. Ова стратегија је идентификована код ученика који испољавају висок степен резилијентности. Насупрот овој стратегији, *песимистички стил*

превладавања често доводи до депресије код ученика адолесцентног узраста. Учење како мислити оптимистички показало се као веома ефикасан начин за превенцију депресивности и помагање ученицима када су под стресом (Andrews & Wilding, 2004).

Научна и лаичка сазнања иду у прилог тези да индивидуални стилови (стратегије) превладавања стреса могу ублажити утицај стресора на персонално функционисање. Емпиријски налази сугеришу да се људи разликују према степену у коме се приближавају или избегавају информације релевантне за разумевање стресних догађаја. Свака појединачна стратегија превладавања је избор који може да зависи од контекстуалних фактора као што је, на пример, степен у коме се може или не може контролисати стресна ситуација. Дистинкција између стресора који се могу контролисати и стресора који се не могу контролисати једна је од централних тема у литератури о стратегијама превладавања, са два јасно издвојена типа или начина превладавања. Контролабна ситуација може најефикасније бити управљана *стратегијом приближавања*, док неконтролабна ситуација може бити најефикасније управљана *стратегијом избегавања* проблема (Altshuler & Ruble, 1989). На пример, ефикасан начин бављења контролабним стресором, као што је лоша школска оцена, јесте усмереност на проблем да би се променила ситуација, односно напорније учило. С друге стране, неконтролабни стресор захтева стратегију управљања ситуацијом посредством редукције сопствених негативних емоционалних одговора, или посредством оптимизације спремности на прилагођавање постојећим условима (Band & Weisz, 1988). Према савременим теоријским и емпиријским налазима, стратегија избегавања, нарочито когнитивне форме дистракције (на пример, скретање мисли), може бити једино ефикасна тактика превладавања у ситуацијама које се не могу контролисати. Користећи се дистракцијом, одрасле особе могу да ублаже, на пример, доживљај бола (McCaul & Malott, 1984) а деца могу да одложе гратификацију (McCoy & Masters, 1985).

Премда ефикасно превладавање неконтролабних стресних ситуација подразумева »удаљавање« од непријатних стресора и усмеравање на инкомпатибилне мисли и активности, ова стратегија је тешко применљива за децу предшколског узраста (Altshuler & Ruble, 1989). Истраживања дечјих концепција емоција сугеришу да деца чешће разматрају могућност промене која произлази из саме ситуације, а не из унутрашњих, менталних извора (Carroll & Steward, 1984). Другим речима, мала деца имају доста тешкоћа у примени когнитивне дистракције и

других форми превладавања неконтролабних стресних ситуација. С друге стране, мала деца разумеју логику дистракције као начин промене емоција, али само када је реч о конкретним или бихејвиоралним формама. У таквим ситуацијама, као најефикасније показале су се стратегије које омогућавају деци да у потпуности искључе стресне информације из свести (Altshuler & Ruble, 1989). Слично одраслим особама, и деца у неконтролабним стресним ситуацијама ублажавају емоционалну напетост кроз употребу стратегија избегавања (на пример, превладавање усмерено на емоције а не на решавање проблема). Најчешће, деца примењују стратегију бихејвиоралне дистракције.

Стратегије превладавања које деца и адолесценти најчешће примењују су: тражење социјалне подршке, усмерност на решавање проблема, редукција тензије и избегавање, рекреација и спорт (Gazella, Masten & Stacks, 1998; Humphrey *et al.*, 1998; Lewis & Frydenberg, 2002).

Тражење социјалне подршке. Генерално посматрано, присуство других особа је пријатно и подржавајуће. Позната је чињеница да у ситуацији психолошке или физичке претње деца траже заштиту, односно подршку блиских особа: родитеља, наставника или вршњака (Wintre *et al.*, 1988). Веровање да негативни животни догађаји повећавају жељу појединца да буде с другим особама можда се може најбоље исказати старом изреком да »несрећа воли друштво«. Код деце, за разлику од одраслих, примарна је близина »фигуре осећајне везаности« посредством које се обезбеђује сигурност, заштита, поверење, приврженост, како у свакодневном функционисању тако, још више, у стресним ситуацијама. Односи са другима, нарочито са особама од поверења, могу у значјној мери да смање ризик психолошке узнемирености као последице изложености стресним догађајима. И дечаци и девојчице фаворизују мајку у односу на оца као извор социјалне подршке, и вршњаке у односу на родитеље и наставнике (Burke & Weir, 1978). Девојчице се, више него дечаци, ослањају на подршку својих другарица када им је потребна помоћ у превладавању стресних догађаја. Можда је већа интимност међу девојчицама условљена »начелом помагања« које је присутније у васпитним обрасцима подизања женске деце.

Када је реч о стресу у школским оквирима, ситуација која подразумева давање добро научених одговора подстицајнија је у присуству других ученика. Међутим, у ситуацији учења новог садржаја присуство других ученика може деловати инхибирајуће (Wertlieb, Weigel & Feldstein, 1987). Зато би, приликом интерпретирања емпиријских налаза о

стресним ситуацијама у школским условима, требало имати на уму да различити захтеви условљавају различита понашања. У ситуацији решавања задатка у присуству других ученика, социјална подршка има функцију *предупређивања* негативних ефеката стресног догађаја, док социјална подршка, у ситуацији задатком већ изазване анксиозности, има функцију *ублажавања* негативних ефеката стресног догађаја.

Усмереност на решавање проблема. Ова стратегија подразумева идентификовање и процену проблема и узима у обзир различита стањивања и опције. На пример, спремност да се испуне академска очекивања, усвајање ефикаснијих техника учења, ефикасније управљање временом, интензивније коришћење наставних средстава, постављање реалних циљева (на пример, прављење дневног, недељног и месечног распореда активности). Превладавање усмерено на проблем током припремања испита доводи до повећања анксиозности само пре испита (Mazan *et al.*, 1990). Стратегије превладавања зависе и од искуства. Искусне и професионално обучене особе чешће примењују стратегије превладавања усмерене на проблем. Генерално посматрано, адолесценти и студенти често примењују продуктивне стратегије решавања проблема. Међутим, анксиозни ученици (студенти) на почетку школовања (студирања) чешће примењују афективни стил превладавања.

Редукација тензије и избегавање. Ова стратегија превладавања усмерена је на емоције и укључује: пушење, конзумирање алкохола, прекомерно узимање хране, плакање, медитацију. Ученици који немају контролу над ситуацијом и реагују »избегавајућим понашањем« доживљавају чешће стрес и имају ниже школско постигнуће (Voekaerts, 1993). Умерено конзумирање алкохола је социјална активност, а позна адолесценција и рана одраслост су периоди када су активности вршњачке групе од примарне важности. Када је реч о студентима, факултет је провоцирајућа средина за дружење уз алкохол. Осим тога, факултет је адекватно место за промоцију идеја о негативним ефектима неумереног конзумирања алкохола. Кроз процес учења студентима се пружа могућност да интегришу позитивне ставове према животу и раду кроз низ научних дисциплина, наставних, спортских и културних активности. Бихејвиорална неангажованост, негирање или порицање проблема и конзумирање алкохола показали су се као најнеуспешније стратегије превладавања стресних догађаја (Lo, 2002; Surtees, Wainwright & Pharoah, 2002).

Рекреација и спорт. Ова стратегија подразумева активности као што су: шетња, одлазак у биоскоп или позориште, слушање умирујуће

музике, читање, цртање, обрађивање породичног или школског врта, играње с домаћим љубимцима, аматерско бављење спортом (Humphrey *et al.*, 1998).

Разредна средина и превенција стресних догађаја

Развојна истраживања менталног здравља све више су усмерена на проучавање потенцијалне улоге разредне средине у развоју интернализованих проблема ученика као што су анксиозност, депресија, гнев, повученост, плашљивост. Докази о повезаности психосоцијалне климе разреда и интернализованих проблема ученика потичу из попречно-пресечних истраживања на основу којих је тешко установити дирекцију повезаности. На основу резултата овако методолошки дизајнираних истраживања не може се установити да ли је неповољна психосоцијална клима разреда узрок или последица каснијих поремећаја. У проучавању интернализованих проблема ученика две најважније димензије разредне средине су: (а) напоран школски рад и (б) подржавајуће понашање наставника и разредних другова (Torsheim, Aaroe & Wold, 2003). У већини истраживања разредне средине, ученички самоизвештаји били су концептуализовани као јединица анализе. Према овој линији резоновања, разредни контекст врши значајан утицај на прилагођавање посредством индивидуалних перцепција и процена, односно значаја који ученици приписују овом процесу (Roeser & Eccles, 1998). Ова трансакциона перспектива наглашава важност (а) процеса адаптације између особе и средине и (б) реципроцитета између особе и средине. Другим речима, степен адаптабилности особе и реципрочност између особе и средине важни су за каснију адаптацију, а не особа или средина *per se*.

Процес који посредује адаптацију између особе и средине је субјективна процена (Lazarus & Folkman, 1984). На пример, док ниво школских захтева може бити опажен као стресан од стране извесног броја ученика, исти ниво захтева може бити опажен као уобичајен од стране других ученика. Слично је и са перцепцијом социјалне подршке: један ученик може опазити понашање наставника и разредних другова као високо подржавајуће, док други ученик може опазити исто то понашање као неутрално или, чак, непријатељско. Када је реч о процењивању потенцијалних разредних компоненти стреса, подршке и поремећаја, установљено је да се стрес и подршка разликују од разреда до разреда, због снажног утицаја персоналне компоненте (Torsheim & Wold, 2001). Слика која се добија на основу ових истраживања показује

да су контекстуални ефекти разредне средине на психосоцијалне поремећаје ограничени у поређењу са индивидуалним разликама. Једна од импликација ових налаза јесте да опажена разредна средина треба да буде третирана као узрок и као ефекат поремећаја.

Реципрочни однос између особе и средине друга је значајна димензија у трансакционој перспективи стреса. Без обзира на то што ученици у извесном степену реагују на психосоцијалну климу разреда, они су, такође, и креатори разредне средине. Емпиријски налази о ученицима као креаторима стресне ситуације показују да стресни животни догађаји и социјална подршка могу да буду и узроци и консеквенце интернализованих проблема (Wenz-Gross, Siperstein & Parker, 1997). На пример, док са школом повезан стрес може довести до повећања нивоа поремећаја, и поремећај може, такође, повећати школом изазван стрес (кроз промене у индивидуалном обрасцу процене или посредством општег функционалног слабљења које редукује учеников потенцијални капацитет превладавања). Према су реципрочни односи између стреса, подршке и поремећаја основна теоријска претпоставка трансакционе перспективе, већина истраживања је испитивала једносмерни однос. У типичном случају, поремећај је третиран као последица школом изазваног стреса (Cheung, 1995; Torsheim & Wold, 2001). У истраживањима која су моделовала реципрочне односе, висок ниво поремећаја предвиђао је виши ниво стресних животних догађаја (Aspinwall & Taylor, 1992). Истраживања реципрочних односа између стреса, подршке и поремећаја показала су да сваки од ових фактора предвиђа промену у једном или у друга два фактора, на основу чега се може закључити о динамичкој међуповезаности ових фактора. Другим речима, већи поремећај предвиђа већи стрес и слабију подршку током кратког временског периода (Torsheim, Aaroe & Wold, 2003). Потврда ове хипотезе показује, заправо, да поремећај утиче на процену стреса која редукује способност превладавања стреса. Истовремено, поремећај има негативан утицај на интерперсоналне односе што резултира нижим нивоом социјалне подршке. Зато ове факторе треба третирати као мултидимензионални феномен који варира на индивидуалном и контекстуалном нивоу. На исти начин на који васпитно-образовна пракса и курикулум стварају разлике у школском постигнућу, контекстуални фактори такође могу утицати на ученикову процену стреса и подршке.

Реципрочни односи између стреса и подршке интересантни су и са концептуалног становишта. Опажени реципрочни односи имају карак-

теристике позитивне повратне спреге. Другим речима, ако се стрес повећава, подршка се смањује, а стрес тежи да се повећава и даље; односно ако се подршка повећава, стрес тежи да се смањи, а подршка се и даље повећава. Ови налази добро илуструју динамику која доприноси позитивним и негативним смеровима у прилагођавању ученика стресним ситуацијама. Налаз да висок ниво подршке предвиђа нижи ниво стреса показује да подршка има посредујуће превентивне ефекте. Ипак, истраживања о односу између стреса, подршке и поремећаја (Dubow *et al.*, 1991; DuBois *et al.*, 1992) обезбедила су само делимичан доказ о ефектима подршке на смањење поремећаја. Овај налаз може се објаснити чињеницом да је главним ефектима подршке »потребно време« да се развију. За сада, емпиријски налази не обезбеђују прецизнији увид у то колико је времена потребно да се такви ефекти појаве.

Једнострано схватање каузалног односа између стреса, подршке и поремећаја показало се као непродуктивно. Посматрано из трансакционе перспективе, требало би водити рачуна о чињеници да стрес и подршка предвиђају поремећај лонгитудинално што, практично, значи у интервалу не краћем од годину дана (Torsheim, Aaroe & Wold, 2003). Емпиријски налази подржавају идеју да разредна средина треба да буде укључена у примарну превенцију психосоцијалних поремећаја ученика основношколског узраста. Деци се може помоћи да ефикасније превладају стрес изазван академским аспектима наставе али не штитећи их од проблема с којима се свакодневно суочавају, већ подршком у ојачавању вере у сопствене способности посредством којих деца могу да превазиђу актуелне тешкоће и да пронађу оптимална решења за проблеме са којима се суочавају. На пример, ученици који компарирају, контрастирају и критички евалуирају информације, који систематски примењују продуктивне стратегије превладавања и технике сугерисане у упутствима »како треба учити« мање су подложни утицају неповољних животних догађаја (Gazella, Masten & Stacks, 1998). С друге стране, оптимално понашање наставника подразумева отвореност, препознавање сигнала стреса, њихову адекватну интерпретацију и увремењено реаговање. На пример, ограничавати конкуренцију која често инхибирајуће делује на дететово осећање за персоналне вредности и упражњавати стил управљања разредом који комбинује праведну строгост са поштовањем дететове индивидуалности (Garmezy, Masten & Tellegen, 1984).

Будућа истраживања требало би да се усмере на интензивније проучавање проблема као што су: носталгија за породичним домом, персо-

нални развој и прилагођавање, социјална интеграција и усамљеност, недостатак самопоуздања, а у циљу формулисања комплекснијег објашњења ефеката различитих узрока стреса у животу ученика. У том смислу, техника самоизвештавања показала се као валидан извор података (Zitzow, 1992). Ученици су у стању да обезбеде поуздане одговоре на питања о узроцима доживљеног стреса. Извештаји ученика могу да обезбеде значајне информације не само наставницима већ и стручним сарадницима и креаторима васпитно-образовних програма. Просветне власти, у најширем смислу, требало би да инсистирају на борби против »филозофије лимитирања« сопствене одговорности само за проблеме академске природе. Осим просветних власти, и школе треба да инсистирају на интензивирању саветодавних ресурса, а не да »пливају« на таласу незаинтересованости за изворе учениковог стреса и стратегије продуктивног превладавања стресних догађаја. С обзиром на интензитет и фреквенцију неповољних догађаја у школи, неопходан је интензивнији рад на обезбеђивању специфичних антистрес-програма у циљу предупређивања проблема прилагођавања условима школског живота.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006–2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Коришћена литература

- Altshuler, J.L. & D.N. Ruble (1989): »Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress«, *Child Development*, Vol. 60, No. 6, 1337–1349.
- Andrews, B. & J.M. Wilding (2004): »The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students«, *British Journal of Psychology*, Vol. 95, No. 4, 509–521.
- Asher, S. R., S. Hymel & P. D. Renshaw (1984): »Loneliness in children«, *Child Development*, Vol. 55, No. 4, 1456–1464.
- Aspinwall, L.G. & S. E. Taylor (1992): »Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance«, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 63, No. 6, 989–1003.
- Boekaerts, M. (1993): »Anger in relation to school learning«, *Learning and Instruction*, Vol. 20, No. 4, 269–280.
- Burke, R.J. & T. Weir (1978): »Sex differences in adolescent life stress, social support and well-being«, *Journal of Psychology*, Vol. 98, No. 2, 277–288.
- Carroll, J.J. & M.S. Steward (1984): »The role of cognitive development in children's understandings of their own feelings«, *Child Development*, Vol. 55, No. 4, 1486–1492.
- Cheung, S.K. (1995): »Life events, classroom environment, achievement expectation and depression among early adolescents«, *Social Behavior and Personality*, Vol. 23, No.1, 83–92.

- Coie, J.D. & K.A. Dodge (1988): »Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: a cross-age comparison«, *Child Development*, Vol. 59, No. 3, 815-829.
- Cummings, E.M. (1987): »Coping with background anger in early childhood«, *Child Development*, Vol. 58, No. 4, 976-984.
- DeRosier, M.E., J.B. Kupersmidt & C.J. Patterson (1994): »Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection«, *Child Development*, Vol. 65, No. 6, 1799-1813.
- DuBois, D.L. *et al.* (1992): »A prospective study of life stress, social support and adaptation in early adolescence«, *Child Development*, Vol. 63, No. 3, 542-557.
- Dubow, E.F. & J. Tisak (1989): »The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: the role of social support and social problem-solving skills«, *Child Development*, Vol. 60, No. 6, 1412-1423.
- Dubow, E.F. *et al.* (1991): »A two-year longitudinal study of stressful life events, social support and social problem-solving skills: contributions to children's behavioral and academic adjustment«, *Child Development*, Vol. 62, No. 4, 583-599.
- Elias, M.J., M.Gara & M.Ubriaco (1985): »Sources of stress and support in children's transition to middle school: an empirical analysis«, *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 14, No. 2, 112-118.
- Fabes, R.A. & N. Eisenberg (1992): »Young children's coping with interpersonal anger«, *Child Development*, Vol. 63, No. 1, 116-128.
- Ford, G.G. & M.E. Procidano (1990): »The relationship of self-actualization to social support, life stress and adjustment«, *Social Behavior and Personality*, Vol. 18, No. 1, 41-51.
- Garnezy, N., A.S. Masten & A. Tellegen (1984): »The study of stress and competence in children: a building block for developmental psychopathology«, *Child Development*, Vol. 55, No. 1, 97-111.
- Gazella, B.M., W.G. Masten & J. Stacks (1998): »Students' stress and their learning strategies, test anxiety and attributions«, *College Student Journal*, Vol. 32, No. 3, 416-422.
- Humphrey, R. *et al.* (1998): »Stress and the contemporary student«, *Higher Education Quarterly*, Vol. 52, No. 2, 221-241.
- Irons, C. & P. Gilbert (2005): »Evolved mechanisms in adolescent anxiety and depression symptoms: the role of the attachment and social rank systems«, *Journal of Adolescence*, Vol. 28, No. 3, 325-341.
- Kupersmidt, J.B. & J.D. Coie (1990): »Preadolescent peer status, aggression and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence«, *Child Development*, Vol. 61, No. 5, 1350-1362.
- Lazarus, R.S. & S. Folkman (1984): *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R.S. (1991): »Cognition and motivation in emotion«, *American Psychologist*, Vol. 46, No. 4, 352-367.
- Lewis, R. & E. Frydenberg (2002): »Concomitants of failure to cope: what we should teach adolescents about coping«, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, No. 3, 419-431.
- Lo, R. (2002): »A longitudinal study of perceived level of stress, coping and self-esteem of undergraduate nursing students: an Australian case study«, *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 39, No. 2, 181-195.
- Macan, T.H. *et al.* (1990): »College students' time management: correlations with academic performance and stress«, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 4, 760-768.
- McCoy, C.L. & J.C. Masters (1985): »The development of children's strategies for the social control of emotion«, *Child Development*, Vol. 56, No. 5, 1214-1222.
- Nonis, S.A. *et al.* (1998): »Influence of perceived control over time on college students' stress and stress-related outcomes«, *Research in Higher Education*, Vol. 39, No. 5, 587-605.

- Roeser, R.W. & J.S. Eccles (1998): »Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment«, *Journal of Research on Adolescence*, Vol. 8, No. 1, 123–158.
- Rogosch, F.A. & A.F. Newcomb (1989): »Children's perceptions of peer reputations and their social reputations among peers«, *Child Development*, Vol. 60, No. 3, 597–610.
- Rowley, A.A. *et al.* (2005): »Developing and validating a stress appraisal measure for minority adolescents«, *Journal of Adolescence*, Vol. 28, No. 4, 547–557.
- Selye, H. (1976): *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Sroufe, L.A. & M.Rutter (1984): »The domain of developmental psychopathology«, *Child Development*, Vol. 55, No. 1, 17–29.
- Surtees, P.G., N.W. Wainwright & P.D. Pharoah (2002): »Psycho-social factors and sex differences in high academic attainment at Cambridge University«, *Oxford Review of Education*, Vol. 28, No. 1, 21–38.
- Torsheim, T. & B. Wold (2001): »School-related stress, school support and somatic complaints: a general population study«, *Journal of Adolescent Research*, Vol. 16, No. 3, 293–303.
- Torsheim, T., L.E. Aaroe & B. Wold (2003): »School-related stress, social support and distress: prospective analysis of reciprocal and multilevel relationships«, *Scandinavian Journal of Psychology*, Vol. 44, No. 2, 153–159.
- Wenz-Gross, M., G.N. Siperstein & R. Parker (1997): »Stress, social support and adjustment during the transition to middle school«, *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 415948.
- Wertlieb, D., C. Weigel & M. Feldstein (1987): »Stress, social support and behavior symptoms in middle childhood«, *Journal of Clinical Child Psychology*, Vol. 16, No. 3, 204–211.
- Wintre, M.G. *et al.* (1988): »Age and sex differences in choice of consultant for various types of problems«, *Child Development*, Vol. 59, No. 4, 1046–1055.
- Zitzow, D. (1992): »Assessing student stress: school adjustment rating by selfreport«, *School Counselor*, Vol. 40, No. 1, 20–22.

Примљено 24.02.2006; прихваћено за штампу 12.04.2006.

Stevan Krnjajić
STUDENT UNDER STRESS
Abstract

Stress is a natural phenomenon, sooner or later experienced by the most. Rapid increase in the number of students with health problems, seeking health and advisory services, causes deep concern to parents, schools and wider community. This, in turn, arouses the interest in the research of the negative effects of poor physical and mental health on academic success. Considering the fact that school age population was rarely the subject of research, this paper deals with psycho-social and developmental aspects of stress, namely, with causes, consequences and the strategies for overcoming stressful events in the education of children and adolescents. Life events in which children most often participate and which are also potential sources of stress (stressors) can be classified into familial, interpersonal, personal and academic. Out of numerous identified sources of stress, we have focused our attention on several less researched ones in the field of school life: starting school, transition from primary school to secondary and from secondary school to university, peer rejection and problems concerning financing school education. Anxi-

ety, depression and anger were analysed as the most frequent consequences of unfavourable life events. The following strategies for overcoming stress are most often used by children and adolescents: seeking social support, problem-solving orientation, reduction and avoidance of tension as well as sport and recreation.

Key words: stress, sources of stress, consequences of stress, strategies for overcoming stress.

Стеван Крњач
УЧАЏИЈСЯ ПОД СТРЕССОМ
Резюме

Стресс – это естественный феномен, переживаемый, ранее или позднее, большинством людей на протяжении их жизни. Озабоченность родителей, школы и общественной среды вызывает проблема чрезмерного увеличения числа учащихся с ухудшенным состоянием здоровья, которые обращаются за помощью медицинским и консультативным учреждениям. Это, в свою очередь, привело к увеличению заинтересованности исследователей в изучении отрицательного воздействия плохого физического и ментального здоровья учащихся на их образование. Поскольку популяция учащихся сравнительно редко являлась объектом подобных исследований, в работе рассмотрены психосоциальные и возрастные аспекты стресса, т. е. причины, последствия и стратегии преодоления стрессных событий в процессе воспитания и образования детей и подростков. Жизненные события, в которых учащиеся чаще всего принимают участие и которые, одновременно, являются потенциальными источниками стресса (стрессорами), можно сгруппировать в рамках семейной, межличностной, личностной и академической среды. Из множества выявленных источников стресса наше внимание было обращено на некоторые до сих пор почти не исследованные источники стресса из сферы школьной жизни, такие, как начало обучения в школе, переход из начальной в среднюю школу, переход из средней школы в вуз, неприятие со стороны сверстников и проблемы финансирования обучения. В качестве наиболее частых последствий неблагоприятных жизненных обстоятельств анализировались тревожность, депрессия и гнев. Из применяемых детьми и подростками стратегий преодоления стресса в работе рассмотрены: поиск социальной поддержки, установка к решению проблемы, редукция давления и стремление к его избеганию, а также рекреация и спорт.

Ключевые слова: стресс, источники стресса, последствия стресса, стратегии преобладания стресса.