

*Renata Sikora*

Wydział Psychologii  
Wyższa Szkoła Zarządzania i Prawa w Warszawie

## STRES SZKOLNY U DZIECI ROZPOCZYNAJĄCYCH NAUKĘ W KLASIE CZWARTEJ

### WPROWADZENIE

Dzieci reagują na stres szkolny podobnie jak dorośli, którzy mierzą się z wyzwaniami zawodowymi, dlatego szkoła bywa nazywana ich „miejscem pracy” (por. Torsheim i Wold, 2001). Wiadomo też, że współczesna szkoła jest dla uczęszczających do niej uczniów źródłem stresu chronicznego (Lohman i Jarvis, 2000). W licznych badaniach, których celem było opisanie stresu przeżywanego przez dzieci i młodzież, wymieniano szkołę jako główne źródło trudności, obok stresorów powstających w rodzinie, wśród rówieśników i trudności osobistych (Kobus i Reyes, 2000). R. Lazarus i S. Folkman (1984) definiują stres jako transakcję, która zachodzi między osobą i jej otoczeniem, a która jest spostrzegana przez tę osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi. Stresory w ujęciu transakcyjnym nazywane są „katalizatorami” sytuacji trudnej (Lazarus i Folkman, 1984; Lohman i Jarvis, 2000).

Do najważniejszych stresorów szkolnych należą w odczuciu dzieci: zmiana szkoły, problemy występujące w relacjach z nauczycielami, lęk o uzyskiwane stopnie, obciążenia związane z uczeniem się i przygotowaniem do sprawdzianów, zakłócenia w relacjach z rówieśnikami, konieczność odrabiania pracy domowej (Kobus i Reyes, 2000; Torsheim i wsp., 2001). Część trudności szkolnych charakteryzuje „sztywność” i niekontrolowalność. W szkole dziecko styka się na przykład z wymaganiami stawianymi przez nauczycieli, boryka się z lę-

kiem o uzyskiwane oceny oraz z tym, jak na niepowodzenia szkolne zareagują rodzice. Presja dorosłych, wywierana na dzieci, by sięgać po coraz trudniejsze i ambitniejsze cele powoduje, że niektóre z nich nie przeżywają okresu „beztroskiego dzieciństwa” i często ponoszą wysokie koszty życia w stresie. Mówią o tym chociażby rosnące wskaźniki depresji u coraz to młodszej młodzieży, czy liczne dolegliwości somatyczne, na które skarżą się dzieci (Jaklewicz i wsp., 2001, za: Greszta, 2006). Niepokoi fakt, że przyszli uczniowie (pierwszoklasiści) przeżywają stres szkolny zanim jeszcze zaczną uczęszczać do szkoły. W badaniu Turner-Cobb (2005) pobrano do analizy próbki śliny od dzieci na trzy miesiące przed rozpoczęciem roku szkolnego, następnie w momencie rozpoczęcia przez nie nauki i w sześć miesięcy później. Stwierdzono, że próbki śliny zawierają istotnie podwyższony w stosunku do normy poziom kortyzolu – tzw. hormonu stresu u dzieci, które miały rozpocząć naukę dopiero za trzy miesiące. Był on podobnie wysoki w momencie rozpoczęcia nauki szkolnej i istotnie niższy po sześciu miesiącach uczęszczania do szkoły. Zdaniem Turner-Cobb (2005) fakt przeżywania przez dzieci stresu zanim jeszcze poszły do szkoły mógł się wiązać z zachowaniami rodziców, którzy swój niepokój wyrażali w ten sposób, że dzieci odczuwały tę sytuację jako obciążającą.

Dziewczęta różnią się od chłopców w spostrzeganiu szkolnych sytuacji trudnych. Chłopcy częściej niż dziewczęta wskazywali jako źródło stresu na problemy związane z uczęszczaniem do szkoły w badaniu Kobus i Reyes (2000). W innym projekcie badawczym to dziewczęta donosiły o większej liczbie stresorów obecnych w ich szkolnym życiu niż chłopcy (np. Sikora i Pisula, 2002). Są też prace, w których liczba stresorów podanych przez chłopców i dziewczęta była zbliżona, co może się wiązać z tym, że wymieniano różne typy stresorów, nie tylko szkolnych (Hoffman, Levy-Shiff i Ushpitz, 1993). Obecność różnych form nieprzystosowania manifestowanych przez chłopców w szkole (np. zachowań buntowniczych, uczestnictwa w bójkach, kłótniach itp.) może świadczyć o przeżywanych przez nich trudnościach, jednocześnie zaś społeczne oczekiwania, by chłopcy nie okazywali „słabości” mogą skutkować tym, że chłopcy niechętnie mówią o swoich trudnościach (Self-Brown, Le Blanc i Kelly, 2004). Nie wiadomo więc, która grupa osób: dziewcząt czy chłopców, dotkliwiej odczuwa wyzwania związane z uczęszczaniem do szkoły.

Liczne badania koncentrują się przede wszystkim na „przełomowych” momentach w przebiegu edukacji dzieci i młodzieży – rozpoczęciu nauki w szkole podstawowej, przejściu do gimnazjum (*transfer from school to school*), wyzwaniach związanych z egzaminem dojrzałości i rozpoczęciem nauki na poziomie akademickim (Galton, Gray i Ruddock, 1999; Owens, 2008). Jednocześnie mniej wiadomo o stresorach mających swoje źródło wewnątrz jednego etapu nauczania

(*transition within a school*), np. trudnościach związanych ze zdawaniem z klasy do klasy oraz zakończeniu tzw. edukacji wczesnoszkolnej i przechodzeniu do kolejnego etapu nauki w klasach starszych.

Badanie Hergreaves i Galton (1999) dostarcza pewnych informacji na temat stresorów, z którymi mierzyły się dzieci dziesięcio- i jedenastoletnie rozpoczynające naukę w kolejnej dla nich szkole – gimnazjum. Dzieci wymieniły następujące trudności: strach przed „zaczątką” ze strony uczniów klas starszych, obawy o to, czy uda się poznać nowych przyjaciół, odczuwanie smutku po rozstaniu ze starymi przyjaciółmi, lęk przed zgubieniem się w budynku szkolnym, strach przed spóźnieniem na zajęcia, niechęć do kontaktów z niektórymi osobami, np. szkolnymi dealerami narkotyków. Uczestnicy innego badania do podanych stresorów dodali kolejne: konieczność odrabiania większej liczby prac domowych, a także bycie świadkiem agresywnych zachowań uczniów klas starszych (Shepherd i Roker, 2005). Hergreaves i Galton (1999) donoszą, że stresujące dla uczniów są także niejasno wyrażane wymagania nowych nauczycieli, powtórki z przerobionego w klasach młodszych materiału oraz rywalizacja pomiędzy uczniami. Wypowiedzi dzieci były zatem sygnałem, że rozpoczęcie nauki na kolejnym poziomie edukacji (przejście ze szkoły podstawowej do gimnazjum) wiązało się z przeżywaniem specyficznego stresu, w którym, obok znanych już dziecku stresorów (np. strach przed spóźnieniem do szkoły) pojawiły się nowe, dotychczas nieznanne (np. lęk przed zgubieniem się w budynku szkoły). W przytoczonych tu badaniach nie analizowano odrębnie stresorów dziewcząt i chłopców, trudno jest zatem na ich podstawie stwierdzić, czy stres związany z rozpoczęciem nauki w kolejnej szkole był dla obu tych grup obciążający w podobny sposób, czy też wystąpiły w tym względzie różnice międzypłciowe.

Nie zawsze łatwo jest dzieciom opisać sytuacje, które stanowią obciążenie. Wskazane jest wówczas sięgnięcie do innych źródeł wiedzy o stresie. Pomocne okazują się informacje o skargach zgłaszanych w gabinecie lekarza lub pielęgniarki szkolnej (Torsheim i wsp., 2001). Do objawów somatycznych związanych z przeżywaniem przez dzieci i młodzież stresu należą: bóle głowy i brzucha, zawroty głowy, sztywnienie karku, bóle pleców, nudności i wymioty. Na podstawie badań przeprowadzonych w tym obszarze ustalono, że wysokie nasilenie stresu – zwłaszcza spostrzeganego jako taki, na który badane osoby nie miały wpływu, wiąże się z częstym odczuwaniem dolegliwości somatycznych. Torsheim i Wold (2001) stwierdzili, że liczba zgłaszanych przez uczniów dolegliwości była związana z przekonaniem dzieci. Im częściej uznawały one stresory za takie, z którymi można sobie poradzić, tym rzadziej donosiły o występujących u nich symptomach. Jeśli natomiast badani byli przekonani, że przytrafiające się im trudności nie mają sensu i pozostają poza zasięgiem ich kontroli, tym częściej skarżyli się

na dolegliwości o charakterze somatycznym. Podobne zależności stwierdzono u osób dorosłych (Antonovsky, 1991; Folkman i Moskowitz, 2004).

Rozpoczęcie nauki w klasie czwartej następuje po zakończeniu tzw. edukacji wczesnoszkolnej. W większości szkół, w klasach „1–3” *gros* zajęć odbywa się w jednej sali, z jednym nauczycielem (wyjątkiem są np. zajęcia z języków obcych). Dzieci spędzają pierwsze lata szkolne w znanym sobie otoczeniu, a wydarzenia codzienne charakteryzuje wyraźna strukturalizacja i przewidywalność. Przejście dziecka do klasy czwartej choć nie jest rozpoczęciem nauki w zupełnie nowej szkole, wiąże się z koniecznością przystosowania się do licznych zmian. W planie zajęć są nowe przedmioty szkolne, których uczą nieznanymi nauczyciele, zajęcia odbywają się w różnych klasach, a na tygodniowy plan lekcji składa się większa liczba zajęć. Część dzieci jest zmuszona samodzielnie wracać ze szkoły do domu, ponieważ nie mogą już korzystać z pozalekcyjnej opieki świetlicy szkolnej. Można więc założyć, że moment ten w odczuciu czwartoklasistów wiązać się będzie z przeżywaniem specyficznych wyznań.

Celem badania było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

- 1) Z jakimi stresorami stykają się dzieci rozpoczynając naukę w klasie czwartej?
- 2) Czy wyzwania te różnią się ze względu na płeć dzieci?
- 3) Czy liczba skarg somatycznych zgłaszanych przez dzieci z klasy czwartej w pierwszych tygodniach nauki jest wyższa niż liczba skarg zgłaszanych w tym czasie przez dzieci z klas piątych i szóstych?

## BADANIE

W badaniu udział wzięło 69 uczniów z losowo wybranych klas czwartych w jednej ze szkół miejskich w województwie mazowieckim. Uczestniczyło w nim 67 osób w normie intelektualnej oraz 2 osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną (w szkole są oddziały integracyjne). Badanie miało charakter ankietowy. Podczas spotkania, które trwało około 30 minut, dzieci proszono o odpowiedź na następujące pytania: „Czy rozpoczęcie nauki w klasie czwartej wiązało się z przeżywaniem przez Ciebie trudności?” Jeśli odpowiedź na to pytanie była twierdząca, badani odpowiadali na kolejne pytanie: „Jakie to były trudności i z czym się wiązały?” Badanym osobom wyjaśniony został cel badania oraz sposób wykorzystania wyników. Wypowiedzi były anonimowe, a dzieci podawały w metryczce demograficznej informację na temat swojej płci. Wszystkie biorące udział w badaniu dzieci po raz pierwszy rozpoczynały naukę w klasie czwartej (żaden z badanych nie powtarzał roku szkolnego). Liczbę i rodzaj skarg somatycznych zgłaszanych przez dzieci analizowano w oparciu o rejestr zgłoszeń

dokonanych w gabinecie pielęgniarki szkolnej. Badanie ankietowe przeprowadzono w drugim i trzecim tygodniu września. Dane na temat skarg somatycznych pochodziły z miesiąca września – były to dla badanych pierwsze cztery tygodnie nauki.

## WYNIKI

Spośród 69 osób biorących udział w badaniu 68 deklaruje, że nauka w klasie czwartej jest związana z przeżywaniem stresu. Ze względu na treść, stresory podane przez dzieci podzielono na następujące kategorie treściowe:

- 1) stresor powstający w relacji nauczyciel – uczeń,
- 2) stresor powstający w relacji uczeń – uczeń,
- 3) stresor „szkolny”,
- 4) stresory powstające w reakcji na wyzwania szkolne tzw. stresory „po szkole”,
- 5) inne trudności.

**Relacja nauczyciel – uczeń** była obciążająca w odczuciu badanych z powodu następujących trudności:

- 1) lęk przed niezycielwym nauczycielem (był to stresor podany przez blisko dwie trzecie biorących w badaniu dziewczynek i ponad połowę chłopców),
- 2) konieczność pracy z dużą liczbą różnych nauczycieli,
- 3) odczuwanie smutku po rozstaniu z nauczycielem z klas 1–3.

W ramach trudności związanych z **relacją uczeń – uczeń** dzieci wymieniły:

- 1) lęk przed uczniami starszych klas,
- 2) obawa o to, „z kim usiądę? ”,
- 3) zdezorientowanie i uczucie nowości, które powoduje, że w nowym otoczeniu koledzy i koleżanki są „trochę inni”.

Do kategorii **stresor „szkolny”** zaliczono na podstawie wypowiedzi badanych następujące trudności:

- 1) strach przed otrzymaniem uwagi za niewłaściwe zachowanie na przerwie,
- 2) lęk dotyczący ocen,
- 3) strach o to, że nie uda się znaleźć sali i w związku z tym nastąpi spóźnienie,
- 4) obawa przed otrzymaniem uwagi podczas lekcji,
- 5) obawa, że zapomniana zostanie jakaś książka lub zeszyt,
- 6) obciążenia związane z koniecznością przygotowywania się do liczniejszych niż dotychczas sprawdzianów i kartkówek,

- 7) obciążenia związane z pisaniem kilku kartkówkę jednego dnia lub w ciągu jednego tygodnia,
- 8) trudności związane z uczestnictwem w wielu różnych zajęciach jednego dnia,
- 9) niepokój związany z miejscem do siedzenia w danej pracowni („gdzie/ /z kim zostaną posadzona/y?”),
- 10) obawa o to, czy uda się zdać do piątej klasy,
- 11) trudności związane z przechodzeniem z klasy do klasy po każdych zajęciach i poruszaniem się po nie znanym do tej pory obszarze szkoły.

W ramach kategorii **stresor „po szkole”** dzieci deklarowały przeżywanie następujących trudności:

- 1) mało czasu po szkole, który mógłby służyć odpoczynkowi i rekreacji,
- 2) konieczność odrabiania wielu różnych, czasochłonnych prac domowych,
- 3) konieczność poświęcania czasu na naukę w znacznie szerszym zakresie niż dotychczas,
- 4) bezradność w zetknięciu z trudną pracą domową, nieumiejętność samodzielnej odrobienia,
- 5) strach przed samodzielnym powrotem ze szkoły,
- 6) obawa o to, że zostanie zgubiony klucz lub wystąpi problem z dostaniem się do domu,
- 7) uczucie zmęczenia po szkole.

W ramach kategorii **„inny” stresor** wymieniono:

- 1) konieczność noszenia do szkoły ciężkiej teczki,
- 2) strach o to, czy zostały zakupione odpowiednie książki.

Łącznie badani podali 26 różnych rodzajów stresorów. Dziewczynki (N = 38) podały więcej trudności (M = 6,67; SD = 2,68) niż chłopcy (N = 30; M = 3,13; SD = 1,81);  $t = 5,67$ ;  $p < 0,0001$ .

Różnice między dziewczynkami i chłopcami wystąpiły też w poszczególnych kategoriach stresorów. Ilustruje je tabela 1.

Analizie poddano także liczbę skarg somatycznych zgłoszonych przez dziewczynki i chłopców ze wszystkich klas czwartych w gabinecie pielęgniarki szkolnej w pierwszym miesiącu nauki. Między grupami wystąpiły różnice w liczbie zgłoszonych skarg. Przedstawia je tabela 2.

Na podstawie zapisów dokonanych w gabinecie pielęgniarki szkolnej analizowano też różnice pomiędzy uczniami klas czwartych i piątych oraz czwartych i szóstych w liczbie zgłoszonych skarg. Uczniowie klas czwartych (n = 180) zgłosili więcej skarg niż uczniowie klas szóstych (n = 162);  $t = 2,89$ ;  $p < 0,004$ . Analiza danych nie wykazała różnic w zakresie liczby zgłoszonych skarg przez uczniów klasy czwartych i piątych. Uczniowie klas piątych (n = 199) zgłosili więcej skarg niż uczniowie klas szóstych (n = 162);  $t = 3,42$ ;  $p < 0,001$ .

Tabela 1. Stresory dziewczynek i chłopców z klas IV

Stresory czwartoklasistów	Dziewczynki	Chłopcy	t-Studenta	p
Relacja nauczyciel – uczeń	M = 0,73 (0,22)	M = 0,50 (0,50)	1,65	n.i.
Relacja uczeń – uczeń	M = 0,73 (0,26)	M = 0,20 (0,40)	5,80	0,0001
Stresor „szkolny”	M = 1,0 (0,00)	M = 0,70 (0,46)	3,52	0,001
Stresor „po szkole”	M = 0,76 (0,21)	M = 0,60 (0,25)	1,40	n.i.
Inny	M = 0,73 (0,22)	M = 0,23 (0,21)	4,78	0,0001

Uwaga: wartości średniej M i odchyłeń standardowych (podanych w nawiasach) obliczono w oparciu o następujący wynik badania: 1) jeśli badany nie deklarował obecności stresora z danej kategorii odnotowano „0”; 2) jeśli badany deklarował wystąpienie stresora lub stresorów z danej kategorii odnotowano „1”. N (dziewczynki) = 38; N (chłopcy) = 30.

Tabela 2. Skargi somatyczne zgłoszone we wrześniu przez dziewczynki i chłopców z klas czwartych (n = 180)

Łączna liczba skarg czwartoklasistów	Liczba skarg chłopców	Liczba skarg dziewczynek	t-Studenta	p
43	16	27	4,49	0,001

Uwaga: do skarg somatycznych, które mogą wiązać się z odczuwaniem stresu zalicza się: bóle głowy, bóle brzucha, zawroty głowy, nudności, wymioty, sztywnienie karku (Torsheim i Wold, 2001). Zestawienie zamieszczone w tabeli nie obejmuje innych zgłaszanych w gabinecie dolegliwości, np. bólu ucha, zęba, oka, urazów ręki, nogi, wysypek skórnych, bólów menstruacyjnych itp.

## DYSKUSJA

Liczne wypowiedzi dzieci świadczą o tym, że moment rozpoczęcia nauki w klasie czwartej wiązał się z przeżywaniem stresu. Tylko jedna z biorących w badaniu osób uznała, że początek roku w nowej klasie nie był dla niej obciążeniem. Podane przez pozostałe dzieci sytuacje trudne powstawały przede wszystkim w kontekście szkolnym, rówieśniczym i domowym. Wyzwaniem okazały się relacje z nowymi nauczycielami, uczestniczenie w liczniejszych niż dotychczas zajęciach, przygotowywanie do nich i odrabianie wielu prac domowych. Organizacja życia szkolnego także okazała się stresująca – w pierwszych tygodniach nauki trudno było znaleźć właściwą klasę, dzieci bały się, że otrzymają uwagę z powodu niewłaściwego zachowania na przerwie lub z powodu spóźnienia. Obciążające były relacje z rówieśnikami – zarówno tymi starszymi, jak i osobami

w tym samym wieku. Dzieci bały się, czy znajdzie się ktoś, kto zechce z nimi siedzieć w ławce, lęk budzili uczniowie starszych klas i spotkanie z nimi w toalecie i sklepiu szkolnym. Wymieniane stresory dotyczyły też problemów związanych z samodzielnym powrotem do domu, uczuciem zmęczenia po szkole, koniecznością dźwigania cięższej niż dotychczas teczki. W sumie wymieniono dwadzieścia sześć różnych trudności.

O podobnych stresorach pisali rówieśnicy czwartoklasistów – dziesięcioletni uczniowie rozpoczynający naukę w jednym z angielskich gimnazjów. Również i dla nich obciążające były kontakty z uczniami starszych klas, trudności sprawiało im odnalezienie właściwej klasy w szkole oraz odrabianie pracy domowej z wielu przedmiotów (Shepherd i Roker, 2005). Także relacje z nauczycielami były spostrzegane jako trudne, ale ich źródłem nie był, jak w przypadku tego badania, lęk przed nieżyczliwym nauczycielem, tylko nieodpowiedni w odczuciu gimnazjalistów sposób prowadzenia zajęć (Hergreaves i Galton, 1999). Taka rozbieżność w spostrzeganiu nauczycieli jako źródła trudności może mieć kilka przyczyn. Na przykład w niektórych gimnazjach organizuje się specjalne procedury ułatwiające uczniom zapoznanie z nową szkołą. Organizowany jest dzień otwarty, podczas którego przyszli uczniowie uczestniczą w zajęciach prowadzonych przez pedagogów, z którymi spotkają się po wakacjach (Galton, Gray i Ruddock, 1999). Daje to okazję do wzajemnego poznania. Ponadto nauczyciele uczestniczący w programach informowani są o szczególnym znaczeniu, jakie ma „bardzo wysoki poziom osobistego wsparcia” udzielanego przyszłym uczniom (tamże, s. 32). Procedury takiej nie ma szkoła, w której realizowane było badanie – stąd być może obawy dzieci przed nauczycielami. Stresor ten może być też spostrzegany jako taki, na który dzieci nie mają wpływu – nie mają przecież możliwości dowiedzenia się, kim jest osoba, która będzie ich uczyć. Warto w tym miejscu przypomnieć, że obawa przed kontaktem z nieżyczliwym nauczycielem (tj. takim, który jest niemiły, krzyczy lub obraża uczniów) była wymieniana często: wymieniło je ponad dwie trzecie uczestniczących w badaniu dziewczynek i ponad połowa chłopców – był to zdecydowanie stresor najliczniej deklarowany na liście wszystkich trudności.

Badane osoby wymieniły też grupę trudności, która wiązała się z koniecznością poradzenia sobie z nowymi obowiązkami: większą niż dotychczas pracą domową, samodzielnym powrotem do domu, koniecznością przygotowania się do kilku sprawdzianów w ciągu jednego tygodnia. We wspomnianym już programie przygotowującym uczniów do wyzwań związanych z uczęszczaniem do kolejnej szkoły przeprowadzony został dla części uczniów trening, którego celem było efektywne zarządzanie czasem (*time management*) oraz podniesienie umiejętności radzenia sobie z rosnącą liczbą wyzwań (Galton, Gray i Ruddock, 1999).



Dzieci, które następnie oceniały uczestnictwo w programie deklarowały, że nauka nowych umiejętności była bardzo przydatna i potrzeba im było od tylko od 1 do 2 tygodni czasu by „poczuć się dobrze w nowej szkole” (tamże). Pomocne z punktu dobrostanu psychicznego dziecka są też adekwatne zachowania rodziców – codzienna rozmowa o mijającym dniu, wspólne odrabianie lekcji – jeśli zachodzi taka potrzeba, analiza schematu dnia uwzględniająca samodzielny powrót do domu, a także redukcja dodatkowych zajęć pozaszkolnych (Owens, 2008).

Stresor „martwię się, czy zdam do następnej klasy” – w wypadku tego badania do klasy piątej – jest również obecny i w innych projektach. Na przykład Antilla i wsp. (2000) stwierdzili, że dzieci i młodzież stosunkowo często martwią się o wydarzenia dotyczące przyszłości, czasem nawet bardzo odległej. O to, czy uda się zdać do następnej klasy martwią się też uczniowie, którzy nie rozpoczynają nauki w nowej szkole (Frydenberg i Lewis, 1999; Kobus i Reyes, 2000).

W badaniu stwierdzono różnice międzypłciowe w zakresie stresorów dziewczynek i chłopców. Dziewczynki częściej niż chłopcy deklarowały uciążliwość stresora „rówieśniczego”. W grupie tych trudności znalazł się lęk przed kontaktami z uczniami klas starszych (na przerwach, przy sklepiku szkolnym, w toalecie), obawy o to, czy uda się znaleźć kogoś, z kim będzie można siedzieć w ławce, a także trudności w poradzeniu sobie z reakcjami innych kolegów i koleżanek z klasy, którzy w pierwszych dniach są „trochę inni”. Shepherd i Roker (2005) dowiedzieli się, że jedenastoletni uczniowie pierwszej klasy gimnazjum także obawiali się spotkania ze starszymi kolegami i koleżankami. Nie analizowano w nim odrębnie stresorów dziewcząt i chłopców, wiadomo jednakże, że relacje rówieśnicze były w odczuciu badanych obciążające. Przyczyną takich właśnie stresorów „rówieśniczych” w przypadku rozpoczęcia nauki w nowej szkole był lęk przed nieznanymi osobami (stresor, który trudno jest kontrolować). Choć w jednym i drugim badaniu wystąpiła podobnie opisana trudność, to w wypadku czwartoklasistów była ona związana nie tylko z obawą przed uczniami starszych klas, dotyczyła także kolegów i koleżanek z własnej klasy, a więc osób już znanych. Informacja ta może być wykorzystana np. przez wychowawców klas, którzy poprzez zwrócenie uwagi na relacje rówieśnicze w pierwszych tygodniach nauki skutecznie mogą zapobiegać wystąpieniu trudności. Należy też podkreślić, że dziewczęta częściej niż chłopcy donoszą o stresorach powstających w relacjach z rówieśnikami (Rennie, 1999). Oznacza to, że kontakty z rówieśnikami mogą być nich bardziej obciążające niż dla chłopców – jak wynika z tego badania również w sytuacji, w której stresory dotyczą przyszłości – w tym wypadku spotkania z nieznanymi jeszcze starszymi kolegami i koleżankami.

Dziewczynki częściej niż chłopcy deklarowały, że trudne było dla nich zmierzenie się ze stresorami szkolnymi. Nie jest łatwo zinterpretować ten wynik ba-

dania. Kobus i Reyes (2000) stwierdziły, że chłopcy, częściej niż dorastające dziewczęta martwili się swoimi wynikami szkolnymi, koniecznością odrabiania pracy domowej i możliwością nieotrzymania promocji do kolejnej klasy. Różnic takich nie stwierdzono w innym badaniu (Hoffman, Levy-Shiff i Ushpitz, 1993). Częstsze w przypadku dziewczynek niż chłopców skargi o charakterze somatycznym zgłaszane przez nie w gabinecie pielęgniarki szkolnej mogą świadczyć o większym niż u chłopców obciążeniu stresem szkolnym. Także liczba stresorów podanych przez dziewczęta była wyższa niż liczba stresorów, o których donosili chłopcy. Z drugiej strony wiadomo, że behawioralne reakcje chłopców powstające w odpowiedzi na stres (np. bójkki, kłótnie, odmowa uczęszczania do szkoły, konflikty z nauczycielami, brak dyscypliny) także są związane z kosztami, jakie ponoszą chłopcy przystosowując się do wymagań nowej szkoły (Malaspina i Rimm-Kaufman, 2008). Danych na temat zachowania chłopców nie otrzymano w niniejszym badaniu. Istnieje zatem taka możliwość, że dziewczynki chętniej niż chłopcy mówiły o swoich zmartwieniach – nawet takich, jak konieczność noszenia ciężkiej teczki – natomiast chłopcy mogli w inny sposób „wyrażać” obciążenie trudnościami. W kolejnym badaniu włączenie wypowiedzi rodziców i nauczycieli na temat innych problemów występujących u czwartoklasistów pozwoli być może ustalić, czy obciążenie stresem szkolnym w związku z rozpoczęciem nauki w klasie czwartej było związane z płcią badanych.

Z danych uzyskanych w gabinecie pielęgniarki szkolnej wynika, że liczba skarg somatycznych zgłaszanych przez uczniów klas czwartych i piątych była wyższa niż liczba skarg zgłaszanych przez uczniów klas szóstych. Może to oznaczać, że koszty rozpoczęcia nauki w kolejnej klasie związane są bardziej z wiekiem badanych niż z konkretnym „wydarzeniem” szkolnym. Może też być tak, że mimo znaczącego obciążenia stresem czwartoklasiści potrafią skutecznie radzić sobie z trudnościami. Wynik ten wymaga jeszcze weryfikacji w kolejnych projektach badawczych.

Podsumowując treść wypowiedzi badanych osób warto podkreślić ich możliwe zastosowanie praktyczne. Służyć one mogą pomocą w:

- 1) przygotowaniu spotkań dla przyszłych czwartoklasistów, podczas których będą oni mieli okazję poznać swoich przyszłych wychowawców i nauczycieli oraz przekonać się, jak będzie wyglądała organizacja nauki i życia szkolnego w klasie czwartej,
- 2) opracowaniu wskazówek dla wychowawców, którzy dowiedzą się, w jaki sposób na stres szkolny reagują np. dziewczynki i chłopcy oraz jakie są stresory dzieci w pierwszych tygodniach uczęszczania do klasy czwartej,
- 3) informowaniu rodziców o obawach i lękach dzieci związanych np. z koniecznością samodzielnego powrotu do domu, potrzebie wspólnego ustalenia

schematu dnia, trudnościach związanych z odrabianiem trudnej w odczuciu dzieci pracy domowej – co jest tym ważniejsze, że moment rozpoczęcia nauki w tzw. klasach starszych jest często spostrzegany przez rodziców jako okazja do usamodzielniania dziecka.

Z wypowiedzi badanych czwartoklasistów wynika, że początek roku szkolnego wiązał się dla nich z przeżywaniem licznych wyzwań. Niektóre z nich mogłyby – z pomocą niewielkich zmian przeprowadzonych w szkole lub w domu – nie stanowić obciążenia. By jednak tak się stało, potrzebna jest chęć rodziców i pedagogów do podjęcia działań będących odpowiedzią na trudności pozostających pod ich opieką dzieci.

## BIBLIOGRAFIA

- Anttila T., Poikolainen K., Uutela A., Lönnqvist J. (2000). Structure and determinants of worrying among adolescent girls. *Journal of Youth Studies*, 3, 49–60.
- Antonovsky A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia: jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Fundacja IPN.
- Folkman S., Moskowitz J.T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual Review and Psychology*, 55, 745–774.
- Frydenberg E., Lewis R. (1999). Things don't get better just because you're older: a case for facilitating reflection. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 81–94.
- Frydenberg E., Lewis R. (2004). Prevention is better than cure: coping skills training for adolescents at school. *Educational Psychology in Practice*, 20, 117–134.
- Galton M., Gray J., Ruddock J. (1999). The impact of school transitions and transfers on pupils' progress and attainment. *Transitions and Transfers: A review*. Research Report nr 131. Homerton College: Cambridge.
- Greszta E. (2006). *Depresja Wieków Dojrzwania. Zachowania rodziców jako czynnik ochronny lub czynnik ryzyka depresji u dorastających dzieci*. Warszawa: Academica Wydawnictwo SWPS.
- Hergreaves L., Galton M. (2002). *Transfer from the Primary School: 20 years on*. London: Rutledge.
- Hoffman M.A., Levy-Shiff R., Ushpiz V. (1993). Gender differences in the relation between stressful life events and adjustment among school-aged children. *Sex Roles*, 29, 441–455.
- Kobus K., Reyes O. (2000). A descriptive study of urban Mexican American adolescents' perceived stress and coping. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22, 163–178.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lohman B., Jarvis P. (2000). Adolescent stressors, coping strategies, and psychological health studied in the family context. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 15–43.
- Malaspina D., Rimm-Kaufman S. (2008). Early predictors of school performance declines at school transition points. *Research in Middle Level Education*, 31. [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)

- Owens A. (2008), Transition to school. *Childcare and Children's Health*, 9, 1–4. [www.ncac.gov.au](http://www.ncac.gov.au)
- Rennie E. (1998). Quantifying stress in children. *Pastoral Care in Education*, 16, 32–35.
- Self-Brown S., LeBlanc M., Kelley M.L. (2004). Effects of Violence Exposure and Daily Stressors on Psychological Outcomes in Urban Adolescents. *Journal of Traumatic Stress*, 17, 519–527.
- Shepherd J., Roker D. (2005). Transition to secondary school. Trust for the Study of Adolescence (TSA). National Pyramid Trust.
- Sikora R., Pisula E. (2002). Przyczyny stresu i strategie radzenia sobie ze stresem u młodzieży w wieku 14–16 lat. *Polskie Forum Psychologiczne*, 2, 110–122.
- Torsheim T., Wold B. (2001). School related stress, school support, and somatic complaints. *Journal of Adolescent Research*, 16, 293–303.
- Torsheim T., Aare L.E., Wold B. (2001). Sense of coherence and school related stress as predictors of subjective health complaints in early adolescence: interactive, indirect or direct relationships? *Social Science and Medicine*, 53, 603–614.
- Turner-Cobb J.M.T/ (2004–2005). The social experience of transition to school: learning and health outcomes. [www.data-archive.ac.uk/doc/5654/read5654](http://www.data-archive.ac.uk/doc/5654/read5654)