

Doživljanje strahu kot oblike nasilja v institucionalnem izobraževanju

Vilma Alina Bezenšek

Povzetek:

Namen prispevka:

Avtorica v prispevku obravnava doživljanje strahu kot družbeno neželenega pojava v institucionalnem izobraževanju, kar nedvomno vpliva na doseganje uspešnosti v času trajanja in po končanem izobraževanju.

Metodologija:

Avtorica obravnava zadani problem s teoretičnega in empiričnega stališča. V teoretičnem delu uporablja metode študij primarnih in sekundarnih virov literature, metodo analize le-teh in metodo kompilacije. V empiričnem delu je avtorica uporabila tehniko anketiranja in deskriptivno metodo ter kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega družboslovnega raziskovanja.

Ugotovitve:

Ko v teoretičnem delu prispevka analizi različne teorije o doživljanju strahu avtorjev različnih znanstvenih disciplin, ugotavlja, da so vzroki za nastanek strahu lahko gensko determinirani, posledica socializacije ali pa nezmožnosti inkluzije in interakcije posameznika v socialno situacijo, ki jo izobraževalni proces zahteva. Pri tem poudarja, da tako kot vsi udeleženci v izobraževanju niso enako občutljivi in nagnjeni k razvijanju občutka in čustva strahu, tudi ne doživljajo strahu enako v sicer istih situacijah v izobraževalnem procesu. V empiričnem delu prispevka avtorica nakazuje povezavo med prisotnostjo tovrstnega strahu in socialnim okoljem, družbenim statusom posameznika in njegove družine, kvaliteto življenjskega standarda, izobrazbo staršev in vlogo izvajalca izobraževanja. Avtorica na osnovi teoretičnih izhodišč in dobljenih empiričnih podatkov sklene, da ima tovrstni strah kot družbeno neželen pojav tako pozitivne kot negativne posledice na uspešnost v izobraževanju, saj lahko strah pri lažjih in rutinskih obveznostih pozitivno vpliva na uspešnost; medtem ko strah pri kompleksnih in neznanih obveznostih negativno. Navedeno potrjujejo tudi anketiranci, ki navajajo, da bolj boječi posamezniki v situacijah, v katerih se preverja njihov nivo in obseg znanja, doživljajo več in močnejši strah, kar vsekakor zmanjšuje njihovo zmožnost reševanja zastavljenih obveznosti kot tisti, ki takih občutenj ne doživljajo ali vsaj v manjši meri. Vsekakor pa, tako avtorica, doživljanje strahu v izobraževalnem procesu zmanjšuje sposobnost posameznika v situacijah preverjanja znanja, hromi naravno pripravljenost za učenje za znanje in osvajanje veščin, zmanjšuje kreativnost posameznika in povzroča (neželene) stresne situacije.

Izvirnost/pomembnost prispevka:

Strah v izobraževanju ima pozitivne kakor tudi negativne posledice na uspešnost posameznika, in sicer lahko strah pri lažjih in rutinskih nalogah pozitivno vpliva na uspeh, medtem ko strah pri kompleksnih in neznanih nalogah negativno vpliva na uspešnost posameznika.

Ključne besede: strah, nasilje, izobraževanje, stres, posameznik, družba.

1 UVOD

Strah je človekovo najvažnejše in najpogostejše primarno čustvo. Praviloma se pojavlja kot reagiranje na nepričakovane situacije, posebno na take, ki jih ocenjujemo kot nevarne in pri katerih se ne počutimo pripravljeni, da bi se tej preteči nevarnosti uprli. Za posameznika so v svetu številne potencialne nevarnosti in strah se pojavlja razmeroma pogosto (Rot, 1973,178). Tudi Freud je strah opisal kot posledico potlačenih somatskih in seksualnih napetosti, ker je ocenjeval, da so lahko libidinozne predstave, ki se potlačijo ali/in zatrejo, nevarne in lahko (celo) povzročijo odstopanje libido energije od (sicer) normalnega delovanja in sprožijo proces preoblikovanja v strah. Tudi zato, ker je strah signal za nevarnost, čeprav avtor loči objektivni strah, ki nastane na podlagi lastnih pa tudi tujih (spoznanih) izkušenj kot posledica ogrožajočega dogajanja v zunanjem svetu, od nevrotičnega strahu, ki pa izvira iz posameznikovih notranjih impulzov.

Sicer različni avtorji (različnih disciplin) strah pojmujejo kot:

- mučno doživljanje notranjega nemira pred ogrožajočo situacijo,
- neprijetno emocionalno stanje zaradi potencialne nevarnosti, da neka bodisi kratkotrajna bodisi dolgotrajna želja ne bo izpolnjena,
- stanje razburjenja zaradi ogrožanja ugodja oz. dobrega počutja, ki implicira na vpletenost organizma, »razburjenost« pa nemir, napetost, neprijetno počutje in pripravljenost na reakcijo (Viehoefer, 1980,17)

Čeprav posamezniki na strah reagirajo različno, pa Held (1983,5-7) navaja, da pri vseh opazamo iste (štiri) ravni, ki opozarjajo na prisotnost strahu pri posamezniku na:

- fiziološki ravni, ki jih posameznik doživlja kot aritmijo, prekomerno potenje, vrtoglavico, bolečine v želodcu, nespečnost ipd.;
- emocionalni ravni, ki zajema subjektivno doživljanje napetosti, živčnosti, nevroznosti, nemira, negativne samopodobe ipd.;
- kognitivni ravni kot zaznavanje, lastno interpretacijo doživljanja in doživetega, negativna samopodoba, predvidevanje neuspeha, cagavost ipd.;
- vedenjski ravni kot vse posameznikove manifestne oblike obnašanja in ravnanja.

Schell (1972,21) opozarja še, da največkrat posameznik najprej doživi posledice strahu na somatskem področju kot fiziološki korelat strahu, čemur sledijo motorične motnje.

2 POSAMEZNIK IN DOŽIVLJANJE STRAHU V INSTITUCIONALNEM IZOBRAŽEVANJU

V slovenski post-moderni družbi posameznik, ki je vpleten v institucionalni sistem izobraževanja, doživlja vso kompleksnost pomembnosti imperativa »biti uspešen, prilagodljiv, sposoben obvladovati konfliktne situacije, biti usklajen z zahtevami širšega pa tudi ožjega socialnega okolja, imeti pozitivno samopodobo....idr.

Dinamika odnosov, ki obvladujejo sistem institucionalnega izobraževanja, je kompleksna in (za posameznika tudi) vedno bolj zahtevna. To pa od posameznika ne zahteva le sledenja vedno novim in bolj zahtevnim ciljem, ampak tudi osebno trdnost in zmožnost ustreznega reagiranja v (novo)nastalih situacijah, ki zanj niso vedno ugodne. Mednje zagotovo spada tudi strah, ki ga posameznik doživlja (največkrat) v situacijah, v katerih se preverjajo in ocenjujejo njegovi dosežki. Ker pa se navezujejo na vsebinsko omejeno področje obsežnega fenomena strahu in se pojavijo predvsem v storilnostnih in izpitnih situacijah, ga lahko definiramo kot

neki vidik kroničnega strahu, ki je vezan na osebnostne lastnosti in je značilen za posameznike v situacijah merjenja uspešnosti in storilnosti v formalnem sistemu izobraževanja. Doživljanje tovrstnih občutenj je za posameznika skrajno neugodno, zato Biermann (v Heinzl, 1987) opozarja, da, ker se navezuje na strah pred preizkusi znanja, pred neuspehom, celo na socialne strahove, ga lahko razumemo (celo) kot pomemben bolezenski simptom. Ta se lahko kaže kot duševno napeto in moteno vedenje posameznika, izmikanje in/ali odklanjanje obiskovanja izobraževalnih obveznosti, padec storilnosti posameznika, izguba apetita, moteno spanje idr. Strittmatter (1993, 77) pa opozarja na pogosto enačenje razumevanja t.i. šolskega strahu s strahom pred preizkusi znanja in storilnostno usmerjenim strahom oz. strahom pred neuspehom.

Največkrat posameznik tovrstni strah doživlja kot posledico:

- samega sebe, ko občuti strah pred preizkusom znanja; tudi zaradi lastne negativne samopodobe, implicitnega dvoma v lastne sposobnosti, premalega vložka v izobraževalno delo, podcenjevanja zahtevnostni študijskega materiala, ker ne zmore omiliti nastalo situacijo ipd.;
- situacije, v kateri se preverja njegovo usvojeno znanje in/ali veščina, ki jo povezujejo z avtoriteto izvajalca izobraževanja (učitelja);
- previsoke pripisane pomembnosti dogodka preverjanja znanja (npr. za napredovanje v višji letnik),
- nizke stopnje (samo)motiviranosti,
- nepredvidljivostjo in negotovostjo poteka procesa preverjanja znanja, in
- razumevanje strahu kot latentno nevarnost ogrožanja njegove eksistence.

Nesporno na nastanek pa tudi intenziteto doživljanje strahu posameznika vplivajo učiteljevo obnašanje, njegovo podajanje študijske snovi, posameznikove sposobnosti in spretnosti, ki so vezane na izobraževanje, vrednotenje izobraževalnih dosežkov njega samega pa tudi socialnega okolja, socialna klima situacije preverjanja znanja, odnos primarnega socialnega okolja do izobraževanja ipd. Nastanek, razvoj in doživljanje strahu pa je pogojeno še s temperamentom posameznika, razvojnimi dejavniki, težavami v usvajanju znanja, kompetencami učitelja, prevelikimi (samo)zahtevami in previsokimi aspiracijami drugih (predvsem staršev), izkušnjami iz preteklosti, nerazvitimi interakcijskimi in komunikacijskimi spretnostmi posameznika idr. Tako Sarason navaja (v Andreas, 1984), da strah pred izpitno situacijo zrcali vso kompleksnost interakcijske strukture v njegovi družini, ker nekatere tovrstne situacije aktivirajo izkušnje, ki jih je doživel v družini n ga spomnijo na travmatično občutene nevarne in strahu polne situacije. Bezenšek (2002, 399) pa opozarja, da je potrebno preseči nevprašljivo sprejemanje avtoritete kot značilnosti izobraževalnih institucij, saj čustveno hladni avtoritarni odnosi, ki se omejujejo na razlaganje ter izvajanje določenih dogovorov in odgovorov na zastavljena vprašanja, ne morejo pripeljati do ciljev, kot so samostojnost, kritičnost, iniciativnost in ustvarjalnost pri udeležencih izobraževanja. Tudi zato, ker avtoritarni vzorec »zmagam – izgubiš« v današnjih post-modernih procesih ne funkcionira več.

3 NEKATERI VIDIKI POSLEDIC STRAHU

Strah na posameznika (lahko) vpliva pozitivno, lahko pa ga povsem onemogoči v njegovem hotenju po izpolnjevanju študijskih obveznosti. To nakazuje dejstvo, da za sam (ne)uspeh v izobraževanju ni odločilen strah sam po sebi (per se), ampak t.i. kognitivni procesi, ki se v posamezniku razvijejo kot posledica vzbujenja in doživljanja strahu samega. Zato ni čudno, da dosegajo bolj boječi udeleženci izobraževanja (praviloma) slabše rezultate kot manj boječi.

Tudi zato, ker je za strah pred izpiti značilno, da se manifestira v nekih določenih značilnostih in bolj boječi udeleženci izobraževanja v situacijah preverjanja obsega in nivoja znanja, doživljajo močnejši subjektivni strah, negativno kognicijo, zmanjšano (z)možnost reševanja zastavljenih nalog kot posamezniki, ki tega strahu niso doživljali. Zato Rost in Schermer (2001,410) opozarjata na potrebo po stabilizaciji strahu, ki zajema tako zunanji (obzirnost drugih) kot notranji (vztrajanje občutenja potrtosti in bojazljivosti)nivo le-te, kot tudi (samo)izgradnje lastne strategije premagovanja strahu (od sposobnosti nadzorovanja nevarnosti, kontroliranja same situacije, kontroliranja strahu in razvoj doseganja zanikanja obstoja strahu).

Vse več avtorjev pa opozarja na povezanost doživljanja strahu v izobraževalnem sistemu in socialnim okoljem, ker da več strahu doživljajo pripadniki nižjega družbenega sloja, z nižjim socialno-ekonomskim statusom in pripadniki nevečinskih etničnih skupin. To vsekakor potrjuje spoznanje,da:

- se med člani nižjih slojev izvaja manj efektivno posredovanje kompetenc, ki posamezniku omogočajo, da bo v stresni situaciji ravnal zbrano, zrelo in uspešno,
- razviti in pragmatično delujoči razredno specifični mehanizmi socialne kontrole, in
- vrednote obstoječega izobraževalnega sistema, ki so orientirane na pripadnike srednjega sloja in poudarjajo uspeh, napredovanje, osebno orientiranost k uspešnosti, samopromocijo, spretnost izražanja in neodvisnost, kar v posameznikih nižjega sloja slovenske družbe in (nekaterih manjšinskih in marginalnih) družbenih skupin, ki v procesu socializacije niso bili deležni teh vsebin, vzbuja strah, socialno ogroženost in, posledično (lahko celo) socialno izoliranost. Ker se pripadnost določenemu sloju v slovenski post-moderni družbi ocenjuje in temelji na kvantiteti in kvaliteti materialne lastnine in materialnih virov, slabši materialni viri (nižjih slojev) nespodbudno vplivajo tako na kvaliteto in obliko interakcij v družini, v kateri živijo (npr. dodatna zaposlitev staršev v sivi ekonomiji, pritiski na delovnem mestu, brezposelnost ipd.) kot na ponudbo stimulacijskih možnosti za izobraževanje (npr. vrednotenje izobrazbe, znanja, motiviranost ipd.). Čeprav opozarjamo, da je bolj od nadzora obeh staršev za uspešnost v izobraževanju pomembna njuna (fizična, socialna, emocionalna idr.) bližina.

Zanimivo pa Lavrič in Naterer (2006,69) opozarjata, da socialna anksioznost ni statistično povezana niti s šolsko uspešnostjo niti s posameznikovo inteligentnostjo; je pa pomembno pozitivno korelirana z nekaterimi koncepti, ki so povezani z uspešnostjo v izobraževanju in da se med njimi socialna anksioznost zelo močno povezuje z negativno samopodobo in še močnejše s (samo)odtujenostjo, ki sta obe negativno povezani z uspehom v izobraževanju.

Opazne pa so tudi razlike v doživljanju strahu v izobraževalnih situacijah glede na spol. V poprečju, tako navaja Schellhas (1993, 60-69)je opazna nižja stopnja strahu med udeleženci izobraževanja, ki pa posedujejo manjšo stopnjo kontrole nad strahom, ko se ta pojavi. Opazen pa je bistveno močnejši vpliv psihološke nestabilnosti na uspeh v izobraževanju pri udeleženkah, ki si ga Naterer (2006,72) razlaga kot občutno več težav v izgradnji psihološke stabilnosti deklet in v bistveno manj odločujočem eksternem lokusu nadzora kot dejavnika uspešnosti.

Vsekakor pa strah pred preizkusi znanja in vsi drugi strahovi, ki so povezani z izobraževanjem, povzroča občutno in opazno zmanjšanje zaznavanja zunanje situacije, saj preprečuje trezno presojo pri problemskih nalogah, hromi naravno pripravljenost za učenje, zaduši vsakršni vzgib in krni veselje do trajnostnega razvoja samega sebe in drugih. To pa vodi v potrditev občutenja lastne manjvrednosti in v napačno predstavo o sebi. Zato je želeno, da posameznik (sam ali s pomočjo drugega) najprej senzibilizira vzroke izvorov za lastne

strahove, sistematično analizira »preživete« izkušnje s strahom, analitično poišče povezave med vzrokom, nastankom in motivi za strah ter si pridobi znanje za zmanjševanje pomena ogrožajočih dejavnikov, ki povzročajo nastanek strahu. Strittmatter(1993,77-79).zato opozarja, da lahko posameznik razgradnjo strahu pred izpitno situacijo doseže z zviševanjem subjektivnih kompetenc tako, da:

- vztrajno verjame, da bo njegovo sistematično učenje in študij ovrednoten s pričakovano oceno,
- si realno zastavi cilje, ki jih glede na svoje značilnosti, sposobnosti in zmožnosti lahko doseže, in
- (po potrebi) reducira motivacijske moči.

Le tako bo lahko posameznik, ki se želi izobraževati, presegel strah pred neželenimi situacijami v izobraževanju in si uresničil omogočanje osebnostnega razvoja v skladu s svojimi sposobnostmi v ustvarjalnem soočanju z družbenim in naravnim okoljem slovenske post-modernosti.

4 ANALIZA DOBLEJNIH EMPIRIČNIH PODATKOV

V raziskovanju strahu v podsistemu terciarnega izobraževanja se nam je zastavila vrsta problemov, saj smo opazili, da ljudje pogosto drugače odgovorijo na abstraktno zastavljeno vprašanje o doživljanju strahu, kot pa v konkretnem primeru, »ker ne želijo biti reve in šleve, ki jih šola meče s tirnic«. Namen empiričnega dela prispevka je prikaz dobljenih empiričnih rezultatov na populaciji študentov o doživljanju strahu v situacijah izobraževanja. Zanimalo nas je, kaj med študenti povzroča največ strahu, kdo so kreatorji stresnih situacij in raziskati smo želeli, kako študenti doživljajo tovrstni strah ter kako se le-ta v njih izraža.

Pri zbiranju podatkov smo uporabili kvantitativno tehniko s pomočjo ankete, ki je vsebovala zaprta vprašanja in vprašanja z omejeno izbiro ter filter vprašanja, ki smo jih zastavili na podlagi predhodnega študija aдекватne znanstvene in strokovne literature. V vzorec je bilo zajetih 226 študentov, od tega 106 anketirank in 120 anketirancev. Anketiranje je bilo anonimno in izvedeno v mesecu aprilu 2008. Zavedamo se, da je anketirani vzorec (pre)majhen, da bi lahko naše ugotovitve posploševali, a vendarle: so pa pokazatelj »obstoja« strahu kot neželene oblike osebnega in družbenega doživljanja nečesa, kar bi se lahko (vsaj) omililo, če že ne preprečilo. Zato ocenjujemo, da je na podlagi anketirane populacije moč izgraditi sliko o prisotnosti strahu v izobraževanju.

Vsi anketiranci so navedli, da so v življenju že občutili strah. Podrobneje pa so navedli, da so občutenja njihovih strahov kot je razvidno iz razpredelnice naslednja:

Odgovor	se ne bojim		srednje se bojim		zelo se bojim	
	število	odstotek	število	odstotek	število	odstotek
teme	142	63,7	70	31,0	12	5,3
višine	118	52,2	86	38,1	22	9,7
staršev	196	77,9	48	21,2	2	0,9
smrti	88	38,9	82	36,3	56	24,8
fakultete/šole	142	62,8	74	32,8	10	4,4
neuspeha	42	18,6	140	62,0	44	19,4
vrstnikov	99	87,6	28	12,4	0	0,0

Na osnovi dobljenih podatkov ugotavljamo še, da se anketiranci v največji meri bojijo neuspeha in slabih ocen, strah pa jim povzročajo tudi oblike pisnega preverjanja znanja in

ustni izpit ali zagovor in predstavitev seminarske naloge. Največkrat tovrstne neugodne situacije doživljajo kot:

simptom	število	odstotek
povečan in hiter srčni utrip	162	72,6
prekomerno potenje	70	31,0
pozaba sicer naštudirane snovi	110	48,7
tresenje rok	80	35,4
občutenje slabosti	24	10,6
pospešeno dihanje	30	13,3
jecljajoči govor	24	10,6

Večina, kar 114 (50,4%) anketirancev je izjavila, da vedno ali pogosto občuti strah pred preizkusi znanja pred slabo oceno in le 18 (8%) anketirancev tega strahu nikoli ne občuti. Delež anketirancev, ki strah občuti, je prav tako prepričanih, da bi lahko dosegli boljši rezultat v preizkusu znanja, če strah ne bi doživljali. Hkrati pa smo ugotovili, da več kot tretjina anketirancev (74 oz. 32,8%) ne (z)more oceniti, ali doživljanje strahu pred izpitno situacijo vpliva na pridobljeno oceno znanja.

Doživljanje izpitne situacije je pogojeno z vsakokratno specifikko anketiranca kot osebe. Zato se simptomi strahu od posameznika do posameznika razlikujejo, čeprav kot najpogostejša izstopata nezbranost (46,9%) in nemir (90 oz. 39,2%). Kar 186 (82,3%) anketirancev pa daleč največ strahu doživlja, kadar ocenjuje, da so se na izpit pripravili preslabo oz. da njihovo usvojeno znanje ne ustreza pričakovanemu nivoju, česar pa nikoli ne občuti 40 (17,7%) anketirancev. Med predmeti, ki se jih anketiranci najbolj bojijo, posebej izstopa matematika in statistika. Tudi zato, ker: jih je strah učitelja (42 oz. 18,6%), je predmet zelo pomemben za vso študijsko smer (42 oz. 18,6%), predmeta sploh ne marajo (86 oz. 38%), drugi razlogi (54 oz. 24,8%), po kar so anketiranci navajali npr. problem memoiranja formul, zapleteno računanje, neživljenjskost študijske vsebine, neuporabnost znanja za prakso ipd.

Kljub ne vedno bleščečim študijskim rezultatom pa se anketiranci ne bojijo, da bi naredili slab vtis bodisi na vrstnike (160 oz. 70,8%) bodisi na učitelje in sodelavce (136 oz. 60,2%). Prav tako v veliki večini (164 oz. 72,5%) ne zaznavajo oz. le redko občutijo, da starši od njih zahtevajo preveč, kar pa občuti 8,9% (20) anketirancev. Pripomniti pa velja, da kar 90 (39,8%) anketirancev vedno ali pogosto občuti strah pred tem, da ocena opravljene študijske obveznosti ne bo zadovoljila pričakovanja njihovih staršev in da tovrstnih občutkov nikoli ali pa zelo redko doživlja 136 (60,2%) anketirancev. Zato lahko sklenemo, da strah, ki ga anketiranci občutijo zaradi izobraževanja, ne izvira iz zahtev, pač pa je pogojena s pričakovanj staršev, in da so najpogostejši vzroki doživljanja strahu anketirancev še posameznikove (osebne) značilnosti, slaba priprava na študijske obveznosti in preverjanje znanja ter učiteljeva osebnost. Prav pred učitelji pa doživlja strah 112 (49,5%) anketirancev, vendar ne pri vseh učiteljih enako, glede na pomembnost in zahtevnost predmeta, ki ga predava strah doživlja 42 (18,6%) in ga sploh ne doživlja 70 (31,0%) anketirancev. Med najpogostejšimi vzroki za tovrstni strah so anketiranci navedli pretirano strogost (76 oz. 33,6%), nepravičnost (50 oz. 22,1%) in nerazumevanje (30 oz. 13,3%) učitelja, pri čemer se nam ponuja vprašanje učiteljeve realne avtoritete, ki je osnovana prav na diametralno nasprotnih značilnostih učiteljevega poklica.

Presenetljivi pa so podatki, ki opozarjajo na spoznanje, da učitelji posvečajo občutenju strahu med anketiranci povsem ali/in premalo pozornosti, kar je občutilo 128 (74,3%) anketirancev in »kliče« po ustrezni »reakciji«. Mogoče tudi zato, ker je kar 164 (72,6%) anketirancev tudi

izjavilo, da je njihovo jutranje prebujanje slabovoljno takoj, ko se spomnijo, da morajo na predavanja oz. druge študijske obveznosti, česar pa nikoli ne občuti 62 (27,4%) anketirancev in ker si jih kar 208 (92%) želi, da jim študij ne bi povzročal toliko skrbi in naporov.

Ker smo si na osnovi študija literature zastavili 9 izhodiščnih raziskovalnih hipotez, smo le-te na osnovi dobljenih empiričnih podatkov lahko tudi ovrednotili. Izkazalo se je, da je:

H 1: s katero smo predvidevali, da anketirani študenti v izobraževanju doživljajo strah – potrjena, saj so anketiranci v različnih situacijah potrjevali doživljanje strahu (zaradi ocen, pred neuspehom, zaradi nenapredovanja v višji letnik idr.;

H 2: s katero smo menili, da anketiranci med vsemi vrstami strahu najpogosteje doživljajo prav strah pred »šolo« - je zavrnjena, saj so anketiranci kot najhujšo obliko strahu navedli strah pred smrtjo (56 oz. 24,8%) in boleznijo (44 oz. 19,4%) ter trajnimi poškodbami (40 oz. 17,8%);

H 3: v kateri smo domnevali, da je strah pred izobraževanjem razvit pri vseh anketirancih, ne glede na uspešnost v izobraževanju – je v celoti potrjena, saj so tak odgovor podali tako bolj kot manj uspešni anketiranci in vsi so že doživeli situacijo strahu, ki jim ni tuja;

H 4: s katero smo predpostavljali, da anketirancem največ strahu povzročajo ocene, ki jih dobijo na kolokvijih in izpitih – je le delno potrjena, saj na osnovu dobljenih odgovorov anketirancev ugotavljamo, da največ (»velikega«) strahu anketirancem povzroča strah pred neuspehom (60 oz. 26, 6%), čemur tesno sledi strah pred ocenami (40 oz. 17,8%), srednji strah pred neuspehom občuti 130 oz. 57, 5%, ocen pa 124 oz. 54,8% anketirancev;

H 5: v kateri smo predvidevali, da anketiranci v izobraževanju doživljajo strah različno – je potrjena, saj kar 164 oz. 72,6% anketirancev občuti v doživljanju strahu hitrejši srčni utrip, ostali pa nezbranost oz. raztresenost, tresenje in potenje rok, občutek slabosti;

H 6: s katero smo menili, da strah zavira in omejuje uspeh anketirancev v izobraževanju – je potrjena, ker kar 122 oz. 58,4% anketirancev navaja, da jih strah v situaciji merjenja izobraževalne uspešnosti ovira k boljšemu rezultatu, čeprav isti delež anketirancev opozarja, da ima njihov strah včasih tudi pozitivne posledice na njihov učni uspeh;

H 7: s katero smo domnevali, da anketiranci občutijo največ strahu takrat, kadar se na izpit ali predstavitev seminarske naloge niso ustrezno pripravili – je v celoti (226 oz. 100%) potrjena;

H 8: v kateri smo predpostavljali, da spol udeleženca izobraževanja signifikantno vpliva na doživljanje strahu v izobraževanju - je potrjena, saj potrjuje tudi teoretična spoznanja o bolj intenzivnem doživljanju tovrstnega strahu pri dekletih kot moških; in

H 9: s katero smo predvidevali, da tako starši kot učitelji kljub odraslosti anketirancev problemu doživljanja strahu posvečajo premalo pozornosti – je delno potrjena, saj so anketiranci opozorili, da njihovi starši temu problemu posvečajo dovolj pozornosti (128 oz. 56,6%), toda tega ne počno njihovi učitelji (168 oz. 74,3%).

Sklenemo lahko, da dobljeni empirični podatki opozarjajo na resnost fenomena strahu v izobraževanju in na dejstvo, da bi bilo čim prej potrebno temu fenomenu posvetiti več (resne) pozornosti, saj posledice doživljanja strahu ne prizadenejo samo študenta, ampak tudi

njegovo družino, socialno okolje in, nenazadnje, tudi davkoplačevalce, ki si (vsaj) v izobraževalnem sistemu želijo uspešnih in znanja željnih.

5 ZAKLJUČEK

Temeljni namen našega prispevka je bil identificirati in ovrednotiti pojav doživljanja strahu v izobraževanju in ovrednotiti moč vplivanja posameznih socioloških in psiholoških značilnosti tovrstnih emocij v terciarnem izobraževanju, in empirično ugotoviti značilnosti pojava med študenti, jakost in pogostost doživljanja ter njegovega vplivanja na posameznika.

Strah je občutek in hkrati čustvo, ki je tuj le malo ljudem in je zato temu fenomenu potrebno posvečati več pozornosti. Strahu v izobraževanju pa še posebej! Spremenjene družbene norme in vrednote vplivajo na spremenjene vloge in tako je avtoritaren učitelj vse bolj tujek v izobraževalni situaciji kot pa (vsaj) gost, kaj šele vodilni akter. Pa tudi sam proces preverjanja in ocenjevanja dokazuje, kako je ideja stratifikacije znanja globoko zakoreninjena in zdi se, da bo temu moral (čim prej) slediti tudi učitelj. To pa bo zahtevalo razvoj povsem nove kulture v izobraževanju, ki bo ob ekspresivni in instrumentalni zasnovana še na metapersonalni.

6 VIRI IN LITERATURA

- Andreas,R. et al.(1984). Angst in der Schule. Urban&Schwarzberg: Muenchen.
- Bezenšek,J. (2002). Nekateri vidiki interakcionističnega razumevanja odnosov med izvajalcem in udeleženci izobraževalnega procesa. Management in evropska unija; Kranj.
- Flere,S.,Bezenšek,J. in Lavrič,M.(2004). Educational equalizy and inequality in Slovenia – Country analytical report. Pedagoška fakulteta; Maribor.
- Heinzel,J.(1987). Angstabbau bei Schuelern durch Entspannung. Marhold; Berlin.
- Held,L. et al. (1983). Pruefungsangst bei Studenten. Therapeutenmanual fuer eine kognitive Verhaltensmodifikation. Literas- Verlag; Wien.
- Lavrič,M. in Naterer,A.(2006). Vpliv družinske socilizacije in osebnostnih spremenljivk; v: Sociološki in psihološki dejavniki šolske uspešnosti v osnovni šoli;Pedagoška fakulteta, Maribor.
- Piciga,D.(2002). Temeljne razsežnosti šolske neuspešnosti v RS: sistemski in vsebinski vidiki. Institut za psihologijo osebnosti; Ljubljana.
- Rot,N.(1973). Obča psihologija. Mladinska knjiga; Ljubljana.
- Rost,D.H. in Scherner,F.J.(2001). Handwoerterbuch Paedagogische Psychologie. PVU; Weinheim.
- Sarason,S.b. e tal. (1971). Angst bei Schulkondern: Ernst Klett Verlag; Stuttgart.
- Schell,H.(1972). Angst und Schulleistung. Verlag fuer Psychologie; Goettingen.
- Schellhas,B.(1993). Die Entwicklung der Aengstlichkeit in Kindheit und Jugend. Max-Planck Institut fuer Bildungsforschung; Berlin.
- Strittmatter,P.(1993). Schulangstreduktion: Abbau von Angst in schulischen Leistungsinstitutionen. Praxishilfen Schule; Luchterhand.
- Viehoeffe,L.(1980). Schulangst und autoritaerer Charakter: Eine empirische Untersuchung ueber die Beziehung von authoritaeren Charakterstrukturen und Pruefungsangst. Beltz Verlag; Weinheim und Basel.
- Walter,H.(1999). Angst bei Schuelern: Ursachen, Auswirkungen und Moeglichkeiten der erzieherischen Beeinflussung. Weinheim und Basel.