



REGIONALNI CENTAR KOMPETENTNOSTI

UGOSTITELJSKO-TURISTIČKA ŠKOLA



Ana Kurtović, Ana Babić Čikeš,
Gabrijela Vrdoljak, Valerija Križanić

ŠKOLA KAO PODRŠKA ZDRAVOM RAZVOJU



**FILOZOFSKI
FAKULTET**



Europska unija
"Zajedno do fondova EU"



**EUROPSKI STRUKTURNI
I INVESTICIJSKI FONDOVI**



UČINKOVITI
LJUDSKI
POTENCIJALI

Projekt je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda.

www.esf.hr

IMPRESUM

Nakladnik

Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera
u Osijeku

Za nakladnika

Ivan Trojan

Autorice:

Ana Kurtović, Ana Babić Čikeš,
Valerija Križanić, Gabrijela Vrdoljak

Urednica:

Ana Kurtović

Lektorica

Ana Mikić Čolić

Grafičko oblikovanje i tisak

Krešendo, Osijek

ISBN 978-953-314-214-2

© Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera
u Osijeku i autori, Osijek, 2023.

Nijedan dio ove publikacije ne smije se umnažati,
fotokopirati ni na bilo koji drugi način reproducirati
bez nakladnikova pismenog dopuštenja.



REGIONALNI CENTAR KOMPETENTNOSTI

UGOSTITELJSKO – TURISTIČKA ŠKOLA



Ana Kurtović, Ana Babić Čikeš,
Gabrijela Vrdoljak, Valerija Križanić

ŠKOLA KAO PODRŠKA ZDRAVOM RAZVOJU

Priručnik za unaprjeđenje
kompetencija nastavnika u području socijalnog
i emocionalnog učenja



Projekt je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda.

www.esf.hr

SADRŽAJ

ŠKOLA KAO PODRŠKA ZDRAVOM RAZVOJU	1	3. MENTALNO ZDRAVLJE DJECE I MLADIH	113
1. OSNOVE RAZVOJA DJECE I MLADIH	5	Trendovi u sagledavanju teme mentalnog zdravlja	113
Suvremeni pogled na razvoj	5	Cjeloviti model stanja mentalne bolesti i zdravlja	116
Temperament	8	Dobrobit	118
Privrženost	10	Psihološka dobrobit	118
Okolinski utjecaji na razvoj	12	Društvena dobrobit	120
Razvoj u ranom djetinjstvu	14	Emocionalna dobrobit	121
Kognitivni razvoj	14	Problemi mentalnog zdravlja u djetinjstvu i adolescenciji	123
Razvoj zauzimanja perspektive i teorije uma	17	Rizični i zaštitni čimbenici mentalnog zdravlja djece i adolescenata	123
Razvoj empatije i emocionalnih sposobnosti	19	Uloga nastavnika u zaštiti i promociji mentalnog zdravlja učenika	126
Vršnjački odnosi u ranom djetinjstvu	24	Problemi ponašanja	127
Razvojne potrebe djece predškolske dobi	25	Anksioznost	129
Razvoj u srednjem djetinjstvu	28	Depresivnost	130
Kognitivni razvoj	28	Samoubojstvo (suicidalnost)	132
Razvoj sposobnosti emocionalne inteligencije i empatije	30	Razgovor o mentalnom zdravlju s učenicima i njihovim roditeljima	135
Razvoj samopoimanja i samopoštovanja	34	Vrijednost proučavanja ljudskih snaga	138
Odnosi s vršnjacima u srednjem djetinjstvu	36	Gallupova klasifikacija talenata	139
Razvojne potrebe djece u srednjem djetinjstvu	39	Klasifikacija Search instituta: 40 razvojnih prednosti	141
Razvoj u adolescenciji	41	VIA klasifikacija snaga karaktera i vrlina	143
Kognitivni razvoj u adolescenciji	41		
Emocije i razvoj emocionalnih sposobnosti i empatije u adolescenciji	43	4. AKADEMSKO FUNKCIONIRANJE DJECE I MLADIH	146
Razvoj samopoimanja, identiteta i rodni uloga u adolescenciji	46	Školski uspjeh i obilježja učenika	146
Vršnjački odnosi u adolescenciji	51	Inteligencija	146
Razvojne potrebe adolescenata	54	Osobine ličnosti	149
Moralni razvoj	57	Ekstraverzija/introverzija	149
Pozitivan razvoj mladih	60	Neuroticizam/emocionalna stabilnost	149
Osjećaj kompetentnosti	60	Savjesnost	150
Samopouzdanje	61	Ugodnost	150
Snažan karakter	62	Otvorenost	150
Povezanost s drugima	62	Kreativnost	151
Brižnost	62	Samoregulirano učenje	153
		Kognitivna komponenta	154
2. EMOCIONALNE I SOCIJALNE KOMPETENCIJE	65	Emocionalna komponenta	158
Afekti	65	Preporuke za nastavnike kao poticati samoregulirano učenje	159
Zašto je važno razgovarati o osjećajima (i u školskom okruženju)?	66	Razredna disciplina	162
Emocije	70	Školska klima	164
Uzroci emocija	70		
Donose li emocije više smetnji ili koristi?	73	5. DRUŠTVENA OSVIJEŠTENOST DJECE I MLADIH	167
Općenite funkcije emocija	73	Stavovi i predrasude	167
Socijalne funkcije emocija	74	Kulturalna kompetentnost	170
Raspoloženje	76	Vrijednosti	173
Funkcija raspoloženja	77		
Funkcioniranje u različitim „zonama“ raspoloženja	77	Dodatni korisni izvori	177
Stres	81	Internetski izvori	178
Čimbenici koji utječu na doživljaj stresa	83		
Suočavanje sa stresom	84		
Stres kod nastavnika	85		
Stres kod učenika	86		
Regulacija stresa	88		
Regulacija misli kao suočavanje sa stresom	89		
Regulacija ponašanja kao suočavanje sa stresom	92		
Kako pomoći učenicima u nošenju sa stresom?	95		
Socijalne kompetencije i vještine	102		
Komunikacija koja povezuje i osnažuje	102		
Vještine upravljanja sukoba i asertivnost	105		
Kako nastavnici mogu poticati asertivnost kod djece i mladih?	109		

ŠKOLA KAO PODRŠKA ZDRAVOM RAZVOJU

Ana Kurtović

Priručnik koji je pred vama namijenjen je ponajprije nastavnicima i drugim obrazovnim djelatnicima, ali njegovi sadržaji mogu biti korisni svima koji rade s djecom i mladima, roditeljima kao i bilo kome tko želi unaprijediti svoja znanja i vještine za pomaganje djeci i mladima da postignu optimalne razvojne ishode.

Motivacija za pisanje ovoga priručnika primarno je želja da se osnaže nastavnici, njihova znanja i kompetencije, kako bi radeći s djecom i mladima imali maksimalno pozitivan utjecaj na njihov razvoj. Naime, iako su stjecanje akademskih znanja i vještina te akademsko postignuće glavni ciljevi obrazovanja, oni nisu jedini ciljevi. Obrazovanju treba pristupiti holistički i kao glavni cilj postaviti obrazovanje cijele ličnosti učenika. Dakle, poticati razvoj osobina, kompetencija i vještina koje su nužne za razvoj zdrave ličnosti, osobe koja je zadovoljna sobom, ima kapacitete da uspostavlja i održava kvalitetne odnose, može ispuniti svoje potencijale, djelovati učinkovito i plodonosno, može se suočavati sa životnim teškoćama i djelovati odgovorno prema sebi i drugima.

Škola je važan kontekst u životu djece i mladih. Djeca i mladi provode velik dio svojega vremena u školi te u njoj doživljavaju mnoga važna iskustva, ne samo vezana uz akademsko funkcioniranje nego i na socijalnom i emocionalnom planu. Stoga je škola prirodni kontekst u kojem se mogu i trebaju razvijati socijalne i emocionalne kompetencije. Osim toga, nastavnici su važne osobe u životima djece, a odnos s njima ključan je čimbenik optimalnog razvoja. Naime, svako je učenje – akademsko, socijalno ili emocionalno – najbolje ako se odvija u kontekstu dobrih odnosa. Stoga je topao, siguran, podržavajući i prihvaćajući odnos nastavnika s učenicima nužan uvjet za razvoj osobina, kompetencija i vještina

na koje su ključne za akademski uspjeh, ali i zaštitu mentalnog zdravlja i promicanje dobrobiti djece i mladih.

Škola ima nemjerljivi potencijal prevencije problema mentalnog zdravlja i promocije dobrobiti djece i mladih, ali je taj potencijal, nažalost, velikim dijelom neiskorišten. Cilj je ovoga priručnika pokušati unaprijediti kapacitete škole za zaštitu i osnaživanje učenika osnaživanjem nastavnika u području socijalnog i emocionalnog učenja. Na taj način moguće je proširiti i osnažiti krugove podrške zdravom razvoju djece i mladih te razvoja njihove otpornosti. Doista, brojna istraživanja pokazuju da uključivanje socijalno-emocionalnog učenja, bilo da je riječ o redovnom kurikulumu ili dodatnim sadržajima, ima mnoge pozitivne učinke na funkcioniranje djece i mladih, uključujući bolji akademski uspjeh, smanjenje stopa nepoželjnih ponašanja i povećanje pozitivnog socijalnog ponašanja te smanjivanje stopa emocionalnih teškoća.

Socijalno-emocionalno učenje, najjednostavnije rečeno, proces je kojim djeca, adolescenti i odrasli razvijaju socijalne i emocionalne kompetencije i vještine, odnosno znanja, stavove i vještine koje su neophodne za razumijevanje i upravljanje vlastitim emocijama i ponašanjem, postavljanje i postizanje pozitivnih ciljeva, uspostavljanje i održavanje kvalitetnih socijalnih odnosa, donošenje dobrih odluka i druge aspekte zdravog i prilagođenog funkcioniranja.

Socijalno-emocionalno učenje, dakle, uključuje razvoj širokog spektra kognitivnih, afektivnih i ponašajnih kompetencija koje se mogu podijeliti u pet širokih domena.

Svijest o sebi podrazumijeva sposobnost za točno prepoznavanje vlastitih emocija, misli i ponašanja, kao i njihova odnosa, točne procjene vlastitih snaga i slabosti, te realistično viđenje sebe i optimizam. U tom kontekstu naglašava se važnost samopoštovanja, samopouzdanja samoučinkovitosti za postizanje ciljeva, razvijanje odnosa te ostvarivanje vlastitih potencijala.

Samoupravljanje podrazumijeva sposobnost učinkovite regulacije vlastitih emocija, misli i ponašanja u različitim situacijama i kontekstima, što uključuje upravljanje stresom, kontrolu impulsa, samomotiviranje, postavljanje te ustrajnost u ostvarivanju akademskih ciljeva.

Socijalna svijest podrazumijeva mogućnost prepoznavanja i zauzimanja perspektive drugih, empatije za ljude različitog iskustva, porijekla i kulture, razumijevanja društvenih, etičkih i moralnih normi ponašanja, tolerancije i uvažavanje razlika, te prepoznavanja vanjskih resursa i izvora podrške (obitelj, škola i zajednica).

Interpersonalne vještine podrazumijevaju širok spektar vještina neophodnih za uspostavljanje i održavanje pozitivnih odnosa, koji uključuju primjerene interakcije, socijalne nagrade i primjerenu uzajamnost. U tom kontekstu naglašava se važnost komunikacijskih vještina, aktivnog slušanja, suradnje, odolijevanja neprimjerenim socijalnim pritiscima, socijalne odgovornosti, konstruktivnog pregovaranja i rješavanja sukoba, traženja i pružanja pomoći i podrške i sl.

Odgovornost u donošenju odluka podrazumijeva sposobnost donošenja izbora vezanih uz vlastito ponašanje i socijalne interakcije koji su bazirani na uvažavanju prava drugih ljudi, etičkih standarda, sigurnosti, socijalnih normi, te realistične procjene posljedica različitih postupaka u kontekstu vlastite dobrobiti i dobrobiti drugih.

Principi socijalno-emocionalnog učenja temelje se na spoznajama iz razvojne psihologije, psihologije učenja i poučavanja, kliničke psihologije, socijalne

psihologije i drugih disciplina. Stoga smo u ovom priručniku nastojali sažeti važna znanja iz navedenih područja kao podlogu za uspješno socijalno-emocionalno učenje kroz pet cjelina.

Priručnik započinje cjelinom o razvojnoj psihologiji i uključuje temeljna znanja potrebna za razumijevanje djece i mladih, prepoznavanje potreba u pojedinim razvojnim stadijima te pružanje podrške optimalnom razvoju u obrazovnom kontekstu. Druga se cjelina, u prvom dijelu, bavi emocijama i njihovom regulacijom, uključujući stres i regulaciju stresa. U drugom dijelu bavi se socijalnim i komunikacijskim vještinama koje su ključne za uspostavljanje odnosa u kojem se djeca i adolescenti osjećaju sigurno, komunikacijom koja osnažuje njihovo samopoštovanje te vještinama koje reguliraju stres u međuljudskim odnosima. Nakon toga, treća cjelina specifično se bavi dobrobiti i mentalnim zdravljem djece i mladih, uključujući probleme mentalnog zdravlja te ulogom škole i nastavnika u očuvanju i osnaživanju dobrobiti i mentalnog zdravlja djece i mladih. Sadržaji četvrte cjeline uže su vezani uz samu nastavu i akademsko funkcioniranje učenika. Bave se čimbenicima koji utječu na akademski uspjeh učenika mimo njihovih sposobnosti, te kompetencijama i vještinama koje im pomažu da razviju ljubav prema učenju i znanju, uživaju u postignućima i ostvare svoje potencijale. Konačno, peta cjelina bavi se širim društvenim kontekstom, odnosno ulogom škole u poticanju razvoja odgovornih i osviještenih građana, baveći se temama stavova i predrasuda, tolerancije te socijalne odgovornosti djece i mladih.

Na kraju pojedinih poglavlja navedeni su osnovni izvori za one koji žele dublje istražiti pojedine teme, a na kraju priručnika nalazi se popis drugih izvora koji nisu nužno korišteni tijekom pisanja ove knjige, ali smatramo da mogu biti korisni nastavnicima i drugim dionicima u radu s djecom i mladima. Svaka cjelina sadrži razne aktivnosti. Ponegdje je to više manjih vježbi, a ponegdje je manji broj kompleksnijih vježbi koje uključuju više aktivnosti. Ponekad su to aktivnosti čiji je cilj potaknuti na razmišljanje

ili osvještavanje vlastitih doživljaja, ponekad su aktivnosti koje su namijenjene uvježbavanju vještina, a neke su prijedlozi za aktivnosti s učenicima. Neovisno o formatu, aktivnosti su namijenjene unapređenju ne samo znanja i kompetencija nego i samopouzdanja nastavnika da mogu imati snažan pozitivan utjecaj na živote svojih učenika. Želja nam je da se, po završetku čitanja priručnika, osjećate osnaženo i ohrabreno za uključivanje socijalnog i emocionalnog učenja u svoju nastavu, kao i promicanje tih principa u svojoj školi¹.

Literatura:

- Aspy, C. B., Oman, R. F., Veseley, S. K., McLeroy, K., Rodine, S. & Marshall, L. (2004). Adolescent violence: The protective effects of youth assets. *Journal of Counseling and Development*, 82, 268–276. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00310.x>.
- Bradshaw, C. P., Rodgers, C. R., Gahndour, L. A. & Garbarino, J. (2008). Social-cognitive mediators of the association between community violence exposure and aggressive behavior. *School Psychology Quarterly*, 24, 199–210.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2019). *The CASEL Guide to Schoolwide Social and Emotional Learning*. Chicago: CASEL. <https://schoolguide.casel.org/>.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.

¹ Izrazi koji se koriste u ovom priručniku, a imaju rodno značenje, koriste se neutralno i odnose se jednako na sve rodove.



1. OSNOVE RAZVOJA DJECE I MLADIH

Ana Babić Čikeš, Gabriјela Vrdoljak

Svaki se čovjek tijekom svog života mijenja, od rođenja do smrti. Promjene se mogu vidjeti u svim aspektima života, od tjelesnog izgleda, načina razmišljanja i rješavanja problema, doživljaja svijeta oko sebe, odnosa s drugim ljudima, interesa i tako dalje. U razdobljima djetinjstva i adolescencije te su promjene vrlo izražene, a također i ključne za daljnji život pojedinca. Dijete polako postaje osoba koja je nezavisna u odnosu na okolinu u kojoj odrasta i sposobna za samostalan život. Tijek razvoja svakog djeteta ovisi o mnoštvu činitelja. U poglavlju koje slijedi bit će opisane ključne odrednice psihološkog razvoja djece i mladih u različitim razvojnim razdobljima (rano i srednje djetinjstvo te adolescencija). Također, govorit će se o tome kako odrasli mogu podržati njihov razvoj kako bi se razvili u samostalne, odgovorne i zadovoljne osobe.

Suvremeni pogled na razvoj

Tijekom proteklih stotinjak godina razumijevanje psihološkog razvoja čovjeka uvelike je napredovalo. Razriješene su dileme koje su bile polazište teoretičara u ranim fazama razvojne psihologije, kao što su: je li razvoj pod utjecajem nasljednih ili okolinskih činitelja, teče li razvoj čovjeka kontinuirano ili diskontinuirano i je li razvoj univerzalan (normativan) ili jedinstven (idiografski) proces za svakog pojedinca. Razvoj predstavljaju promjene u ponašanju i osobinama pojedinca koje se javljaju tijekom vremena po ustaljenom redoslijedu i u približno isto vrijeme za sve pojedince iste vrste. Tako, na primjer, gotovo sva dojenčad prohoda u dobi od oko godinu dana i većina djece u dobi od oko 11 godina uđe u pubertet. Razvoj je posljedica procesa maturacije (sazrijevanja; engl. *maturity* – 'zrelost'), tijekom završnog biološkog plana koji uzrokuje promjene u

osobinama pojedinca. Prethodno spomenute razvojne promjene ne bi bile moguće bez biološke predispozicije, u prvom slučaju razvoja mozgovnih područja zaduženih za upravljanje mišićima tijekom hodanja i razvoja mišića uključenih u hodanje, a u drugom slučaju hormonalnih promjena.

Razvoj se uglavnom očituje u sve naprednijim oblicima ponašanja, no promjene mogu ići i u smjeru nazadovanja. Na primjer, odrastajući, dijete postaje sve samostalnije i razvija mnoge sposobnosti i vještine, no, s druge strane, njegova privrženost roditeljima, odnosno skrbnicima, slabi (u priručniku će se te dvije riječi koristiti naizmjenice, no sve što se kaže za roditelje vrijedi i za skrbnike te obrnuto). Poznavanje tijeka razvoja i čimbenika koji su u podlozi razvojnih promjena pomaže nam razlučiti ponašanja u skladu s dobi od odstupajućih ponašanja, predvidjeti smjer razvoja i utvrditi načine poticanja razvoja u aspektima u kojima razvoj ne ide u očekivanom smjeru.

Suvremeno je gledište razvojne psihologije da na razvoj djeluju urođeni činitelji jednako kao i iskustvo, pri čemu su obje vrste činitelja u neprestanim dvosmjernim interakcijama. Uzmimo, na primjer, ekstrovertirano (socijalno otvoreno dijete) koje odrasta u socijalno depriviranoj okolini (npr. ne pohađa vrtić, živi u socijalno izoliranoj obitelji). Ono će u manjoj mjeri razviti svoje komunikacijske vještine od jednako ekstrovertiranog djeteta iz socijalno poticajne okoline, ali više od djeteta koje je po svojoj prirodi introvertirano i također živi u socijalno deprivirajućoj okolini. Ekstrovertirano će dijete više iskoristiti resurse koji su mu dostupni, no ipak neće moći u potpunosti ostvariti svoje potencijale ako okolina nije dovoljno poticajna.

Osobine se razlikuju po tome u kojoj su mjeri pod utjecajem urođenih odnosno okolinskih činitelja. Primjerice, naše su motoričke sposobnosti puno više pod utjecajem genetike od, recimo, osobina ličnosti. Osim toga, razvoj u djetinjstvu i kasnoj odrasloj dobi pod puno je većim utjecajem nasljednih činitelja u usporedbi s razvojem u adolescenciji, ranoj i srednjoj odrasloj dobi.

Suvremeno je stajalište također da su promjene tijekom razvoja u isto vrijeme i kontinuirane i diskontinuirane. Svakodnevno smo u kontaktu s mnogim izvorima utjecaja i svi oni proizvode kontinuiranu promjenu (npr. dijete u vrtiću stječe opće znanje, uvježbava predčitalačke i grafomotoričke vještine, razvija emocionalnu regulaciju itd.). No, u određenim se razdobljima kontinuirane promjene akumuliraju i, zajedno s biološkom predispozicijom za veću promjenu, proizvode diskontinuiranu promjenu (dijete je spremno za polazak u školu). Razvoj, u konačnici, ima mnoga univerzalna obilježja. Svi prolazimo kroz ista razvojna razdoblja, suočavamo se u njima sa sličnim razvojnim zadacima, stječemo mnoge slične sposobnosti. No, isto tako, svatko od nas razvija se na sebi jedinstven način.

Kako bismo bolje razumjeli čimbenike koji djeluju na razvoj pojedinca, dijelimo ih na tri skupine: utjecaji povezani s dobi, utjecaji povezani s povijesnim događajima i nenormativni utjecaji. Utjecaji povezani s dobi su oni koji su (pod)jednaki za većinu pojedinaca određene dobne skupine u nekoj kulturi. Oni su većinom biološke prirode, kao, na primjer, ulazak u pubertet, ali mogu biti i socijalno određeni, kao, na primjer, polazak u školu ili završetak školovanja. Utjecaji povezani s povijesnim događajima su oni događaji u iskustvu pojedinca kojima su izloženi i drugi pojedinci u nekom užem ili širem vremen-sko-prostornom području. To je, na primjer, pandemija koronavirusa ili preventivni program koji su pohađali učenici neke određene škole. Nenormativni su utjecaji oni koji su dotaknuli samo određenog pojedinca ili njegovu užu okolinu, kao što su, na primjer, preseljenje ili smrt člana obitelji u djetinjstvu.

Razvoj pojedinca produkt je mnoštva utjecaja različitih vrsta. Efekti utjecaja povezanih s dobi najizraženiji su u djetinjstvu i kasnoj odrasloj dobi. Razvoj djeteta u djetinjstvu, kao i starije osobe, uvelike ovisi o genetski upisanom planu. Efekti utjecaja povezanih s povijesnim događajima najizraženiji su u adolescenciji i ranoj odrasloj dobi, što znači da događaji u društvu i iskustva pojedinca imaju najveći utjecaj upravo na mlade ljude. Efekti nenormativnih utjecaja akumuliraju se s vremenom i doprinose razlikama u razvoju među pojedincima. Kako bismo razumjeli funkcioniranje djeteta ili mlade osobe, važno je poznavati specifičnosti pojedinog razvojnog razdoblja, prikupiti što više podataka o obitelji i nenormativnim razvojnim utjecajima, ali uzeti u obzir i različite socijalne utjecaje.

Okvir 1. Za razmišljanje (za nastavnike)

Odaberite jedno dijete iz svoje skupine ili razrednog odjeljenja, identificirajte neku njegovu osobinu (npr. sramežljivost) i analizirajte različite vrste utjecaja koji su mogli potaknuti razvoj te osobe. U obzir uzmite biološke predispozicije (npr. majka je u djetinjstvu također bila sramežljiva), specifična iskustva djeteta odnosno nenormativne utjecaje (npr. dijete je rođeno kao najstarije u obitelji), utjecaje povezane s dobi (npr. trenutno prolazi kroz pubertet) i utjecaje povezane s povijesnim događajima (pohađanje 5. i 6. razreda tijekom pandemije koronavirusa).

Kad se govori o razvoju djeteta ili mlade osobe često se spominje pojam zrelosti. Tako se čuju procjene da su dijete ili neko ponašanje zreli ili nezreli. No, što se zapravo podrazumijeva pod pojmom zrelosti nije uvijek sasvim jasno. Postoji više pogleda na zrelost:

1. Zrelost kao najsavršeniji oblik ponašanja
2. Relativna zrelost
3. Zrelost kao biološka spremnost
4. Zrelost kao pripremljenost
5. Zrelost kao status odrasloga.

Zrelost kao najsavršeniji oblik ponašanja podrazumijeva da postoje ponašanja koje se smatraju optimalnima ili najsavršenijima u nekom području razvoja (npr. uspješno regulirati svoje emocije, jasno i otvoreno komunicirati). Ako se pojedinac ponaša u skladu s očekivanjima u takvim ponašanjima smatra se zrelim. Relativna zrelost rezultat je procjene funkcioniranja osobe u usporedbi s očekivanim funkcioniranjem osoba iste ili slične dobi. Ako je ponašanje u skladu s dobi, zaključujemo da je pojedinac zrelo. S druge strane, ako je ponašanje odstupajuće u negativnom smjeru, pojedinac se smatra nezrelim. Ponašanje se također može procijeniti i naprednim. Zrelost kao biološka spremnost odnosi se na to da pojedinac posjeduje biološke predispozicije za neku razvojnu promjenu. Primjerice, dijete može biti spremno za hodanje, no još uvijek nije prohodalo. Zrelost kao pripremljenost podrazumijeva da je pojedinac pripremljen odgojem za određene razvojne promjene. Tako, na primjer, dijete može biti pripremljeno za školu na način da raspolaže znanjem činjenica koje su potrebne za polazak u školu, da pravilno drži olovku, da može provesti vrijeme samo u školi bez roditelja i tako dalje. I, konačno, zrelost kao status odrasloga nudi pogled na zrelost koja uključuje raspolaganje svim bitnim kompetencijama, znanjima i osobinama koje se očekuju od odrasle osobe u nekom društvu. Ponašanje pojedinca procjenjuje se u odnosu na ponašanje takve odrasle osobe.

U različitim situacijama možemo koristiti različite kriterije zrelosti. Ako procjenjujemo ponašanje učenika na satu, uspoređujemo ga s optimalnim ponašanjem učenika (učenik prati nastavu, sluša i izvršava zadatke). Učenike koji to ne čine procijenit ćemo nezrelima. Kad procjenjujemo cjelokupni razvoj pojedinog djeteta vjerojatno ćemo ga promatrati s aspekta relativne zrelosti, odnosno uspoređivati s očekivanim ponašanjima, osobinama, znanjima i kompetencijama djece te dobi. Prema tom gledištu i tek rođeno dijete od tri dana može biti procijenjeno zrelim (kako se to osvjedočila autorica ovoga teksta tijekom boravka u rodilištu). Pogled na zrelost kao

na biološku spremnost može nam biti važan kad pokušavamo procijeniti razloge koji su u podlozi neke razvojne promjene ili izostanka razvojne promjene. Na primjer, ako dijete u prvom razredu ima poteškoća sa savladavanjem čitanja, javlja se pitanje jesu li mozgovna područja zadužena za čitanje dovoljno razvijena. Zrelost kao pripremljenost pogled je koji je važan kad je potrebno da dijete stekne u svojoj socijalnoj okolini preduvjete za savladavanje određene razvojne promjene, kao što je to, na primjer, odlazak na ekskurziju s razredom ili odlazak na školovanje u drugi grad. Zrelost kao status odrasloga aktualna je kod starijih adolescenata i osoba rane odrasle dobi kad se ocjenjuje u kojoj su mjeri mladi spremni za samostalan život. No, nije rijetkost da taj kriterij koristimo i u raznim situacijama s mladom djecom očekujući od njih da se ponašaju kao odrasli (npr. da kontroliraju svoje emocije ili izraze neku potrebu). Na temelju različitih kriterija možemo donijeti i različite zaključke, zato je važno u komunikaciji s drugim odraslima, stručnjacima, razjasniti kojim se kriterijem koristimo kad ponašanje nekog pojedinca ocjenjujemo zrelim ili nezrelim.

Okvir 2. Za razmišljanje (za nastavnike)

Analizirajte različite aspekte zrelosti na primjeru djeteta ili mlade osobe s kojom ste često u kontaktu. Zapitajte se: U kojoj su mjeri njegova ponašanja u različitim situacijama u skladu s očekivanjima? Kako funkcionira u različitim područjima u usporedbi s vršnjacima? Postoje li biološke predispozicije za razvojne promjene koje od njega očekujete (npr. redovito učenje, koncentracija na satu)? U kojoj je mjeri pripremljen za razvojne promjene koje ga očekuju? Kako biste opisali njegovo ponašanje u usporedbi s ponašanjem zrelog odraslog u okruženju u kojem živate?

Zaključno možemo reći da je razvoj vrlo kompleksan proces na koji djeluje velik broj činitelja, bioloških i socijalnih, univerzalnih i jedinstvenih, koji su u

međusobnoj interakciji. Poznavanje različitih vrsta tih činitelja, kao i očekivanog tijeka razvoja, može nam pomoći u razumijevanju različitih aspekata razvoja pojedinca i usmjeravanju razvoja u željenom smjeru. Isto tako, poznavanje složenosti razvoja umanjuje „teret“ svakog pojedinog činitelja te nam može pomoći u postizanju realističnijeg pogleda na razvoj djece i mladih s kojima radimo i živimo, odnosno na ulogu svakog od nas u njihovu razvoju.

Temperament

Često u neformalnim razgovorima možemo čuti da se neko dijete opisuje živahnim, drugo smirenim, treće povučenim, četvrto veselim, ili kombinacijama tih i drugih osobina. Navedeni opisi odnose se na temperament djeteta. Pod temperamentom podrazumijevamo sklop osobina koje se odnose na reaktivnost (brzina i intenzitet emocionalne pobuđenosti, pažnja i motorička aktivnost) i samo-regulaciju (strategije koje mijenjaju reaktivnost), a koje se mogu zamijetiti u najranijim fazama razvoja. Tako već u dojenačkoj dobi možemo primijetiti da, na primjer, neke bebe imaju stabilne obrasce hranjenja i spavanja, umjerene emocionalne reakcije i lako se umiruju dok druge nemaju stabilne obrasce hranjenja i spavanja, imaju intenzivne emocionalne reakcije i teško se umiruju. Specifičnije, osobine koje se smatraju karakteristikama temperamenta jesu: razina aktivnosti, opseg pažnje / ustrajnost, strah, razdražljivost, pozitivna emocionalnost i kontrola s naporom. Kontrola s naporom podrazumijeva sposobnost voljnog potiskivanja impulzivne reakcije kako bi se isplanirala i provela u djelo adaptivnija reakcija. S obzirom na različite kombinacije navedenih karakteristika postoje tri tipa djece. Prvi su tip djeca lakog temperamenta. Ona u dojenačkoj dobi brzo uspostavljaju pravilne dnevne ritmove, općenito su vesela i lako se prilagođavaju novim iskustvima. U populaciji je oko 40 % djece toga tipa. Drugi su tip djeca teškog temperamenta, koje u populaciji ima oko 10 %. Ta-

Literatura:

- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berk, L. (2005). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Čudina, M. (1987). *Filogeneza i ontogeneza psihičkog života*. U: Andrić, V. i Čudina, M. *Osnove opće i razvojne psihologije*. Zagreb: Školska knjiga.

kva djeca imaju nepravilne dnevne ritmove, sporo se prilagođavaju novim iskustvima, sklona su reagirati negativno i intenzivno. Treći su tip suzdržana djeca. Ona su neaktivna, pokazuju blage, suzdržane reakcije na okolinske podražaje, negativnog su raspoloženja i sporo se prilagođavaju novim iskustvima. U populaciji ih ima oko 15 % dok se 35 % djece ne može svrstati ni u jednu kategoriju. Djeca teškog temperamenta zahtjevnija su u odnosu na ostalu djecu i teže ih je odgajati, a težak temperament povezuje se i s rizikom za razvoj psiholoških problema kasnije tijekom života.

Okvir 3. Za razmišljanje (za nastavnike)

Odaberite dijete iz svoje okoline i analizirajte osobine njegova temperamenta. Pokušajte odabrano dijete usporediti s djecom njegove dobi. Koliko je dijete aktivno? Koliko je ustrajno i u kojoj se mjeri može koncentrirati? Je li sklono reakcijama straha? Doima li se često razdražljivo? U kojoj se mjeri sklono pozitivnoj emocionalnosti? U kojoj se mjeri uspijeva kontrolirati? Biste li na temelju svojih odgovora mogli dijete svrstati u neki od ranije spomenutih tipova temperamenta?

Razvoj temperamenta pod utjecajem je i bioloških i okolinskih činitelja. U određenoj se mjeri temperament naslijeđen, no reakcije roditelja i bliskih osoba na ponašanje djeteta mogu učvrstiti ili ublažiti karakteristike temperamenta. Recimo, ako dijete la-

kog temperamenta raste u obitelji koja zanemaruje potrebe djeteta (hranjenje, utjeha, povezanost) kod djeteta se mogu razviti i neke karakteristike djeteta teškog ili suzdržanog temperamenta. No, ako dijete ima predispozicije za razvoj karakteristika nepovoljnih tipova temperamenta, one će se lakše razviti i učvrstiti u nepovoljnim uvjetima u odnosu na dijete koje nema takve predispozicije. Isto tako, ako dijete teškog temperamenta raste u obitelji koja uspijeva zadovoljiti djetetove potrebe, koja smirenije reagira na intenzivnu emocionalnost djeteta, karakteristike teškog temperamenta mogu se ublažiti. Recimo, u odgoju djeteta teškog temperamenta važno je biti dovoljno osjetljiv na potrebe djeteta i važno je djetetu pružati podršku u regulaciji emocionalnih stanja i u interakcijama s okolinom. Osobito je važno prema djetetu komunicirati jasna očekivanja, odnosno postavljati jasne granice jer ona daju djetetu teškog temperamenta sigurnost. U odgoju suzdržanog djeteta važni su prihvaćanje djeteta i podrška u izražavanju potreba i prilaženju novim iskustvima. Za neaktivno dijete važno je da roditelji potiču usmjerenost na vanjske podražaje i istraživanje okoline, ali opet na osjetljiv način. Istraživanja su pokazala da je stabilnost temperamenta tijekom života niska do umjerena, što znači da se karakteristike temperamenta odrastanjem često mijenjaju.

Istraživanja su također pokazala da su osobine temperamenta povezane s prilagodbom djeteta u različitim okruženjima. Djeca koja imaju širok opseg pažnje i ustrajnija su, inteligentnija su i uspješnija u školi. Djeca koja imaju teškoća s uspostavljanjem pažnje, vrlo aktivna djeca i djeca teškog temperamenta manje su uspješna u akademskom okruženju. Vrlo aktivna djeca društvenija su, lakše ulaze u interakcije s vršnjacima, no češće ulaze u sukobe. S druge strane, suzdržana su djeca rjeđe u interakciji s vršnjacima i manje su agresivna. Osobina povezana s temperamentom na temelju koje se može predvidjeti najveći broj pozitivnih životnih ishoda jest kontrola s naporom. Djeca koja uspijevaju kontrolirati svoje impulse i reagirati promišljenije motiviranija su, ustrajnija, empatičnija, suradljivija,

moralno zrelija, češće dijele s drugima i pomažu im te su uspješnija u izvršavanju zadataka. Pokazalo se da su takva djeca i otpornija na stres.

Okvir 4. Za razmišljanje (za nastavnike)

Razmisлите kako se razlike u temperamentu djece očituju u odgojnoj skupini ili učionici. S kakvom vam je djecom najlakše raditi, a s kakvom djecom najteže? Postoje li neke općenito pozitivne karakteristike temperamenta koje su u učionici manje poželjne ili neke općenito negativne karakteristike temperamenta koje su u učionici prihvatljive? Koje postupke koristite kako biste ublažili nepovoljne karakteristike temperamenta kod djece koja ih posjeduju, odnosno kako biste potaknuli razvoj pozitivnih karakteristika (npr. kontrole s naporom)? Kakvi su efekti tih postupaka?

Zaključno se može reći da osobinama temperamenta opisujemo reakcije djeteta na unutrašnje i vanjske podražaje i događaje. Djeca mogu imati lak, težak, suzdržan temperament ili jedinstvenu kombinaciju različitih osobina temperamenta. Osobine temperamenta dijelom su urođene, no njihov je razvoj i pod utjecajem iskustva. To znači da prikladnim odgojnim postupcima možemo djelovati na ublažavanje negativnih karakteristika temperamenta i osnaživanje pozitivnih. U učionici ili vrtićkoj skupini imamo djecu različitih karakteristika temperamenta i prilazimo im na različite načine, što nije uvijek jednostavno.

Literatura:

- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Božiković, T., Reić Ercegovac, I. i Kalebčić Jakupčević, K. (2020). The contribution of temperament and parental behaviour to the developmental outcomes of preschool children. *Školski vijesnik*, 69(2), 419–440.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, Development, and Personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16(4), 207–212

Privrženost

Za većinu ljudi roditelji su neke od najvažnijih osoba u životu. Od rođenja do adolescencije, a osobito tijekom dojenačke dobi i najranijega djetinjstva, oni imaju ključnu ulogu za preživljavanje djeteta. Ljudsko mladunče po rođenju nije sposobno za samostalan život i vrlo je dug period tijekom kojega se ta sposobnost razvija. Roditelji imaju vrlo važnu ulogu u tom periodu i to ne samo za puko preživljavanje, nego za opremanje djeteta različitim resursima koji će mu biti neophodni za suočavanje sa životnim izazovima kasnije u životu. Jedan je od najvažnijih psiholoških resursa privrženost, odnosno mogućnost uspostavljanja bliskih odnosa s ljudima. Privrženost je emocionalna veza između dojenčeta i skrbnika čija je evolucijska svrha osiguravanje preživljavanja dojenčeta. Gradnja te veze započinje skupom urođenih signala koji odraslog pozivaju k djetetu. Ti su signali plač, izgled djeteta, miris, odnosno cjelokupno reagiranje djeteta. Odrasli raspolažu urođenom sklonošću emocionalnog reagiranja na signale djeteta te je tako priroda osigurala novorođenčetu brigu koja mu je potrebna. Privrženost se gradi tijekom prve dvije godine života djeteta, a održava se, u određenoj mjeri, tijekom cijeloga života. Bowlby je opisao razvoj privrženosti u četiri stadija. Prvi je stadij nazvao **stadijem predprivrženosti**. On je karakterističan za prvih 6 tjedana života djeteta. U tom razdoblju beba poziva odraslog sebi signalima kojima raspolaže i blizina odrasloga na nju djeluje umirujuće. Beba prepoznaje glas, miris i lice svoje majke, no ne reagira ako je se ostavi s nepoznatom osobom. Privrženost još nije uspostavljena. Razdoblje od 6. tjedna do 6. – 8. mjeseca prepoznaje se kao **stadij nastanka privrženosti**. Beba se počinje drugačije ponašati u prisustvu skrbnika, opuštenija je i lakše se umiruje. Uči da njezine reakcije djeluju na ponašanje skrbnika i stječe povjerenje da će skrbnik reagirati na njezine signale. No, ona i dalje ne protestira pri odvajanju od skrbnika. Stadij od 6. – 8. mjeseca do 18. – 24. mjeseca naziva se **stadijem jasno uspostavljene privrženosti**. Ulazak u taj stadij prepoznaje se po separacijskoj anksioznosti koju dijete pokazuje pri od-

vajanju od skrbnika. Dijete je uznemireno, negoduje i plače te pokušava roditelja zadržati u svojoj blizini. Posljednje razdoblje razvoja privrženosti opisuje se kao **stvaranje recipročnog odnosa**. Djeca razvojem kognitivnih sposobnosti sve bolje mogu razumjeti i predvidjeti odlaske i dolaske roditelja te se separacijska anksioznost smanjuje. Djeca i dalje vole biti u blizini skrbnika, pa koriste zahtjeve i pregovaranja kako bi povećali duljinu vremena koje provode u njihovoj blizini. Recimo, dijete će pitati majku može li s njom ići na posao. S odrastanjem djeca sve manje ovise o fizičkoj blizini roditelja. Važan im je osjećaj da se mogu roditeljima obratiti kad im je to potrebno i da će roditelji reagirati na njihove potrebe.

Na temelju ponašanja male djece u novim situacijama s nepoznatim osobama (tehnika nepoznate situacije Mary Ainsworth) može se iščitati koji su tip privrženosti razvila djeca u odnosu sa svojim roditeljima. Ako je roditelj prisutan, osjetljiv na djetetove potrebe koje na prikladan način zadovoljava, ako može umiriti dijete i uskladiti svoje emocionalne reakcije s djetetovima, dijete će biti **sigurno privrženo** roditelju. Ono će u nepoznatoj situaciji s nepoznatom osobom reagirati umjereno intenzivno na odlazak roditelja, a po povratku roditelja umirit će se i tražiti blizinu. U prisutnosti roditelja istraživat će novu situaciju, a roditelja koristiti kao bazu sigurnosti. Manje povoljni tipovi odnosa između skrbnika i djeteta nazivaju se nesigurnom privrženosti. Tri su oblika nesigurne privrženosti. Kad roditelj nije osjetljiv na potrebe djeteta i ne odgovara na njih dijete će razviti **izbjegavajući tip privrženosti**. Taj tip privrženosti može se prepoznati po tome što dijete ne reagira posebno pri odvajanju od roditelja u nepoznatoj situaciji ni pri povratku roditelja. Čini se kao da nedostaje privrženosti, odnosno kao da se dijete snalazi samo. Ono se jednako kao prema roditelju ponaša prema nepoznatoj osobi. Kod drugog oblika nesigurne privrženosti roditelji nisu dosljedni u svom ponašanju. U nekim su razdobljima usmjereni na potrebe djeteta, a u drugima ih zanemaruju. Moguće je da su samo povremeno prisutni, na primjer zbog posla, ili da ih zadovoljavanje vlastitih emocionalnih potreba udaljava od dje-

teta. Djeca u takvom okruženju razvijaju takozvanu **opiruću privrženost**. Ona se u nepoznatoj situaciji ne odvajaju od roditelja (roditelj nije sigurna baza, boje se napuštanja), a kad se roditelj vrati nakon odlaska teško se umiruju, pokazuju ljutnju i otpor. Četvrti oblik privrženosti naziva se **neorganizirana-neorijentirana privrženost**, a razvija se kod djece čiji roditelji iskazuju puno problematičnih ponašanja, poput različitih oblika zanemarivanja i zlostavljanja. Ponašanja su roditelja proturječna, zastrašujuća i neugodna te izostaje doživljaj sigurnosti kod djece. Djeca koja imaju uspostavljen takav oblik privrženosti u nepoznatoj situaciji pokazuju proturječna ponašanja, kao što su čudno ukočeno tjelesno držanje, gledanje u stranu, plakanje nakon što su se smirili. Ona žive s najizraženijim osjećajem nesigurnosti i nepovjerenja u svoju okolinu.

Povjerenje koje mala djeca steknu u svoje roditelje temelj je odnosa tog djeteta prema drugim ljudima kasnije u životu. Sigurno privrženost djeca vjerojatnije će imati povjerenja u druge ljude i u drugim odnosima također uspostavljati sigurnu privrženost. Takva će se djeca u vrtićkom i školskom okruženju lakše prilagoditi jer vjeruju da drugi ljudi mogu zadovoljiti njihove potrebe. Sigurna je privrženost općenito povezana s povoljnim razvojnim ishodima. Djeca koja su izbjegavajuće privrženost vjerojatnije će kasnije u životu biti izolirana od drugih ljudi. Ona su naučila snalaziti se sama i ne nalaze da su odnosi s drugima izvor ugođe. Opiruće privrženost djeca vjerojatnije će biti u budućem životu usmjerena na odnose, no odnosi će u isto vrijeme za njih biti izvor nesigurnosti i anksioznosti. Neorganizirana-neorijentirana privrženost u istraživanjima je dosljedno povezana s visokim stupnjem agresivnosti i neprijateljstva u školskoj dobi. Djeca s tim stilom privrženosti nemaju povjerenja u druge, zbunjena su, njihovo je iskustvo s odnosima da su oni potencijalni izvor opasnosti.

Stilovi privrženosti s roditeljima relativno su stabilni, no moguće su promjene koje prate okolnosti u životu obitelji. Na primjer, rastava roditelja ili odlazak jednog roditelja na rad u inozemstvo može umanjiti ili uvećati kapacitete roditelja za roditeljstvo, ovi-

sno o okolnostima te promjene. Roditeljima koji su i sami nesigurno privrženi svojim roditeljima i kojima manjka kapaciteta za uspostavljanje odnosa sigurne privrženosti sa svojom djecom potrebna je pomoć i podrška u prevladavanju negativnih iskustava i učenju vještina uspostavljanja zdravog, sigurno privrženog, odnosa.

Zaključno se može reći da su odnosi s roditeljima najvažniji odnosi u našem životu. Ako roditelj, uz pomoć i podršku svoje okoline, uspješno prepoznaje i zadovoljava potrebe svojega djeteta, dijete će razviti sigurnu privrženost i njihov odnos predstavljat će dobar temelj za uspostavljanje i održavanje prisnih, sigurnih odnosa kasnije u životu djeteta. Nestabilnost i neuspjeh u zadovoljavanju potreba djeteta ima negativan učinak na emocionalno-socijalni razvoj djeteta i dugoročno na njegove odnose. Svaka osoba u životu djeteta ima potencijal biti osoba koja će nesigurno privrženom djetetu pružiti drugačije, pozitivno iskustvo. To je velika odgovornost, ali i veliki potencijal.

Okvir 5. Za razmišljanje (za nastavnike)

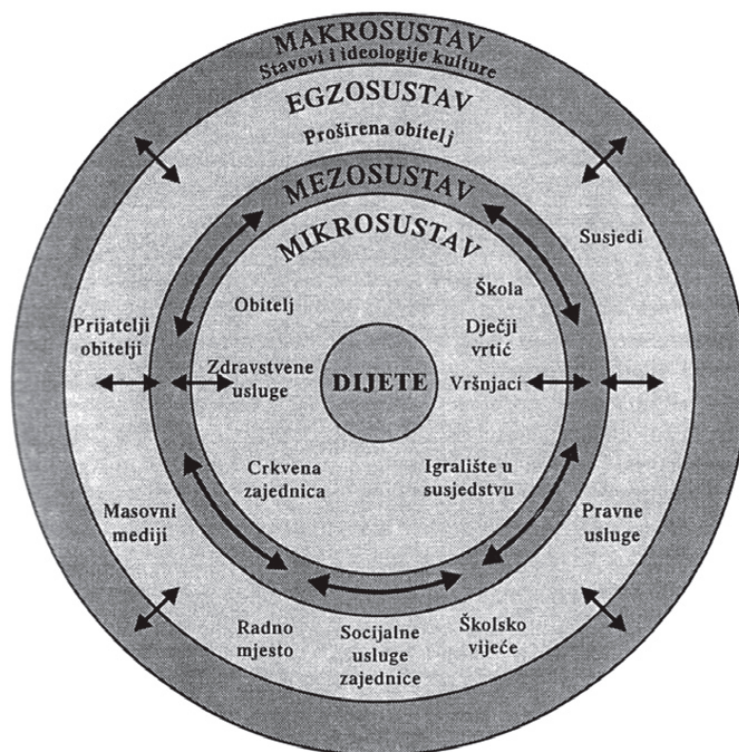
Razmislite o djeci iz svoje vrtićke skupine ili svojega razrednog odjeljenja u kontekstu privrženosti. S kojima je od njih lako uspostaviti odnos i možete vidjeti da imaju povjerenja u odrasle? Koja pokazuju teškoće u uspostavljanju odnosa, nepovjerljivi su ili pretjerano samostalni? Koja traže puno vaše pažnje i doimaju se nesigurnima? Na koji način prilazite djeci različitih stilova privrženosti? Kako vaš dominirajući stil privrženosti djeluje na to kako se odnosite prema učenicima? Kojem je djetetu potrebna dodatna podrška kako bi moglo ostvariti dobre odnose s drugima?

Literatura:

- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berk, L. (2005). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Okolinski utjecaji na razvoj

Već smo ranije ustvrdili da velik broj okolinskih činitelja djeluje na razvoj. Sistematizaciju tih činitelja napravio je Urie Bronfenbrenner u svojoj teoriji ekoloških sustava. Ta teorija reflektira suvremeni pogled na razvoj, odnosno naglašava da je razvoj produkt interakcija bioloških predispozicija djeteta i sustava odnosa različitih razina okoline. Okolinski utjecaji podijeljeni su na četiri razine (Slika 1).



Slika 1. Struktura okoline prema Bronfenbrennerovoj teoriji ekoloških sustava (Bronfenbrenner, 1994)

Prva razina naziva se mikrosustavom te uključuje aktivnosti i interakcije djeteta s neposrednom okolinom koja ga okružuje (npr. obitelj, vrtić, škola, susjedi). Djetetove biološke predispozicije u interakciji su sa svakim dionikom mikrosustava, sa svakim članom obitelji, s djecom i odgojiteljicama iz vrtića, školskim kolegama i učiteljima, trenerima, bliskim susjedima, bakama i djedovima i tako dalje. Osim toga, i odnosi između različitih dionika mikrosustava djeluju na dijete. Na primjer, odnos među roditeljima djeluje na odnos svakog roditelja s djetetom. Ako se roditelji međusobno podržavaju i uspješno rješava-

ju probleme, vjerojatnije će imati i bolji odnos prema djetetu, za razliku od roditelja koji imaju konfliktne odnose. Druga razina naziva se mezosustavom i odnosi se na interakcije između različitih dijelova mikrosustava (npr. između vrtića i obitelji). Dijete će se, na primjer, uspješnije prilagoditi na vrtić ako su roditelji više u kontaktu s odgojiteljicama, ako se dogovaraju i razmjenjuju informacije. Ili će dijete biti uspješnije u školi ako roditelji podržavaju obrazovanje svojega djeteta i ostvaruju suradnju s učiteljima i nastavnicima te ako se nastavnici trude uspostaviti dobar odnos s roditeljima. Treća razina naziva

se egzosustavom te uključuje one aspekte okoline koji djeluju na život djeteta, ali dijete s njima nije u neposrednoj interakciji. Egzosustavu pripadaju, recimo, poslovno okruženje roditelja ili prijatelji s kojima se roditelji druže, ali ne obiteljski. Ako roditelj ima vrlo stresan posao i neadekvatno radno vrijeme, to djeluje na život djeteta i njegov razvoj. I posljednja je razina koju je identificirao Bronfenbrenner makrosustav, a odnosi se na kulturu, običaje, zakone i resurse okoline u kojoj dijete živi. Dijete može odrastati u zapadnjačkoj kulturi koja naglašava važnost zadovoljenja potreba i ciljeva svakog pojedinca ili istočnjačkoj kulturi koja naglašava vrijednosti i ciljeve zajednice. Nadalje, dijete može odrastati u zemlji u kojoj majka ima pravo na godinu dana porodiljnog dopusta (Hrvatska) ili u zemlji u kojoj porodiljni dopust traje samo 6 tjedana (SAD). Svaka od tih razina sadrži velik broj različitih faktora čiji se utjecaji neprestano mijenjaju u vremenu. Vremensku dimenziju modela Bronfenbrenner je nazvao kronosustavom. S odrastanjem se mijenja važnost pojedinih okolinskih faktora za razvoj djeteta. Primjerice, u adolescenciji postaju važniji vršnjaci i šire društveno okruženje, a uloga obitelji slabi. Povijesni događaji također mogu izazivati promjene u sustavima. Recimo, u pandemiji su mnogi roditelji prešli na rad od kuće što je izazvalo promjene u mikrosustavu i mezosustavu. Pojavom interneta, društvenih mreža i drugih internetskih sadržaja mnogi sadržaji koji su ranije bili dijelovi udaljenijih sustava postali su dijelovi mikrosustava. Neki autori nazivaju sustav tih utjecaja tehnomikrosustavom. Ta teorija podrazumijeva i da promjena u bilo kojem dijelu sustava proizvodi promjene u drugim dijelovima sustava i djeluje na razvoj djeteta. Na primjer, ako država odluči dati majkama na porodiljnom dopustu više naknade, veća je vjerojatnost da će majka biti punu godinu na porodiljnom dopustu, što značajno mijenja način na koji dijete živi u jednom periodu života. Također, recimo da se baka djeteta razboli i nije više u mogućnosti biti podrška roditeljima, nego se roditelji počnu brinuti o njoj. To smanjuje njihove kapacitete za brigu o djetetu i djeluje na razvoj djeteta.

Okvir 6. Za razmišljanje (za nastavnike)

Odaberite jedno dijete iz svojega odjeljenja ili skupine i analizirajte okolinske utjecaje na njegov razvoj. Koje su individualne (urođene) karakteristike djeteta? Koji su sve dijelovi mikrosustava (uključujući i tehnomikrosustav) i na koji način oni djeluju na razvoj djeteta? Kako biste opisali i ocijenili mezosustav? Identificirajte što više činitelja koji pripadaju egzosustavu. Na koje načine oni djeluju na dijete? Koje su komponente makrosustava?

Zaključno se može reći da je kontekst u kojem dijete odrasta složena struktura međusobnih odnosa različitih činitelja u čijem je središtu dijete. Promjena u svakom dijelu tog složenog sustava djeluje na druge dijelove sustava i na samo dijete. Razmatrajući razvoj djeteta u bilo kojem području, važno je sagledati sve dostupne informacije o kontekstu u kojem dijete odrasta, kao i o djetetovim individualnim karakteristikama. Ako želimo potaknuti razvoj u pozitivnom smjeru također je potrebno intervenirati na što je moguće više razina i komponenti sustava.

Literatura:

- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berk, L. (2005). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. U: Gauvain, M. i Cole, M. (Ur.). *International Encyclopedia of Education*, 3(2), Oxford: Elsevier.
- Johnson, G. M. (2010). Internet use and child development. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 32–43.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Razvoj u ranom djetinjstvu

Kognitivni razvoj

Rano djetinjstvo obuhvaća razdoblje od 3. godine života do polaska djeteta u školu (6 ili 7 godina). Taj se period često naziva i predškolska dob jer se djeca u njemu pripremaju za polazak u školu i mnoga od njih pohađaju ustanove predškolskog odgoja. Djeca te dobi usavršavaju kognitivne sposobnosti stečene u ranijem periodu i stječu preduvjete za prelazak u iduću fazu razvoja koja će im omogućiti stjecanje vještina čitanja, pisanja i računanja te razumijevanje školskog gradiva. U ovom ćemo poglavlju kratko opisati najznačajnije napretke u temeljnim kognitivnim sposobnostima, pamćenju i pažnji, a zatim izložiti i kako se kvaliteta mišljenja u ovoj dobi razlikuje od mišljenja u drugim životnim razdobljima.

Tijekom predškolske dobi razvijaju se različiti aspekti pamćenja. Povećava se kapacitet pamćenja, tako da djeca u dobi od 2,5 godine namjerno mogu zapamtiti dva elementa, a djeca u dobi od 7 godina 4 – 5. Kad se ispituje pamćenje prepoznavanjem (npr. treba samo prepoznati jesu li neki predmeti već prezentirani ranije ili nisu) djeca predškolske dobi vrlo su uspješna u tome, gotovo kao i odrasli. Nadalje, sve je bolje i pamćenje redoslijeda događaja u nekoj situaciji (npr. što rade kad dođu u vrtić). Djeca su odrastanjem sve uspješnija u pamćenju i organizaciji informacija o sebi (autobiografsko pamćenje) u čemu im pomaže razgovor s odraslima o prošlim događajima. Djeca općenito uspješnije pamte kroz igru nego trudeći se zapamtiti sadržaj. U ranom djetinjstvu povećava se i sposobnost djeteta da se usmjeri na jednu stvar (pažnja) kao i sposobnost ignoriranja ometajućih podražaja tijekom bavljenja nekim zadatkom. Napreduje i sposobnost planiranja. Do dobi od četiri godine djeca mogu sustavno pretraživati poznati teren (npr. ako su izgubila loptu na igralištu pretraživat će samo ona mjesta na kojima su se igrala). Dječje znanje i svijest o procesi-

ma mišljenja (metakognicija) prisutna je u ranom djetinjstvu, ali je vrlo ograničena. Djeca smatraju da mišljenje prestaje kad se usmjere na neku aktivnost i teško razlikuju različite aspekte mišljenja (npr. što znači znati, a što zaboraviti).

Najpoznatiji teoretičar kognitivnog razvoja, Jean Piaget, identificirao je četiri stadija kognitivnog razvoja koja obuhvaćaju djetinjstvo i adolescenciju. Od rođenja do 2. godine života djeca se nalaze u senzomotoričkom stadiju za koji je karakteristično stjecanje znanja o svijetu putem neposredne interakcije sa svime što okružuje dijete, odnosno uz pomoć osjetila. Na primjer, dojenče ima sklonost istraživati predmete osjetom vida i dodira, pa i tako da predmete stavlja u usta, a jednogodišnjak baca stvari kako bi otkrio što će se s njima dogoditi. Is-hod je razvoja senzomotoričkog stadija razvoj mentalnog predočavanja, odnosno sposobnosti da se objekti u umu prezentiraju putem simbola. Možemo prepoznati da je dijete steklo sposobnost mentalnog predočavanja po tome što počinje govoriti, igra se pretvarajući se (tzv. „kao da“ igra), probleme rješava i mentalno, ne više samo pokušajima i pogreškama, može odgođeno oponašati i razumije da predmeti postoje i kad nisu u njegovu vido-krugu (svjesnost o stalnosti predmeta). U idućem, predoperacijskom, stadiju, koji je karakterističan za rano djetinjstvo, sposobnosti se mentalnog predočavanja dalje razvijaju. To se najbolje može vidjeti ako pratimo razvoj igre pretvaranja. Taj se oblik igre s vremenom sve više odvaja od uvjeta u stvarnom životu (npr. određeni predmeti ne koriste se samo na način na koji se primjenjuju u stvarnom životu, nego se njihova svrha u igri mijenja), igra postaje manje usmjerena na sebe i sve kompleksnija. Igrom pretvaranja djeca razvijaju svoje kognitivne i socio-emocionalne sposobnosti, a koriste igru i kao način nošenja sa situacijama i doživljajima koji su za njih stresni. Igra pretvaranja vrlo je važan aspekt razvoja djece u predškolskoj i ranoj školskoj dobi i važno je da dijete ima dovoljno vremena i prostora kako bi se moglo uključivati u taj oblik igre. Piaget je mišljenje djece u predoperacijskoj fazi opisao identificira-

jući ograničenja mišljenja u odnosu na iduću fazu, fazu konkretnih operacija. Po njemu, djeca u predoperacijskoj fazi ne mogu izvoditi mentalne operacije, odnosno ne mogu predočiti akcije koje poštuju logička pravila. Pojednostavljeno rečeno, ona ne razmišljaju uvijek logično. Jedna od najistaknutijih karakteristika njihova načina razmišljanja jest egocentrizam. Djeca nisu svjesna da drugi ljudi doživljavaju svijet na drugačiji način, odnosno ne mogu zauzeti perspektivu druge osobe. Dijete koje pohađa vrtić tako će roditeljima prepričavati događaje iz vrtića ne uzimajući u obzir da roditeljima nisu poznata sva djeca, prostor i aktivnosti koje se tamo odvija. Iz egocentrizma djeteta proizlazi i tzv. animističko mišljenje, vjerovanje da neživi objekti mogu imati svojstva živih, na primjer, da igračke mogu osjećati. Nadalje, djeca su u ovoj dobi sklona tzv. magičnom mišljenju, odnosno donošenju zaključaka koji se temelje na iracionalnim vjerovanjima (na primjer, da poklone ispod bora donosi Djed Mraz). Ona također ne razumiju da se određena fizička svojstva predmeta ne mijenjaju ako predmetu promijenimo oblik. Primjerice, reći će da se količina vode u čaši promijenila ako vodu prelijemo iz uske i visoke čaše u nižu i širu, ili da netko ima više keksa ako je svaki keks prepolovio na pola. Ona, prema Piagetu, imaju i teškoća sa svrstavanjem predmeta u klase i podklase. Ne mogu, primjerice, razumjeti da plavi i crveni drveni cvjetovi pripadaju jednoj nadređenoj kategoriji drvenih cvjetova. Teško donose induktivne (od posebnog k općem) ili deduktivne (od općeg k posebnom) zaključke, zaključuju transduktivno (od posebnog k posebnom). Jedno je od značajnijih ograničenja i ireverzibilnost, odnosno nemogućnost kretanja kroz korake problema i potom vraćanje na početnu točku. Djeca ne mogu zamisliti da se voda koju smo prelili u nisku i širu čašu može opet prelići natrag u visoku i usku čašu. Sva ta ograničenja čine da djeca predškolske dobi doživljavaju svijet na način koji je ograničen njihovom percepcijom i njihovim doživljajima. To je i jedan od razloga zašto su sklona uzroke događaja pripisivati češće sebi (npr. „Mama je ljuta jer sam ja nešto krivo napravio.“).

Piaget je opisao razvoj na temelju opažanja djece u problemskim situacijama koje im je zadavao, no kasnija istraživanja u kojima su se koristile sofisticiranije metode otkrila su da sva navedena ograničenja nisu prisutna uvijek i da o kontekstu u kojemu se djetetu zada problem uvelike ovisi hoće li ga dijete uspješno riješiti. U poznatim i jednostavnijim kontekstima mišljenje predškolske djece može biti logično. Tijekom predškolskog razdoblja navedena se i druga ograničenja predoperacijskog mišljenja ublažavaju i mišljenje djece postaje sve logičnije. Predodžbe i izrazi predodžbi (govor, crtež, igra) sve su više u skladu s realističnim prikazima stvarnosti. Četverogodišnjaci razumiju da druga osoba percipira objekte drugačije ako se zadatak postavi u poznatom kontekstu. Ona svoje opise stvari prilagođavaju kontekstu (npr. cipela je mala ili velika ovisno o veličini lutke). Prilagođavaju i svoj govor dobi osobe s kojom su u interakciji (mlade djeteta, vršnjak ili odrasla osoba). Animističko i magično mišljenje češće se javljaju u situacijama s kojima djeca nisu imala iskustva ili kad ih ne mogu objasniti na druge načine. Utvrđene su i kulturološke razlike u prevladavanju ograničenja predoperacijskog i drugih oblika mišljenja što upućuje na to da vježba i iskustvo dovode do značajnih napredaka u mišljenju djece. Kako bismo potaknuli odnosno podržali napredak u razvoju mišljenja djece važno je prepoznati na koji način dijete trenutačno misli, poštovati individualne razlike u savladavanju različitih problema, te koristiti što više učenje putem otkrivanja nasuprot davanju gotovih odgovora.

Prema Piagetovoj teoriji ključnu ulogu u razvoju djeteta ima njegova aktivnost u stimulirajućoj okolini, dok uloga izravnog poučavanja nije prepoznata. Važnost socijalnog konteksta u kojem dijete odrasta, kao i interakcije djeteta s odraslima, za kognitivan razvoj naglasio je u svojoj sociokulturalnoj teoriji Lav Vigotski. On je smatrao da dijete, uz pomoć govora i interakcije s odraslima, stječe znanja koja su mu potrebna za savladavanje zahtjeva koje pred njega stavlja okruženje u kojemu živi. Jezik je po njemu temelj kognitivnog razvoja. Govor djetetu

također omogućava interakciju s odraslima tijekom poučavanja. Osim toga, djeca koriste samousmjerravajući govor kako bi samostalno riješila zadatak, a s vremenom samoupute zamjenjuje tzv. privatni govor. Istraživanja su pokazala da su djeca koja više koriste samogovor pri rješavanju zahtjevnijih zadataka kasnije uspješnija. Prema Vigotskom, da bi poučavanje bilo učinkovito, važno je da se događa u tzv. zoni približnog razvoja. Zona približnog razvoja je zona u rješavanju nekog problema koja se nalazi između razine koju dijete može samostalno savladati i razine koju dijete može savladati uz pomoć odrasle osobe. Kad dijete želimo nečemu poučiti u početku mu treba pružati više pomoći, a s vremenom sve manje. Takav način poučavanja Vigotski je nazvao „građenje skela“. Kasnija istraživanja potvrdila su da su djeca čiji roditelji, odgojitelji i nastavnici uspješno prilagođavaju svoju komunikaciju djeci i uspješno „grade skele“ uspješnija u školi i naprednija u kognitivnom razvoju. Osim toga, za djecu je vrlo korisno i učenje od vršnjaka, kao što se to čini u različitim oblicima suradničkog učenja.

Zaključno se može reći da je rano djetinjstvo razdoblje velikih napredaka u pažnji, pamćenju, stjecanju znanja i rješavanju problema. No, mala djeca ne primjenjuju sustavno logične operacije i iskrivljuju informacije u skladu s ograničenjima svog kognitivnog sustava (egocentričnost, centracija, ireverzibilnost, izostanak hijerarhijske klasifikacije, transduktivno zaključivanje). Djeca uče samostalno istražujući svijet, ali i u interakciji s odraslima. Zadatak je odraslih omogućiti djeci djelovanje u stimulirajućoj okolini, osigurati vrijeme i prostor za nesmetanu igru te se pri poučavanju približiti načinu razmišljanja djece, ući s njima u angažirani dijalog i poučavati djecu u zoni približnog razvoja.

Okvir 7. Za razmišljanje (za nastavnike)

Ako imate priliku biti u kontaktu s djecom predškolske dobi, pokušajte u njihovim izjavama ili radnjama prepoznati ograničenja predoperacijskog stadija. Također, prepoznajte i sposobnosti koje su do sada stekli u svom razvoju.

Procijenite svoj osobni stil poučavanja. Na koji se način približavate zoni približnog razvoja djece/mladih s kojima radite? Koristite li se građenjem skela? Prepoznajete li neke teškoće u takvom načinu rada?

Literatura:

- Berk, L. E. (2015). Dječja razvojna psihologija. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005). Dječja psihologija: moderna znanost. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berk, L. (2005). Psihologija cjeloživotnog razvoja. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Buggle, F. (2002). Razvojna psihologija Jeana Piageta. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vigotski, L. S. (1996). Problemi razvoja psihe. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Duran, M (2000). Interakcija djeteta i odraslog kao konstruktivni činitelj razvoja. Dijete i društvo: časopis za promociju prava djeteta, 2(2), 187–199.

Razvoj zauzimanja perspektive i teorije uma

Kako je i Piaget opisao, mala djeca imaju teškoća pri zauzimanju perspektive druge osobe. No, ipak, u jednostavnijim i poznatijim kontekstima imaju pristup spoznaji da drugi drugačije misle i doživljavaju svijet. Spoznaja da drugi ljudi raspolažu različitim informacijama i da mogu imati drugačiju perspektivu razvija se postupno i djeca s vremenom sve bolje shvaćaju da njihov pogled na stvari nije identičan pogledu drugih ljudi i da zbog toga drugačije i reagiraju.

Teorija uma odnosi se na razumijevanje mentalnih događaja i stanja ljudi (namjera, želja, mišljenja i vjerovanja) i korištenje tog znanja za predviđanje ponašanja. Ona ima ključnu ulogu u razumijevanju socijalnih situacija i razvoju socijalnih vještina. Začeci teorije uma mogu se prepoznati već u dojenačkoj dobi, a procvat se bilježi u najranijem i ranom djetinjstvu. Krajem prve godine života djeca razumiju mnoge aspekte funkcioniranja ljudi koji su povezani s ljudskom prirodom usmjerenom na komunikaciju s drugim ljudima. Ona znaju da su ljudi više usmjereni na druge ljude nego na predmete i od ljudi očekuju reakciju na različite podražaje. Mogu očekivati i specifične reakcije u specifičnim situacijama (npr. ako dijete plače, očekuje da će ga majka utješiti). Znaju da ljudi mogu utjecati na mentalna stanja drugih ljudi („Ako mama tati nešto kaže, on se naljuti ili nasmije.“). Dvogodišnjaci mogu predvidjeti ponašanje i emocije osobe na temelju poznavanja želje te osobe. Oni razumiju da će osoba koja nešto traži zaustaviti potragu kad nađe taj predmet i da će biti sretna zbog toga. Djeca ranije počinju razumijevati želje i emocije od kognitivnih mentalnih stanja (namjere i vjerovanje). S tri godine razumiju veze između percipiranja, osjećanja i željenja. Kad vide da je osoba razočarana, mogu pretpostaviti da je vidjela nešto što joj se ne sviđa. Ili, kad znaju da netko nešto voli, zaključuju da ta osoba to i želi. No, njihovo je razumijevanje ograničeno, ona misle da se ljudi uvijek ponašaju u skladu sa

svojim željama („Mama svaki dan kuha, to znači da voli kuhati.“), odnosno nisu svjesna da i neka druga unutarnja stanja mogu utjecati na ponašanja. U dobi od otprilike četiri godine djeca u svoje teorije uma sve više uključuju vjerovanja, odnosno počinju razumijevati da veliki utjecaj na ponašanje ljudi ima način na koji o nečemu misle („Ako uvjerim majku da je brat srušio vazru, neće me kazniti.“). Djeca u toj dobi također počinju shvaćati netočna vjerovanja, što se smatra najvećom prekretnicom u razvoju teorije uma. Razumijevanje netočnog vjerovanja može ilustrirati sljedeći zadatak: *Djetetu prikažemo dvije kutije, jednu u kojoj se uobičajeno nalaze bojice i drugu neobilježenu. Pitamo dijete u kojoj se kutiji nalaze bojice. Dijete će najvjerojatnije pokazati na kutiju u kojoj se uobičajeno nalaze bojice. No, kad otvori kutije vidjet će da su bojice u drugoj kutiji. Sad djetetu predstavimo lutku koja želi bojati (a ranije nije bila s nama) i pitamo dijete u kojoj će kutiji lutka tražiti bojice. Dijete koje je steklo sposobnost razumijevanja netočnih vjerovanja razumjet će da će lutka tražiti bojice na mjestu na kojem je i dijete tražilo u početku, u uobičajenoj kutiji. Većina trogodišnjaka neće to razumjeti i pokazat će na neoznačenu kutiju. Ona ne razumiju da ne raspolažu svi ljudi istim informacijama i da je ponašanje vođeno onime što ljudi vjeruju, a ne stvarnim okolnostima. Prema kraju ranog djetinjstva djeca su sve sigurnija u razumijevanju netočnih vjerovanja. Djeca koja imaju razvijeniju tu sposobnost imaju bolje socijalne vještine.*

Djeca viših kognitivnih i jezičnih sposobnosti imaju razvijeniju teoriju uma. To vrijedi i za sigurno privrženju djecu i djecu čiji su roditelji usmjereni na razumijevanje funkcioniranja drugih ljudi. Djeca koja su više usmjerena na mentalna stanja drugih ljudi kroz razgovor, u igri pretvaranja ili time što imaju stariju braću i sestre imaju razvijeniju tu sposobnost, što znači da se, kao i na ostale sposobnosti, i na tu sposobnost može utjecati. Za djecu s poremećajima iz autističnog spektra karakteristična su veća oštećenja teorije uma, uglavnom zbog genetskih ili prenatalnih okolinskih uzroka.

Vježba 1.

Prepoznajete li kod djece s kojom radite nerazumijevanje želja, emocija, namjera, misli i vjerovanja drugih ljudi? Osmislite aktivnosti kojima biste mogli poticati razvoj teorije uma. Možete si pomoći idejama iz Okvira 8.

Okvir 8.

Prijedlozi aktivnosti za razvoj teorije uma

- Razgovarati o namjerama, željama i vjerovanjima drugih. Na primjer, mogu se postavljati pitanja kao što su: „Što misliš da on sad želi/misli?“, „Što će on iduće napraviti?“, „Zašto je sad to učinio?“
- Verbalizirati želju/namjeru/vjerovanje koje smo prepoznali na drugima. Na primjer, možemo reći: „Marija traži svoju igračku tamo jer ju je tamo zadnji puta vidjela.“ ili „Zvonimir se želi uključiti u igru.“
- Tijekom čitanja priča i gledanja crtića ili filmova s djecom razgovarati o unutarnjim događajima likova o kojima čitamo/gledamo. Nije preporučljivo da djeca puno vremena provode u pasivnom gledanju televizije, igranju igrica i sl.
- Igre koje uključuju igranje uloga (socio-dramske igre).
- Igra Pogodi tko si (jedan igrač ima kartu koju sam ne vidi, a koja prikazuje tko je on i postavlja pitanja drugim igračima kako bi saznao tko je on) i slične igre.
- Igre skrivanja (npr., okrenuti čaše naopako i ispod jedne čaše sakriti neku stvarčicu, dijete treba pogoditi gdje je; toplo – hladno).

Zaključno se može reći da djeca od rođenja stječu sposobnosti koje im omogućuju da razumiju druge ljude, da s njima ostvare komunikaciju i da se povežu. Teorija uma ključna je u razvoju socijalnih vještina i, iako njezin razvoj ovisi o nasljednim faktorima, iskustvo ima vrlo važnu ulogu. Današnje vrijeme karakterizira manjak komunikacije među ljudima, manjak vremena koje je provedeno s drugima u okruženjima koja potiču razvoj teorije uma. Zbog toga možemo očekivati da će buduće generacije imati više teškoća u razumijevanju vjerovanja, namjera, želja i emocija drugih ljudi. Odgovornost je odraslih da stvore okruženja u kojima će djeca moći razvijati i koristiti svoje urođene kapacitete.

Literatura:

- Berk, L. E. (2015). Dječja razvojna psihologija. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kotrla Topić, M. (2013). Povezanost dječjega govora o mentalnim stanjima s nekim obilježjima obitelji te roditeljskim govorom o mentalnim stanjima. *Društvena istraživanja*, 3, 455–473. <https://doi.org/10.5559/di.22.3.04>.
- Šimleša, S. (2020). Odnos izvršnih funkcija i teorije uma u predškolskoj dobi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 56(1), 58–72.
- Zrinščak, I., Šimleša, S. i Kuterovac Jagodić, G. (2014). Individualni i obiteljski činitelji razumijevanja teorije uma u djece predškolske dobi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 43–60.

Razvoj empatije i emocionalnih sposobnosti

Emocije su među najupečatljivijim ljudskim iskustvima. Prema tome kako se osjećamo često procjenjujemo kvalitetu naših života, a emocije određuju i kako ćemo se ponijeti u raznim situacijama. I ugodne i neugodne emocije urođene su te imaju važnu funkciju za opstanak ljudske vrste. Sreća i iznenađenje motiviraju nas i potiču na nove aktivnosti. Strah i gađenje štite nas od opasnosti, ljutnja nam pomaže da postavimo svoje granice u odnosima s drugima i da se izborimo za ono što nam je važno. No, emocije mogu i naštetiti našoj dobrobiti ako ih nedovoljno razumijemo i ne upravljamo njima. Ako smo preplavljeni strahom i procjenjujemo opasnost, izbjegavat ćemo situacije koje aktiviraju takve osjećaje ili ćemo u njima biti kronično napeti, što negativno djeluje na naše snalaženje u tim situacijama. Sposobnosti koje nam pomažu da emocije koristimo na način koji pridonosi našoj dobrobiti nazivaju se emocionalne sposobnosti ili emocionalna inteligencija. Djeca i mladi koji imaju razvijenije emocionalne sposobnosti uspješniji su u školi, imaju pozitivnije stavove prema školi, socijalno su vještiji, manje skloni dominaciji, sramežljivosti i devijantnom ponašanju, manje su usamljeni i imaju kvalitetnije socijalne odnose. Među djecom s višim razinama emocionalne inteligencije je i manje psihičkih problema te konzumacije sredstava ovisnosti. Četiri su temeljne sposobnosti emocionalne inteligencije: prepoznavanje i izražavanje emocija, emocionalna facilitacija mišljenja, razumijevanje emocija i emocionalno znanje te upravljanje emocijama. Prepoznavanje i izražavanje emocija uključuje prepoznavanje svojih emocija i emocija drugih ljudi, prepoznavanje emocija u okolini (npr. u umjetničkim djelima), točno izražavanje emocija kad to želimo (npr. pokazati tugu kad smo tužni i sreću kad smo sretni), razumijevanje da se emocije različito izražavaju u različitim kontekstima (na primjer u školi i kod kuće), razlikovanje točnih od netočnih emocija kao i iskrenih od lažnih. Neke od tih sposobnosti prisutne su već kod dojenčadi koja u dobi od 5 mjeseci mogu razlikovati

sreću od neugodnih emocija na licima osoba, a u dobi od 6 mjeseci strah od tuge. U dobi od oko godinu dana djeca koriste ekspresije emocija roditelja kao vodič za svoje ponašanje (kad padne, dijete pogleda kako će roditelj reagirati i nakon toga samo reagira), a postoje i neki dokazi koji upućuju na to da već tako mala djeca mogu prepoznati neautentične emocije kod ljudi koji ih okružuju. Najveći skok u razvoju ove sposobnosti događa se između 2. i 5. godine života, a razvoj se nastavlja i u kasnijim životnim razdobljima. Najranije se prepoznaje sreća, koju djeca pri kraju predškolske dobi prepoznaju jednako točno kao i odrasli. Nakon toga slijedi prepoznavanje tuge i ljutnje, također u predškolskoj dobi, i na kraju straha, iznenađenja i gađenja, nešto kasnije. Paralelno s prepoznavanjem emocija na licima razvija se i prepoznavanje emocija u vokalnim ekspresijama. Djeca u dobi od 3 do 5 godina mogu razlikovati je li melodija sretna ili tužna. Razvoj razlikovanja vokalnih ekspresija emocija proteže se nešto dulje od razvoja razlikovanja facijalnih ekspresija. S obzirom na to da se neugodne emocije prepoznaju kasnije i da ih djeca teže razlikuju, kod djece u ranom djetinjstvu možemo očekivati da će zamijeniti, recimo, strah i ljutnju ili tugu i ljutnju.

Krajem druge godine života (od 12 do 28 mjeseci) djeca postaju svjesna svojih emocija i razvojem govora sve više verbaliziraju emocije. U tom se periodu počinju javljati i tzv. emocije samosvjesnosti, koje su povezane sa slikom o sebi (krivnja, sram, ponos, zavist, nelagoda). To se može primijetiti u ponašanju djeteta kad, na primjer, spušta glavu ili prikriva lice kad mu je neugodno ili pokušava popraviti nešto što je pokvarilo. Razvoj tih emocija i reakcija povezanih s njima pod snažnim je utjecajem kulture i odgoja. Ako su roditelji usmjereni na procjenu onoga što je dijete napravilo, djeca će češće osjećati sram kad su pogriješila ili ponos kad su nešto dobro napravila. Ako roditelji djetetu češće ukazuju na to da se neka stvar može učiniti drugačije, da nije važna samo konačna procjena, djeca će manje intenzivno osjećati navedene emocije. Među djecom u zapadnjačkim kulturama sram (osjećaj vezan uz to da sam napravio

nešto što me prikazuje kao lošu osobu) negativno utječe na prilagodbu djece, dok je krivnja (osjećaj koji je vezan uz doživljaj da smo nešto mogli bolje, drugačije napraviti) povezana s dobrom prilagodbom (ako nije preintenzivna ili praćena sramom). U istočnjač-

kim kulturama, pak, sram ne utječe u tolikoj mjeri negativno na razvoj djece i roditelji ga koriste kao način da djecu odgoje da se moraju uklopiti u društvenu grupu.

Okvir 9.

Prijedlozi aktivnosti za poticanje razvoja sposobnosti prepoznavanja emocija

- Verbalizirati pred djetetom svoje emocije i emocije koje smo prepoznali na drugima. Na primjer, možemo reći: „Ljuta sam jer me nisi poslušala...” ili „Maja je tužna jer se Mia danas igra s Rebekom.”
- Razgovarati o emocijama djeteta i emocijama drugih. Na primjer, mogu se postavljati pitanja kao što su: „Kako se sad osjećaš?”, „Koji se osjećaj sad pojavio?”, „Gdje u tijelu osjećaš da si ljuta/tužna/sretna?”, „Što misliš da on sad osjeća? Po čemu to možeš znati?”
- Tijekom čitanja priča i gledanja crtića ili filmova s djecom razgovarati o emocijama likova o kojima čitamo/gledamo. Možemo izabrati filmove i priče koja se bave emocijama (npr. „Izvrnuto obrnuto”, engl. *Inside out*).
- Djetetu dati ogledalo u ruke ili stati ispred ogledala i potaknuti ga da licem pokaže različite osjećaje; razgovarati o tome što primjećuje.
- Poticati djecu da plešu na glazbu različitih emocionalnih tonova.
- Crtati (ili na drugi način prikazati) različite emocije; crtati kako se osjećaju u različitim situacijama; crtati kako se osjećaju dok slušaju neku glazbu.
- S djecom pjevati pjesme o emocijama (npr. „Kad si sretan”).

Emocionalna facilitacija mišljenja odnosi se na sposobnosti koje nam mogu pomoći da emocije koristimo kako bismo uspješnije rješavali kognitivne zadatke (na primjer, nacrtali lijep crtež ili odgovorili na pitanje koje je postavila učiteljica). U tu kategoriju pripadaju sposobnosti generiranja emocija kao pomoć prosudbama i pamćenju i kao sredstvo za povezivanje s drugim ljudima, davanje prednosti onim kognicijama koje su u skladu s trenutnim emocionalnim doživljajima, generiranje različitih emocija kako bi se potaknulo javljanje različitih perspektiva te odabiranje bavljenja problemom koji je u skladu s trenutnim emocionalnim stanjem. Djeca vrlo rano počinju koristiti emocije kako bi zadovoljila svoje potrebe. Ona, na primjer, plaču kad su gladna ili se smiješe skrbniku kada žele zadržati njegovu pažnju. Kasnije, kad su sposobna brinuti se za sebe, odabiru baviti se aktivnostima koje su u skladu s njihovim emocionalnim stanjima, na primjer, crtati

kad su tužna ili se baviti sportskim aktivnostima kad su vesela. Djeca se također lakše prisjećaju događaja koji su u skladu s onime kako se trenutačno osjećaju. Tijekom druženja s drugom djecom sklona su kod sebe aktivirati emocionalna stanja koja će facilitirati interakciju s drugom djecom ili u kontaktu s odraslima izražavati emocije koje komuniciraju neki njihov problem ili izazivaju odobravanje. Mogli bismo reći da djeca u mnogim situacijama koriste emocionalne sposobnosti koje facilitiraju mišljenje, no s obzirom na to da njihova metakognicija nije još razvijena, ona ih rijetko koriste planirano.

Okvir 10.**Prijedlozi aktivnosti za poticanje razvoja sposobnosti emocionalne facilitacije mišljenja**

- Učiti djecu da uključivanjem u aktivnosti različitog tipa možemo djelovati na svoje raspoloženje. Na primjer, energičnom igrom možemo potaknuti osjećaje veselja i uzbuđenja, a crtanjem ili gledanjem crtića možemo se umiriti.
- Učiti djecu da su pojedina raspoloženja pogodna za određenu vrstu zadataka. Na primjer, kad smo veseli i zaigrani kreativniji smo, a kad smo mirniji i tužniji bolji smo u rješavanju zadataka u kojima se očekuje jedno točno rješenje.
- Učiti djecu koja je svrha pojedinih emocija. Na primjer, možemo im objasniti da se tuga javlja kad nešto izgubimo i pomaže nam da „zaliječimo ranu“ koja se dogodila zbog tog gubitka.
- Učiti djecu da verbaliziraju svoje potrebe koje su povezane s javljanjem nekog emocionalnog stanja. Na primjer, kad se naljute, da kažu što ih je naljutilo i što bi htjeli da je drugačije (npr. „Ljuti me kad ne poštuješ pravila.“ ili „Tužna sam jer se nitko ne želi igrati sa mnom.“).
- Sve aktivnosti u kojima se emocije povezuju s „neemocionalnim“ sadržajima, kao što je, na primjer, crtanje boja i oblika emocija.

Razumijevanje emocija odnosno korištenje emocionalnog znanja obuhvaća imenovanje emocija i prepoznavanje odnosa među emocijama (na primjer, odnos sreće i ponosa), određivanje uzroka, značenja i posljedica emocija, razlikovanje raspoloženja od emocija, razumijevanje složenih i pomiješanih emocija (npr. ljubomora), prepoznavanje vjerojatnih prijelaza među emocijama (npr. da nakon

tuge slijedi olakšanje), pretpostavljanje kako bi se osoba mogla osjećati u budućnosti i u određenim okolnostima i prepoznavanje kulturalnih razlika u evaluaciji emocija (npr., u individualističkim kulturama poželjno je pokazivati ugodne emocije). Rano je djetinjstvo razdoblje najvećeg napretka u emocionalnom znanju, koje je potpomognuto razvojem rječnika. Što djeca bolje verbaliziraju emocije, bo-

Okvir 11.**Prijedlozi aktivnosti za učenje znanja o emocijama**

- Sve prethodno navedene aktivnosti za razvoj prepoznavanja emocija i sposobnosti emocionalne facilitacije mišljenja.
- Učenje rječnika emocija verbaliziranjem različitih emocija kod sebe, drugih, tijekom igre, u slikovnicama, crtićima i filmovima.
- Učenje značenja pojedinih emocionalnih izraza razgovorom o njima („Što se događa u mislima/tijelu/osjećajima kad doživljavamo emociju straha?“).
- Učenje odnosa između pojedinih emocija („Kako znamo da smo tužni, a kako da se bojimo?“).
- U učionicu staviti slike različitih osjećaja i svaki dan s djecom razgovarati kako se osjećaju, učiti ih da pokažu jedan ili više osjećaja.
- Društvena igra „Moji osjećaji“ (<https://malivrtuljak.hr/proizvod/drustvena-igra-moji-osjecaji/>).
- Igra „Monster feeling“ u kojoj se na različite načine koriste slike čudovišta koja pokazuju različite emocije (<https://pocketofpreschool.com/monster-feelings-cards/>).

lja su i u stjecanju emocionalnog znanja. Kao i kod prepoznavanja, djeca prvo uče imenovati sreću, a zatim ostale emocije i ta se sposobnost nastavlja razvijati i u srednjem djetinjstvu. U dobi od oko 3 godine počinju shvaćati pravila pokazivanja emocija koja se koriste u njihovoj okolini, a razvoj te sposobnosti proteže se do kraja djetinjstva. Djeca u dobi od 5 ili 6 godina zaključuju da je kod osobe koja prikriva emocije došlo do promjene u emocionalnom doživljaju, ne razumiju da se ekspresija može razlikovati od doživljene emocije. Između 3. i 6. godine djeca postupno sve bolje razumiju vanjske uzroke emocija (npr., „Naljutio sam se jer mi je prijatelj poderao crtež.“), ali i da sjećanja i želje također mogu izazvati emocije („Ako se sjetim svog rođendana, sretna sam.“; „Ako dobijem igračku koju sam željela, sretna sam.“). Kasnije, oko 5. godine, počinju razvijati znanje o tome da njihove emocije ovise i o tome što vjeruju (misle) i o njihovim probuđenim željama („Poželjela sam sladoled pa sam tužna jer ga ne mogu dobiti.“). Djeca u dobi od 4 i 5 godina mogu razlikovati uzroke emocija od posljedica emocija.

Upravljanje svojim i tuđim emocijama najkompleksnija je sposobnost emocionalne inteligencije. Djeca već po rođenju koriste neke strategije regulacije svojih osjećaja, kao što je umirivanje dudićom ili dojkom, traženje pažnje skrbnika ili okretanje glave od averzivnog podražaja. Prema kraju prve godine koriste sve manje samoregulatornih strategija (npr. odvrćanje od podražaja, fizičko samotješanje, samostimulacija), a sve više heteroregulatornih (npr. protestiranje, plakanje, privlačenje pažnje odraslih), što se odvija paralelno s razvojem samosvjesnosti i privrženosti. Javljanjem simboličkog mišljenja i razvojem govora djeca reguliraju svoje osjećaje pomoću prijelaznih objekata (npr. igračke), igre pretvaranja (npr. dijete se nakon odlaska liječniku igra kod kuće liječnika) i samogovora („Budi dobra.“). U predškolskoj dobi ona koriste i izlazak iz situacije u kojoj doživljavaju neugodne emocije kako bi ih ublažili (npr. kad se roditelji svađaju odlaze se igrati u sobu). Općenito, što djeca imaju više emocionalnog znanja, to uspješnije upravljaju svojim osjećajima.

jima. Od 2. do 5. godine razvija se, kao što je već ranije spomenuto, kontrola s naporom, koja pomaže i u potiskivanju izraza neugodnih emocija. Djeca te dobi mogu i pokazati pozitivne emocije koje ne osjećaju.

Okvir 12.

Prijedlozi za poticanje razvoja sposobnosti upravljanja emocijama

- Učiti djecu tehnike disanja koje im mogu pomoći umiriti se. Na primjer, djeci se kaže da sjednu u udoban položaj i opuste tijelo. Neka zamisle da u svom stomaku imaju balon koji se napuhuje kad udišu i prazni kad izdišu. Vježbaju polako udisati dok brojite do tri i izdisati dok brojite do 3.
- Igra semafora: izraditi semafor koji pomaže u regulaciji ljutnje; crvena boja znači STANI I DUBOKO DIŠI, žuta RAZMISLI, a zelena KRENI ISPOČETKA. Semafor se može staviti na vidljivo mjesto u prostoriji i s djecom se može dogovoriti da onaj kome netko iz grupe kaže „Crveno svjetlo!“ ode do semafora. Nakon što se dijete umiri disanjem može razmišljati tako što će nacrtati što se dogodilo, razgovarati o tome što se dogodilo, reći kako se osjeća i drugo. Nakon toga, na zelenom, traži se rješenje situacije ili dijete ide dalje u neku ugodnu aktivnost.
- Izraditi kartice koje će prikazivati različite načine nošenja s intenzivnim emocijama (npr. slušanje glazbe, duboko disanje, zamišljanje svog sigurnog mjesta ili neke druge ugodne situacije) i koristiti te kartice u radu s djecom.

Pri kraju predškolskog razdoblja djeca pokazuju puno manje „ispada“ uzrokovanih snažnim emocijama, što upućuje na to da su razvili učinkovite strategije upravljanja svojim osjećajima. No, emocionalna regulacija razvija se cijeloga života i dijete predškolske dobi tek je na početku toga puta.

Razina emocionalnih sposobnosti djece ovisi o više činitelja o kojima smo do sada već govorili. Djeca koja imaju viši stupanj opće inteligencije i bolje se izražavaju verbalno, imat će višu emocionalnu inteligenciju. Djeca lakog temperamenta imaju umjerenije emocionalne reakcije kojima će lakše i upravljati, kao i djeca koja su u odnosu sa skrbnikom razvila sigurnu privrženost. U obiteljima u kojima roditelji uspješnije reguliraju svoje emocije, u kojima djeca usvajaju emocionalna znanja (o emocijama se govori i razgovara) bit će emocionalno inteligentnija. U literaturi se često nailazi na informaciju da su djevojčice emocionalno inteligentnije, što je dobiveno u mnogim istraživanjima, ali valja naglasiti da su razlike između djevojčica i dječaka uglavnom vrlo male i da u nekim emocionalnim sposobnostima (npr. upravljanje svojim i tuđim osjećajima) i dječaci mogu biti bolji.

Empatija uključuje i razumijevanje emocija druge osobe i doživljaj tih emocija. Djeca vrlo rano pokazuju empatiju, što se vidi već u rodilištu, kad bebe počinju plakati nakon što čuju da druga beba plače. S razvojem samosvjesnosti, razvija se i sposobnost djeteta za empatiju. Da djeca doživljavaju empatiju možemo vidjeti po tome što su zabrinuta za nekoga, pitaju se što se nekome dogodilo i trude se ublažiti neugodne emocije druge osobe (npr. zagrlje nekoga tko plače ili mu donesu nešto što voli). Kako se razvija govor, tako se djeca sve više služe govorom kako bi pokazala suosjećanje. Ponašanja povezana s empatijom sve su češća između prve i druge godine života. U predškolskom periodu, kako se razvijaju teorija uma i sposobnosti emocionalne inteligencije, dijete sve bolje razumije emocije drugih ljudi. Djeca koja su više sklona doživjeti i razumjeti emocije drugih ljudi lakše usvajaju pravila ponašanja, češće se ponašaju prosocijalno, socijalno su kompetentnija i imaju kvalitetnije odnose s drugima. Neka djeca snažno doživljavaju emocije drugih. Ako empatija kod njih izaziva snažne emocije koje dovode do visokog uznemirenja, s njima je potrebno raditi na učenju strategija regulacije svojih osjećaja. S druge strane, neka djeca slabije

doživljavaju emocije drugih. Ona su rizična za kasnije probleme u ponašanju jer pogrešno mogu protumačiti emocije drugih ili ne uočiti kako se drugi osjećaju. S takvom djecom treba kontinuirano raditi na razvoju empatije.

Okvir 13.

Prijedlozi aktivnosti za razvoj empatije

- Sve aktivnosti koje potiču razumijevanje svojih i tuđih emocija.
- Poučavati djecu, najbolje kroz igru, igranje uloga i slično, što možemo učiniti kad se druga osoba osjeća loše. Na primjer, možemo uvježbavati pitanja koja možemo postaviti kako bismo saznali što drugoj osobi treba, rečenice i pokrete kojima drugoj osobi možemo pokazati da smo ju čuli, postupke kojima nekoga možemo oraspoložiti.
- Izraditi kartice koje prikazuju postupke kojima druge možemo oraspoložiti (npr. pozvati u igru, zagrliti, pitati što se dogodilo, pitati kako možemo pomoći, potražiti pomoć odrasloga, donijeti omiljenu igračku itd.) te ih koristiti u radu s djecom.

Zaključno se može reći da je rano djetinjstvo razdoblje najvećeg napretka u stjecanju emocionalnog znanja i vještina emocionalne regulacije. Ujedno, to je i osjetljivo razdoblje za razvoj tih sposobnosti, što znači da su djeca posebno osjetljiva na iskustva koje su povezana s doživljajima emocija i emocionalnim znanjem i ona imaju velik utjecaj na razvoj. Velik dio učenja odvija se u obiteljima i jako je važno djecu na svim razinama obrazovanja poučavati tim sadržajima kako bi ih mogli primjenjivati u svojim budućim obiteljima sa svojom budućom djecom i kako bi razina emocionalne inteligencije društva u cjelini napredovala. Obiteljima u kojima roditelji imaju većih problema s izražavanjem i regulacijom svojih emocija potrebno je osigurati kontinuiranu pomoć (npr. različiti oblici psihoterapije).

Literatura:

- Babić Čikeš, A. Razvoj sposobnosti emocionalne inteligencije – znamo li dovoljno? *Diacovensia*.
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berzenski, S. R. i Yates, T. M. (2017). The differential influences of parenting and child narrative coherence on the development of emotion recognition. *Developmental psychology*, 53(10), 1912–1923. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000395>.
- Bridges, L. J. i Grolnick, W. S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. U: N. Eisenberg (Ur.), *Social development*. Sage Publications.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. The Guilford Press.
- Kårstad, S. B., Wichstrøm, L., Reinfjell, T., Belsky, J. i Berg-Nielsen, T. S. (2015). What enhances the development of emotional understanding in young children? A longitudinal study of interpersonal predictors. *British journal of developmental psychology*, 33, 340–354. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12095>.
- Pons, F., Harris, P. L. i De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, 1, 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. U: R. Bar-On i J. D. A. Parker (Ur.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (str. 68–91). Jossey-Bass.
- Skaliká, V., Wold Hygen, B., Stenseng, F., Kårstad, S. B. i Wichstrøm, L. (2019). Screen time and the development of emotion understanding from age 4 to age 8: A community study. *The British journal of developmental psychology*, 37(3), 427–443. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12283>.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., i MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human development*, 46(2–3), 69–96. <https://doi.org/10.1159/000068580>.

Vršnjački odnosi u ranom djetinjstvu

Odnosi djece s vršnjacima vrlo su važan aspekt razvoja. Utjecaji koji proizlaze iz tih odnosa nadopunjuju se s utjecajima iz obiteljskog doma i potiču razvoj različitih aspekata razvoja djece, a osobito socijalne kompetencije i ostalih sposobnosti na kojima se temelji socijalna kompetencija. Već i dojenčad pokazuje reakcije prema djeci slične dobi (osmjehivanje, dodirivanje, oponašanje), a razvojem samosvjesnosti sve se češće u kontaktu s vršnjacima javlja interakcija, u početku najčešće kao međusobna imitacija. Razvoj govora omogućuje i dijeljenje ideja te interaktivniju igru. Djeca koja imaju toplije i stabilnije odnose sa svojim roditeljima lakše će se i upuštati u interakcije s vršnjacima. Koliko će djeca biti društvena ovisi i o tome kakvi su roditelji modeli za društvenost i u kojoj mjeri potiču druženje djeteta s vršnjacima. Djeca roditelja koji češće organiziraju druženja s drugom djecom, koja poučavaju djecu kako se ponašati prema drugoj djeci, kako se uključiti u igru, kako rješavati sukobe, koja su

pravila u zajedničkoj igri, bit će uspješnija u sklapanju odnosa s drugom djecom.

Djeca koja su zajedno najčešće se upuštaju u neki oblik igre. Razvoj igre odvija se u četiri faze. Prva faza odnosi se na promatranje drugih bez uključivanja u igru i samostalnu igru, druga faza na paralelnu igru, u kojoj se djeca igraju istim stvarima, ali ne utječu na igru drugog djeteta, treća faza na povezujuću igru u kojoj razmjenjuju igračke i komuniciraju, a četvrta faza na suradničku igru u kojoj su djeca usmjerena prema zajedničkom cilju. Pojavom novog oblika igre u razvoju djeteta prethodna se faza ne gubi nego koegzistira s novim oblicima igre i svi su oblici igre podjednako zastupljeni. Samostalna igra nije povezana s negativnim ishodima u razvoju ako je svrhovita. Djeca se razlikuju, kako smo već ranije opisali, po svom temperamentu i interesima. Neki će više vremena provoditi u samostalnoj igri, neki manje. Djeca predškolske dobi također sklapanju prijateljstva, odnosno pokazuju naklonost prema nekoj od djece s kojom se druže. Ona doživljavaju prijatelja kao nekog s kim se vole družiti i s kime di-

jele zajedničke interese, ali prijateljstvo nema još trajnost, odnosno može prestati kad prijatelj iz bilo kojeg razloga nije više dostupan. No, djeca pamte i kasnije svoje prijatelje iz predškolske dobi, oni su činili da se osjećaju prihvaćeno (recimo u vrtiću) i da imaju s kime dijeliti svoja svakodnevna iskustva. Već u toj dobi može se primijetiti sklapaju li djeca prijateljstva s lakoćom ili imaju teškoća. Djeci koja imaju teškoća (npr. agresivna su ili sramežljiva) treba pomagati da steknu vještine koje će im omogućiti da steknu prijatelja i zadrže odnos tijekom duljeg vremena. Prijateljstva su povezana s pozitivnim razvojnim ishodima, osim ako su ispunjena sukobima.

Zaključno se može reći da djeca stječu mnoge socijalne vještine i razvijaju svoje sposobnosti (kognitivne, verbalne, moralno rezoniranje, emocionalne sposobnosti, socijalne kompetencije) u odnosima sa svojim vršnjacima. Djeca koja uspijevaju izgraditi odnose s vršnjacima i prihvaćena su u vršnjačkoj grupi u predškolskoj dobi i kasnije su u životu zadovoljnija i imaju kvalitetnije odnose s drugim ljudima. Kvaliteta vršnjačkih odnosa umnogome ovisi o kvaliteti odnosa s roditeljima i roditeljskim poticajima druženja s drugom djecom. Važno je voditi računa o društvenosti male djece, omogućiti im stjecanje pozitivnih iskustava i pomoći im rješavati probleme koji se javljaju u odnosima s drugom djecom.

Okvir 14.

Prijedlozi aktivnosti za poticanje razvoja vještina potrebnih za prijateljstvo

- Čitati priče i pjevati pjesmice o prijateljstvu te razgovarati o prijateljstvu („Što znači biti dobar prijatelj?“, „Kako se osjećamo u društvu prijatelja?“, „Što radimo kad se družimo s prijateljem?“).
- Poticati interakciju među djecom u grupi različitim igrama.
- Učiti djecu kako se uključiti u igru i kako pozvati drugo dijete u igru.
- Podržavati dječja prijateljstva te im pomagati da se ponašaju ljubazno jedni prema drugima (da dijele međusobno, da pomažu jedni drugima, da slušaju jedni druge i sl.).

Literatura:

- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bukowski, W. M., Buhrmester, D., & Underwood, M. K. (2011). Peer relations as a developmental context. *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence*, 153–179.
- Hay, D. F., Payne, A. i Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *The journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 84–108.

Razvojne potrebe djece predškolske dobi

Rano djetinjstvo razdoblje je velikih napredaka u različitim aspektima razvoja i razdoblje u kojem su djeca još uvijek prilično ovisna o brizi odraslih. Da bi se tjelesno uredno razvijala potrebni su im redoviti zdravi obroci, dovoljna količina sna i tjelesne aktivnosti te adekvatna zdravstvena zaštita. Za psihološki razvoj djece te dobi važne su mnoge stvari koje se nastavljaju na brigu o djetetu u prethodnim razvojnim razdobljima. Za dijete je važno da živi u stabilnoj i predvidljivoj okolini. To znači da bi obitelj

u kojoj dijete odrasta trebala imati dan organiziran na način da dijete može predvidjeti što slijedi i što ga očekuje. Na primjer, dijete se budi u određeno doba dana, doručkuje i sprema se za vrtić. Dio dana provodi u vrtiću, nakon čega dolazi kući na ručak. U popodnevnom satima igra se u parkiću ili kod kuće, a u večernjim satima slijede večernji rituali (večera, kupanje, čitanje priče, odlazak na spavanje). Očekivano je da svaka obitelj organizira dane na svoj način i da postoje odstupanja od uobičajenog, ali predvidljivost je važna kako bi dijete imalo osjećaj sigurnosti i povjerenja. Obiteljima u kojima su rodi-

telji opterećeni poslom, bolešću, ovisnošću i slično može manjkati stabilnosti. Nadalje, važno je i da dijete bude sigurno, da ne svjedoči nasilju ili ga ne doživljava, te da roditelji budu prisutni kako se dijete ne bi samo izložilo nekoj opasnosti. Djeca koja odrastaju uz iskustva da se često događa nešto nepredvidivo i opasno razvijaju vjerovanje o svijetu kao nesigurnom mjestu, što može biti povezano s različitim psihološkim teškoćama u budućnosti. Nekima od tih događaja djeca mogu biti i traumatizirana. Osim temeljne sigurnosti i stabilnosti, djeca trebaju imati roditelje koji su prisutni u njihovim životima, koji s njima razgovaraju, provode vrijeme, igraju se, odlaze na druženja i u šetnje. To potiče osjećaje sigurnosti i voljenosti od strane roditelja. Važno je da roditelji djetetu pokazuju da ga vole, da mu se obraćaju na pozitivan način, da dijete u njihovoj blizini doživljava ugodu. Doživljaj prihvaćenosti i ljubavi od strane roditelja najveći je dar koji roditelji mogu dati svojoj djeci, a i ostali odrasli. Kroz naklonost i pažnju djeca uče da su vrijedna ljubavi, da ih je moguće voljeti i time stječu kapacitet za ulaženje u bliske odnose s drugima. Kako bi dijete izraslo u zadovoljnu osobu važno je i obraćati pažnju na njegove emocije. Primjećivanjem kako se dijete osjeća („Vidim da si tužan.“) validiramo djetetove emocije i učimo ga prepoznavati ih. Dijete tako uči da je u redu osjećati različite emocije, da se odrasli mogu nositi s njegovim emocijama i gradi svoj kapacitet za nošenje s emocijama. U nekim obiteljima „zabranjeno je“ (nije eksplicitno rečeno, ali roditelji sami ne pokazuju te emocije i ne prihvaćaju ih kod svoje djece) pokazivati ljutnju, tugu ili strah. U takvim okruženjima dijete uči potiskivati te emocije što nije dobar temelj za daljnji emocionalni razvoj. Ponekad mi kao roditelji ili odgajatelji moramo poraditi na svom nošenju s emocijama kako bismo djeci dali dobar primjer i kako bismo im bili podrška u njihovom emocionalnom životu. Jako je važno djetetu pokazati empatiju kad je uznemireno. Time, ponavljamo, validiramo njegove osjećaje, ali i učimo ga kako pokazati empatiju drugima, što ima velikog utjecaja na njegove odnose u daljnjem životu.

Prema Eriku Eriksonu, jednom od najpoznatijih teoretičara razvoja, u predškolskoj dobi dijete se suočava sa psihološkim konfliktom inicijativa nasuprot krivnji pri čemu razvija vrlinu svrhe. To znači da dijete u toj dobi, najviše kroz igru pretvaranja, uči svoje ponašanje usmjeravati nekom cilju i surađivati pri tome s drugima. Ono imitira ponašanja odraslih i pri tome na sebe preuzima odgovornosti. Na taj način uči da su njegova djela svrhovita i da aktivnost može dovesti do željenog ishoda. Ako dijete doživljava od strane odraslih pretjerana ograničavanja u igri ili puno kritike i kažnjavanja, ono će s vremenom odustati od inicijative, odnosno neće razviti vrlinu svrhe. Isto će se dogoditi i ako dijete nema prilike izraziti se (npr. puno gleda crtiće, ne druži se s drugom djecom). Da bi roditelji djeci omogućili uspješno rješavanje opisanog psihološkog konflikta trebaju djecu ohrabrivati u njihovim nastojanjima (naravno, uz razumne granice), omogućiti im da isprobaju različite aktivnosti i dopustiti im da odaberu čime će se baviti. Velik broj strukturiranih aktivnosti od strane odraslih nije dobar zato što djetetu oduzima vrijeme za slobodno istraživanje i inicijativu. Također, pretjerana izloženost kompjuterskim igricama, internetskim i televizijskim sadržajima nije dobra jer su djeca u tim aktivnostima pasivna. Poticajna su okruženja boravak u prirodi, različite igraonice namijenjene djeci te dobi, ali i kućna okruženja koja su opremljena umjerenom količinom sadržaja zanimljivih djeci. Uključivanje roditelja u igru djeca će uvijek dočekati s veseljem i igra s djetetom prilika je za međusobno upoznavanje i prorađivanje stresnih sadržaja. Dijete koje u predškolskoj dobi razvije vrlinu svrhe vjerojatnije će se uspješno suočiti i s razvojnim zadacima adolescencije.

Važno je reći da je djetetu u ovom životnom razdoblju, kao i u ostalima, važno postaviti granice. To znači da ga moramo učiti koje je ponašanje prihvatljivo, a koje nije, i dosljedno se pridržavati postavljenih granica. Na primjer, u većini obitelji, kao i u vrtićima, važno je da djeca završe s ručkom prije nego što se ustanu od stola. Kako bismo naučili djecu da se pridržavaju tog pravila važno je da ga po-

navljamo, da sami primjerom pokazujemo da nam je to pravilo važno (da sjedimo za stolom tijekom ručka), da dijete pohvalimo kad sjedi za stolom, da za stolom dijete ne kritiziramo ili ne omalovažavamo kako bi doživljavalo ugodne emocije za vrijeme objeda, da dijete zamolimo da se vrati za stol kad se ustane od stola za vrijeme obroka, i tako dalje. Djeca imaju tendenciju testirati granice, a zadatak je odraslih da ih potvrđuju, ali i s vremenom mijenjaju (kako djeca odrastaju, granice se mogu mijenjati). Djeca koja ne poznaju granice, odnosno ona kojima se ispunjava svaka želja bez razvoja tolerancije na frustraciju, kasnije će u životu teško podnositi zahtjevne situacije i poštovati granice drugih. To će ih onemogućavati u tome da budu ustrajna u onome što rade i da se povezuju s drugim ljudima. Granice su jednako važne kao i toplina i prihvaćanje. No, pri postavljanju granica moramo poštovati dijete kao osobu i ne postavljati granice na neprikladne načine (fizičkim kažnjavanjem ili kritikom i omalovažavanjem). Važno je da mi odrasli preuzimamo odgovornost za svoje ponašanje i da djetetu prepustimo odgovornost za njegovo ponašanje. To bi u prethodnom primjeru značilo da roditelji na primjeren način postavljaju granicu djetetu (ne viču i ne primjenjuju fizičku silu) i da se djetetu prepusti da snosi posljedicu za svoje ponašanje (nakon što ručak prođe nema prilike za ručanje).

Briga je o maloj djeci zahtjevna, osobito ako je u obitelji više male djece i ako roditelji ne raspolažu podrškom šire obitelji. Isto tako, na način na koji se roditelji brinu o djeci mogu utjecati i posao roditelja ili financijske brige. Važno je naučiti roditelje (a to možemo činiti u razdoblju dok su ti isti roditelji djeca i adolescenti) kako upravljati stresom, kako rješavati probleme i nositi se s neugodnim emocijama, kako bi mogli te vještine koristiti u zahtjevnom razdoblju roditeljstva. Također je važno i roditeljima osigurati dostupnu podršku različitih stručnjaka (liječnika, psihologa, edukacijskih rehabilitatora, odgajatelja itd.). Podrška je, naravno, potrebna i odgajateljima jer brinuti se o puno djece različitih karakteristika i potreba zadovoljenih u različitoj mjeri vrlo je izazovno i zahtijeva

kontinuiranu brigu za psihološko zdravlje odgajatelja, ali i konkretnu sustavnu pomoć stručnjaka u rješavanju mnogih problema koji se mogu pojaviti.

Vježba 2.

Odaberite jedno dijete iz svoje skupine ili svog okruženja i pokušajte procijeniti razinu razvoja u pojedinim područjima (kognitivno, socioemocionalno) te razvojne potrebe tog djeteta. Dajte svoje prijedloge za odgajatelje ili roditelje tog djeteta, kako mogu poticati različite aspekte razvoja i pomoći djetetu u prevladavanju prepreka koje su se pojavile u njegovu razvoju.

Zaključno se može reći da je za dijete predškolske dobi važno da odrasta u sigurnoj, stabilnoj i umjerenom poticajnoj okolini sa skrbnicima koji će zadovoljavati tjelesne i psihološke potrebe djeteta. Većina današnje djece velik dio svog vremena provode u ustanovama predškolskog odgoja koje bi također trebale biti opremljene i organizirane na način da su u fokusu njihova rada potrebe djece. Djeca bi u takvim ustanovama trebala imati dovoljno prostora, dovoljno boravka na otvorenom, zdravu prehranu, što manji omjer odgajatelja i djece, stručnu podršku za poticanje pojedinih područja razvoja (npr. logopeda, edukacijskog rehabilitatora, psihologa sa psihoterapijskom edukacijom, socijalnog radnika, medicinsku sestru i tako dalje) te što bolju suradnju između djece i roditelja. Najveći je dio rada s djecom u rukama odgajatelja koji za svoj rad trebaju biti cijenjeni i educirani. U svakom društvu to bi trebao biti jedan od prioriteta.

Literatura:

- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berk, L. (2005). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A., (2005). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Young, J. E. i Klosko, J. S. (1993). *Reinventing your life: how to break free from negative life patterns*. New York: Dutton.

Razvoj u srednjem djetinjstvu

Kognitivni razvoj

Srednje djetinjstvo obuhvaća period od polaska u školu do ulaska u pubertet (od 6. ili 7. godine života do otprilike 11. godine), odnosno razdoblje nižih razreda osnovne škole u Hrvatskoj. To je razdoblje većeg osamostaljivanja od roditelja i sve većeg stjecanja znanja o svijetu koji nas okružuje. To je i vrijeme polaska u školu, uklapanja u školski sustav, koji je za djecu prepun izazova. U ovom ćemo poglavlju opisati kako se kognitivne sposobnosti djece razvijaju u srednjem djetinjstvu i kako je način razmišljanja djece te dobi drugačiji od načina razmišljanja predškolskog djeteta.

U srednjem djetinjstvu dolazi do naglog poboljšanja selektivne pažnje, što znači da se djeca sve lakše mogu koncentrirati na zadatak koji im je važan i oduprijeti se irelevantnim podražajima. Ta im sposobnost pomaže da sudjeluju u nastavi i ostanu usmjereni na zadani zadatak. Ona su također sve fleksibilnija pri rješavanju zadataka, mogu se sve bolje prilagođavati promjenjivim zahtjevima zadataka (u jednom zadatku primjenjivati jedno pravilo, a u drugom zadatku drugo pravilo). Dolazi i do napretka u planiranju, djeca školske dobi razmislit će što i kako trebaju učiniti prije nego što počnu rješavati neki problem i to im omogućuje da problem riješe na efikasniji način u usporedbi s djecom predškolske dobi. U srednjem djetinjstvu dolazi i do napretka u pamćenju. Počinju se koristiti strategije pamćenja i djeca su s vremenom u tome sve uspješnija. Od 7. godine koriste ponavljanje informacija, od 8. godine organizaciju informacija u kategorije, a do kraja srednjeg djetinjstva koriste elaboriranje, odnosno povezivanje informacija iz različitih kategorija kako bi ih mogli zapamtiti. Djeca tijekom tog razdoblja sve bolje kombiniraju različite strategije što rezultira boljim upamćivanjem. I dosjećanje je informacija sve uspješnije jer su informacije sve bolje organizirane u mreže znanja te je, uz znakove za

dosjećanje, puno lakše pronaći željenu informaciju. I metakognicija napreduje u srednjem djetinjstvu. Za razliku od djece predškolske dobi koja nisu svjesna aktivnosti koje se događaju u umu (razumijevanja, pamćenja, dosjećanja, znanja, prepoznavanja), djeca školske dobi jesu, što im omogućuje da se i služe tim aktivnostima i donekle prate njihovu učinkovitost. No, samoregulacija još uvelike napreduje u kasnijim životnim razdobljima.

Prema Piagetu, ulazak u srednje djetinjstvo predstavlja najveću prekretnicu u kognitivnom razvoju. Za srednje je djetinjstvo karakterističan Piagetov stadij konkretnih operacija. Djeca počinju koristiti operacije, mentalne radnje koje su logične i koje omogućuju rješavanje različitih problema. Mišljenje postaje logičnije, organiziranije i fleksibilnije i sve više nalik mišljenju odraslih. Da je dijete prešlo na sljedeći stadij kognitivnog razvoja možemo vidjeti po tome što je počelo savladavati zadatke konzervacije, odnosno razumijevati da se neke karakteristike predmeta, kao što su masa, broj i količina, ne mijenjaju ako promijenimo oblik predmeta. Dijete će razumjeti da se količina vode ne mijenja ako vodu prelijemo iz niske i široke u visoku usku čašu ili da količina keksa ostaje ista i ako svaki keks prepolovimo na pola. To razumijevanje omogućeno je napretkom u pamćenju zbog kojega dijete može istovremeno baratati s više informacija (i visina i širina čaše, i veličina i broj keksića), i nije koncentrirano samo na jednu karakteristiku (npr. visina čaše ili broj keksića). Savladavanje tog zadatka demonstrira i razvoj reverzibilnosti, mogućnosti zamišljanja da se aktivnost koja je provedena u jednom smjeru može provesti i u suprotnom smjeru, kako bi se vratili na početno stanje. Napredak u razumijevanju različitih vrsta zadataka konzervacije događa se postupno, tijekom nekoliko godina. Nadalje, djeca počinju razumijevati hijerarhijsku klasifikaciju, klase i podklase bića, predmeta i pojava. Ona sada mogu poredati predmete po veličini ili nekoj drugoj karakteristici, što su u mlađoj dobi mogli raditi samo uz pogreške i nesustavno. Isti zadatak mogu provesti i mentalno. Djeca različitim aktivnostima u ovom

životnom razdoblju i spontano uvježbavaju te sposobnosti, na primjer, sakupljanjem različitih predmeta (sličica, salveta i sl.) i njihovim svrstavanjem u kategorije. Nažalost, današnja djeca te dobi puno više vremena provode igrajući računalne igrice i za sada ne znamo kako će to djelovati na razvoj njihova mišljenja. U razdoblju konkretnih operacija djeca počinju i tranzitivno zaključivati, odnosno zaključivati o odnosima između dva objekta na temelju njihovih odnosa s nekim trećim objektom („Ako je A veće od B, a B veće od C, u kakvom su odnosu A i C?“). Veliki se napredak događa u snalaženju u prostoru i zaključivanju o prostornim odnosima. U dobi od 7 do 8 godina djeca počinju koristiti mentalne rotacije, mogu rotirati predmete u svom umu. To im omogućuje da donesu zaključke o perspektivi osobe koja se ne nalazi na njihovom mjestu. Od 8. do 10. godine mogu dati organizirane upute o tome kako doći na neko mjesto i sama se mogu puno samostalnije kretati prostorom. U dobi od 10 do 12 godina počinju razumijevati omjere, odnosno odnos između veličine stvarnog prostora i njegove reprezentacije na mapi. Važna karakteristika mišljenja djece u ovom stadiju, koje se smatra ograničenjem u odnosu na idući stadij, jest da se sve opisane operacije mogu izvršavati samo na konkretnom materijalu, odnosno s informacijama koje se mogu izravno opažati. Uvježbavanjem zadataka koji promiču razumijevanje logičkih pravila može se potaknuti njihovo savladavanje, što i potvrđuju međukulturalna istraživanja koja su potvrdila međukulturalne razlike u savladavanju svih opisanih sposobnosti.

Zaključno se može reći da, u srednjem djetinjstvu, djeca počinju razmišljati na sličan način kao odrasli i s vremenom su u tome sve kompetentnija. Njihovo mišljenje postaje logično, sve bolje mogu usmjeriti pažnju na ono što im je važno i sve su uspješniji u korištenju strategija pamćenja. To im omogućuje učenje školskog gradiva i savladavanje školskih zadataka te sve bolju prilagodbu na školsko okruženje. Ipak, djeca te dobi imaju jedno važno ograničenje u svom mišljenju, a to je nemogućnost zaključivanja o apstraktnim idejama i baratanja apstraktnim

sadržajem. Te će sposobnosti steći kasnije, a u stadiju konkretnih operacija njihov kognitivni razvoj treba podupirati uključivanjem djece u zadatke koji potiču razvoj logičkih pravila, kao što su serijacija (redanje predmeta po određenim karakteristikama), reverzibilnost (razumijevanje da se neka akcija može provesti i u povratnom smjeru) i transduktivno zaključivanje (zaključivanja o odnosima između tri predmeta).

Vježba 3.

Prepoznajte u svojoj nastavi sadržaje kojima potičete razvoj sposobnosti navedenih u ovom poglavlju kod djece u nižim razredima osnovne škole. Možete li uvesti još neke sadržaje kojima ćete djeci omogućiti da uvježbavaju održavanje pažnje, korištenje strategija pamćenja, razumijevanje zadataka konzervacije, serijaciju, reverzibilnost i transduktivno zaključivanje?

Literatura:

- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berk, L. (2005). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Buggle, F. (2002). *Razvojna psihologija Jeana Piageta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Razvoj sposobnosti emocionalne inteligencije i empatije

Djeca u srednje djetinjstvo ulaze s velikom količinom emocionalnog znanja. Ona mogu prepoznati na sebi i drugima većinu osnovnih emocija te ih imenovati, poznaju mnoge uzroke i posljedice emocija, koriste emocije pri savladavanju kognitivnih problema, ali i za unapređenje socijalnih interakcija te raspolažu različitim strategijama upravljanja emocija, kao što su traženje podrške, skretanje pažnje s uznemirujućeg sadržaja ili potiskivanje. U srednjem djetinjstvu, paralelno s kognitivnim razvojem i razvojem mozgovnih područja uključenih u emocionalno funkcioniranje te zahtjevima koje pred djecu stavljaju formalno obrazovanje i očekivanja okoline, razvoj se emocionalnih sposobnosti nastavlja.

Razvoj prepoznavanja emocija, svjesnosti o emocijama i njihova izražavanja nastavlja se i tijekom srednjeg djetinjstva. Napreduje prepoznavanje osnovnih emocija na licima (sreća, tuga, ljutnja, strah), no taj je napredak blaži od onoga koji se evidentira tijekom prethodnog razdoblja. Pri kraju ranog djetinjstva i početkom srednjega počinju se prepoznavati iznenađenje i gađenje, a djeca između 6. i 7. godine počinju razlikovati ponos od radosti i iznenađenja. Značajan napredak bilježi se u prepoznavanju prikrivenih emocija. Sve je točnije i prepoznavanje emocija na osnovu položaja tijela i vokalnih ekspresija.

U literaturi ne nalazimo puno podataka o razvoju sposobnosti emocionalne facilitacije mišljenja, odnosno sposobnosti koje nam pomažu da koristimo emocije kao pomoć u rješavanju zadataka koji ne uključuju emocije. No kod djece nižih razreda osnovne škole možemo vidjeti da se koriste emocijama kad pročitamo njihove literarne sastavke, pogledamo crteže ili kad vidimo njihovu zabrinutost zbog ispita koja ih motivira da uče. U ovoj dobi razvija se i metakognicija pa ćemo biti uspješniji u poučavanju djece kako se koristiti emocijama kad je to potrebno. Na primjer, možemo im reći, prije nego

Okvir 15.

Prijedlozi aktivnosti za poticanje razvoja sposobnosti prepoznavanja emocija u srednjem djetinjstvu

- I u razgovoru s djecom u srednjem djetinjstvu važno je verbalizirati svoje emocije, podijeliti koje emocije prepoznajemo na njegovu licu, tijelu i u ponašanju.
- Važno je pitati dijete o njegovim emocijama te ga učiti da se povezuje s tjelesnim manifestacijama emocija („Gdje osjećaš da si ljut?”, „Po čemu prepoznaješ da si razočarana?”).
- Razgovarati o emocijama drugih ljudi, na filmovima, u knjigama i slično.
- Učiti dijete da prepoznaje intenzitet svojim emocija („Koliko si ljut od 1 do 5?”).
- Učiti djecu da postoje razlike među ljudima u načinima na koje doživljavamo i pokazujemo emocije (na primjer, netko se lako naljuti i intenzivno reagira, a netko se lako rastuži).
- Poticati djecu da svoje emocije izražavaju putem crteža, riječi i drugih umjetnosti.
- Pronaći fotografije, video isječke i slično u kojima osobe pokazuju pomiješane emocije ili prikrivaju svoje emocije i s djecom pokušati prepoznati različite emocije na njihovim licima.

što se posvete crtanju crteža na satu likovne kulture, da se prisjete najzabavnijeg trenutka na izletu na kojem su bili prošli tjedan i da će im to pomoći da naprave kreativniji uradak. Ili im možemo objasniti što da čine kad su zabrinuti zbog ispita koji će imati ili zadaće koju trebaju napisati. Neugodni osjećaji, kao što je zabrinutost, mogu djecu te dobi motivirati da izbjegavaju učenje, ali ako ih naučimo da su upravo te emocije znak da su nam učenje ili pisanje zadaće važni i da ćemo zbog toga biti uspješniji u učenju, oni će se bolje nositi s njima. Za poticanje

razvoja tih sposobnosti mogu se, uz prilagodbu, koristiti sve aktivnosti koje su navedene u dijelu koji se bavi razvojem u predškolskoj dobi.

Kao i sposobnosti prepoznavanja emocija, i razumijevanje emocija nastavlja se razvijati u srednjem djetinjstvu, ali je napredak blaži. Najviše napreduje razumijevanje složenih emocija i znanje da su emocije povezane s moralnim vrijednostima. Djeca u ovom razdoblju sve bolje razumiju moralna pravila i razvijaju svoje standarde ponašanja, pa se i emocije samosvjesnosti, krivnja i sram, sve više javljaju i kad odrasli nisu prisutni. Nadalje, djeca sve bolje razumiju da jedan događaj može izazvati više emocija. Na primjer, kada me prijatelj ne pozove na igru mogu biti ljut na njega, ali i tužan jer se nemam s kim igrati. U ovom slučaju obje su navedene emocije neugodne. No poboljšava se i razumijevanje da možemo u isto vrijeme doživjeti i ugodnu i neugodnu emociju. Na primjer, kada počinju praznici sretna sam zbog odmora, ali tužna jer prijateljica odlazi na more. Razumijevanju pomiješanih emocija najviše pomaže vlastiti doživljaj više emocija u isto vrijeme. Razgovarajući s djecom o takvim doživljajima pomažemo im da bolje razumiju sebe i druge i da steknu novo emocionalno znanje. Kod djece osnovnoškolske dobi bilježi se najveći napredak u razumijevanju pravila prikrivanja osjećaja. Od njih se zahtijeva uklapanje u školski sustav u kojem je razumijevanje tih pravila iznimno važno. I, naravno, korištenje strategija regulacije da bismo se mogli pridržavati pravila. Na primjer, potiče se ublažavanje ekspresije svih emocija, a osobito potiskivanje ljutnje i tuge. Djeca koja se ne ponašaju u skladu s tim pravilima mogu doživjeti izrugivanje od strane vršnjaka ili negativne komentare od strane učitelja. Djeca u srednjem djetinjstvu razumiju razloge prikrivanja osjećaja i pokazivanja osjećaja koji nisu autentični, što je također povezano s razumijevanjem pravila prikrivanja.

Tijekom srednjeg djetinjstva djeca sve uspješnije reguliraju svoje emocije. Njihove strategije upravljanja emocijama sve su raznolikije i fleksibilnije. Od njih

Okvir 16.

Prijedlozi aktivnosti za poticanje razvoja sposobnosti razumijevanja emocija u srednjem djetinjstvu

- Sve aktivnosti koje su navedene kao prijedlozi za poticanje razvoja sposobnosti prepoznavanja emocija i emocionalne facilitacije mišljenja u ranom djetinjstvu.
- Sve aktivnosti koje su primjerene dobi ili se mogu prilagoditi, a navedene su u poglavlju koje je posvećeno razvoju sposobnosti razumijevanja emocija u ranom djetinjstvu.
- Pronaći priče, knjige ili filmove u kojima glavni likovi doživljavaju pomiješane osjećaje i s djecom o tome razgovarati; razgovarati o situacijama u kojima oni sami doživljavaju pomiješane osjećaje.
- Razgovarati s djecom o pravilima pokazivanja osjećaja, situacijama u kojima slobodno pokazujemo svoje emocije i onima u kojima mijenjamo ekspresije svojih emocija u skladu s pravilima (u školi, obitelji, na javnim mjestima, u društvu prijatelja i tako dalje); naglasiti važnost toga da svatko od nas ima okruženje u kojem može slobodno pokazati svoje emocije.
- Uključivanje vremena (poseban dio dana ili školskog sata) ili aktivnosti (neka igra) u kojem će učenici moći „skinuti maske“, odnosno otvoreno pokazati svoje osjećaje; paziti na pripremu djece, učiti ih ne osuđivati druge i njihove emocije (osim ako svojim ponašanjem drugome nanose štetu).

se i očekuje u školskom okruženju bolje upravljanje emocijama, kako bi mogli svoje ponašanje uskladiti s pravilima o pokazivanju emocija, kao što smo već ranije govorili. Kad su sama djeca manje izražavaju svoje emocije, a više ih doživljavaju iznutra, što im pomaže u sagledavanju svojih emocionalnih reakcija. Ona, zbog sve razvijenijih metakognitivnih

Okvir 17.**Prijedlozi aktivnosti za poticanje razvoja upravljanja emocijama u srednjem djetinjstvu**

- Sve aktivnosti koje su predložene kao aktivnosti za razvoj ostalih sposobnosti EI u ranom djetinjstvu.
- Razgovarati s djecom o situacijama koje su izazvale intenzivne emocije; potaknuti ih na procjenu situacije na drugačiji način; dati im podršku kad su ispravno procijenili situaciju; usmjeriti ih na rješavanje problema kad god je to moguće i pomoći im iznaći rješenje problema; ako djeca ne mogu sama riješiti problem (na primjer, u slučaju vršnjačkog zlostavljanja), pokrenuti rješavanje problema.
- S djecom raditi na prepoznavanju vlastitih obrazaca tumačenja situacija koji podržavaju intenzivne emocionalne reakcije (na primjer, sklonost mišljenju da prijatelje nije briga za mene ili da su drugi protiv mene); zadati djeci zadatak da tjedan dana bilježe u tablicu svoje misli, emocije i reakcije u situacijama koje su izazvale intenzivne emocije; u školi razgovarati što su naučili iz tog zadatka, potaknuti ih da podijele iskustva; naučiti ih da isprave pogrešne zaključke.
- Vježbati s djecom tehnike relaksacije.
- Vježbati s djecom tehnike usredotočenosti (engl. mindfulness); napuniti plastičnu bocu vodom i šljokicama te ju promućkati, šljokice predstavljaju uzbudljive misli i osjećaje, kad promatramo šljokice kako se slegnu tako se i naše misli i osjećaji umiruju i možemo jasnije vidjeti stvari; bojanje mandala crteža i promatranje crteža na način da se zapamti što više detalja; slušanje različitih zvukova (zvukova oko sebe, u prirodi, kiše, melodije itd.); promatranje okoline, neke slike, prostora ili prirode na način da se primijeti što više detalja.

sposobnosti, sve češće koriste ponovnu procjenu situacije kako bi regulirali svoje emocije. Na primjer, djevojčica koju je uznemirilo nešto što je rekla prijateljica može razmisliti o tome i doći do zaključka da se rečeno može shvatiti i na drugačiji način. Do kraja srednjeg djetinjstva većina djece koristi dvije opće strategije upravljanja emocijama. Prva je suočavanje usmjereno na problem, kada razmišljaju o problemskoj situaciji koja je izazvala emocionalnu reakciju i iznalaze rješenje. Na primjer, dijete koje prijatelj napušta zbog igranja s drugim prijateljem odlučuje reći prijatelju da mu to smeta i da to ne radi. Druga je strategija suočavanje usmjereno na emocije, koja se koristi kad ne možemo promijeniti situaciju i tražimo način kako ćemo ublažiti neugodne emocije s kojima se nosimo. Recimo, dijete je u školi dobilo lošu ocjenu i igra igricu kako bi zaboravilo na to. Razvoj strategija upravljanja emocijama nastavlja se i nakon srednjeg djetinjstva sve do odrasle dobi. S obzirom na važnost te sposobnosti, kao najviše razine sposobnosti emocionalne inteligencije, važno je u svakoj dobi, pa i u srednjem djetinjstvu, poučavati djecu kako se nositi s intenzivnim emocijama. To posebno vrijedi za djecu koja često doživljavaju intenzivne emocije kojima teško upravljaju, kao i za djecu koja u svojoj okolini nemaju prikladne modele za uspješnu regulaciju emocija.

Način na koji djeca upravljaju svojim emocijama važan je i za to koliko će biti spremna pokazati empatiju prema drugima i biti usmjerena na potrebe i probleme drugih ljudi. Kognitivni razvoj i razvoj emocionalnog znanja omogućuju djeci školske dobi da bolje razumiju situacije u kojima se drugi ljudi nalaze i emocije povezane s tim situacijama. Djeca koja uspješno reguliraju svoje emocije vjerojatnije će pokazati i prosocijalno ponašanje. No, djeca koja doživljavaju visoku empatiju, ali lošije upravljaju svojim emocijama, mogu biti previše usmjerena na svoje emocije i manje se ponašati prosocijalno. Vrlo važnu ulogu u tome kako će djeca reagirati na emocije drugih ljudi imaju roditelji. Ona djeca čiji su roditelji topli i empatični prema djetetu, uspješnije će regulirati svoje emocije i znat će kako reagirati na emocije drugih. S obzirom na to,

društvo bi trebalo veliki trud uložiti u pružanje pomoći onoj djeci koja takva iskustva nisu stekla u svojim obiteljima. U kontekstu škole, radom na poboljšanju sposobnosti emocionalne inteligencije, može se povećati kapacitet djece za empatiju i prosocijalno ponašanje.

Okvir 18.

Prijedlog aktivnosti za poticanje razvoja empatije kod djece u srednjem djetinjstvu

- Aktivnosti koje se predlažu za poticanje razvoja empatije u ranom djetinjstvu.
- Razgovarati s djecom o različitim vrstama problema s kojima se ljudi suočavaju (npr. siromaštvo, bolest, rat) uz naglasak na to da okolina uvijek može nešto učiniti za ljude s problemima; naglasiti da ne možemo pomoći svima i da je važno pri pomaganju drugima voditi računa o svojim granicama.
- Organizirati humanitarne akcije u kojima će sudjelovati učenici.
- Pohvaliti učenike koji pokazuju empatiju i prosocijalna ponašanja.
- Kad se razgovara o problemima koji se jave među učenicima ili u odnosima učenika i učitelja, poticati učenike sagledati problem iz različitih perspektiva, razumjeti da neprihvatljiva ponašanja mogu proizići iz pokušaja da se zadovolji neka potreba (na primjer, djevojčica nešto ružno kaže drugoj djevojčici jer se želi osjećati važnom), razumjeti da smo svi različiti i da je svatko u nečemu dobar i nije dobar.
- Djeci dati za zadatak čitanje knjige koja će poticati javljanje empatije; u razgovoru o knjigama staviti naglasak na empatične doživljaje učenika.
- Različite aktivnosti koje uključuju igranje uloga kako bi učenici mogli doživjeti različite perspektive; na primjer, to može biti odigravanje problematičnih situacija koje se događaju u školi.

Zaključno se može reći da, u skladu s kognitivnim razvojem djece u srednjem djetinjstvu, čije mišljenje postaje logično i kognitivne sposobnosti sve naprednije, razvijaju se i sposobnosti emocionalne inteligencije. One djetetu omogućuju uspješniju prilagodbu na školski sustav, savladavanje školskog gradiva, uklapanje u grupu vršnjaka, stjecanje prijateljstava i odnosa s učiteljima. Pomažu u nošenju s različitim emocijama koje se pojavljuju u izazovnim situacijama, kao što je učenje i kad je dijete umorno ili mu je dosadno, dobivanje loše ocjene, konflikt s vršnjacima ili dobivanje negativne povratne informacije od strane učiteljice. Djeca koja su uspješnija u prepoznavanju i razumijevanju emocija točnije će procijeniti emocije drugih ljudi, kao i svoje emocije, te vjerojatnije reagirati u skladu sa stvarnim zahtjevima situacije, a ne pogrešno percipiranim zahtjevima. Dijete koje bolje upravlja svojim emocijama i emocijama drugih ljudi vjerojatnije će reagirati na način koji će rezultirati zadovoljenjem njegove potrebe i želje. Postoje mnogi načini na koje možemo poticati razvoj emocionalnih sposobnosti u školskom okruženju. Mnogi nastavnici to rade spontano, no potrebno je planiranje rada na tom sadržaju kako bi svi učenici imali priliku dobiti emocionalno znanje koje im je potrebno.

Literatura:

- Babić Čikeš, A. Razvoj sposobnosti emocionalne inteligencije – znamo li dovoljno?. *Diacovensia*.
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berzenski, S. R. i Yates, T. M. (2017). The differential influences of parenting and child narrative coherence on the development of emotion recognition. *Developmental psychology*, 53(10), 1912–1923. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000395>.
- Chronaki, G., Hadwin, J. A., Garner, M., Maurage, P. i Sonuga-Barke, E. J. (2015). The development of emotion recognition from facial expressions and non-linguistic vocalizations during childhood. *The British journal of developmental psychology*, 33(2), 218–236. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12075>.
- Mancini, G., Agnoli, S., Baldaro, B., Bitti, P. E. i Surcinelli, P. (2013). Facial expressions of emotions: recognition accuracy and affective reactions during late childhood. *The journal of psychology*, 147, 599–617. <https://doi.org/10.1080/00223980.2012.727891>.

- Perron, M., Gosselin, P., Gagnon, M., Beaupré, M., Jomphe, M. i Doucet, M. (2009). The understanding of emotion dissimulation in school-aged children. *Advances in psychology research*, 59, 1–16.
- Pons, F., Harris, P. L. i De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, 1, 127–152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. U: R. Bar-On i J. D. A. Parker (Ur.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (str. 68–91). Jossey-Bass.
- Skalická, V., Wold Hygen, B., Stenseng, F., Kårstad, S. B. i Wichstrøm, L. (2019). Screen time and the development of emotion understanding from age 4 to age 8: A community study. *The British journal of developmental psychology*, 37(3), 427–443. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12283>.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D. i MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human development*, 46(2–3), 69–96. <https://doi.org/10.1159/000068580>.

Razvoj samopoimanja i samopoštovanja

Pojam o sebi ili slika o sebi predstavlja skup vjerovanja koje svaki pojedinac ima o svojim osobinama, tjelesnim karakteristikama, izgledu, osobnosti, sposobnostima, vrijednostima i stavovima. Postoje dvije dimenzije pojma o sebi. Prva je deskriptivna koja se odnosi na način na koji osoba sebe opisuje. Druga je evaluativna, koja se odnosi na to kako prosuđujemo sami sebe, odnosno koliko je to što mislimo o sebi dobro ili loše. Evaluativna dimenzija pojma o sebi naziva se samopoštovanje. Samopoštovanje uključuje dvije vrste vrednovanja sebe. Prva je vrednovanje vlastitih sposobnosti, mogućnosti djelovanja u određenoj situaciji, postizanja željenih ciljeva i rješavanja životnih problema. Taj oblik samopoštovanja naziva se samopouzdanje. Druga vrsta odnosi se na procjenu vlastite vrijednosti kao osobe, koliko smo vrijedni ljubavi, pažnje i brige drugih ljudi. Te dvije komponente ne moraju nužno biti povezane. Osoba koja je kao dijete naučila nositi se sa životnim problemima, ali nisu bile zadovoljene njezine emocionalne potrebe može imati visoko samopouzdanje, ali smanjen osjećaj vlastite vrijednosti. Ili, osoba koja je u obitelji doživjela puno topline i brige, ali su drugi umjesto nje rješavali životne probleme može imati visoki osjećaj vlastite vrijednosti, ali nisko samopouzdanje.

Pojam o sebi počinje se razvijati u ranom djetinjstvu i postaje sve složeniji kognitivnim razvojem i širenjem

iskustava pojedinca. U predškolskoj dobi djeca sebe opisuju koristeći nabranja konkretnih činjenica o sebi, ne nužno relevantnih. Ona će spomenuti svoje ime, neke tjelesne karakteristike (npr. „Imam smeđu kosu.“), stvari koje imaju i svakodnevno ponašanje (npr. „Volim se igrati lutkama.“). Tijekom srednjeg djetinjstva slika o sebi postaje organiziranija i u samoopisima djece pojavljuju se kompetencije (npr. „Dobro igram nogomet.“), pozitivne i negativne osobine ličnosti (npr. „iskrena, tvrdoglava“) i zaključci proizvedeni na temelju usporedbe s većim brojem vršnjaka. Djeca u predškolskoj dobi mogu sebe usporediti samo s jednim vršnjakom, zbog čega je slika starijeg djeteta o sebi realističnija. Od otprilike 12. godine slika o sebi relativno je stabilna.

I prosudbe samog sebe javljaju se vrlo rano, već u najranijem djetinjstvu, kada djeca počinju shvaćati da su neka njihova ponašanja poželjna, a neka nepoželjna. Ona će se nasmijati ako uspiju u nečemu što se od njih traži, a pokazat će nezadovoljstvo ako ne uspiju. Na relativnom omjeru takvih događaja počinje se polako graditi samopoštovanje, koje se nastavlja razvijati tijekom djetinjstva i adolescencije. Svatko od nas ima, tzv. opće samopoštovanje, odnosno prosudbu o tome kakvi smo kao osobe općenito (dobri, loši, uspješni, neuspješni, vrijedni, bezvrijedni) i pojedine aspekte samopoštovanja koji su vezani za različita područja života. Djeca u srednjem djetinjstvu vrednuju se u četiri široka područja:

školska kompetencija (kakav sam kao učenik), socijalna kompetencija (kakvi su moji odnosi s vršnjacima i roditeljima), tjelesno-sportska kompetencija (kakav sam u različitim sportovima i igrama na otvorenom) i tjelesni izgled. Nije nužno da se dijete pozitivno vrednuje u svim aspektima samopoštovanja kako bi imao visoko opće samopoštovanje, ali je važno da se u većini područja vrednuje pozitivno, odnosno da prevladava pozitivan pogled na vlastite osobine. Također, različite komponente samopoštovanja nemaju jednaku važnost. Istraživanja su pokazala da procjena svog tjelesnog izgleda ima naj snažniji utjecaj na opće samopoštovanje djece, što je povezano s kulturološkim faktorima, odnosno naglašavanjem važnosti izgleda u medijima i društvu. Djeca predškolske dobi imaju nerealistično visoko samopoštovanje jer nisu u stanju objektivno procijeniti svoje sposobnosti. Tijekom srednjeg djetinjstva samopoštovanje opada zbog usporedbe s vršnjacima, no ipak ostaje dovoljno visoko da taj pad ne čini štetu većini djece. Kasnije, tijekom viših razreda osnovne škole, samopoštovanje jača, jer djeca, osim usporedbe s vršnjacima, svoje samoprocjene temelje i na vlastitim standardima.

Visoko samopoštovanje jedna je od ključnih varijabli u objašnjenju kvalitete života i zadovoljstva životom. Djeca koja imaju visoko samopoštovanje ustrajnije su u izvršavanju zadataka, sigurnija u komunikaciji s drugima, asertivnija (lakše se izbore za sebe) i odlučnija. Kako bismo djetetu pomogli izgraditi visoko samopoštovanje važno je pred dijete tijekom njegova odrastanja postavljati razumne zahtjeve za izvršavanje određenih aktivnosti (školski zadaci, kućanski poslovi, briga o sebi) te im dati podršku u rješavanju onih zadataka koje još nisu samostalno savladala. Djeci treba dopustiti odnosno potaknuti ih da samostalno donose svoje odluke. Osim toga, važno je u odnosu s djetetom pokazivati toplinu i prihvaćanje te izbjegavati omalovažavanje, kritiziranje i općenito usmjeravanje na djetetove negativne strane ili mane. No, ipak, važno je u odnosu s djetetom biti i realističan, kako dijete ne bi imalo prenapuhani osjećaj vlastite vrijednosti koji može

biti jako štetan u odnosima s drugima. To se može dogoditi u obiteljima u kojima su roditelji pretjerano popustljivi. Da bi dijete razvilo visoko samopoštovanje važna su i iskustva iz škole. Jedna je od ključnih stvari da dijete u školi doživljava uspjeh. To je izazov u učionicama u kojima se nalaze učenici različitih sposobnosti i kompetencija i u prilog tome ne ide orijentiranost našeg sustava obrazovanja na ocje-

Okvir 19.

Prijedlozi aktivnosti za poticanje razvoja pozitivne slike o sebi u srednjem djetinjstvu

- Djeci reći da donesu svoju sliku ili nacrtaju sebe i oko svoje slike/crteža navedu svoje pozitivne i negativne osobine; nakon toga neka napišu pozitivne stvari koje im drugi govore (roditelji, nastavnici, prijatelji); pomoći djeci ako se ne mogu sjetiti svojih pozitivnih osobina; razgovarati o tome da svi imamo i pozitivne i negativne osobine i da svaka negativna osobina ima i svoju pozitivnu stranu (možemo im pomoći naći pozitivnu stranu).
- Djeci dati nekoliko izrezanih krugova i dati im zadatak da na svaki krug napišu jednu svoju negativnu osobinu s jedne strane, a s druge strane izraz koji označava pozitivnu stranu te osobine (npr. neuredan – opušten).
- Popis svojih uspjeha – neka svako dijete na list papira napiše sve što je do sada uspješno napravio u životu (na primjer, uspješno završio prvi razred, naučio plivati, naučio čitati i pisati...); važno je zapisati svaki uspjeh koliko god se činio malenim i dati mu na važnosti; aktivnost se može nastaviti na način da napišu što bi željeli još postići.
- Djeca se poslažu u krug i bacaju lopticu jedan drugome; svatko treba reći pozitivnu osobinu onoga kome dobacuje lopticu (ili neka druga verzija igre s navođenjem pozitivnih osobina drugih).

ne i ocjenjivanje, osobito u nižim razredima osnovne škole. Nastava bi se trebala sastojati od aktivnosti koje su osmišljene tako da svaki učenik može na neki način biti uspješan. Za to je potrebna prilagodba aktivnosti za učenike različitog znanja i sposobnosti, ali i vrednovanje različitih aspekata rada. Važno je i da su zadaci koji se djeci zadaju dovoljno motivirajući, ali ne preteški, kako bi ih djeca mogla riješiti i pri tome se osjećati sposobnima. Isto tako, važno je da se jednako vrednuju različiti predmeti, za uspjeh u kojima su potrebne različite predispozicije. Umanjivanje vrijednosti uspjeha u sportu ili umjetnostima onemogućuje djeci koja su talentirana za ta područja da se osjećaju jednako uspješno kao što se osjećaju učenici talentirani za ostale školske predmete. Nadalje, škola bi trebala nuditi učenicima izvannastavne aktivnosti što šarolikijeg sadržaja koje bi omogućile djeci različitih osobina pokazivanje i razvijanje svojih interesa i sposobnosti. Također, da bi djeca imala mogućnosti za razvoj visokog samopoštovanja u akademskom kontekstu treba stavljati manji naglasak na kompetitivnost, a veći na suradnju i toleranciju različitosti.

Zaključno se može reći da je jedan od najvažnijih zadataka roditelja i učitelja pomoći djetetu u razdoblju srednjeg djetinjstva izgraditi dobro samopoštovanje. Važno je da dijete postupno razvija svoje sposobnosti i vještine i stječe doživljaj sebe kao osobe koja se može brinuti o sebi, rješavati samostalno probleme s kojima se susreće, savladavati zadatke u školskom okruženju i s vršnjacima. U tome nam može pomoći to da u svakom djetetu prepoznamo njegove kvalitete i snage te da stvorimo uvjete da te snage i kvalitete koristi i pokaže. Važno je djetetu pokazati da ga prihvaćamo s njegovim vrlinama i manama i da cijenimo njegov trud. Premještanje fokusa s pogrešaka na potencijale, mogućnosti i postignuća neophodno je kako bi dijete razvilo zdrav pogled na samoga sebe.

Literatura:

- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Magro, S. W., Utesch, T., Dreiskämper, D. i Wagner, J. (2019). Self-esteem development in middle childhood: Support for sociometer theory. *International Journal of Behavioral Development*, 43(2), 118–127.

Odnosi s vršnjacima u srednjem djetinjstvu

Kao što je do sada već rečeno, u školskoj dobi djeca sve bolje razumiju namjere i emocije drugih ljudi (teorija uma), mogu zauzeti perspektivu druge osobe i pri rješavanju problema u obzir uzeti više varijabli. Sve to dovodi do veće prilagodljivosti u odnosima s vršnjacima i sve uspješnije komunikacije s vršnjacima. Djeca u srednjem djetinjstvu sklapaju prijateljstva koja su složenija od prijateljstava djece u ranom djetinjstvu. Ona dulje odabiru prijatelje i žele da prijatelju mogu vjerovati, da prijatelj bude uz njih, na njihovoj strani, da ih ne ogovara i da si obostrano pomažu. Osjećaju se iznevjereno kad se

prijatelj ne ponaša prijateljski i pokušavaju rješavati probleme u prijateljstvu (npr., kažu prijatelju što ih je povrijedilo). Prijateljstva su djece u srednjem djetinjstvu trajnija i u manjoj mjeri određena situacijom u kojoj se nalaze. Djeca su više svjesna tko im je prijatelj, a tko nije, te imaju manje prijatelja nego ranije. Povezuju se sve više na temelju sličnosti. Prijatelji međusobno više dijele, provode više vremena zajedno, a češće se i sukobljavaju. Postoje spolne razlike u prijateljstvima i one se javljaju već od srednjeg djetinjstva. Djevojčice se češće sastaju samo da bi pričale, doživljavaju veću emocionalnu bliskost i više međusobno dijele, a dječaci su skloniji uključivati se u zajedničke aktivnosti, u razgovoru se usmjeravaju na postignuća i kompetitivniji su.

Do kraja srednjeg djetinjstva formiraju se i vršnjačke grupe koje imaju svoje vrijednosti, pravila, vođu i sljedbenike. One se najčešće organiziraju na temelju blizine (isti razred) i sličnosti (spol, školski uspjeh, popularnost). Pripadnost grupi i prihvaćanje od strane vršnjaka važno je za izgradnju samopoštovanja djeteta. Ako se promatraju djeca u nekom razrednom odjelu, primjećuju se velike razlike u socijalnom statusu djece. Postoje tzv. popularna djeca koja se sviđaju velikom broju vršnjaka. Takva djeca češće imaju bolji školski uspjeh i ponašaju se prosocijalno, i to je najpovoljniji socijalni status u grupi. No postoje i popularna djeca koja svoju popularnost temelje na agresivnosti (otvorena, ali vrlo često i prikrivena agresija). Ta su djeca prihvaćena, no njihovo ponašanje šteti i drugoj djeci i njima samima te im treba pomoći da se nauče s vršnjacima povezivati na druge načine. Iako su agresivna i manipulativna ponašanja u dječjoj dobi česta, odrasli ih ne bi smjeli prihvaćati bez reagiranja na njih jer ostavljaju duboki trag na djeci koja su žrtve, ali i na djeci počiniteljima nasilja.

Potpuno drugačiji status od popularne djece imaju odbačena djeca s kojom se veliki broj djece ne želi družiti. Ona često imaju teškoća u ponašanju, teško reguliraju emocije, pogrešno tumače ponašanje druge djece i sklona su agresivnom ponašanju. Mogu biti i socijalno anksiozna (doživljavati strah u socijalnim situacijama) i/ili povučena. Djeca koja se teško uklapaju u vršnjačke grupe često imaju nisko samopoštovanje i lošiji školski uspjeh. Takvoj djeci treba puno poticaja i pomoći kako bi mogla ostvariti zadovoljavajuće odnose s vršnjacima. Za njih je rad na stjecanju socioemocionalnih kompetencija jako važan i potreban im je i individualan i kontinuirani rad. Odrasli mogu pomoći djeci uklopiti se u grupu vršnjaka i poticanjem uključivanja u grupne aktivnosti, kao što su izviđači ili sportske aktivnosti.

Postoje i djeca s kojom se veći broj djece želi družiti, ali ih veći broj djece i odbacuje. Takva se djeca ponekad ponašaju na poželjan, a ponekad na nepoželjan način. Sklonost poželjnim ponašanjima

štiti ih od odbacivanja i omogućuje im povezivanje s vršnjacima, a nepoželjna ponašanja štete i njima samima i vršnjacima na koje su usmjerena. I takvoj djeci treba pomoći da učvrste svoje odnose s vršnjacima koji se temelje na prosocijalnom ponašanju, a da što manje koriste antisocijalna ponašanja.

Četvrta su skupina djece u nekom razrednom odjelu zanemarena djeca koja ne izazivaju ni pozitivne ni negativne reakcije vršnjaka. Doimaju se sramežljivima i rijetko se upuštaju u socijalne odnose, no istraživanja pokazuju da imaju jednako dobre socijalne vještine kao i prihvaćena djeca i da mogu biti uključena kad to žele.

Za razdoblje srednjeg djetinjstva karakteristične su igre s pravilima (društvene igre, sportske igre i druge igre na otvorenom), iako se djeca još uvijek mogu uključivati i u igru pretvaranja. U igrama s pravilima ona uvježbavaju kontrolu s naporom i funkcioniranje u grupi, što je vrlo važna komponenta društvenog ponašanja. U ne tako davnoj prošlosti mnoga su se djeca spontano i često uključivala u igru s vršnjacima, ako su ih imali u svom okruženju. U današnje je vrijeme slobodno vrijeme često popunjeno igranjem računalnih igrica ili gledanjem video sadržaja na internetu (YouTube, Tik Tok) zbog čega su djeca manje u međusobnoj interakciji. No, uočava se ipak sklonost prema druženju s vršnjacima kroz to što djeca rado igraju računalne igre povezana sa svojim vršnjacima ili u društvu. S obzirom na to da znamo da djeca u društvu s vršnjacima stječu važne životne kompetencije, na nama je odraslima da im osiguramo vrijeme za igru s vršnjacima (pravilima o ograničenom korištenju tehnologije od najranije dobi) kako bi imali doživljaj da je igra s vršnjacima za njih nagrađujuća. Nije iznenađujuće da će se djeca koja nemaju to iskustvo radije okrenuti **online** sadržajima u traženju zabave. Škola može biti **off-line** okruženje u kojem će djeca biti posvećena učenju i druženju, ali i obiteljska pravila imaju veliku važnost. Odrasli svojim primjerom i vodstvom trebaju pomoći djeci u nošenju s izazovima odrastanja u današnjem vremenu, a da bi to

mogli, i oni sami trebaju biti educirani o tim temama. Današnje generacije roditelja prva su generacija koja odgaja djecu koja su u kontaktu s pametnim telefonima od rođenja i većina roditelja ne zna kako postupati. Ono što je najvažnije jest da obitelj, već u razdoblju u kojem nemaju djecu, uvedu pravila o upotrebi pametnih telefona (i ostalih uređaja koje često koriste) u svom životnom prostoru. To znači da bi trebali postojati dijelovi dana (za vrijeme ručka, spavanja i sl.) kad se telefoni ne koriste. Obitelj s malom djecom trebala bi imati što više vremena bez tehnoloških uređaja kako se djeca ne bi prerano naviknula na upotrebu uređaja u svrhu zabave i regulacije emocija. U vrijeme kad djeca počinju imati svoje telefone (što nije preporučljivo prije 10. godine života), vrijeme na internetu treba ograničiti putem različitih aplikacija (npr. Google Family Link) na najviše dva sata dnevno te svakako uključiti i dostupne zaštite od sadržaja neprimjerenih djeci. Pravila određuje svaka obitelj za sebe i svoje dijete, no u tome se treba voditi prije svega interesom djeteta i imati na umu da je obiteljsko vrijeme u kojima su roditelji uključeni u *online* aktivnosti, kao i djeca, vrijeme u kojem nisu zadovoljene emocionalne potrebe djeteta za prihvaćanjem, pažnjom, usmjeravanjem, ljubavlju i drugim. Zbog današnjeg načina života i manje prilika za druženja, na roditeljima je i da puno više potiču druženje s vršnjacima i izlaske na otvoreno. To je još jedan dodatni angažman današnje generacije roditelja.

Zaključno se može reći da su odnosi s vršnjacima vrlo važna komponenta života djece u srednjem djetinjstvu. Djeca u tim odnosima stječu važne socioemocionalne vještine, igraju se i zabavljaju, te dobivaju informacije koje su važne za njihovo samopoštovanje. U današnje vrijeme vršnjački se odnosi mijenjaju i sve su izazovniji, zbog uključenosti tehnologije u živote djece, obitelji i društva u cjelini. Odrasli trebaju osigurati uvjete da potrebe djece budu zadovoljene i u takvom okruženju, te pomoći djeci koja imaju teškoća u odnosima s vršnjacima da se bolje prilagode.

Okvir 20.

Prijedlozi aktivnosti za poticanje razvoja vještina potrebnih za prijateljstvo u srednjem djetinjstvu

- Sve aktivnosti koje su predložene za razvoj vještina potrebnih za prijateljstvo u ranom djetinjstvu, uz prilagodbu za stariju djecu.
- U školi i razrednom odjelu organizirati što više grupnih zabavnih aktivnosti, ali pri provedbi aktivnosti pomagati djeci koja nisu uključena da se uključe (na primjer, dati im ulogu koja će im omogućiti više interakcije s vršnjacima i sl.).
- Upoznati talente i interese djece te ih uključiti u za njih prikladne izvannastavne aktivnosti.
- Osuditi i po potrebi sankcionirati agresivno ponašanje, bilo otvoreno ili prikriveno, te učiti djecu kako ispraviti svoje negativno ponašanje prema drugima prosocijalnim ponašanjem.
- Čitati knjige i gledati filmove o važnosti prijateljstva i o toj temi razgovarati s djecom.

Literatura:

- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Maunder, R. i Monks, C. P. (2019). Friendships in middle childhood: Links to peer and school identification, and general self-worth. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(2), 211–229.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Duong, M. T. i Nakamoto, J. (2008). Peer relationships and academic achievement as interacting predictors of depressive symptoms during middle childhood. *Journal of Abnormal Psychology*, 117(2), 289–299. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.117.2.289>.

Razvojne potrebe djece u srednjem djetinjstvu

Dijete polaskom u školu čini veliki korak u svom odrastanju. Do sada su se odrasli o njemu brinuli sve vrijeme i bili odgovorni za većinu stvari u djetetovu životu, a polaskom u školu to se mijenja i od djeteta se očekuje da pomalo preuzima odgovornost za svoje školske obaveze i ima aktivniju ulogu u obitelji. Kognitivne i socioemocionalne sposobnosti kojima se dijete „opskrbito“ u predškolskom periodu i koje se nastavljaju razvijati i uvježbavati u školskom periodu, omogućuju djetetu da udovolji tim zahtjevima. Djetetu su od njegovih roditelja i ostalih odraslih koji ga okružuju i dalje potrebni sigurnost i zaštita, predvidljivost, ljubav, briga, prihvaćanje, usmjeravanje, uvažavanje osjećaja i potreba, empatija te jasne i realistične granice (koje su opisane u ranijim dijelovima poglavlja), a posebnu važnost za dijete u ovoj fazi razvoja imaju prihvaćanje i pohvala te podrška u razvoju kompetentnosti. Prema Eriku Eriksonu, dijete se u srednjem djetinjstvu suočava sa psihološkim konfliktom sposobnosti nasuprot nesposobnosti i rješavanjem tog konflikta stječe se vrlina kompetencije. U poglavlju o razvoju samopoimanja i samopoštovanja pisali smo o tome što je sve potrebno da dijete razvije samopouzdanje, što je vrlo slično vrlini kompetentnosti. Ovdje kratko ponavljamo da su djeci u srednjem djetinjstvu potrebna pozitivna iskustva u školi, s vršnjacima i nastavnicima, i kod kuće, kako bi stekli povjerenje u sebe da se mogu nositi sa životnim izazovima. Djetetu je potrebno da bude što samostalnije u rješavanju školskih zadataka i da preuzme odgovornost za svoje školovanje. To znači da roditelji djetetu pomažu samo u onim slučajevima kad dijete ne može samostalno riješiti zadatak. Prevelika količina kontrole roditelja uči dijete da ono nije u stanju samo preuzeti svoje obaveze i da nije odgovorno za njih te zbog toga može u budućnosti izbjegavati preuzimati zahtjevnije zadatke i biti skloni prebacivati odgovornost na druge. Također, roditelj se treba povlačiti i iz društvenog života svoga djeteta, dijete kroz srednje djetinjstvo može

samostalno sklapati prijateljstva i održavati ih. Ponekad roditelji, u želji da pomognu djeci, nalaze djeci prijatelje ili na neki drugi način preuzimaju kontrolu nad tim dijelom djetetova života, što opet nije u interesu djeteta jer ono ne razvija svoje socijalne vještine. No, roditelj svakako treba pružati podršku i pomoć svom djetetu kad ono ne može samo riješiti svoje probleme ili se samo želi povjeriti. Vrijeme provedeno s roditeljem, u razgovoru, pri izvršavanju kućanskih obaveza ili zabavnim aktivnostima i dalje je djetetu dragocjeno, iz njega dijete crpi snagu za nošenje s izazovima s kojima se susreće u svom individualnom životu. Isto tako, dragocjen je i odnos s učiteljicom, ili rjeđe učiteljem, koji predstavljaju najvažnije figure, figure sigurnosti, u školskom okruženju djeteta i s kojima dijete također izgrađuje odnos u kojem zadovoljava svoje emocionalne potrebe. Kad je nastavnik osjetljiv na potrebe, emocije i snage djeteta, to za dijete ima veliku vrijednost, osobito za onu djecu koja u svojim obiteljima ne dobivaju što im je potrebno. Najveća je dobit za dijete kad roditelji i nastavnici surađuju u interesu djeteta. Djeca se u nižim razredima osnovne škole sve više počinju baviti i izvanškolskim aktivnostima koje su jako važne, osobito za djecu koja imaju teškoća sa savladavanjem gradiva. Izvanškolska, a bilo bi najbolje da je to izvanškolska, aktivnost može biti područje funkcioniranja djeteta u kojem će ono graditi svoju vrlinu kompetencije.

Za razvoj djece veliku važnost imaju i odnosi s vršnjacima i različiti oblici igre. Djeca koja odrastaju usamljena ne razvijaju svoje socijalne vještine i ne stječu dragocjena iskustva za funkcioniranje u socijalnim grupama. Današnji način života u kojem djeca te dobi provode puno vremena sama uključeni u različite *online* aktivnosti, djecu ograničava u tom aspektu razvoja. Dužnost je odraslih kreirati okruženja i osloboditi vrijeme za druženje djeteta s vršnjacima.

Vježba 4.

Odaberite jedno dijete iz svog razrednog odjeljenja ili svog okruženja i pokušajte procijeniti razinu razvoja u pojedinim područjima (kognitivno, socioemocionalno) te razvojne potrebe toga djeteta. Dajte svoje prijedloge za učitelje ili roditelje toga djeteta, kako mogu poticati različite aspekte razvoja i pomoći djetetu u prevladavanju prepreka koje su se pojavile u njegovu razvoju.

Zaključno se može reći da djeca u srednjem djetinjstvu čine važne korake prema svojoj samostalnosti. Lekcija koju trebaju naučiti jest da su sposobni brinuti se o sebi i rješavati probleme s kojima se susreću. Roditelji i učitelji trebaju pronaći pravu mjeru između podrške koju pružaju djetetu i poticanja na

samostalnost. „Građenje skela“, o kojem je govorio Vigotski, može biti od velike pomoći. Društvo treba djeci osigurati adekvatne uvjete školovanja, učionice i druge prostore škole u kojima će djeca moći stjecati raznolika iskustva o sebi i svijetu, ponuditi izvannastavne i izvanškolske aktivnosti po principu „za svakoga ponešto“ te učiti djecu da je svaka osoba vrijedna, da od svakoga možemo nešto naučiti i da ocjena nije jedino što se računa.

Literatura:

- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berk, L. (2005). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Young, J. E. i Klosko, J. S. (1993). *Reinventing your life: how to break free from negative life patterns*. New York, N.Y., U.S.A., Dutton.

Razvoj u adolescenciji

Kognitivni razvoj u adolescenciji

Adolescencija je razdoblje od otprilike 11. do 20. godine života, a dobne granice variraju s obzirom na spol i druge individualne razlike. Razlikujemo tri podrazdoblja: ranu (11. do 13. g.), srednju (14. do 16. g.) i kasnu adolescenciju (17. do 20. g.). Za ranu adolescenciju karakteristične su intenzivne tjelesne promjene, odnosno pubertet, koje se nastavljaju djetelom i u srednju adolescenciju. Srednja adolescencija psihološki je najizazovnije razdoblje adolescencije u kojemu se mladi ljudi prilagođavaju na svoj novi tjelesni izgled, savladavaju izazove srednje škole, pokušavaju pronaći svoje mjesto u širem društvenom okruženju srednje škole i šire svoja socijalna iskustva. U kasnoj se adolescenciji kod većine mladih uočava stabiliziranje i veće samopouzdanje u poduzimanju samostalnih životnih odluka.

Adolescencija je razdoblje velikog napretka u kognitivnim sposobnostima. Dolazi do poboljšanja kognitivne fleksibilnosti (prilagodba na promjenjive uvjete pri rješavanju zadataka), sposobnosti planiranja i rješavanja problema, sposobnosti razumijevanja pojmova i metakognitivnih sposobnosti (mišljenje o mišljenju). Pažnja je sve bolje usmjerena na relevantne informacije, strategije pamćenja su djelotvornije, znanje se proširuje i olakšava upotrebu strategija, povećava se kapacitet obrade i napreduje kognitivna samoregulacija. Sve navedene promjene događaju se zbog razvoja moždanih područja zaduženih za te funkcije, prije svega prefrontalne moždane kore, a regulirane su, kao i tjelesni razvoj, izlučivanjem spolnih hormona. Nadalje, pojedina se područja mozga sve više specijaliziraju i međusobno povezuju. Proces koji to omogućuje jest takozvano „čišćenje sinapsi“, tijekom kojega odumiru sinapse koje se ne koriste, a jačaju one koje se koriste, što dovodi do povećanja njihove efikasnosti. Taj proces rezultira smanjenjem količine sive tvari čiji je volumen najveći u dobi od 11 do 12 go-

dina. Može se zaključiti da se adolescentski mozak uvelike oblikuje iskustvima odnosno aktivnostima kojima se adolescent bavi, što predstavlja veliki potencijal, ali i izazov. S jedne strane, sadržaji i iskustva adolescenta, ako su svrhovita i korisna, pripremit će mozak adolescenta za buduće životne izazove. S druge strane, ako adolescent odrasta u nepoticačnoj okolini i nepovoljnim okolnostima (npr. često dolazi u doticaj s različitim rizičnim ponašanjima) i to će ostaviti na njega trajne posljedice. U adolescenciji dolazi i do povećanja količine bijele tvari u nekim regijama mozga, što je posljedica pojačane mijelinizacije (proces oblaganja aksona mijelinom, tvari koja je odgovorna za zaštitu aksona) i rezultira bržom aktivacijom neurona. U mozgu adolescenta dolazi i do promjena u regulaciji sinteze neurotransmitera, peptida i njihovih receptora. Recimo, aktivnost je neuronskih krugova koji koriste dopamin (neurotransmitter koji ima važnu ulogu u doživljaju užitka, motivaciji i učenju) pojačana. Razina dopamina kod adolescenata je niža uspoređujući s ostalim dobnim skupinama, ali je dopaminski odgovor na iskustvo pojačan. Pojednostavljeno rečeno, kad adolescent doživi ugodno iskustvo, njegov je doživljaj ugođe intenzivniji od doživljaja ugođe djeteta ili odrasle osobe na to iskustvo. To je razlog zbog kojega je adolescentima privlačnije djelovanje psihoaktivnih tvari, hrane s visokim glikemijskim indeksom te općenito novih iskustava. Oni su zbog toga također podložniji razvoju ovisnosti.

Prema Piagetovoj teoriji, ulaskom u adolescenciju počinje se razvijati takozvano formalno mišljenje. Četiri glavna aspekta formalnog mišljenja jesu introspekcija (opažanje vlastitih doživljaja), apstraktno mišljenje, logično mišljenje i hipotetičko-deduktivno rasuđivanje. Važno je napomenuti da je i mišljenje djece u srednjem djetinjstvu također logično, no djeteta logička pravila ne može primijeniti na apstraktni sadržaj. Adolescenti sve bolje razumiju apstraktne pojmove i mogu provoditi logičke operacije ne oslanjajući se na iskustva u stvarnom životu. Na primjer, oni mogu procijeniti logiku verbalnih tvrdnji bez pozivanja na okolnosti u stvarnom svijetu. Re-

cimo, tvrdnja „Ovaj je žeton zelen i nije zelen.“ netočna je bez obzira na to kakav žeton imamo u ruci, a tvrdnja „Ovaj je žeton zelen ili nije zelen.“ točna je u svakom slučaju. Adolescenti to mogu razumjeti, dok mlada djeca daju odgovore koji su povezani s konkretnim informacijama, odnosno bojom žetona koji ispitivač drži u ruci. U adolescenciji se razvija i sposobnost rješavanja problema koja uključuje razlaganje problema na dijelove, postavljanje hipoteza o rješenju problema i sustavno provjeravanje postavljenih hipoteza. Piaget je u svrhu ispitivanja te sposobnosti (hipotetičko-deduktivnog rezoniranja) djeci i adolescentima zadavao tzv. problem s njihalom. Dao bi im uteg obješen o nit zavezanu za prečku i pitao o čemu ovisi brzina kojom se njihalo njiše. Da bi došli do odgovora mogli su mijenjati dužinu niti i težinu utega. Tri su bila moguća odgovora, da brzina njihanja ovisi o duljini niti, težini utega ili snazi kojom je uteg gurnut, i djeca su sama trebala doći do rješenja. Pokazalo se da mlada djeca nesustavno variraju pojedine varijable na način kojim nije moguće doći do točnog rješenja. Starija djeca mogu postaviti hipoteze i sustavno varirajući elemente dolaze do točnog rješenja, da brzina njihanja ovisi o dužini niti. Djeca u dobi od 11./12. g. do 14./15. g. koriste formalne operacije nesustavno i u području s više iskustva, dok ih stariji adolescenti koriste sustavno i sigurniji su u svim aspektima formalnog mišljenja.

No, istraživanja su pokazala da ne razmišljaju svi adolescenti, ali ni odrasli, na formalan način. Formalne operacije razvit će se uvježbavanjem i u području s više iskustva. Adolescenti imaju veliki potencijal naučiti razmišljati na znanstveni način, što znači razlikovati teoriju od dokaza te koristiti logička pravila za ispitivanje točnosti teorije, ali je potrebno uvježbavanje takvog načina razmišljanja, najčešće unutar školskog sustava.

Opisane promjene u mišljenju adolescenata reflektiraju se i na njihovo ponašanje. U nastavku ćemo opisati nekoliko ključnih fenomena koji se javljaju u ponašanju adolescenata kao posljedica promjena

u mišljenju. Adolescenti su općenito svadljiviji od djece. Njihove kognitivne sposobnosti omogućuju im da svoje okruženje, ponašanja drugih ljudi, pojave, dožive na potpuno drugačiji način. Njihova sposobnost sagledavanja stvari koje ih okružuju u širem kontekstu dovodi i do toga da razvijaju sliku o idealnom svijetu koji je drugačiji od onoga u kojem žive. Kritični su prema odraslima i njihovim postupcima, prema načinu funkcioniranja obitelji, škole, društva. Također puno lakše argumentiraju svoje stajalište. Zbog svega navedenoga češće ulaze u sukobe s odraslima pokušavajući nametnuti svoje stavove i mišljenja. Takve svađe, iako roditeljima i nastavnicima vrlo često naporne i neugodne, adolescentima mogu biti korisne jer im omogućuju uvježbavanje ranije opisanih formalnih operacija. No, odrasli u prepirkama trebaju ostati smireni i fokusirani na argumente kojima će adolescentu pomoći da ih razumije. Osim toga, kritizam adolescenata može biti koristan ako se usmjeri u konkretno djelovanje za društveno korisne promjene.

Nadalje, adolescenti postaju sve više usmjereni na sebe. Oni imaju dojam da ono što proživljavaju nitko ne razumije i nitko ne doživljava niti je ikada doživio (fenomen osobne bajke), da su posebni i jedinstveni. Takav način razmišljanja povezan je i s pojavnošću rizičnog ponašanja (npr. brza vožnja automobila, uzimanje psihoaktivnih tvari, nezaštićeni spolni odnosi), jer adolescenti zbog njega imaju dojam da su neranjivi. Doživljaji adolescenata toliko su intenzivni da traže njihovu punu pažnju, a u tome osobama koje ih okružuju mogu djelovati egocentrično. Oni također imaju dojam da je pažnja drugih ljudi na njima u puno većoj mjeri nego što je u realnosti (fenomen zamišljene publike). Zbog toga su posebno osjetljivi na to kako ih drugi doživljavaju i na javnu kritiku.

I konačno, adolescenti imaju često teškoća u donošenju odluka. Njihove mogućnosti djelovanja sve su šire, ali životno je iskustvo još uvijek ograničeno. Zbog toga teško donose odluke, od manjih svakodnevnih odluka, kao što je odluka što će obući u ško-

lu, do većih odluka, kao što je koju će srednju školu upisati. Ponekad, radi uznemirenosti koju osjećaju, izbjegavaju odluke ili ih donose impulzivno.

Iz svega opisanoga možemo zaključiti da je život adolescenata uzburkan, prepun novih mogućnosti, intenzivnih doživljaja, ali i problema s kojima će se tek u budućnosti naučiti nositi. Oni u obiteljima, školama i društvu predstavljaju novu snagu koja potiče na propitivanje ustaljenih načina funkcioniranja i ponašanja. Njihov doprinos može biti koristan i velik ako prihvatimo njihove novostečene sposobnosti, ako ulazimo u dijalog s njima i pružimo im mogućnosti djelovanja u okruženju u kojem žive. Od takvog djelovanja koristi ima i samo okruženje, ali i adolescent kojemu konstruktivne aktivnosti jačaju možda ne putove povezane s tim aktivnostima.

Literatura:

- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berk, L. (2005). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Vježba 5.

Razmislite je li moguće u okviru predmeta koji predajete u višim razredima osnovne škole ili srednjoj školi poučavati adolescente znanstvenom načinu razmišljanja (razlikovanje teorije od dokaza, postavljanje istraživačkih pitanja, postavljanje i provjeravanje hipoteza, donošenje logičkih zaključaka), poticati razumijevanje apstraktnih pojmova i argumentiranje, poticati razvoj introspekcije i metakognicije. Prepoznajte aktivnosti kojima to već radite i osmislite nove. Razmislite o tome što razvoj tih sposobnosti može donijeti adolescentu u njegovu budućem životu.

Buggle, F. (2002). *Razvojna psihologija Jeana Piageta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A., (2005). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Emocije i razvoj emocionalnih sposobnosti i empatije u adolescenciji

Svakome tko je u kontaktu s adolescentima sasvim je očito da se njihovi emocionalni doživljaji razlikuju od doživljaja djece i odraslih osoba. U prosjeku adolescenti rjeđe doživljavaju ugodne emocije, a češće neugodne (ljutnja, tuga, strah). Djevojke u usporedbi s mladićima općenito češće doživljavaju tugu i nagliji pad u razini sreće ulaskom u adolescenciju. Adolescenti češće doživljavaju i promjene raspoloženja, no te promjene nisu, kako se često čini osobama koje ih promatraju, uzrokovane unutarnjim činiteljima (npr. hormonima), nego su vrlo često rezultat događaja na koje adolescenti intenzivno reagiraju. Kognitivni napredak, širenje društvenog

kruga i okruženja u kojima se kreću uz istovremeni manjak iskustva dovodi do toga da doživljavaju puno događaja koji su za njih izvor stresa. Djevojka ili mladić koji se pokušavaju uklopiti u novi razred u srednjoj školi i istovremeno postići što bolji akademski uspjeh svakodnevno mogu prolaziti kroz događaje koje procjenjuju iznimno izazovnim, osobito ako su u adolescenciju ušli s niskim samopostovanjem te doživljavaju manjak podrške i puno pritiska od strane obitelji i nastavnika. Adolescenti također na događaje reagiraju intenzivnijim emocijama u usporedbi s djecom ili odraslima. Kod djece još nije razvijeno apstraktno mišljenje, ona teško povezuju prošle i sadašnje situacije s budućnošću, što ih na neki način štiti od toga da svakodnevnim događajima pridaju značenje koje za njih može biti

štetno (npr. „Ako dobijem lošu ocjenu, neću upisati dobru srednju školu, neću upisati fakultet, neću se zaposliti i bit ću propalica.“). Odrasli s druge strane razumiju što se događa i također pridaju značenje svakodnevnim situacijama, no iskustvo ih štiti od toga da su im mnoge svakodnevne situacije stresne. Adolescentima njihove kognitivne sposobnosti omogućuju povezivanje iskustava iz različitih okruženja (npr. „U školi nemam prijatelja i kod kuće se ne slažem s bratom, što znači da me nitko ne prihvaća.“) i različitih razdoblja (npr. „U osnovnoj su mi se školi rugali i sad se u srednjoj školi ne žele družiti sa mnom, što znači da imam problema u odnosima s vršnjacima.“). Zbog toga oni dolaze do zaključaka koji za njih mogu biti uznemirujući, a manjak iskustva sprječava ih u tome da na problem gledaju kao na rješiv i prolazan. Kad se adolescente pita o njihovu raspoloženju u različitim situacijama, pokazuje se da su najpovoljnijeg raspoloženja u društvu vršnjaka i aktivnostima koje nisu strukturirane od strane odraslih. Druženje s vršnjacima i bavljenje opuštajućim aktivnostima služe kao pomoć u nošenju sa stresom i intenzivnim neugodnim emocijama. I to je jedan od razloga zašto su djeca koja nemaju bliske odnose sa svojim vršnjacima ranjivija u adolescenciji. S druge strane, raspoloženje je najlošije u aktivnostima koje su strukturirali odrasli, kao što je škola. S obzirom na idealizam i kriticism te povećan broj sukoba koje smo spominjali, te potrebu adolescenta za autonomijom, o kojoj ćemo govoriti, to je i očekivano. U okruženjima kao što je škola potrebno je adolescentima dati određenu autonomiju kako bi mogli doživjeti što više ugodnih iskustava i kako bi se lakše nosili sa strukturom nametnutom od strane odraslih. Poticanje na različite autonomne aktivnosti (na primjer oslikavanje školskog zida ili organizacija društvenog događaja) te uključivanje u različite projekte (na primjer humanitarne) u kojima će mladi imati važne uloge s odgovornostima mogu biti dobra ideja. Participacija mladih u kreiranju njihova školskog života vrlo je važna i treba se njegovati i u ranijim razvojnim razdobljima, a osobito u adolescenciji.

S obzirom na intenzivan emocionalni život u adolescenciji, sposobnosti emocionalne inteligencije imaju veliku ulogu. Kao što se već spominjalo ranije u tekstu, te se sposobnosti nastavljaju razvijati tijekom dugog perioda adolescencije. Povećava se kompetencija u prepoznavanju gađenja i ljutnje na licima, no adolescenti su još uvijek manje od odraslih osjetljivi na nijanse u izrazima lica. Isto tako, oni su bolji u prepoznavanju emocija na licima vršnjaka nego na licima odraslih, što ne čudi s obzirom na to da nisu proživjeli iskustva odrasle dobi. Prepoznavanje vokalnih izraza emocija napreduje i više, no i dalje se javlja tendencija zamjene ljutnje i straha u glasovima te kategoriziranja neutralnih izraza kao tužnih. Svjesnost o vlastitim emocijama također napreduje.

S obzirom na to da se u adolescenciji razvija meta-kognicija, adolescenti stječu sposobnosti planskog korištenja emocija u svrhu facilitacije mišljenja pri rješavanju neemocionalnih problema. Ako ih poučimo da promjenom emocionalnog stanja mogu olakšati zauzimanje druge perspektive, oni će tu sposobnost moći koristiti kad im zatreba. Na primjer, tijekom pisanja eseja ili planiranja projekta oni mogu kod sebe namjerno potaknuti javljanje određenog emocionalnog stanja (prisjećanjem neke situacije, traženjem podrške ili gledanjem/slušanjem sadržaja željenog emocionalnog tona) koje će im pomoći da uspješnije izvrše svoj zadatak. Također, mogu koristiti svoju brigu na način da je shvate kao poticaj za određenu aktivnost (učenje ili izradu projekta), a ne kao negativnu emociju koje se treba što prije riješiti (recimo, nesvrhovitom distrakcijom).

U kontekstu emocionalnog znanja povećava se razumijevanje i osnovnih i socijalnih emocija, no rječnik je emocija u adolescenciji još uvijek manje precizan u odnosu na odraslu dob. Adolescencija je razvojno osjetljivo razdoblje za razvoj regulacije emocija zbog intenzivnih emocionalnih doživljaja, visokih očekivanja od strane okoline i razvoja mozgovnih područja zaduženih za regulaciju. To znači da su adolescenti osjetljiviji na okolinske utjecaje

koji potiču razvoj sposobnosti upravljanja emocijama u odnosu na djecu i odrasle. U ovom razdoblju dolazi do reorganizacije neuronskih krugova koji povezuju amigdalnu, koja ima važnu ulogu u doživljaju emocija, i prefrontalni korteks, zadužen za kontrolu doživljaja i ponašanja, na čemu se temelji razvoj tih sposobnosti. Roditelji mogu pomoći adolescentima u razvoju emocionalne regulacije podrškom u stajanjima intenzivne emocionalne uzbuđenosti, postavljanjem granica i komuniciranjem svojih očekivanja o izražavanju emocija. No, važno je napomenuti da je proces razvoja regulacije emocija puno kompleksniji, osobito kada u razmatranje uključimo odnos između roditelja i djece, no rasprava o tome izlazi izvan okvira ovoga priručnika. Kratko ćemo reći da odnos sigurne privrženosti između roditelja i djeteta podupire i razvoj emocionalne regulacije djeteta, dok nesigurni oblici privrženosti onemogućuju roditelje u ostvarivanju pozitivnog utjecaja na razvoj regulacije. No, istraživanja pokazuju da adolescenti sve više upotrebljavaju adaptivne strategije regula-

cije emocija i da se smanjuje učestalost impulzivnih reakcija.

Napretkom razumijevanja socijalnog okruženja, te razumijevanja emocija drugih ljudi, očekivano je da se nastavlja i razvoj empatije u adolescenciji. No istraživanja o razvoju ne daju konzistentne rezultate. Čini se da usmjerenost na sebe i izazovi adolescentskog razdoblja mogu rezultirati i privremenim manjkom empatije u situacijama u kojima bismo očekivali empatiju. Mladi koji češće doživljavaju empatiju češće se ponašaju prosocijalno. No, neki adolescenti s vrlo izraženom empatijom mogu imati teškoća u tome da empatiju pokažu putem prosocijalnog ponašanja jer su preplavljeni svojim emocijama. Da bi empatija bila korisna, važno je imati razvijene emocionalne sposobnosti (npr. upravljanje emocija) i vještine suočavanja usmjerene na problem, o kojima smo govorili u dijelu o razvoju emocionalnih sposobnosti u srednjem djetinjstvu.

Okvir 21.

Prijedlozi aktivnosti za poticanje razvoja emocionalnih sposobnosti i empatije kod adolescenata

- Čitanje knjiga ili gledanje filmova u kojima likovi prolaze kroz različite emocionalno nabijene situacije i razgovor o doživljajima i emocionalnim reakcijama likova (učiti rječnik emocija, prepoznavati složene i pomiješane emocije, poticati razumijevanje uzroka i posljedica emocija i emocionalnih reakcija, prepoznati strategije upravljanja emocijama).
- Razgovor o emocijama adolescenta, razotkrivanje vlastitih emocija, tumačenje emocionalnih reakcija drugih ljudi.
- Učiti adolescente funkcijama pojedinih emocija i načinima kako mogu korisno iskoristiti informacije koje im emocije prenose (npr. ako sam ljuta netko krši moje granice i potrebno je postaviti granicu na način kojim neću povrijediti drugoga).
- Učiti adolescente na koji način mogu kod sebe potaknuti javljanje različitih emocionalnih stanja.
- Vježbanje tehnika relaksacije.
- Vježbanje tehnika usredotočene svjesnosti koje su opisane u Okviru 17.
- Učiti adolescente kako promjenom tumačenja situacije i postupaka drugih ljudi možemo promijeniti svoje osjećaje odnosno ublažiti neugodne emocije.
- Aktivnosti koje su predložene za poticanje razvoja empatije u srednjem djetinjstvu uz prilagodbu za adolescente.

Zaključno se može reći da je emocionalni život adolescenata vrlo bogat i intenzivan. Prolazeći kroz mnoga izazovna iskustva samostalno i sagledavajući ih uz novostečene sposobnosti formalnog mišljenja, adolescenti intenzivno emocionalno reagiraju. Paralelno i dalje razvijaju svoje emocionalne sposobnosti te postaju sve kompetentniji u prepoznavanju emocija, razumijevanju svojih emocija i emocija drugih ljudi te, povrh svega, upravljanju emocijama. No, još uvijek im je potrebna podrška odraslih u nošenju s intenzivnim emocionalnim doživljajima. Odrasli koji žive i rade s adolescentima trebaju raditi na širenju svojih kapaciteta za nošenje s neugodnim emocijama jer doživljaji adolescenata za njih mogu biti također uznemirujući, a pružanje podrške i pozitivnog primjera iznimno je važno za njihove adolescente.

Literatura:

- Babić Čikeš, A. Razvoj sposobnosti emocionalne inteligencije – znamo li dovoljno?. *Diacovensia*.
- Babić Čikeš, A. i Buško, V. (2020). On the development of emotional intelligence: Two-wave study on early adolescents. *Psychological Topics*, 1, 95–118. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.6>.
- Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Burnett, S., Thompson, S., Bird, G. i Blakemore, S. J. (2010). Pubertal development of the understanding of social emotions: Implications for education. *Learning and individual differences*, 21(6), 681–689. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.05.007>.
- Gross, J. T. i Cassidy, J. (2019). Expressive suppression of negative emotions in children and adolescents: Theory, data, and a guide for future research. *Developmental psychology*, 55(9), 1938–1950. <https://doi.org/10.1037/dev0000722>.
- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J. i Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: a 2-year follow-up study. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 51(5), 567–574. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02183.x>.
- Herd, T., King-Casas, B. i Kim-Spoon, J. (2020). Developmental changes in emotion regulation during adolescence: Associations with socioeconomic risk and family emotional context. *Journal of youth and adolescence*, 49(7), 1545–1557. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01193-2>.
- Lacković-Grgin, K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Siegel, D. J. (2017). *Oluja u mozgu – Snaga i svrha tinejdžerskog mozga*. Harfa
- Zimmermann, P. i Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International journal of behavioral development*, 38(2), 182–194. <https://doi.org/10.1177/0165025413515405>.

Razvoj samopoimanja, identiteta i rodni uloga u adolescenciji

U adolescenciji slika o sebi postaje složenija i homogenija. Uz područja samoprocjene u kojima mlada djeca sebe procjenjuju (tjelesno-sportska kompetencija, školska kompetencija, socijalna kompetencija i tjelesni izgled) javljaju se, ovisno o iskustvima adolescenta, nova područja, kao što su blisko prijateljstvo, studiranje, romantična privlačnost, poslovna kompetencija i drugo. Adolescenti sebe sve više opisuju navodeći psihološke osobine (npr. „lako planem“) i socijalne vrline (npr. „iskren, vrijedan“) te osobne i moralne vrijednosti (npr. „važni su mi obi-

telj i religija, želim pomagati drugima“). Pojedine se osobine, u skladu s razvojem apstraktnog mišljenja, uopćavaju u apstraktnije pojmove (npr. „Imam malo prijatelja i ne volim upoznavati nove ljude, što govori da sam introvert.“). Kako kognitivni razvoj napreduje tako adolescenti pronalaze rješenja za kontradiktornosti u svojim osobinama (npr. „S vršnjacima sam otvoren, a s roditeljima sam zatvoren u komunikaciji.“), te koriste takozvane „modifikatore“ (npr. „Prilično sam siguran u sebe.“, „Ponekad volim napraviti nešto neočekivano.“) i integrirajuća načela (npr. „Vrijedan sam kad me nešto zanima, ali ne da mi se raditi stvari za koje nemam interesa.“). Samopoštovanje (osjećaj vlastite vrijednosti i sa-

mopouzdanje) tijekom adolescencije uglavnom raste. Adolescenti samopoštovanje često temelje na vršnjačkim odnosima i sportskoj kompetenciji, što je argument za sve što smo ranije pisali o važnosti poticanja kvalitetnih vršnjačkih odnosa djeteta, ali i važnosti uključivanja djece (ne samo one koja imaju predispozicije za profesionalno bavljenje sportom) u sportske aktivnosti. Kod nekih adolescenata može doći do pada u samopoštovanju na prijelazima u peti razred ili u srednju školu, te im je u tim razdobljima potrebna dodatna podrška. Ta razdoblja zahtijevaju prilagodbu na promijenjene zahtjeve u akademskom okruženju, te pronalaženje svog mjesta (kod nas najčešće kod upisa u srednju školu) u novom razrednom odjeljenju i školi. No, takvi su padovi samopoštovanja uglavnom privremeni. Da bi adolescent imao visoko samopoštovanje nije nužno da na sebe gleda pozitivno u svim područjima, nego da je profil samopoštovanja (samoprocjene u svim područjima) općenito pozitivan. Problematični su profili samopoštovanja oni u kojima je pozitivna procjena vezana isključivo ili gotovo isključivo za odnose s vršnjacima. Adolescenti s takvim profilima rizični su za problematična ponašanja jer se zbog nemogućnosti ostvarivanja zadovoljavajućih odnosa u obitelji te pozitivnog samovrednovanja u školi okreću vršnjacima koji su često sličnih profila i skloni potvrdu sebe tražiti u socijalno nepoželjnim aktivnostima. Adolescenti takvih profila podložniji su i vršnjačkom pritisku jer njihova psihološka dobrobit na neki način ovisi o prihvaćanju od strane vršnjaka. U različitim se istraživanjima nalazi da djevojke općenito imaju niže samopoštovanje u odnosu na mladiće, što je vjerojatno posljedica djelovanja različitih socijalizacijskih faktora (npr. odgoj djevojaka usmjeren je više na važnost prihvaćanja u zajednici i bliskih odnosa, a dječaka na važnost individualnog napretka), no te razlike nisu jako velike. Ipak, posebnu pažnju i roditelji i nastavnici trebaju usmjeriti na osnaživanje djevojaka. Također, za razvoj niskog samopoštovanja rizične su djevojke koje rano ulaze u pubertet jer one najranije u svojoj generaciji ulaze u pubertet. Zbog toga

su češće izložene pogledima vršnjaka, moguće i zadirkivanjima, te su češće tjeskobne i imaju negativnu sliku o sebi. One izgledaju drugačije pa se povezuju sa starijim adolescentima zbog čega su (pre)rano u doticaju s rizičnim ponašanjima (npr. korištenje psihoaktivnih tvari i seksualne aktivnosti). Rizik, ali manji, predstavlja i kasniji ulazak u pubertet dječaka jer oni, s druge strane, stječu odrasliji izgled najkasnije u svojoj generaciji. Skloni su pažnju privlačiti na okolini neprimjeren način, nezadovoljniji su sobom i češće imaju negativnu sliku o svom tijelu. Zdravstveni odgoj o pubertetskim promjenama i normaliziranje individualnih razlika bio bi od pomoći u smanjivanju efekata tih prirodnih individualnih razlika. I skrbnici adolescenata, kao i škola te socijalno okruženje, mogu pomoći adolescentima u izgradnji pozitivne slike o sebi. Djeca roditelja koji većim dijelom prakticiraju takozvano autoritativno roditeljstvo (pred djecu stavljaju zahtjeve primjerene dobi, potiču samostalno donošenje odluka i samostalno rješavanje zadataka uz primjerenu podršku i iskazivanje brige i ljubavi) imat će vjerojatnije i više samopoštovanje. I djeca koja ostvaruju pozitivne odnose sa svojim nastavnicima, te ih nastavnici potiču na razvoj kompetencija i napredak također će vjerojatnije imati visoko samopoštovanje. Vrlo je važna uloga izvannastavnih aktivnosti i uključivanja djece u različite projekte, koji su kod nas u srednjim školama još relativno rijetki. Takve aktivnosti omogućuju djeci pokazivanje osobina koje ne dolaze do izražaja u klasičnom akademskom kontekstu. Djeci koja se teško snalaze u školskom sustavu potrebno je osigurati dodatnu podršku u vidu individualnog pristupa, uključivanja u izvannastavne aktivnosti i ostvarivanja suradnje s obitelji, kako bi uvidjeli vezu između svog obrazovanja i budućnosti te stekli samopouzdanje. Što se mladima više pruža prilika za sudjelovanje u aktivnostima relevantnima za društvenu zajednicu (npr. različiti oblici volontiranja i participacija u upravljačkim strukturama), imat će više mogućnosti za razvoj pozitivne slike o sebi. I funkcioniranje društva u cjelini, stavljanje naglaska na prihvaćanje različitosti, toleranciju različitosti (npr.

homoseksualne orijentacije) i pridavanje vrijednosti ljudima svih razina obrazovanja i djelovanja, vrlo su važni kao temelj za razvoj samopoštovanja adolescenata različitih osobina. U današnje je vrijeme to iznimno važno, jer društvene mreže, kojima se koristi većina mladih, zbog kreiranja sadržaja za svakog pojedinca koji je u skladu s njegovim individualnim preferencijama, djeluju na način da se razlike među pojedincima različitih vrijednosti i stavova sve više naglašavaju te potencijalno mogu dovesti do manjka tolerancije prema onima koji drugačije razmišljaju i žive.

Najvažniji je razvojni zadatak u adolescenciji razvoj identiteta i on se odvija paralelno s razvojem slike o sebi. Identitet je način na koji doživljavamo sami sebe, svoje osobine i životne vrijednosti, pri čemu je važan doživljaj kontinuiranog postojanja svoje ličnosti. Svatko je od nas potpuno različit kao osoba (izgled, način razmišljanja i ponašanja) u različitim vremenskim točkama svojega života, ali imamo doživljaj da su te različite slike dio naše jedinstvene osobnosti. Adolescenti počinju tragati za svojim identitetom koji je odvojen od identiteta njihovih roditelja, obitelji i socijalnog okruženja. Kao djeca živjeli su u skladu s vrijednostima zadanim od svoje okoline, bez propitivanja, a sada imaju potrebu za stvaranjem svog osobnog pogleda na sebe i svijet te preuzimanjem vlastitih životnih vrijednosti. U to je uključeno donošenje odluke o smjeru obrazovanja i zanimanju, načinu života, te načinima na koje želi biti povezan s ljudima i svijetom koji ga okružuju. Stvaranje identiteta dugotrajni je proces koji se temelji na izgradnji slike o sebi koja počinje u djetinjstvu, a ključno je razdoblje za razvoj adolescencija. No, na neki način, svoj identitet gradimo cijeli život. Osobe s izgrađenim identitetom na „zdravim“ temeljima lakše se suočavaju sa životnim izazovima, sigurnije su u sebe i psihološki zdravije. Da bi se izgradio zdrav identitet potrebno je proći kroz takozvani period istraživanja. Istraživanje podrazumijeva upoznavanje različitih životnih mogućnosti i eksperimentiranje s nekima od njih, u svim područjima života, ili barem onim najvažnijima. Adolescenti istražuju bavljenjem

različitim aktivnostima, poslovima i slično. Istraživanje se događa i u području bliskih odnosa, upoznavanjem različitih ljudi, sklapanjem prijateljstava i romantičnih odnosa s različitim osobama. Istražuje se i upoznavanjem različitih religija i kultura. Razdoblje u životu adolescenta kada je usmjeren na istraživanje i nije se još odlučio za vlastiti životni put i vlastite vrijednosti nazivamo moratorijem. Slijedi primjer adolescenta koji se nalazu u moratoriju.

Marijan je učenik 4. razreda srednje ekonomske škole. Vrlo dobar je učenik, no ulaže minimalno truda u učenje, uglavnom se snalazi. Nema ideju o tome što bi radio nakon završene srednje škole. Nema interesa za studiranje, a struka koju će imati završetkom srednje škole također ga ne zanima. No, nema interesa ni za nešto drugo. Povremeno pomaže ocu u obiteljskom poslu. Često izlazi, ima djevojku i vjeruje da će donijeti neku odluku kad bude vrijeme. Bavi se mišlju da upiše neki fakultet da isproba samostalni život...

Moratorij se smatra psihološki zdravim statusom identiteta, ako ne traje predugo. Krajem adolescencije adolescenti bi se trebali odlučiti za većinu svojih vrijednosti. Moratorij, iako zanimljivo, može biti psihološki izazovno razdoblje jer se u njemu češće doživljava nesigurnost, tjeskoba, manjak samopouzdanja i slično.

Neki se adolescenti odluče za svoje životne vrijednosti, ali ne na temelju vlastita istraživanja, nego preuzimajući vrijednosti nekih od autoriteta u svom životu (obitelj, religijski autoriteti i sl.). To se često događa u okruženjima koja ne potiču istraživanje nego vrše pritisak prema načinu života koji je zadan od strane odraslih. Slijedi primjer adolescentice s preuzetim identitetom.

Marta je učenica 3. razreda Ugostiteljsko-turističke škole, smjer kuhar. Dolazi iz obitelji koja ima svoj restoran te ju je obitelj usmjerila u to zanimanje. I ona je sama oduvijek „znala“ da će se, kad odraste, baviti obiteljskim poslom. U osnovnoj je školi bila odlična u pisanju sastavaka i nastavnica ju je

poticala da upiše četverogodišnju školu, no Marta nije razmišljala o toj mogućnosti. Njezino je da pomogne svojoj obitelji. S roditeljima je vrlo bliska. Kad nije u školi, pomaže im u restoranu. Ponekad joj je žao što nema vremena izlaziti s prijateljicama, ali zna da je to žrtva za njezinu budućnost. Nada se da će imati kad odraste svoju obitelj koja će biti slična njezinoj sadašnjoj obitelji.

Osobe koje su preuzele identitet bez propitivanja vrijednosti kasnije su više sklone konformizmu i manjku tolerancije prema različitostima. One se drže svoje sigurnosti jer nemaju samopouzdanja suočiti se s izazovima. Ovaj status identiteta može biti jedna od stepenica u razvoju identiteta, na primjer u ranoj adolescenciji, ali nije povoljan ako traje dulje životno razdoblje.

Kad se osoba odluči za svoje životne vrijednosti nakon što je propitala različite mogućnosti i testirala stare vrijednosti, kažemo da je u statusu postignutog identiteta. To je psihološki najzdraviji status identiteta. Slijedi primjer adolescentice s postignutim identitetom.

Marija je studentica prve godine studija dentalne medicine. Završila je jezičnu gimnaziju s vrlo dobrim uspjehom. Govori tečno nekoliko stranih jezika. Ima široki krug prijatelja i dečka s kojim je u vezi godinu dana. Prije ulaska u vezu bili su prijatelji, a onda se među njima razvila privlačnost. Marija je u srednjoj školi dosta izlazila i družila se. Osim toga, članica je i kulturno-umjetničkog društva te je često putovala. Škola joj je bila važna, no ulagala je u učenje onoliko truda koliko je bilo potrebno da zadrži vrlo dobar uspjeh. Pri kraju trećeg razreda srednje škole upoznala je člana šire obitelji koji ju je zainteresirao za dentalnu medicinu, te je nakon toga uložila veliki trud kako bi mogla upisati taj studij. Odluku je donijela samostalno, no obitelj joj je pružila podršku.

Osobe s postignutim identitetom zadovoljnije su i spremnije poduzimati korake koji će ih usmjeriti prema životu koji je u skladu s njihovim vrijednostima. No, one su svjesne da je njihov način života samo

jedna od mogućnosti i da drugi imaju slobodu živjeti drugačije.

Najnepovoljniji je status identiteta tzv. difuzni identitet. On se javlja kod mladih ljudi koji ne istražuju različite mogućnosti niti su preuzele životne vrijednosti. Žive od danas do sutra i nemaju vjere u sebe da mogu živjeti drugačiji život. Osobe s difuznim identitetom tijekom ranijeg života doživjele su iskustva koja su u suprotnosti s onim što je djetetu potrebno da bi razvilo pozitivnu sliku o sebi. Slijedi primjer mladića koji je u statusu difuznog identiteta.

Mateo je učenik 4. razreda Turističko-ugostiteljske škole, smjer hotelijersko-turistički tehničar. Mateo ponavlja 4. razred i ima vrlo loš školski uspjeh. Često izostaje iz škole. Nema planova za budućnost niti razbija glavu razmišljanjem o budućnosti. Živi u trenutku i to uglavnom provodeći vrijeme sa svojim društvom iz kvarta. Roditelji su rastavljeni i okupirani svatko svojim životnim problemima. Nadaju se da će se Mateo „opametiti“ kad za to dođe vrijeme. Nastavnici pokušavaju s Mateom razgovarati, no ne primjećuju nikakav pomak u njegovu ponašanje.

Osobe u statusu difuznog identiteta sklone su razvoju ovisnosti i drugih psihičkih poremećaja. Njima je potrebna stručna pomoć u prevladavanju barijera koje se kod njih javljaju na putu izgradnje zdravog identiteta. Kada mladi ljudi nemaju podršku odraslih u izgradnji identiteta

koji je u skladu s društvenim vrijednostima, oni mogu razviti i tzv. negativni identitet, identitet koji nije socijalno poželjan (npr. identitet ovisnika). To se događa kod onih koji nisu uspjeli dobiti potvrdu okoline onakvi kakvi jesu, pa sliku o sebi temelje na negativnoj pažnji koju primaju zbog svojih nepoželjnih ponašanja.

Razvojno gledajući, svaki od opisanih statusa identiteta karakteristični su za određeno životno razdoblje. Rađamo se u difuziji identiteta, u djetinjstvu preuzimamo identitet svoje obitelji i okruženja, u adolescenciji smo u moratoriju, a u odrasloj dobi u postignutom identitetu. No, kao što je ranije rečeno,

na razvoj identiteta možemo gledati i kao na cjeloživotni proces te se u jednom životu može naći različit broj tranzicija između različitih statusa identiteta. Promjene okruženja i životnih okolnosti (npr. preseljenje, rastava braka, promjena posla) mogu dovesti do toga da se, nakon što smo izgradili svoj identitet, opet nađemo u moratoriju ili preuzetom identitetu.

Poseban je aspekt razvoja identiteta razvoj rodnog identiteta. Kao i drugi aspekti identiteta, i rodni identitet javlja se još u djetinjstvu, no adolescencija je razdoblje ponovne aktualizacije tog pitanja. Rodna pripadnost intenzivira se u ranoj adolescenciji, djevojke i mladići postaju svjesniji svog rodnog identiteta, što se očituje i u njihovu ponašanju. Oni se u odnosu na djetinjstvo ponašaju više u skladu s rodnom ulogom, što više dolazi do izražaja kod djevojaka koje svoj izgled i psihološko funkcioniranje usklađuju s izgledom i funkcioniranjem odraslih žena. Zbog toga su, recimo, djevojke sklonije od dječaka ponašati se na naučeno bespomoćan način, što je jedan od uzroka veće stope depresije kod djevojaka. Intenziviranje rodne pripadnosti najizraženije je u ranoj adolescenciji, a kasnije opada, kako mladići i djevojke razvijaju sliku o sebi kao muškarcu odnosno ženi. Dva su aspekta rodnog identiteta. Prvo je rodno samodefiniranje, koje se odnosi na to doživljavam li sebe kao muškarca ili ženu, a drugi je rodno samoprihvatanje, koje se odnosi na to koliko prihvaćam doživljaj sebe kao muškarca ili žene. Većina bioloških djevojaka doživljava sebe ženama, a bioloških mladića muškarcima, no postoje osobe kod kojih rodni identitet nije u skladu s biološkim spolom. Takve osobe nazivamo transrodnim osobama. Razvoj njihova rodnog samoprihvatanja vrlo je izazovan s obzirom na postojeće društvene predrasude u odnosu na to pitanje te im je često potrebna dodatna podrška i pomoć u procesu razvoja identiteta i postizanja psihološke dobrobiti. No, i osobe koje nemaju transrodni identitet mogu imati teškoća u razvoju rodnog samoprihvatanja, osobito ako njihova slika o sebi kao ženi/muškarcu nije u skladu s društveno preferiranom slikom (npr.

djevojka koja želi svoj život posvetiti karijeri i ne želi biti majka ili muškarac koji nije ambiciozan nego se želi posvetiti obitelji). Psihološki je najpovoljniji takozvani androgini identitet koji uključuje i tipično muške (npr. ambicioznost i asertivnost) i tipično ženske (npr. brižnost i empatičnost) osobine. Osobe s androginim identitetom prilagodljivije su i sposobnije se suočiti sa širim repertoarom životnih situacija.

Kao i na razvoj slike o sebi, i na razvoj identiteta imaju utjecaja obitelj, vršnjaci, škola i zajednica te širi kulturalni kontekst. Obitelj koja podržava razvoj zdravog identiteta jest ona koja daje podršku autonomiji adolescenta i procesima istraživanja te ne vrši pritisak za preuranjeno donošenje izbora. No, takva obitelj, ne samo u adolescenciji, nego i ranije, osposobljava pojedinca za poduzimanje inicijative za istraživanje i kasnije samostalno donošenje odluka. Vršnjački kontekst je kontekst za istraživanje vrijednosti jer u njemu upoznajemo osobe s drugačijim pogledima na život i s njima stvaramo veze. Osim toga, bliski odnosi s vršnjacima, koji prolaze kroz isti proces, služe kao podrška. No, vršnjaci mogu imati i negativan utjecaj, u smjeru stvaranja negativnog identiteta ili usporavanja procesa odlučivanja o vrijednostima. Škola i zajednica pružaju mogućnosti za istraživanje i daju podršku pojedincima kojima manjka samopouzdanja za uključivanje u različite aktivnosti. Širi kulturalni kontekst određuje spremnost zajednice za prihvaćanje osoba s manjinskim identitetima (etničke manjine, homoseksualne manjine i slično), što je povezano s razvojem identiteta tih osoba. Osobe koje pripadaju većinskim zajednicama lakše prolaze kroz proces izgradnje identiteta od manjinskih zajednica jer njihovo uklapanje u društvo zahtijeva manje prilagodbe.

Zaključno se može reći da je pitanje identiteta jedno od najvažnijih pitanja u psihološkom razvoju čovjeka, a adolescencija je razdoblje fokusirano na to pitanje. Osobe koje su svjesno odabrale svoj način života i životne vrijednosti u većoj će mjeri doprinijeti društvu u kojem žive na pozitivan način. Proces razvoja identiteta olakšan je kad mladi mogu

Okvir 22.**Odrasli mogu poduprijeti zdrav razvoj identiteta na sljedeće načine:**

- Toplom, otvorenom komunikacijom
- Vođenjem rasprava s adolescentima koje potiču mišljenje višeg stupnja
- Pružanjem prilika za sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima i programima stručne izobrazbe
- Pružanjem prilika za razgovor s odraslima i vršnjacima koji su proradili svoja pitanja identiteta (na primjer s osobama različitih zanimanja, osobama različitih seksualnih orijentacija, različitih kultura)
- Pružanjem prilika za istraživanje etničkog nasljeđa i učenja o drugim kulturama u ozračju poštovanja.

isprobavati različite opcije, od različitih aktivnosti, poslova, odnosa sve do različitih kultura, a zadatak je odraslih osigurati im te mogućnosti i podržati ih. No, jednako je bitno imati mogućnost donošenja odluke o svom životu koja će biti potvrda odabranih životnih vrijednosti. Društvo treba mladima pružiti kvalitetno obrazovanje, mogućnost relativno brzog pronalaska radnog mjesta, te stvoriti druge preduvjete za samostalan život. No, isto tako, važno je da

društvo ima svoj vrijednosni sustav koji je u skladu s onime što građani tog društva doživljavaju. U takvom će društvu mladi imati više povjerenja i više sigurnosti tijekom procesa stvaranja svog identiteta. Razvojem i sve većom uključenosti modernih tehnologija u naše živote rastu i mogućnosti eksperimentiranja adolescenata s različitim aspektima osobnosti, interesima i identitetima, kao i dobivanja povratnih informacija od puno većeg kruga ljudi. Osim toga, i vrijednosti društva prezentiraju se na puno složeniji način. Svi ti procesi mogu i pozitivno i negativno doprinosti razvoju identiteta. Proces razvoja identiteta sve je složeniji, i sve je teže biti adolescent i pružati adolescentu prikladnu podršku.

Literatura:

- Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Burić, I., Macuka, I., Sorić, I. i Vulić-Prtorić, A. (2000). Samopoštovanje u ranoj adolescenciji: Važnost uloge roditeljskoga ponašanja i školskoga postignuća. *Društvena istraživanja*, 4–5(96–97), 887–906.
- Brajša-Žganec, A., Raboteg-Šarić, Z. i Franc, R. (2000). Dimenzije samopoimanja djece u odnosu na opaženu socijalnu podršku iz različitih izvora. *Društvena istraživanja*, 6(50), 897–912.
- Lacković-Grgin, K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lacković-Grgin, K. (1999). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Vršnjački odnosi u adolescenciji

Kao što je do sada više puta spomenuto, kontekst vršnjačkih odnosa jedan je od najvažnijih konteksta razvoja adolescenata. U želji i potrebi postizanja autonomije u odnosu na roditelje, adolescenti se okreću vršnjacima i vršnjačkim grupama koje im pružaju privremeni identitet tijekom razdoblja u kojem još nisu izgradili svoj identitet. Vršnjačke su grupe i najvažniji kontekst za razvoj socijalnih vještina te započinjanje romantičnih odnosa. Očekivano,

adolescenti provode puno više vremena s vršnjacima, bilo u stvarnom ili virtualnom svijetu te intenzivno reagiraju na probleme u odnosima s vršnjacima. Longitudinalna istraživanja pokazuju da je kvaliteta odnosa s vršnjacima povezana s obrazovnim ishodima, mentalnim zdravljem, ovisničkim ponašanjima te čak i obolijevanjem od fizičkih bolesti i smrtnošću dekadama kasnije.

Djeca se u adolescenciji počinju družiti u vršnjačkim grupama koje se formiraju na temelju sličnog

obiteljskog porijekla, sličnih stavova i vrijednosti. Takve grupe (klike ili ekipe) imaju od pet do sedam članova istog spola u ranoj adolescenciji, a kasnije mogu biti i mješovite po spolu. One su u širem društvenom okruženju (škola, kvart) poznate po svojim interesima i statusu, a njihova je glavna svrha pružanje konteksta za razvoj socijalnih vještina. Nešto kasnije tijekom adolescencije više klika udružuje se u tzv. klape (ili društva). Članovi društva labavije su povezani od članova ekipe, no također se povezuju prema principu sličnosti. Društvo svome članu daje identitet unutar šire socijalne strukture škole i predstavlja kontekst za upoznavanje mladića i djevojača. Prema kraju adolescencije, kako adolescenti razvijaju svoj identitet, vršnjačke se grupe raspadaju, javljaju se parovi od kojih nekoliko zajedno provodi slobodno vrijeme. Događa se i to da otprilike polovina mladih iz klapa s društveno neprihvaćenim vrijednostima i ponašanjem mijenja klapu u povoljnijem smjeru. Ti su trendovi u skladu s promjenama u podložnosti vršnjačkom pritisku kojem su najpodložniji rani adolescenti. Ipak, pritisak prema nepoželjnom ponašanju raste tijekom adolescencije, što se vidi iz sve češćeg uključivanja u takva ponašanja, no to više ima veze sa širenjem mogućnosti adolescenta s dobi i osobnim odabirima osobe nego vršnjačkim pritiskom. Sasvim je jasno i da nisu svi adolescenti jednako podložni vršnjačkom pritisku. Oni koji su po svojoj prirodi emocionalno stabilniji i autonomniji manje će biti podložni, kao i oni koji su odrasli s autoritativnim roditeljima (zahtjevi u skladu s dobi i primjerena briga i prihvaćanje).

Popularnost u grupi vršnjaka tijekom adolescencije može se predvidjeti na temelju privlačnog tjelesnog izgleda i odijevanja, vedrog raspoloženja i entuzijazma, prijateljskog odnosa prema članovima grupe, školskog uspjeha, uspješne sportske aktivnosti (kod mladića) i vođenja grupnih aktivnosti. U novije vrijeme i *online* procesi doprinose popularnosti, no pokazuje se da su adolescenti koji su popularni uživo popularni i *online* i obrnuto. Oni koji su odbačeni od grupe u svom ponašanju češće pokazuju hostilnost i agresivnost, slabijeg su školskog uspjeha i imaju

teškoće mentalnog zdravlja. Kao što je ranije rečeno, toj djeci potrebna je stručna pomoć pri rješavanju njihovih osobnih i socijalnih problema.

U adolescenciji je veliki naglasak i na stvaranju dugotrajnih prijateljstava. Uz trajnost i uzajamnost, adolescentima su važne karakteristike prijateljstva odanost i prisnost. Važno im je da ih osoba koja se deklarira za njihova prijatelja ne iznevjeri i ostanе uz njih u kriznim situacijama te da međusobno dijele informacije iz osobnog života. Suradnja i uzajamno slaganje među prijateljima rastu tijekom adolescencije. Prijateljski odnosi adolescentima daju priliku za istraživanje vlastitog ja i dubinskog razumijevanja druge osobe, a to su temelji za buduće intimne odnose. Nadalje, prijatelji su podrška u stanjima i razdobljima stresa i većinom povoljno utječu na školsko postignuće. Spolne razlike među prijateljstvima koje su spomenute u dijelu o prijateljstvima u srednjem djetinjstvu prisutne su i dalje.

Promjena načina života koja se dogodila zbog sve veće dostupnosti tehnoloških uređaja i mogućnosti *online* komunikacije utječe i na vršnjačke odnose u adolescenciji, iako će tek nova istraživanja pokazati kako. Evidentno je da su adolescenti puno više u komunikaciji putem interneta nego uživo, te da su neprestano dostupni jedni drugima. To predstavlja dodatni pritisak za svakog adolescenta jer su socijalne povratne informacije puno češće, dostupne tijekom dužeg perioda i sve su veće mogućnosti usporedbe s drugima. Sve to utječe i na prirodu vršnjačkih odnosa iako još nismo sigurni kako. U praksi se stječe dojam da sve veći broj djece ima problema s ostvarivanjem kvalitetnih vršnjačkih odnosa, što dugoročno povećava i učestalost problema mentalnog zdravlja. Teme prijateljstava i odnosa s drugima postaju sve važnije komponente preventivnog djelovanja.

Zaključno možemo reći da su povezivanje s vršnjacima i sklapanje prijateljstava gotovo najvažnije komponente adolescentskog života. U bliskim odnosima s vršnjacima adolescent stječe socijalne vještine i vještine potrebne za ostvarivanje dubljeg

Okvir 23.**Prijedlozi aktivnosti za razvoj vještina potrebnih za prijateljstvo**

- Razgovarati s djecom o njihovim prijateljstvima, pri čemu je potrebno manje govoriti, a više slušati otvorenog uma (bez vlastitih pretpostavki o tome kako bi njihova prijateljstva trebala izgledati); Razgovarati o tome što im je važno u prijateljstvima i kako to mogu dati/tražiti/postići u odnosima sa svojim prijateljima.
- Analizirati prijateljstva o kojima adolescenti čitaju u knjigama ili gledaju u serijama i filmovima („Na čemu se temelji prijateljstvo, što povezuje prijatelje?“, „Koje su sličnosti i razlike u njihovim osobinama?“, „Koje su značajke prijateljstva prisutne (trajnost, odanost, prisnost, uzajamnost?“, „Koji se problemi javljaju u prijateljstvima i kako ih možemo rješavati?“).
- Pomoći djeci koja nemaju prijatelje uključiti se u neki socijalni krug u kojem će ih moći steći.
- Na nastavi primjenjivati rad u paru i skupini i razgovarati s učenicima o procesima u tom radu (Kako se dogovaraju?, Tko ima koju ulogu?, S kojim se teškoćama u odnosima suočavaju?, Kako rješavaju teškoće u odnosima?); Djecu dijeliti u skupine na takav način da se međusobno upoznaju i da svatko može pokazati neku svoju kvalitetu.
- Organizirati neformalna druženja, izlete, ekskurzije na kojima će se djeca međusobno i s nastavnicima bolje moći upoznati; Povesti računa da zanemarena i odbačena djeca sudjeluju u takvim aktivnostima.

intimnog odnosa, te iz njih crpi podršku za nošenje sa stresom u adolescenciji. Život u suvremeno doba čini vršnjačke odnose složenijima i kvalitativno drugačijima u odnosu na prijašnja povijesna razdoblja. Odrasli imaju malo uvida u takve odnose i malo razumijevanja za događaje u tim odnosima. Ono što adolescentima možemo dati kako bismo ih podržali jest vrijeme i prostor za komunikaciju o temama prijateljstva i odnosa s drugima, razumijevanje i suočavanje. Iz takvog okruženja adolescent će s više samopouzdanja krenuti dalje u svoj život i lakše će se nositi s izazovima koji su pred njim.

Literatura:

- Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lacković-Grgin, K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Nesi, J., Choukas-Bradley, S. i Prinstein, M. J. (2018). Transformation of Adolescent Peer Relations in the Social Media Context: Part 1-A Theoretical Framework and Application to Dyadic Peer Relationships. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(3), 267–294. doi: 10.1007/s10567-018-0261-x.

Razvojne potrebe adolescenata

Adolescencija je prilično dugo razdoblje velikih životnih promjena, kao i promjena u tjelesnom, kognitivnom, emocionalnom i socijalnom funkcioniranju. Dijete koje je bilo u velikoj mjeri ovisno o odraslima i koje je promatralo svijet uz ograničenja dječjeg načina mišljenja ulazi u svijet odraslih i mijenja svoj doživljaj tog svijeta. Glavni su razvojni zadaci adolescencije stjecanje autonomije u odnosu na odrasle koji se brinu o adolescentima i razvoj identiteta koji predstavljaju preduvjete za samostalan život. No, sve do kraja adolescencije, koja u nekim aspektima razvoja (npr. neurološki razvoj, preuzimanje različitih odgovornosti) u suvremenom društvu traje i do sredine dvadesetih godina, adolescenti neće postati potpuno autonomne osobe i potrebna im je podrška odraslih u nošenju s izazovima koje pred njih stavlja ovo životno razdoblje.

S obzirom na velike napretke u kognitivnim sposobnostima koji ne ovise samo o biološki zadanom planu, nego i o iskustvima adolescenata, zadatak je odraslih pružiti djeci kvalitetnu edukaciju koja će im omogućiti razvijanje mreža znanja u skladu s interesima. Što je edukacija kvalitetnija, to će i trag koji ostavlja biti „dublji“. Kvalitetna edukacija usmjerena je na povezivanje novog sadržaja s već postojećim znanjima i iskustvima te na razumijevanje, a ne puku reprodukciju sadržaja. S obzirom na to da mozak adolescenta snažno reagira na nova iskustva, bilo bi dobro da se u obrazovnim ustanovama učenicima omogućí doživljaj takvih iskustava, možda rjeđe na nastavi, ali puno više u izvannastavnim aktivnostima. Takve aktivnosti omogućuju učenicima da ugodne emocije povežu sa svojom školom i obrazovanjem i da imaju manje vremena i interesa za uključivanje u problematična i rizična ponašanja. S obzirom na to da se mozak adolescenta uvelike oblikuje aktivnostima u koje se uključuje i iskustvima kroz koja prolazi, važno je adolescentima omogućiti sudjelovanje u svrhovitim aktivnostima. Negativni razvojni ishodi povezani su s nestrukturiranim slobodnim vremenom koje se provodi u dokoličarenju.

Odrasli više nemaju veliku moć izravno utjecati na načine na koje će adolescent provoditi svoje slobodno vrijeme, ali što su druge mogućnosti dostupnije, to je vjerojatnije da će se adolescenti u neke od njih uključiti. Veliku važnost imaju nova iskustva kao što su putovanja, upoznavanja ljudi različitih načina života, upoznavanja s različitim profesijama i hobijima. Kako bismo podržavali razvoj pozitivne slike o sebi i identiteta treba prepoznati jake strane adolescenta i potaknuti ga na djelovanje koje je u skladu s jakim stranama.

Odrasli mogu u svim okruženjima poticati razvoj apstraktnog mišljenja kod djece. U razgovoru o različitim temama treba demonstrirati davanje logički valjanih argumenata i poticanje sagledavanja stvari iz različitih perspektiva. Pri tome je važno saslušati adolescente i razumjeti njihovo stajalište. Školski je kontekst vrlo djelotvoran u tom smislu jer omogućuje dijeljenje mišljenja s vršnjacima i rasprave s odraslima koji su educirani za poticanje promjena u načinu razmišljanja. Važno je poticati i razvoj metakognicije (mišljenje o mišljenju) kako bi adolescenti učili prepoznati način na koji misle, rješavaju probleme, koriste strategije učenja i slično. Razvoj metakognicije povezan je s mnogim pozitivnim ishodima, a prije svega djeluje na mogućnost samokontrole i samoupravljanja različitim kognitivnim i emocionalnim funkcijama.

Budući da je postizanje autonomije adolescenta jedan od ključnih razvojnih zadataka, autonomiju adolescenta treba poštovati kad god se to ne kosi s njegovom dobrobiti. To znači da adolescenti imaju pravo, na primjer, birati s kim i kamo će izlaziti van, ali moraju poštovati dogovor o vremenu dolaska kući ako on postoji. Bilo bi dobro da roditelji sve odluke koje provode, a tiču se adolescenata, prodiskutiraju s njima, saslušaju njihovu perspektivu i uvažavaju valjane argumente. Također, adolescenti trebaju u što većoj mjeri donositi samostalne odluke (na primjer, koju srednju školu i slobodnu aktivnost upisati). S obzirom na to da smo naveli da imaju teškoća pri donošenju odluka, odrasli trebaju uskočiti kao

podrška kad je djetetu preteško odlučiti i pri tome bi bilo dobro demonstrirati način na koji se može donijeti razumna odluka (na primjer, pisanjem argumenata za i protiv). No, valja imati na umu da adolescenti u pojedinim stadijima adolescencije nisu za neke odluke još spremni (na primjer, hoće li ići s roditeljima na more s 14 godina) i da stavljanje djeteta u situaciju da donosi odluku za koju nije spremno nije primjereno. Kad nismo sigurni trebamo li odluku prepustiti djetetu ili ju donijeti sami, o tome možemo razgovarati s drugim bliskim ljudima, stručnjacima, ali i adolescentom. Samo uključivanje u donošenje takve odluke može na adolescen-

ta djelovati osnažujuće. Budući da su adolescenti (osobito u ranoj adolescenciji) još uvijek djeca i da nisu zbog manjka iskustva sposobni procijeniti sve posljedice svojih postupaka, roditelji trebaju biti u mogućnosti postaviti granice kao i s mlađom djecom. Naravno, granice se šire kako dijete odrasta, ali i za adolescenta je zdravo da postoje. Granica može biti korištenje računala samo određeni period tijekom dana, oduzimanje mobitela u večernjim satima ili zabrana izlaska nakon dolaska kući u alkoholiziranom stanju. Granice i način na koji ih roditelji održavaju mogu se razlikovati, pa i u većoj mjeri, u različitim obiteljima i uspoređivanje po tom pitanju

Vježba 6.

Navedite jedan primjer adolescenta s kojim radite. To može biti netko od učenika s kojima vam je na bilo koji način izazovno raditi. Važno je da to bude netko koga ste dobro upoznali i znate podatke iz njegova života.

1. Navedite opće podatke iz njegova života (npr. dob, spol, razred, prebivalište i boravište, podatke o obitelji).
2. Pokušajte procijeniti **pubertalni razvoj** adolescenta. Je li razvoj u skladu s dobi? Je li u tijeku ili je završen? Postoje li odstupanja u tjelesnom razvoju na bilo koji način?
3. Pokušajte procijeniti **kognitivne sposobnosti** adolescenta. Jesu li ispodprosječne, prosječne ili iznadprosječne? U kojoj je mjeri razvijeno apstraktno mišljenje? Može li hipotetički-deduktivno razmišljati?
4. Pokušajte procijeniti **temperament** adolescenta. Jesu li emocionalne reakcije brze ili spore, blagog, umjerenog ili visokog intenziteta? Je li sklon strahu, razdražljivosti, pozitivnim emocijama? Kako se nosi s promjenama? Kakav je opseg pažnje? Koliko je motorički aktivan? Kako upravlja svojim emocijama i ponašanjem?
5. Pokušajte procijeniti kakve odnose dijete gradi s nastavnicima i vršnjacima? Koji obrazac **privrženosti** uspostavlja?
6. Pokušajte procijeniti **emocionalne sposobnosti** adolescenta. Koliko uspješno prepoznaje i razumije svoje i tuđe emocije i kako njima upravlja? Koristi li emocije kako bi uspješnije obavio kognitivne zadatke (npr. napisao sastavak ili usmeno odgovarao)?
7. Pokazuje li adolescent **empatiju**?
8. Pokušajte procijeniti **opće samopoštovanje** adolescenta.
9. Pokušajte procijeniti u kojem je **statusu identiteta** adolescent.
10. Kako adolescent definira svoj **rod**? U kojoj mjeri prihvaća svoj **rod**?
11. Pokušajte procijeniti u kojoj su mjeri zadovoljene **razvojne potrebe** adolescenta.
12. Pokušajte navesti što bi se u okviru škole moglo napraviti kako bi se potaknuo **pozitivni razvoj** adolescenta.

nije dobra ideja. Svaka obitelj ima svoje vrijednosti, svaki roditelj i dijete svoju osobnost, te učinkovita reakcija u jednoj obitelji u drugoj može biti potpuni promašaj. Jednako je važno, ako ne i važnije, poštovati granice koje adolescent postavlja odraslima u svojoj okolini. Granice su vrlo važne za psihološko funkcioniranje i zdravo je da ih adolescenti imaju. Kršiti ih imamo pravo samo ako je adolescent u opasnosti, a i u tom slučaju razlozi kršenja granice trebaju biti objašnjeni.

S obzirom na važnost vršnjačkih odnosa, svakom su adolescentu potrebni vršnjaci i odrasli ne bi ni u kojem slučaju trebali onemogućivati ih u zadovoljavanju te potrebe (npr. zabrana druženja dok se ne isprave loše ocjene). Isto vrijedi i za romantične odnose. Romantične su veze u adolescenciji normativno ponašanje (karakteristično za sve adolescente) i vrlo su važne za pronalaženje vlastitih vrijednosti u bliskim odnosima. Brige o posljedicama takvih veza (trudnoća i sl.) treba podijeliti s adolescentima i educirati ih o najboljim rješenjima vezano za situacije koje nas brinu. Nikako nije primjereno vlastite brige staviti ispred potreba adolescenta. Adolescencija je i razdoblje promjena u moralnom rasuđivanju, a moralnost je i važna komponenta identiteta, te je za adolescente korisno razgovarati o moralnim pitanjima i poticati ih na rezoniranje u skladu s višim razinama moralnog rasuđivanja. O tome će biti govora u idućem poglavlju.

Zaključno se može reći da je adolescencija razdoblje u kojem djeca postupno postaju odrasli ljudi. Na tom putu susreću se s promjenama u svim aspektima svog funkcioniranja, ali i promjenama u očekivanjima svoje okoline. Načini na koje se prilagođavaju nisu uvijek jasni nama odraslima, osobito u suvremeno vrijeme koje se jako razlikuje od vremena u kojem smo mi odrastali. No, na nama je da budemo podrška djeci, a podrška se prije svega temelji na bliskom odnosu i komunikaciji. Trud uložen u održavanje dobrog odnosa i komunikacije ne može biti uzaludan jer su roditelji i drugi odrasli adolescentima sigurna luka u uzburkanom moru adolescencije.

Literatura:

- Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Juul, J. (2014). *Obitelji s tinejdžerima*. Zagreb: Naklada Pelago.
- Kandare Šoljaga, A. (2014). *Tinejdžeri – Praktični vodič za roditelje*. Zagreb: Znanje.
- Lacković-Grgin, K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Siegel, D. J. (2017). *Oluja u mozgu – Snaga i svrha tinejdžerskog mozga*. Harfa.

Moralni razvoj

Pomaganje drugima i djelovanje u interesu zajednice, a ne u svom vlastitom interesu, ponašanja su koja se smatraju najhumanijima i civilizacijski najnaprednijima. Jedan od čestih odgojnih ciljeva odgajatelja i roditelja jest naučiti dijete pomagati, misliti na druge, a ne samo na sebe. Ponašanja koja reprezentiraju takve vrijednosti nazivaju se prosocijalnim ponašanjima. Takva ponašanja imaju svoju funkciju za ljudsku vrstu, ali i životinjske vrste kod kojih nailazimo na njih, ona povećavaju vjerojatnost opstanka vrste. Važna je predispozicija za prosocijalna ponašanja prisutnost empatije, a vidjeli smo da se čovjek rađa s kapacitetom za empatiju. Da bismo se mogli ponašati prosocijalno, u interesu zajednice, osim empatije koja predstavlja emocionalnu komponentu, potrebna je i određena razina moralnog rasuđivanja. Potrebno je moći donijeti racionalni zaključak koji će nas usmjeravati na takvu vrstu djelovanja. Kao i ostale kognitivne sposobnosti, i moralno rasuđivanje razvija se tijekom života. S odrastanjem djeca sve lakše mogu zauzeti perspektivu druge osobe, razumjeti emocije druge osobe, kompleksnost situacija u kojima se drugi ljudi nalaze i načine funkcioniranja društva u cjelini, što sve pospješuje moralno rasuđivanje. Najpoznatiju teoriju moralnog razvoja postavio je Lawrence Kohlberg. On je djeci i mladima zadavao tzv. moralne dileme te je analizirao njihove odgovore, odnosno argumente kojima su opravdavali svoje odgovore na pitanja što treba učiniti u situaciji u kojoj su dvije moralne vrijednosti suprotstavljene. Primjer jedne moralne dileme slijedi u nastavku:

Heinzova žena umire od rijetke vrste raka. Lokalni farmaceut otkrio je lijek koji bi je mogao spasiti, ali, iako u taj lijek nije puno investirao, za njega traži deset puta veći iznos od njegove stvarne cijene. Heinz počinje tražiti od prijatelja potreban novac, ali uspijeva prikupiti samo polovinu potrebne svote. Zamoli farmaceuta da mu proda lijek za polovinu cijene ili da mu odgodi ukupno plaćanje za neko kasnije vrijeme. Farmaceut to odbija. Heinz je očajan...

Treba li Heinz provaliti u ljekarnu i uzeti lijek? Zašto da ili zašto ne?

Na temelju analize odgovora na ta i slična pitanja Kohlberg je postavio svoju teoriju prema kojoj se moralno rasuđivanje može svrstati u tri razine, a svaka se razina sastoji od dva stadija.

Slika 2. Kohlbergova teorija moralnog razvoja

3. RAZINA	POSTKONVENCIONALNA
6. stadij	Orijentacija prema univerzalnim etičkim načelima
5. stadij	Orijentacija prema društvenom ugovoru
2. RAZINA	KONVENCIONALNA
4. stadij	Orijentacija prema održavanju društvenog poretka
3. stadij	Orijentacija „dobrog dječaka i dobre djevojčice“
1. RAZINA	PREDKONVENCIONALNA
2. stadij	Orijentacija prema instrumentalnoj svrsi
1. stadij	Orijentacija prema kazni i poslušnosti

Za prvi je stadij karakteristično da se moralni zaključak donosi na temelju argumenata koji su usmjereni na izbjegavanje kazne. Na primjer, Heinz ne treba ukrasti lijek jer će ići u zatvor. Rasuđivanje na 2. stadiju u obzir uzima argumente koji se odnose na zadovoljavanje potreba onoga tko ima moralnu dilemu. To bi u Heinzovu slučaju značilo da će, recimo, ukrasti lijek jer će mu to pomoći da i dalje uz sebe ima svoju suprugu. Rezoniranje na drugoj, konvencionalnoj, razini, odmiče se od osobnih potreba i uzima u obzir posljedice koje uključuju socijalnu zajednicu. Rezoniranje na 3. stadiju odnosi se na argumente koji su usmjereni na zadržavanje naklonosti prijatelja i rodbine (model interpersonalne suradnje). Na primjer, Heinz neće ukrasti lijek jer će u tom slučaju njegova rodbina i dalje misliti da je pošten čovjek i Heinz će zadržati njihovu naklonost. U 4. stadiju javlja se razumijevanje uloge zakona u održanju društvenog poretka i u obzir se uzimaju argumenti koji podržavaju zakone. Na primjer, Heinz neće ukrasti lijek jer je to protuzakonito. Na postkonvencionalnoj razini rezoniranje uključuje razumijevanje činjenice da

su zakoni promjenjivi i da postoje situacije u kojima je opravdano ne pridržavati se zakona. U 5. stadiju argumenti se odnose na ispravne postupke mijenjanja zakona kako bi se zaštitila prava pojedinca i potrebe većine. Na primjer, Heinz bi trebao ukrasti lijek jer zakon koji je trenutačno na snazi omogućuje farmaceutu bogaćenje bez uloženog truda, a Heizu onemogućuje kupnju lijeka. Konačno, 6. stadij odnosi se na razumijevanje postojanja univerzalnih etičkih načela koja vrijede za cijeli ljudski rod. U slučaju Heinza, to bi značilo da je pravo na život iznad svih drugih prava i da Heinz ima pravo ukrasti lijek. Djeca uglavnom rezoniraju na prvoj, pretkonvencionalnoj razini, a tijekom srednjeg djetinjstva i rane adolescencije učestalost takvog načina mišljenja postupno se smanjuje i javlja se mišljenje trećeg stupnja (orijentacija dobrog dječaka i djevojčice). Tijekom srednje adolescencije jača rezoniranje koje je u skladu s trećim stadijem, a zatim, učvršćivanjem formalnih operacija, moralno rezoniranje u skladu s četvrtim stadijem (orijentacija prema društvenom ugovoru) jača nauštrb trećeg stadija. Većina odraslih ljudi moralno rezonira na razini četvrtog stadija, odnosno na konvencionalnoj razini, a rijetki prelaze na postkonvencionalnu razinu.

Važno je naglasiti da se ljudi ne moraju ponašati u skladu sa svojim moralnim zaključcima. Na to kako ćemo se ponašati u nekoj moralno izazovnoj situaciji utječu mnogi činitelji, kao što su emocije, socijalne norme i socijalni pritisci, percipirane posljedice postupaka i tako dalje. Za primjer možemo uzeti prepisivanje u školi. Vjerojatno bi većina učenika srednje škole došla do zaključka da prepisivanje nije nešto što je moralno opravdano, no u situaciji kad pišu ispit na njihovo ponašanje utječe to što je prepisivanje prihvatljivo u našem društvu, posljedice prepisivanja nisu velike, procjenjuju da neće biti uhvaćeni i žele izbjeći dobivanje negativne ocjene. Na moralno rasuđivanje utječe i spol. Iako nema velikih razlika u moralnom rasuđivanju muškaraca i žena, u stvarnom životu muškarci će se u većoj mjeri voditi pravdom i pravom, a žene potrebama zajednice, odnosno brigom. Te su razlike

naglašenije u patrijarhalnim društvima, što govori o značaju kulture u razvoju moralnog rezoniranja. U industrijaliziranim društvima pojedinci se brže kreću kroz Kohlbergove stadije i dostignu više razine moralnog rezoniranja, za razliku od jednostavnijih, seoskih, društava u kojima se zadržavaju uglavnom na 3. stadiju. Moralni razvoj brže će napredovati kod djece koja su više uključena u institucije svog društva. Jedan je od najsnažnijih prediktora moralnog rezoniranja duljina obrazovanja, pri čemu se misli na postignuti viši stupanj obrazovanja. Na višim razinama obrazovanja pojedinci se susreću s informacijama i načinima razmišljanja koji potiču sagledavanje šire društvene slike i društvenih sila koje djeluju na pojedinca. Obitelj i vršnjaci također imaju važnu ulogu u moralnom razvoju jer kroz razgovor omogućuju razmjenu različitih gledišta i ideja i time potiču napredak. Roditelji na razvoj moralnog rezoniranja mogu pozitivno djelovati i odnosom poštovanja prema djetetu i drugim osobama te poticanjem prosocijalnog ponašanja. Mladi koji pripadaju religijskoj zajednici imaju više prilika za razgovor o moralnim pitanjima i građanski odgovornim postupcima, što također usmjerava razvoj moralnosti prema višim razinama. Njihov odnos s višim bićem pozitivno djeluje na razvoj morala važnog za samopoimanje (npr. „Moralnost mi je osobno važna.“) i razvoj prosocijalnih vrijednosti, a šira mreža brižnih odraslih i vršnjaka podrška su načinu razmišljanja i djelovanja koji su u skladu s višim razinama moralnog rasuđivanja.

Zaključno se može reći da je razvoj moralnosti i moralnog rasuđivanja vrlo složeno pitanje u čijem se razmatranju prepoznaje važnost kulture, obrazovanja, roditeljskih postupaka, odnosa s vršnjacima i osobnih karakteristika pojedinca. Najlakše je poticati razvoj moralnosti u smjeru humanog i prosocijalnog ponašanja ako iz različitih okolinskih okruženja dijete prima slične informacije (recimo, prepisivanje se kažnjava od strane škole, nastavnik ne dopušta prepisivanje, vršnjaci i roditelji imaju negativan stav prema prepisivanju). Društva se razlikuju po tome koju razinu moralnosti potiču kod svojih članova i po

moralnim principima na kojima temelje svoje djelovanje. Možda ne možemo mijenjati društvo u cjelini, ali možemo u sustavu obrazovanja biti dosljedni u primjeni određenih etičkih načela i raditi s učenicima na tome da razumiju važnost primjene tih načela za funkcioniranje društva u cjelini. Tako, malo po malo, možda možemo usmjeravati i moralnost našeg društva prema višim razinama.

Literatura:

- Babić Čikeš, A. i Tomašić Humer, J. (2023). Ability and trait emotional intelligence: Do they contribute to the explanation of prosocial behaviour? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13, 964–974. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13060073>.
- Berk, L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. i Shepard, S. A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of research on adolescence*, 15(3), 235–260.
- Jambrešić, I., Tomašić Humer, J. i Babić Čikeš, A. (2020). Varanje u akademskom okruženju – uloga mračnih osobina ličnosti, stavova o varanju i moralnog rasuđivanja. *Primenjena psihologija*, 13(2), 243–262. <https://doi.org/10.19090/pp.2020.2.243-262>.
- Tomašić Humer, J., Babić Čikeš, A., Hajek, D. i Jambrešić, I. (2019). Moralno rezoniranje i moralni temelji u akademskom kontekstu. U: M. Orel i S. Jurjevčič (ur.), *EDUvision 2018 »Sodobni pristopi poučavanja prihađajućih generacija«*, Ljubljana, 29. november – 1. december – book of proceedings. Ljubljana: EDUvision.

Okvir 24.

Prijedlozi aktivnosti za poticanje razvoja moralnog rezoniranja kod djece i adolescenata

- Igranje grupnih igara koje djeci omogućuju razvoj moralnih uvjerenja o prikladnom ponašanju prema drugima.
- Čitanje slikovnica i knjiga koje se bave moralnim pitanjima i razgovor o njima.
- Razgovor o moralnim pitanjima i dilemama s kojima se djeca i mladi susreću u svom životu (npr. prepisivanje, pomaganje drugima za vrijeme pisanja ispita, laganje).
- Pisanje priča na temu moralnih vrijednosti i osobina.
- „Priča u krug“: Djeca sjednu u krug i jedno od njih započne priču koja uključuje neku moralnu dilemu, svako dijete priča određeno vrijeme i zatim drugo dijete nastavlja priču.
- „Moralna osobina dana“ – izabrati za određeni dan neku moralnu osobinu (npr. iskrenost) i razgovarati o toj osobini; Pokušati implementirati tu osobinu u svoje ponašanje tijekom dana; primijetiti u ponašanju drugih tu moralnu osobinu i dati im npr. zvjezdicu za to.
- Humanitarne akcije i volontiranje.

Pozitivan razvoj mladih

Pozitivan razvoj mladih (engl. *Positive youth development* – PYD) suvremeni je pogled na mlade ljude koji sve više dobiva na važnosti u odnosu na neke starije stavove da je adolescencija razdoblje bure i stresa, odnosno razdoblje u kojem se očekuju različiti problemi, osobito rizična ponašanja (konzumacija alkohola i droga, rizična seksualna ponašanja i sl.). U literaturi prethodnih desetljeća pozitivan razvoj mladih najčešće se spominjao u kontekstu izostanka negativnog, odnosno nepoželjnog ponašanja. Ponašanja koja su označavala pozitivan razvoj mladih odnosila su se na izostanak konzumacije sredstava ovisnosti poput alkohola ili droga, izostanak rizičnog seksualnog ponašanja te kriminalnih ili nasilnih ponašanja. Stoga su se i preventivni programi bazirali na takvim pogledima. I u današnje vrijeme često se preventivni programi baziraju na isticanju negativnih posljedica rizičnih ponašanja, npr. utjecaj pušenja na pluća (često se prikazuju slike pluća dugogodišnjih pušača), utjecaj droga na mozak itd. Naravno, mladi trebaju biti upoznati negativnim posljedicama rizičnih ponašanja, međutim baziranje preventivnih programa isključivo na tome kako će im izgledati pluća za dvadeset godina ako budu pušili cigarete, vjerojatno neće imati jako snažan efekt. Uz isticanje negativnih posljedica, trebalo bi se paralelno raditi na osnaživanju adolescenata. Teorija pozitivnog razvoja mladih ukazuje na važnost konteksta u kojoj mlada osoba odrasta (posebice obiteljskog i školskog) te važnost pravovremene i odgovarajuće podrške. Ako potičemo mlade na usvajanje moralnih i humanih vrijednosti, vjerojatno će se teže upustiti u neka kriminalna ponašanja i lakše oduprijeti pritisku vršnjaka kada se nađu u društvu koje konzumira alkohol ili droge. Ako im pomognemo da budu samopouzdaniji i imaju pozitivnu sliku u sebi, vjerojatno će imati manju potrebu dokazivati se u lošem društvu. Ako razvijamo empatiju, brinut će se jedni o drugima i manje biti skloni povrijediti jedni druge. Ako imaju dobre odnose u obitelji i školi, manja je vjerojatnost da će se povezati s osoba-

ma koje se upuštaju u nedopuštena i neprihvatljiva ponašanja. Posljednjeg desetljeća perspektiva pozitivnog razvoja usmjerava se na otkrivanje snaga mladih, umjesto na odsustvo negativnog, te na razumijevanje i poticanje iskustava koji će rezultirati pozitivnim ishodima kod mladih ljudi. Pozitivan razvoj mladih podrazumijeva pogled na mlade kao na resurse koje treba razvijati, a ne kao na probleme koje treba popravljati. Model pozitivnog razvoja uključuje pet čimbenika: percipirana kompetentnost, samopouzdanje, snažan karakter, socijalna povezanost i briznost. Može se primijetiti da se socijalno-emocionalno učenje i pozitivan razvoj mladih preklapaju u svojim postavkama. Uistinu, oni se mogu smatrati komplementarnima, s time da je socijalno-emocionalno učenje proces kojim svi, ne samo djeca i mladi, razvijaju vještine i kompetencije potrebne za dobar život, dok je pozitivan razvoj mladih pristup usmjeren na snage djece i mladih te pruža prilike za njegovanje pozitivnih odnosa u svim kontekstima.

Osjećaj kompetentnosti

Osjećaj kompetencije očituje se u pozitivnom pogledu na vlastite aktivnosti u raznim područjima (školskom, obiteljskom, društvenom). Osjećaj kompetentnosti razvija se još od ranog djetinjstva u situacijama kada dijete prima povratne informacije od važnih odraslih osoba u svom okruženju u različitim domenama života. Djeca koja su primila više pozitivnih informacija o svojim postupcima razvit će pozitivnu sliku o sebi, dok će djeca koja primaju više negativnih informacija razviti lošu sliku o sebi. Dakle, kada dijete dobiva pozitivne povratne informacije, pohvale i poticaje, u situacijama kada savladava određene zadatke, kada dobiva informacije da roditelji, nastavnici i druge važne osobe u njegovu životu vjeruju da može uspjeti, tada će graditi pozitivnu sliku o sebi. Kada dijete dobiva uglavnom negativne informacije (ističe se samo ono što dijete nije dobro napravilo, posramljuje ga se) i kad važne osobe u njegovu životu imaju negativna očekivanja, tada će razvijati lošu sliku o sebi. Manjak osjećaja kompetentnosti kod adoles-

cenata može dovesti do razvoja različitih problema. Mladi mogu razviti depresivne simptome, osjećaj bespomoćnosti i bezvrijednosti. Također, kada je riječ o osjećaju kompetentnosti kod mladih, postoje spolne razlike, odnosno djevojke imaju manji osjećaj kompetentnosti u odnosu na mladiće. U literaturi možemo pronaći nekoliko uzroka. Jedno objašnjenje leži u činjenici da je fizički izgled u adolescenciji (posebice ranoj) važan za osjećaj kompetentnosti. Tjelesne promjene do kojih dolazi u pubertetu dovode do toga da se tijela mladića približavaju društvenom idealu (razvija se mišićna masa pa postaju sličniji idealu koji se vidi u filmovima, časopisima i sl.). Međutim, tijela djevojaka udaljavaju se od tog ideala (jer se stvara više masnog tkiva i udaljava se od slike mršavog tijela sa što manje obliina). Budući da je fizički izgled u toj dobi važan čimbenik za stvaranje pozitivne slike, ako ta slika odstupa od onoga što se vidi kao društveni ideal, mlada osoba može razviti depresivne simptome. Drugi su značajan uzrok razlike u načinu rješavanja problema kod mladića i djevojaka koji također utječu na osjećaj kompetentnosti. Mladići su skloniji distrakciji i rješavanju problema, a djevojke ruminaciji. Ruminacija se javlja kad doživimo neko bolno iskustvo te ga najčešće duboko analiziramo nadajući se da će nam to olakšati probleme ili dati bolji uvid u situaciju. No, zapravo se događa suprotno – zaglavili smo u začaranom krugu u kojem stalno nanovo odigravamo iste uznemirujuće prizore i pritom se osjećamo sve gore. Te razlike u načinu rješavanja problema kod mladića i djevojaka opet idu u korist mladića, odnosno njihovu većem osjećaju kompetentnosti. Uz to, uzimajući u obzir različite domene osjećaja kompetentnosti, pokazalo se da su mladići osjetljiviji kada je u pitanju osjećaj nekompetentnosti u školskom i akademskom okruženju, dok su djevojke osjetljivije na nekompetentnost u socijalnim odnosima (odnosi s obitelji, prijateljima i drugim važnim osobama). Ono što vrijedi za oba spola jest da osjećaj nekompetentnosti povećava rizik od depresije, stoga je potrebno obratiti pažnju na razvoj tog osjećaja još od djetinjstva, kako bi adolescenti imali osjećaj da mogu razviti nove vještine i snalaziti se pred izazovima koje im ži-

vot nosi. Kompetencija je, uz povezanost i autonomiju, osnovna psihološka potreba koja se očituje u izražavanju i građenju vlastitih sposobnosti. Zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba izrazito je važno za dobrobit pojedinca i psihološko zdravlje.

Samopouzdanje

Samopouzdanje se odnosi na cjelokupni pozitivan dojam o sebi. Često se veže uz samopoštovanje, samoeфикаsnost i već spomenutu percipiranu kompetentnost. U okviru modela pozitivnog razvoja u velikoj mjeri odražava konstrukt samopoštovanja, odnosno odražava osjećaj vlastite vrijednosti kao zadovoljstvo ili nezadovoljstvo samim sobom. Kod mladih adolescenata razina samopouzdanja često se temelji na fizičkom izgledu i odnosima s vršnjacima, dok se kasnije veća važnost pridaje intelektualnim, kreativnim, romantičnim, te moralnim aspektima. Samopouzdanje u akademskom području ostaje važno tijekom cijele adolescencije. Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji samopoštovanje je vrlo važno za psihološko zdravlje te manjak samopoštovanja povećava rizik za razvoj teškoća mentalnog zdravlja, posebice razvoj anksioznih i depresivnih simptoma kod adolescenata. Niska razina samopoštovanja dovodi se u vezu i s agresivnim, delinkventnim i antisocijalnim ponašanjima, dok visoko samopoštovanje povećava vjerojatnost doživljavanja ugodnih emocija te pozitivno utječe na dobrobiti kod adolescenata.

Vježba 7.

Isticanje pozitivnog

Neka svaki učenik zalijepi prazan papir na leđa i šeta razredom dok ostali učenici pišu na papir njegove kvalitete. Dopušteno je pisati samo pozitivne osobine. Kada su svi učenici naveli neku kvalitetu za svakog učenika, papiri se skidaju s leđa i učenici čitaju pozitivne osobine koje su o njima napisali razredni kolege.

Snažan karakter

Snažan karakter uključuje poštovanje socijalnih i kulturalnih normi te mogućnost razlikovanja dobrog od lošeg. Iako se počeci izgradnje karaktera javljaju već u djetinjstvu, moralni razvoj te kognitivne i socijalne mogućnosti omogućuju razvoj tog čimbenika ulaskom u adolescenciju. Snažan karakter podrazumijeva uspješan razvoj identiteta koji je jedan od osnovnih razvojnih zadataka adolescencije. Mladi snažnog karaktera opisuju se kao zreli, snažni, odgovorni i pouzdani. Suosjećajni su i tolerantni te se bolje nose s frustracijama. U školskom i akademskom okruženju to su osobe koje lako surađuju s drugima i doprinose rješavanju problema. Osnaživanjem karaktera u mladima potiče se i samoregulacija koja je (kako je već ranije navedeno) izrazito važna. Mladi koji imaju razvijene vještine samoregulacije otporniji su na štetne vanjske utjecaje te lakše odolijevaju negativnom vršnjačkom utjecaju čak i onda kada će takav utjecaj rezultirati vršnjačkim odobravanjem (npr. bit ćeš *faca* u društvu ako piješ alkohol ili konzumiraš droge). U konačnici, snažan karakter vjerojatno će rezultirati s manje rizičnih ponašanja.

Povezanost s drugima

Socijalna povezanost odnosi se na postojanje pozitivnih odnosa s drugim ljudima i institucijama kao što su obitelji, prijatelji, škola, zajednica. Socijalna povezanost vrlo je važna tijekom cijelog životnog vijeka te se pokazala kao važan zaštitni faktor u različitim domenama života adolescenta. Mladi koji imaju pozitivne odnose s obitelji, školom, vršnjacima i zajednicom pokazuju veće samopoštovanje te veću uključenost u školske i akademske zadatke, više razine mentalnog zdravlja te bolje socijalne vještine. Ulaskom u adolescenciju odnosi s vršnjacima dobivaju više na važnosti, međutim, ako osoba razvije bliske odnose s vršnjacima sklonim rizičnom ponašanju, to može biti izvor delinkventnog i rizičnog ponašanja. Druženje s delinkventnim vršnjacima povećat će i vjerojatnost agresivnog ponašanja u razdoblju ado-

lescencije. Iako odnosi s vršnjacima postaju jako važni i dalje su za zdravi razvoj adolescenta važni odnosi s roditeljima. Istraživanja pokazuju da su dobri odnosi adolescenta s roditeljima i drugim bliskim odraslim osobama pozitivno povezani s pozitivnim razvojnim ishodima, a negativno s lošim ishodima. Siguran odnos s vršnjacima i roditeljima pozitivno je povezan s dobrobiti adolescenta, a negativno s anksioznosti i depresivnošću. Adolescenti koji imaju dobre odnose sa svojom obitelji kasnije se uključuju u seksualne aktivnosti te u manjoj mjeri konzumiraju alkohol, cigarete i marihuanu, također, manje se uključuju ili pokazuju nasilna ponašanja. Jako su se važnima pokazali odnosi s nastavnicima i povezanost sa školom. Oni adolescenti koji imaju povjerenja u svoje nastavnike, smatraju da je škola sigurno i ugodno mjesto, manje se upuštaju u rizična ponašanja. Pozitivni odnosi s učiteljima i školom vode boljem mentalnom zdravlju i subjektivnoj dobrobiti adolescenata.

Brižnost

Brižnost se određuje kao empatija i suosjećanje za druge, a opisuje se kao prepoznavanje i razumijevanje osjećaja drugih te briga za druge ljude. Kada smo empatični prema nekoj osobi *stavljamo se u cipele te osobe* te suosjećamo s njom. Empatija ima kognitivnu i emocionalnu komponentu. Kognitivna komponenta očituje se u sposobnosti osobe da razumije tuđe stanje i da prepozna emocije na temelju ponašanja, neverbalnih znakova (npr. izraza lica). Afektivna komponenta odnosi se na emocionalni odgovor osobe na stanje druge osobe koja se pokazuje kao suosjećanje, briga ili žalost zbog druge osobe. S adolescencijom rastu kognitivne sposobnosti, a i broj socijalnih odnosa što omogućuje razvoj empatije. Empatija je povezana s prosocijalnim ponašanjem, moralnom zrelošću i regulacijom emocija. Međutim, neka istraživanja pokazala su da visoka razine empatije može biti povezana i s nekim negativnim ishodima mladih kao npr. više depresivnih simptoma što se objašnjava većom zabrinutošću, suosjećanjem i proživljavanjem stanja druge osobe. Stoga je jako važna regulacija

emocije, kako bi mladi mogli prepoznati osjećaje drugih, pokazati brigu i suosjećanje, ali ne preuzeti emocije druge osobe koje bi u konačnici mogle njih same dovesti u neka nepoželjna stanja. Djeca su sposobna za empatične odgovore čak i prije dobi od 2 godine. Ipak, nekim odraslim osobama nedostaje empatije i ne mogu se povezati s drugima. Lakše je suosjećati ako ste doživjeli slično iskustvo, ali to nije nužno. Da biste suosjećali, morate se također moći identificirati s drugom osobom. Pretpostavimo da je neku osobu jako boljela slomljena noga. Biste li mogli suosjećati s tom osobom iako nikada niste slomili nogu? Bi li zdrava osoba mogla suosjećati s osobom koja ima rak? Prvi korak u razumijevanju empatije jest prepoznati problem osobe i suosjećati, drugi je korak učiniti nešto u vezi s tim. Suosjećate li s ljudima koji su bolesni, beskućnici, gladni, invalidi ili stari? Možete učiniti nešto u vezi s tim, npr. možete volontirati. Ljudi pronalaze osobno zadovoljstvo kada suosjećaju i pomažu. Također, ako želimo biti empatični, moramo prihvatiti različitosti. Ne osjećamo se svi jednako nakon iste situacije i ne reagiramo isto. Netko može biti jako nesretan zbog loše ocjene dok netko to neće doživjeti kao veliki problem. Ako smatramo da sami ne bismo bili jako potreseni zbog situacije u kojoj se našla osoba, sjetimo se da postoje situacije koje su nama važne, a nekom drugom nisu, pa bolje da ne podcjenjujemo i umanjujemo nečiji problem već razmislimo kako možemo pomoći. Ako je osoba jako nesretna zbog neuspjeha na ispitu, možemo joj reći da nam je jako žao što se našla u takvoj situaciji i ponuditi pomoć pri učenju. U nastavku je aktivnost za vježbanje iskazivanja empatije koja sadrži neke primjere koji se uobičajeno mogu prezentirati u svakodnevnom životu. Kasnije u priručniku bavit ćemo se empatijom prema učenicima te će biti još prilika za vježbanje.

Vježba 8.

Iskazivanje empatije

U navedenim situacijama pokušajte iskazati empatiju te što više pomoći osobi s problemom

1. Prijateljica se priprema za razgovor za posao. Zabrinuta je jer misli da neće biti uspješna i da će se osramotiti.
2. Susjed je izgubio psa i jako je nesretan zbog toga.
3. Vaša majka ima gripu i ne može obavljati kućanske poslove.
4. Prijateljica je tužna jer je prekinula s partnerom.
5. Predavač kojeg slušate ima laringitis i teško govori. Slabo se čuje zbog buke jer mnogi u publici brbljaju.

Literatura:

- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. i Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. U W. Damon i R. M. Lerner (Ur.), *Handbook of child psychology* (str. 894–941). New York: John Wiley.
- Gomez-Baya D, Babić Čikeš A, Hirnstein M, Kurtović A, Vrdo-ljak G i Wiium, N. (2022). Positive Youth Development and Depression: An Examination of Gender Differences in Croatia and Spain. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689354>.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. i Lerner, J. V. (2005). Positive Youth Development A View of the Issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10–16. <https://doi.org/10.1177/0272431604273211>.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V. i Benson, J. B. (2011). Positive youth development: research and applications for promoting thriving in adolescence. *Advances in child development and behavior*, 41, 1–17.
- Novak, M., Ferić, M., Kranželić, V. i Mihić, J. (2019). Konceptualni pristupi pozitivnom razvoju adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 26(2), 155–184. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v26i2.294>.



2. EMOCIONALNE I SOCIJALNE KOMPETENCIJE

Ana Kurtović, Valerija Križanić

Emocionalni život osobe izrazito je bogat te o njemu prilično ovisi koliko će netko biti subjektivno zadovoljan, bilo sobom, odnosima s drugima, poslom ili životom u cjelini. Stoga se u ovom poglavlju najviše bavimo upravo emocijama; njihovim uzrocima, funkcijom i učincima u prvom dijelu, a kasnije razumijevanjem i regulacijom emocija, te stresom i regulacijom stresa. Budući da se velik dio emocionalnih doživljaja i regulacije odvija u kontekstu socijalnih interakcija, poglavlje ćemo završiti sa socijalnim kompetencijama i vještinama, s naglaskom na čuvanje i osnaživanje samopoštovanja djece i mladih, uspostavljanje i čuvanje dobrih odnosa te nošenje s interpersonalnim stresom. Iako se i u drugim poglavljima ovoga priručnika bavimo emocionalnim i socijalnim kompetencijama stavljajući naglasak na različite stvari (npr. mentalno zdravlje i sl.), u ovom ih poglavlju detaljnije obrađujemo.

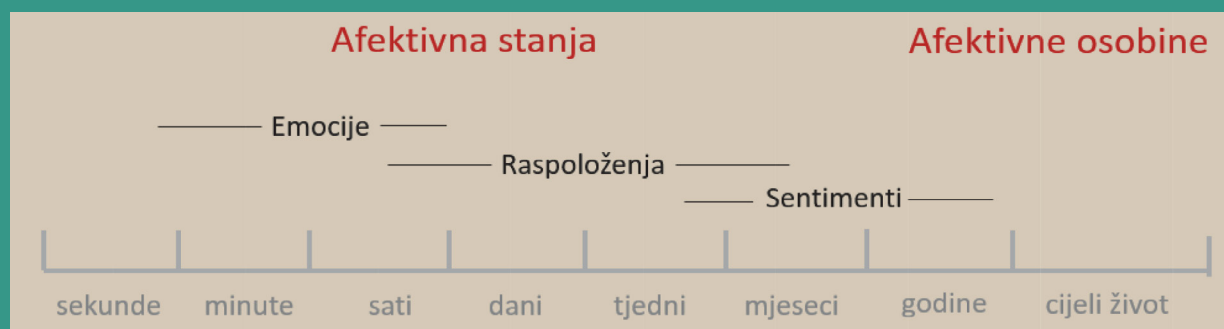
Afekti

U svakodnevnom govoru često čujemo kako je netko napravio nešto „u afektu“. Pri tome se obično hoće reći da je ta osoba bila pod utjecajem snažnih emocija koje nije mogla kontrolirati te napravi-

la uslijed toga nešto što je možda kasnije i požalila. No za razliku od laičkog poimanja toga pojma, u znanstvenom i stručnom žargonu taj pojam obuhvaća veći raspon doživljaja i, zapravo, više fenomena. Općenito bi se moglo reći – **afekti** su svi oni doživljaji ili iskustva osobe koji sadržavaju kvalitetu određene ugone ili neugode i odnose se na to kako se osjećamo. Među njima možemo razlikovati afektivne osobine i različita afektivna stanja. **Afektivne osobine** su trajnije, a odnose se na osjećaje koje je osoba sklona doživljavati često i u različitim tipovima situacija (primjerice, za neku osobu može biti tipično da se lako zainteresira za nešto s kojim god sadržajima dođe u susret; netko drugi lako „plane“ u raznim situacijama, tj. češće nego drugi naginje osjećaju ljutnje i sl.). **Afektivna stanja** su promjenjivija, ona se odnose na to kako se osoba osjeća u nekom trenutku ili razdoblju (tu se najčešće misli na emocije i raspoloženja koja proživljavamo). Okvir 1 ilustrira tipični raspon trajanja nekoliko afektivnih fenomena, a potom slijede pojašnjenja osnovnih pojmova kojima ćemo se pozabaviti.

Emocija je intenzivnije afektivno stanje koje se aktivira u situacijama od nekakve osobne važnosti za pojedinu osobu. Uglavnom se može odrediti jasan

Okvir 1. Afektivni fenomeni i njihovo trajanje



uzrok, kao i trenutak njezina nastanka i ona je uvijek usmjerena prema određenom objektu (npr. zainteresiranost za određenu knjigu, ponos zbog nekog postignuća i sl.). U pravilu emocija traje dosta kratko. Može, primjerice, trajati nekoliko sekundi ili minuta – kao kada se prepadnemo čuvši upozoravajuću trubu auta koji nismo primijetili, a kada vozilo prođe i ništa se osim trube nije dogodilo, osjećaj preplašenosti (zajedno s ubrzanim lupanjem srca) prođe za čas. Ponekad emocija traje i nekoliko sati, ali uglavnom kada se vraćamo iznova i iznova na određene misli koje su emociju i pokrenule (npr. ljutnja uslijed ponavljanog „premotavanja“ razmirice koja se dogodila tijekom grupnog rada ranije te vraćanja na misli o tome što ta razmirica znači). Iako ih ljudi često proglašavaju „iracionalnima“ i kao nešto što treba zanemariti u odnosu na razum, one su neizbježne, a imaju i određenu funkciju. Važno je razumjeti kako se one **javljaju kada god nam je nešto osobno važno** (više o tome u drugome dijelu ovoga poglavlja). Osim toga, emocije su i teško zanemarive jer zaokupljaju našu svijest i daju vrlo snažan poriv prema određenoj vrsti ponašanja (više o tome u Tablici 1).

Raspoloženje je nešto trajnije afektivno stanje (može trajati nekoliko sati, dana, tjedana pa čak i mjeseci). Uglavnom manjeg intenziteta u usporedbi s emocijama pa nam često i nije u fokusu pažnje. Ipak, cijelo vrijeme u budnom stanju nekako smo raspoloženi, a naše raspoloženje prožima i snažno usmjerava naše misli i druge psihičke procese („sveprožimajuće“) (više o tome kasnije u ovome poglavlju). Često mu se ne može odrediti jasan uzrok ni nužno trenutak nastanka (ono se može razvijati postupno i odraz je više čimbenika). Mogli bismo reći kako je to „difuzno“ afektivno stanje jer često nije usmjereno prema nekom posebnom objektu ili je pak usmjereno prema više objekata istovremeno (npr. razdražljivo raspoloženje koje nije usmjereno ni prema kome posebnom ili nam u tom raspoloženju svi na koje naidemo „idu na živce“).

Sentiment je pak pojam koji se odnosi na ustaljenu emocionalnu reakciju osobe pri susretu ili uz pomisao na određeni objekt/pojavu/osobu i sl. (npr. omiljeni nastavnik uz kojeg se učenik uvijek osjeća prihvaćeno, najdraža knjiga koja osobu razveseli svaki puta kada ju čita) – u školi, primjerice, želimo da učenici osjećaju entuzijazam prema otkrivanju, učenju i stvaranju, poštovanje jedni prema drugima i sl.

Osjećaj je pak subjektivni doživljaj koji je dostupan svijesti osobe, stoga se može imenovati i verbalizirati i drugima. Osjećaj je zajednička komponenta svih navedenih afektivnih stanja. Drugim riječima, osjećaj može biti dio emocije koju osoba upravo proživljava ili svjesni dio raspoloženja u kojem se osoba nalazi i sl. (npr. osjećaj tuge – nekada proizlazi iz emocionalne reakcije na događaj koji doživljavamo kao gubitak nečega nama važnoga, a nekada iz općeg sniženog raspoloženja kojemu ne znamo uvijek uzrok).

Zašto je važno razgovarati o osjećajima (i u školskom okruženju)?

Općenito rečeno, kako se osjećamo u nekom periodu određuje jedan dio kvalitete našega života. A ako osjećaje krenemo razmatrati malo detaljnije, mogli bismo kao najvažnije izdvojiti sljedeće:

- **(Ne)ugoda** svojstvena nekom osjećaju **signalizira je li situacija za osobu (ne)zadovoljavajuća**
- **Usmjeravaju** osobu **prema određenoj vrsti, tj. kvaliteti** procesa **mišljenja i percepcije**
- Smještaju osobu u stanje **veće/manje spremnosti za neke tipove ponašanja**.

Okvir 2. Za razmišljanje (za nastavnike i učenike)

a) Možete li se sjetiti nekih trenutaka kada ste proživljavali neke neugodne osjećaje?

- Navedite nekoliko primjera neugodnih osjećaja:
- Odaberite jedan osjećaj sa svog popisa i razmislite – što je tada za Vas bilo nepovoljno/nezadovoljavajuće (a povezano s tim osjećajem)?
- Kakve su Vam se misli tada javljale? (npr. optimistične ili pesimistične)?
- Što biste tada najradije bili radili, dok ste se tako osjećali?

b) A možete li se sjetiti nekih trenutaka kada ste doživljavali neke ugodne osjećaje?

- Navedite i nekoliko primjera ugodnih osjećaja:
- Odaberite jedan osjećaj s ovoga popisa i razmislite – što je tada za Vas bilo povoljno/zadovoljavajuće (a povezano s tim osjećajem)?
- Kakve su Vam se misli tada javljale? (npr. optimistične ili pesimistične)?
- Što biste tada najradije bili radili, dok ste se tako osjećali?

Ponekad je korisno moći razaznati iz kojeg afektivnog stanja osobe trenutačno proizlazi neki njezin osjećaj jer nad emocijama imamo određenu mogućnost kontrole, a kod raspoloženja trebamo pre-

poznati da je ono ponekad nepredvidivo i nejasnih uzroka. Stoga, ovisno o tome proizlazi li određeni trenutačni osjećaj iz emocije ili raspoloženja, potrebno je uposliti ponešto drukčije strategije regulacije.

Vježba 1.**Ovaj je osjećaj dio...**

Pročitajte kratki opis situacije te probajte prepoznati proizlazi li navedeni osjećaj u opisanom kontekstu iz emocije (E), raspoloženja (R) ili sentimenta (S) te zaokružite točan odgovor.

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 1) Danas sam se „ustao na lijevu nogu“ | E | R | S |
| 2) Baš sam razočarana zbog te trojke iz lektire! | E | R | S |
| 3) Uvijek najviše volim praktične zadatke..... | E | R | S |
| 4) Čekaj da čujem, ova tema djeluje mi baš zanimljivo! | E | R | S |
| 5) Ovih mi se dana činiš prilično dobre volje..... | E | R | S |

A ponekad već sama informacija kako se netko osjeća može biti dovoljna da steknemo dojam o tome za kakve je aktivnosti osoba u takvom afektivnom stanju spremna, ali i za kakvo kognitivno funkcioniranje u takvom stanju ima najviše kapaciteta (više o tome u tekstu koji slijedi te pod naslovom „Raspoloženje“).

Konkretnije, „razum“ i osjećaji nisu dva stanja našeg uma koja su u neakvoj suprotnosti, oni su tu istovremeno. Ipak, važno je znati da smo u različitim afektivnim stanjima privremeno skloniji ponešto različitim načinima kognitivnog funkcioniranja. S jedne strane, kada proživljavamo **neugodne osjećaje** (bilo da proizlaze iz emocija ili raspoloženja), njihove nuspojave, tj. učinci na kognitivne procese idu u ovome smjeru:

- fokus je pažnje sužen na neposredne zahtjeve situacije
- prosudbe postaju pojednostavljene, a mišljenje prototipnije
- percepcija je detaljnija (metaforički – „od drveća ne vidi šumu“)
- u pamćenju su nam dostupnije negativne informacije
- fiziološke promjene (bar kada je riječ o neugodnim aktivirajućim emocijama) često uključuju ubrzani puls i pliće disanje, oslobađanje „hormona stresa“, napetost u mišićima i sl.

Takva stanja često zahtijevaju neki oblik samoregulacije koja predstavlja zahtjeve za osobne resurse osobe, a i kako se čini, zna biti podložna „zamoru“ nakon nekog vremena.

Okvir 3. Za razmišljanje (za nastavnike)

- Možete li kod svojih učenika primijetiti kada proživljavaju neugodne osjećaje?
- Koje najčešće i po čemu to obično prepoznajete?
- Jeste li u takvim slučajevima zapažali kako se njihovo afektivno stanje odražava i na njihove kognitivne procese (poput onih prethodno navedenih)? Što npr.?
- Imate li ideje (ili dosadašnja iskustva) na koje načine možete učenicima pomoći da ovladaju svojim neugodnim osjećajima?

S druge strane, kada proživljavamo **ugodne osjećaje** (bilo da proizlaze iz emocija ili raspoloženja), njihove nuspojave, tj. učinci na kognitivne procese idu u drugome smjeru:

- fokus je pažnje širi i lakše prebacujemo pažnju na različita područja
- otvoreniji smo novim informacijama te prosuđujemo na integrativniji način
- percepcija je na globalnijoj razini (lakše se sagledava cjelovita slika u odnosu na detalje)

- mišljenje je divergentnije (padaju nam lakše na pamet nove mogućnosti), fleksibilnije (lakše se prilagođava)
- u pamćenju su nam dostupnije pozitivne informacije
- fiziološke promjene brže se vraćaju „na normalu“, tj. dobro raspoloženje ubrzava fiziološki oporavak od neugodnih emocija
- ubrzava se oporavak osobnih resursa potrebnih za samoregulaciju.

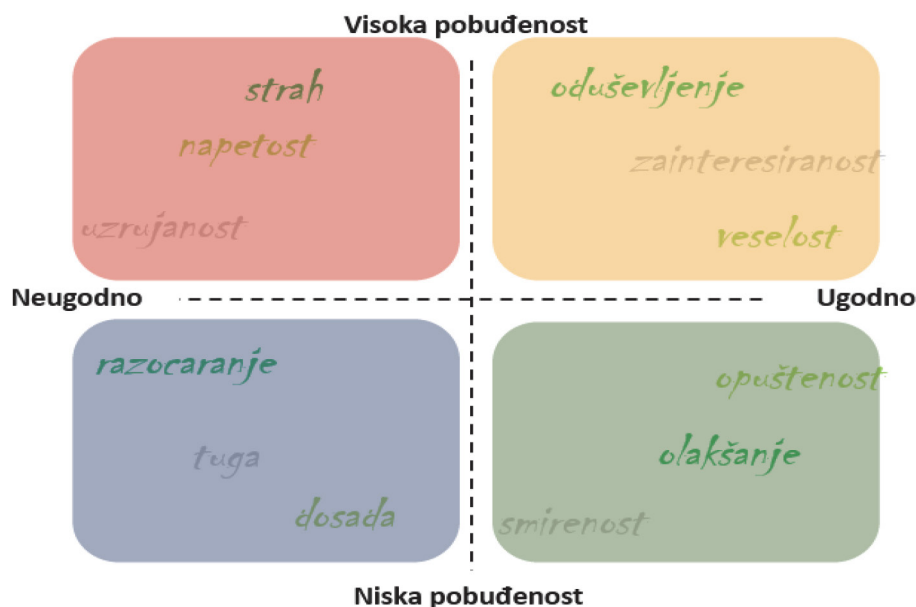
Okvir 4. Za razmišljanje (za nastavnike)

- Kada Vam je sve važno da učenici mogu kognitivno funkcionirati na te načine?
- Primjećujete li ikada da učenici lakše funkcioniraju na taj način kada se osjećaju dobro? Možete li se sjetiti nekog konkretnijeg primjera?
- Imate li ideje (ili iz dosadašnjeg iskustva) na koje načine možete učenicima u školi pomoći da se dobro osjećaju?

Što je osoba „emocionalno kompetentnija“, moći će prepoznati više specifičnih nijansi ugodnih i neugodnih osjećaja kod sebe i drugih i te će specifične osjećaje znati i imenovati, dakle riječima prenijeti drugima kako se točno osjeća ili provjeriti s drugom osobom prepoznaje li točno kako se sugovornik osjeća. Ta vrsta znanja o emocijama stječe se kroz „socijalizaciju emocija“, tj. kroz sve one situacije tijekom razvoja djeteta ili mlade osobe kada roditelj ili nastavnik (ili druga osoba) razgovara s njima o emociji koju kod njih uočava, o uzrocima takvih osjećaja i mogućim sklonostima prema ponašanju uslijed takvih osjećaja, kao i mogućim načinima njihove regulacije na osobno i interpersonalno povoljan način. No čak i prije učenja o nijansama među afektivnim stanjima, djecu i mlade može se poučiti kako prepoznati u kojoj se okvirno zoni trenutačno nalaze njihovi (ili tuđi) osjećaji, ako ih opisujemo s pomoću stupnja ugone/neugode i pobuđenosti. U različitim zonama, okvirno skiciranim na Slici 1,

imamo drukčije misli, različitu razinu energije i spremnosti na približavanje/izbjegavanje te je potrebna

drukčija samoregulacija (no više o tome pod naslovom „Raspoloženje”).



Slika 1. Ilustrativni prikaz različitih zona raspoloženja, dimenzija koje ih određuju prema tzv. kružnom modelu afekta (Russell, 1980) te nekoliko primjera afektivnih stanja u pojedinoj zoni

Vježba 2.

Prepoznavanje zone afektivnog stanja (za nastavnike i učenike)

2 a) Kako se danas osjećate?

Gdje biste na ovoj slici smjestili svoje trenutačno raspoloženje?

U koju zonu (boja)? A kada biste ga označili s pomoću „X” u nekoj kućici?

2 b) Kako se druga osoba osjeća?

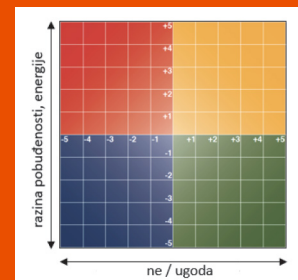
Možete li prepoznati zonu raspoloženja druge osobe na temelju izraza lica i držanja tijela ?

Npr. na svakoj pojedinoj slici:



A na temelju načina na koji osoba govori? Kako?

Pokušajte naslov ove vježbe izgovoriti 4 puta, ali svaki puta kao da ste u drugoj zoni raspoloženja. Ovu vježbu možete raditi u paru – tada druga osoba pogađa u kojoj je zoni lik koji oponašate. Ako se u kojem slučaju ne slažete, korisno će biti da raspravite uslijed čega imate drukčije dojmove.



Emocije

Sažeto rečeno, emocija je subjektivni, biološki, socijalni i svrhoviti fenomen koji usklađuje reakcije osobe na za nju važan životni događaj. Emocija, dakle, ima više aspekata: osjećaj, tjelesnu pobuđenost, ekspresiju (izrazi lica, držanje tijela, ton glasa, brzina govora i sl.) te određenu funkciju. Iako se emocije često smatraju nečim iracionalnim, zapravo se radi o složenim mehanizmima koje vrijedi bolje razumjeti kako bismo ih mogli bolje regulirati i/ili koristiti. One:

- **Signaliziraju** određenu **važnost** neke situacije za pojedinu osobu i/ili da nešto moramo poduzeti u nekoj trenutačnoj situaciji.
- Upućuju na **specifično osobno značenje** pojedinice situacije za određenu osobu u nekom trenutku, stoga npr. mogu poslužiti kao vrijedan vodič, tj. poručiti da u nekoj situaciji za pojedinu osobu nešto nije u redu ili da osoba u nekoj drugoj situaciji naslućuje vrijednu priliku itd. (više primjera navedeno je na slikama 2 i 3).
- Daju **snažan poriv prema određenom ponašanju** (drukčije nas emocije dovode u stanje spremnosti na drukčije tipove ponašanja) – stoga nam mogu omogućiti da napravimo neke važne promjene u životu. Pored toga, razumijevanje odnosa emocija i ponašanja važno je i u kontekstu obrazovanja i međuljudskih odno-

sa jer mogu pomagati ili ometati neke željene ishode (npr. ponašanje tijekom ispitne situacije, suradnju s nastavnikom i drugim učenicima i sl.).

- Iskustva univerzalnih (osnovnih) emocija mogu biti podloga za empatiju, a zajedno sa složenijim emocijama mogu potpomoći oblikovanje veza s drugim ljudima.

Za bolje razumijevanje emocija i toga kako one funkcioniraju, smisleno je početi od pitanja: Što ih uzrokuje? U potrazi za odgovorima, razmislite za početak o temama predloženima u Okviru 5.

Uzroci emocija

Već je spomenuto kako se emocije javljaju kao reakcije na životne događaje koji su po nečemu za nas osobno važni (npr. za učenika – ispit u školi, poziv prijatelja na druženje, pohvala roditelja za neko obzirno ponašanje ili npr. za nastavnika – napredovanje ili postignuće njegovih učenika, razgovor s roditeljem učenika o problemu koji se pojavio i sl.). Ipak, **događaj sam po sebi ne može aktivirati emociju – ona nastaje tek uslijed naše osobne procjene tog događaja**. Nastanak emocije možemo gledati kao proces: u susretu s nekom životnom situacijom/ događajem, odvija se prvo takozvana **primarna procjena** – je li ovaj događaj važan za moju dobrobit? Je li taj događaj za mene potencijalno koristan? Potencijalno štetan? Potencijalno prijeteci? Ako procijenimo da nije, emocija se neće pojaviti. Ako pak procijenimo da jest (bilo što od navedenog), pojačat će se aktivnost autonomnog živčanog sustava u našem tijelu, što će stvoriti određeni impuls za ponašanje približavanja (potencijalno koristi) ili izbjegavanja (potencijalne prijetnje ili štete). Paralelno s tjelesnim promjenama, dolazi i do svjesnog osjećaja emocije npr. zainteresiranosti (za ono što je potencijalno korisno), ljutnje (na nekoga tko nam je uputio neku osobnu uvredu), straha (od nečega što moguće prijeti našoj sigurnosti – poput npr. potresa ili od nečega što prijeti nekom osobno

Okvir 5. Za razmišljanje (za nastavnike i učenike)

Ista situacija – različite emocije

Možete li se sjetiti ili zamisliti neki primjer u kojem:

- a) U naizgled jednakoj situaciji dvije osobe dožive potpuno različite emocije
- b) Ista osoba nađe se u naizgled jednakoj situaciji u različitim razdobljima u životu i ta dva puta doživi potpuno različite emocije?

Što je, prema Vašem mišljenju, uzrok tih razlika u prvom, a što u drugom primjeru?

važnom cilju poput uspješnog završavanja razreda – npr. slaba ocjena iz važnog predmeta pred kraj godine) i sl. Potom se odvija i takozvana **sekundarna procjena** situacije: mogu li se uspješno nositi s tom potencijalnom prijetnjom, štetom ili koristi? Ako se uspijevamo dobro nositi sa situacijom, hiperaktivnost se autonomnog živčanog sustava u našem tijelu smanjuje i emocionalna reakcija, većinom, prestaje, a ako se pak ne možemo uspješno nositi sa situacijom, hiperaktivnost se autonomnog živčanog sustava nastavlja, a takvo stanje doživljavamo kao **stres**.

Pri svemu tome, procjene se ne moraju uopće odvijati na namjernoj, tj. svjesnoj razini, već se uglavnom odvijaju automatski. No poznamo li dobro te procese nastanka emocija, možemo ih u određenoj mjeri mijenjati namjernom promjenom procjene, tj. osobne interpretacije situacije.

Iz opisanog procesa proizlazi sljedeće: želimo li smanjiti vlastiti doživljaj stresa ili u tome pomoći nekome drugome (npr. nastavnik učeniku za kojeg smo uočili da je pod znatnim stresom), korisno je osvijestiti što sve može pomoći u uspješnom nošenju s mogućom prijetnjom ili štetom vezanom za spornu situaciju. Možda osoba već ima potrebne resurse za to, ali ih nije aktivirala (npr. potrebno je primijeniti neke vještine rješavanja problema), možda ih nije osvijestila pa onda i upotrijebila u toj situaciji (npr. neke svoje snage karaktera), a možda neke resurse tek treba izgraditi (npr. naučiti nešto novo, potrebno za tu situaciju) ili ih na neki drugi način pribaviti (npr. pitati nekoga za pomoć). Kada se promijeni mogućnost osobe da se nosi sa situacijom, promijenit će se i sekundarna procjena te posljedično smanjiti i njezin doživljaj stresa (kasnije u poglavlju detaljnije se bavimo osnaživanjem nastavnika i učenika u nošenju sa stresom).

Ipak, pokušamo li mijenjati nečije emocije pokušajem promjene primarne procjene situacije (je li događaj za nekoga osobno važan i što taj događaj za tu osobu znači), važno je pripaziti da svojim nastojanjem ne pošaljemo sugovorniku krivu poruku poput – „tvoje je gledište krivo“ ili „ne bi se trebao tako osjećati“.

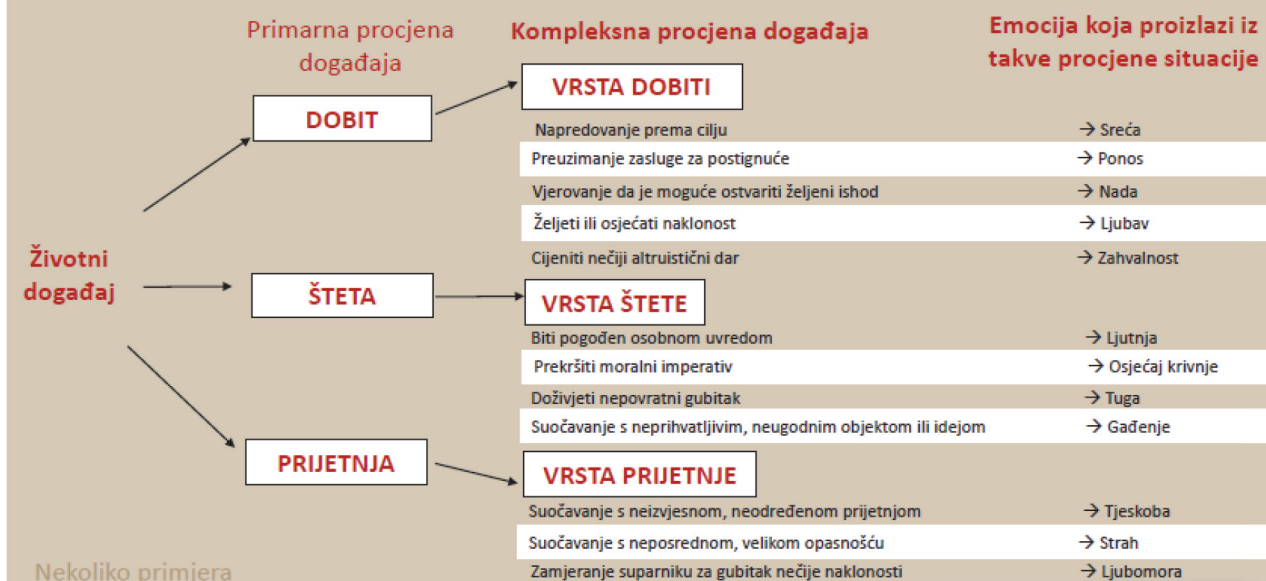
Naposljetku, to bismo tvrdili iz vlastite perspektive, a druga osoba može imati potpuno drukčiju poziciju, drukčije ciljeve, vrijednosti, potrebe i sl. Samim time, naizgled ista situacija imat će potpuno drukčije značenje za dvije različite osobe i one će zbog toga doživjeti bitno drukčije emocije. I to je važno uvijek imati u vidu. Svatko ima pravo na svoje osjećaje (više o komunikaciji kojom uvažavamo i poštujemo osjećaje drugih u dijelu o socijalnim vještinama).

Kod tih tema može se postaviti pitanje je li zadatak nastavnika baviti se, pored ostalog, i osjećajima. Nije li dovoljno da nastavnik bude kompetentan u svome području, da zna djelotvorno poučavati, da je pravedan i ima dobar suradnički odnos s učenicima? Prema svemu što vidimo u današnjoj školi, sve je jasnije da su i afektivni doživljaji učenika podjednako relevantna tema kojom se važno baviti na prikladan način. Više je razloga za to. Prije svega, da bi nastavnik mogao poučavati, potrebno je da učenici budu emocionalno spremni slušati i učiti. Uznemiren se učenik ne može usredotočiti te zasigurno u takvom afektivnom stanju teško usvaja novo gradivo (u fokusu su misli oko onoga što je izazvalo emociju). Stoga, „ako im želimo osloboditi mozak za razmišljanje i učenje, moramo poštovati njihove osjećaje“ (Faber i Mazlish, 1995/2000; str. 26).

No osim toga, „kao nastavnicima nije nam cilj samo prenijeti činjenice i informacije... Ako želimo poslati u svijet mlade ljude koji poštuju sebe i druge, moramo početi od toga što ćemo poštovati njih. A to ne možemo učiniti ako ne pokažemo poštovanje za njihove osjećaje“ (Faber i Mazlish, 1995/2000; str. 32).

Da bismo bolje razumjeli emocije druge osobe (pa nekada i vlastite), može nam pomoći tzv. kognitivni pristup emocijama. Prema tome gledištu, svaka pojedina emocija nastaje uslijed specifično drukčije kombinacije osobnih procjena neke situacije (Slika 2). Te poveznice između emocije i pripadajuće **kompleksne procjene** mogu biti korisne jer prepoznajući neku emocionalnu reakciju možemo paralelno „iščitati“ kakvo osobno značenje ta situacija ima za tu drugu osobu (to će se možda potpuno razlikovati od onoga što bi značila npr. nama samima).

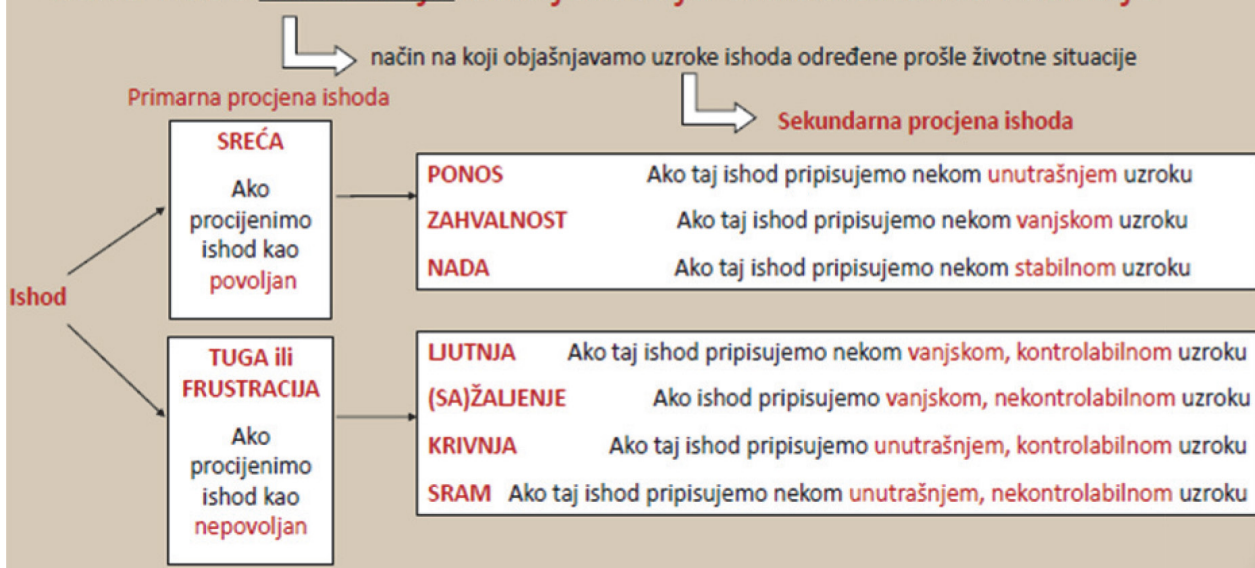
Složene procjene događaja i vezane emocije



Slika 2. Okvir složenih procjena o vrsti dobiti, štete ili prijetnje prema Lazarusu (1991)

Dio emocionalnih reakcija nastaje i kao odraz atribucija osobe. **Atribucije** su načini na koje objašnjavamo uzroke ishoda neke prošle životne situacije poput uspjeha na ispitu, opomene od strane nastavnika, nesmotrenog komentara od strane kolege (kako mi tumačimo – zbog čega je do toga došlo). Ovisno o specifičnom osobnom tumačenju uzroka, doći će do drukčije emocije.

Kako naše atribucije usmjeravaju emocionalne reakcije



Slika 3. Atribucijska teorija emocija (Wiener, 1985)

S pomoću tih saznanja lakše je razumjeti, pa onda i pokazati uvažavanje za tuđe osjećaje, tj. razumijevanje kako oni mogu nastati.

Donose li emocije više smetnji ili koristi?

Svatko tko je ikada doživio neku snažnu emociju i zbog nje se teško fokusirao kada je to bilo potrebno ili se teško suzdržavao od nekog ponašanja koje ne bi bilo prihvatljivo, vjerojatno si je nekada postavio to pitanje ili ima stav o tome.

Okvir 6. Za razmišljanje (za nastavnike i učenike)

Jeste li ikada imali dojam da su emocije iracionalna stvar i da samo smetaju?

Ako da, kada Vam se tako činilo, uslijed čega?

Ako ne, također detaljnije obrazložite svoje stajalište.

Emocije su teško zanemariv dio naših doživljaja jer, kada se aktiviraju, snažno zaokupljaju našu svijest u odnosu na sve druge vanjske i unutarnje informacije i moguće motive. Zašto je to tako?

Općenite funkcije emocija

Smatra se da emocije, i one ugodne i neugodne, imaju više važnih funkcija.

1. Služe kao signali o:

- Trenutačnom odnosu osobe i situacije
- Događajima koji su relevantni za dobrobit osobe, tj. događajima na koje je osoba trenutačno ponašajno ili kognitivno usmjerena
- Situacijskim okolnostima koje zahtijevaju našu reakciju ili prestanak reagiranja
- Informiraju nas o našem položaju u odnosu na ostvarenje nekog našeg cilja (npr. položiti ispit, zaposliti se) ili drugog motiva (npr. ostvariti pri-

hvaćanje okoline, ponašati se u skladu s nekom osobno važnom životnom vrijednošću i sl.), tj. daju nam informacije o razlici između trenutačnog i ciljnog, krajnjeg stanja koje nastojimo ostvariti

- Informiraju nas o tome kakvo bi značenje trenutačna situacija mogla imati za nas (dobitak/gubitak/prijetnju/štetu...).

2. Daju vrlo snažan poriv prema određenoj vrsti ponašanja.

Evolucijsko gledište naglašava da su funkcije emocija tijekom duge povijesti ljudske vrste bile vezane za preživljavanje, stvaranje potomstva te brigu za potomstvo, što je omogućavalo produžetak vrste. U tom svjetlu, emocije su bile korisne kao snažni pokretači ponašanja (koja su predstavljala neka tipično učinkovita rješenja u nekim bitnim okolnostima i situacijama). Neki su primjeri prikazani u Tablici 1.

Tablica 1. Evolucijsko objašnjenje funkcije nekoliko osnovnih emocija

Podražajna situacija	Osjećaj	Prototipno (tipično) ponašanje	Tipičan efekt navedenog tipičnog ponašanja – pretpostavljena adaptivna funkcija ove emocije, tj. ovoga psihološkog mehanizma
Prijetnja	Strah	Bijeg	Sigurnost, zaštita
Prepreka	Ljutnja	Napad	Uništavanje prepreke
Dobitak vrijednog objekta	Radost	Zadržavanje ili ponavljanje radnje koja je do toga dovela	Zadobivanje resursa
Gubitak vrijednog objekta	Tuga	Plakanje	Povratak izgubljenog objekta
Član grupe	Prihvatanje	Njegovanje	Uzajamna podrška
Objekt percipiran kao odvratn (mogući otrov)	Gađenje	Povraćanje, odmicanje	Otklanjanje ili izbjegavanje potencijalne ugroze zdravlju (npr. izbacivanje otrova)
Novi teritorij	Očekivanje	Proučavanje, označavanje, „mapiranje“	Upoznavanje teritorija
Neočekivani događaj	Iznenadenje	Zaustavljanje	Dobivanje vremena za orijentaciju

Međutim, to su u pravilu bila prilično djelotvorna rješenja za situacije koje su bile tipične za način života u pradavnoj prošlosti (npr. neposredna fizička prijetnja), dok su u današnjem životu suvremenog čovjeka situacije sve slojevitije, mnoge su puno suptilnije i prijetnje često apstraktnog tipa. Popratni je pak doživljaj emocije ostao snažan kao da još uvijek čini razliku između opstanka i pogibije. Zbog toga je danas iznimno važno razumjeti kako funkcioniraju mehanizmi emocija jer je neophodno u skladu s time razvijati vještine regulacije emocija koje će biti prikladnije današnjem životnom kontekstu. Osim toga, emocionalno kompetentnije osobe češće koriste saznanja o funkcijama i učincima emocija i namjerno, u željene svrhe. Primjerice da bi se pokrenulo željeno ponašanje, pobuđujemo ciljano emocije koje će nam dati dodatnu energiju, fokus i poriv prema ponašanju (npr. zainteresiranost, nada u to da je uspjeh moguć, entuzijazam, odlučnost i sl.). Pored tih općih funkcija emocija, u sljedećem odlomku usmjeravamo se nešto detaljnije na njihove socijalne funkcije, odnosno njihovu ulogu u međuljudskim odnosima.

Socijalne funkcije emocija

1. Prenose (komuniciraju) naše osjećaje drugima
Ekspresija je sastavni dio emocionalne reakcije. Čak i kada želimo sakriti neku emociju, izraz lica,

bar na vrlo kratko, automatski ju otkriva (tzv. mikroekspresije).

2. Utječu na način na koji drugi s nama stupaju u interakciju
Nakon što kod drugoga prepoznaju izraz određene emocije, ljudi se po tome dodatno orijentiraju kako se ponašati tom prilikom prema toj osobi (primjerice, ako je netko uplakan, pristupa mu se s posebnom pažnjom i nudi pomoć; ako netko pokazuje ljutnju, uglavnom obratimo dodatnu pažnju da nečim ne pogoršamo situaciju i sl.).
3. Pozivaju na socijalnu interakciju i olakšavaju je
Izrazi emocija poput radosti što smo nekoga sreli, ljubazan osmijeh upućen drugoj osobi i sl. – sve su to signali koji poručuju drugima da nam se opušteno mogu obratiti, pridružiti, upustiti u razgovor i sl.
4. Stvaraju, održavaju i razrješavaju socijalne odnose
S jedne strane, emocije poput zainteresiranosti za drugu osobu, naklonosti, svidanja i sl. motiviraju nas da s nekim sklopimo novo prijateljstvo, suradnju, romantični odnos i sl. S druge strane, odnosi koji nisu zadovoljavajući često će biti prekinuti tek uslijed pojave neke snažne emocije poput ljutnje, prijezira i sl.

Vježba 3.**Prednosti i nedostaci različitih emocija (za nastavnike i učenike)**

Pokušajte rješavati ovaj zadatak redak po redak.

- 1) Prisjetite se neke situacije u kojoj ste osjetili emociju navedenu u prvom stupcu.
- 2) Potom razmislite što biste izdvojili kao pozitivnu stranu te emocije (npr. što Vam je omogućila, na što Vas je navela...) i to napišite u prazan prostor u drugom stupcu.
- 3) Konačno, ono što smatrate negativnom stranom te emocije napišite u prazan prostor u trećem stupcu. Pokušajte navesti obje strane za sve navedene emocije te one kojih se sami dosjetite.

Emocija:	Pozitivna strana te emocije +	Negativna strana te emocije -
Interes		
Strah		
Emocija:	+	-
Nada		
Osjećaj krivnje		
Zahvalnost		
..... (dopišite sami i neku emociju koju često doživljavate)		

Kao što ste iz prethodne vježbe vjerojatno uočili, stvari s emocijama nisu „crno-bijele“. S jedne strane, emocije poput straha, ljutnje, tuge i sl. nisu nužno same po sebi loše. Štoviše, mogu nam biti vrlo korisne ako uspijemo prepoznati što nam signaliziraju te naći konstruktivno rješenje situacije na koju nam ukazuju (npr. strah od ispita može nas motivirati da ranije i posvećenije počnemo učiti). S druge strane, ni emocije poput zainteresiranosti, nade, radosti nisu uvijek i samo povoljne, ponekad imaju i svoje rizike (npr. odvratanje pažnje od nekih manje interesantnih, a obaveznih zadataka, nerealni optimizam, razočaranje i sl.). Stoga bi bilo važno posvetiti pažnju i tome kako emocije nazivamo u našem svakodnevnom govoru – koliko često jedne nazivamo negativnim emocijama, a druge pozitivnim? Ako ste uzeli dovoljno vremena da provedete temeljito Vježbu 3, dobili ste vjerojatno ideju zašto ti nazivi ne odražavaju dobro cijelu sliku svake emocije. Osim toga, riječi čine razliku u našem odnosu prema emocijama (a isto tako i u odnosu naših uče-

nika prema emocijama koje i sami proživljavaju). Označimo li neke od emocija kao negativne, javlja se (ne nužno svjesno) veći otpor prema njima i teže ćemo ih prihvatiti kada ih doživimo. Nemogućnost da prihvatimo emociju pak znatno otežava njezinu adekvatnu regulaciju. Stoga je puno nepristranije, a i konstruktivnije, **umjesto proglašavati emocije „negativnima“ i „pozitivnima“, jednostavno opisati jednu njihovu stranu** – one su za većinu ljudi definitivno „neugodne“ i „ugodne“, ali nikako same po sebi nisu dobre ili loše. Dobre ili loše mogu biti posljedice ponašanja u koja smo se upustili uslijed toga što smo osjećali neku emociju. Stoga je kod ovih tema iznimno važna uloga nastavnika – pomoći učenicima da prihvate bilo koju emociju koju proživljavaju, ali i poučavati kako da, uz pojedinu emociju odaberu konstruktivno umjesto destruktivnog ponašanja (o čemu će biti više govora u dijelu o socijalnim vještinama).

Preuzimanje kontrole nad vlastitim emocijama nije lak zadatak. Odvijaju se brzo, intenzivne su, snaž-

no utječu na nas i pri tome često osjećamo snažnu neugodu i želju da se to hitno promijeni. Pored toga, često ni ne želimo pokazati svoje emocije jer ne želimo „ispasti slabi“, ne znamo hoćemo li doživjeti neodobrovanje okoline i sl. Prije svega, treba se prisjetiti kako se emocije uvijek javljaju kada se dotakne nešto nama osobno važno. Dakle, one nisu tu bez razloga. I koliko god nam se nekad čini drukčije, neće tu ostati „zauvijek“, one su po prirodi privremena stanja. No dok traju, važno je da možemo nad njima uspostaviti kontrolu te znati kako da mi upravljamo našim emocijama, a ne one nama (pod izrazom „kontrola“ zapravo podrazumijevamo regulaciju emocija – često promjenom ponašanja, misli ili ekspresije). Ipak, prije bilo kakvih pokušaja regulacije, za početak je iznimno važno možemo li **dopustiti sami sebi da osjećamo to što osjećamo, bez dodatnih primisli** poput „Ne bih trebao biti tužan.“ ili „Što ne valja sam mnom kada se tako osjećam?“. Nastavnici u ovome mogu pomoći učenicima pokazujući na vlastitim primjerima kako prihvataju svoje emocije te uvažavajući emocije učenika, o čemu će biti govora kasnije.

Nadalje, i sami možemo pridonijeti lakšoj samoregulaciji emocija, obraćamo li pažnju na to kako se izražavamo kada komuniciramo vlastite emocije drugima. Riječi i ovdje čine razliku. Odabirom izraza koji što prikladnije opisuju kako emocija nastaje (naša osobna interpretacija, a ne vanjski događaj), koji naglašavaju privremenost emocije i koji upućuju na preuzimanje odgovornosti za vlastite emocije, uvelike nam mogu pomoći da zadobijemo kontrolu i nad doživljajem te emocije.

Okvir 7. Za razmišljanje (za nastavnike i učenike)

S obzirom na gore navedeno, što mislite, kako bi bilo manje pravilno, a kako pravilnije izraziti svoju emociju ljutnje?

- a) *Ljut sam*
- b) *Osjećam se ljutito*
- c) *Razljutio si me*
- d) *Razljutio sam se*
- e) *Razljutilo me to što*

Raspoloženje

Iako o tome nužno ne razmišljamo, cijelo smo vrijeme u budnom stanju u nekakvom raspoloženju. Ne moramo ga uvijek biti posebno svjesni jer je ono uglavnom niskog intenziteta. Za razliku od emocija koje svaka imaju jedinstveni uzrok (specifičnu procjenu situacije koju će osoba moći jasno izdvojiti, imenovati i precizirati kada i gdje se odvila), raspoloženje je redovito **odraz višestrukih unutar-njih i vanjskih utjecaja**. Drugim riječima, u odnosu na emocije, raspoloženja mogu biti uzrokovana znatno širim rasponom kognitivnih, okolinskih i bioloških faktora. Nadalje, podražaji koji izazivaju raspoloženja mogu biti dosta niskog intenziteta i od male važnosti za organizam pa na njih najčešće ni ne obraćamo pažnju. Osim toga, često nije lako uo-

čiti poveznicu između raspoloženja i njegova uzroka jer raspoloženja traju duže (pa najčešće i onda kada podražaj koji ih je izazvao više nije prisutan).

Raspoloženja izazivaju četiri grupe čimbenika:

1) Afektivne crte i temperament – stabilne dispozicije koje uspostavljaju uobičajenu razinu afektivnog reagiranja neke osobe.

2) Vanjski čimbenici – kratkotrajne okolinske ili situacijske varijable koje mogu dovesti do promjena u raspoloženju:

- a) Događaji i aktivnosti (npr. javni nastup, tjelovježba, odlazak na druženje i sl.)
- b) Različite supstance (npr. hrana i piće i sl.)
- c) Fizikalni aspekti okoline (npr. temperatura, vlažnost i ionizacija zraka, razina buke, gužve i sl.).

3) Unutarnji čimbenici (npr. razina kortizola, hormonalne i enzimске promjene tijekom menstruacijskog ciklusa) i **sociokulturalni ritmovi** (npr. dnevni i tjedni radni ritam).

4) Individualne razlike u varijabilnosti raspoloženja – kod nekih su ljudi raspoloženja dosljedno varijabilnija nego kod drugih.

Prva skupina čimbenika u osnovi je stabilnosti raspoloženja, a do varijacija raspoloženja dolazi uslijed vanjskih čimbenika (nepravilne promjene), unutarnjih čimbenika (određene pravilnosti u promjenama raspoloženja) te varijabilnosti koja je svojstvena pojedinoj osobi.

Izvori raspoloženja mogu se svrstati u sljedeće grupe:

1) Emocionalne reakcije, a raspoloženja se javljaju nakon njih kao rezidualna stanja (npr. osoba se rastuži zbog nečega što je doživjela kao osobni neuspjeh te još neko vrijeme ostaje u slabijem, ali također tužnom raspoloženju).

2) Inhibicija emocionalnih reakcija na događaje koji su procijenjeni kao važni za osobu u nekom smislu (npr. osoba osjeti ljubomoru te suspregne ekspresiju tog osjećaja, možda i sam doživljava ljubomoru, ali još neko vrijeme ostane u donekle nevoljkom raspoloženju).

3) Svakodnevni blagi pozitivni i negativni **događaji** (npr. ljubazan pozdrav susjeda, gužva u prometu i sl.).

4) Dosjećanje proteklih i **zamišljanje** budućih emocionalnih iskustava (npr. osoba se uporno u mislima vraća na neku situaciju u kojoj se razljutila, što narušava njezino raspoloženje, osjeća se iritabilnije no inače ili zamišlja dugo očekivani susret s dragim prijateljem koji treba doputovati – osjeća se razdraganije no inače).

Funkcija raspoloženja

Smatra se da raspoloženja također imaju neke važne funkcije. Ona mogu signalizirati više toga:

- sažetu informaciju o cjelokupnom stanju organizma
- trenutačne funkcionalne sposobnosti organizma
- procjenu trenutačnih životnih okolnosti pojedinca
- postojanje razlike između neophodne i percipirane razine resursa koji su osobi na raspolaganju za ostvarenje zahtjeva okoline (dobro raspoloženje informira nas da su naši resursi zadovoljavajući s obzirom na zahtjeve okoline, a loše raspoloženje da nisu; resursi poput npr. tjelesno stanje, podrška drugih osoba, osjećaj samoučinkovitosti (engl. *self-efficacy*))
- vjerojatnost postizanja ugone ili doživljaja boli tijekom interakcije s okolinom.

Okvir 8. Za razmišljanje (za nastavnike i učenike)

Možete li svoje trenutačno raspoloženje pokušati povezati s nekom od upravo navedenih „poruka“?

Kakvo je Vaše viđenje – trebate li/možete li nešto napraviti s tim? Ako da, što?

Funkcioniranje u različitim „zonama“ raspoloženja

Raspoloženje je obično trajnije od emocija, no ono se također mijenja. Pri tome različite dimenzije raspoloženja imaju drukčije obrasce promjene. Ugodna, a aktivirajuća afektivna stanja poput entuzijazma, odlučnosti i sl. (žuta zona na Slici 1) pokazuju određene pravilne ritmove (pojačavaju se, a potom snižavaju) tijekom dana, tjedna, a i tijekom godine (npr. dosta ljudi osjeća manje energije i entuzijazma tijekom zime). Neugodna, a pobuđujuća afektivna

stanja poput straha i sl. (crvena zona na Slici 1), većinu su pak vremena na niskoj razini, sve do nekog vanjskog ili mentalnog događaja (npr. kada zamisljamo neku potencijalnu buduću situaciju ili se u mislima vraćamo na određeni događaj) koji se doživi kao prijeteći i sl.

Kao što je već ranije spomenuto, prepoznavanje zone raspoloženja (vlastitog ili druge osobe) pomaže kako bismo stvorili realnija očekivanja o tome na kakve je aktivnosti osoba spremna u određenom trenutku (primjerice, želimo potaknuti raspravu o nekoj izazovnoj temi među učenicima, ali nismo sigurni hoće li biti voljni uključiti se). U tom smislu, dvije ranije spomenute zone raspoloženja vezane su uz veću spremnost osobe za aktivnijim ponašanjem, samo u suprotnim smjerovima. Pri tome „žuta zona“ predstavlja pogodno raspoloženje za takozvana prilazeća ponašanja – uključivanje u nove aktivnosti, rasprave, suradnju i druge aktivnosti usmjerene na angažman oko osobi poželjnih ciljeva. „Crvena zona“ raspoloženja pak čini osobu podložnijom takozvanim izbjegavajućim ponašanjima – izbjegavanje vizualnog kontakta s nastavnikom kada postavi pitanje, bježanje sa sata, izbjegavanje javljanja pred većom grupom i sl. Ukratko, u tom raspoloženju osoba je sklonija usmjeriti ponašanje na izbjegavanje za nju nepoželjnih ishoda (poput negativne ocjene, kritiziranja nastavnika, ismijavanja vršnjaka i sl.).

U različitim zonama raspoloženja imamo i ponešto drukčiju percepciju i drukčije kapacitete za obradu informacija. Tako **u opuštenom raspoloženju** („zelena zona“ na Slici 1) u pravilu imamo kapacitet za istovremeno uočavanje i obradu različitih vrsta informacija – i o negativnim i pozitivnim aspektima situacije. No, **u stresnom kontekstu** („crvena zona“) kapacitet se za obradu informacija smanjuje, negativne informacije dobivaju prioritet u svijesti u odnosu na pozitivne. Ti nalazi još jednom potvrđuju potrebu da se u radu s učenicima bavimo i njihovim raspoloženjima. Na taj im način možemo pomoći zajednički graditi atmosferu u kojoj će se

osjećati sigurnije i opuštenije, što je raspoloženje u kojem mogu potpunije koristiti svoje kognitivne i međuljudske potencijale.

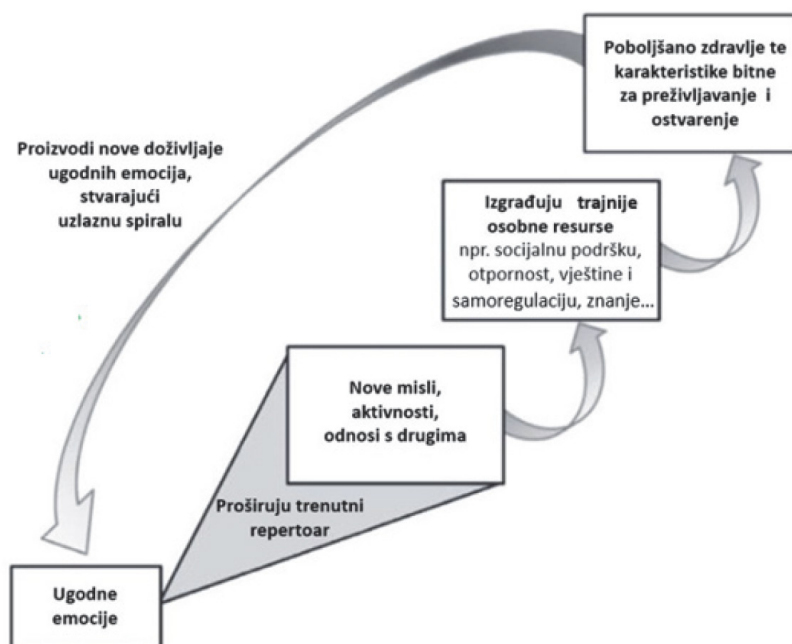
Okvir 9. Za razmišljanje (za nastavnike)

Kod kakvih bi Vam sve aktivnosti i/ili sadržaja moglo biti važno da Vaši učenici mogu sagledavati i pozitivne i negativne strane u okviru određene teme?

Provjeravate li nekada prije takvih aktivnosti kako su učenici raspoloženi? Na koji način?

Imate li ideje (ili iz dosadašnjeg iskustva) kako sve možete učenicima pomoći da se u školi osjećaju opušteno (bez stresa)?

Raspoloženje u razredu možemo njegovati i uvođenjem aktivnosti koje bi mogle pomoći učenicima da češće dožive ugodne emocije (poput zahvalnosti, ponosa, nade i sl.). Primjerice, pokazalo se kako su vježbe poput „Tri dobre stvari“ (bilješke o tome što se dobro dogodilo osobi taj dan i zašto misli da su se dogodile) te „Korištenje svojih jakih strana na nov način“ imale dugoročno povoljne učinke na afektivna stanja sudionika. Značajno su povećale razinu sreće i smanjile simptome depresije kod sudionika i nakon šest mjeseci od njihove provedbe. Pretpostavlja se da je to zbog češćeg aktiviranja ugodnih emocija uslijed tih aktivnosti. Na Slici 4 prikazano je na koji se način prema tzv. teoriji „proširivanja i izgradnje“ objašnjava važnost ugodnih emocija za optimalno funkcioniranje čovjeka.



Slika 4. Ilustracija procesa u uzlaznoj spirali ugodnih emocija (Fredrickson, 2001)

Vježba 4.

Što sve može „poboljšati dan“? (za učenike i nastavnike)

1. Što Vama osobno sve pomaže oraspoložiti se (usmjerite se na vlastite namjerne aktivnosti)?

Nastojte svaki dan napraviti bar jednu stvar sa svojega popisa.

2. Što mislite koja naša ponašanja mogu pridonijeti boljem raspoloženju druge osobe?

- a) Bliske osobe
- b) Poznanika
- c) Kolege iz škole
- d) Učenika (za nastavnike)
- e) Roditelja učenika (za nastavnike)

Pokušajte svaki dan napraviti bar jednu stvar i s toga popisa.

Važno: Poželjno je da i jednu (pod 1) i drugu (pod 2) namjernu aktivnost:

radite „na svoj način“, tj. prilagodite svojim preferencijama, osobinama, vještinama ili nekim svojim drugim snagama;

provodite **svaki put na ponešto drukčiji način** (npr. drugo vrijeme, drugo mjesto, drugi sugovornik, drugi sadržaj i sl.) kako bi te aktivnosti dulje imale mogućnost povoljnog utjecaja i na Vaše raspoloženje.

Literatura:

- Beck, R. C. (2000./2003). *Motivacija: Teorija i načela*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ekman, P. i Davidson, R. J. (ur.). (1994). *Series in affective science. The nature of emotion: Fundamental questions*. Oxford University Press.
- Faber, A. i Mazlish, E. (1995/2000). *Kako razgovarati s djecom da bi bolje učila – kod kuće i u školi*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. i Cohn, M. A. (2008). Positive emotions. U: M. Lewis, J. Haviland i L. Feldman Barret, *Handbook of emotions* (ur.), New York: Guilford Press, (pp. 777–796).
- Kardum, I. (2002). Emocije i raspoloženja: Sličnosti, razlike i međusobni odnosi. *Psihologijske Teme*, 11, 21–38.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819–834.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. i Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- Mohammadipour, M., Rashid, S. H., Rafik-Galea, S. i Thai, Y. N. (2018). The Relationships between Language Learning Strategies and Positive Emotions among Malaysian ESL. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6, 86–96.
- Morris, W. N. (1989). *Mood: The frame of mind*. New York: Springer-Verlag.
- Nathanson, L., Rivers, S.E., Flynn, L. M. i Brackett, M. A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools With RULER. *Emotion Review*, 8, 305 – 310. <https://doi.org/10.1177/1754073916650495>
- Oatley, K. i Jenkins, J.M. (2003). *Razumijevanje emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Reeve, J. (2005/2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Reich, J. W., Zautra, A. J. i Davis, M. (2003). Dimensions of affect relationships: Models and their integrative implications. *Review of General Psychology*, 7(1), 66–83. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.7.1.6>
- Rijavec, M., Miljković, D. i Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija: znanstveno istraživanje ljudskih snaga i sreće*. Zagreb: IEP-D2.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 111(1), 145–172. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145>
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178. <https://doi.org/10.1037/h0077714>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A. i Park, N. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Snyder, C. R. i Lopez, S. J. (ur.). (2005). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Takšić, V., Mohorić, T. i Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 15(4–5(84–85)), 729–752.
- Tice, D. M., Baumeister, R. F. i Shmueli, D. (2007). Restoring the self: Positive affect helps improve self-regulation following ego depletion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(3), 379–384. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.05.007>
- Veenhoven, R. (2000). The Four Qualities of Life. *Journal of Happiness Studies*, 1, 1–39. <https://doi.org/10.1023/A:1010072010360>
- Watson, D. (2000). *Mood and Temperament*. New York: Guilford Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. i Graham, S. (1989). Understanding the motivational role of affect: Life-span research from an attributional perspective. *Cognition and Emotion*, 3, 401–409. <https://doi.org/10.1080/02699938908412714>
- Zautra, A. J., Affleck, G. G., Tennen, H., Reich, J. W. i Davis, M. C. (2005). Dynamic approaches to emotions and stress in everyday life: Bolger and Zuckerman reloaded with positive as well as negative affects. *Journal of Personality*, 73(6), 1–28. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2005.00357.x>
- Zautra, A. J., Reich, J. W., Davis, M. C., Potter, P. T. i Nicolson, N. A. (2000). The role of stressful events in the relationship between positive and negative affects: Evidence from field and experimental studies. *Journal of Personality*, 68(5), 927–951. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00121>

Stres

Stres smo već spominjali jer su emocionalni doživljaji njegova važna sastavnica. Međutim, stres je puno više od same emocionalne reakcije ili doživljaja. Stres je sastavni dio života i nemoguće je u potpunosti izbjeći doživljaj stresa. Uz to, stres nije nužno loš. Umjerene razine pobuđenosti organizma u mnogim su situacijama poželjne i omogućavaju pokretanje potrebnih mehanizama i resursa za kvalitetno obavljanje zadatka (primjerice blaga tremma može pospješiti dosjećanje na testu). Međutim, stres može imati i značajne negativne učinke ne samo na uspješnost u obavljanju zadatka nego i na ukupnu dobrobit osobe.

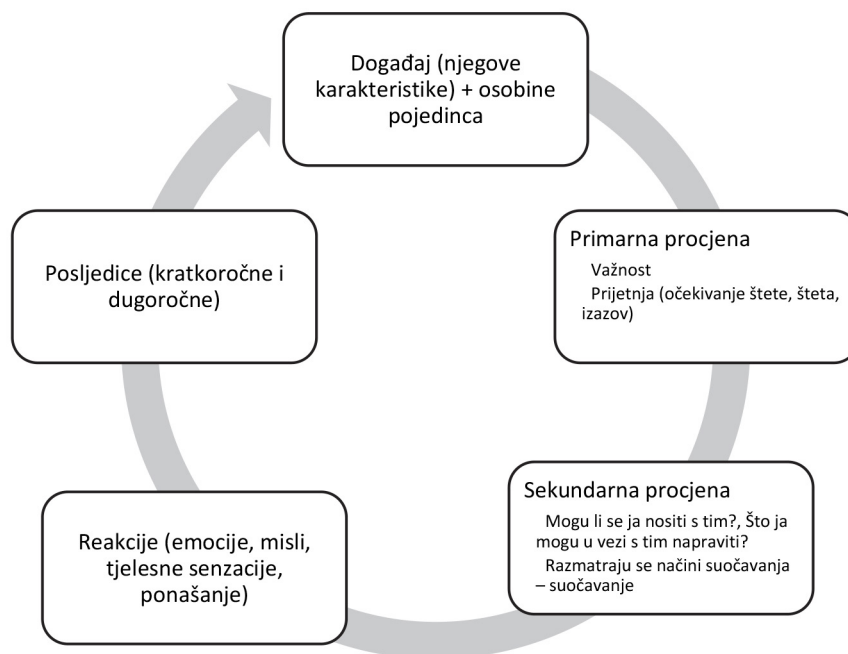
Za što uspješnije nošenje sa stresom, potrebno je razumijevanje samog procesa stresa, kao i vještine reguliranja stresa.

Što je uopće stres? Postoje mnoge definicije stresa, a jedna od najčešće korištenih jest ona da je stres

stanje koje nastaje u našem organizmu onda kada smo suočeni s događajem ili događajima koje procjenjujemo ili doživljavamo kao prijeteće ili opasne. Također, stres se često definira i kao doživljaj osobe da zahtjevi okoline ili situacije nadilaze njezine kapacitete nošenja s njima. Kao što se može vidjeti, obje definicije naglašavaju procjenu što znači da su subjektivni čimbenici od ključnog značaja za doživljaj stresa.

Događaji ili situacije koji izazivaju doživljaj prijetnje pa tako i stres zovu se stresori. Stresori mogu biti različiti; tjelesni (npr. ozljede ili bol), psihološki (npr. doživljaj ugroženosti), socijalni (npr. previranja u organizaciji ili društvu) i mogu dolaziti iz različitih izvora; osobni život, problemi na poslu, odnosi s drugim ljudima, pritisci iz okoline, osobni konflikti i sl.

Iako su ljudi uglavnom svjesni samo svojih stresnih reakcija i posljedica stresa, na stres treba gledati kao na proces koji ima svoje sastavnice i faze. One su prikazane na Slici 5.



Slika 5. Model stresa (Lazarus i Folkman, 2004)

Na početku je samog procesa stresa neki stresni događaj ili situacija sa svojim karakteristikama (npr. neočekivani događaj), ali i sama osoba sa svojim osobinama. Primarna i sekundarna procjena objašnjena je u ranijim dijelovima o uzrocima emocija, pa ćemo ovdje samo kratko rekapitulirati. U fazi primarne procjene procjenjuje se je li događaj uopće važan za osobu i je li potencijalno prijeteći. Ako se procijeni da nije, proces ne ide dalje i taj događaj vjerojatno neće izazvati stres. Međutim, ako se događaj procijeni kao važan i potencijalno prijeteći, onda slijedi sekundarna procjena kada osoba procjenjuje svoje kapacitete nošenja sa situacijom. Ako osoba procijeni da se može uspješno nositi sa situacijom, onda razmatra moguće načine suočavanja. Iako ona ne mora biti potpuno mirna u toj situaciji, odnosno određena razina stresa može postojati, ali neće doživjeti negativni stres u onom smislu kako je objašnjeno u definiciji – da procjenjuje da zahtjevi koje okolina postavlja nadilaze njezine kapacitete. S druge strane, ako osoba procijeni da se ne može dobro nositi s nastalim događajem ili situacijom, onda nastaje stres u onom smislu kakvim ga najčešće shvaćamo, a to je negativan stres. Uz primarnu i sekundarnu procjenu, proces stresa uključuje i stresne reakcije i posljedice stresa. Stresne reakcije mogu biti tjelesne, emocionalne, kognitivne i/ili ponašajne. Tjelesne reakcije mogu uključivati ubrzani rad srca, povišeni krvni tlak, ubrzano disanje, pojačano znojenje i sl. Također, tjelesni znakovi stresa mogu uključivati tenzijske glavobolje, bolove u leđima, vratu i ramenima, probavne tegobe i sl. Emocionalne reakcije podrazumijevaju razne neugodne emocije poput straha, ljutnje, nervoze, nezadovoljstva, razdražljivosti i sl. Kognitivne reakcije mogu uključivati teškoće koncentracije i pamćenja, ali i preveliku zabrinutost oko manje bitnih stvari, predviđanje negativnih ishoda, zamišljanje najgoreg i sl. Konačno, ponašajne reakcije mogu uključivati povećano korištenje cigareta ili alkohola, plakanje, vikanje, agresivne reakcije, ali i zanemarivanje tjelo-vježbe, povlačenje iz ugodnih aktivnosti i sl. Pojedinci često imaju svoj uobičajen način reagiranja, pa su

tako neke osobe sklonije reagirati tjelesnim znakovima stresa, dok druge više reagiraju emocionalno. Za uspješnije reguliranje stresa korisno je osvijestiti i prepoznati vlastiti obrazac stresnih reakcija jer to pomaže u odabiru najprimjerenijih strategija nošenja sa stresom za svaku osobu.

Konačno, posljedice stresa mogu, također, biti raznolike. Danas je poznato da je stres uključen u nastanak poremećaja u funkcioniranju svih tjelesnih sustava, pa je tako značajan čimbenik kod bolesti respiratornog sustava (npr. astma), gastrointestinalnih problema (npr. gastritis, kolitis), kardiovaskularnih problema (hipertenzija, aritmije), problema štitnjače, reumatskih bolesti, slabljenja imunološkog sustava itd. Međutim, među najčešćim su posljedicama stresa one psihološke prirode. Stres može dovesti do problema u funkcioniranju na svim planovima; akademskom ili radnom (smanjena učinkovitost, sindrom sagorijevanja), socijalnom (sukobi, povlačenje iz odnosa, agresivnost), osobnom i svakodnevnom (nezadovoljstvo sobom i svojim životom, gubitak osjećaja smisla, neugodni osjećaji, povlačenje iz aktivnosti). Također, stres je važan uzročni čimbenik psihičkih poremećaja.

Stres može biti akutni ili kronični. Akutni je onaj stres koji nastaje vezano uz neke nagle promjene ili događaje (primjerice prometna nezgoda). Takav stres može imati teže posljedice ako je događaj izrazito opasan ili intenzivan. Međutim, akutni stres češće nema težih posljedica jer, u pravilu, prođe relativno brzo nakon čega se tijelo i um mogu oporaviti i vratiti na svoju uobičajenu razinu funkcioniranja. Kronični stres, s druge strane, puno je štetniji jer dugo traje i organizam je kontinuirano pod opterećenjem bez prilike za oporavak.

Izvori stresa mogu se podijeliti i po njihovu intenzitetu na traumatske životne stresore, velike životne stresore i male svakodnevne stresore. Traumatski životni stresori iznimno su rijetki događaji koje svi ljudi doživljavaju izrazito teškim (primjerice ratovi, prirodne katastrofe i sl.). Veliki životni stresori uključuju velike stresne događaje u osobnom životu pojedinca

poput gubitka posla, smrti bliske osobe i sl. Konačno, mali su svakodnevni stresori događaji ili situacije koji su slabijeg intenziteta poput svakodневnih opterećenja na poslu, trzavica s kolegama na poslu, nedostatka vremena ili novca, gužve u prometu i sl. Iako su mali svakodnevni stresori slabijeg intenziteta, istraživanja pokazuju da njihovo nakupljanje ima gore posljedice za psihološku dobrobit od velikih životnih stresora. Kada osoba doživljava puno malih svakodnevni stresora, osobito ako pri tome nema dobro razvijene strategije suočavanja, onda je ona pod kroničnim stresom. Iako je on slabijeg intenziteta, kontinuirano je prisutan i opterećuje osobu. Zbog toga je iznimno važno razvijati osobine i vještine koje štite od negativnih učinaka stresa.

Čimbenici koji utječu na doživljaj stresa

Osim objektivnih karakteristika stresora, postoje mnogi subjektivni čimbenici koji djeluju na to kako procjenjujemo i doživljavamo situacije.

Neke osobine ličnosti djeluju na to kako osoba doživljava stres. Primjerice, neuroticizam je osobina ličnosti koja djeluje na doživljaj stresa jer općenito povećava vjerojatnost neugodnih doživljaja, osjećaja ugroženosti i sl., te pojačava stresne reakcije. Iako su osobine ličnosti relativno stabilne, osnaživanje zaštitnih čimbenika i vještina regulacije stresa umanjuje negativne učinke neuroticizma.

Loša slika o sebi (nisko samopoštovanje, vjerovanja o vlastitoj nekompetentnosti i neučinkovitosti, loša slika o tijelu i sl.) također negativno utječe na doživljaj stresa. Naime, loša slika o sebi povećava doživljaj prijetnje u mnogim situacijama jer osoba često ima negativna očekivanja (primjerice očekuje neuspjeh, ismijavanje, odbacivanje i sl.). Također, manje vjeruju u svoje sposobnosti nošenja s izazovima, te su njihove sekundarne procjene negativnije, što povećava doživljaj stresa.

Osobe s perfekcionističkim sklonostima također doživljavaju više stresa. Naime, osim visokih standarda,

perfekcionista imaju i nerealan strah od pogreške i sumnjaju u kvalitetu svojih postupaka što povećava osjećaj nesigurnosti i doživljaj stresa.

S druge strane, postoje mnogi čimbenici koji čine osobu otpornijom na stres. Dobro samopoštovanje, optimizam, smisao za humor, osjećaj kontrole nad životom, fleksibilnost i prilagodljivost sve su čimbenici koji umanjuju učinke stresa na osobu, bilo da umanjuju sam doživljaj stresa ili joj pomažu u oporavku. Osoba dobrog samopoštovanja vjerojatno će mnoge situacije vidjeti manje prijetjećima te će se moći dosjetiti svojih pozitivnih strana i snaga koje joj mogu pomoći u nošenju sa situacijom. Za razliku od popularnog mišljenja, optimizam ne znači „ružičaste naočale“. Naprotiv, optimistična osoba, ako je realna, svjesna je negativnih aspekata situacije ili događaja, ali je u mogućnosti sagledati i pozitivne aspekte, gledati na situaciju kao prolaznu i biti svjesna da u budućnosti može biti drukčije. Osjećaj kontrole nad vlastitim životom podrazumijeva da osoba općenito misli da ima kontrolu nad ishodišima i da je na njoj da preuzme odgovornost. Čak i onda kada se događaju stvari koje objektivno jesu izvan njezine kontrole, ona osjeća da ima kontrolu nad svojim postupcima, stavovima i odlukama, što pomaže u nošenju sa stresom. Doista, istraživanja su pokazala da je osjećaj kontrole važniji od stvarne kontrole što se tiče nošenja sa stresom. Smisao za humor pomaže u olakšavanju napetosti, osobito ako je u društvu bliskih osoba. Iako to ne rješava problem, pomaže da se malo odmaknemo od situacije, smanjimo neugodne emocionalne doživljaje, što može pomoći da kasnije smirenije pristupimo problemu. Fleksibilnost i prilagodljivost podrazumijevaju da osoba može birati kako će pristupiti problemu na temelju informacija koje dobiva. Da bi netko bio prilagodljiv potrebno je da ima na raspolaganju različite strategije i da svoje odabire prilagođava novim okolnostima.

Mnoge socijalne vještine pomažu u nošenju sa stresom, poput vještina rješavanja sukoba, izražavanja osjećaja, razumijevanja drugih i empatije, aktivnog

slušanja i sl. Naime, to su vještine koje pomažu u ostvarivanju i čuvanju dobrih odnosa s drugim ljudima, umanjuju nespornosti i napetosti, omogućavaju dobru socijalnu podršku i povećavaju zadovoljstvo njome. Dobri odnosi umanjuju samu količinu stresa, ali također služe i kao odbojnici stresa u smislu da socijalna podrška ublažava njegove učinke.

Suočavanje sa stresom

Općenito govoreći, strategije suočavanja sa stresom mogu se podijeliti u dvije široke kategorije.

Aktivno suočavanje ili suočavanje usmjereno na problem podrazumijeva postupke kojima je cilj djelovanje na sam stresor, odnosno rješavanje samog problema koji je uzrokovao stres. To su strategije poput rješavanja problema, rješavanja sukoba, traženja informacija ili pomoći, pravljenja planova, upravljanja vremenom i sl.

Pasivno suočavanje ili suočavanje usmjereno na emocije podrazumijeva postupke kojima je cilj ublažavanje ili uklanjanje neugodnih emocija koje prate stres. To su strategije poput plakanja, žaljenja, humora, drukčijeg sagledavanja problema ili situacije, traženja emocionalne podrške, prihvatanja, izbjegavanja i sl.

Izbjegavanje je emocijama usmjereno suočavanje, ali se često izdvaja kao zasebna kategorija. Kako sama riječ govori, ono podrazumijeva izbjegavanje bavljenja problemom pa tako i izbjegavanje bavljenja njegovim posljedicama. Izbjegavanje može uključivati strategije distrakcije, odnosno odvratanja pažnje s problema bavljenjem nečim drugim (npr. gledanje televizije, odlazak u kupovinu ili na rekreaciju) te uključivanje u ugodne aktivnosti koje najčešće uključuju druženje s drugim ljudima (poput odlaska na kavu s prijateljima i sl.). Nažalost, izbjegavanje može uključivati i vrlo štetna ponašanja poput konzumiranja sredstava ovisnosti.

Općenito govoreći, dominantno korištenje pasivnih strategija (emocijama usmjerenih i izbjegavanja) povezano je s problemima u prilagodbi, dok se korištenje aktivnog suočavanja češće povezuje s boljom prilagodbom i psihološkom dobrobiti. Međutim, bitno je napomenuti da ni jedna od strategija nije apsolutno dobra ni loša, nego njihova primjerenost ovisi o karakteristikama situacije. Problemu usmjereno suočavanje primjereno je za one situacije, događaje ili probleme nad kojima imamo značajan stupanj kontrole, odnosno gdje je u našoj moći da riješimo problem. S druge strane, inzistiranje na aktivnom suočavanju u situacijama koje nisu pod našom kontrolom, vjerojatno neće dovesti do uklanjanja stresora, a može dodatno narušiti osjećaj vlastite učinkovitosti. U takvim situacijama primjerenije je nastojati ublažiti posljedice stresa, odnosno koristiti emocijama usmjereno suočavanje. Slično tome, izbjegavanje kao dominantna strategija dugoročno nije dobro jer ne radi ništa po pitanju rješavanja problema. Međutim, kratkoročno, izbjegavanje može biti korisno jer štiti osobu od neugodnih emocija, daje joj priliku da se odmakne od problema te mu kasnije pristupi mirnije. Također, prikladnost pojedinih strategija ovisi i o nekim kontekstualnim čimbenicima, kao što je, primjerice, odnos. Na primjer, humor kao strategija suočavanja može biti izrazito koristan, ali i izrazito destruktivan u ovisnosti o našem odnosu s drugim ljudima koji su uključeni u stresnu situaciju. Ako smo u bliskom odnosu s njima, uvažamo njih i njihove osjećaje, humor može biti izrazito koristan jer smanjuje tenzije i omogućava da se zajednički nasmijemo problemu. Međutim, ako naš humor uključuje sarkazam, cinizam ili omalovažavanje druge osobe, velike su šanse da će dodatno destruktivno djelovati na odnos, pogoršati sukob ili problem, a time i povećati stres.

U Okviru 10 opisana je aktivnost za osvještavanje svojih emocionalnih reakcija u nekim stresnim situacijama i promišljanje o mogućim strategijama nošenja s njome. Naime, kao što je ranije objašnjeno, emocije su prvo što nam dođe u fokus, osobito kada se radi o stresnim situacijama. Iako nije dobra

ideja automatski reagirati na temelju emocije, isto tako nikako nije dobra ideja ignorirati ih. Također, stara zabluda koju često možemo čuti da „emocije treba ostaviti po strani“ upravo je to – zabluda. Emocije su izrazito informativne i prva stvar koju trebamo napraviti jest prepoznati ih i razumjeti.

Okvir 10.

Emocionalne reakcije i regulacija stresa (za nastavnike i učenike)

Ova se aktivnost može raditi samostalno, u paru ili u malim grupama.

Pokušajte se prisjetiti neke od situacija iz školske svakodnevnice u kojoj su se javile neke emocije s kojima se sudionicima nije bilo jednostavno nositi, dakle neka situacija za koju biste rekli da je stresna ili uznemirujuća.

Nakon što se prisjetite što više detalja situacije koju ste vidjeli ili doživjeli, pokušajte odgovoriti na sljedeća pitanja (možete raditi s jednom ili više emocija koje prepoznate):

- 1) U tom primjeru prepoznajem sljedeću emociju (kod sebe ili kod drugih)
- 2) Kada ta emocija potpuno „preuzme kormilo“ događa se
- 3) Ova emocija „poručuje“ da je problem vezan za (primjerice nešto u vama ili izvan vas)
- 4) Koje bi sve strategije mogle ublažiti tu emociju?
- 5) A koje bi od tih strategija pomogle u rješavanju problema na koji emocija upućuje?

Iako nekada može biti očito koja je najbolja strategija, odnosno što trebamo napraviti, nije uvijek lako provesti ju u djelo. Da je to lako, onda bi se svi ljudi uvijek koristili najboljim strategijama suočavanja i nikad ne bi, zapravo, bili pod velikim stresom. A znamo da to nije tako. Nekad postoje čimbenici koji nas sprječavaju da odaberemo najbolje strategije, poput niskog samopouzdanja ili osjećaja učinkovi-

tosti (ne vjerujemo da se možemo uspješno nositi), nekad su emocije izrazito intenzivne i djeluju paralizirajuće i sl. Treba imati na umu da neke emocije mogu biti izrazito teške i da puko znanje o tome što je dobro napraviti nije dovoljno da se to i napravi. Potrebno je razumijevanje, empatija, strpljenje i za druge i za sebe.

Stres kod nastavnika

Istraživanja pokazuju da je nastavničko zanimanje među najstresnijim zanimanjima, kada se uzmu u obzir indikatori posljedica stresa (tjelesno zdravlje, psihička dobrobit i zadovoljstvo poslom). Kao glavni razlozi tome navode se zahtjevi rada s velikim brojem djece te odgovornost za njih, kao i kontinuirana potreba za komunikacijom s roditeljima i usklađivanje njihovih zahtjeva s politikom škole i zahtjevima kurikula. Među najveće izvore stresa kod nastavnika ubrajaju se nemotiviranost učenika i negativan odnos prema školi, problemi vezani uz razrednu disciplinu, promjene u kurikulumu i organizaciji koje se događaju naglo i od nastavnika zahtijevaju brzu prilagodbu uz često slabu podršku, loši radni uvjeti, pritisci vremenskih rokova, sukobi s kolegama te narušeno dostojanstvo profesije.

Kao što se može primijetiti, među najčešćim izvorima stresa upravo su oni koji su vezani uz odnos s učenicima i sam proces nastave. Iako su i drugi izvori važni, u kontekstu ovoga priručnika, bavit ćemo se izvorima i reguliranjem stresa u nastavi.

Stres kod nastavnika može imati negativne učinke na kvalitetu poučavanja u smislu da se ona smanjuje zbog sniženog zadovoljstva poslom, niže motivacije za ulaganje truda u kvalitetno poučavanje te smanjene kvalitete komunikacije s učenicima. Nastavnici koji su pod značajnim stresom manje kvalitetno slušaju i razumiju učenike, grublja je komunikacija, više negativnih stavova i neprijateljstva prema učenicima i sl. Prema tome, upravljanje stresom u nastavi je ključno za kvalitetno poučavanje.

Prema modelu stresa nastavnik će doživljavati veći stres ako ispunjavanje zahtjeva posla smatra važnim, odnosno neispunjavanje tih zahtjeva imat će negativne posljedice (percepcija prijetnje) i ako istovremeno smatra da ne može u dovoljnoj mjeri udovoljiti tim zahtjevima. Budući da se ovdje radi o procjenama nastavnika, također postoje čimbenici koji djeluju na te procjene, takozvani moderatori stresa kod nastavnika.

Jedan je od moderatora stresa dob nastavnika, u smislu da mlađi nastavnici doživljavaju više stresa i posljedično emocionalnih posljedica. Mlađi nastavnici imaju manje iskustva i mnoge su im situacije u nastavi nove, što može izazvati osjećaj neizvjesnosti, nesigurnosti u svoje kompetencije, strah od gubitka kontrole nad situacijom i sl. Također, kompetentnost nastavnika djeluje na stres u smislu da manje kompetentni nastavnici doživljavaju više stresa jer mnoge situacije u nastavi doživljavaju prijetjećima. S druge strane kompetencije nastavnika povezane su s većim zadovoljstvom poslom, boljim odnosom s učenicima, kao i posljedično boljim učeničkim postignućima. U kontekstu kompetencija, potrebno je naglasiti da procjene kompetencija mogu biti objektivne i subjektivne. Ako se radi o objektivnoj procjeni, unapređenje kompetencija koje se procjenjuju nedostatnima i iskustvo mogu značajno umanjiti doživljaj stresa. Međutim, ako se radi o subjektivnoj procjeni vlastitih kompetencija, treba naglasiti da te procjene mogu biti realne i točne, ali isto tako mogu biti netočne, pretjerane ili nerealne. Potrebno je naučiti prepoznati procjene i zaključke koje osoba ima o svojim kompetencijama, te procjenjivati njihovu opravdanost kako bi se najbolje planirali daljnji postupci. Ako su procjene vlastitih kompetencija nerealistične, neopravdane ili pretjerano stroge, rad na razvoju kompetencija nije najbolji način kako umanjiti stres.

Kad se govori o kompetencijama nastavnika, najčešće se misli na stručne ili pedagoške kompetencije. Međutim, pokazuje se da su emocionalne kompetencije nastavnika ključne za kvalitetnu nastavu, rezultate i umanjivanje stresa u nastavi. Kao što je

već objašnjeno, emocionalne kompetencije nastavnika podrazumijevaju sposobnost da postanu svjesni svojih i emocija drugih ljudi u nekoj situaciji, te da znaju kako reagirati na njih. Emocionalna kompetentnost nastavnika ključna je za poticanje razvoja emocionalnih kompetencija učenika. Nastavnici s dobrim emocionalnim kompetencijama tolerantniji su prema učenicima, lakše održavaju disciplinu te pozitivno emocionalno ozračje u razredu, što je ključno za umanjivanje stresa kod nastavnika i učenika.

Stres kod učenika

Djeca i mladi žive u istom svijetu kao i odrasli, te je pogrešno i potencijalno opasna pretpostavka da je djetinjstvo i mladost bezbrižno razdoblje ispunjeno samo lijepim iskustvima. Djeca i mladi podložni su stresu isto kao i odrasli, s važnom razlikom da su oni ranjiviji na njegov utjecaj od odraslih. Nekoliko je razloga za to. Ponajprije, neka djeca i adolescenti mogu biti ranjiviji na stres zbog nekih svojih urođenih ili rano stečenih predispozicija. Primjerice, djeca teškog temperamenta lakše se uznemire i teže stječu vještine regulacije emocija što ih čini ranjivijima na učinke stresa. Također, neka su djeca i adolescenti ranjiviji zbog nepovoljnih životnih okolnosti, osobito ako se one događaju u razvojno osjetljivim periodima života (npr. u pubertetu). Nadalje, djeca i adolescenti nisu još razvili sve kompetencije i vještine koje im omogućavaju kvalitetno suočavanje sa stresom te se njihovi čimbenici otpornosti tek razvijaju (poput samopoštovanja, samoregulacije i sl.). Osim toga, moguće je da još ne raspolažu dovoljnom količinom socijalne podrške koja bi im pomogla u nošenju sa stresom. Konačno, treba imati na umu da djeca i adolescenti imaju manju mogućnost korištenja strategija suočavanja sa stresom jer imaju manje kontrole nad svojom okolinom od odraslih osoba. Naime, oni mogu imati ograničene mogućnosti korištenja aktivnih strategija poput rješavanja problema jer u mnogim situacijama nemaju dovoljno kontrole da bi riješili problem. U tom slučaju traženje pomoći ili emocionalne podrške

može biti bolja strategija. Isto tako, kod djece i adolescenata češće se pokazuje da je izbjegavanje korisna strategija jer im pomaže da se odmaknu od izvora stresa koji ne mogu ukloniti, osobito ako to izbjegavanje uključuje ugodne aktivnosti i druženje.

Glavni izvori stresa kod učenika mogu uključivati negativne događaje u obitelji, traumatske događaje, bolesti djeteta, razne probleme u odnosima s drugim ljudima (obitelj, vršnjaci) te akademski stres.

Što se tiče akademskog stresa, jedan od najvećih izvora stresa općenito je evaluacijski stres, dakle onaj koji je vezan uz situacije ispitivanja. S obzirom na to da su situacije ispitivanja normativne i očekivane tijekom obrazovanja, potrebno je kontinuirano pratiti razinu stresa i raditi korake kojima se regulira količina evaluacijskog stresa u nastavi. Također, kako se vrednovanje znanja učenika događa relativno često, to su prirodne situacije koje nude jako dobre prilike za poučavanje učenika ne samo regulaciji stresa nego i akademskim vrijednostima. Nažalost, podaci pokazuju da su učenici većinom pod značajnim stresom vezanim uz ispitivanje znanja i da se boje neuspjeha. Dodatno, učenici, čak i oni s izvrsnim akademskim uspjehom, često izražavaju vjerovanje da su odraslima (roditeljima i nastavnicima) najvažnije njihove ocjene i drugi akademski rezultati (natjecanja i sl.). Navedeno ukazuje na to da učenici ne dobivaju dovoljno podrške u nošenju s izazovima akademskog ispitivanja ni razvoju pozitivnih stavova prema učenju, akademskom uspjehu i znanju.

Iako je evaluacijski stres jedan od najvećih izvora stresa za učenike, to nije jedini izvor stresa u nastavi. Postoje mnogi drugi izvori koji proizlaze iz samih međuljudskih odnosa, okoline, osobnih čimbenika učenika i sl.

Izvori stresa koji proizlaze iz međuljudskih odnosa mogu se pronaći u mnogim rutinskim aktivnostima u nastavi. Primjerice izlazak pred ploču, bilo radi ispitivanja ili nekog nastavnog zadatka koji uključuje izlaganje pred drugima, sa sobom nosi rizik od javnog sramoćenja koji je mnogim učenicima jako stresan. Učenici s nižim samopoštovanjem ili

oni koji se boje neuspjeha, u takvim svakodnevnim aktivnostima mogu imati jako tjeskobna predviđanja i očekivati da će im se drugi učenici smijati, da će ih nastavnik kritizirati, čak i ako nisu imali takvih iskustava. Nažalost, podaci pokazuju da u podlozi niskog samopoštovanja ili socijalnih strahova često jesu iskustva ismijavanja od strane vršnjaka ili javnog sramoćenja od strane nastavnika. Također, uklapanje u novu sredinu (npr. pri polasku u školu) ili uklapanje među vršnjake koji se već međusobno poznaju (npr. pri promjeni škole) izazovno je za sve učenike, a učenicima s nižim samopouzdanjem može predstavljati značajni stres. Učenicima koji su introvertiraniji ili koji imaju slabije razvijenu samokontrolu, grupni rad može biti iscrpljujući što može povećati doživljaj stresa itd. Prema tome, postoje mnogi socijalni čimbenici koji povećavaju stres koji učenici doživljavaju na nastavi. Iako su to normativni čimbenici, potrebno je biti svjestan njihova učinka, umanjivati ga kada je to moguće i pomagati učenicima da se nose s njime.

Izvori stresa mogu biti i u odnosu s nastavnikom. Učenici mogu osjećati značajan strah od negativne evaluacije od strane nastavnika, ne samo njihova znanja nego njih kao osobe, sram pri susretu s nastavnikom kod kojeg imaju loš uspjeh i sl. Tome još treba dodati i druge izvore stresa koji su vezani uz ocjenjivanje, kao pritisak roditelja, brige oko upisa željene škole ili fakulteta i sl.

Brige o vlastitom izgledu također mogu uzrokovati značajnu nelagodu, primjerice, na satu tjelesnog odgoja, pri presvlačenju i sl., što dodatno pridonosi procjeni rizika od javnog sramoćenja osobito kod djevojaka.

Konačno izvori stresa vezani uz sam akademski rad mogu uključivati količinu gradiva koja može biti teška za pratiti, mnogobrojne obveze, nerazumijevanje gradiva, odgovaranje na pitanja nastavnika na koja učenik ne zna odgovor i sl.

Prema tome, postoje mnogi izvori stresa u nastavi te se učenici mogu značajno razlikovati u tome

koji stresori imaju na njih najveći učinak. Mnogi su od navedenih stresora socijalne prirode, što postaje osobito važno i potencijalno problematično s ulaskom u adolescenciju. Naime, kao što je objašnjeno u poglavlju o razvojnoj psihologiji, u adolescenciji se događaju promjene koje dovode do toga da mladi postaju sve više samosvjesni. Te promjene u samosvijesti dovode do toga da adolescenti imaju veći osjećaj javne izloženosti pa samim time i veći rizik za javno sramoćenje u školi. Zbog toga se događaju promjene u ponašanju adolescenata na nastavi u smislu da postaju oprezniji s javnim izlaganjem i više se štite od potencijalnog sramoćenja. Adolescenti u školi postaju pasivniji, manje samoinicijativno postavljaju pitanja, te su osobito oprezniji pri postavljanju pitanja kojima bi mogli obratiti pažnju drugih na vlastito neznanje. Također se događaju promjene u odnosima s vršnjacima koji postaju važniji i čiji utjecaj može biti pozitivan ili negativan. Upravo zbog te povećane važnosti vršnjaka, povećava se i rizik od javnog sramoćenja u očima adolescenata. Osim promjena u odnosima s vršnjacima, događaju se i promjene u odnosima s odraslima koji nisu obitelj, u smislu da mladi traže druge odrasle modele koji nisu roditelji. Nažalost, primjećuju se negativni trendovi u odnosu učenika i nastavnika, osobito s ulaskom u srednju školu. Naime, učenici doživljavaju manje podrške u odnosu s nastavnicima, a nastavnici doživljavaju više stresa, manje osjećaja učinkovitosti poučavanja, te veći naglasak stavljaju na kontrolu učenika. Ti podaci sugeriraju da, s ulaskom u srednju školu, opada kvaliteta odnosa učenika i nastavnika, baš u vrijeme kada adolescenti traže i trebaju dobre odnose s drugim odraslim osobama.

Općenito se s ulaskom u adolescenciju primjećuju negativni trendovi u pristupu školi kod učenika. Povećava se anksioznost (vezano uz postignuće i izvedbu, socijalna anksioznost), smanjuje se motivacija za učenje i posvećenost školskim aktivnostima. Adolescenti više procjenjuju svoje sposobnosti uspoređujući se s drugim učenicima te se, također, pogoršava njihova slika vlastite sposobnosti u ne-

kim školskim predmetima. Mnogi se stručnjaci slažu da postoji nesklad između razvojnih potreba adolescenata, osobito emocionalnih i socijalnih, s jedne strane i današnje škole s druge, te da taj nesklad može objasniti opisane negativne trendove.

Naime, mnoga nepoželjna ponašanja učenika, koja nastavnicima povećavaju doživljaj stresa (poput nediscipline, nemotiviranosti i sl.), mogu se objasniti emocionalnim i socijalnim čimbenicima, te potrebama učenika koje u nekoj situaciji nisu prepoznate ni zadovoljene. Atmosfera prihvaćanja i podrške u razredu te osjećaj pripadnosti razredu i školi značajno pridonosi umanjivanju stresa kod učenika, osobito adolescenata jer umanjuje interpersonalni rizik koji oni doživljavaju u školi. Također, pokazalo se da podrška nastavnika ima najveći učinak na učeničku motivaciju, posvećenost radu i općenito vrednovanje akademskog rada. S druge strane, stres kod nastavnika nepovoljno djeluje na njihov odnos s učenicima te na razumijevanje učenika. Prema tome, stres kod nastavnika neodvojiv je od stresa kod učenika, a zadatak je nastavnika da prepozna izvore stresa kod učenika te primjereno reagira kako bi umanjivao stres i osnaživao učenike. Kako bi nastavnici mogli to raditi, potrebno je osnažiti vlastite vještine regulacije stresa. Naime, bolje vještine upravljanja stresom pozitivno djeluju na odnos s učenicima, što za posljedicu ima umanjivanje stresa kod učenika, poboljšanje njihova odnosa prema učenju i sl.

Regulacija stresa

Postoje mnogi načini, odnosno tehnike i strategije, koje služe umanjivanju, ublažavanju ili čak uklanjanju stresa. Isto tako, mnogi su čimbenici koji čine osobu otpornijom na učinke stresa, poput primjere samopoštovanja, optimizma, socijalne podrške i sl. U ovom poglavlju nećemo se usmjeravati na sve čimbenike koji pomažu u regulaciji stresa, nego na neke specifične strategije i vještine koje odraslima mogu pomoći u regulaciji vlastita stresa, ali i u osnaživanju djece i mladih za nošenje sa stresom.

Pri tome će naglasak biti stavljen na nošenje s izvorima stresa u nastavi, više nego na druge izvore.

Kao što je već spomenuto, za optimalno nošenje sa stresom potrebno je posjedovanje određenih osobina, sposobnosti i vještina, ali i fleksibilnost njihova korištenja. To znači da je potrebno prepoznati znakove stresa, izvore stresa, prepoznati potrebe, procijeniti primjerenost određenih strategija te njihove ishode. Nažalost, mnogi ljudi automatski reagiraju u situacijama stresa bez previše promišljanja o karakteristikama same situacije, svojim reakcijama i njihovim posljedicama. Također, pojedinci se uvelike razlikuju u svojim izvorima i doživljajima stresa, uobičajenim reakcijama, kao i načinima suočavanja. Istu situaciju dvije osobe mogu doživjeti potpuno različito, što velikim dijelom može odrediti kakav će im biti doživljaj stresa. Ponaajprije je potrebno osvijestiti i naučiti prepoznati vlastite reakcije u stresnoj situaciji, u prvome redu tjelesne senzacije i emocije, misli i ponašanja. Naime, za neugodni doživljaj stresa primarno su odgovorne neugodne emocije. Budući da se na emocije ne može direktno utjecati kako bi se mijenjale, potrebno je naučiti vještine regulacije misli i ponašanja kako bi se posredno djelovalo na emocije i doživljaj stresa.

Regulacija misli kao suočavanje sa stresom

Kao što je već objašnjeno, važan su dio procesa stresa procjene prijetnje i vlastitih kapaciteta nošenja s tom prijetnjom. Te procjene mogu biti točne, djelomično točne ili potpuno netočne. Budući da o njima ovise kasnije reakcije i postupci suočavanja, za bolju regulaciju stresa potrebno je osvijestiti i testirati svoje procjene situacije i vlastitih sposobnosti kako bi regulirali svoje reakcije i odabire postupaka.

Misli o nekoj situaciji, bilo da se radi o procjenama prijetnje, zaključcima o sebi ili predviđanjima o ishodima daju značenje neke situacije za nas, a to značenje određuje doživljaj stresa, ne sam događaj ili situacija. One objašnjavaju zašto je ista situaci-

ja jako stresna jednoj osobi dok ju druga osoba ne mora takvom doživjeti.

Ponekad je lako prepoznati misli koje uzrokuju neugodne osjećaje i doživljaj stresa, ali češće osobe nisu svjesne misaonog procesa u podlozi, nego su samo svjesne neugodnih doživljaja. Potrebno je svjesno obraćati pažnju na misli koje nam prolaze kroz glavu u stresnim situacijama, odnosno onda kada se osjećamo loše.

Kada osjetimo uznemirenost, korisno je zapitati se: „Što mi u ovom trenutku prolazi kroz glavu?“ To mogu biti razne misli ili čak slike, a zajedničko im je to da imaju neko negativno značenje. Primjerice, pri suočavanju s nekim stresnim događajem, misao koja prođe kroz glavu može biti „Strašno“. Iako je jasno da ona ima negativno značenje, nije sasvim jasno koje. Stoga je korisno promisliti o značenju te misli – znači li ona da će se nešto jako loše ili katastrofalno dogoditi? Ako da, što i/ili kome će se to dogoditi? Takva propitivanja daju jasniju sliku prijetnje. Slično, pitanja poput „Čega se točno bojim?“, „Što mislim/očekujem da će se dogoditi?“, „Kakve posljedice očekujem?“ pomažu u boljem razumijevanju prijetnje koja se percipira u nekoj situaciji.

Jednom kada imamo jasnu sliku onoga što nas plaši, možemo kvalitetnije promisliti o tome. Bilo da razmišljamo o tome kako pristupiti problemu ili se suočiti s njime, bilo da testiramo koliko su naša očekivanja ili predviđanja realna i točna. S druge strane, ista ta misao može imati i neko drugo značenje, moguće ono koje govori nešto loše o nama kao primjerice „Ja to ne mogu“ ili „Zabrljao sam“ i sl. Takve misli i značenja obično su vezana uz zaključke o vlastitoj slabosti, nekompetentnosti i sl.

Iako su to samo pojedini primjeri za ilustraciju, oni jasno pokazuju kako naše misli djeluju na emocije. Ako osoba uvelike ili potpuno vjeruje da će neki događaj imati katastrofalne posljedice ili da je preslaba i nedovoljno sposobna da se nosi s nekim izazovom, onda je sasvim prirodno da je uznemirena, ustrašena, osjeća krivnju ili sram i sl. Razlika između

dvije osobe, od kojih jedna neku situaciju nalazi jako uznemirujućom dok druga ne, nije u nekim njihovim stabilnim osobinama, osobnoj snazi i sl., nego najvećim dijelom u tome kako one tumače istu situaciju.

Nadalje, treba se zapitati koliko je tumačenje neke situacije realistično ili točno. Često se pokazuje da su misli, koje nam automatski prođu kroz glavu i dovode do neugodnih emocija, barem djelomično netočne. Naime, postoje takozvane greške u mišljenju koje se događaju automatski, povećavaju uznemirenost, ali se rijetko propituju.

Neke od uobičajenih grešaka u mišljenju jesu:

- **Proricanje budućnosti**, odnosno predviđanje negativnih ishoda u budućnosti s velikim osjećajem sigurnosti. Ako se pri tome predviđaju najgori ishodi koji će biti strašni i nepodnošljivi, onda se radi o **katastrofiziranju**. Pri proricanju budućnosti i katastrofiziranju ne uzimaju se u obzir drugi ishodi koji su, najčešće, vjerojatniji od najgorih ishoda.
- **Mentalni filter**, odnosno obraćanje pažnje samo na negativne aspekte situacije dok se zanemaruju pozitivni aspekti. Slično je mentalnom filtru i uvećavanje negativnog, a umanjivanje pozitivnog, kao i potpuno negiranje pozitivnih aspekata.
- **Emocionalno zaključivanje**, odnosno zaključivanje o realnosti na temelju toga kako se osoba osjeća. Primjerice osoba osjeća strah i na temelju toga zaključuje da je situacija opasna. Ili osoba se osjeća nesigurno i na temelju toga zaključuje da je nesposobna. Iako osjećaji jesu važni, oni nikako nisu činjenice niti ih treba takvima smatrati.
- **Crno-bijelo razmišljanje** ili razmišljanje u terminima „sve ili ništa“. Primjerice zaključivanje o vlastitoj učinkovitosti kao „apsolutnom uspjehu“ ili „potpunom neuspjehu“. Takvo razmišljanje zanemaruje većinu opcija i ishoda koji se nalaze negdje između ta dva ekstrema.

- **Personaliziranje**, odnosno pretjerano povezivanje stvari sa samima sobom iako one nemaju nikakve veze s nama. Primjer je personalizacije okrivljavanje sebe za okolnosti ili ishode koji nisu naša krivnja niti pod našom kontrolom. Personalizacija može značajno povećati stres u međuljudskim odnosima kada osoba zaključuje da su postupci drugih ljudi povezani s njom više nego što jesu (primjerice da se učenik ponaša na određeni način jer namjerno provocira). Pri tome se ne uvažava mogućnost da ljudi imaju svoje razloge koji, najčešće, imaju malo veze s nama.
- Čitanje misli, odnosno vjerovanje da znamo što drugi ljudi misle, najčešće o nama samima, značajno povećava stres u socijalnim situacijama. To uvjerenje može biti toliko snažno da uzrokuje jako veliku uznemirenost ili dovodi do izbjegavanja mnogih situacija kako bi se izbjeglo negativno mišljenje drugih.
- **Imperativi**, odnosno kruta pravila i očekivanja od samoga sebe. To su razna čvrsta uvjerenja o tome kako se mora, treba ili ne smije ponašati ili uraditi, čije kršenje izaziva osjećaje krivnje i srama, a može izazivati i osjećaje ustrašenosti i nervoze ako osoba misli da neće moći udovoljiti tim imperativima u budućnosti. Iako se imperativi primarno odnose na vlastito ponašanje, oni se mogu generalizirati i na druge ljude, te tako pridonositi osjećajima ljutnje ili povrijeđenosti kada drugi krše pravila koja ti imperativi propisuju.

Kako bi se testirala točnost ili realističnost zaključaka, pretpostavki, očekivanja i drugih negativnih misli, te lakše prepoznale greške u mišljenju treba tretirati misli kao hipoteze koje mogu, ali ne moraju biti točne, umjesto kao činjenice. U tome, također, pomažu pitanja koja se mogu samima sebi postaviti.

Među prvim pitanjima koja si valja postaviti jest: „Na temelju čega to zaključujem, koji su dokazi u prilog tome?“ Vrlo se često dogodi da pravih, objektivnih dokaza, zapravo, nema. Na takva pitanja osoba će

često odgovoriti s „jednostavno znam“ ili „osjećam da je tako“. Takvi odgovori ukazuju prije na greške u mišljenju nego na činjenice. Primjerice ako se radi o predviđanju ishoda u budućnosti, „jednostavno znam“ vjerojatno ukazuje na proricanje budućnosti ili katastrofiziranje, a „osjećam da je tako“ ukazuje na emocionalno zaključivanje. Naravno, neki dokazi koji idu u prilog takvom zaključku mogu postojati, ali to i dalje ne znači da je takav zaključak potpuno točan ili realističan. Nakon toga treba napraviti korak dalje i zapitati se o dokazima koji govore protiv takvog zaključka. Postoje li informacije koje sugeriraju da je nešto drugo vjerojatnije ili koje govore suprotno. Primjerice, postoje li neka iskustva iz prošlosti kada smo imali slična negativna predviđanja, a onda se nisu ostvarila? Postoje li iskustva kada smo predviđali negativno, a ishod je bio pozitivan? Što to govori o točnosti predviđanja u takvim situacijama? Svjesno i namjerno usmjeravanje pažnje na drugu perspektivu pomaže da prepoznamo i ispravimo greške u mišljenju. Važno je imati na umu da se greške u mišljenju događaju automatski, te je zbog toga potrebno svjesno uložiti trud kako bi se prepoznale i ispravile svaki put.

Korisno je i pokušati direktno provjeriti radimo li neke greške u mišljenju tako da se zapitamo: „je li moguće da katastrofiziram, previše osobno shvaćam, zanemarujem pozitivne strane, čitam misli, zamjenjujem osjećaje za činjenice i sl.?“

Dodatna pitanja koja mogu pomoći jesu:

- Znam li sa sigurnošću ili jesam li 100 % siguran da je to točno?
- Što je najgore što bi se moglo dogoditi? Koliko je to loše? Kako se mogu nositi s tim? Hoću li to preživjeti?
- Postoji li drugo objašnjenje ili ishod?
- Što je najbolje što bi se moglo dogoditi?
- Što je najvjerojatnije ili najrealnije što bi se moglo dogoditi?

Navedena pitanja pomažu u testiranju vlastita tumačenja neke situacije ili događaja kako bi se pro-

vjerilo koliko je ono točno i realistično te ispravilo ono što nije. Važno je imati na umu da cilj takvog testiranja nije doći do pozitivnog mišljenja. Iako pozitivno gledanje može biti korisno, pod uvjetom da je realistično, cilj je takvog testiranja doći do vide-nja uznemirujuće situacije koje je najrealističnije i najtočnije, neovisno o tome koliko je ono pozitivno. Naglasak je na ispravljanju grešaka i nerealističnog mišljenja koje uzrokuje neugodne emocije, pridonosi osjećaju stresa i otežava kvalitetno suočavanje sa situacijom.

Okvir 11. Za razmišljanje (za nastavnike)

Što ako?

Često nam u mnogim situacijama, osobito onima koje su neizvjesne, kroz glavu prođe pitanje: „Što ako...?“ Najčešće to uopće nije pitanje, nego je njegovo značenje „dogodit će se nešto loše“. Kada osvijestimo da se često zapitamo „Što ako?“, poželjno je promisliti koje je to negativno predviđanje koje je u podlozi tog pitanja te mu, jednom kada smo to napravili, pristupimo na ranije opisane načine. Međutim, također može pomoći da nastojimo odgovoriti na to pitanje. Ako se to dogodi, što će biti nakon toga? Što mogu sljedeće napraviti? Koje mi opcije stoje na raspolaganju? Ako si postavimo takva pitanja, usmjeravamo svoje razmišljanje dalje od katastrofiziranja ili proricanja budućnosti, a bliže konstruktivnom razmišljanju o potencijalnim načinima rješavanja problema, ako se problem dogodi.

Sjetite se neke situacije ili problema vezano uz koje vam se često javlja pitanje „Što ako?“

- Probajte dokučiti značenje tog pitanja i provjeriti njegovu točnost
ili
- Probajte odgovoriti na njega konstruktivno.

Regulacija ponašanja kao suočavanje sa stresom

Do sada smo se bavili regulacijom kognitivnih čimbenika (misli, tumačenja, procjena, predviđanja, zaključaka i sl.) koji su u podlozi doživljaja stresa. Međutim, osim kognitivnih čimbenika, korisno je pozabaviti se i ponašajima. Postoji niz postupaka koji pridonose umanjivanju doživljaja stresa ili pomažu u nošenju s njim. Ponajprije neke životne navike i svakodnevni postupci. Higijena sna, dovoljno odmora, tjelesna aktivnost, izbjegavanje nezdravih navika poput pušenja, pretjerane konzumacije alkohola ili kofeina i sl. mogu značajno pomoći u regulaciji stresa. Iako možda neće umanjiti samu količinu stresa u smislu da će ukloniti njegove izvore, pomažu našim kapacitetima nošenja sa stresom. Nažalost, u današnjem užurbanom tempu života nije jednostavno postići ni održavati ravnotežu između radnih obveza s jedne strane te odmora i relaksacije s druge. Štoviše, u periodima pojačanog stresa, često žrtvuemo aktivnosti koje inače radimo u slobodno vrijeme, rekreaciju, relaksaciju, pa čak i odmor. Kratkoročno, to ne mora predstavljati veliki problem, ali ako tijekom dužeg vremena imamo takvu neravnotežu, velike su šanse da će to imati negativne posljedice za psihičku i/ili tjelesnu dobrobit. Upravo kada smo pod povećanim stresom, potrebno je povesti računa o čimbenicima kao što su odmor, relaksacija, san, zdrava prehrana i sl. jer oni pomažu umu i tijelu da se nose s vanjskim i unutarnjim opterećenjima i pritiscima. Drugim riječima, kada smo pod povećanim stresom, potrebno je više odmora i relaksacije te treba uložiti trud kako bi se oni omogućili, koliko i kada god je moguće.

Nadalje, mnoge vještine pomažu u reguliranju stresa, a neke su od njih postavljanje ciljeva i upravljanje vremenom te socijalne vještine. Socijalnim vještinama koje pomažu u regulaciji stresa baviti ćemo se u poglavlju o socijalnim vještinama, a ovdje ćemo opisati vještine postavljanja ciljeva i upravljanja vremenom.

Postavljanje ciljeva pomaže u održavanju usmjerenosti i motivacije, određivanju prioriteta, kao i organizaciji i planiranju postupaka potrebnih kako bi se oni ostvarili. Također, praćenje koraka prema pojedinim ciljevima, kao i ostvarivanje samih ciljeva djeluje na osjećaj vlastite kompetentnosti i učinkovitosti. Dobro postavljanje ciljeva podrazumijeva postavljanje dugoročnih i kratkoročnih ciljeva, a poželjno je i postavljanje podciljeva, odnosno koraka potrebnih za ostvarivanje pojedinih ciljeva. Naime, dugoročni ciljevi često su vremenski udaljeni, te ako smo usmjereni samo na njih, to može nepovoljno djelovati na motivaciju jer se čine nedostižni. S druge strane, ako smo usmjereni samo na kratkoročne ciljeve, bez jasne veze s dugoročnima, gubi se osjećaj smisla u onome što radimo, što također nepovoljno djeluje na motivaciju. Stoga je potrebno imati na umu dugoročne, ali postavljati kratkoročne ciljeve. Također, kratkoročni ciljevi usmjeravaju pažnju na neposrednu budućnost i postupke koji su potrebni kako bi se ostvarili. Na taj način moguće je predvidjeti potencijalne prepreke, probleme i sl. te umanjiti stres bilo uklanjanjem tih prepreka, planiranjem alternativa ili jednostavnom pripremljenošću.

Pri postavljanju kratkoročnih ciljeva korisno je, nakon postavljanja željenog cilja, što je specifičnije moguće odrediti aktivnosti i postupke koji će dovesti do tog cilja, kao i odrediti odgovornosti (primjerice podjela odgovornosti ako je grupni cilj u pitanju) i načine kako će se pratiti napredak prema cilju. Konkretno, poželjno je planirati kako će se procjenjivati i nagrađivati napredak prema ciljevima, bilo od strane drugih osoba bilo da osoba sama procjenjuje napredak i nagrađuje se za njega.

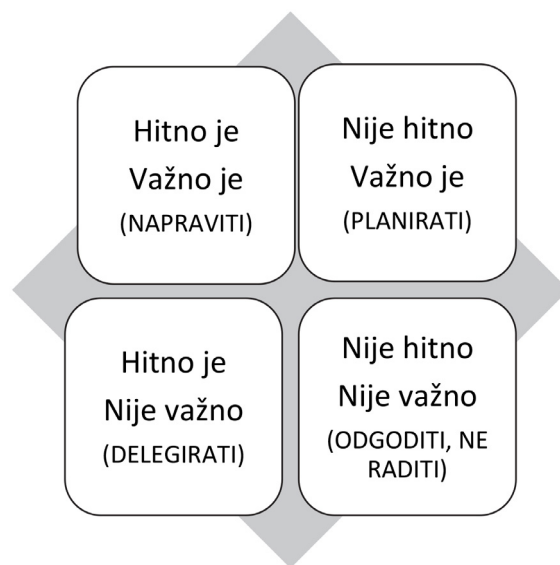
Pri praćenju napretka prema ciljevima korisna je takozvana **strategija malih pobjeda** prema kojoj je potrebno usmjeravati pažnju na male, ali definitivne promjene koje vode željenom cilju. Pri tome treba ići korak po korak. Prvo se treba fokusirati na ono što je pod našom kontrolom i promijeniti to na način da vodi željenom cilju. Nakon toga treba pronaći

drugu malu promjenu koju možemo napraviti itd. te pratiti koliko smo malih promjena prema željenom cilju napravili i održavati promjene koje su već napravljene. Prikupljanje takvih malih pobjeda izgrađuje osjećaj postignuća što pomaže u ostvarivanju konačnog cilja, ali također pomaže u osvještavanju činjenice da bilo koji željeni ishod, uspjeh, promjena ili stjecanje navika i sl., češće je rezultat više manjih postupaka ili promjena, umjesto jednog velikog postupka ili preokreta.

Konačno, da bi postavljanje ciljeva bilo optimalno, potrebno je voditi računa o karakteristikama dobro postavljenih ciljeva. Ponajprije, oni moraju biti realistični, odnosno dostižni jer u protivnom je velika vjerojatnost nepovoljnih učinaka. Nadalje, ciljevi trebaju biti specifični i mjerljivi, dakle da bude jasno na što se točno odnose i kako će se moći procijeniti je li pojedinac ostvaren ili ne. Također, važno je da budu relevantni, odnosno povezani s dugoročnim ciljevima i određeni u terminima ponašanja da bude sasvim jasno što osoba treba napraviti kako bi postigla cilj. Konačno, postavljanje prioriteta među ciljevima povećava vjerojatnost da će se resursi (npr. vrijeme, energija, financije) najučinkovitije koristiti, a time i vjerojatnost ostvarivanja cilja.

Upravljanje vremenom jedna je od najučinkovitijih strategija reguliranja stresa, osobito onog koji proizlazi iz velike količine obveza i objektivnog ili subjektivnog manjka vremena. Između ostalog, ono pomaže u stjecanju i održavanju osjećaja kontrole i time sprječava osjećaj preplavljenosti obvezama. Prvi je korak upravljanja vremenom, naravno, pravljenje rasporeda. Već sama aktivnost pravljenja rasporeda i planova može djelovati umirujuće jer uključuje konstruktivno promišljanje o načinu ispunjavanja obveza, za razliku od razmišljanja o samoj količini obveza. Najbolje je krenuti od popisa svih obveza u nekom periodu, te nastojati procijeniti koliko je potrebno vremena za pojedine zadatke. Taj korak također može umanjiti doživljaj stresa jer možemo osvijestiti da za neke obveze na popisu trebamo vrlo malo vremena i da, primjerice, gru-

piranjem takvih obveza možemo značajno skratiti popis u kratkom periodu. Pri dodjeljivanju odgovarajućeg broja sati pojedinim zadacima koristi biti što detaljniji, odnosno dodijeliti i odgovarajuće vrijeme pojedinim dijelovima svakog zadatka jer to olakšava izradu dnevnih i tjednih planova. Također, treba odrediti prioritete. Koji će zadatak biti prioritet razlikuje se od slučaja do slučaja. Primjerice, to može biti zadatak koji je najhitniji ili zadatak koji zahtijeva najviše vremena kako bi osigurali njegovo pravovremeno ispunjavanje. Također, to može biti zadatak koji je najlakši ili najugodniji, kako bi si olakšali početak. Dakle, to može biti bilo koji kriterij koji osobi ima smisla. Također, pri određivanju prioriteta, korisna je i tzv. *Eisenhowerova matrica*. Eisenhowerova matrica pomaže razlikovanju važnih i hitnih zadataka. Važni su zadaci ili aktivnosti oni koji vode ostvarivanju željenih rezultata, ciljeva ili svrhe, a hitni su zadaci ili aktivnosti oni koji zahtijevaju našu neposrednu pažnju, bilo da se radi o potrebama drugih ili problemima koje treba odmah riješiti. Na Slici 6 prikazana je Eisenhowerova matrica u koju treba razvrstati zadatke u četiri kategorije na temelju njihove važnosti i hitnosti. Jednom kada je to napravljeno postaje lakše odlučiti koji su prioriteti. Obično je to zadatak koji je važan i hitan, dok je, primjerice, za zadatke koji su važni, ali nisu hitni najbolje odmah odlučiti kada će se oni ispuniti. Posljednje dvije kategorije zadataka, u pravilu, mogu čekati vrijeme kada će biti više slobodnog vremena ili se od njih može odustati (zadaci koji nisu ni važni ni hitni), odnosno mogu se potencijalno delegirati drugima (zadaci koji nisu važni, ali su hitni).



Slika 6. Eisenhowerova matrica (Covey, 2017)

Konačno, pri upravljanju vremenom, potrebno je predvidjeti i određenu razinu fleksibilnosti zbog potencijalnih prepreka ili nepredviđenih okolnosti zbog kojih se planovi trebaju prilagoditi, kao i uračunati vrijeme za pauze i odmore

Vježba 5.

Pravljenje planova

Ova tehnika može se primijeniti na pravljenje godišnjih (ili polugodišnjih), mjesečnih, tjednih i dnevnih planova.

1. Zapišite sve čega se možete sjetiti što biste željeli ostvariti u bližoj budućnosti (u idućih nekoliko mjeseci ili godinu dana).
2. Nakon toga usmjerite pažnju na sljedećih mjesec dana i s liste ciljeva iz prošle točke, odaberite one koje želite postići u tom periodu. Ako imate informacije o rokovima za obavljanje nekih važnih aktivnosti u tom razdoblju, svakako ih uključite.
3. Nakon toga, s liste iz prošle točke, odaberite ciljeve koje namjeravate postići unutar tjedan dana i napravite tjedni plan. Taj popis treba biti fleksibilan. Bit će korisno ako se pri tome služite Eisenhowerovom matricom.
4. Konačno, razmotrite koje od zadataka s tjednog plana možete izvršiti već sutradan. Odredite točno vrijeme kada i koliko ćete dugo raditi pojedine aktivnosti.
5. Kako dan bude prolazio, križajte pojedine aktivnosti nakon što ih obavite. Na taj način vidite dokaze svoje učinkovitosti.
6. Napravite plan za sljedeći dan.
7. Krajem tjedna pravite plan za sljedeći tjedan.
8. Revidirajte planove po potrebi.

Na isti način možete s učenicima vježbati pravljenje planova prilagođenih njihovim životnim okolnostima i dobi.

Osim vještina poput postavljanja ciljeva ili upravljanja vremenom, od velike je koristi uložiti vrijeme i trud u učenje **tehnika relaksacije**. Opisivanje je pojedinih tehnika relaksacije izvan okvira ovoga priručnika, te se stoga detaljnije informacije o njima mogu naći u predloženoj literaturi na kraju poglavlja. Postoje različiti načini postizanja relaksacije, od jednostavnijih poput abdominalnog disanja i progresivne mišićne relaksacije, preko autogenog treninga do praksi poput *yoge*, meditacije ili usredotočene svjesnosti koje su puno više od tehnika relaksacije i imaju mnogostruke dobrobiti. Neovisno o tome koji se pristup odabere, važno je imati na umu da, iako mogu donijeti umirenje u trenutku kada se prakticiraju, kako bi korist bila maksimalna, treba ih prakticirati redovito, a ne samo u trenucima stresa. Ako uzmemo za primjer progresivnu mišićnu relaksaciju, vjerojatno je da će, nakon približno 20 – 30 minuta vježbe doći do smirivanja tjelesnih znakova stresa. U konačnici, istraživanja pokazuju da dolazi do promjena u krvnom tlaku, provodljivosti kože, otkucajima srca i sl. Međutim, progresivna mišićna relaksacija služi tome da naučimo bolje i ranije prepoznavati napetost u tijelu, te na vrijeme pokrenemo odgovor opuštanja. Naime, na emocionalnu napetost (ili bilo koju drugu neugodnu senzaciju), naše tijelo prirodno reagira povećanjem mišićne napetosti. Mi to osjetimo kao, primjerice, napetost u ramenima i vratu, a ako dovoljno dugo traje, obično osjetimo bol. Međutim, jednom kada to osjetimo, naše je tijelo već dugo bilo napeto, ali mi to nismo znali prepoznati. Progresivna mišićna relaksacija, ako se redovito vježba, omogućit će da ranije prepoznamo napetost i pokušamo ju otkloniti ili barem umanjiti.

Slično je i s prakticiranjem usredotočene svjesnosti. Usredotočena je svjesnost namjerno usmjeravanje pažnje na ono što se događa u našem umu ili tijelu, misli, emocije i tjelesne senzacije, bez prosuđivanja ili pokušaja da se one promijene ili uklone. Vježbanje usredotočene svjesnosti pomaže u točnijem prepoznavanju vlastitih unutarnjih doživljaja i mijenjanju odnosa prema njima. Naime, mnogi se stručnjaci

slažu da značajan dio psihičkih teškoća proizlazi iz otpora prema neugodnim unutarnjim doživljajima i pokušaja njihova izbjegavanja. Iako je prirodno ne željeti se osjećati loše, imati misli koje nas uznemiravaju ili doživljavati neugodne tjelesne senzacije povezane sa stresom, pretjerani i često bezuspješni pokušaji njihova izbjegavanja ili uklanjanja često uzrokuju dodatnu uznemirenost. Primjerice, svima vjerojatno poznat, osjećaj nelagode, nervoze ili straha pri javnom izlaganju mnoge može motivirati da izbjegavaju situacije javnog izlaganja, što može ostaviti negativne posljedice na uspješnost na poslu, u školi i sl. Također, neugodne misli, koje se javljaju u takvim situacijama (primjerice „osramotit ću se“), često djeluju vrlo točno i dodatno povećavaju uznemirenost. Vježbanje usredotočene svjesnosti pomaže osobi da prepozna takve doživljaje kao ono što oni jesu: negativna misao, a ne točno predviđanje budućnosti ili neugodan osjećaj, odnosno znak da će se nešto strašno dogoditi. Takvo točnije prepoznavanje unutarnjih doživljaja pomaže u nošenju sa situacijom, umanjuje vjerojatnost izbjegavanja i drugih potencijalnih posljedica. Također, usredotočena svjesnost pomaže u prihvaćanju neugodnih doživljaja koji se neizbježno pojavljuju u mnogim životnim situacijama, kao sastavnog dijela života. Važnost prihvaćanja emocija već smo naglasili nekoliko puta, a vježbanjem usredotočene svjesnosti vježbamo svoj um da prihvati postojanje emocija, takvih kakve jesu, te im dopusti da se same promijene jer se to prirodno događa. Naime, neugodne emocije prirodno se pojavljuju u mnogim situacijama koje su nam važne i često nema nikakve potrebe da ih uklonimo ili umanjimo. Emocije se prirodno mijenjaju, i ugodne i neugodne.

Kako pomoći učenicima u nošenju sa stresom?

U poglavlju o mentalnom zdravlju navedeni su mnogi postupci koji pomažu u umanjivanju stresa u razredu i podržavaju učenike u nošenju sa stresom. Općenito njegovanje podržavajuće i prihvaćajuće

atmosfere u razredu najučinkovitiji je odbojnik stresa, predvidljivost i struktura pružaju osjećaj sigurnosti, a poučavanje specifičnih vještina (poput postavljanja ciljeva ili upravljanja vremenom) ili strategija (poput tehnika relaksacije) daju učenicima korisne alate kojima se mogu koristiti samostalno ili uz podršku odraslih.

Nastavnici također mogu pridonijeti psihološkom osnaživanju učenika i izgradnji njihove otpornosti na stres. Učenike se može poučavati strategijama suočavanja, učiti ih da procjenjuju koje su strategije primjerene za pojedine situacije (primjerice ovisno o stupnju kontrole), poticati osjećaj kontrole nad ishodima i sl. Kao što je već spomenuto, nastavnici su važne odrasle osobe u životima učenika i kao takvi imaju potencijal da budu važni modeli. Oni mogu modelirati realistično i uravnoteženo tumačenje različitih situacija u razredu, mogu prepoznati iskrivljene misli i pogrešna tumačenja situacije kod učenika i pomoći im da ih korigiraju te na taj način učiti učenike boljoj regulaciji stresa. Također, mogu pozitivno djelovati na sliku koju učenici imaju o sebi i njihov osjećaj vlastite vrijednosti, poticati razvoj optimizma i psihološke fleksibilnosti, toleranciju frustracije, ohrabriti učenike da podijele svoje emocije te traže pomoć i podršku kada im treba i sl. Sve je to moguće u kontekstu kvalitetnih odnosa učenika i nastavnika. Pri tome je najvažniji alat, koji nastavnici imaju da bi pozitivno utjecali na djecu i mlade, komunikacija, o čemu će više biti govora kasnije u poglavlju. Ovdje ćemo se pobliže pozabaviti samopoštovanjem učenika i načinima kako nastavnici mogu osnaživati dobru sliku o sebi kod učenika.

Samopoštovanje učenika iznimno je važno ne samo za regulaciju stresa nego za sve aspekte akademskog funkcioniranja. Učenici s dobrom slikom o sebi aktivniji su na nastavi, radije se uključuju u rasprave, motiviraniji su, očekuju uspjeh i bolje se nose s neuspjehom, postavljaju realne i dostižne ciljeve, ustrajniji su, te se ne ustručavaju tražiti pomoć kada im je potrebna, što posljedično ima pozitivne učinke na akademski uspjeh. Učenici s lošom slikom o sebi,

s druge strane, pasivniji su na nastavi i izbjegavaju uključivanje u rasprave jer se boje sramoćenja, općenito su manje motivirani, boje se neuspjeha i većinom su motivirani njegovim izbjegavanjem više nego očekivanjem uspjeha, često postavljaju nerealne i nedostižne ciljeve, lakše odustaju, a sve navedeno ima negativne učinke na akademski uspjeh. Stoga je potrebno obraćati pažnju na znakove koji upućuju na nisko samopoštovanje. Potencijalni znakovi uključuju negativne izjave o sebi (direktno poput „glup sam“ ili indirektno poput „ja sam jednostavno takav“), često negativno uspoređivanje s drugima, teško osvještavanje svojih kvaliteta (čak i uz poticaje), nelagodu kada dobiju kompliment (ili negiranje pozitivnih informacija o sebi) i sl. Također, skloniji su konformizmu i teže se odupiru zahtjevima zbog straha od odbacivanja.

Što se događa u umu osobe s niskim samopoštovanjem? Osoba s niskim samopoštovanjem ima tjeskobna predviđanja, odnosno u mnogim situacijama očekuju negativne ishode poput neuspjeha, sramoćenja, odbacivanja i sl. To znači da im mnoge svakodnevne situacije pričinjavaju znatno veći stres nego nekom s dobrom slikom o sebi. Osim takvih negativnih predviđanja, one su, također, pretjerano samokritične. Ta samokritičnost nije razmjerna objektivnim nedostacima i nije uravnotežena s pozitivnim osobinama. Dakle, osoba preveliki naglasak stavlja na svoje često nerealne negativne osobine, a premali na pozitivne. Zbog toga si često predbacuje i krivi se za razne propuste, neuspjehe ili greške koje, najčešće, to uopće nisu nego ih osoba takvima vidi zbog svoje prevelike samokritičnosti.

Konačno, u podlozi je mnogih negativnih ponašanja učenika (poput zafrkavanja koje ometa nastavu, izbjegavanja sudjelovanja u nastavnim aktivnostima, te dominantnog, agresivnog i nasilničkog ponašanja) upravo loša slika o sebi. U Okviru 12 opisan je primjer za ilustraciju navedenog.

S tim na umu, treba u svakodnevnim interakcijama s učenicima prepoznati znakove niskog samopo-

Okvir 12. Za razmišljanje (za nastavnike)

Zamislite učenika koji ima vrlo lošu sliku o svojim sposobnostima. Zbog toga ima negativna očekivanja vezano uz ishode na nastavi (očekuje da neće znati ako ga nastavnik prozove, očekuje da će se osramotiti ako ne zna). U pokušaju da spriječi i izbjegne takve ishode i zaštiti svoje samopoštovanje, on može izabrati biti „razredna luda“ jer na taj način zabavlja vršnjake i dobiva prihvaćanje. Ili može odabrati biti „frajer“ koji nepristojno odgovara kada ga opomenu i ponaša se kao da ga nije briga ni za što.

Iako objektivno takvo ponašanje može imati više negativnih posljedica za njega, iz njegove perspektive ono je bolji odabir. Naime, iz njegove perspektive on ima dva izbora. Jedan je da riskira ispitivanje koje će, siguran je, pokazati da je glup i nesposoban i donijeti mu sramoćenje pred vršnjacima. Drugi je izbor da bude zabavljivač ili frajer kojem nije ni stalo do toga što netko misli o njemu. Ta je opcija privlačnija jer se onda neće dogoditi ono čega se boji, a postoji šansa da dobije simpatije, status ili poštovanje vršnjaka. Drugi će izbor više čuvati njegovo krhko samopoštovanje, što je dovoljan motiv da riskira negativne posljedice svog ponašanja.

Možete li prepoznati neke svoje učenike u navedenom opisu?

Možete li pretpostaviti koja bi bila funkcija takvog ponašanja?

štovanja i nastojati korigirati takvu negativnu sliku koju učenici imaju o sebi.

- Učenicima treba davati konkretne argumente (dokaze) protiv njihova nerealnog mišljenja (samokritike, negativnih predviđanja, negativne usporedbe i sl.). Dakle, nije dovoljno samo reći suprotno stajalište nego argumentirati zašto to mislite. Primjerice: „Misliš da nikad ništa ne napraviš dobro, ali ja znam za puno situacija kada si ne samo nešto dobro napravio, nego si još i

pomagao drugima (potkrijepiti primjerima).“ ili „Ova je ocjena slabija, to je točno, ali ti imaš i druge ocjene koje su prilično dobre i njih je više. Ukupno, meni to ne izgleda kao neuspjeh.“

- Treba iskazivati vjeru u njihove sposobnosti da riješe problem, obave zadatak, savladaju prepreke.
- Treba pokušavati normalizirati i poticati toleranciju neugodnih osjećaja. Poželjno je poticati razgovor o neugodnim emocijama u različitim situacijama. Na taj način mogu uvidjeti da se svi ponekad osjećaju ustrašeno, tužno i sl. i da to ne govori ništa loše o njima.
- Treba naglašavati razliku između osjećaja i činjenica, te između misli i činjenica.
- Treba nastojati smanjiti strah od neuspjeha njegovom normalizacijom. Treba komunicirati očekivanje i vjeru u uspjeh, ali i toleranciju neuspjeha jer je neminovno da će se ponekad dogoditi. Nažalost, mladi često imaju nerealna očekivanja vezano uz uspjeh i nisku toleranciju neuspjeha.
- Treba poticati primjerene atribucije uspjeha i neuspjeha. Učenici niskog samopoštovanja uspjeh će često pripisati sreći ili lakim zadacima, a neuspjeh svom manjku sposobnosti. Treba poticati pripisivanje uspjeha uloženom trudu.

Vježbe 6 i 7 služe za uvježbavanje strategija regulacije stresa. Vježba 6 služi za vježbanje regulacije vlastita doživljaja stresa s pomoću analize i testiranja misli dok Vježba 7 služi za pomaganje učenicima u regulaciji stresa.

Vježba 6.

Testiranje misli

Pokušajte se prisjetiti neke za vas stresne situacije. Može biti na poslu ili u privatnom životu. Dakle događaj ili situacija u kojoj ste bili uznemireni, odnosno koja je izazvala neke (intenzivne) neugodne osjećaje. Prizovite u sjećanje detalje te situacije. Možete si zapisati kako biste si pomogli u tome.

- Osvijestite svoje osjećaje u tom trenutku, kao i tjelesne senzacije. Zapišite ih.
- Probajte identificirati koje su Vam misli prolazile kroz glavu u tom trenutku (može ih biti više, može biti samo slika, jedna riječ). Zapišite ih. Ako ih je bilo više, odaberite onu koja je najviše uznemirujuća.
- Probajte dokučiti koje je značenje te misli. Sjetite se da je značenje koje pridajemo situaciji ključno za doživljaj stresa. Nekada će značenje biti očito već u samoj misli, a nekada ćete si morati pomoći pitanjima „Što to znači za mene?“ ili „Što to govori o meni?“.

Prije testiranja točnosti/realističnosti same misli, prođite kroz sljedeću listu pitanja da provjerite radite li možda neke greške u mišljenju.

Zapitajte se sljedeće:

- Razmišljate li u terminima sve ili ništa (crno-bijelo)?
- Precjenjujete li negativne aspekte situacije, a podcjenjujete pozitivne?
- Katastrofizirate li?
- Preuzimate li previše odgovornosti za ishod ili događaj?
- Pripisujete li sebi preveliku važnost (previše osobno shvaćate)?
- Pripisujete li sebi preveliku moć?
- Etiketirate li (sebe ili druge)?
- Stvarate li previše uopćene zaključke?
- Postavljate li imperitive?

Ako ste prepoznali neke greške u mišljenju, to je odličan prvi korak. Ponekad to može biti dovoljno da umanju doživljaj stresa, ali svakako je preporučljivo testirati tu misao kako bi se došlo do realističnije misli. Imajte na umu da nije cilj doći nužno do pozitivne misli, važno je da ona bude najviše moguće točna i realistična. Sljedeća pitanja služe za testiranje misli. Nije nužno svaki put odgovoriti na sva pitanja, ali za uvježbavanje je korisno probati odgovoriti na sva pitanja. Kako se Vaša vještina testiranja misli unapređuje, tako ćete lakše i brže moći prepoznati koja si pitanja trebate postaviti za pojedine misli.

Pitanja za testiranje misli:

- Koji su dokazi koji potvrđuju te misli?
- Koji su dokazi koji govore da misao nije točna?
- Kako bi se drugačije mogla objasniti situacija?
- Što je najgore što bi se moglo dogoditi?
- Hoću li to preživjeti?
- Što je najbolje što bi se moglo dogoditi?
- Što je najrealnije da će se dogoditi?
- Koji su učinci mog vjerovanja u te misli?
- Koji će biti učinak promjene mog načina razmišljanja?
- Što ja mogu poduzeti u toj situaciji?
- Kad bi meni bliska i draga osoba bila u toj situaciji i tako mislila, što bih mu rekao?

Nakon što ste razmislili/odgovorili na pitanja, vratite se na originalnu misao. Je li se što promijenilo? Koliko vam se sada čini točnom? Je li jednako uznemirujuća? Možete li formulirati alternativnu misao koja je točnija i realističnija?

Takvo testiranje misli, u pravilu, dovede do neke promjene. Međutim, kao što je objašnjeno ranije, negativne misli pojavljuju se automatski što znači da ih svaki put treba osvijestiti i testirati. One se najvjerojatnije neće prestati pojavljivati, ali možete postati vješti u njihovu korigiranje, što znači da će imati manji učinak na doživljaj stresa.

Međutim, nisu sve negativne misli iracionalne i iskrivljene. Mnoge situacije u životu uistinu jesu takve kakvi-ma ih vidimo i testiranje misli neće to promijeniti. Kada testiranje misli dovede do zaključka da je original-na misao većinom ili potpuno točna, onda je korisno okrenuti se strategijama poput rješavanja problema, planiranja postupaka i sl. ako se radi o problemu koji je pod Vašom kontrolom ili strategijama usmjerenim na emocije koje bi mogle pomoći da se nosite s neugodnim emocijama kada problem nije pod Vašom kontrolom.

Vježba 7.

Pomaganje učenicima u regulaciji stresa

Sjetite se jednog učenika za kojeg biste rekli da pokazuje određena problematična ponašanja (to ne mora biti samo neprimjereno ponašanje, može biti i da ste zabrinuti za njega). Dakle, učenik koji pokazuje ponašanje koje biste htjeli da se promijeni, koje vas ometa, zabrinjava ili smatrate da nije primjereno. Prizovite u pamćenje detalje vezane uz njegovo ponašanje. Što govori? Kakva mu je neverbalna komunikacija (kako mu izgleda lice, kakva mu je postura tijela, što radi s rukama i nogama)?

Sljedeća pitanja služe tome kako biste proširili svoje viđenje situacije i ponašanja učenika:

1. Što se događa neposredno prije takvog ponašanja? Postoje li neke situacije kada se to ponašanje isključivo ili češće javlja (ako vam je teško identificirati pomozite si pitanjem „kada se ne javlja takvo ponašanje?“)?
2. Što u toj/takvim situacijama može učeniku izazivati stres? Gdje bi mogli biti izvori stresa za učenika – je li to u samoj nastavnoj aktivnosti, je li u međuljudskim odnosima, je li u Vama ili samom učeniku? Ili sve navedeno? Opišite što bi to moglo biti.
3. Možete li prepoznati emocije kod učenika? Ne samo one očite (kao npr. ljutnja) nego i one koje pokušava sakriti.
4. Možete li prepoznati ili pretpostaviti potrebe učenika u toj situaciji? Koja potreba nije zadovoljena u tom trenutku?
5. Možete li prepoznati ili pretpostaviti kakvo je njegovo viđenje te situacije, odnosno kakvo bi moglo biti značenje te situacije za učenika (npr. koliko je prijeteća za njegovo samopoštovanje)?
6. Možete li prepoznati ili pretpostaviti koja bi mogla biti funkcija takvog ponašanja (što taj učenik dobiva takvim ponašanjem, koju potrebu pokušava zadovoljiti, od čega se štiti)?

Sljedeća pitanja služe tome da promislite koji bi bio najbolji odgovor na takvu situaciju. Na temelju odgovora na prijašnja pitanja promislite o načinima kako možete pomoći učeniku u toj situaciji.

1. Što mu možete reći? Kako možete pokazati empatiju (ovdje je dobra ideja koristiti i savjete iz poglavlja o socijalnim vještinama)?
2. Na koji način to možete reći (kakvim tonom glasa, kakav će vam biti položaj tijela, hoćete li to napraviti nasamo ili pred drugima)?
3. Što vi možete napraviti vezano uz njegove potrebe u tom trenutku? Što je u vašoj moći (primjerice što možete napraviti vezano uz njegov osjećaj sigurnosti ili kako možete štititi njegovo samopoštovanje)?

Na kraju navest ćemo još neke načine kako nastavnici mogu poučavati učenike regulaciji stresa. U svakodnevicu nastave može se uvesti vježbanje nekih tehnika relaksacije. Primjerice neke jednostavne tehnike disanja traju kratko i ne oduzimaju puno vremena od nastave. Jedna je od takvih tehnika takozvano kockasto disanje (engl. *box breathing*) ili disanje 4x4x4x4. Pomoću slike kvadrata vježba se disanje na način da udah traje 4 sekunde, nakon toga se drži dah 4 sekunde, nakon toga slijedi izdah koji traje 4 sekunde, te se opet ne diše 4 sekunde, te postupak kreće ponovo. Za vježbanje se mogu koristiti razne animacije, snimke i aplikacije koje postoje na internetu, a također je dobra ideja potaknuti učenike da nacrtaju vlastiti kvadrat sa strelicama (u smjeru kazaljke sata) i ukrase ga prema svom ukusu (taj crtež mogu nositi sa sobom ili ga slikati telefonom i koristiti ga kada osjete potrebu). Ovdje je korisno naglasiti da je poželjno da se takve aktivnosti rade na nastavi (umjesto da se samo potakne učenike da vježbaju kod kuće). Kada se zajedno s nastavnikom vježbaju takve tehnike, onda to postaje normativni proces na nastavi, normaliziraju se stres i neugodni osjećaji, šalje se poruka učenicima da vam je stalo do toga kako se osjećaju i da se želite pozabaviti time, te da je sasvim prihvatljivo osjećati se uznemireno i imati potrebu za brigom o sebi. Također je poželjno pozvati učenike da, primjerice, 5 minuta prije pisanja testa vježbaju disanje.

Osim samog disanja, korisne su i relativno jednostavne i tehnike koje uključuju imaginaciju. I ovdje postoje razne snimke i aplikacije koje su slobodne za korištenje, a može i nastavnik voditi vježbu imaginacije. Imaginacija može uključivati samo promatranje svojih emocija ili može uključivati neki oblik promjene. Primjerice, mogu se promatrati svoje emocije na način da se vidi gdje se nalaze u tijelu, da im se da neka boja i tekstura, veličina, oblik, možda čak i zvuk bez pokušaja da se išta promijeni, nego se samo promatra i gleda što se događa s tom emocijom kako prolazi vrijeme. Također se mogu razne emocije zamisliti kao bića koja žive u našem umu, dati im ime, saslušati ih. Ili, mogu se svoje emocije

ili neugodne misli zamišljati kao oblaci na nebu koji mijenjaju oblik ili prolaze kako vjetar puše ili kao klupko vune koje se smanjuje kako ga rasplićemo. Imaginacija se, također, može koristiti i za kreiranje sigurnog mjesta u mašti u koje se učenici mogu na kratko sakriti kada su uznemireni. Može ih se pozvati da zamisle prvo kakvo bi to mjesto bilo (je li soba, je li negdje u prirodi – na moru, u šumi, bitno je samo da je njima ugodno tamo). Kako bi što življe mogli zamisliti, korisno je poticati da zamisle izgled tog mjesta, koje su boje prisutne, koji predmeti postoje tamo, kakvi se zvukovi mogu čuti i sl.

Takve aktivnosti, osim što pomažu u smislu umirivanja, također uče učenike prihvaćanju svojih neugodnih doživljaja te da nisu bespomoćni u odnosu na njih.

Literatura:

- Beck, J. S. (2007). *Osnove kognitivne terapije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Brkić, I. i Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak*, 152(2), 211–225.
- Bottiani, J. H., Duran, C. A., Pas, E. T. i Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>.
- Covey, S. R. (2004). *The 7 habits of highly effective people: Restoring the character ethic*. New York: Free Press.
- Fabiano, G. A. (2016). *Interventions for disruptive behaviors: Reducing problems and building skills*. New York: The Guilford Press.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S. i Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. *Journal of psychosomatic research*, 57(1), 35–43. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7).
- Hartney, E. (2008). *Stress management for teachers*. London: Continuum.
- Hayes, S. C. i Smith, S. (2005). *Get out of your mind and into your life: The new acceptance and commitment therapy*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Kalebić Maglica, B. (2006). Spolne i dobne razlike adolescenata u suočavanju sa stresom vezanim uz školu. *Psiholozijske teme*, 15(1), 7–25.
- Keng, S. L., Smoski, M. J. i Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical

- studies. *Clinical psychology review*, 31(6), 1041–1056. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>.
- Lazarus, R. S. i Folkman, S. (2004). *Stres, procjena i suočavanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Mađarac, D. (2018). Pojavnost nastavničkog stresa u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 2 (2), 83–91.
- McNamara, S. (2001). *Stress management programme for secondary school students*. New York: Routledge Farmer.
- Pavičić Dokoza, K., Čilić Burušić, L. i Bakota, K. (2020). Prilog istraživanju nastavničkog stresa. *Napredak*, 161 (3–4), 269–290.
- Rukavina, M. i Nikčević–Milković, A. (2016). Adolescenti i školski stres. *Acta laderina*, 13 (2), 159–169.
- Slavić, A. i Rijavec, M. (2015). Školska kultura, stres i dobrobit učitelja. *Napredak*, 156(1–2), 93–113.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. i Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>.
- Whetten, D. A. i Cameron, K. S. (2011). *Developing management skills*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Socijalne kompetencije i vještine

Socijalne kompetencije i vještine ključne su za zdravi razvoj i opću dobrobit osobe. One se stječu kroz interakciju s važnim osobama u životu, uključujući užu i širu obitelj, školu, vršnjake, susjedstvo, ali i širu zajednicu. Škola je prirodno okruženje za razvoj socijalnih kompetencija i vještina jer uključuje odnose s više odraslih osoba kao i s vršnjacima, te situacije u kojima se od učenika očekuje da, primjerice, kontroliraju svoje impulse, da budu strpljivi, rješavaju nesuglasice i sukobe, slušaju i razumiju druge, prihvate konstruktivnu kritiku, suočavaju se sa stresom i sl. Dakle, u širem smislu socijalne kompetencije i vještine podrazumijevaju cijeli spektar kompetencija i vještina koje su potrebne da bi osoba dobro funkcionirala u socijalnom okruženju. To, također, podrazumijeva stvaranje i održavanje dobrih odnosa koji su uzajamno podržavajući i u kojima se osoba osjeća sigurno i prihvaćeno. Kako bi djeca i mladi mogli i znali razvijati dobre odnose, oni to moraju naučiti u kontekstu dobrih odnosa. Jedan je od takvih odnosa i onaj s nastavnikom.

Komunikacija koja povezuje i osnažuje

Komunikacija s učenicima treba se temeljiti na uvažavanju, empatiji te komunikacijskim vještinama poput aktivnog slušanja i asertivnosti. Ona uvijek treba njegovati njihovo samopoštovanje.

Iako se vjerojatno većina ljudi slaže s tim tvrdnjama, u svakodnevnoj komunikaciji s djecom i mladima često je to lakše reći nego napraviti. Odrasli često nesvjesno i nenamjerno, te obično u dobroj namjeri, ne uvažavaju osjećaje djece i adolescenata. Naime, bilo da smo manje ili više svjesni toga, naši su komunikacijski stilovi (npr. prema učenicima) dijelom odraz i načina na koji su naši roditelji i učitelji govorili nama. Stoga ponekad treba dugo vremena, tj. dosta vježbe da prestanemo ponavljati neke od ranije ustaljenih fraza. U Okviru 13 navedeni su neki tipični primjeri neuvažavanja i nepoštovanja osjećaja.

Okvir 13. Za razmišljanje (za nastavnike i učenike)

Ovdje su navedeni neki tipovi komentara koji **ne pokazuju uvažavanje osjećaja** sugovornika. Pokušajte osvijestiti koristite li neki od navedenih stilova (i koliko često).

Poricanje osjećaja, npr. „To nije ništa strašno čega bi se trebalo bojati. Pretjeruješ.“

Filozofski odgovor, npr. „Život nije uvijek pošten, ali moraš se naučiti prihvatiti i gubitak.“

Savjet, npr. „Ne smiješ dopustiti da ti takve stvari smetaju. Jednostavno nemoj misliti na to.“

Obrana druge osobe, npr. „Ali moraš i njega razumjeti. To sigurno nije lako odlučio.“

Sažaljenje, npr. „A jadna, baš mi te je žao. Tako truda, a ipak si zablokirala. Sigurno te jako sram.“

„Amaterska psihoanaliza“, npr. „Meni se čini da ti sebe namjerno sabotiraš tim odgađanjem.“

Čak i kad snažno zastupamo stav kako svaka osoba ima pravo na vlastito mišljenje i osjećaje te nastojimo biti puni podrške za osjećaje drugih, možda nismo uvijek svjesni kada su učinci naših riječi drukčiji. Čak i izgovorene u najboljoj namjeri, neke izjave (poput gore navedenih) mogu slati drukčiju neizrečenu poruku, poput „Nemaš pravo osjećati to što osjećaš. Umjesto toga trebaš slušati mene.“

Kako bi komunikacija osnaživala samopoštovanje učenika i vodila toplim i podržavajućim odnosima, potrebno je obraćati pažnju, primijetiti, prepoznati, te razumjeti njihove emocije, potrebe, mišljenja i sl., ali i pokazati to razumijevanje. Dakle, potrebno je **aktivno slušati**.

Zašto je aktivno slušanje toliko važno u komunikaciji, odnosno zašto ono njeguje samopoštovanje učenika?

Prvo, zato što ono podrazumijeva obraćanje pažnje i razumijevanje ne samo onoga što je izrečeno ili direktno pokazano, nego i skrivenih poruka, neizreče-

nih misli, emocija koje su u podlozi nekog ponašanja ili potreba koje učenik ne zna izraziti. Dakle, ono podrazumijeva „čitanje između redova“ onoga što je izrečeno.

Drugo, zato što aktivno slušanje podrazumijeva izražavanje razumijevanja. Pri tome se koriste parafraziranje i reflektiranje (misli ili osjećaja) kako bi se sugovorniku, u ovom slučaju učeniku, prenijelo naše razumijevanje onoga što nam on komunicira, bez prosuđivanja ni davanja kontraargumenata. Na taj način komunicira se učeniku da je važno to što on ima za reći, što osjeća, kako razmišlja o nečemu i sl. Kada odrasli pridaju važnost onome što mladi doživljavaju i kada pokazuju empatiju, to njeguje njihovo samopoštovanje jer im komunicira da su oni i njihovi doživljaji važni i vrijedni pažnje. Djeca i mladi uče o sebi i svojoj vrijednosti više na temelju našeg ponašanja prema njima, nego na temelju onoga što im govorimo. Stoga je važno komunicirati s njima na način koji šalje poruke „važan si mi“, „cijenim tvoje mišljenje“ i sl.

Treće, izražavanje razumijevanja ključno je za razvoj odnosa koji se temelji na uvažavanju i poštovanju. Naime, odrasli često, u namjeri da pomognu ili utješe dijete ili mladu osobu, prebrzo odgovaraju na njihove negativne izjave sa suprotnim tvrdnjama. Primjerice kada dijete ili adolescent izrazi negativan stav prema sebi i svojim sposobnostima (npr. „Ja sam glup za matematiku.“), odrasli često odgovore sa suprotnim tvrdnjama tipa: „Ti si pametan, samo se moraš više potruditi.“ Ili ako prepoznaju strah od nekog negativnog ishoda kod učenika, česti je odgovor tješnje ili uvjeravanje da će sve biti u redu. Iako dobronamjerna, takva komunikacija zapravo ignorira stajalište i osjećaje druge osobe ili barem šalje takvu poruku. Zbog toga je manja vjerojatnost da će takve pozitivne poruke imati onaj učinak koji se očekuje. To je osobito točno ako su prisutne intenzivne emocije jer tada osoba nije spremna čuti racionalne argumente, nego se prvo treba pažnja obratiti na emocije. Stoga je puno korisnije dati do znanja učenicima da smo prepoznali njihove brige,

strahove, nezadovoljstva i sl. i odgovoriti na njih s razumijevanjem. To ne znači da im ne treba ponuditi drukčiju perspektivu ili točne informacije, ali tek kada mlada osoba dobije dokaze da smo ju razumjeli, tek onda će biti spremna čuti ono što im želimo reći. Također, onda je veća vjerojatnost da će vjerovati tim porukama jer dolaze od osobe koja je zaslužila njihovo povjerenje i dokazala da ih može razumjeti. To je osobito važno u komunikaciji s adolescentima koji često imaju osjećaj da ih odrasli ne razumiju.

Konačno, aktivno je slušanje važno za razvoj odnosa koji se temelji na povjerenju i suradnji. Ako osjećaju da ih odrasli razumiju, uvažavaju i prihvaćaju, djeca i adolescenti imat će više povjerenja u njih, biti spremniji na suradnju i uvažavanje njihova mišljenja. Stoga je uvijek preporučljivo da izražavanje razumijevanja prethodi savjetima, uputama, povratnim informacijama, argumentima, zahtjevima i sl. U Okviru 14 navedene su preporuke kako unaprijediti svoje vještine slušanja zajedno s primjerima.

Prema tome, komunikacija s učenicima koja podrazumijeva uvažavanje i prihvaćanje, poštovanje i iskrenu bržnost stvara siguran odnos s nastavnikom u kojem se učenici mogu osjećati ohrabreno i podržano, što pomaže izgradnji stabilnog samopoštovanja, ali i odnosa s vršnjacima. Naime, svojim stilom komuniciranja i odnosom prema učenicima, nastavnik modelira obrasce komunikacije kakvu treba poticati i među učenicima. Što je odnos učenika i nastavnika kvalitetniji i što se učenici osjećaju ugodnije u tom odnosu, vjerojatnije je da će biti motivirani ponavljati iste obrasce komunikacije u odnosu sa svojim vršnjacima što pridonosi daljnjem razvoju socijalnih kompetencija i vještina, socijalnim odnosima i općoj dobrobiti učenika.

Okvir 14.**Vještine slušanja**

- Slušanje treba biti iskreno i autentično. Ako niste razumjeli, nemojte glumiti razumijevanje ni pretpostavljati, nego priznajte da ne razumijete, preuzmite odgovornost za to i tražite pojašnjenje.
„Oprosti, nisam sigurna da sam dobro razumjela. Možeš li mi objasniti što si točno mislio pod...”
- Obraćajte pažnju na osjećaje i nastojte odabrati riječ koja najbolje opisuje osjećaj koji ste prepoznali, kao i njegov intenzitet
„Izgledaš mi prilično uzrujano.”
- Reflektirajte osjećaje i njihove uzroke
„Ljut si jer misliš da nije fer to što je napravio.”
- Zvukom ili riječju pokazati da razumijemo njezine osjećaje. Npr. „Mhmm”, „razumijem” i sl.
- Izbjegavajte pitanje „zašto” (često izaziva obrambene reakcije ili racionalizacije). Umjesto toga, pitajte „kako” ili „što” kako biste pokazali interes i unaprijedili svoje razumijevanje
„Što te je spriječilo da dovršiš zadatak?” (umjesto „zašto nisi dovršio zadatak?”).
- Obraćajte pažnju na verbalnu i neverbalnu komunikaciju te pokažite empatiju
„Vidim koliko si tužna i žao mi je zbog toga.”
- Obratite pažnju i na svoju neverbalnu komunikaciju (kontakt očima, blagi izraz lica, u ravnini sa sugovornikom)
- Suzdržite se od davanja savjeta. Razumijevanje i empatija često su ono što osoba treba, barem u početku.
- Koliko god da vam je neko iskustvo poznato, suzdržite se od pričanja o njemu. U ovom trenutku pažnja treba biti na sugovorniku.
- Izbjegavajte rečenice tipa „Da sam na tvom mjestu, ja bih...”. Ako baš mislite da je nužno, radije to formulirajte kao „Meni je pomoglo..., misliš li da bi i tebi tako nešto pomoglo?”

Vježba 8.**Kako pokazati uvažavanje osjećaja druge osobe? (za nastavnike i učenike)**

Pokušajte neki od stilova odgovora koji ste prethodno (u Okviru 12) prepoznali, ili neke druge odgovore kojih ste se sjetili, preoblikovati na način koji u većoj mjeri uvažava osjećaje druge osobe, koristeći se smjernicama (iz Okvira 13) i primjerima koji su gore navedeni.

Nekada možda imamo dilemu oko toga dajemo li na neki način prihvaćanjem određenih osjećaja (poput ljutnje) „zeleno svjetlo” i lošem ponašanju? Nikako, jer osjećaji i ponašanje nisu isto. I dok svatko treba imati slobodu osjećati se na način kako se osjeća, istovremeno imamo pravo očekivati i potrebno je pokazivati vlastitim primjerom kako se i uz takve neželjene osjećaje možemo odlučiti na odgovorno ponašanje prema sebi i drugima. To podrazumijeva vještine u

iznalaženju prihvatljivih strategija regulacije emocija, koje će pomoći da se osjećamo bolje, ali na način koji rješava problem i ne narušava ni našu ni tuđu dobrobit (i npr. prepoznavanje vlastitih potreba i granica, asertivna komunikacija, ja-poruke i sl.). U nastavku je opisana aktivnost kojom se može pomoću djeci i mladima u boljem razumijevanju emocija (svojih i tuđih), prihvaćanju i iznalaženju konstruktivnih načina kako se nositi s tim emocijama.

Vježba 9.**Rješavanje problema (za nastavnike)**

1. Oslušajte djetetove osjećaje i potrebe
2. Sažmite djetetova razmišljanja
3. Izrazite svoje osjećaje i potrebe
4. Predložite djetetu da s vama razmijeni ideje
5. Zapišite sve ideje bez njihova vrednovanja
6. Zajedno odlučite koje vam se ideje sviđaju, a koje ne, koje su pozitivne i negativne strane pojedinih rješenja i odlučite zajednički koje ponašanje je najbolje (npr. kada je ljut i frustriran da izađe iz prostorije i prošeta pet minuta ili da koristi neku tehniku opuštanja, ovisno o kontekstu).
7. Napravite plan za provedbu tog rješenja (npr. treba li signalizirati nastavniku da je preplavljen emocijama kako bi mogao otići prošetati i sl.).

Vještine upravljanja sukoba i asertivnost

Sukob je pojam koji označava bilo koju situaciju koja uključuje suprotstavljena stajališta, potrebe, želje, ciljeve ili ideje o načinima njihova postizanja. Kao takvi, oni su sastavni dio života i njihovo je izbjegavanje kontraproduktivno i nezdravo. Nažalost, sukobe se često doživljava kao prijetnju te ih se nastoji pod svaku cijenu izbjeći. Također, često se istome uče djeca i mladi. Međutim, sukobi imaju nezamjenjiv pozitivni potencijal ako se njihovu upravljanju pristupa na miran i konstruktivan način. Tada oni postaju sredstvo za unapređivanje vještina rješavanja problema, za povećanje razumijevanja i prihvaćanja u odnosu, a time i unapređenje samih odnosa. Stoga su vještine konstruktivnog upravljanja sukobima među najvažnijim socijalnim vještinama. Ovdje koristimo izraz upravljanje umjesto rješavanje sukoba, kako bi se naglasilo da sukobi ne moraju nužno uvijek biti riješeni, niti će to uvijek biti moguće. Ali čak i sukobi koji ostaju, ako im se pristupi konstruktivno, mogu imati pozitivne posljedice u vidu povećanja

razumijevanja i tolerancije različitih mišljenja, redefiniranja odnosa ili unapređenja komunikacije.

Što podrazumijeva konstruktivno upravljanje sukobima? Ponajprije, ono podrazumijeva nenasilan i miran pristup ili rješenje, ako je ono moguće. Posljedice takvog pristupa u pravilu su pozitivne u vidu smanjivanja napetosti, bolje suradnje i kohezije grupe, veće kreativnosti i tolerancije i sl. U konstruktivnim sukobima problemi se razmatraju otvoreno i aktivno se nastoje naći rješenja. Strane u sukobu zaista slušaju jedni druge, uvažavaju se njihova mišljenja i doprinosi, te izbjegavaju provokacije, vrijeđanja i sl. Također, konstruktivni pristup podrazumijeva empatiju i jednakost, odnosno da sve strane u sukobu imaju jednaka prava te da osjećaje obiju strana treba razumjeti i uvažavati, neovisno o razlikama u statusu, autoritetu, moći i sl.

Tijekom razvoja, pojedinci razvijaju repertoar strategija upravljanja sukobima, ali i stilove upravljanja sukobima. To znači da će, na temelju iskustva s pojedinim pristupima, osoba razviti preferencije prema nekom načinu rješavanja sukoba jer se to njoj čini razumnim. Primjerice, ako je netko odrastao u obitelji u kojoj se sukobima pristupalo otvorenom komunikacijom i uvažavanjem različitih mišljenja što je rezultiralo konstruktivnim rješenjima i zadovoljstvom sukobljenih strana, velika je šansa da će isti obrazac koristiti kasnije u životu. S druge strane, ako je otvoreno izražavanje svojih mišljenja, želja ili potreba naišlo na negativne reakcije, primjerice nerazumijevanje, neuvažavanje, ismijavanje ili kazne, velika je šansa da će osoba naučiti izbjegavati takav pristup rješavanju sukoba. Prema tome, što osobe imaju više iskustva s konstruktivnim pristupom upravljanju sukobima, osobito tijekom razvoja, to je veća vjerojatnost da će to postati njihov stil upravljanja sukobima.

U školi nastavnici mogu pomagati učenicima da razviju vještine konstruktivnog upravljanja sukobima tako da potiču razvoj vještina opažanja i razumijevanja (emocija drugih osoba, perspektive i sl.), aktivnog slušanja, suradnje i natjecanja, empatije, sa-

mopoštovanja, asertivnosti i znanja o pravima drugih osoba. Mnogi od navedenih čimbenika spominju se u drugim dijelovima priručnika, a ovdje će biti riječi o asertivnosti i asertivnim pravima svake osobe.

Asertivnost se najjednostavnije može definirati kao vještina ili sposobnost zauzimanja za sebe i svoja prava, želje ili potrebe uz uvažavanje istoga kod druge osobe. Asertivnost podrazumijeva asertivni stil komunikacije, ali je puno više od toga. Naime, asertivna je osoba svjesna svoje vrijednosti i prava, preuzima odgovornost za sebe i svoje postupke, zna se zauzeti za sebe, zaštititi od pretjeranih zahtjeva i tražiti od drugih poštovanje i uvažavanje koje zaslužuje. Dakle, razvoj asertivnosti pozitivno djeluje na samopoštovanje i samopouzdanje osobe, pomaže u uspostavljanju i održanju kvalitetnih odnosa, te štiti od stresa, osobito interpersonalnog.

Razlikuju se agresivni, pasivni i asertivni stil komunikacije. Agresivni komunikacijski stil imaju osobe koje se znaju izboriti za sebe, ali pri tome ne vode računa o potrebama, osjećajima ni pravima drugih ljudi. One često govore glasno, nameću svoje mišljenje ili želje, mogu biti grubi, uvredljivi ili sarkastični. Iako takav stil često dovede to toga da dobiju onu što žele, on ima više negativnih strana. Ponajprije, poguban je po odnose jer se drugi ljudi mogu osjećati povrijeđeno i poniženo što povećava vjerojatnost prekida odnosa. Također, takav stil nepovoljno djeluje na suradnju s drugima i grupnu koheziju što umanjuje uspješnost osobe u kontekstima koji zahtijevaju suradnju.

Pasivni ili neasertivni stil komunikacije upravo je suprotan od agresivnog. On podrazumijeva pasivan način suočavanja s konfrontirajućim situacijama na način da osoba udovoljava željama i potrebama drugih, ali pri tome zanemaruje svoje želje i potrebe. Iako je prednost takvog stila činjenica da se drugi ljudi rijetko ljute na neasertivnu osobu jer se ona nikad ne suprotstavlja zahtjevima, on ima daleko više nedostataka. Neasertivna komunikacija nije otvorena, izravna ni iskrena. Osoba ne izražava svoje mišljenje, potrebe ili osjećaje, što dovodi do

toga da drugi većinom nisu svjesni njihovih potreba ni osjećaja te nisu u mogućnosti odgovoriti na njih. Također, pasivne osobe teško odbijaju zahtjeve drugih i boje se reći „ne“, što često može rezultirati preopterećenošću zadacima i osjećajem iskorištenosti. Također, neasertivnost može rezultirati manjkom osjećaja kontrole nad vlastitim životom, što može voditi osjećaju bespomoćnosti, usamljenosti i niskom samopoštovanju.

Konačno, asertivni stil komunikacije podrazumijeva otvoreno izražavanje vlastitih potreba i želja, te zauzimanje za sebe dok se istovremeno vodi računa o potrebama i osjećajima drugih i poštuju njihova prava. Asertivna je komunikacija izravna i iskrena, te podrazumijeva suočavanje s izvorom problema, što omogućava da se poruka čuje bez pogrešnih interpretacija. Također, asertivna je komunikacija iskrena jer se problemu pristupa bez skrivenih namjera i namjerom rješavanja problema i unaprjeđenja odnosa. Posljedično, asertivne osobe često imaju kvalitetnije odnose koji nisu opterećeni nerazriješenim sukobima i zamjeranjima.

Naravno, asertivnost nije štit od neugodnih iskustava s drugim ljudima niti može osigurati da drugi ne budu grubo ili nefer prema nama. Ali, asertivna osoba bolje će podnijeti takve situacije, čak i ako je primorana prešutjeti ili pristati na neki zahtjev, jer je svjesna svoje vrijednosti i svojih prava. Također, važno je imati na umu da asertivnost ne mora biti potpuna ni apsolutna kako bi bila korisna i zaštitna za osobu. Mnoge su situacije u životu kada nije preporučljivo biti asertivan jer bi to moglo uzrokovati probleme. Sasvim je u redu odustati od zauzimanja za sebe kada procijenimo da nam to nije u najboljem interesu ili da neće polučiti željene rezultate.

Više je uzroka neasertivnosti, a jedan je od njih strah od negativnih reakcija drugih, odnosno strah da ih ne razočaramo, razljutimo i sl. Iako su takve reakcije moguće i ne možemo ih u potpunosti spriječiti, važno je osvijestiti da to nije pod našom kontrolom. Svaka osoba može kontrolirati samo svoje ponašanje i reakcije, a zanemarivanje vlastitih potreba

i prava u pokušaju kontroliranja reakcija drugih često ima preveliku cijenu. Nadalje, među čestim je uzrocima neasertivnosti i neopravdani osjećaj odgovornosti za osjećaje drugih ljudi, odnosno očekivanje da ćemo povrijediti osobu ako ne pristanemo na neki zahtjev. Međutim, isto kao što možemo kontrolirati samo svoje ponašanje, isto tako odgovorni smo samo za svoje ponašanje. Sve dok je izražavanje vlastitih potreba i želja, zauzimanje za sebe, odbijanje zahtjeva i sl. napravljeno s uvažavanjem potreba i prava druge osobe, s poštovanjem i empatijom, reakcija drugih osoba nije naša odgovornost. Međutim, svijest o tome da nismo odgovorni za emocije drugih ljudi ne znači da nam neće biti žao ili da nećemo osjećati određenu dozu krivnje ako je druga osoba, primjerice, razočarana. Ako nam je stalo do te osobe, sasvim je razumljivo i u redu da nam bude žao što je razočarana, ali sve dok su naši postupci i odluke utemeljeni u našim potrebama i onome što procjenjujemo najboljim za nas, razočarenje drugih ljudi nije važnije od toga.

Konačno, najčešći uzrok je manjak znanja i vještina za asertivno ponašanje. Asertivnost je vještina koja se uči i vježba tijekom života, a s iskustvom povećava se i samopouzdanje osobe da se kroz razne situacije može zauzeti za sebe. Ista osoba može lako naučiti biti asertivna u jednom aspektu života, dok se u drugom teže snalazi te se često povlači i podređuje svoje potrebe. To je sasvim u redu, jer biti asertivan nije lako ni uvijek ugodno. Ponekad je potrebno vrijeme da se osoba ohrabri i stekne dovoljno samopouzdanja da izrazi svoje želje i potrebe. Također, potrebna je i podrška drugih ljudi. Moramo imati na umu da je asertivna komunikacija u nepodržavajućoj okolini iznimno teška jer osoba onda već ima iskustvo koje joj govori da će njezina asertivnost vjerojatno naići na negativne reakcije drugih. Stoga je važno ohrabrivati i nagrađivati asertivno ponašanje u sigurnim i podržavajućim odnosima kako bi se osoba maksimalno osnažila da u konfrontirajućim situacijama bude svjesna svoje vrijednosti i prava.

Što podrazumijeva asertivna komunikacija? Ponajprije podrazumijeva svijest o svojim pravima, ali i pravima druge osobe. Naime, isto kao što mi ne moramo udovoljiti nečijem zahtjevu ili želji, isto tako ne moraju ni drugi udovoljiti našem. Asertivnost podrazumijeva preuzimanje odgovornosti za svoje misli, osjećaje i postupke isto kao što su drugi odgovorni za svoje. To znači da, u komunikaciji, treba izbjegavati prebacivanje odgovornosti na drugu stranu. Iako to zvuči kao samorazumljivo, često se zanemaruje osobito kada su prisutne emocije poput ljutnje. Naime, ljudi će često reći „on me je naljutio“ ili u sukobu kriviti drugu stranu za svoje osjećaje. Iako uzrok tome kako se osjećamo, može biti (i često jest) u ponašanju drugih ljudi, naši osjećaji, misli i ponašanje naša su odgovornost. Stoga u komunikaciji treba to uvažavati i izražavati se tzv. ja-porukama.

Ja-poruke podrazumijevaju govor u prvom licu jednine, otvoreno i jednostavno izražavanje svojih mišljenja, potreba, želja i sl. One su osobito korisne u konfliktnim situacijama kada su prisutne neugodne emocije i kada se ljudi često izražavaju ti-porukama. Kao što sama riječ govori, ti-poruke obraćaju se drugoj osobi govoreći o njoj, najčešće vrednovanjem ili okrivljavanjem (primjerice „stvarno si bezobrazan“ ili „ne mogu vjerovati da si to napravio“ i sl.). Takva komunikacija najčešće dovodi do otpora i potrebe za obrambenom komunikacijom, jer se osoba osjeća napadnutom i velika je vjerojatnost da će reagirati obranom ili protunapadom, što dovodi do povećanja napetosti i produbljivanja sukoba. Ja-poruke, s druge strane, opisuju konkretno ponašanje koje nam smeta, ometa nas ili na bilo koji način ugrožava, a ne vrednuje osobine druge strane. Također, one opisuju posljedice takvog ponašanja osobe kao i osjećaje koje je to ponašanje izazvalo. Također je poželjno da sadrži izjavu o tzv. korektivnoj akciji, odnosno potrebe ili želje za promjenom ponašanja uz razumno objašnjenje.

Okvir 15.**Formula asertivne komunikacije (ja-poruke)**

Redoslijed pojedinih elemenata može se zamijeniti, ali bi ja-poruka uvijek trebala sadržavati sljedeće elemente.

Ja osjećam (emocionalni odgovor)

Kada (opis ponašanja, događaja)

Zato što (razlog, objašnjenje)

Imam potrebu / željela bih (korektivna akcija)

Također je korisno dodati empatički dio, odnosno dio koji prenosi osjetljivost za perspektivu druge strane, obično na početak izjave (razumijem da, znam da, vidim da, jasno mi je...)

Primjerice:

Znam da ste u gužvi i imate puno zahtjeva (empatički dio), ali kada mi ne odgovorite na e-mail dva tjedna (opis ponašanja), brinem se da nećemo uspjati dovršiti posao na vrijeme (emocionalni odgovor), jer ne znam koliko ću imati vremena nakon što mi pošaljete vaš dio (razlog). Voljela bih kada bismo dogovorili vrijeme za pojedine poslove (korektivna akcija).

Ako se usporede primjeri agresivnog i asertivnog odgovora na istu situaciju u Okviru 16, može se primijetiti razlika u tonu razgovora kada se koriste „ti“, odnosno ja-poruke. Ja-porukama opisalo se specifično ponašanje, dok agresivan odgovor vrednuje osobu kao neodgovornu i sebičnu. Asertivan je odgovor jasno opisao posljedice takvog ponašanja uz preuzimanje odgovornosti za osjećaje („brinem se“, „ljutim se“). Agresivan odgovor ne sadrži relevantne informacije o posljedicama ponašanja. Konačno, oba odgovora sadrže zahtjev za promjenom ponašanja. Međutim, kod agresivnog odgovora ona je u vidu naredbe (moglo bi se shvatiti i kao uvreda), dok je kod asertivnog odgovora ona formulirana kao izražavanje potrebe i time zvuči sasvim razumno. Asertivni oblik komunikacije daje sugovorniku relevantne informacije (našu perspektivu, osjećaje i sl.) kako bi on mogao donijeti odluku o promjeni svog ponašanja. Bez tih informacija sugovornik možda nema razloga promijeniti svoje ponašanje jer nije svjestan problema ili mu se zahtjevi čine neopravdani i nerazumni.

Okvir 16.

Zamislite situaciju u kojoj kolega kasni s dovršavanjem izvještaja na projektu, iako vas je uvjeravao da će ga poslati na vrijeme. Bez toga Vi ne možete dovršiti izvještaj i podnijeti ga na vrijeme.

Agresivan odgovor

Ne mogu vjerovati da si toliko neodgovoran i ne razmišljaš o tome kakve meni probleme uzrokuješ sa svojim kašnjenjem. Ubuduće nemoj prihvaćati posao koji nisi u stanju napraviti na vrijeme.

Ili općenitije:

Nikad se ne mogu osloniti na tebe da ćeš napraviti ono što se dogovorimo. Jako si nepouzdan. Sredi se.

Asertivan odgovor

Znam da si i ti u gužvi kao i ja, ali kada ne napraviš svoj dio kako smo se dogovorili, brinem se da neću stići dovršiti izvještaj i poslati ga na vrijeme. Jako mi je bitno da ga što prije dobijem kako ne bih morala raditi cijeli vikend da ga dovršim. Molim te pošalji mi ga do sutra.

Ili općenitije:

Kada ne napraviš nešto u roku koji smo se dogovorili, onda se ljutim jer sam računala na dogovor i brinem se da nećemo stići dovršiti posao na vrijeme. Voljela bih kada bismo ubuduće dogovorili realistične rokove kojih ćemo se oboje pridržavati.

Asertivna komunikacija korisna je u svim aspektima života, pa tako i u nastavi, odnosno u komunikaciji s učenicima. Pomaže u smanjivanju napetosti u raznim situacijama uključujući i nepoželjno ponašanje učenika, održavanje discipline i sl. Slijedi nekoliko primjera asertivne komunikacije u različitim situa-

cijama u razredu, koja istovremeno komunicira prihvaćanje osjećaja/potreba i postavljanje granica. Ovo su samo primjeri nekih situacija i nekih mogućih odgovora, a nikako ne predstavljaju iscrpnu listu svih mogućih situacija i odgovora.

Situacija	Asertivni odgovor
Učenik koji prekida	Drago mi je da te ovo zanima, ali kada me prekineš onda ne mogu dobro objasniti ostalima. Volio bih kada bi digao ruku i sačekao da dovršim i prozovem te.
Učenik koji kritizira pogrešan odgovor drugog učenika	Drago mi je da znaš točan odgovor, ali podsjećam da nije prihvatljivo kritizirati druge zbog pogreške.
Nemirni učenici	Znam da ste već umorni, ali važno je da ovo završimo. Molim vas da se umirite.
Učenik je ljut i više dok priča s vama ili s drugima	Vidim da si ljut, ali kad višeš onda to plaši/uznemirava druge jer ne znaju što ćeš napraviti. Voljela bih kad bi pokušao mirnije objasniti što te je naljutilo.
Sukob među učenicima	Vidim da ste obojica još uvijek ljuti kad svađa još traje. Nije prihvatljivo da se grubo obraćate jedan drugome, ali možete mi ispričati što vam smeta.

Kako nastavnici mogu poticati asertivnost kod djece i mladih?

Ponajprije modeliranjem. Nastavnici svojim ponašanjem modeliraju poželjne modele komunikacije. Kada ta komunikacija uključuje empatiju, reflektiranje i asertivnost, u pravilu izaziva pozitivne reakcije kod učenika, što će ih motivirati da takve obrasce ponavljaju.

Nadalje, asertivnu komunikaciju treba potkrepljivati, kao i sva druga poželjna ponašanja. To podrazumijeva aktivno obraćanje pozornosti na pozitivna ponašanja u razredu i reagiranje na njih. Nažalost, nastavnici su često više usmjereni na kontroliranje i korigiranje nepoželjnih ponašanja nego poticanje poželjnih, što je razumljivo s obzirom na to da nepoželjna ponašanja više privlače pažnju jer ometaju nastavu, ugrožavaju sigurnost i sl. Međutim, potkrepljivanje poželjnog ponašanja učinkovitije je od kažnjavanja nepoželjnog jer motivira učenike da ponavljaju isto ponašanje. Potkrepljivanje poželjnog ponašanja ne mora podrazumijevati nikakve el-

borirane nagrade, dovoljno je izraziti svoje zadovoljstvo ili zahvaliti učenicima na tome. Primjerice „drago mi je da ste danas bili aktivni na nastavi“, „svida mi se kako smo danas raspravljali na satu“, „hvala vam što ste se trudili iako ste već prilično umorni“ i sl. Takve izjave, osim što potkrepljuju slično ponašanje, također šalju poruku o tome da nastavnik može uživati u interakcijama s učenicima što potiče pozitivnu emocionalnu atmosferu u razredu.

Konačno, izravno poučavanje o asertivnim pravima, osobnoj odgovornosti i uvježbavanje vještina asertivne komunikacije može se uklopiti u svakodnevnu nastavu ili održavati povremene radionice na tu temu. U Okviru 17 navedena su asertivna prava kojima se učenici mogu poučiti i prijedlog aktivnosti kojom se može unaprijediti njihovo poštovanje u svakodnevnom životu. Aktivnost se može koristiti za rad sa svim uzrastima, uključujući i odrasle.

Okvir 17.**Asertivna prava**

Imam pravo:

- djelovati tako da promičem svoj ugled i samopoštovanje, sve dok time ne ugrožavam druge
- tražiti ono što želim – čak i ako to nekad ne dobijem
- izreći svoje ideje – čak i ako drugi misle da su glupe
- na svoje osjećaje – čak i kad drugi misle da se ne bih trebao tako osjećati
- griješiti – osobito ako sam sve pokušao
- pokušavati uvijek iznova – čak i ako drugi misle da neću uspjeti
- predomisli se ponekad – čak i ako drugi misle da ne bih trebao
- biti tretiran s poštovanjem – čak i kada se kritizira neki moj postupak
- reći nekada „ne“ i ne osjećati zbog toga krivnju
- žaliti se kad nešto nije pravedno – čak i kad to moram progutati
- biti ponosan na svoje uspjehe – čak i ako to uznemiruje ljude od kojih sam bolji.

Ovo su prava koja imaju svi ljudi. Dakle, njih treba imati na umu kada se zauzimamo za sebe i vodimo računa i o svojoj dobrobiti. Ali, jednako je važno imati na umu da ista ta prava imaju i drugi ljudi i da je naša dužnost da o njima vodimo računa.

Stoga razmislite o sljedećem:

- *Na koje načine ja prakticiram ta prava? Na koji se način zauzimam za sebe?*
- *Na koje bih načine volio prakticirati ta prava? Što još mogu raditi kako bih unaprijedio svoju asertivnost?*
- *Na koje načine pokazujem da uvažavam asertivna prava drugih ljudi?*
- *Na koje bih načine volio pokazati da poštujem prava drugih? Što bih još mogao raditi, a sada ne radim?*

Dodatna pitanja za promisliti/raspravu:

Što me sprječava u zauzimanju za sebe u nekim situacijama? Što mi je najteže? Što si mogu reći u trenucima kada mi je teško zauzeti se za sebe? Što mi može pomoći?

Napomena

Ista se pitanja mogu koristiti i za raspravu s učenicima o njihovim pravima.

U kontekstu asertivnosti korisno je spomenuti nošenje s ljutnjom. Naime, asertivnost je svakako najbolji način za izražavanje ljutnje i frustracije koji čuva odnos. Međutim, ljutnja je emocija koja često dođe vrlo brzo, osobito ako neki događaj, situacija ili postupak dirne u naše „slabe točke“, takozvane okidače. U takvim situacijama može biti teško smisliti aserti-

van odgovor i veća je šansa da ćemo „eksplodirati“. Stoga je korisno imati na repertoaru strategija još neke postupke koji mogu pomoći u regulaciji ljutnje, kako bismo spriječili veću štetu po odnose (ili predmete u našoj okolini). Mnogi odrasli imaju teškoća u kontroli ljutnje, barem ponekad, a djeci i mladima to može biti posebno izazovno s obzirom na to da

oni još nemaju razvijene kapacitete samoregulacije kao odrasli. Stoga je korisno direktno ih poučavati postupcima kako postupati s ljutnjom.

- **Pravilo deset sekundi** – upravo tako kako zvuči. Kada osjetimo da se javlja ljutnja ili da napestost u razgovoru raste, poželjno je odmaknuti se od razgovara (može fizički ili samo mentalno) na nekoliko sekundi kako bismo si dali priliku da se malo umirimo i razmislimo o sljedećem postupku ili riječima. Naravno da pri tome pomaže dobro poznavanje sebe i svojih okidača, kako bismo na vrijeme prepoznali da je trebao napraviti pauzu. U poučavanju učenika takvim tehnikama potrebno je pozabaviti se i tim dijelom, umjesto samo davanja savjeta o uzimanju pauze. Dakle pomoći im da osvijeste koje su to situacije ili postupci koji ih najviše ljute, kada se to događa, te da promisle o pozitivnim i negativnim posljedicama svojih reakcija. Tada će biti motiviraniji da pokušaju bolje kontrolirati izraze ljutnje jer boje razumiju odakle ona dolazi.
- **Preuzimanje odgovornosti za svoje osjećaje.** Iako se naši osjećaji mogu javiti kao reakcija na nečije ponašanje i krivnja (ili barem njezin dio) može biti u drugoj osobi (npr. ako je netko jako grub prema nama, jasno je da ćemo se osjećati loše i jasno je da je krivnja na toj osobi), naši su osjećaji uvijek naša odgovornost (naglašavamo odgovornost, ne krivnju). Zašto je to tako? Iz jednostavnog razloga što su oni u nama, mi ih posjedujemo. Prema tome, iako nismo nikada krivi za svoje osjećaje (nismo ih namjerno pozvali da se pojave), jesmo odgovorni za njih i što ćemo s njima napraviti. Modeliranje takvog stava i poučavanje učenika da nisu bespomoćni u odnosu na svoje osjećaje ljutnje (da mogu odabrati drukčiji postupak) u podlozi je uspješne samokontrole.
- **Razlikovati reaktivnu od proaktivne agresije.** Reaktivna agresija, kako samo ime kaže, pojavljuje se kao reakcija na nešto i najčešće uključuje osjećaje ljutnje ili frustracije, a ponekad i bijesa. Proaktivna agresija, s druge strane, ne mora (i

najčešće nije) motivirana ljutnjom nego je u podlozi nepoznavanje drugih, boljih načina dobivanja željenog ishoda. Kod reaktivne agresije korisno je poučavati učenike da procijene svoje viđenje situacije (npr. je li drugi učenik namjerno ili slučajno srušio njegove stvari sa stola ili postoje li drukčija tumačenja nekih situacija) dok je kod proaktivne korisnije direktno poučavanje primjerenih načina kako postići neki cilj (npr. asertivnošću).

- Sve strategije koje smo spominjali u kontekstu suočavanja sa stresom (tehнике disanja, imaginacija) također pomažu i s regulacijom ljutnje.

Literatura:

- Allen, V. (2014). *Understanding and supporting behaviour through emotional intelligence: A critical guide for secondary teachers*. Northwich: Critical Publishing Ltd.
- Csöti, M. (2009). *Developing children's social, emotional and behavioural skills*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Faber, A. i Mazlish, E. (1995/2000). *Kako razgovarati s djetecom da bi bolje učila – kod kuće i u školi*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Juul, J. (2019). *Empatija. Kako zajedništvo osnažuje djecu*. Split: Harfa.
- Juul, J. (2019). *Od odgoja do odnosa. Autentični roditelji – kompetentna djeca*. Split: Harfa.
- Miljković, D. i Rijavec, M. (2002). *Kako se zauzeti za sebe*. Zagreb. Edicija Obeliks
- Miljković, D. i Rijavec, M. (1996). *Razgovori sa zrcalom. Psihologija samopouzdanja*. Zagreb: IEP.
- Plummer, D. (2005). *Helping adolescents and adults to build self-esteem*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Shulman, L. (1996). *Vještine pomaganja pojedincima i grupama*. Osijek: Sunce – Društvo za psihološku pomoć.
- Zarevski, P. i Mamula, M. (2008). *Pobijedite sramežljivost, a djecu cijepite protiv nje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.



3. MENTALNO ZDRAVLJE DJECE I MLADIH

Valerija Križanić, Ana Kurtović

Mentalno zdravlje djece i mladih, kao u konačnici i cijele populacije, goruća je tema u suvremeno doba, osobito u svjetlu kontinuiranog porasta problema mentalnog zdravlja. Spomenuti modeli i pristupi socijalno-emocionalnog učenja i pozitivnog razvoja mladih u svojoj osnovi kao glavnu premisu imaju podršku zdravom razvoju. Dakle, ne samo sprječavanje razvoja problema mentalnog zdravlja nego pomoć djeci i mladima da odrastu u osobe koje su svjesne svojih kvaliteta i vrijednosti, koriste svoje potencijale, mogu se nositi sa životnim izazovima i problemima, biti produktivni i plodonosni te razvijati i održavati kvalitetne odnose i pridonositi zajednici. Kako bismo djeci i mladima pružili maksimalnu podršku u zdravom razvoju potrebno je usmjeravati se i na pozitivne aspekte mentalnog zdravlja, kao i na prevenciju negativnih.

Trendovi u sagledavanju teme mentalnog zdravlja

U pogledu na mentalno zdravlje, fokus je mahom stavljen na probleme i poteškoće u funkcioniranju čovjeka. Ta dosta pristrana usmjerenost na poteškoće ima vjerojatno više uzroka. Prvi proizlazi iz određene logike razmišljanja koja je bila široko prihvaćena dugo vremena – „Ili si bolestan ili si zdrav. Ako nema simptoma bolesti, smatra se da je čovjek dobro“. Drugi bi mogao biti vezan za realitet rada u praksi, pogotovo u radu s djecom i mladima – u uvjetima kada su resursi potrebni za individualni pristup ograničeni, pažnju nastavnika, roditelja ili stručnjaka često će najsnažnije privući slučajevi u kojima pojedino dijete ili adolescent ne uspijeva dostići neke normativne ishode očekivane unutar pripadajuće dobi ili pokaže neke istaknutije probleme u akademskom ili svakodnevnom funkcioniranju. Te situacije onda služe kao signal da se mlada

osoba susreće s nekim poteškoćama oko kojih bi joj trebalo dodatno pomoći i dostupni se resursi pojačano usmjeravaju na tu pomoć radi dostizanja očekivanih akademskih ili razvojnih ishoda. Razloga vjerojatno ima i više, ali treći razlog za tu pristranu usmjerenost na probleme zasigurno leži u tome što se i sami obraćamo za pomoć drugima uglavnom tek kada se osjećamo vrlo loše ili „zapnemo“ s određenim teškoćama u funkcioniranju u određenom području života, a što nam nakon dužeg vremena počne izazivati ozbiljnije probleme ili počne davati snažne naznake da ćemo uslijed toga zapasti u njih u neposrednoj budućnosti. Često su, tek suočeni s neminovnom prijetnjom od neke veće štete, te uz iscrpljene vlastite pokušaje da se samostalno premosti problem, ljudi malo spremniji obratiti se direktnije nekome drugome za pomoć – iako i tada nevoljko, kada ih u tome susprežu različite kočnice. U nekim slučajevima te su kočnice vezane uz poneka vlastita iracionalna uvjerenja, poput onoga da traženje pomoći signalizira „slabost“. Iako stručni suradnici (poput psihologa i drugih) imaju repertoar alata za prepoznavanje takvih, takozvanih, iracionalnih uvjerenja te pristupe kojima se ona mogu preoblikovati u realnija, tj. konstruktivnija uvjerenja, nastavnici, u svom kontinuiranom doticaju s mladima, po tom pitanju mogu odigrati posebno važnu ulogu. Razgovori o tome u kojim sve različitim situacijama ljudi mogu zatrebati dodatnu pomoć i tipove situacija u kojima je svakako trebaju tražiti (npr. kod različitih oblika nasilja od strane vršnjaka ili odraslih, kod pritisaka na neprikladno ponašanje kojima se mlada osoba ne zna ili ne može oduprijeti i sl.) mogu pomoći senzibilizirati učenike za ovu temu. Ako nastavnik s učenicima dijeli i vlastite primjere iskustava kada je u susretu s nekim problemom potražio dodatne resurse za suočavanje u vidu vanjskog izvora podrške, informacija, ideja,

savjeta, ohrabrenja i sl., tada nastavnik služi i kao model za odabir sličnog ponašanja. Osim toga, nastavnici mogu mlade itekako poučiti o tome kako sposobnost osobe da prepozna vlastite granice i da prepozna kada je prikladno i važno potražiti pomoć – zapravo predstavlja jedan od važnih čimbenika psihološke otpornosti osobe (sposobnosti da unatoč teškoćama dodemo do povoljnih životnih ishoda, sposobnosti da se brže oporavimo od poteškoća).

Okvir 1. Za razmišljanje (za nastavnike)

Možete li se sjetiti bar jedne situacije/razdoblja kada ste potražili pomoć druge osobe u nošenju s nekim problemom ili doživljajem? Jeste li dugo dvojili oko traženja pomoći izvana? Što Vas je u tome kočilo? A što Vam je u konačnici pomoglo odlučiti se na taj korak? Kako ste se pri tome osjećali? Što ste „napravili“ s pojedinim osjećajem? Kako se ta epizoda završila? Možete li sada s odmakom podijeliti svoj osvrt o tome što je sve pozitivno proizišlo iz takvog pristupa problemu?

Ispričajte im. Bar jedno od tih iskustava te popratna promišljanja podijelite sa svojim učenicima.

Nastavnik može potaknuti i svoje učenike na slična promišljanja – npr. može isprintati papiriće s pitanjima poput ovih navedenih u Okviru 2 te svakom učeniku podijeliti nekoliko praznih papirića.

Okvir 2. Za razmišljanje (za učenike)

Možeš li se sjetiti bar jedne situacije/razdoblja kada nisi znao kako se nositi s nekim problemom, osjećajima ili doživljajima? (O čemu se radilo?)

Jesi li u vezi s tim potražio pomoć druge osobe?

Ako nisi, što te je u tome spriječilo?

Ako jesi, kome si se obratio?

Možda i drugi dijele slične dileme ili iskustva. Možeš li bar jednu od takvih situacija i svojih promišljanja o tome podijeliti s drugim učenicima? Ako se ne osjećaš ugodno u vezi s tim doživljajima ili razmišljanjima govoriti naglas, možeš li papirić sa svojim odgovorima ubaciti u kutiju za anonimne odgovore, da ih netko drugi kasnije pročita? Tako cijela grupa može dobiti više ideja o tome kada je sve korisno potražiti pomoć ili podršku druge osobe, može bolje razumjeti što nam sve otežava traženje pomoći, a može saznati i više o tome tko nam sve pomoć i podršku može pružiti.

Nakon sata bilo bi dobro da nastavnik prvo sam pregleda sadržaj kutije s anonimnim odgovorima te ih grupira na one u kojima su se učenici odvažili tražiti pomoć (A) te na one u kojima nisu (B). Ako pri tome naiđe na neki opis situacija za koje mu se čini da bi zahtijevale dodatnu pažnju odrasle odgovorne osobe, nije loše da po potrebi porazgovara s nekim od kolega (npr. stručnim suradnikom) o tome što je u takvim slučajevima prikladan oblik podrške.

Kasnije, B grupa papirića s odgovorima može poslužiti za oblikovanje kratkih vinjeta za provedbu Vježbe 1, a A grupa papirića kao materijal za primjere u provedbi Vježbe 2, primjerice, na nekom od narednih sati razredne zajednice.

Vježba 1.

Pročitaj tekst na papiriću koji si izvukao ili dobio. Možeš li svojim riječima sažeti kako ti razumiješ opisanu situaciju – što glavnom liku u opisanoj situaciji predstavlja problem? Što ga priječi da u tome potraži pomoć ili podršku druge osobe? **Kada bi se radilo o tvome jako dragom prijatelju, na koje bi ga sve načine ti ohrabrio da se nekome obrati za pomoć?**

Možeš li navesti BAREM 3 pozitivne stvari koje vidiš u tome?

Nakon samostalnog rada svakog učenika nastavnik može pregledati odgovore, odabrati najkonstruktivnije te ih pročitati naglas. Navedene pozitivne stvari mogu dalje poslužiti kao vježba reinterpretacije toga što sve može značiti traženje vanjske podrške. Primjerice, umjesto da se (nepravедно) tumači kao signal slabosti, to zapravo može biti snažan signal emocionalne zrelosti – ako osoba unatoč osobnoj nelagodi, nadilazi (tolerira) tu nelagodu i odvaži se tražiti pomoć, time pokazuje odgovornost prema sebi i vlastitoj dobrobiti, ponekad i socijalnu odgovornost i sl.

Nadalje, nevoljkost za traženje pomoći može proizići i iz toga što mlada osoba nekada nema jasnu ideju

kako takvu potrebu izraziti riječima na adekvatan način (npr. nedostatna razina vještine komuniciranja o takvim temama). Ili nije baš sigurna da bi se najbolje snašla tražeći podršku u nekoj tipičnoj realnoj situaciji (nizak sjećaj samoučinkovitosti) – kada za takav razgovor možda nema puno vremena, dolazi do prekidanja sa strane ili do pogrešnog razumijevanja među sugovornicima i sl. Stoga nastavnik može pomoći učenicima povećati osjećaj samoučinkovitosti u vezi s takvim situacijama. Jedan je od mogućih načina modeliranje, što je moguće primijeniti primjerice provedbom Vježbe 2 tijekom jednog ili (po potrebi) više sati razredne zajednice.

Vježba 2.

1. Nastavnik izdvaja sastavne vještine uključene u učinkovito suočavanje sa situacijom i procjenjuje očekivanja učenika o samoučinkovitosti za svaku sastavnu vještinu.
2. Nastavnik služi kao model za svaku sastavnu vještinu.
3. Učenici oponašaju svaku vještinu koju pokaže model. Nastavnik po potrebi pruža korektivne povratne informacije.
4. Učenici sjedinjuju pojedine sastavne vještine u sveukupnu simuliranu izvedbu. Nastavnik uvodi blage prepreke kako bi se učenik našao u situaciji da treba koristiti sve pojedinačne vještine tijekom simulirane izvedbe.
5. Učenici sudjeluju u skupinama za suradničko učenje. Jedan učenik simulira izvedbu dok drugi učenici gledaju. Dok promatraju, učenici pružaju ohrabrenje i savjete. Učenici se izmjenjuju sve dok svaki od njih ne izvrši zadatak nekoliko puta.
6. Učenici izvode zadatak individualno u situaciji vrlo sličnoj realnim situacijama, koje uključuju brojne i stvarne teškoće, prepreke ili smetnje, dok nastavnik služi kao model i pruža korektivne povratne informacije.
7. Nastavnik služi kao model za samopouzdanu ponašanje i tehnike reguliranja pobuđenosti.

Iako su navedeni koraci prikazani kao vježba s ciljem osnaživanja mladih u kontekstu trenutne teme – za aktivno i asertivno traženje pomoći, ti koraci predstavljaju opću formu programa za ovladavanje (vrlo raznovrsnim) zadacima učenjem po modelu. Stoga se mogu primjenjivati po istom principu za osnaživanje, tj. povećanje samoučinkovitosti u različitim vrstama kompetencija kojima se ovaj priručnik bavi.

U drugim slučajevima, kočnice oko traženja pomoći kod ljudi proizlaze iz bojazni da će ih se per-

cipirati kao neadekvatne u nekom smislu i etiketirati (još uvijek se kod nas nažalost previše često može čuti nešto poput „Ne trebam ja psihologa, pa nisam lud.“). To može pak proizići iz neupućenosti u to čime se neka pomagačka struka sve bavi, iz određenih predrasuda, ali i iz ranije spomenute uvriježene logike razmišljanja koja zdravlje (pa i mentalno) pojednostavljeno dijeli (dihotomizira) prema principu „ili – ili“ (ili bolest/poteškoće – ili zdravlje). Stoga je (bar po pitanju ovoga zadnjeg) važno naglasiti kako se trendovi u pogledu na men-

talno zdravlje bitno mijenjaju, nakon prepoznavanja koliko starije dihotomno gledište pruža ograničen i nedostatan pogled na zdravstveno stanje osobe, posebno kada govorimo o mentalnom zdravlju.

Prema mišljenju nekih pozitivno-psihologijski usmjerenih stručnjaka, dosadašnja posvećenost boljem razumijevanju porijekla i tretmanu psihičkih poremećaja, nažalost, nije bitno smanjila zastupljenost psihičkih tegoba i poremećaja. Čak štoviše, one su u kontinuiranom porastu. Stoga je, tvrde, dosadašnje pristupe i angažman da se ljudima pomogne iznimno važno nadopunjavati i novim pristupima koji bi pomogli u prevenciji ranog razvoja psihičkih poremećaja te iznalaziti nove tehnike za produžavanje razdoblja remisije i prevencije poremećaja. Smjer koji u tu svrhu predlažu podrazumijeva jedan širi fokus u pogledu na mentalno zdravlje koji bi pored simptoma bolesti/poremećaja ravnopravno sagledavao i pozitivne aspekte funkcioniranja osobe, tj. sve ono što bismo mogli zvati svojevrsnim „simptomima dobrobiti“.

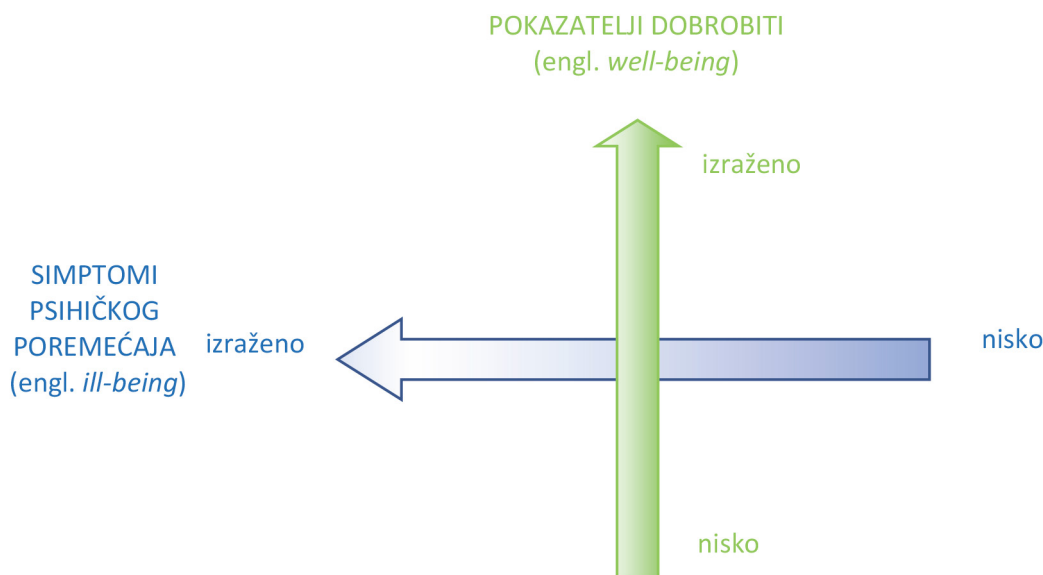
Kao i laici, znanstvenici i stručnjaci sve su svjesniji kako zdravlje i „dobro-stanje“ (ili dobrobit) čovjeka

podrazumijeva puno više od pukog odsustva bolesti. Humanistička je psihologija još 60-ih godina prošloga stoljeća probudila interes za psihološki rast, razvoj i druge pozitivne aspekte zdravlja. Danas pozitivno-psihologijski pokret ohrabruje te snažno potiče i znanost i praksu da uspostave ravnotežu između bavljenja problemima/poteškoćama i svega onoga što kod ljudi (pa i grupa, institucija i zajednica) funkcionira dobro, predstavlja njihove snage, poboljšava se. Dakle, pored proučavanja uzroka poteškoća i bolesti važno je balansirano proučavati i sve one uvjete i procese koji pridonose napredovanju i optimalnom funkcioniranju čovjeka (ili zajednice).

Ti trendovi postupno vode do toga da se pogled na mentalno zdravlje proširi od ranije opisanog „dihotomnog“ prema cjelovitijem modelu koji podrazumijeva takav jedan uravnoteženiji pristup.

Cjeloviti model stanja mentalne bolesti i zdravlja

Ovaj okvir za sagledavanje mentalnog zdravlja mogao bi se pojednostavljeno ilustrirati kao na Slici 1.



Slika 1. Dvije osi cjelovitog modela stanja mentalne bolesti i zdravlja (Keyes i Lopez, 2005)

U osnovnim crtama, model podrazumijeva sljedeće:

a) Njime možemo opisati psihofizičko **stanje osobe u nekom periodu**. Pri tome se korisno podsjetiti kako pojam „stanja“ po definiciji podrazumijeva nešto što je privremeno i podložno promjeni. Čini se da ovo nije suvišno naglasiti uvijek iznova. Ako pri takvim procjenama imamo u vidu da se često uglavnom radi o stanju osobe u određenom periodu života (a koje se uz prikladne pristupe može mijenjati), umjesto da poistovjetimo neko mentalno stanje s trajnim karakteristikama osobe, to može smanjiti rizik (i često nažalost opravdanu bojazan) od etiketiranja osobe na temelju neke njezine poteškoće. Pri tome, a često toga nismo ni svjesni, način na koji govorimo o tim temama naši sugovornici mogu doživjeti kao suptilne „poruke“ oko toga vjerujemo li i sami (ili kako je to možda nešto „općepoznato“) da je u takvom slučaju riječ o nečemu trajnom ili promjenjivome.

Okvir 3. Za razmišljanje (i za nastavnike i učenike)

Jeste li ikada doživjeli da druga osoba komentira neku Vašu reakciju, doživljaj, poteškoću i sl. na način da zvuči kao da je to Vaša trajna ili tipična osobina? Kako ste se pri tome osjećali?

A možete li se sjetiti nekih izraza koje i sami ponekad koristite kada govorite o nekom učeniku iz Vašeg razreda, a mogao bi zvučati kao etiketa?

Vježba 3.

Etikete između redova

Preoblikujte sljedećih nekoliko riječi koje se često mogu čuti u svakodnevnom govoru, a koje nose značenje „trajne osobine“ u prikladan alternativni opis koji bi u većoj mjeri nosio značenje „stanja osobe u određenom periodu, koje nije nužno nepromjenjivo“:

npr. Tremaroš – često ga hvata trema

Paničar –

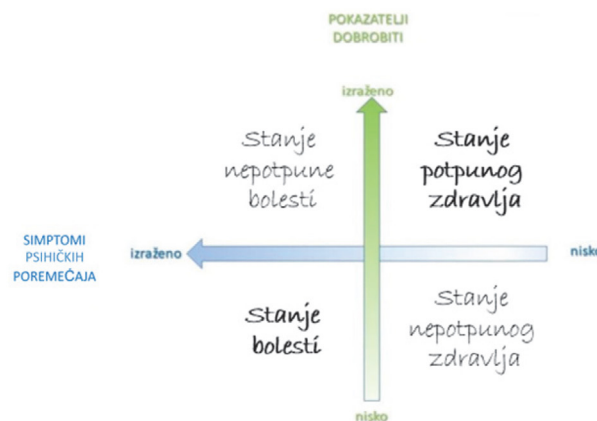
Alergičar –

Bulimičar –

b) Nadalje, prema ovome cjelovitom modelu, različita nepovoljna stanja (tj. simptomi bolesti) i povoljna psihološka stanja (tj. simptomi ili pokazatelji dobrobiti) **raspoređuju se svaki na kontinuumu**. Za razliku od ranijeg stava „prisutno/nije prisutno“, kontinuum ostavlja prostora da razaznamo niz mogućih nijansi u intenzitetu ili zastupljenosti pojedinog simptoma.

c) Sažeto sročeno, funkcioniranje osobe promatra se **na dvije** konceptualno **različite osi**. Pri tome se jedna os odnosi na problematične aspekte funkcioniranja osobe (različite moguće simptome poremećaja, poteškoća), a druga, od nje nezavisna os, odnosi se na pozitivne aspekte funkcioniranja osobe, tj. na njezine resurse i jake strane.

d) I konačno, gledajući u cjelini, psihofizičko stanje osobe u nekom razdoblju odraz je njezina funkcioniranja i na jednoj i drugoj osi. Kada uzmemo u obzir **njihovu kombinaciju**, mentalno stanje osobe ugrubo bi se moglo svrstati u jednu od četiri kategorije, unesene u donji slikovni prikaz.



Slika 2. Cjeloviti model stanja mentalne bolesti i zdravlja (Keyes i Lopez, 2005)

Mentalno zdravlje, odnosno njegovi pozitivni aspekti, slično kao psihički poremećaj može se indicirati kada je skup određenih simptoma prisutan u određenom trajanju. Pri tome, pozitivna dimenzija mentalnog zdravlja mogla bi se odrediti kao sindrom (skup) simptoma ili pokazatelja dobrobiti. No što sve pod tim podrazumijevamo?

Dobrobit

Općenito rečeno, dobrobit se odnosi na optimalno psihološko funkcioniranje i doživljavanje. No pokazalo se da je tema dobrobiti složena, često kontroverzna te je već dugo predmetom rasprava o tome što bi „optimalno iskustvo“ i „optimalno funkcioniranje“ zapravo bilo te što uopće podrazumijeva „dobar život“. Te rasprave imaju praktičnu važnost jer će ono što se u nekom društvu podrazumijeva pod „dobrim životom“ usmjeriti različite strategije i odluke u tome društvu. Konkretnije, imat će odraza na to kako se formiraju i vode različite politike (npr. socijalna ili zdravstvena politika), na što će biti usmjereno obrazovanje i sl. A ono što podrazumijevamo pod „optimalnim doživljavanjem“ i „optimalnim funkcioniranjem“ odrazit će se svakako na to što i kako, kroz odgoj, edukaciju, savjetodavni rad i druge načine rada s mladima, nastojimo poticati, korigirati, koje kapacitete razvijati i sl.

Okvir 4. Za razmišljanje (za nastavnike)

Kako Vi gledate na ovu temu – što je za Vas osobno „dobar život“?

A kakva je Vaša „filozofija“ odgoja i obrazovanja? Što sve Vi osobno smatrate najvažnijim poticati i razvijati kod djece i mladih kako bismo im pomogli da kao osobe i u društvu „funkcioniraju optimalno“? Što držite ključnim kako bi kasnije kao odrasle osobe bili sposobni voditi „dobar život“?

Stručnjaci koji se bave temama dobrobiti često postavljaju dimenziju pozitivnog mentalnog zdravlja sa subjektivnim (osobnim) procjenama vlastite dobrobiti. Pri tome bi se teme tih osobnih procjena mogle grupirati u dva klastera simptoma. Prvi klaster obuhvaćao bi određene pokazatelje takozvanog „pozitivnog funkcioniranja“ – na osobnoj razini (psihološka dobrobit) i na razini funkcioniranja osobe u društvu (društvena dobrobit), a drugi klaster uključivao bi određene mjere „emocionalne vitalnosti“ osobe (emocionalna dobrobit).

Psihološka dobrobit

Pozitivno funkcioniranje na osobnoj razini može se procijeniti s pomoću sljedećih šest dimenzija psihološke dobrobiti:

1. Kompetentnost (ovladavanje okolinskim zahtjevima i izazovima):

Osoba se osjeća kompetentno i sposobno nositi se sa svojim složenim okruženjem. Svjesno odabire ili sama stvara situacije i kontekst koji joj osobno odgovara. Osoba s izraženim doživljajem vlastite kompetentnosti složila bi se s izjavom poput ove: „Dobro se nosim sa svojim svakodnevnim zadacima i uspješno ih rješavam.“ S obzirom na različite životne domene u kojima se adolescenti nastoje dobro snaći, taj se osjećaj kompetentnosti može akumulirati kroz iskustva uspješnog nošenja s raznovrsnim situacijama i izazovima u pojedinim domenama – od školskih zadataka, vannastavnih aktivnosti i projekata, bavljenja sportom ili drugim hobijima, ali i dobrog snalaženja u raznim socijalnim situacijama, primjerice u kontekstu druženja s vršnjacima (npr. primjena vještina korisnih za upoznavanje novih ljudi, zadobivanje pažnje nekoga tko im se sviđa i sl.).

2. Povezanost (pozitivne veze s drugima):

Osoba ima tople, zadovoljavajuće veze koje karakterizira povjerenje. Brine o dobrobiti drugih. Sposobna je osjećati snažnu empatiju, naklonost i bliskost. Razumije potrebu za njihovim uzajamnim pružanjem i primanjem u bliskim vezama s drugim ljudima. Osoba s izraženom tom dimenzijom, vrlo vjerojatno složila bi se sa sljedećom tvrdnjom: „Meni bliski ljudi opisali bi me kao osobu voljnu dati puno od sebe u bliskom odnosu, spremnu posvetiti svoje vrijeme drugome.“ Kako za adolescente veze s vršnjacima postaju sve važnije, a pred njima je i otkrivanje novih složenosti romantičnih veza, ovom se dimenzijom psihološke dobrobiti svakako vrijedi dodatno pozabaviti. Važno je pomoći im da razumiju kako ova dimenzija ne podrazumijeva da mlada osoba „mora biti popularna“ unutar neke grupe vršnjaka, niti da ima veliki krug ljudi s kojima se druži. Takvo

uvjerenje moglo bi predstavljati problem posebno onim osobama koje su po svojoj prirodi povučene (introvertirane) te ni nemaju izraženu potrebu za kretanjem u većem krugu ljudi, ili onim mladim osobama koje se u tom razdoblju u životu još uvijek dosta često osjećaju sramežljivo i sl. Da bi naša osnovna psihološka potreba za povezanošću bila zadovoljena, nije bitna kvantiteta, već kvaliteta naših bliskih odnosa. Pri tome, pod kvalitetom je ovdje ključno sljedeće: da se drugoj osobi svidamo takvi kakvi jesmo – da nas poznaje i prepoznaje u nama kvalitete, ali i da nas prihvaća uz naše razne „specifičnosti“ (ljepši izraz za ono što bi netko drugi nazvao manama), te da je toj osobi iskreno stalo do naše dobrobiti. Naravno, kvalitetni prijateljski i drugi bliski odnosi podrazumijevaju da takvi osjećaji, ali i ponašanja koja takve osjećaje pokazuju, budu uzajamni.

3. Autonomija: Osoba ima visoku razinu samoodređenja, samostalnosti i unutarne regulacije ponašanja. Odupire se društvenim pritiscima da razmišlja ili se ponaša na određeni način. Evaluira sebe prema vlastitim kriterijima. Osoba izražene autonomije složila bi se recimo s tvrdnjom poput ove: „Imam povjerenja u vlastito mišljenje, čak i kada se razlikuje od toga kako razmišlja većina drugih ljudi.“ Kada govorimo o životu adolescenata, kojima mišljenje i prihvaćanje vršnjaka ima veliku važnost, poseban izazov za njih može biti balansiranje između želje da ih vršnjaci pozitivno evaluiraju s jedne strane, te sposobnosti da prepoznaju vlastite autentične interese, pozicije, vrijednosti i sl. (umjesto pretjerane povodljivosti za vršnjacima) s druge strane. Pored toga, izgrađena visoka razina autonomije može im biti od osobite pomoći kada je važno da se mogu i da su spremni oduprijeti se pritisku grupe, posebno oko bitnijih tema poput raznih rizičnih ponašanja koja se mogu odraziti na njihovo zdravlje ili dovesti njih same ili druge u probleme. Tada jak osjećaj autonomije mladoj osobi može poslužiti kao zaštitni čimbenik od takvih situacija, kao i od narušavanja samopoštovanja uslijedi li zbog toga kritika ili odbacivanje vršnjaka.

4. Smisao: Osoba ima neke svoje važne životne ciljeve i osjećaj smjera u životu. Uspijeva uspostaviti osobni osjećaj smisla u sadašnjim i proteklim životnim iskustvima. Njeguje ona uvjerenja koja joj daju osjećaj životne svrhe. Ta bi se dimenzija ocrtavala u tvrdnjama poput: „Neki ljudi besciljno tumačaju kroz život, ali ja nisam jedan od njih.“ U radu s mladima, poticaji da istražuju vlastite smislene ciljeve oko kojih se žele angažirati u životu može ih bolje opremiti da vode dobar, sretan život, a vještine iznalaženja smisla čak i u teškim životnim situacijama, dragocjen su i snažan izvor otpornosti.

5. Rast i razvoj: Osoba ima osjećaj da se cijelo vrijeme razvija, svjesna je da ima razne potencijale koje tek treba razviti i otvorena je za nova iskustva vezana za to. Osjeća da se njezino poznavanje stvari i učinkovitost povećavaju. Osoba kod koje je ova dimenzija prilično izražena, složila bi se sa sljedećom tvrdnjom: „Moj je život za mene neprekidan proces učenja, mijenjanja i razvijanja.“

6. Prihvaćanje sebe: Osoba ima pozitivan stav prema sebi. Uvažava i prihvaća višestruke aspekte „vlastitog ja“ (npr. i vlastite karakteristične jake strane i one još uvijek slabije strane koje dolaze do izražaja u različitim situacijama). Uspostavila je pozitivan odnos prema proteklom životu, a prihvaća i svoja različita stanja (npr. osjećaje), čak i kada nisu ugodna ili poželjna (primjerice strah, ljutnju, ljubomoru itd.).

Okvir 5. Za razmišljanje (za nastavnike)

Ovdje su navedeni neki načini na koje možemo podržati pojedine dimenzije psihološke dobrobiti kod drugih. Radite li i sami nešto slično tome u radu s učenicima? U kojim situacijama? Na koji način najčešće? Sprječava li Vas ponekad nešto u tome? Što?

Podupiremo...

kada:

1. Kompetentnost.

- jasno iznosimo očekivanja i tražene postupke
- pružamo ohrabrenje, dajemo prijedloge i praktične upute za napredovanje
- omogućujemo optimalne izazove
- omogućujemo razvoj vještine i usmjeravamo u tome osobu sa što više konkretnih informacija
- povratne informacije dajemo pravovremeno, dosljedno, na predvidiv način povezan s uratkom

2. Povezanost.

- posvećujemo vrijeme onome što je drugoj osobi važno
- pokazujemo brigu za drugu osobu
- dobro poznajemo drugu osobu i što se s njome događa iz dana u dan
- izražavamo razumijevanje prema drugoj osobi
- dijelimo s drugom osobom svoje resurse kao što je vrijeme, pažnja, energija, interes, emocionalna podrška i sl.

3. Autonomija.

- nastojimo prepoznati interese, želje i kompetencije druge osobe, a potom
- tražimo i načine kako omogućiti aktivnosti u kojima bi oni došli do izražaja
- ostavljamo drugima prostora da stvari rade na svoj način
- objašnjavamo korisnost i smisao traženog postupka (zadatka)
- uvažavamo i prihvaćamo da će druga osoba nekada osjećati i neugodne emocije

4. Smisao. (dopunite na temelju vlastitih ideja i/ili prakse)

5. Rast i razvoj. (dopunite na temelju vlastitih ideja i/ili prakse)

6. Prihvaćanje sebe. (dopunite na temelju vlastitih ideja i/ili prakse)

Društvena dobrobit

Budući da je čovjek društveno biće i neminovno funkcionira u nekom obliku zajednice, njegovo funkcioniranje valja sagledati i s obzirom na taj društveni aspekt života. U tom smislu, pozitivno se funkcioniranje može procijeniti pomoću sljedećih pet dimenzija društvene dobrobiti:

1. Društveno prihvaćanje: Osoba ima pozitivne stavove prema ljudima. Uvažava druge i generalno prihvaća druge ljude, unatoč tome što je ponašanje ljudi ponekad komplicirano, zbunjujuće, izaziva nevjericu i sl.

2. Aktualizacija društva: Osobi je stalo do društva i vjeruje da je društvo pozitivno. Misli da društvo ima potencijal za pozitivan razvoj.

3. Društveni doprinos: Osoba osjeća da ima nešto vrijedno za dati društvu. Misli da su njezine svakodnevnice aktivnosti cijenjene u njezinoj zajednici.

4. Osjećaj koherentnosti društvenog svijeta: Osoba vidi društveni svijet kao nešto razumljivo, logično i predvidivo. Stalo joj je i zainteresirana je za društvo općenito i zajednicu u kojoj živi.

5. Integriranost u društvo: Osoba se osjeća kao dio zajednice. Mišljenja je da pripada, osjeća podršku i dijeli dosta toga zajedničkog sa svojom zajednicom.

Okvir 6. Za razmišljanje (za nastavnike)

Kakve su Vaše ideje ili iskustva – na koje sve načine možemo ciljano potpomagati pojedinu dimenziju društvene dobrobiti kod mladih?

Kakva su Vaša promišljanja ili opažanja o tome što sve može ugroziti pojedinu dimenziju u školskom okruženju?

Što sve u takvim slučajevima možemo napraviti?

Emocionalna dobrobit

Da bismo stekli dojam o simptomima nečije emocionalne dobrobiti, osobu se obično pita **koliko je u određenom periodu doživljavala različite ugodne i neugodne emocije (i druga afektivna stanja)**, a potom **i koliko je zadovoljna svojim životom**. Podaci o emocijama koje je osoba doživljavala, doduše, ne mogu nam dati puno objektivnih podataka o događajima u njezinu životu, već prije svega kakva je bila osobna interpretacija događaja koje je ta osoba proživjela, iščekivala i sl. (koliko ih je doživjela kao korisne, prijeteće ili štetne u odnosu na ciljeve koji su za nju osobno važni itd.). Već smo objasnili da **ni jedna emocija (bila ugodna ili neugodna), sama po sebi nije „dobra“ ni „loša“**. Sve one mogu služiti kao korisni signali te, ako se prikladno koriste i reguliraju, mogu biti „pomagači“ u djelovanju. Primjerice, već je spomenuto kako nas strah od nadolazećeg ispita može posebno snažno nagnati

da počnemo učiti ranije; zainteresiranost će nam često „dodati gorivo“ da se oko nečega posebno potrudimo; ljutnja zbog doživljene nepravde osobi će često dati „dodatnu odlučnost“ da se protiv nepravedne situacije izbori te možda i promijeni neko stanje stvari na bolje itd. Stoga saznanje o tome koliko je netko doživljavao neke emocije u određenom periodu samo za sebe možda ne govori dovoljno, ako ne znamo je li osoba doživljene emocije „upotrijebila“ na konstruktivan ili destruktivan način (što će uvelike ovisiti o emocionalnoj kompetentnosti te osobe). Pa ipak, neugodne emocije (posebno one aktivirajuće poput ljutnje, uznemirenosti i sl.) uključuju i snažne fiziološke promjene (poput oslobađanja hormona stresa i dr.), stoga njihova prečesta pojava može s vremenom iscrpiti tjelesne i psihološke resurse osobe. Tako se primjerice često događa da nakon dugotrajnije izloženosti stresu osoba oboli uslijed narušenog rada imunološkog sustava, o čemu je već bilo govora u poglavlju o stresu. S druge pak strane, pokazalo se da ugodne emocije imaju povoljne fiziološke učinke i ubrzavaju oporavak od stresa. No isto tako pokazalo se kako su tjelesni učinci ugodnih emocija puno slabiji od onih aktiviranih neugodnim emocijama. Iz toga proizlazi važan zaključak u vezi emocionalne dobrobiti. Da bi osoba „funkcionirala dobro“, bilo bi poželjno da omjer ugodnih i neugodnih emocija koje doživi u određenom periodu bude uravnotežen. No, po tom pitanju, „ravnoteža“ između ugodnih i neugodnih emocija ne podrazumijeva „podjednako često“, već (zbog snažnijih učinaka neugodnih emocija na tjelesne i dr. procese) povoljan omjer podrazumijeva onaj u kojem ugodne emocije i druga afektivna stanja doživimo nekoliko puta češće nego neugodne. U tome nam mogu pomoći vještine regulacije emocija i stresa o čemu je više govora bilo u prošlom poglavlju.

Drugi dio simptoma emocionalne dobrobiti, zadovoljstvo životom, bitan je iz nekoliko razloga. Prvo, pokazalo se da dosta pouzdano predviđaju neke bitne životne ishode – primjerice, nisko zadovoljstvo životom predviđa češću zlouporabu opojnih tvari te

više smrtnih slučajeva uslijed fatalnih ozljeda i suicida. U profesionalnoj domeni života, osobe zadovoljnije poslom rjeđe doživljavaju nezgode na poslu, produktivnije su, a radni ishodi takve su grupe profitabilniji. Drugo, **zadovoljstvo životom** najbolje se može ilustrirati kao „**osobni barometar**“ **stanja u životu**, tj. pokazuje koliko nam dobro ide i vodimo li „dobar život“, što god to za nas osobno značilo, prema našim vlastitim, jedinstvenim kriterijima.

Okvir 7. Za razmišljanje (za nastavnike i učenike)

Čime se najviše vodite u promišljanju koliko ste zadovoljni vlastitim životom? Što mislite, jesu li i svim drugim ljudima podjednako važne iste stvari da bi bili zadovoljni svojim životom? Možete li domisliti neki primjer u kojem netko stavlja najviše vrijednosti na potpuno druge stvari? Ako usporedite ta različita razmišljanja, možete li reći **tko je više u pravu**? Obrazložite svoj stav.

U konačnici, pokušajmo povezati prethodne teme u cjelinu. Kako je ranije navedeno, psihofizičko stanje osobe u nekom razdoblju odraz je njezina funkcioniranja po dvije relativno nezavisne osi – onoj koja uključuje simptome poremećaja i onoj koja uključuje simptome dobrobiti. Kada uzmemo u obzir njihovu kombinaciju, i sve do sada izdvojeno o različitim vrstama dobrobiti, možemo sažeti da bi se mentalno stanje osobe, ugrubo, moglo svrstati u jednu od četiri kategorije:

1) Stanje potpunog zdravlja odnosilo bi se na sindrom u kojem vidimo kombinaciju visoke razine simptoma emocionalne, psihološke i društvene dobrobiti te odsutnosti nedavnog psihičkog poremećaja (npr. u zadnjih godinu dana). **2) Stanje nepotpunog zdravlja** odnosilo bi se pak na stanje u kojem osoba nije u skorije vrijeme patila od psihičkih poremećaja, no razine su njezine emocionalne, psihološke i društvene dobrobiti niske. **3) Stanje potpune bolesti/poremećaja** uključivalo bi sindrom u kojem postoji kombinacija niske razine simptoma

emocionalne, psihološke i društvene dobrobiti i dijagnoze nedavnog psihičkog poremećaja (primjerice depresije). **4) Stanje nepotpune bolesti/poremećaja**, s druge strane, podrazumijevalo bi prisutnost nekih simptoma psihičkog poremećaja, ali kod iste se osobe istovremeno mogu uočiti i umjerene do visoke razine psihološkog i socijalnog funkcioniranja, a čak se može i osjećati relativno zadovoljno svojim životom ili nekim njegovim područjem.

Literatura:

- Beck, R. C. (2000./2003). *Motivacija: Teorija i načela*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Diener, E. (2001). Subjective well-being. *American psychologist*, 55(1), 34–44.
- Diener, E., Sandvik, E. i Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity of positive versus negative affect. U: F. Strack, M. Argyle i N. Schwarz (ur.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- Fredrickson, B. L. i Losada, M. F. (2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678–686. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.7.678>
- Harter, J.K., Schmidt, F.L. i Hayes, T.L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 268–279. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.2.268>
- Joseph, S. i Linley, P. A. (2006). Positive Psychology Versus the Medical Model?: Comment. *American Psychologist*, 61(4), 332–333. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.4.332>
- Keyes, C.L.M. i Lopez, S.L. (2005). Toward a Science of Mental Health: Positive Directions in Diagnosis and Intervention. U: C.R. Snyder, i S.J. Lopez, *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Kim-Prieto, C., Diener, E., Tamir, M., Scollon, C. i Diener, M. (2005). Integrating the diverse definitions of happiness: a Time – sequential framework of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 6, 261 – 300. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-7226-8>
- Koivumaa-Honkanen, H., Honkanen, R., Koskenvuo, M., Viinamäki, H. i Kaprio, J. (2002). Life dissatisfaction as a predictor of fatal injury in a 20-year follow-up. *Acta psychiatrica Scandinavica*, 105(6), 444–450. <https://doi.org/10.1034/j.1600-0447.2002.01287.x>
- Koivumaa-Honkanen, H., Honkanen, R., Viinamäki, H., Heikkilä, K., Kaprio, J. i Koskenvuo, M. (2001). Life satisfaction and suicide: a 20-year follow-up study. *The American journal of psychiatry*, 158(3), 433–439. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.3.433>

- Newcomb, M.D., Bentler, P.M. i Collins, C. (1986). Alcohol use and dissatisfaction with self and life: A longitudinal analysis of young adults. *Journal of Drug Issues*, 63, 479–494.
- Reeve, J. (2005/2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ryan, R. i Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D., Love Dienberg, G. i Urry, H. L. (2006). Psychological Well-Being and Ill-Being: Do They Have Distinct or Mirrored Biological Correlates? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75(2), 85–95. <https://doi.org/10.1159/000090892>
- Seligman, M. E. P. i Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sheldon, K. i King, L. (2001). Why Positive Psychology Is Necessary. *The American psychologist*, 56, 216–217.
- Snyder, C.R. i Lopez, S.J. (ur.). (2005). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Zullig, K. J., Valois, R. T., Huebner, E. S., Oeltmann, J. E. i Drane, W. (2001). Relationship between perceived life satisfaction and adolescents' substance abuse, *Journal of Adolescent Health* 29, 279–288. [https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(01\)00269-5](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(01)00269-5)

Problemi mentalnog zdravlja u djetinjstvu i adolescenciji

Pri promociji i zaštiti mentalnog zdravlja i opće dobrobiti djece i adolescenata, nužno je uključivanje okoline u kojoj oni žive. Kao što je već rečeno, škola ima važnu ulogu u očuvanju i promoviranju mentalnog zdravlja djece i mladih, ne samo zbog znanja i iskustva koja učenici stječu tijekom školovanja, nego i zbog odnosa s nastavnicima.

Nastavnici su važne odrasle osobe u životu djece i adolescenata, te imaju važnu ulogu u pomaganju djeci i adolescentima da prebrode životne teškoće i napreduju u životu. Kako bi odrasli mogli pomagati djeci i mladima u nošenju s psihičkim problemima i opravku od njih, između ostalog, potrebno je da mogu prepoznati znakove koji upućuju na probleme mentalnog zdravlja. Stoga ćemo se, u nastavku, baviti najčešćim problemima mentalnog zdravlja kod djece i mladih. Biti će opisani razni problemi ili poremećaji, kao i preporuke nastavnicima kako pomoći djeci i mladima koji imaju teškoća u psihičkom funkcioniranju. Pri tome treba imati na umu da navedeno treba smatrati najčešćim primjerima za lakše prepoznavanje učenika u riziku, a ne detaljnim opisom svih mogućih manifestacija problema ni dijagnostičkim kriterijima.

Rizični i zaštitni čimbenici mentalnog zdravlja djece i adolescenata

Problemi mentalnog zdravlja kod djece i adolescenata razvijaju se kroz interakciju različitih čimbenika. S jedne su strane čimbenici samog djeteta ili adolescenta koji uključuju njegove biološke (npr. temperament) i psihološke (npr. samopoštovanje, vještine i kompetencije) osobine. S druge su strane čimbenici djetetove okoline koja uključuje obitelj, vršnjake, školu, susjedstvo, ali i cijelu zajednicu i društvo u kojem dijete odrasta. Pri tome neki od tih čimbenika mogu biti predisponirajući, odnosno oni koji povećavaju psihološku ranjivost djeteta i time povećavaju vjerojatnost razvoja problema mentalnog zdravlja (npr. težak temperament, zlostavljanje ili zanemarivanje u obitelji, veliki gubici i sl.). Neki čimbenici mogu biti precipitirajući, takozvani „okidači“, dakle čimbenici koji neposredno potaknu razvoj samog problema. To mogu biti negativni događaji poput gubitaka ili obiteljskih kriza, ali mogu biti i normativni događaji poput polaska u školu ili promjene škole. Nadalje, neki su čimbenici održavajući, odnosno oni koji podržavaju problem i otežavaju ili onemogućuju oporavak djeteta (npr. nepodržavajuća okolina, slabe socijalne vještine ili samopoštovanje i sl.). Konačno, postoje i zaštitni čimbenici koji ili sprječavaju razvoj problema ili pomažu u njegovom

nadvladavanju jednom kada se on pojavi. To mogu biti različiti čimbenici djeteta ili adolescenta (poput intelektualnih kapaciteta, socijalnih kompetencija, vještina suočavanja sa stresom) ili njegove okoline (poput autoritativnog roditeljstva, prihvaćenost među vršnjacima, postojanje mehanizama podrške mentalnom zdravlju u zajednici i sl.).

Vezano uz rizične i zaštitne čimbenike, važno je naglasiti dvije stvari. Prvo, da problemi mentalnog zdravlja nastaju u kompleksnim interakcijama tih različitih čimbenika. Prema tome, malo je vjerojatno da je jedan čimbenik odgovoran za probleme djeteta ili adolescenta, neovisno o tome koliko nepo-

voljan on bio. Drugo, važniji je broj rizičnih i zaštitnih čimbenika, nego njihova kvaliteta. Naime, oni imaju kumulativni utjecaj, što znači da više rizičnih čimbenika povećava rizik za razvoj problema mentalnog zdravlja. Isto tako, to znači da što je manje rizičnih, a više zaštitnih čimbenika, to je manja vjerojatnost da će dijete ili adolescent razviti probleme mentalnog zdravlja, čak i ako doživi neki veliki negativni životni događaj. U Okviru 8 opisana su dva primjera za ilustraciju navedenog.

Okvir 8.

Rizični i zaštitni čimbenici mentalnog zdravlja djece i adolescenata

Za ilustraciju ukratko će biti opisani primjeri dva adolescenta, Marija i Damira, koji su obojica doživjeli gubitak roditelja (veliki životni događaj).

Mario ima dobre odnose s drugim roditeljem i širom obitelji (teta, baka i djed) koji iako i sami žaluju uspijevaju mu biti emocionalna potpora i pomoći mu kroz težak period. Mario je vrlo dobar učenik, među vršnjacima je dobro prihvaćen, u školi i izvan škole. Također, igra košarku, nije osobito zainteresiran za profesionalno bavljenje iako mu svi govore da ima potencijala, ali sviđa mu se ekipa i ima odličan odnos s trenerom. Iako se sada osjeća loše, općenito je zadovoljan sobom.

S druge strane, Damirov odnos s drugim roditeljem nije loš, ali se drugi roditelj jako teško nosi s gubitkom i Damir ga ne želi opterećivati svojim problemima. Damir ima baku i djeda, ali oni ne žive u istom gradu i rijetko ih viđa. Čuju se povremeno telefonom, ali on je svjestan da su oni stari i ne želi da se brinu. Ima nekoliko dobrih prijatelja i zadovoljan je njihovim odnosom, ali je s ostalim vršnjacima dosta stidljiv i povučen te mu treba vremena da se opusti u društvu. Uspjeh u školi uglavnom mu je vrlo dobar, ali često nije siguran u sebe i osjeća strah od ispitivanja. Ponekad je toliko uznemiren da se teško koncentrira na učenje, što ga dosta umara. Za sebe ne misli da je osobito pametan i zanimljiv drugima.

Radi preglednosti, u dva stupca pobrojat će se rizični i zaštitni čimbenici kod Marija i Damira.

Mario

Rizični čimbenici:

Značajni gubitak

Zaštitni čimbenici:

Podrška drugog roditelja

Podrška šire obitelji

Prihvaćenost među vršnjacima (u školi i izvan nje)

Dobar akademski uspjeh

Hobi

Uspjeh u sportu

Dobar odnos s odraslom osobom koja nije obitelj

Dobra slika o sebi

Ako se usporede ta dva primjera može se primijetiti da, iako su obojica doživjeli značajni gubitak i prolaze kroz period žalovanja, Mario ima puno zaštitnih čimbenika koji ga mogu štititi od problema s mentalnim zdravljem sada i u budućnosti. Damir, s druge strane, ima puno manje zaštitnih čimbenika, a dodatno su prisutni i drugi rizični čimbenici koji mogu otežavati prilagodbu i povećati rizik za probleme mentalnog zdravlja.

Iako ništa od navedenog nije garancija dobrih ili loših ishoda, opravdano je zaključiti da je Damir pod povećanim rizikom i da mu je potrebna dodatna podrška.

Damir**Rizični čimbenici:**

Značajni gubitak

Slabija podrška drugog roditelja

Slabija podrška šire obitelji

Stidljivost i povučenost u odnosima s vršnjacima

Anksioznost vezana uz učenje i ispitivanje

Loša slika o sebi

Zaštitni čimbenici:

Dobar odnos s drugim roditeljem

Dobar akademski uspjeh

Nekoliko dobrih prijatelja

Problemi mentalnog zdravlja zastupljeni su kod značajnog broja djece, a stopa se dodatno povećava s ulaskom u adolescenciju. Podaci prije pandemije koronavirusa ukazuju na to da preko 20 % mladih pokazuje psihičke smetnje, a da su kod oko 15 % one dovoljno intenzivne i trajne da odgovaraju psihičkim poremećajima, dok postpandemijski podaci ukazuju na porast od oko 25 %, barem što se tiče anksioznih i depresivnih problema.

Nažalost, procjenjuje se da samo 20 % djece i mladih, koji trebaju stručnu pomoć, nju uistinu i dobije. Više je razloga zašto djeca i mladi ne dobivaju pomoć koju trebaju, a jedan je od glavnih taj da odrasli ne znaju dovoljno o psihičkim problemima djece i mladih te često ne prepoznaju djecu koja su u riziku. Naime, mladi, a osobito djeca slabije prepoznaju i opisuju svoja emocionalna stanja te su manje u mogućnosti prepoznati da se događa nešto na što treba reagirati i komunicirati okolini da imaju problem. Djeca ovise o odraslima koji trebaju prepoznati da dijete ima problem i primjereno reagirati.

Osim toga, odrasli su skloni negirati činjenicu da djeca i mladi mogu imati ozbiljnih problema i nerijetko se psihičke teškoće opisuju kao uobičajene razvojne faze koje će proći same od sebe.

S druge strane, neke su psihičke smetnje teže prepoznatljive upravo zbog toga što ih djeca i mladi teže komuniciraju, ali i zbog toga što su emocije kod njih više promjenjive. Naime, jedan oblik manifestacije problema (npr. tužno raspoloženje većinu vremena) može se, nakon nekog vremena, zamijeniti drugom (npr. otresitim ili agresivnim ponašanjem). Kod djece i mladih često je slučaj da se isti problem može manifestirati na različite načine, ali i da različita ponašanja mogu ukazivati na isti problem. Primjerice, u podlozi agresivnog ponašanja može biti poremećaj ponašanja, ali može biti i depresija. Isto tako, depresivno dijete može djelovati tužno, razdražljivo, imati tjelesne smetnje ili biti agresivno. Ako se ne prepozna pravi problem, postoji rizik od pogrešnih reakcija okoline koje mogu imati dodatne negativne učinke (primjerice kažnjavanje agresivnog

ponašanja bez prepoznavanja depresije koja je u podlozi). Stoga je važno ne brzati sa zaključcima i uložiti potrebno vrijeme kako bi se dovoljno upoznali s problemom.

Uloga nastavnika u zaštiti i promociji mentalnog zdravlja učenika

Nastavnici su važne odrasle osobe u životima djece i adolescenata te mogu biti prve osobe kojima se učenik povjeri vezano uz neke svoje probleme ili zatraži pomoć i podršku od njih. Drugo, nastavnici imaju priliku često i dugo promatrati djecu i mlade u njihovom prirodnom okruženju te su često prvi koji mogu primijetiti da je dijete u riziku ili doživljava određene psihičke teškoće. Osim toga, neke teškoće mogu biti više izražene u školi nego u nekom drugom kontekstu zbog jedinstvenih izazova koje škola stavlja pred učenike. Primjerice učenik koje ima problema sa samopouzdanjem može biti izrazito anksiozan tijekom pisanja testova ili odgovaranja pred pločom, dok u drugim situacijama ta anksioznost može biti manje vidljiva. Prepoznavanje problema od strane nastavnika može pomoći da učenik ranije dobije podršku koju treba i spriječiti pogoršavanje problema do razine nekog psihičkog poremećaja. Konačno, nastavnici su važan izvor informacija stručnjacima mentalnog zdravlja o ponašanju i funkcioniranju učenika u školi, ali i važni suradnici u oporavku i osnaživanju učenika koji imaju neke psihičke smetnje.

Kako bi nastavnici što bolje mogli prepoznati ima li neki učenik problem, te primjereno reagirati, potrebno je imati na umu da se problemi psihičke prirode mogu preklapati, značiti više stvari, imati višestruke uzroke. Primjerice problemi s koncentracijom, umor i razdražljivost mogu ukazivati na depresivne smetnje, na anksioznost, probleme ponašanja ili neki poremećaj, a sve to može imati višestruke uzroke. Stoga je ponajprije važno suzdržati se od preranih zaključaka i interpretacija, te nastojati što objektivnije moguće opažati problematična ponašanja učeni-

ka. Probleme kod učenika treba opažati i opisivati u terminima ponašanja koje ste primijetili (npr. učenik reagira nervozno ako mu je neki zadatak težak, reagira agresivno na negativnu povratnu informaciju). Pri tome je najvažnije pitanje – Ometaju li i na koji način ti problemi/simptomi učenika u njegovu funkcioniranje? Također, treba imati na umu činjenicu da ne znači svaki simptom nužno i poremećaj, te da povremeni ili privremeni problemi ne moraju ukazivati na probleme prilagodbe.

Glavno mjerilo po kojem se odlučuje je li nešto samo faza koja će proći sama od sebe ili uz minimalne intervencije ili je ozbiljniji problem koji govori da učenik treba pomoć i podršku jest učenikovo akademsko, socijalno i svakodnevno funkcioniranje. Ako se primjećuju negativne promjene u njegovu funkcioniranju u odnosu na ranije, to je glavni pokazatelj da učenik treba pomoć.

U boljem razumijevanju problema korisno je usmjeriti se na sljedeća pitanja:

1. Kada se ponašanje javlja (u kojim situacijama)?
2. Koje su okolnosti ili situacije okidači za ponašanje?
3. Koliko se često ponašanje javlja?
4. Koliko je trajanje i/ili intenzitet ponašanja?

Takve informacije mogu pružiti korisne smjernice nastavnicima kako pružiti podršku učeniku, ali i stručnjacima u procjenjivanju problema i odabiru intervencija.

Također je korisno obratiti pozornost na pitanja:

- Koliko učeniku treba da se oporavi od stresne situacije?
- Koliko je učenik fleksibilan, koliko se dobro može prilagoditi neugodnoj situaciji?

Takve informacije mogu biti korisne u procjenjivanju otpornosti i prilagodljivosti učenika te mogu dati smjernice o tome treba li učenik podršku pri nošenju sa stresom i prilagođavanju na nove situacije.

Sljedeće poglavlje bavi se najčešćim emocionalnim i ponašajnim problemima kod djece i adolescenata.

ta. Ukratko će biti opisane karakteristike učenika, tipični znakovi na temelju kojih se može prepoznati problem, praćeno sa sugestijama kako nastavnici mogu podržati učenike sa psihičkim teškoćama. Dobro je imati na umu da su opisane strategije općenito korisne za svu djecu, ne samo za djecu s emocionalnim i ponašajnim problemima.

Problemi ponašanja

Nije neuobičajeno da djeca i adolescenti ponekad krše pravila, suprotstavljaju se autoritetima, rade nepodopštine i sl. Većinom takvo ponašanje ne ukazuje na probleme niti zahtijeva ikakve intervencije, a u nekim periodima razvoja (poput primjerice adolescencije) možemo očekivati više suprotstavljajućeg ponašanja što se smatra normalnom fazom u razvoju. Isto tako, djeca i adolescenti uče vještine potrebne za regulaciju ponašanja različitim tempom. Povremeno ometajuće ponašanje kao reakcija na frustraciju, sukob, stres ili umor nije zabrinjavajuće iako može ukazivati na potrebu za osnaživanjem vještina samoregulacije. Međutim, ako se ometajuće ponašanje ponavlja dovoljno često i u dovoljno situacija da postaje obrazac ponašanja, to može ukazivati na emocionalne probleme kod djece i mladih i/ili probleme u ponašanju. Također, ako su ti problemi dovoljno intenzivni i trajni, te ometaju funkcioniranje učenika, onda je moguće da se radi o poremećaju koji svakako zahtijeva pažnju stručnjaka mentalnog zdravlja. Primjerice, obrazac ponašanja koji je obilježen čestim i ustrajnim prkošenjem, odbijanjem suradnje, svadljivošću i ljutnjom može ukazivati na poremećaj s prkošenjem i suprotstavljanjem, a obrazac ponašanja koji karakterizira nasilničko i agresivno ponašanje, bilo prema stvarima, životinjama ili ljudima, krađa ili teško kršenje pravila može ukazivati na poremećaj ponašanja. Također, iako ADHD (deficit pažnje / hiperaktivni poremećaj) nije poremećaj ponašanja, djeca i mladi s ADHD-om mogu imati problema u ponašanju zbog problema s impulzivnošću i samokontrolom, te regulacijom emocija. Uzroci su problema u ponašanju

mnogostruki i nije predmet ovoga priručnika da detaljno opisuje različite čimbenike koji im pridonose, ali je važno imati na umu da nepoželjna, ometajuća i zabrinjavajuća ponašanja djece i adolescenata najčešće nastaju kao posljedica različitih čimbenika (kod djeteta ili adolescenta te u njegovoj okolini).

Znakovi na koje treba obratiti pozornost

- Ustrajno prkosno ponašanje (otpor prema praćenju uputa, nevoljkost za kompromis, popuštanje ili pregovaranje)
- Ustrajni neposluh
- Ustrajno testiranje granica (ignoriranje, svađanje, ne prihvatanje odgovornosti)
- Ustrajna hostilnost/neprijateljstvo
- Manjak empatije, osjećaja krivnje ili kajanja, sklonost da krivi druge za svoje greške
- Nisko samopoštovanje maskira se „frajerisanjem“ i neprimjerenim ponašanjem
- Agresivno i/ili nasilničko ponašanje
- Teška markiranja, krađa, uništavanje imovine i druga kršenja pravila
- Često laganje.

Napomena: takva se ponašanja pokazuju često i tijekom dužeg vremena. Svako se dijete može povremeno ili ponekad neprimjereno ponašati ili biti negativistički raspoloženo. Međutim, ako se takvo ponašanje korigira nakon intervencije odraslih i nema značajnih posljedica na opće funkcioniranje učenika, onda se vjerojatno ne radi o nekom trajnom obrascu ponašanja nego o prolaznim reakcijama učenika.

Što nastavnici mogu napraviti?

Iako je razumljivo da se nepoželjna ponašanja trebaju kontrolirati, pa nekad i sankcionirati, fokusiranje dominantno na negativna ponašanja velikim je dijelom kontraproduktivno. Najbolji je pristup onaj koji uključuje strategije koje potiču razvoj pozitivnih ponašanja, od kojeg profitiraju svi učenici.

- Predvidljivi rasporedi i rutine u razredu. Predvidljivost umanjuje stres koji može biti u podlozi nepoželjnog ponašanja.
- Potaknuti pažnju učenika prije početka rada – direktne upute o tome što će se događati.
- Modeliranje ponašanja koje očekujemo od učenika (mirno, obraćanje učenicima s poštovanjem i uvažavanjem).
- Omogućiti ugodno okruženje, po mogućnosti s predviđenim mjestom za odmor za učenike kada se osjećaju preplavljeno.
- Biti svjestan različitih potreba učenika.
- Jasno komunicirati očekivanja i biti dosljedan. Pri tome direktno izražavati očekivanja (npr. „Želim da...“).
- Obraćati pažnju na poželjna ponašanja i potkrepljivati ih. Pravila formulirati u pozitivnim terminima (npr. „Želim da sukobe rješavate na miran način.“) umjesto negativnim (npr. „Ne smijete vikati jedni na druge.“).
- Naglašavati odgovornost za neko ponašanje više nego krivnju.
- Paziti da se ne potkrepljuje nepoželjno ponašanje negativnom pažnjom (neka je ponašanja bolje ignorirati ako ne ometaju previše nastavni proces).

Osim tih općenitih strategija poticanja pozitivnog ponašanja, mnoga istraživanja pokazala su da su sljedeći pristupi korisni u sprječavanju i umanjivanju ometajućeg ponašanja u razredu:

1. Poticanje razvoja socijalnih kompetencija, vještina rješavanja problema, sposobnosti regulacije emocija i kontrole ljutnje, poticanje razvoja empatije i razumijevanja perspektive drugih osoba.
2. Za učenike koji pokazuju nepoželjna ponašanja korisnije je izbjegavanje strožih disciplinskih postupaka u kombinaciji s potkrepljivanjem poželjnog ponašanja.
3. Fleksibilno formiranje grupa tijekom nastavnih aktivnosti daje učenicima u riziku priliku za interakciju s različitim učenicima, potičući razvoj

socijalnih i akademskih vještina te izgradnju pozitivnih odnosa.

4. Za učenike koji pokazuju nepoželjna ponašanja, pomno pratiti kada pokazuju ponašanja suprotno od problematičnog ponašanja, te potkrepljivati ih, osobito ako se pojavljuju samoinicijativno (npr. učenik se koji često agresivno reagira na provokaciju kontrolira).

U reguliranju i kontroliranju nepoželjnog i ometajućeg ponašanja učenika iznimno je korisno pokušati saznati što je u podlozi takvog ponašanja, odnosno 1. koji su mu uzroci (moguće je da postoji više čimbenika koji dovode to takvog ponašanja), 2. koji su neposredni okidači i 3. misli i emocije učenika prije i poslije takvog ponašanja. Te informacije pomažu u odabiru najprimjerenije reakcije. Primjerice, učenik može strah od neuspjeha ili ispitivanja maskirati negativističkim ponašanjem, odbijanjem odgovaranja ili drskim ponašanjem. Prema tome, moglo bi se zaključiti da su u podlozi njegova nepoželjnog ponašanja 1. strah od neuspjeha/ispitivanja i 2. prozivanje na nastavi (okidač). Usmjeravanje pažnje nastavnika samo na nepoželjno ponašanje učenika s kritikom, sankcijom ili slično, iako može biti opravdano, neće ni na koji način pozitivno djelovati na uzroke takvog ponašanja i vjerojatno neće umanjiti vjerojatnost ponavljanja (jer će se on i dalje jednako osjećati i htjeti izbjeći ispitivanje).

Prema tome, za kontrolu nepoželjnih ponašanja korisno je imati na umu da njihovi uzroci mogu biti jako raznoliki te uložiti trud da prepoznamo koji su. Neki od čestih razloga nepoželjnog ponašanja mogu biti dobivanje pažnje, pomoći, povratne informacije ili odobravanja, postizanje osjećaja kontrole ili moći, komuniciranje (potreba, emocija), izbjegavanje (dosade, neugode, neuspjeha, sramoćenja, kazne i sl.), dobivanje nečeg specifičnog, rezultat nerazumijevanja, ublažavanje neugodnih emocija (dosade, brige, straha), nastavak neke (željene) aktivnosti i nevoljkost da ju se prekine i sl.

Anksioznost

Anksioznost je sastavni dio života svake osobe, neovisno o njezinoj dobi. Svaka osoba doživljava anksioznost pogotovo u situacijama koje su nove, nesigurne ili izazovne. S obzirom na to da škola pred učenike stavlja brojne izazove, razumljivo je da se kod učenika javljaju osjećaji tjeskobe, straha, brige, nesigurnosti i sl. Takvi osjećaji, iako neugodni, nisu zabrinjavajući niti ih treba pod svaku cijenu sprječavati ili uklanjati. Štoviše, neki postupci, koji mogu ukloniti anksiozne osjećaje, zapravo su kontraproduktivni jer osnažuju strahovanje u sličnim situacijama. Primjerice izbjegavanje situacija kojih se bojimo zapravo potkrepljuje isti taj strah. Anksioznim osjećajima treba pristupiti kao nečem normalnom s čim se trebamo naučiti nositi, te tome poučavati i učenike. Takav pristup može štititi učenike od razvoja nekih anksioznih poremećaja jer ih uči zdravijem stavu prema svojim emocijama, strategijama nošenja s tim emocijama, ali i toleranciji neugodnih emocija.

Međutim, kod nekih učenika osjećaji nelagode, nervoze, brige i straha mogu biti intenzivniji i trajniji od uobičajenih, prolaznih problema te im narušavati funkcioniranje u školi i šire. Primjerice učenik može biti toliko ustrašen tijekom ispita da to ometa koncentraciju i dosjećanje naučenoga (ispitna anksioznost) ili može biti jako zabrinut da će se osramotiti pred drugima da izbjegava nastavu kada je usmeno ispitivanje (socijalna anksioznost).

Za razliku od problema ponašanja, problemi s anksioznošću manje su vidljivi okolini što otežava njihovo prepoznavanje. Iako neki znakovi anksioznosti, primarno oni tjelesni poput crvenjenja lica, znojenja ili ubrzanog disanja, mogu biti vidljivi okolini, mnogi su simptomi anksioznosti unutarnji (poput nesigurnosti, straha, brige, tjeskobe i sl.) i nemaju neke očite znakove u ponašanju. Također, problemi s anksioznošću često su povezani s perfekcionizmom, odgađanjem obveza, izbjegavanjem ili tjelesnim tegobama poput glavobolja ili probavnih smetnji koje mogu navesti odrasle na pogrešne zaključke o

učeniku (npr. o lijenosti ili nezainteresiranosti). Također, anksioznost može biti maskirana poželjnim ponašanjima i ishodima. Primjerice anksiozni učenici često su jako uspješni učenici jer jako puno uče zbog straha od neuspjeha. Također, neki učenici mogu biti izrazito suradljivi i nikad se ne suprotstavljati drugima niti se zauzimati za sebe zbog straha od odbacivanja. Takve učenike okolina često doživljava pozitivno i ne propituje kako se oni osjećaju.

Znakovi na koje treba obratiti pozornost

- Česti izostanci
- Opadanje uspjeha
- Izbjegavanje uključivanja u aktivnosti (rasprave, izlaganja na satu, društvene aktivnosti i događaji)
- Panične reakcije (plakanje, smrzavanje, ovisno ponašanje) prije ili poslije nekih aktivnosti ili situacija
- Pretjerana briga oko svakodnevnih stvari („Što ako...“ pitanja, traženje umirivanja)
- Tjelesne tegobe
- Lako postaju frustrirani
- Ekstremno tiho ili stidljivo ponašanje
- Strah i/ili izbjegavanje novih situacija
- Izbjegavanje socijalnih situacija zbog straha od negativne evaluacije (npr. da će mu se drugi smijati)
- Izoliranost, neprihvaćenost od strane vršnjaka.

Što nastavnici mogu napraviti?

S obzirom na to da se anksioznost prirodno pojavljuje u mnogim situacijama i da ju, barem ponekad, doživljavaju svi učenici, strategije koje su usmjerene na umanjivanje stresa u razredu korisne su za sve učenike. Stresom i regulacijom stresa bavili smo se u prošlom poglavlju, a ovdje su ukratko navedene osnovne strategije umanjivanja stresa u razredu.

- Njegovati atmosferu u razredu u kojoj se na greške/neuspjehe gleda kao na prirodne dijelove procesa učenja. Kao što se spominje u poglavlju o regulaciji stresa, evaluacijski je stres

jedan od najvećih izvora stresa, između ostalog i zbog toga što je često vezan uz strah od neuspjeha. Zbog toga je važno učiti učenike da su neuspjesi i greške sastavni dio učenja, da je sasvim u redu da se događaju i strogo zabraniti bilo kakvo ismijavanje zbog njih.

- Omogućiti predvidljive rasporede i rutine u razredu. Predvidljivost omogućuje učenicima osjećaj kontrole nad ishodima, a osjećaj kontrole povećava osjećaj sigurnosti i umanjuje stres.
- Pravovremeno najaviti promjene u rutinama. Nagle i nenajavljene promjene umanjuju predvidljivost i povećavaju stres.
- Učiti učenike jednostavnim tehnikama opuštanja (cijeli razred). Primjerice tehnike disanja ili usredotočena svjesnost. Djeca i mladi u pravilu dobro prihvaćaju takve tehnike. Također, dobro je odvojiti nekoliko minuta za podsjećanje na tehnike relaksacije ili samo relaksiranje neposredno prije, primjerice, pismenog ispitivanja.
- Ohrabrivati i nagrađivati male korake prema zadacima kojih se boje. Neovisno o tome radi li se o izlaganju na satu ili nečem drugom, korisno je ohrabrivati učenike da se postupno suočavaju sa sadržajima kojih se boje. Na taj način učenici uče ne samo suočavanje nego i prihvaćanje emocija.

Osim općenitih strategija umanjivanja stresa na nastavi, anksioznim se učenicima može pomoći i na sljedeće načine:

- Davati dovoljno informacija unaprijed (npr. o testovima, postocima ocjena). Dovoljno informacija unaprijed smanjuje doživljaj neizvjesnosti koji može biti jako neugodan anksioznim učenicima.
- Odgovarati na pitanja. Osobito kod anksioznih učenika važno je pružiti odgovore na pitanja jer ih se na taj način može umiriti i smanjiti strahovanja koja imaju oko neizvjesnih situacija i ishoda.

- Modelirati mirni pristup problemima i izazovima. Osvijestiti način kako sami reagirate u stresnim situacijama. Djeca i mladi uče od odraslih modela kako tumačiti različite situacije. Ako nastavnik reagira mirno, manja je šansa da će učenici situaciju protumačiti kao prijetnju.
- Anksiozni učenici mogu osjećati značajan strah od velikih zadataka. Korisno je poučavati/poticati učenike da razdvoje velike zadatke na manje dijelove koji su lakši za napraviti.
- Poučavanje učenika izradi rasporeda i planiranju vremena pomaže u smanjivanju osjećaja preplavljenosti obvezama.
- Poticanje i potkrepljivanje pozitivnih pomaka prema samostalnosti. Neki anksiozni učenici skloni su često tražiti pomoć, podršku, uvjeravanje ili tješjenje odraslih, najvjerojatnije zbog manjka vjere u vlastite sposobnosti da se nose s nekim izazovom. Poticanje i ohrabrivanje samostalnog savladavanja izazova i prepreka, u skladu s dobi djeteta ili adolescenta, korisno je za umanjivanje anksioznosti.

Depresivnost

Depresija ili depresivnost je često korišten izraz za osjećaje tuge, razdražljivosti, nezadovoljstva ili beznačnosti. Iako svi ponekad doživljavaju osjećaje tuge i nezadovoljstva, depresija podrazumijeva dugotrajne i ustrajne simptome koji onemogućavaju osobu u svakodnevnom funkcioniranju. Djeca i mladi, također, mogu s vremena na vrijeme biti tužni, razdražljivi ili nezainteresirani. Takva raspoloženja mogu biti uzrokovana sukobima s prijateljima, neuspjehom ili nekim drugim neugodnim iskustvom, ali obično ne traju dugo niti imaju značajne posljedice na njihovo funkcioniranje. Međutim, ako takvi osjećaji potraju duže vrijeme i osobito ako su povezani s drugim problemima poput opadanja uspjeha u školi, trajnim sukobima s vršnjacima ili rizičnim ponašanjima, onda to može ukazivati na to da učenik treba dodatnu podršku. Ukoliko učenik doživ-

ljava više simptoma depresivnosti, oni traju dugo i utječu na njegovo funkcioniranje u školi, kod kuće, s vršnjacima, te na način kako vidi sebe ili druge, to može ukazivati na depresivni poremećaj. Čak i ako simptomi depresije ne narušavaju značajno učenikovo funkcioniranje, svakako je potrebno pratiti takve učenike i pružati dodatnu podršku budući da su u povećanom riziku za razvoj poremećaja. Budući da u adolescenciji dolazi do porasta depresivnosti, osobito kod djevojaka, te da depresija koja se razvije u ranoj dobi može imati značajne posljedice kasnije u životu, izuzetno je važno da odrasle osobe, koje mogu opažati djecu i adolescente u njihovu prirodnom okruženju, znaju prepoznati djecu i mlade u riziku i podržati njihovo pozitivno mentalno zdravlje.

Slično kao i anksioznost, simptomi su depresivnosti, također, većinom unutrašnji te ih je stoga teže primijetiti. Ti simptomi mogu biti na planu emocija (poput tužnog raspoloženja, nemogućnosti uživanja u stvarima u kojima je osoba prije uživala), na planu mišljenja (teškoće koncentracije, negativno mišljenje o sebi), na planu motivacije (nema volje za aktivnosti) i na tjelesnom planu (manjak energije, promjene u apetitu i spavanju). Važno je pažljivo opažati znakove depresije kod djece i adolescenata kako bi na vrijeme dobili pomoć koju trebaju. Pri tome je važno ne pripisivati automatski takve simptome „tipičnom“ i „normalnom“ razvoju, osobito u adolescenciji kada se očekuje određena razina razdražljivosti i promjena u emocijama.

Znakovi na koje treba obratiti pozornost

- Dugotrajno i ustrajno tužno raspoloženje
- Razdražljivost i/ili pretjerane reakcije na manje teškoće
- Gubitak interesa za aktivnosti ili uživanja u aktivnostima koje inače voli
- Osjećaji bespomoćnosti i beznađa (npr. negativne izjave o budućnosti)
- Umor/manjak energije
- Negativno mišljenje o sebi, osjećaji bezvrijednosti i/ili krivnje

- Teškoće koncentriranja, donošenja odluka, pamćenja
- Teškoće ispunjavanja zadataka (započinjanja, ustrajanja, završavanja, odbijanje, izjave „Koga briga“)
- Pretjerana briga oko malih svari
- Česti nemir, ljutnja, ometajuće ponašanje
- Pritužbe na bolove
- Povlačenje iz društvenih odnosa, provođenje vremena u samoći, neuključivanje u aktivnosti s vršnjacima
- Narušeno akademsko funkcioniranje (izostanci, markiranje, slabljenje ocjena)
- Promjene apetita, težine, spavanja
- Suicidalne misli i/ili pokušaji

Što nastavnici mogu napraviti?

Već spomenute strategije umanjivanja stresa u razredu kao i poučavanje učenika različitim vještinama korisno je za sve učenike pa tako i učenike s emocionalnim problemima. Također, budući da je simptome depresije često teško prepoznati te razlikovati od uobičajenih i prolaznih faza, korisno je u razredu njegovati toplu i podržavajuću atmosferu u kojoj se učenici osjećaju prihvaćeno i sigurno. Također, odnos nastavnika i učenika u kojem se učenici osjećaju cijenjeno i prihvaćeno povećat će vjerojatnost da će se nastavniku povjeriti i tražiti podršku te, još važnije, vjerovati da je nastavnicima stalo i da žele pomoći.

Strategije koje pomažu u održavanju pozitivne atmosfere u razredu i školi te osnaživanje učenika:

- Kreiranje podržavajuće i sigurne okoline te izgradnja odnosa.
- Poticanje učenja strategija suočavanja sa stresom i rješavanja problema. Škola pruža puno prilika za učenje i uvježbavanje vještina, bilo u kontekstu nastave ili socijalnih odnosa u školi.
- Pružati informacije o normativnom razvoju i pritiscima koji se javljaju te suočavanju sa stresorima (npr. vršnjački pritisak, sklapanje prijateljstava, neugodni osjećaji, akademski izazovi).

Takve informacije pomažu učenicima da se osjećaju manje usamljeno sa svojim problemima i sigurnije pričati o njima.

- Modeliranje i poučavanje optimističnog stava i pozitivnog mišljenja o sebi, realnih očekivanja, tolerancije uznemirenosti i sl. Iako se može činiti da su neke osobe po svojoj prirodi optimistične i otporne, te osobine velikim se dijelom uče i učvršćuju na temelju iskustva.
- Omogućiti im zadatke i odgovornosti u kojima mogu uživati. Ugodna i pozitivna iskustva važna su za emocionalnu dobrobit djece i adolescenata.
- Omogućiti sigurno okruženje kada su preplavljeni emocijama.
- Davati povratne informacije o napretku.
- Prepoznavati i uvažavati (vrednovati) njihove osjećaje. To omogućuje učenicima da se osjećaju prihvaćeno i podržano.
- Omogućiti sudjelovanje u donošenju odluka. Uključivanje djece i mladih u donošenje odluka onda kada je to primjereno govori im da se njihove želje i potrebe uvažavaju, a mišljenje cijeni, što pozitivno djeluje na osjećaj vlastite vrijednosti.
- Graditi odnos povjerenja.
- Pokazivati poštovanje prema učenicima.

Samoubojstvo (suicidalnost)

Samoubojstvo je tema o kojoj je svakome, i djeci, adolescentima i odraslima, teško pričati jer izaziva puno neugodnih emocija. Međutim, to je tema o kojoj svakako treba pričati i ne smije postojati mjesto gdje je pričanje o suicidalnim idejama zabranjeno. Koliko je ta tema važna svjedoče i podaci koji govore da je samoubojstvo među vodećim uzrocima smrti kod mladih, te da 8 – 10 % adolescenata izjavljuje da su razmišljali o samoubojstvu. Nažalost, postoje mnoge zablude o samoubojstvu i suicidalnim idejama koje otežavaju prepoznavanje mladih u riziku te pravovremeno i primjereno reagiranje. Neki su od najopasnijih mitova o samoubojstvu da

adolescenti koji govore o samoubojstvu, ali ga nikad nisu pokušali, zapravo to ni neće napraviti te da se samoubojstvo mladih događa naglo bez upozorenja. Takve zablude umanjuju vjerojatnost da će odrasli uopće obraćati pažnju na znakove koji ukazuju na to da je mlada osoba u riziku, a i kada adolescenti podijele svoje misli, da će ih se shvatiti ozbiljno. Sposobnost odraslih osoba da prepoznaju dijete ili adolescenta u riziku i primjereno reagiraju izuzetno je važna jer mladi često ne znaju komunicirati svoju patnju, osjećaju se očajno i ne misle da im itko može pomoći. Tada je na okolini da prepozna i reagira. Upravo su zbog toga mnogi programi prevencije samoubojstva usmjereni na poučavanje okoline kako prepoznati osobu u riziku i kako reagirati da bi joj se pružila podrška.

Znakovi na koje treba obratiti pozornost

Budući da će mladi nevoljko pričati o svojim suicidalnim mislima važno je da roditelji, nastavnici, vršnjaci i druge osobe znaju prepoznati znakove koji upozoravaju da je osoba u riziku. Ti znakovi mogu biti promjene u ponašanju, komunikaciji, osjećajima ili načinu mišljenja. U nastavku su navedeni upozoravajući znakovi na koje nastavnici trebaju obratiti pažnju. Međutim, bitno je napomenuti da se pokušaji samoubojstva ne mogu sa sigurnošću predviđeti. Stoga je važno pratiti učenike koji su u riziku i ponuditi svoje razumijevanje, pomoć i podršku o čemu će biti govora kasnije.

- Znakovi koji upućuju na depresiju ili druge probleme mentalnog zdravlja. Iako samoubojstvo kod mladih nije nužno vezano uz psihičke poremećaje, depresija, ovisnost i slični problemi značajno povećavaju rizik. Znakovi poput socijalnog povlačenja, gubitka interesa za ugodne aktivnosti i zabavu, promjena apetita i spavanja, različitih tjelesnih pritužbi, značajnih i naglih promjena raspoloženja, osjećaja bespomoćnosti, beznadnosti ili praznine koji se mogu odražavati u komunikaciji ili pisanim zadacima, problemi koncentracije i pamćenja, problemi ponašanja i sl.

- Ponašanja koja upućuju na impulzivnost i slabu samokontrolu, poput izljeva intenzivne ljutnje i bijesa, rizična ponašanja poput pretjerane uporabe alkohola i droga, promiskuitetno ponašanje, sklonost nezgodama, stavljanje samoga sebe u opasne situacije (npr. hodanje po ogradi) i sl.
- Prijašnji pokušaji samoubojstva značajno povećavaju rizik od ponovnih pokušaja.
- Ponašanje poput pravljenja planova za samoubojstvo i/ili traženje načina kako da to napravi ukazuje na značajan rizik. Također, planiranje vlastita sprovoda, dijeljenje osobnih stvari bliskim prijateljima.
- Samoozljeđivanje poput rezanja, gašenja cigareta na koži i sl. Iako samoozljeđivanje nije pokušaj samoubojstva, ono može ukazivati na intenzivnu psihičku patnju koja je rizik za samoubojstvo.
- Iako možda ne direktno, ali mladi često šalju poruke koje ukazuju na to da su u riziku ili da pate. Izjave poput „ništa nema smisla“, „bolje da me nema“, „uskoro će se sve riješiti“, negativne izjave o sebi kao bezvrijednom ili lošem, negativne izjave da život nema smisla i svrhe, da je pun patnje, općenita preokupaciju smrću i umiranjem. Takve izjave, bilo da su direktno izrečene ili se mogu primijetiti u pisanoj i/ili *online* komunikaciji, ne treba ignorirati i automatski odbacivati kao mladenačko pretjerivanje ili prenemaganje, nego shvatiti ozbiljno.
- Ako učenik, koji je duže pokazivao znakove psihičke patnje, odjednom djeluje veselo i opušteno, to također može ukazivati na rizik (da je odlučio pokušati suicid i sada se osjeća mirnije i zadovoljnije jer će tako pobjeći od svojih problema).

Što nastavnici mogu napraviti

Kao što je već spomenuto u dijelu o depresiji, pomaganje učenicima u riziku počinje s kreiranjem tople, sigurne i podržavajuće okoline u kojoj se učenici osjećaju sigurno izraziti svoje osjećaje. Ulaganje vremena u učenje i modeliranje vještina suočavanja sa stresom, rješavanja problema, rješavanja sukoba, traženja pomoći, komunikacijskih vještina i sl.

općenito osnažuje učenike, a ujedno smanjuje stres koji može biti okidač za učenike u riziku. Također, pomaganje učenicima da razviju osjećaj povezanosti sa školom i da se uključe u aktivnosti koje su im smislene (bilo nastavne ili nenastavne) i koje će im pružiti osjećaj da je njihov doprinos važan.

Kada nastavnik prepozna da je dijete ili adolescent potencijalno u riziku, potrebno je pristupiti učeniku te uviđajno i diskretno započeti razgovor o tome kako se osjeća.

Mnogim je odraslim osobama teško razgovarati s mladima o samoubojstvu, što je sasvim razumljivo. Ideja da mlada osoba toliko pati da razmišlja o samoubojstvu većini je ljudi zastrašujuća te izaziva mnoge neugodne emocije poput straha i tuge. Također, uobičajeno je da se odrasli brinu da ne pogriješe i pogoršaju stvar kada razgovaraju s mladima o samoubojstvu. To su sasvim uobičajene emocije i prva stvar koju treba napraviti jest prihvatiti ih. Naime, nije pogrešno osjećati strah i brigu u takvim situacijama, ali postoji rizik da se pogrešno reagira na temelju takvih neugodnih emocija. Tipičan su primjer takvih grešaka odgovori poput „Kako ti to uopće može pasti na pamet?“, „Kako bi se tvoji roditelji osjećali da te nema?“ ili uvjeravanje u suprotno („Ma nije sve tako crno.“ ili „Sve će biti u redu.“), odgovaranje („Nemoj tako razmišljati.“) i sl. Takvi odgovori većinom proizlaze iz vlastitih neugodnih emocija i potrebe da se odmah riješi problem, ukloni rizik i sl. Iako je lako razumjeti takvu potrebu, takve reakcije nisu ono što osoba koja pati treba u tom trenutku. Štoviše, takve reakcije šalju poruke o neuvažavanju emocija i nerazumijevanju koliko im je teško te povećavaju rizik da se učenik povuče i više ne razgovara o tome. Prihvaćanje vlastitih emocija u tom trenutku umanjuje rizik od pogrešnih reakcija i pomaže odraslima da što mirnije pristupe problemu.

Što nastavnici mogu napraviti

- Kada dijete ili adolescent pokazuje znakove rizika ili govori o samoubojstvu najvažnije je ne paničariti i nastojati ostati što mirniji (čak i ako jeste jako uplašeni). Koliko god pomisao da se

učenik može ubiti može biti zastrašujuća, korisno je stalno imati na umu da je činjenica da on sada razgovara o tome – dobra stvar. To je prvi korak u pomaganju i rješavanju problema.

- Iako možda izjava o samoubojstvu može biti iznenađenje jer niste primijetili znakove rizika, važno je ne ponašati se šokirano. Takve reakcije mogu dovesti do toga da učenik svoju situaciju vidi gorom i više beznadnom. Također, takva reakcija može učeniku značiti da se Vi ne možete nositi s time te dovesti do toga da povuče što je rekao i više ne priča o tome.
- Iako je u redu poslati poruku da život ima i drugu, lijepu stranu, koju on sada možda ne vidi, jako je važno izbjeći propovijedanje o vrijednosti i ljepoti života u pokušaju da se učenika odgovori o samoubojstva. Naime, takve propovijedi mogu imati prizvuk okrivljavanja što može pogoršati kako se učenik osjeća i dodatno mu potvrditi negativno mišljenje o sebi.
- Ne umanjivati ozbiljnost situacije jer takve reakcije šalju poruku da ne razumijete i ne cijenate njegove osjećaje i mogu potkrijepiti njegovo mišljenje da ga nitko ne razumije. Jedan je od načina umanjivanja ozbiljnosti i tumačenje da učenik samo privlači pažnju ili da manipulira. Iako, naravno, postoji i ta mogućnost, ona je izuzetno mala. **Svaki rizik za samoubojstvo treba shvatiti krajnje ozbiljno.**
- Nikada ne obećavati učeniku povjerljivost vezano uz rizik za samoubojstvo.
- Za razgovor s učenikom odabrati prostor gdje možete omogućiti mirnu i sigurnu atmosferu. Razgovarati nasamo s učenikom.
- Važno je aktivno slušati (bez prosuđivanja, osuđivanja, davanja kontraargumenata, odgovaranja, predlaganja rješenja i sl.). Aktivno slušanje omogućuje da se prepozna i cijeni patnja koju učenik osjeća, te da se pokaže empatija, razumijevanje i podrška. U tom trenutku, učenik treba podršku i mjesto gdje se može osjećati sigurno i zaštićeno, a ne savjet ili prijedlog za rješavanje problema. Važno je da učenik čuje da su njegove emocije

prepoznate i zato je potrebno koristiti reflektiranje. Primjerice izjava „To što osjećaš je jako teško i vidim da si očajan i uplašen...” govori da nastavnik prepoznaje koliko mu je teško, a istovremeno potiče učenika da nastavi razgovarati.

- Poželjno je biti dostupan učenicima za razgovor kada to trebaju jer to pomaže u smanjenju osjećaja izoliranosti i usamljenosti kod učenika u riziku.
 - Važno je biti strpljiv i dopustiti onoliko vremena koliko treba da bi se učenik otvorio. Treba imati na umu da je učeniku teško o tome pričati, tolerirati šutnju i komunicirati sigurnu prisutnost.
 - Ako se prepozna rizik za samoubojstvo, ali učenik nije ništa rekao, potrebno ga je otvoreno pitati. Naime, pogrešno je vjerovanje da pitanja o samoubojstvu povećavaju rizik. Upravo suprotno, pažljivo izražavanje zabrinutosti i otvoreno postavljanje pitanja o suicidalnim mislima ili planovima daje učeniku do znanja da je netko primijetio njegovu patnju i želi pomoći, što često donosi određeno olakšanje. Primjerice izjava „Brine me to što si napisao u eseju. Čini mi se da se osjećaš jako bespomoćno i očajno. Nekada, kada se ljudi tako osjećaju, onda razmišljaju o tome da je najbolje da se ubiju. Reci mi muče li tebe nekad takve misli?” objašnjava učeniku što je to što Vas brine i zašto, izražava razumijevanje njegove patnje i bez okolišanja pita o suicidalnim mislima.
- Mladima je često lakše potvrditi nečiju sumnju nego samima započeti razgovor i povjeriti se drugima.**
- Treba nastojati smiriti situaciju i pružiti nadu učeniku.
 - Provjeriti ima li učenik trenutačno pristup sredstvima kojima se može ozlijediti ili počiniti samoubojstvo. Ograničiti pristup takvim sredstvima (npr. ne ostavljati učenika samog u prostoriji na katu ili u kojoj ima oštih predmeta).
 - Potaknuti učenika da potraži pomoć ili se povjeri bliskim odraslim osobama. Međutim, treba imati na umu da bliske osobe, također, mogu biti izvori stresa. Stoga je dobro pokušati procijeniti kakve izvore podrške učenik ima.

- Kada je rizik velik, onda nije preporučljivo učenika ostavljati samog niti ga puštati da negdje ode sam. Učeniku treba nježno objasniti da je to što proživljava jako ozbiljno i da je nužno da mu odrasli sada pomognu. Pri tome pomaže ako u školi postoje unaprijed dogovoreni protokoli kako se postupi u takvim situacijama i nastavnici

imaju potrebne informacije o tome koji oblici pomoći postoje. Poželjno je učeniku objasniti sljedeće korake i pripremiti ga (primjerice da ćete prvo razgovarati sa stručnom službom u školi ili ravnateljem, a nakon toga zajednički komunicirati s roditeljima).

Vježba 4.

Prepoznavanje učenika u riziku

Prizovite u sjećanje učenika za kojeg ste zabrinuti da ima nekih problema u području mentalnog zdravlja. Probajte osvijestiti ili se prisjetiti što je moguće više znakova koji bi mogli ukazivati na to da je učenik u riziku. Istovremeno imajte na umu cjeloviti model mentalnog zdravlja (Slika 2) koji nam govori da, iako osoba pokazuje znakove poremećaja, ona ne mora nužno biti bolesna niti loše funkcionirati. Također nam govori da samo zato što osoba nema poremećaj, ne znači da ne treba pomoć i podršku. Usmjerite se na ponašanja, osjećaje, komunikaciju, tjelesni izgled učenika koja govore u prilog tome da učenik treba pomoć (slobodno se poslužite popisima upozoravajućih znakova za pojedine probleme).

- Koje ste upozoravajuće znakove primijetili? Nabrojite ih i opišite.
- Na temelju čega to zaključujete (npr. je li vam učenik direktno izrekao, vidi li se u ponašanju, tjelesnom izgledu, školskom uspjehu, odnosu s vršnjacima)?
- Postoje li neke situacije ili okolnosti kada je problem izraženiji ili neke situacije kada nije primjetan (probajte uvidjeti postoji li neka pravilnost – npr. češće je kada je učenik umoran – ili postoji li neki okidač koji neposredno prethodi problemu)?
- Na koje sve načine ti problemi utječu na učenikovo funkcioniranje (kakve ste promjene primijetili kod učenika)?
- Koliko traje taj problem i koliko je intenzivan (npr. je li više intenzivna kratka reakcija, poput napada bijesa, a mimo toga učenik djeluje dobro ili je umjerenije ali trajno ponašanje poput povlačenja iz socijalnih situacija)?
- Promislite koji bi postupci (u školskom okruženju) mogli biti od pomoći učeniku u nošenju s problemom? Što sve Vi možete napraviti kako biste bili podrška učeniku? Zapišite.
- Što od toga možete napraviti odmah (sljedeći put kada ga vidite)?

Razgovor o mentalnom zdravlju s učenicima i njihovim roditeljima

Učenici će dobiti optimalnu podršku mentalnom zdravlju ako su roditelji i škola uključeni i surađuju. Razgovor o mentalnom zdravlju s roditeljima ili učenicima nije lagan, osobito ako je nastavnik prvi koji je primijetio potencijalne probleme i započinje razgovor o tome. Roditelji se mogu ne slagati s mišljenjem nastavnika ili negirati postojanje problema, a

učenici mogu sakrivati razmjere problema i od roditelja i od nastavnika. Stoga tome pristupiti strpljivo i osjetljivo.

Pri razgovoru s roditeljima treba imati na umu činjenicu da oni možda nemaju uvid u neka ponašanja učenika ili nemaju dovoljno iskustva da znaju prepoznati kada neko ponašanje odstupa od normativnog za tu dob. Također, roditelji mogu oklijevati podijeliti probleme svog djeteta zbog straha od stigme i drukčijeg tretmana. Roditeljima može biti

teško čuti da njihovo dijete možda ima problema s mentalnim zdravljem. Stoga takvom razgovoru treba pristupiti pažljivo. Ako je to moguće, poželjno je posavjetovati se sa stručnom službom škole o tome kako najbolje pristupiti razgovoru ili se posavjetovati s ravnateljem i kolegama. Važno je formulirati rečenice neutralnim tonom, bez procjenjivanja ili osuđivanja učenika ni roditelja, opisati ponašanje koje ste primijetili i objasniti zašto Vas to brine. Također, treba izbjegavati pretpostavke ili zaključke o uzrocima takvog ponašanja jer bi to moglo izazvati obrambene reakcije (primjerice ako pretpostavljate da uzrok može biti u obiteljskim problemima). U početku je naglasak na opisu ponašanja i vašoj brizi. Korisno je, također, upitati roditelja je li i on primijetio nešto slično kod kuće ili jesu li možda drugi nastavnici izrazili slične brige. Ako se roditelj složi s Vašim mišljenjem, daljnji razgovor može krenuti u smjeru suradničkog rješavanja problema i povećanja razumijevanja učenika. Međutim, ako se roditelj ne slaže s Vama, koristi objasniti da Vi to često vidite na nastavi i pitati ga za savjet kako pomoći učeniku. Na taj način, jasno je da pozivate roditelja na suradnju i da vam je u interesu učenikova dobrobit.

Razgovor s učenicima o njihovim emocionalnim problemima jako je osjetljivo područje za učenika i na-

stavnika. Učenicima može biti teško otvoriti se i biti ranjivima pred nastavnikom, dok nastavnici mogu biti opterećeni brigama o tome hoće li znati pravilno reagirati. Kako bi nastavnici što bolje mogli podržati učenike potrebno je voditi računa o nekim smjernicama. Potrebno je naći prikladno mjesto za razgovor nasamo, gdje neće biti ometanja i gdje se učenik može osjećati sigurno. Razgovor je najbolje započeti s opisom ponašanja koje Vas zabrinjava, bez procjenjivanja, najobjektivnije moguće. Učenika treba pitati bi li želio razgovarati o tome, prije nego izražavati vlastitu želju da razgovarate o tome. Ako učenik odbije, njegovu želju treba poštovati uz davanje do znanja da ste na raspolaganju kada bude htio razgovarati. Nakon nekog vremena možete probati ponovo. Učeniku treba dati do znanja da vam je namjera saslušati i razumjeti, a ako se pokaže potreba, može se uključiti i druge (stručna služba, roditelji). Također, poželjno je dati do znanja da vam je namjera podržati ga i pomoći mu koliko je u vašoj moći te pitati ga za mišljenje što bi to moglo biti (primjerice „ima li nešto što bismo mogli u razredu raditi, a da bi ti pomoglo....?“).

Konačno, u Okviru 9 slijedi nekoliko sugestija kako se brinuti o sebi dok pokušavate pomoći učenicima sa psihičkim teškoćama.

Okvir 9.

Briga o sebi

Podrška učenicima u nošenju s emocionalnim i drugim teškoćama te bržnost prema njima sa sobom donosi određeni emocionalni teret. Kako taj teret ne bi postao pretežak, poželjno je imati na umu nekoliko stvari.

- Odnos odgovornosti i moći. Vaša odgovornost ne seže dalje od Vaše moći. Korisno je promišljati o tome što je u Vašoj moći da napravite, a što nije. Iako se, kao odrasle osobe, možemo osjećati odgovornima za mnoge stvari u životima djece i adolescenata, to ne znači da uistinu i jesmo. Odgovorni smo samo za ono što je u našoj moći da promijenimo.
- Proširite definiciju pomaganja. Odrasli se često osjećaju bespomoćno i frustrirano jer misle da ne mogu pomoći djeci i mladima. Međutim, pomaganje nije samo rješavanje ili uklanjanje problema. Pomaganje uključuje i postupke poput: biti emocionalna podrška, omogućiti ugodna iskustva i aktivnosti, poučavanje vještinama i sl. Razmišljajte o raznim načinima kako možete imati pozitivan utjecaj na učenike.
- Ako ste brižan nastavnik, neizbježno ćete ponekad osjećati emocionalni teret. To nije Vaša mana, ni nešto što trebate ukloniti ili nadići. To je prirodna posljedica bržnosti.
- Razmišljajte o svojim vrijednostima. Kakav nastavnik želite biti? Što vam je važno u radu i odnosu s učenicima? Koliko su Vaši postupci u skladu s Vašim vrijednostima?
- **Nemojte biti sami u tome.** Razgovarajte s kolegama, dijelite iskustva, osobito ona teža. Inzistirajte da teškoće učenika budu temom sastanaka, školskih odbora i vijeća.
- **Dobrobit učenika nije važnija od Vaše dobrobiti.** Učenici ne trebaju nastavnike koji se žrtvuju za njih. Trebaju nastavnike koji se trude, koji su dobro, koji uživaju u radu i odnosu s njima te koji im mogu biti pozitivni modeli.
- **Ako se osjećate preplavljeno, imate pravo odmaknuti se i brinuti za sebe.**

Literatura:

- Asselmann, E., Hilbert, K., Hoyer, J., Wittchen, H. U., Lieb, R., Bühringer, G. i Beesdo-Baum, K. (2018). Self-reported volitional control in adolescents and young adults from a community cohort: Associations with current, past and future mental disorders. *Psychiatry research*, 260, 292–299. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.11.046>.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S. i Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717–735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>.
- Child Study Center (2002). *Problem behaviors in the classroom: What they mean and how to help*. Preuzeto s file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/Functional%20behavior%20analysis%20handout.pdf.
- Cosma, A., Bersia, M., Abdrakhmanova, S., Badura, P. i Gobina, I. (2023). Coping through crisis: COVID-19 pandemic experiences and adolescent mental health and well-being in the WHO European Region: Impact of the COVID-19 pandemic on young people's health and well-being from the findings of the HBSC survey round 2021/2022. *World Health Organization. Regional Office for Europe*. Preuzeto s <https://iris.who.int/handle/10665/369474>.
- Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G. i Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60(8), 837–844. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.60.8.837>.
- Davidson, G. C. i Neale, J. M. (2002). *Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Granello, P. F. i Zyromski, B. (2018). Developing a Comprehensive School Suicide Prevention Program. *Professional School Counseling*, 22(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2156759X18808128>.
- Green, J. G., Guzmán, J., Didaskalou, E., Harbaugh, A. G., Segal, N. i LaBillois, J. (2018). Teacher identification of student emotional and behavioral problems and provision of early supports: A vignette-based study. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(4), 225–242. <https://doi.org/10.1177/1063426617740879>.
- Jones, E. J. (2015). *How Schools Can Support Students with Mental Illness?* Education and Human Development Master's Theses. Paper 582.

- Juul, J. (2019). *Agresivnost! Nov i opasan tabu? Vodič za bolje razumijevanje agresivne djece i mladih*. Split: Harfa.
- Kurtovic, A. (2018). Prevalence of adjustment problems in university students: effects of gender and change of residence. *International Journal of Education and Psychology in the Community*, 8(1&2), 7–27.
- Kurtović, A., Vuković, I. i Gajić, M. (2017). The effect of locus of control on university students' mental health: possible mediation through self-esteem and coping. *Journal of psychology*, 152(6), 341–357. <https://doi.org/10.1080/00223980.2018.1463962>.
- Novak, M. i Bašić, J. (2008). Internalizirani problemi kod djece i adolescenata: obilježja i mogućnosti prevencije. *Ljetopis socijalnog rada*, 15(3), 473–498.
- Residori, C., Költő, A., Dóra Eszter, V. i Gabhainn, S. N. (2023). Age, gender and class: how the COVID-19 pandemic affected school-aged children in the WHO European Region: Impact of the COVID-19 pandemic on young people's health and well-being from the findings of the HBSC survey round 2021/2022. *World Health Organization. Regional Office for Europe*. Preuzeto s <https://iris.who.int/handle/10665/369715>.
- The Ontario Public Service (2013). *Supporting minds. An educator's guide to promoting students' mental health and well-being* (2013). Preuzeto s <https://www.ontario.ca/page/supporting-minds-educators-guide-promoting-student-mental-health-and-well-being>.
- The Institute of Education Sciences (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom*. Preuzeto s https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/behavior_pg_092308.pdf.
- Vrdoljak, G., Kurtović, A., Babić Čikeš, A. i Hirnstein, M. (2023). Gender and educational stage moderate the effects of developmental assets on risk behaviours in youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2183872>.
- Vulić-Prtorić, A. i Cifrek-Kolarić, M. (2011). *Istraživanja u razvojnoj psihopatologiji*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vulić Prtorić, A. (2004). *Depresivnost u djece i adolescencija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vulić Prtorić, A. (2002). Strahovi u djetinjstvu i adolescenciji. *Suvremena psihologija*, 5(2), 271–293.
- Weist, M. D., Lever, N. A., Bradshaw, C. P. i Owens, J. S. (2014). *Handbook of School Mental Health Research, training, practice, and policy*. New York: Springer US.

Vrijednost proučavanja ljudskih snaga

Poglavlje o mentalnom zdravlju završit ćemo s fokusom na ljudske snage, koje se mogu i trebaju razvijati i osnaživati u svim kontekstima i periodima razvoja, s ciljem poticanja dobrobiti, odnosno življenja „dobrog života“.

Dugotrajna usmjerenost pomagačkih struka na poteškoće i negativne aspekte funkcioniranja čovjeka dovela je do toga da danas stručnjaci imaju prilično dobro znanje o mentalnim poremećajima i to im znanje pomaže u tretmanima. No ako se mentalnom zdravlju želi pristupiti na cjelovitiji način pa, pored bavljenja negativnim, osmišljavati i načine za razvijanje pozitivnih strana ljudske prirode, klasifikacije za to nisu toliko razrađene.

Ipak, saznati više o jakim stranama funkcioniranja čovjeka bilo bi korisno iz nekoliko razloga. Ponajprije, osobne snage mogu se svrstati među unutarnje kvalitete, odnosno karakteristike čovjeka koje na

raznovrsne načine povećavaju raspon kapaciteta osobe da se uspješno suočava sa životnim zadacima i izazovima. One, osim toga, mogu na različite načine bitno povećati i sposobnosti osobe da prepozna i koristi prilike koje joj se u životu pružaju, kao i da sama aktivno stvara prilike za nova iskustva, uspjehe, kvalitetne odnose i sl. Ukratko, moglo bi se reći da osobne snage mogu (kroz različite mehanizme) zamjetno poboljšati životne prilike, tj. izgleda za kvalitetan život i same osobe, a često i ljudi koji ju okružuju. Pored toga, neki su stručnjaci uvjereni da se najzamjetniji rast i razvoj potencijala osobe može odviti u onim aspektima u kojima je osoba već jaka (dakle, po pitanju osobnih snaga za koje je osoba najviše predisponirana).

Iako još nema jedne široko prihvaćene klasifikacije ljudskih snaga ili pozitivnih osobina, razvijeno ih je nekoliko pa se u nastavku navode i opisuju najpoznatije: Gallupova klasifikacija talenata, klasifikacija Search instituta: 40 razvojnih prednosti te klasifikacija snaga i vrlina VIA instituta (VIA od engl. *values in action*).

Gallupova klasifikacija talenata

Nastojeći sustavno prikazati karakteristike ljudi koje predstavljaju njihove vrijedne osobne resurse, stručnjaci su potražili odgovor na pitanje „što ljude čini izvrsnima“. S tom namjerom proveli su na tisuće intervjua s ljudima koji su iznimno uspješni, i to na vrhunskoj razini, u akademskom, a potom i u poslovnom i okruženju. Analiza tih intervjua iznijela je popis od 34 najčešće uočena talenta, odnosno snage. Pri tome su definirali **talent** kao ponavljajući obrazac misli, osjećaja i ponašanja koji se može produktivno upotrijebiti i dolazi do izražaja u različitim životnim područjima. Rezultat su normalnog, zdravog razvoja i uspješnih iskustava tijekom djetinjstva i adolescencije. U ovoj taksonomiji, **snage**

bi predstavljale svojevrzni nastavak talenata. Svaka snaga kombinira neki talent s potrebnim znanjima i vještinama, a odnosi se na sposobnost dosljedno kvalitetnog učinka u nekoj aktivnosti. Kada se snage potpuno razviju i primjenjuju na prikladan način, dovode do postignuća i izvrsnosti.

Pronađene snage grupirali su u četiri područja: 1) snage od najveće koristi za uspješan rad s ljudima; 2) snage koje omogućuju osobi da ima utjecaj na druge; 3) snage koje su izvor osobnih resursa potrebnih za naporniji rad te 4) snage koje omogućavaju osobi „pametniji“ rad.

U pojedino navedeno područje svrstane su sljedeće snage (a u nastavku je pojašnjeno što pojedina snaga podrazumijeva).

1) RAD S LJUDIMA	
Sklad	Sposobnost da se otkriju sličnosti s drugim ljudima, spremnost na pronalaženje pristupa u međuljudskim složenim situacijama koji isključuju konflikte.
Empatija	Razumijevanje drugih i stvaranje podržavajućih odnosa.
Komunikacija	Sposobnost objašnjavanja, razjašnjavanja i jasnog izražavanja.
Uključivanje	Pomaganje drugima da se okupe oko zajedničkog cilja i budu učinkoviti.
Individualizacija	Gledanje na druge osobe kao na jedinstvene pojedince, prepoznavanje njihovih talenata i uviđanje razlika među ljudima koje je važno uzeti u obzir pri ophođenju s drugima.
Odnosi	Izgradnja bliskih međuljudskih odnosa.
Odgovornost	Pouzdanost u odnosu s drugima i savjesno ispunjavanje obaveza.
2) UTJECAJ NA DRUGE	
Kontrola	Sposobnost suočavanja s konfliktima i krizama te sposobnost preuzimanja kontrole u situaciji.
Natjecateljski duh	Spremnost na naporan rad kako bi se ostvarilo postignuće, želja za pobjedom.
Razvoj	Uočavanje potencijala u drugima i pomaganje da ga razviju.
Maksimaliziranje	Pojačavanje osobne i grupne izvrsnosti.
Pozitivnost	Entuzijazam, optimizam, pozitivno uzbuđenje i poticanje drugih.
Druželjubivost	Brzo uspostavljanje odnosa s drugim ljudima.
3) NAPORNIJI RAD	
Postignuće	Stremljenje k ostvarivanju ciljeva, produktivnost, osoba crpi poseban osjećaj zadovoljstva uslijed ostvarenih ciljeva.
Aktivacija	Energija potrebna da se stvari pokrenu i obave.
Prilagodljivost	Sposobnost mijenjanja vlastitih pristupa ovisno o zahtjevima okoline; fleksibilnost.
Uvjerenost	Snažna uvjerenja i ideje, osjećaj smisla u životu.
Disciplina	Organiziranost, dobro upravljanje vremenom, red i struktura.
Usmjerenost	Određivanje prioriteta, utvrđivanje smjera djelovanja, efikasnost.
Ispravljanje pogrešaka	Prepoznavanje problematičnih aspekata izvedbe i sposobnost njihova rješavanja.
Sigurnost u sebe	Samopouzdanje, neovisnost u mišljenju.
Važnost	Visoka motivacija za priznanjem, naporan rad.

4) „PAMETNIJI“ RAD

Analitičnost	Razumijevanje uzroka i posljedica, kritičko mišljenje.
Organiziranost	Organizacija, koordinacija, identifikacija pravih ljudi i izvora.
Cjelovitost	Povezivanje ideja i događaja u smislenu cjelinu.
Dosljednost	Jednakost, pravednost, osjećaj za „dobro i loše“.
Kontekst	Uzimanje u obzir povijesnog konteksta, perspektiva.
Promišljenost	Dobro donošenje odluka, opreznost, pažljivo razmatranje svih opcija.
Usmjerenost na budućnost	Uvidanje mogućnosti, poticanje drugih.
Stvaranje ideja	Kreativnost, originalnost, nove ideje i koncepti.
Ulaganje	Aktivno stjecanje znanja, radoznalost.
Intelekt	Višestruka usmjerenost mišljenja, sklonost intelektualnim raspravama, traženje rješenja.
Učenje	Uživanje u procesu učenja, usmjerenost na napredovanje.
Strategija	Sposobnost viđenja pozitivnog i negativnog, cijele slike te stvaranja prikladnog plana akcije.

Značajke tih snaga i talenata koje mogu pomoći u njihovu prepoznavanju bile bi sljedeće:

- Kod osobe je prisutan snažan osjećaj želje i stremljenja prema nekim interesima i ciljevima usko vezanima za pojedinu snagu/talent.
- Korištenje pojedine osobne snage dovodi do unutarnjeg zadovoljstva.
- Kada osoba koristi pojedinu snagu u određenom kontekstu, učenje o takvim situacijama postaje lakše (lakše usvaja nove informacije i lakše ih integrira u postojeći sustav znanja).
- Kada osoba aktivira određenu snagu, može osjećati zanesenost takvom aktivnošću (engl. *flow*), a često postiže i iznimne rezultate takve aktivnosti.
- Kada osoba aktivira određenu snagu, sama aktivnost djeluje joj manje naporna, zanimljivija joj je, potpuno se u nju uključuje, brže uči i ima intenzivniji osjećaj zadovoljstva.

Okvir 10. Za razmišljanje (za nastavnike)

Koje ste od prethodno navedenih snaga/talenata prepoznali kod sebe na temelju ovih značajki? U kojim Vam situacijama pojedina snaga donosi osobite koristi?

Možete li neke od tih snaga prepoznati i kod svojih učenika? Na koje sve načine / u kojim se situacijama pojedine snage kod njih sve manifestiraju? Koristite li neke metode ciljano kako bi pojedine snage/talenti kod učenika mogle doći do izražaja? Koje za što?

Da bismo svoje snage razvili, preporuča se slijediti ove principe:

- Prepoznati svoje talente i vjerovati u njih
- Svoje talente smatrati vrijednima i preuzeti osobnu odgovornost za njihov razvoj
- Razumjeti vlastitu motivaciju, tj. zašto nešto radimo; osvijestiti svoje životne ciljeve
- Ostvarivati dobre odnose s drugim ljudima
- Podsjećati sami sebe na uspjehe iz prošlosti i nastojati razumjeti koje su snage dovele do njih
- Nastaviti uvježbavati svoje talente i snage
- Poučavati druge o talentima i snagama.

Pri tome, bilo bi važno naglasiti kako se snage najbolje razvijaju:

- U okviru podržavajućih odnosa s drugim ljudima, tj. onih koji pružaju podršku, suosjećanje i posvećuju se tome odnosu.
- Uslijed pozitivnih očekivanja od sebe i drugih kada je u pitanju postignuće. Pri tome je važno da to budu realna očekivanja i temeljena na snagama koje osoba posjeduje i koje treba do kraja razviti (nasuprot nečemu što možda uopće nije karakteristika neke osobe).
- Kada osoba ima definiranu svoju „životnu misiju“, tj. kada pronade nešto čemu je potpuno posvećena (i što joj daje osjećaj smisla i neki opći smjer u životu).

Ta saznanja imaju posebnu primjenu u radu s drugim ljudima, posebno mladima i možemo prepoznati kako nastavnici predstavljaju važan izvor podrške učenicima, svakako i pozitivnih očekivanja, a ponekad i u procesu osobnog rasta i razvoja mlade osobe, u otkrivanju vlastite životne misije.

Klasifikacija Search instituta: 40 razvojnih prednosti

Razvojne prednosti u ovome se okviru definiraju kao uobičajena iskustva i kvalitete koji u najvećoj mjeri pridonose razvoju mlade osobe. U ovom su pristupu grupirane u dvije skupine – vanjske i unutarnje prednosti (po dvadeset u svakoj).

Vanjske se prednosti odnose na različita pozitivna iskustva koja djeca i mladi doživljavaju u svom odnosu s odraslim osobama i institucijama, a mogla bi se okupiti u sljedeće kategorije: 1) podrška; 2) osnaživanje; 3) granice i očekivanja te 4) konstruktivno korištenje vremena.

Unutarnje se pak prednosti odnose na različite unutarnje karakteristike te ponašanja djece i mladih koje potpomažu njihov pozitivan razvoj. U ovom ih

se pristupu grupira u sljedeće kategorije: 1) posvećenost učenju; 2) pozitivne vrijednosti; 3) socijalne kompetencije te 4) pozitivni identitet.

Nalazi studija pokazali su kako navedene prednosti pridonose pozitivnom razvoju mladih više nego sve demografske karakteristike (što zvuči ohrabrujuće za sve one institucije koje nastoje pridonijeti pozitivnom razvoju mladih osoba, bez obzira na porijeklo i polazne životne prilike). Drugi nalazi pokazuju kako su adolescenti s većom razinom podržavajućih čimbenika u obitelji i okolini (kako su ih sami procijenili) manje skloni zlouporabi alkohola i droga, rizičnom i nasilnom ponašanju. Pokazalo se kako pozitivna okolina (a u nastavku se detaljnije opisuje što to sve podrazumijeva) pridonosi razvoju pozitivne slike o sebi.

Okvir 11. Za razmišljanje (za nastavnike)

Za koje od sljedećih 40 **specifičnih vanjskih i unutarnjih prednosti** smatrate kako je moguće te posebno važno omogućavati ih/poticati u školskom okruženju?

Imate li primjere dobre prakse za to u Vašoj školi?

Vanjske prednosti – PODRŠKA

Obiteljska podrška	Obitelj pruža mnogo ljubavi i podrške.
Pozitivna obiteljska komunikacija	Mlada osoba i njezini roditelji komuniciraju pozitivno, traži po potrebi savjet od roditelja.
Ostali odnosi s odraslima	Mlada osoba dobiva podršku od tri ili više odraslih osoba koje joj nisu roditelji.
Dobro susjedstvo	Bržni susjedi koji vode računa o mladoj osobi.
Dobro školsko ozračje	Škola omogućuje brižno i poticajno ozračje.
Uključenost roditelja u školovanje	Roditelji su aktivno uključeni i potiču mladu osobu.

Vanjske prednosti – OSNAŽIVANJE

Zajednica cijeni mlade	Mlada osoba opaža da zajednica cijeni mlade ljude.
Mladi kao snaga	Mladima se daju korisni zadaci u zajednici.
Pomaganje drugima	Mlada osoba radi neke poslove jedan ili više sati dnevno.
Sigurnost	Mlada osoba osjeća se sigurnom u kući, školi i susjedstvu.

Vanjske prednosti – GRANICE I OČEKIVANJA

Obiteljske granice	Obitelj ima jasna pravila i posljedice za njihovo kršenje; prati kako mlada osoba provodi vrijeme.
Školske granice	Škola ima jasno definirana pravila i posljedice za njihovo kršenje.
Granice u susjedstvu	Susjedi preuzimaju odgovornost za nadgledanje ponašanja mladih.
Odrasli kao modeli	Roditelji i ostale odrasle osobe modeliraju pozitivno, odgovorno ponašanje.
Pozitivni vršnjački utjecaj	Najbliži prijatelji mlade osobe modeli su odgovornog ponašanja.
Visoka očekivanja	I roditelji i učitelji potiču mladu osobu da radi dobro.

Vanjske prednosti – KONSTRUKTIVNO KORIŠTENJE VREMENA

Stvaralačke aktivnosti	Mlada osoba provodi tri ili više sati tjedno na satovima/aktivnostima koje uključuju neku vrstu umjetnosti (primjerice dramske, glazbene, plesne, likovne...).
Programi za mlade	Mlada osoba provodi tri ili više sati tjedno u sportskim ili drugim klubovima, udrugama i organizacijama u školi i zajednici.
Religijske zajednice	Mlada osoba provodi tri ili više sati tjedno u aktivnostima usmjerenim na duhovne aspekte, u okviru neke zajednice.
Vrijeme u kući	Mlada osoba je vani s prijateljima „ne radeći ništa posebno“ dvije ili manje večeri tjedno.

Unutarnje prednosti – POSVEĆENOST UČENJU

Motivacija za postignućem	Mlada je osoba motivirana da ostvari dobar uspjeh u školi.
Angažiranost u školi	Aktivno je angažirana u učenju.
Domaća zadaća	Bar jedan sat dnevno radi domaće zadaće.
Vezanost za školu	Brine za svoju školu.
Čitanje zbog zadovoljstva	Čita zbog zadovoljstva tri ili više sati tjedno.

Unutarnje prednosti – POZITIVNE VRIJEDNOSTI

Briga	Pomaganje drugima smatra vrijednošću.
Jednakost i socijalna pravda	Vrednuje promicanje jednakosti i borbu protiv gladi, siromaštva i drugih izvora nejednakih životnih prilika različitih skupina u društvu.
Integritet	Ponaša se u skladu sa svojim uvjerenjima i bori se za svoja mišljenja.
Iskrenost	Govori istinu čak i onda kad je to teško.
Suzdržanost	Vjeruje kako je važno ne prakticirati zdravstveno rizična ponašanja (npr. konzumacija droge, alkohola).

Unutarnje prednosti – SOCIJALNE KOMPETENCIJE

Planiranje i donošenje odluka	Zna kako planirati i donositi odluke.
Interpersonalna kompetencija	Posjeduje empatiju, osjetljivost i vještine sklapanja i održavanja prijateljstva.
Kulturalna kompetencija	Zna biti i ugodno joj je s ljudima druge kulture, rase ili etničkog podrijetla.
Otpornost pritisku	Može se suprotstaviti negativnom pritisku vršnjaka i opasnim situacijama.
Miroljubivo rješavanje sukoba	Trudi se nenasilno rješavati sukobe.

Unutarnje prednosti – POZITIVNI IDENTITET

Osobna moć	Osoba ima osjećaj kontrole nad stvarima koje joj se događaju.
Samopoštovanje	Ima visoko samopoštovanje.
Osjećaj smisla	Izjavljuje da njezin život ima svrhu ili smisao.
Pozitivno gledanje na osobnu budućnost	Osoba je optimistična kada je u pitanju njezina budućnost.

VIA klasifikacija snaga karaktera i vrlina

Jedan od središnjih projekata pokreta pozitivne psihologije odnosio se na izradu taksonomije pozitivnih ljudskih osobina, a koja je bila svojevrsna protuteža klasifikaciji mentalnih poremećaja. Nakon proučavanja filozofskih i religijskih, tradicijskih i suvremenih spisa, kao i analize sadržaja produkata popularne kulture kroz različite kulture, utvrdili su sljedeće: dobar je karakter odraz šest grupa temeljnih vrlina koje su (bile i danas su) cijenjene u svim kulturama i razdobljima (prikazane su u sljedećoj tablici).

Neki od najvažnijih kriterija prema kojima su izdvojene jesu:

- Vrlina se cijeni u različitim kulturama
- Ima moralnu vrijednost, tj. cijeni se sama po sebi, a ne zbog mogućih koristi za osobu koja ju posjeduje
- Ne ponižava niti slabi druge; prije bi se moglo reći da „uzdiže“ one koji joj svjedoče i izaziva prije divljenje drugih, nego ljubomoru

- Pridonosi osjećaju ispunjenosti, a često i osjećaju sreće i zadovoljstva
- Predstavlja opću i stabilnu crtu osobe te postoje individualne razlike u izraženosti takve crte među ljudima
- Mjerljiva je; ne preklapa se, pojmovno ili teorijski, s nekom drugom vrlinom
- Ima jasnu „negativnu“ suprotnost (npr. zahvalnost – nezahvalnost)
- Ima „modele“, tj. postoje osobe kod kojih je izrazito razvijena
- Ima slabosti i ograničenja, npr. neka djeca i mladi preuranjeno ju iskazuju
- Može biti selektivno odsutna: netko je u potpunosti može nemati
- Postoje institucije, usmjereni društveni poticaji i rituali kojima ju se nastoji razviti.

U svrhu definiranja i mjerenja tih vrlina, opisane su i 24 takozvane „snage karaktera“ koje se mogu svrstati u neku od šest kategorija, tj. vrlina. Radi preglednosti, prikazane su u zajedničkom tabličnom prikazu.

Vrlina	Obuhvaća na općenitoj razini:	Specifične snage u okviru ove vrline:
1. Mudrost i znanje	Kognitivne snage vezane za stjecanje i upotrebu znanja	Kreativnost Znatizelja Otvorenost uma Ljubav prema učenju Perspektiva i mudrost
2. Odvažnost	Emocionalne snage koje uključuju korištenje volje za postizanje cilja unatoč unutarnjim ili vanjskim poteškoćama	Autentičnost, iskrenost, integritet Hrabrost Upornost Vitalnost
3. Humanost	Interpersonalne snage koje uključuju brigu i prijateljski odnos prema drugima	Ljubaznost i velikodušnost Sposobnost osobe da voli i prihvaća ljubav Osobna, socijalna i emocionalna inteligencija
4. Pravednost	„Građanske“ snage koje se nalaze u osnovi zdravoga života u zajednici	Jednakost, poštenje, moralnost Sposobnost vođenja Socijalna odgovornost
5. Umjerenost	Snage koje štite od ekscesnog ponašanja	Opraštanje Poniznost, skromnost Razboritost Samoregulacija
6. Transcendentnost	Snage koje potpomažu osjećaj povezanosti sa „širim univerzumom“ i pomažu uspostavljanju doživljaja smisla u životu	Poštovanje ljepote i izvrsnosti Zahvalnost Nada i optimizam Smisao za humor Duhovnost

Okvir 12. Za razmišljanje (za nastavnike)

A) uz listu navedene 24 snage razmislite koje biste izdvojili kao „tipično Vaše karakteristike“, a onda za svaku od snaga koje ste izdvojili, razmislite koliko se na nju odnose sljedeći kriteriji:

- Autentičnost (pomislili ste „To sam baš ja!“)
- Kontinuirano učenje novih načina izražavanja te snage
- Žudnja da se pronađu novi načini njezine upotrebe
- Osjećaj da se baš mora pokazati („Probaj me spriječiti!“)
- Kada ju koristite, prije se osjećate okrijepljeno, nego iscrpljeno
- Stvarate prigode, odnosno razne osobne projekte koji se vrte oko te snage
- Kad ju koristite, osjećate radost, entuzijizam i sl.

Ako se bar jedan od tih kriterija odnosi na snagu koju ste označili, vrlo je vjerojatno to jedna od Vaših izraženijih snaga.

B) Koje od tih Vaših najjačih snaga karaktera dolaze do izražaja u radu s učenicima? U kojim situacijama? Na koje načine?

Iako se ljudi, po automatizmu, većinom usmjere na one snage koje nemaju u prevelikoj mjeri (a možda misle da bi ih trebali posjedovati ili bi ih voljeli imati u nekoj idealnoj verziji sebe), vježba koja slijedi fokusira se upravo na suprotno – na postojeće najjače strane osobe.

Vježba 5.

U periodu od sljedeća dva tjedna pokušajte svaki dan koristiti neku od svojih **najizraženijih** snaga karaktera, **ali svaki puta na neki novi način**. Potom zabilježite za sebe svaki puta:

Koja je to bila situacija?

Koju ste od svojih najtipičnijih snaga tada aktivirali?

Na koji način (što je taj put bilo drukčije nego prije)?

Kako ste se pri tome osjećali?

Literatura:

- Benson, P. L., Leffert, N., Scales, P. C. i Blyth, D. A. (1998). Beyond the “village” rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(3), 138–159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0203_3
- Buchingham M. i Clifton, D.O. (2001). *Now, discover your strengths*. New York: Free Press.
- Clifton, D.O. i Nelson, P. (1992). *Soar with your strengths*. New York: Dell Publishing.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. i Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>.
- Peterson, C. i Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Rath, T. (2007). *Strengths finder 2.0*. New York: Gallup Press.
- Rijavec, M. i Miljković, D. (2018). *Tko su dobri ljudi? Psihologija pozitivne osobe*. Zagreb: IEP-D2
- Rijavec, M., Miljković, D. i Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija: znanstveno istraživanje ljudskih snaga i sreće*. Zagreb: IEP-D2.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. i Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4(1), 27–46. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0401_3
- Scales, P. C. i Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Veenhoven, R. (2000). The Four Qualities of Life. *Journal of Happiness Studies*, 1, 1–39. <https://doi.org/10.1023/A:1010072010360>.



4. AKADEMSKO FUNKCIONIRANJE DJECE I MLADIH

Gabrijela Vrdoljak

Do sada smo se u priručniku bavili većinom općim aspektima funkcioniranja djece i mladih, načinima kako se to reflektira na akademsko funkcioniranje i ulogom škole u osnaživanju djece i mladih s ciljem poticanja njihova pozitivnog razvoja i dobrobiti. U ovom poglavlju pozabavit ćemo se nekim aspektima akademskog funkcioniranja u užem smislu, dakle onima koji su uže vezani uz nastavu. Kako bi učenici mogli maksimalno koristiti svoje kapacitete te ostvariti potencijale potrebno je s jedne strane prepoznavanje i uvažavanje njihovih individualnih osobina i poticanje razvoja vještina, ali i poticajna okolina s druge strane. Stoga ćemo se u ovom poglavlju prvo pozabaviti individualnim razlikama učenika u intelektualnim sposobnostima i osobinama ličnosti, nakon toga važnošću poticanja samoreguliranog učenja i kreativnosti, te konačno razrednom disciplinom i školskom klimom.

Školski uspjeh i obilježja učenika

Školski uspjeh odnosi se na ishod ili produkt obrazovanja. Postoje tri skupine obrazovnih ishoda: 1.) znanje, 2.) korištenje strategija rješavanja problema i 3.) usvajanje pozitivnih stavova, uvjerenja i emocija. Školski uspjeh oduvijek je bio važan čimbenik u životu osobe. Njime je određena mogućnost odabira srednje škole i fakulteta pa time i zanimanja, stoga možemo reći da školski uspjeh utječe na cijeli život pojedinca. U posljednje vrijeme školski uspjeh posebno dobiva na važnosti, standard je postao petica, a sve ispod toga često se smatra neuspjehom. Posebno krajem školske godine stvara se veliki pritisak koji osjećaju učenici, roditelji i nastavnici. Učenici često navode osjećaje strepnje, krivnje, nemoći i ljutnje vezane uz školski uspjeh, a posebno krajem školske godine. Učitelji također osjećaju krivnju, te odgovornost koju donose ocjene i koje odre-

đuju mogućnost djeteta da upiše odabranu školu ili fakultet. Uz to su još pod pritiskom roditelja zbog ocjena, a sami roditelji također osjećaju pritisak jer su svjesni da dijete mora imati jako dobre ocjene kako bi moglo birati školu u skladu sa željama. Iz navedenog možemo zaključiti da psihološko zdravlje i dobrobit svih navedenih strana može biti narušena zbog pritiska za dobivanjem izvrsnih ocjena. U današnje vrijeme sve se više raspravlja o tome da je jedan od uzroka način izražavanja školskog uspjeha, a to je prosjek ocjena. Prosjek ocjena sve ocjene sažima u jedan broj te da bi imao visok prosjek, moraš biti izvrstan u većini predmeta i područja. Sama pretpostavka da netko treba biti izvrstan u svemu je pogrešna. Ljudi se razlikuju s obzirom na svoje sposobnosti, iskustva i interese, te je očekivati da je netko sposoban za sve i da ga sve zanima nerealno. U nastavku teksta bit će opisana obilježja učenika koja utječu na školski uspjeh i zašto su neki učenici uspješniji od drugih u školi te u pojedinim predmetima.

Školski uspjeh možemo predviđati na temelju nekih obilježja učenika (npr. inteligencija, osobine ličnosti, motivacija i sl.), obiteljska i socijalna okolina, obilježja nastavnika i obilježja škole.

Inteligencija

Za inteligenciju postoje različite definicije kao npr. sposobnost shvaćanja odnosa i korištenja tih odnosa u rješavanju problema. Mnogi autori spominju: sposobnost adaptacije, apstraktnog mišljenja i kapacitet za učenje. Također, postoje različita viđenja prirode inteligencije. Neki autori (npr. Spearman) smatraju da postoji jedan nadređeni opći (g-faktor) i više specifičnih faktora. Opći faktor malo nam pomaže u razumijevanju specifičnih sposobnosti

kod pojedinca. On samo govori o općem intelektualnom kapacitetu. Drugi autori (npr. Thurstone i Gardner) zastupaju ideju o više odvojenih inteligencija koje su neovisne jedne o drugima pa kod pojedinca može biti izražena jedna vrsta inteligencije (npr. matematička), a manje izražena druga vrsta (npr. jezična). Gardner je razlikovao osam vrsta inteligencije:

1. Logičko-matematička:

Ta vrsta inteligencije često se povezuje s onim što nazivamo „znanstveno mišljenje“. Ta se inteligencija često može vidjeti kod ljudi poput znanstvenika, računalnih programera, računovođa, pravnika, bankara i naravno, matematičara.

2. Lingvističko-verbalna:

Karakterizira ju naglašeno zanimanje prema riječima i jeziku, pismeno i usmeno. Ljudi s razvijenom tom vrstom inteligencije često su dobri govornici i pisci. Primjere visoko razvijene verbalno-jezične inteligencije nalazimo kod autora, pjesnika, dramatičara, javnih govornika, televizijskih reportera i medijskih ličnosti te komičara.

3. Vizualno-spacijalna:

Vizualno-spacijalna inteligencija odnosi se na snalaženje u prostoru, sposobnost vizualizacije, mogućnost rotacije složenih likova u glavi (a da oni nisu fizički prisutni). Ta vrsta inteligencije često je izražena kod ljudi poput arhitekata, grafičara, kipara, inženjera i istraživača.

4. Tjelesno-kinestetička:

Sposobnost vještog upravljanja predmetima koristeći se sposobnostima fine i grube motorike. Tjelesno-kinestetička inteligencija važna je za izvedbe u sportu ili plesu.

5. Glazbena:

Glazbena je inteligencija prepoznavanje i korištenje ritmičkih i tonskih obrazaca. Pojedinci

s izraženom glazbenom inteligencijom pronalaze karijeru kao glazbenici, pjevači, skladatelji i zabavljači.

6. Interpersonalna:

Interpersonalna inteligencija označava sposobnost dobre interakcije s ljudima. Osoba dobro razumije osjećaje, ponašanja i namjere drugih ljudi te lako uspostavlja komunikaciju. Osobe kod kojih je zastupljena ta vrsta inteligencije često se pronalaze u poslovima koji zahtijevaju puno komunikacije s ljudima i u pomagačkim zanimanjima kao što su psiholozi, socijalni radnici i sl.

7. Intrapersonalna:

Označava sposobnost razumijevanja sebe, vlastitih emocija i misli. Osobe koji koje imaju razvijenu intrapersonalnu inteligenciju bolje razumiju svoj unutarnji svijet, zašto se osjećaju i razmišljaju na određeni način te bolje reguliraju vlastite emocije. Osobe koje imaju razvijenu intrapersonalnu inteligenciju često se pronalaze u poslovima koji zahtijevaju individualni rad kao npr. pisci.

8. Prirodoslovna:

Označava sposobnost prepoznavanja biljaka i životinja, razlikovanje i razumijevanje svijeta prirode. Česta je kod prirodoslovaca, botaničara, veterinara i sl.

Različiti ljudi imaju u različitoj mjeri razvijene pojedine faktore inteligencije (Vježba 1) pa je stoga besmisleno očekivati da svi učenici trebaju biti dobri u svemu. Problem školskog sustava leži i u tome što se pokazalo da školskom uspjehu najviše doprinosi razvijenost matematičkog i jezičnog faktora, dok drugi imaju manju ulogu. Također škola manje neguje i potiče druge vrste inteligencija, a bilo bi poželjno da se u jednakoj mjeri potiču i cijene sve vrste intelektualnih sposobnosti kod djece.

Okvir 1.**Jake strane**

Dajte brojčanu ocjenu kako biste pokazali koliko mislite da ste jaki u svakom od sljedećih područja.

3 = izrazito 2 = umjereno 1 = slabo

_____ Lingvističko-verbalno
(izmišljanje priča, govor, rasprava)

_____ Logičko-matematičko
(znanstveno mišljenje, matematičke sposobnosti)

_____ Vizualno-spacijalno
(umjetničke sposobnosti, snalaženje u prostoru)

_____ Tjelesno-kinestetičko
(atletske sposobnosti, plesne sposobnosti)

_____ Glazbeno
(glazbene sposobnosti)

_____ Interpersonalno
(odnosi s drugim ljudima)

_____ Intrapersonalno
(samorefleksija, samosvijest)

_____ Prirodoslovno
(razumijevanje svijeta prirode)

1. Koja su područja Vaša jača strana?
2. Koja su područja Vaša slabija strana?
3. Za koja područja imate najveći interes? Jesu li to ona područja koja su Vaša jača strana? Postoji li nešto što volite raditi, a da ne pripada Vašim jakim stranama?
4. Zamislite tri Vama bliske osobe. Mislite li da bi one pridale jednake vrijednosti ovim područjima (kao i Vi)?
5. Što mislite, koja područja škola najviše potiče?

Pri ispitivanju odnosa inteligencije i školskog uspjeha pokazalo se da se snaga te veze smanjuje s porastom školovanja. Dakle, na nižim razinama obrazovanja ta je veza snažnija nego na višim. Taj se trend objašnjava time da na nižim razinama obrazovanja (osobito na početku osnovnoškolskog školovanja) jedno bistro dijete može bez puno truda i zalaganja biti uspješno i dobiti dobru ocjenu. S porastom školovanja gradivo postaje kompleksnije i povećava se količina gradiva koje se ispituje. Koliko god pojedinac bio inteligentan, na višim stupnjevima obrazovanja, vjerojatno neće biti uspješan ako nije učio i uložio trud. Na višim stupnjevima obrazovanja do izražaja više dolaze neki drugi faktor: savjesnost, količina uloženog truda, motivacija, interes za predmet i sl. Iz navedenog je jasno da bi nastavnici trebali staviti naglasak na uloženi trud, zalaganje i produbljivanje interesa za predmet što će povećati školski uspjeh, a možda još važnije povećati motivaciju, interes i zadovoljstvo školom.

Važno je, također, imati pozitivna očekivanja od učenika. Iako su učenici različitih sposobnosti, svaki učenik može ostvariti napredak. Nastavnička očekivanja i uvjerenja često se prenose na učenika pa on sam počinje vjerovati u ono što nastavnik očekuje. Ako nastavnik smatra da je učenik nesposoban i da ne može uspjeti u određenom predmetu i ako to pokazuje svojim ponašanjem (čak i ako nikada nije izgovorio naglas svoja uvjerenja), učenik će brzo usvojiti ta uvjerenja i sam smatrati da je nesposoban te se vjerojatno neće ni truditi oko tog predmeta. Pigmalion efekt ili samoispunjavajuće proročanstvo govori o tome da se naša uvjerenja o nekome mogu ostvariti jer našim ponašanjem potaknemo da se ona ostvare. Ako nastavnik vjeruje da učenik može savladati gradivo, vjeruje u njegov napredak te izražava pozitivna očekivanja, učenik će vjerojatno i sam u to povjerovati te će biti motiviran više se truditi što će, u konačnici, dovesti i do boljeg uspjeha.

Osobine ličnosti

Ličnost predstavlja individualni sklop ponašanja, mišljenja i čuvstva koji obilježava životnu prilagodbu pojedinca. Znamo da se svi ljudi ne osjećaju i ne ponašaju jednako u istoj situaciji. Neki ljudi rado započinju razgovor s nepoznatim osobama, neki ne, neki su učenici jako nervozni i uplašeni pred ispit drugi nisu. Te se razlike u velikoj mjeri mogu objasniti osobinama ličnosti. Najpoznatiji model ličnosti opisuje ličnost s pet dimenzija: ekstraverzija/introverzija, neuroticizam/emocionalna stabilnost, samovjesnost, ugodnost i otvorenost.

Ekstraverzija/introverzija

Osobe kod kojih je izražena ekstraverzija često su pričljive, izravne, aktivne, vole biti u većoj grupi ljudi, dok su introverti osobe koje vole biti s manjim brojem ljudi, trebaju više vremena koje će provoditi sami, nekima više odgovara vrijeme provedeno uz knjigu nego na bučnom tulumu. Važno je znati da ljudi ne moraju biti tipični ekstraverti ili introverti, većina se ljudi nalazi negdje između te dvije krajnosti. Pri istraživanju odnosa te osobine ličnosti i školskog uspjeha, pokazalo se da taj odnos nije jednostavan. Istraživanja uglavnom pokazuju da je na nižim razinama obrazovanja ekstraverzija poželjna osobina, dok se na višim često pokazuje da su introverti bolji učenici. Dobiveni rezultati objašnjavaju se na način da dijete na početnim razinama školovanja koje se češće javlja, više komunicira s nastavnikom, prijavljuje se za različite školske aktivnosti vjerojatno će na temelju toga zaraditi i bolje ocjene. Na višim razinama obrazovanja uspjeh najčešće ovisi o tome u kojoj je mjeri osoba spremna sjediti sama s knjigom, odreći se nekih druženja i zabava, a to više odgovara introvertima pa se stoga očekuje i bolji školski uspjeh.

Također, pri odabiru metoda za rad u nastavi, treba imati u vidu da se učenici razlikuju s obzirom na ovu osobinu pa je najbolje kombinirati metode kako bi zadovoljili potrebe svih, tako će ekstraverti vjerojat-

no preferirati grupni rad, dok će introverti više biti za individualni rad. Osim što će biti zadovoljene potrebe i ekstraverata i introverata, i jedni i drugi dobit će priliku da razviju malo osobina druge skupine. Naime, učenici koji su prilično ekstravertirani mogli bi profitirati od osnaživanja sposobnosti za samostalni rad, samorefleksiju, samoregulaciju i sl., dok bi izrazito introvertirani učenici mogli dobiti priliku da osnaže svoje vještine rada u timu.

Neuroticizam/emocionalna stabilnost

Neuroticizam obilježava anksioznost, plašljivost i nesigurnost, dok emocionalnu stabilnost karakterizira mirnoća, stabilnost i prilagodljivost. Učenici skloni neuroticizmu pokazuju veću razinu straha i tjeskobe posebno pri ispitivanju. Također, skloniji su iracionalnim mislima, imaju slabiju kontrolu impulsa i toleranciju na frustraciju, što mnoge situacije u nastavi čini dodatno izazovnim. Visoka razina straha djeluje negativno na kognitivne procese, smanjuje fokus te su misli učenika često više usmjerene na to kako neće znati, kako će dobiti lošu ocjenu nego na sadržaj onoga što se ispituje. U situacijama izrazito visokog straha može doći do blokade pa se učenik ne može sjetiti onih stvari koje zna. Na učenike, kod kojih je više izražen neuroticizam, posebno će negativno djelovati metode koje se baziraju na izazivanju straha, iako treba naglasiti da takve metode nisu dobre ni za druge učenike. U nekoliko se navrata u priručniku spominjala važnost njegovanja ugodne klime i opuštene atmosfere u razredu, upravo zato što umanjuje stres i pomaže učenicima u nošenju s neugodnim emocijama, što je osobito korisno učenicima s izraženim neuroticizmom. Iako osobine ličnosti jesu razmjerno stabilne, njihova ekspresija može se uvelike mijenjati učenjem. Stoga je iznimno korisno što je više moguće koristiti situacije koje se u nastavi prirodno pojavljuju kako bi se učenike poučavalo nošenju sa stresom i neugodnim emocijama, o čemu se već puno pisalo u ranijim dijelovima priručnika.

Savjesnost

Savjesni su učenici organizirani, točni i redovito izvršavaju obveze. Istraživanja pokazuju da je savjesnost važna za uspjeh u školi i u odnosu na ostale osobine ličnosti, pokazuje se najsnažnija veza između te osobine i školskog uspjeha. Također, savjesni učenici bolje reguliraju svoje učenje što je osobito važno na višim razinama obrazovanja kada je gradivo opsežnije i složenije.

Učenike koji su manje savjesni dobro je učiti regulaciji učenja, kako si postaviti ciljeve, motivirati ih da redovito izvršavaju obveze te im davati što češće povratne informacije.

Međutim, važno je napomenuti da izrazito visoka savjesnost može imati i negativne učinke u smislu perfekcionizma, nefleksibilnosti i, kao takva, povećavati stres i potencijalno nepovoljno djelovati na školski uspjeh. Nastavnici i tu mogu imati važnu ulogu jer mogu modelirati uravnoteženo gledanje na obaveze i zadatke, prepoznati pretjerane i nefunkcionalne obrasce kod učenika i pomoći im da ih korigiraju (npr. pomoći im da testiraju neke svoje perfekcionistačke pretpostavke kao što je objašnjeno u dijelu priručnika koji se bavi regulacijom stresa).

Ugodnost

Osobe kod kojih je izražena ugodnost suosjećajne su, ljubazne i empatične. Učenici su kod kojih je izražena ta osobina topli u komunikaciji, lako surađuju s drugim učenicima i spremni su pomoći. Takva ponašanja cijene i nastavnici te indirektno ta osobina može utjecati na školski uspjeh, dakle, nastavnici mogu biti skloniji dati bolju ocjenu takvim učenicima zbog njihova lijepog i primjerenog ponašanja. Učenici kod kojih je ta osobina slabo izražena mogu biti sumnjičavi, egocentrični i neljubazni iz čega mogu proizići problemi u odnosima s dugim učenicima i nastavnikom. Takve je učenike dobro poučavati prosocijalnom ponašanju, empatiji i suradničkom učenju. U ovom kontekstu korisno je napomenuti

da je potrebno biti svjestan da individualne razlike među učenicima mogu djelovati na brzinu i/ili lakoću s kojom stječu neke vještine. Primjerice, učenici s izraženom ugodnošću i emocionalnom stabilnošću lakše će stjecati mnoge socijalne i emocionalne vještine, dok će učenicima s nižom ugodnošću i s izraženim neuroticizmom to biti teže. Međutim, koliko god to bilo izazovno, upravo ti učenici trebaju dodatnu podršku, a prvi je korak u tome upravo prepoznavanje, prihvaćanje pokazivanje razumijevanja za njihove teškoće.

Otvorenost

Učenici koji su otvoreni znatiželjni su, kreativni i maštoviti. Vole nestrukturirane zadatke i otvoreni su za nova iskustva. Za takve osobe najpoželjniji su zadaci koji uključuju projekte, istraživanja, osmišljavanje novih ideja. Učenici nisko na otvorenosti ne vole promjene, nisu maštoviti, te su za njih prigodni dobro strukturirani zadaci. S obzirom na različitu razvijenost te osobine kod učenika dobro je kombinirati dobro strukturirane zadatke i zadatke u kojima postoji sloboda osmišljavanja ideja, rješavanja zadataka na nov način i sl. Na taj način dajemo priliku i jednima i drugima da uče u uvjetima koji njima najviše odgovaraju i gdje se mogu najviše iskazati, ali istovremeno im dajemo priliku da malo prošire svoje vještine i uvježbaju i drukčiji način učenja. Samo je bitno biti tolerantan prema različitim preferencijama učenika.

Iako je otvorenost poželjna osobina za školski uspjeh, ako su zadaci monotoni te ako nema prostora za izražavanje kreativnosti, ta osobina neće doći do izražaja.

U zaključku o osobinama ličnosti može se reći da iako je poželjno poticati neka ponašanja kao npr. suradnju, dobro nošenje sa stresom, otvorenost za nove ideje i sl., važno je prihvatiti da je svaki učenik specifična kombinacija različitih osobina i da treba prihvatiti njihovu individualnost.

Kreativnost

Kreativnost je mentalni proces kojim osoba stvara nove ideje ili produkte ili kombinira postojeće na nov način. Kreativnost predstavlja proces proizvodnje nečega što je istovremeno i originalno i vrijedno, pronalazak novog, originalnog rješenja nekog problema. Kreativnost zahtijeva divergentno mišljenje. Divergentno mišljenje omogućuje da se na problem odgovori na nove i originalne načine s više različitih rješenja (npr. prazno slikarsko platno, što bi bilo kad bi...? i sl.). Za razliku od toga, konvergentno mišljenje odnosi se na mogućnost pronalaženja samo jednog rješenja (npr. križaljka, test znanja i sl.).

Istraživanja koja su ispitivala u kojoj mjeri školski sustav potiče kreativnost, često navode da škola ne samo da ne potiče već guši kreativnost te da se više cijeni poslušnost nego kreativnost. Uz kreativnost se često vežu mitovi i stereotipi, a neki od njih jesu:

1. Ljudi su rođeni kreativni ili nekreativni
 - Jedan od zastupljenijih i štetnijih mitova u području kreativnosti. Osobito je štetno kada se nastavnici vode tim mitom da učenici jesu ili nisu kreativni bez prostora za poboljšanje. Mnoga istraživanja koja su proučavala učinke treninga za povećanje kreativnosti pobijaju taj mit.
2. Kreativnost je isprepletena s negativnim aspektima psihologije i društva
 - Izražen je stereotip također da osoba treba biti luda, čudna ili barem neobična da bi bila kreativna. Uz to, uz kreativnost se često veže konzumacija droga, alkohola ili kriminalno ponašanje. Nastavnici kreativnu djecu često opisuju kao nekonformiste i problematičnog ponašanja što može dovesti do već spomenutog samoispunjavajućeg proročanstva. Neke studije pokazale su da konzumacija alkohola doprinosi nekim vještinama vezanim uz kreativnost jer smanjuje prepreke i ograde u stvaranju ideja, međutim, istovremeno, konzumacija alkohola smanjuje sposobnosti rješavanja problema i komunikacije što negativno djeluje na kreativnost. Iako

kreativnost može proizići iz nekih nepovoljnih okolnosti, posve je neopravdano zaključiti da mora postojati neki oblik odstupanja u mišljenju ili ponašanju da bi osoba bila kreativna.

3. Kreativnost je nejasan konstrukt
 - Ovaj stereotip proizlazi iz stereotipa o karakteristikama kreativnih osoba (čudaci, problematičnog ponašanja i sl.). Postoje teorije koje vrlo jasno opisuju konstrukt kreativnosti, te načine mjerenja i poticanja kreativnosti.
4. Kreativnost se povećava unutar grupe
 - Istraživanja pokazuju da stvaranje ideja u grupama rezultira manje kreativnim skupom ideja nego ako je ljudima dopušteno pojedinačno razmišljati o idejama te ih kasnije spajati i raspravljati o njima u grupi.

Nastavnici bi se trebali riješiti stereotipa i predrasuda o kreativnosti te omogućiti i poticati kreativno mišljenje kod učenika. Važno je naglašavati da možemo biti kreativni u određenom području, a sve se više napušta ideja o „općoj kreativnosti“. Također, nema aktivnosti za koju možemo reći da se u tom području ne može iskazati kreativnost (kuhanje, spremanje, popravci, ples, pjevanje, nogomet, svađa i sl.). Poticanje je kreativnosti važno jer su sve važne spoznaje i izumi potekli od ideja kreativnih pojedinaca pa možemo zaključiti da o tome ovisi i napredak društva. Također, kreativnost je važna za dobrobit pojedinca (učenika). Istraživanja su pokazala da je kreativnost važna u interpersonalnim odnosima te da ima ulogu u smanjenju nasilja i efikasnom rješavanju sukoba. Istraživanja su se također bavila mogućnostima korištenja kreativnosti u rješavanju ozbiljnih problema kao što su: alkoholizam, tugovanje ili trauma. Naime, kreativnost je vezana uz otvorenost uma, fleksibilnost, prilagodljivost, toleranciju dvosmislenosti i sl. što su izrazito korisne osobine za opću dobrobit, kao i za međuljudske odnose. Poticanje kreativnosti u razredu pomaže u izgradnji atmosfere u kojoj se ne samo tolerira nego i cijeni što više različitosti, što može imati izrazito pozitivne učinke na osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti u

razredu. U takvoj radnoj atmosferi, čak i najstidljiviji učenici vjerojatno će se osjećati slobodnije sudjelovati i pridonijeti svojim idejama i mišljenjima.

Stoga bi nastavnici trebali poticati kreativnost na što je moguće više načina. U okviru različitih rasprava, kreativnost se može poticati postavljanjem različitih pitanja koja potiču divergentno mišljenje npr.:

- Postoji li drugo rješenje za ovaj zadatak?
- Imaš li drugu ideju?
- Što bi bilo kad bi...?
- Što bi se dogodilo kad bi...?

Postoje aktivnosti koje u velikoj mjeri potiču kreativnost kao što su šest šešira (objašnjeno u dijelu o samoreguliranom učenju) i oluja ideja (engl. *brainstorming*).

Oluja ideja započinje zadavanjem nekog problema, npr.: na koji bismo način mogli urediti školsko dvorište? Kod te tehnike važno je reproducirati što više ideja i ne vrednovati ideje u procesu stvaranja ideja. Nema krive ideje i treba se prepustiti slobodi mišljenja i mašti. Jedna ideja može biti asocijacija za drugu, što se i potiče, bez svojatanja zamisli. Neobične i ekscentrične ideje također su dobrodošle. Kasnije se procjenjuje koja bi ideja mogla biti najbolja u određenoj situaciji, koje su prednosti i koji nedostaci pojedine ideje. Pri tome je, naravno, važno da učenici u razredu toleriraju različitost u mišljenju te da prihvaćaju da drugi učenici imaju ideje različite od njihovih, što nastavnik treba jasno komunicirati kao svoje očekivanje i modelirati svojim ponašanjem.

Okvir 2. Za razmišljanje (za nastavnike)

U kojim biste aktivnostima za sebe rekli da ste kreativni?

Kada radite nešto kreativno, u kakvom ste obično raspoloženju (ugodno/neugodno; opušteno/napeto; odmorno/umorno i sl.)?

U kakvom ste okruženju (npr. jeste li sami ili društvu; ako ste u društvu, s kim; je li bučno ili tiho i sl.)?

Kakve su okolnosti te aktivnosti (npr. jeste li u žurbi ili imate vremena; radite li pod pritiskom)?

Iako se ljudi uvelike razlikuju u aktivnostima koje potiču kreativnost, kao i u samim manifestacijama kreativnosti, velika je vjerojatnost da su odgovori na ta pitanja sadržavali ugodno raspoloženje, sami ili u društvu bliskih osoba (npr. s djecom), vjerojatno je da ste bili odmorni i da niste radili pod pritiskom. To naravno ne znači da ljudi ne mogu biti kreativni i pod pritiskom ili kada su umorni, ali to nisu optimalne okolnosti za poticanje kreativnosti.

Također se možete zapitati:

U kojim biste područjima voljeli imati više prilike za kreativnost?

Koje su trenutačne prepreke tome?

Koje su od tih prepreka pod vašom kontrolom?

Postoje li neki (nebitno koliko mali) koraci kojima možete povećati svoju kreativnost u tim područjima?

Iako užurbani tempo života, pritisci poslovnih i obiteljskih obveza često ostavljaju malo prostora za nestrukturirano slobodno vrijeme koje je najpogodnije za kreativnost, raditi male svjesne pomake prema većoj kreativnosti može se višestruko isplatiti. To uistinu mogu biti sasvim mali koraci, primjerice rezervirati vrijeme za odmor (što ima višestruke koristi, ne samo što se tiče kreativnosti). Ako rezervirate vrijeme za ono što volite raditi, ne mora značiti da će inspiracija odmah doći (što može biti frustrirajuće jer možete misliti da ste potratili vrijeme), ali to je u redu. Važnija je namjera i činjenica da ste rezervirali vrijeme i energiju za nešto što vam je važno (umjesto, primjerice, gledanje TV-a), nego sam rezultat.

Samoregulirano učenje

Učenje je proces kojim iskustvo ili vježba proizvode promjene u mogućnostima obavljanja određenih aktivnosti. Učenje je sastavni dio školovanja. To je proces koji učenici možda i najčešće povezuju sa školom, ujedno i proces koji najčešće izaziva negativne asocijacije kod učenika. Učimo od rođenja. Mnoge teorije objašnjavaju na koji način čovjek uči, ne samo u školi, nego i u drugim situacijama. Učenje nam omogućava sjecanje novih znanja i savladavanje novih vještina (npr. vožnja bicikla), koje nam u životu mogu biti vrlo važne i obogaćuju naš život. Prije formalnog školovanja djeca vrlo rado uče nove stvari, međutim, s polaskom u osnovnu školu učenje (osobito ono vezano uz školsko gradivo) dobiva negativnu konotaciju. Stoga je pitanje: „Kako uspješno učiti?“ i dalje aktualno. Autori koji se bave ovim područjem vrlo su brzo zaključili da uspješnost učenja ne ovisi samo o kognitivnim sposobnostima (inteligenciji), već i o tome koliko učenik smatra da je važno to što uči, ima li interesa za područje, kakve emocije izaziva učenje određenog gradiva i sl. Dakle, za uspješno učenje psihološki čimbenici barem su jednako važni kao i intelektualni, a s višim obrazovanjem oni postaju sve važniji.

Autori koji se bave samoreguliranim učenjem pokušali su obuhvatiti sve te komponente te dati određene preporuke o tome kako uspješno učiti. Prema tim teorijama učenici su aktivni sudionici procesa učenja, dakle učenika se ne gleda kao pasivnog primatelja znanja, već nekoga tko aktivno sudjeluje u tom procesu. Samoregulacija je aktivan, konstruktivan proces zbog kojeg učenici postavljaju ciljeve svog učenja, a zatim pokušavaju pratiti, regulirati i kontrolirati svoju kogniciju, motivaciju i ponašanje u skladu s postavljenim ciljevima. Samoregulacija je proces koji je važno poticati od djetetova rođenja. Roditelji često djeci rade „medvjedu“ uslugu čineći stvari umjesto njih, stvari koje je dijete sposobno učiniti samo. Kada dijete počinje jesti samo, žlicom, to često rezultira s puno nereda na stolu i podu i često se čini puno jednostavnija opcija da

ga roditelj nahrani. Međutim, ako dijete nema priliku uvježbavati tu vještinu, onda ju neće ni naučiti. Nakon nekog vremena, kada roditelj bude smatrao da dijete treba jesti samo, često će reći: „Već si velik, zašto ne jedeš sam?“ ili „Vidiš kako se druga djeca sama odijevaju, tebe mora mama!“ Na taj način dijete se osjeća posramljeno, a nismo ga poticali da navedene radnje čini sam. Još se jedna vrlo važna stvar djetetu uskraćuje ako mu se ne dopušta da sam pokušava postići cilj, a to je osjećaj autonomije. Osjećaj autonomije javlja se kada dijete postigne cilj i dobije potvrdu da je sposobno nešto učiniti. Taj je osjećaj vrlo važan za izgradnju djetetova samopouzdanja, ali i za opću dobrobit kao što je objašnjeno u poglavlju o mentalnom zdravlju. Iako nam se radnje kao što su hranjenje i odijevanje čine banalne, za dijete u određenoj dobi one mogu biti vrlo zahtjevne. Na putu prema cilju dijete se nauči savladavati i prepreke jer nekada neće biti lako navući čarapicu iz prvog pokušaja i moguće da će se dijete naljutiti jer mu baš ne ide od ruke. Međutim, na taj način uči se nositi s frustracijom i da mnoge stvari ne idu iz prvog pokušaja, a da ćemo se za neke pošteno namučiti. Na kraju kad savlada ono što je htio i postigne cilj, javit će se osjećaj ponosa i autonomije, te će dijete biti sklonije ustrajati u postizanju cilja i u situacijama kada naide na neke prepreke i ne bude sve išlo lako. Ovim se ne želi poslati poruka da roditelji ne trebaju biti uključeni u različite aspekte djetetova života pa tako i školski uspjeh, već da trebaju pružati pomoć i podršku, a ne činiti nešto umjesto djeteta (ono za što je dijete samo sposobno). Također, i nastavnici trebaju pružati pomoć i podršku, međutim činiti nešto umjesto učenika, iz navedenih razloga, nije dugoročno dobra opcija. Djeca kod koje su roditelji poticali samoregulaciju lakše će se regulirati i u školskom okruženju, međutim, ako nisu, važno je kod djece poticati samoregulirano učenje jer će steći neke vještine koje ne samo da će im olakšati učenje i općenito nošenje sa školskim izazovima, već će im omogućiti lakše sjecanje novih znanja i nakon završetka formalnog

obrazovanja. Dakle, važnost samoreguliranog učenja možemo sažeti u tri kategorije:

1. Samoregulirano učenje uključuje proaktivno zalaganje i traženje prilika za učenje
2. Teško je predvidjeti koja će znanja i vještine današnja mladež trebati kasnije u životu
3. Stalnim mijenjanjem tehnologije postojeća znanja nisu dovoljna već je potrebno učenje novih znanja koja će biti ključna u budućnosti.

Samoregulirano učenje obuhvaća nekoliko komponenti, a to su: kognitivna, motivacijska, emocionalna i ponašajna.

Kognitivna komponenta

Kognitivna komponenta obuhvaća kognitivne i metakognitivne strategije učenja. Strategije učenja su postupci ili tehnike koje učenici koriste kako bi lakše nešto naučili. **Kognitivne strategije** dijele se na: ponavljanje, organizaciju i elaboraciju. Ponavljanje se odnosi na memoriranje materijala aktivnim izgovaranjem sadržaja koji se treba zapamtiti (npr. učenje pjesmice napamet). Ponavljati možemo cijeli tekst (cijelu pjesmicu odjednom) ili u dijelovima (kiticu po kiticu). Kod ove tehnike ne traži se dublji smisao i ne povezuje s već postojećim znanjem. Neke dijelove moramo naučiti ponavljanjem (napamet), međutim ako se isključivo koristi ta tehnika, gradivo naučeno na taj način podložno je zaboravljanju. Organizacija uključuje isticanje glavne ideje u tekstu, podcrtavanje materijala i organiziranje ideja. Organizacijske tehnike jesu: izrada skica, hijerarhije pojmova i mentalnih mapa. Elaboracija se odnosi na traženje veza između gradiva koje se uči i starog znanja te uvođenje novih pravila organizacije gradiva. Elaboracijske tehnike jesu: mnemotehnike, parafraziranje, sažimanje, traženje analogija i sl. Mnemotehnike nam pomažu da se nečega prisjetimo, primjerice ako želimo zapamtiti pet osobina ličnosti, možemo to učiniti s pomoću prvih slova rečenice: „Evo, Upoznala Sam Nove Osobine“ (ekstraverzija, ugodnost, savjesnost, neuroticizam i otvorenost).

Parafraziranjem ponavljamo ono što smo pročitali u tekstu (ili čuli od sugovornika) koristeći se vlastitim riječima. Kada koristimo tu tehniku, možemo rečenicu početi s „Drugim riječima...“. Parafraziranje se često koristi kada želimo provjeriti jesmo li razumjeli značenje sadržaja teksta (ili poruke dobivene od sugovornika). Sažimanje je kratko prepričavanje onog što smo pročitali u tekstu. Traženje analogija odnosi se na usporedbu neka dva objekta na temelju sličnosti u nekim karakteristikama, zaključuje se o sličnostima i u drugim karakteristikama, npr. na temelju izvođenja pokusa u laboratoriju zaključuje se o tome kako se odvijaju neke pojave u prirodi. Organizacijske i elaboracijske strategije omogućuju bolje pohranjivanje materijala u pamćenju te duže zadržavanje (otpornije na zaboravljanje) i primjenu u novom kontekstu.

Metakognicija se odnosi na znanje i regulaciju kognitivnih procesa. Za razliku od kognicije koja obuhvaća samo izvršavanje zadatka, metakognicija obuhvaća razumijevanje na koji je način zadatak izvršen. Metakognitivno znanje obuhvaća tri subkomponente: deklarativno znanje, proceduralno znanje i kondicionalno znanje. Deklarativno znanje odnosi se na svijest o nama kao „učenicima“ i o tome koji faktori utječu na našu izvedbu, npr. većina je odraslih svjesna ograničenja vlastita pamćenja što omogućuje planiranje učenja. Proceduralno znanje podrazumijeva odabir strategija „kako nešto učiniti“, pa osoba pri učenju može npr. voditi bilješke ako smatra da će joj ta strategija olakšati učenje. Kondicionalno znanje odnosi se na „zašto“ i „kada“ odabrati određenu strategiju s obzirom na specifičnost situacije učenja.

Regulacija kognicije uključuje tri komponente, a to su: planiranje, praćenje i evaluacija procesa učenja. Planiranje se odnosi na postavljanje cilja učenja, odabir odgovarajuće strategije, te određivanje koliko je vremena potrebno za postizanje cilja. Planiranje učenja pokazalo se značajno povezano s uspjehom u učenju, zato je važno učenike od početka školovanja učiti kako planirati učenje. Plani-

ranje učenja može se vježbati izradom rasporeda aktivnosti koji uključuje: ciljeve, što se sve treba naučiti, raspored učenja cjelina po danima, koje će se strategije koristiti, iz kojih materijala, na koji će se način provjeravati je li učenje savladano. Raspored treba uključivati i odmor od učenja te opuštajuće i zabavne aktivnosti. Praćenje uključuje razumijevanje i izvedbu tijekom učenja, što znači da trebamo pratiti jesu li naše strategije učinkovite ili ne. Ako smo planirali da ćemo određenu cjelinu nekolicom puta pročitati te vidimo da ne napredujemo kako smo planirali, možemo promijeniti strategiju, npr. ponoviti naglas, izdvojiti ključne pojmove, po-

tražiti druge izvore informacija, pitati nekoga za pomoć i sl. Evaluacija se odnosi na provjeru jesu li ciljevi učenja postignuti, te reevaluaciju predviđanja. Ako ciljevi koje smo postavili nisu postignuti (naučiti određenu cjelinu u tri dana, dobiti 5 na ispitu i sl.), to nam je poticaj da za buduća planiranja učenja nešto promijenimo: možda nismo predvidjeli dovoljno vremena, možda naše strategije nisu bile dovoljno efikasne pa ih treba mijenjati, možda nismo koristili adekvatne materijale za informacije. Sve su to bitne informacije koje nam pomažu da u budućim situacijama učenja budemo uspješniji.

Okvir 3.

Šest šešira

Šest šešira može se primijeniti u gotovo svim nastavnim predmetima. Metodom šest šešira potiče se kritičko mišljenje, kreativnost, komunikacijske vještine i vještine donošenja odluka. Naglasak je na procesu rješavanja problema i diskusiji, a ne toliko na samom rezultatu.

Učenici se mogu podijeliti u grupe po šest učenika te se svakom učeniku u grupi dodjeljuje jedan šešir.

Primjer zadatka: **Kako mladima olakšati prijelaz iz osnovne u srednju školu?**

Bijeli šešir zanimaju informacije te se analiziraju činjenice. Bijeli šešir postavlja pitanja: „Što znamo?“, „Koje informacije trebamo?“, „Što bismo trebali pitati?“.

Crveni šešir izražava osjećaje i intuiciju. Kada je crveni šešir u uporabi, imate priliku iskazati svoje osjećaje i intuiciju bez ikakvog objašnjavanja.

Crni šešir upozorava na rizike i nedostatke donesenih odluka.

Žutim šeširom nastojimo pronaći sve ono što je pozitivno, koje su prednosti donesenih odluka.

Zeleni šešir je kreativni šešir. Pod zelenim šeširom možemo predlagati promjene i alternative predloženim idejama.

Plavi šešir namijenjen je razmatranju samog procesa mišljenja. Plavi šešir često se koristi na početku rasprave i na kraju rasprave. Na početku, kako bi odlučili o čemu ćemo raspravljati i koja su očekivanja od rasprave, a na kraju, za razmatranje učinjenog.

Motivacijska komponenta

Motivacijska komponenta samoreguliranog učenja obuhvaća konstrukt očekivanja („Mogu li ja to učiniti?“) i konstrukt vrijednosti („Zašto ja to činim?“).

Konstrukt očekivanja sastoji se od vjerovanja o kontroli i vjerovanja o samoučinkovitosti. Vjerovanje o

kontroli predstavlja vjerovanje o tome jesu li događaji pod mojom kontrolom ili ovisi o nekim vanjskim faktorima (sreći, nastavniku i sl.). Učenik koji vjeruje da je uspjeh na ispitu pod njegovom kontrolom više će se truditi jer smatra da uspjeh ovisi o njemu samom. Učenik koji smatra da uspjeh nije pod njegovom kontrolom nego ovisi o, primjerice, raspolo-

ženju nastavnika, vjerojatno se neće puno truditi jer uspjeh ionako ne ovisi o njemu nego o tome je li nastavnik tog dana dobro ili loše raspoložen.

Vjerovanje o samoučinkovitosti odnosi se na vjerovanje o posjedovanju sposobnosti za izvršenje zadatka. Ako učenik vjeruje da ima sposobnosti za izvršenje nekog zadatka on će vjerojatno i uložiti veći trud u izvršenje tog zadatka. Učenik koji vjeruje da nije sposoban, vjerojatno neće uložiti trud jer smatra da koliko god se trudio nije sposoban, pa onda zašto bi se uopće trudio kad ionako neće uspjeti. Vjerovanje o samoučinkovitosti stvara se na temelju ranih poruka koje dijete dobiva od roditelja, a kasnije i od nastavnika. Ako dijete dovoljno puta čuje da je glupo ili nesposobno za nešto vrlo brzo počeo će u to vjerovati i ponašati se u skladu s tim (samo-ispunjavajuće proročanstvo). Često se dogodi da dijete na samom početku školovanja kaže, primjerice, „Meni ne ide matematika, nikome u mojoj obitelji ne ide matematika pa ne ide ni meni“. Svaka mala poteškoća ili prepreka u izvršenju zadatka iz matematike (s kojom se u nekom trenutku susretnu svi učenici) za njega je samo potvrda nesposobnosti. U tom slučaju učenik se vjerojatno neće truditi, ili će se truditi minimalno, jer ionako nema sposobnosti za taj predmet.

Konstrukt vrijednosti sastoji se od vrednovanja zadatka i ciljnih orijentacija. Vrednovanje zadatka predstavlja važnost koju ispunjavanje ili sudjelovanje u zadatku ima za samu osobu (intrinzična vrijednost, korist i cijena). Intrinzična je vrijednost zadatka visoka ako je samo izvršavanje zadatka ispunjavajuće za učenika i predstavlja užitak. Korist se odnosi na dobrobiti koje donosi izvršavanje zadatka, primjerice uspjeh na ispitu ili korist u svakodnevnom životu (npr. znanje engleskog jezika može mi koristiti pri zapošljavanju ili pri putovanju u stranu zemlju). Cijena se odnosi na potreban ulog u izvršenje zadatka (koliko rada i truda zahtijeva izvršenje zadatka). Koliko će učenik uložiti truda ovisi o odnosu intrinzične vrijednosti, koristi i cijene. Često od učenika znamo čuti: „Zašto uopće to učim kad mi to

ionako u životu nikada neće trebati?“ (iako učenici nemaju dobar uvid u to što im može kasnije biti korisno u životu). Ako učenik smatra da mu to što uči neće nikada trebati, ne ispunjava ga zadatak i još mora uložiti puno truda, vjerojatno se neće uključiti u izvršenje zadatka. Iako je procjena učenika da mu to nikada u životu neće trebati, ako mu je predmet važan za, primjerice, upis na fakultet, u tom slučaju vjerojatno će uložiti trud. Ako učenika ispunjava samo izvršenje zadatka, bez obzira na korist i možda visoku cijenu (puno truda), učenik će se vjerojatno uključiti i uložiti puno truda u izvršenje zadatka.

Ciljne orijentacije predstavljaju svrhu ponašanja u situaciji učenja. Tradicionalna podjela ciljnih orijentacija jest usmjerenost na ovladavanje (zadatak, vještinu ili učenje) i usmjerenost na izvedbu. Učenicima usmjerenim na ovladavanje glavni je cilj postizanje kompetencija (ovladavanje gradivom, razumijevanje) u onome što se uči, dok je učenicima usmjerenim na izvedbu fokus u demonstriranju kompetencija u usporedbi s drugima (biti bolji od drugih). Učenici usmjereni na učenje orijentirani su na razvoj novih vještina, pokušavaju razumjeti materijal koji se uči, razvijaju vlastite kompetencije i uspoređuju se sami sa sobom. Učenici usmjereni na izvedbu orijentirani su na svoje mogućnosti i osjećaj vlastite vrijednosti, a dokaz je njihovih mogućnosti da budu bolji u usporedbi s drugima. Takvi učenici usmjereni su na stvaranje dojma kod drugih o njihovim visokim sposobnostima i izbjegavanju stvaranja dojma o njihovim niskim sposobnostima. Pokazalo se da učenici koji su usmjereni na učenje više koriste dubinske strategije učenja, više uživaju u učenju te pokazuju veći interes za predmet. Učenici koji su usmjereni na izvedbu pokazuju veći strah od neuspjeha, više su zabrinuti i pod stresom u ispitnim situacijama te češće koriste površinske strategije.

Kada se uzmu u obzir ocjene, odnos između ciljnih orijentacija i ocjena nije jednostavan. Naime, ako je kod učenika izražena tendencija da bude bolji od drugih učenika, on će se potruditi da dobije bolju ocjenu i da se pokaže pred nastavnikom što će u

konačnici donijeti i bolju ocjenu. Znamo da ocjena nije uvijek rezultat dubinskog pristupa materijalu (nekad se ispituje površinsko znanje činjenica), nekad će uspjeh na ispitu biti rezultat nekih drugih strategija (izuzev strategija učenja), primjerice raspitivanje koje cjeline nastavnik više pita, koja su pitanja bila na ispitu u drugom razredu ili prošle godine i sl. Dakle, učeniku usmjerenom na izvedbu cilj je uspjeh, biti bolji od drugih (ili ne biti lošiji od drugih) pa će koristiti metode koje će najlakše dovesti do tog cilja. Učeniku usmjerenom na učenje fokus je na savladavanju gradiva, a ne na ocjeni, stoga nije uvijek u prednosti kada se kao ishodi gledaju isključivo ocjene. Međutim, uzimajući u obzir sve ostale ishode, svi idu u korist usmjerenosti na učenje, stoga bi nastavnici trebali kod učenika poticati tu ciljnu orijentaciju. Uz to, kada su učenici usmjereni na izvedbu, tada je u fokusu više natjecanje u odnosu na suradnju. Iako natjecanje i korištenje zadataka kojima se potiče natjecanje među učenicima ima svojih pozitivnih efekata, treba biti oprezan jer natjecanje može imati niz negativnih ishoda. Pokazuje se da u nekim uvjetima učenja (kompleksna materija) i za neke učenike (učenici vrlo visokih ili vrlo niskih sposobnosti u nehomogenim razredima ili integrirana djeca) atmosfera suradnje pozitivnije utječe na rezultate učenja. U natjecateljskoj atmosferi doživljaj uspjeha i neuspjeha dobiva osobito veliku važnost. Za djecu s pozitivnim samopercepcijama takvi su uvjeti stimulativni, ali znače neprestanu ugroženost samopoštovanja u one djece koja imaju izgrađenu negativnu sliku o sebi na temelju dosadašnjih neuspjeha. Dakle, učenik nižih sposobnosti, koji je stalno u situaciji natjecanja (primjerice ako je zadatak takav da prvih pet učenika koji točno riješe dobiju ocjenu pet), zna da koliko god se trudio neće biti u tih prvih pet. To će vjerojatno rezultirati time da neće ni pokušati riješiti zadatak, a ujedno će biti potvrdna loše slike o sebi (ja nisam sposoban postići uspjeh u tom predmetu).

Preporuke za poticanje pozitivnih efekata natjecanja, a izbjegavanje negativnih:

1. Kombiniranje suradnje i natjecanja pri grupnom natjecanju (individualni rezultat pridonosi grupnom rezultatu, a natjecanje s drugom grupom potiče timski duh). Može se organizirati natjecanje između učenika u dva reda (u klupama), jedan red protiv drugog. Treba u tom slučaju paziti da u redovima sjedi otprilike jednak broj vrlo uspješnih i manje uspješnih učenika. U tom slučaju dobri učenici imat će situaciju natjecanja (koja je njima obično poželjna). Manje uspješni učenici imat će koristi od suradnje na zadatku, a ujedno će imati prilike biti u situaciji da imaju velike šanse za pobjedu, što će imati učinka na njihovu sliku o sebi i samopoštovanje.
2. Izbjegavati zajednički kriterij ocjenjivanja, te poticati natjecanje sa samim sobom (svako poboljšanje zaslužuje nagradu). Neki učenik može jako napredovati, međutim, možda još uvijek nije bolji od vrlo uspješnih učenika u razredu. Taj napredak treba primijetiti i nagraditi.
3. Organiziranje suradničkog učenja. Suradničko učenje ima niz prednosti. Uči učenike timskom radu. Koji god posao radili u životu, vrlo su male šanse da nećemo raditi u timu i s drugim ljudima. Ti ljudi često neće biti slični nama: po interesima, stavovima, sposobnostima i sl. Međutim, da bi bili efikasni u poslu, moramo se naučiti surađivati s vrlo različitim ljudima. Suradničko učenje, također, uči učenike da si međusobno pomažu kako bi postigli zajednički cilj.
4. Izbjegavanje stimuliranja i nagrađivanja natjecanja. Kako je već ranije navedeno, natjecanje može imati negativne učinke posebno za manje uspješne učenike i one nižeg samopoštovanja.
5. Pružanje zaštite i emocionalne potpore manje uspješnim, nesigurnim i učenicima s negativnom samopercepcijom. Možemo poticati pozitivnu sliku o sebi nagrađivanjem truda i napretka (natjecanje sa samim sobom), a ne isključivo nekog zajedničkog kriterija.

Emocionalna komponenta

Prva istraživanja, koja su ispitivala što pridonosi školskom uspjehu, fokusirala su se na kognitivnu komponentu (kognitivne sposobnost, pamćenje, učenje i strategije učenja). Nakon nekog vremena istraživači su došli do zaključka da su motivacija i motivacijske komponente izrazito važne za predviđanje školskog uspjeha. Zadnje je u fokus došlo istraživanje emocija u školskom kontekstu, međutim, to se pokazalo iznimno važnim. Učenje i školsko postignuće pokazali su se među glavnim izvorima kompleksnih emocionalnih doživljaja koji, opet, povratno djeluju na same procese učenja i buduće školsko postignuće učenika.

Tri su važna razloga zbog kojih je vrijedno istraživati emocije u školskom kontekstu:

1. Emocije su važna komponenta psihološkog zdravlja učenika.
2. Učenici će biti skloniji uložiti trud u učenje ako nakon tog truda slijedi afektivna nagrada u obliku, radosti, ponosa, uživanja i sl.
3. Ako je neki sadržaj emocionalno privlačan učenicima (uživaju u učenju i istraživanju tog sadržaja), bit će zainteresirani naučiti više o tom predmetu i željet će nastaviti učenje tog predmeta, a neki će odabrati karijeru u tom području.

Učenici koji uz školu vežu ugodna afektivna stanja kao, primjerice, radost, nadu i ponos, imaju veću motivaciju za učenjem, više se zalažu, koriste više metakognitivnih strategija te više dubinskih kognitivnih strategija (elaboracije, organizacije i kritičkog mišljenja). Neugodna afektivna stanja kao što su: dosada, bespomoćnost, ljutnja, sram ili anksioznost dovode do niže motivacije za učenjem te manje zalaganja. Također, takva neugodna afektivna stanja tjeraju nas da se maknemo od situacija koje ih uzrokuju. Dakle, ako učenik u školi često osjeća strah, anksioznost, sram i sl., moguće je da će pri samom ulasku u školu ili učionicu osjetiti te emocije i jedva čekati da se makne. Ako su ta afektivna stanja vezana uz neki predmet, moguće je da će se

ona javiti pri čitanju sadržaja ili rješavanju zadatka iz tog predmeta, što će kod učenika stvoriti poriv da se odmakne od tog sadržaja. U takvim situacijama teško je očekivati da će učenik biti jako uspješan u tom predmetu ili se uključivati u različite aktivnosti vezane uz taj predmet. Stoga bi nastavnici trebali djelovati na način da se takva neugodna afektivna iskustva izbjegnu ili umanje.

Pokazalo se da visokoj ispitnoj anksioznosti doprinose: nejasna i previsoka očekivanja, pritisak za postignućem, natjecanje unutar razreda, manjak povratne informacije, kažnjavanje nakon doživljenog neuspjeha i nestrukturirani materijal, stoga bi to trebalo izbjegavati. S druge strane, emocijama ponosa i uživanja doprinose: pozitivno vrednovanje postignuća od strane roditelja i vršnjaka, entuzijizam učitelja i visok stupanj elaboriranosti poučavanja, stoga bi na tome trebalo raditi. Pokazalo se da učenici vrlo često vežu školu i učenje uz dosadu. Dosada djeluje vrlo pogubno na proces učenja i tjera nas da se maknemo iz situacije koja izaziva dosadu. Korištenje zanimljivih materijala i metoda u nastavi, povezivanje sa svakodnevnim životom te isticanjem važnosti sadržaja koji se obrađuje djelovat će pozitivno na pobuđivanje interesa za temu i umanjivanje dosade. Vrlo su važna i prva iskustva s nekom novom situacijom, kao što je polazak u prvi razred (osnovne ili srednje škole). Ako su prva iskustva pozitivna i stvore se pozitivne asocijacije vezane uz školu, trebat će puno više neugodnih iskustava da se taj odnos obrne. Međutim, isto pravilo vrijedi i u situacijama kad su prva iskustva neugodna i stvore se negativne asocijacije vezane uz školu, trebat će puno više pozitivnih iskustava da bi se te negativne asocijacije pretvorile u pozitivne.

Važno je naglasiti da nisu neugodne emocije uvijek nepoželjne u školskom kontekstu. Neugodne emocije imaju svoju važnu svrhu, i u drugim situacijama i u školskom kontekstu. Kada ne bi bilo straha, vjerojatno ne bi opstala ljudska vrsta, primjerice kada nas ne bi bilo strah pretrčati cestu u bilo kojem trenutku bez provjere nailazi li vozilo, vjerojatno bi vrlo

brzo nastradali. U školskom kontekstu, mali strah i trema aktiviraju naše kognitivne procese, povećavaju fokus na ono što trebamo raditi i tjeraju nas da druge stvari stavimo postrani. Mali strah zapravo pokazuje da nam je stalo kakva će biti naša izvedba na određenom zadatku ili ispitu. Međutim, ako je strah intenzivan, on će ometati naše kognitivne procese i otežavati učenje i izvođenje aktivnosti. U konačnici, može doći do paralizirajućeg straha koji zapravo onemogućava i usvajanje znanja i pokazivanje usvojenog znanja. Sličan primjer možemo dati i s emocijom ljutnje. Ljutnja može biti korisna u situaciji kada se nađemo pred nekom preprekom, primjerice kada nam ne ide izvođenje nekog zadatka. Određena razina ljutnje pomoći će nam da ustrajemo u savladavanju zadataka („sad ću te riješiti pa makar mi bilo zadnje...“), međutim vrlo intenzivna ljutnja djelovat će negativno na kognitivne procese te može dovesti do vrlo intenzivnih reakcija (npr. može dovesti do toga da pokidamo sve materijale vezane uz izvor ljutnje ili bacimo kroz prozor). Općenito vrijedi pravilo da vrlo intenzivne emocije djeluju nepovoljno na kognitivne procese, čak i vrlo intenzivne ugodne emocije.

Možemo zaključiti da neugodne emocije ne možemo (i ne bismo trebali) isključiti u školskom kontekstu već da je važno da one ne bude preintenzivne i da odnos ugodnih i neugodnih emocija bude u korist ugodnih. Dakle da učenici školu vežu uz mjesto gdje se ponajprije osjećaju sigurno, zadovoljno i sretno. Također je važno s učenicima raditi na regulaciji emocija: kako se nositi sa stresom, kako umanjiti strah i tjeskobu. Također, kako se nositi s dosadom i kako možemo sami gradivo koje nam je dosadno učiti zanimljivim. Naime, učenici imaju različite interese, ne preferiraju svi iste metode rada i neće svima biti sve jednako zanimljivo (i uz veliki trud nastavnika). Međutim, učenici mogu koristiti metode učenja koje njima najviše odgovaraju, povezati s nečim što njih zanima ili povezati s vlastitim životnim iskustvima. Kao što je i ranije navedeno, samoregulirano učenje stavlja naglasak na učenika kao aktivnog sudionika procesa učenja. Razvijene

vještine samoregulacije u kontekstu učenja osobi olakšavaju učenje i nakon formalnog obrazovanja koje je u današnje vrijeme nužno.

Preporuke za nastavnike kao poticati samoregulirano učenje

1. Prenijeti pozitivna očekivanja. Kako je ranije navedeno, ako nastavnik ima negativna očekivanja, svoja očekivanja vjerojatno će prenijeti na učenika. Čak i ako ne izgovorimo naglas svoja očekivanja, možemo ih pokazati gestama i govorom tijela. Ako nastavnik ima pozitivna očekivanja od učenika te mu daje do znanja da vjeruje u njega i da je sposoban savladati školske zahtjeve i učenik će početi vjerovati u to, bit će zadovoljniji sobom te će se više truditi.
2. Zadavati primjereno izazovne zadatke. Istraživanja su pokazala da učenici koji imaju izražen strah od neuspjeha biraju ili vrlo lagane ili vrlo teške zadatke. Vrlo lagane zadatke vjerojatno će s lakoćom riješiti, a za vrlo teške se ni ne očekuje da ih riješe pa se neće osjećati loše te neće dodatno biti ugroženo njihovo samopoštovanje. Međutim, pokazalo se da su najbolji primjereno izazovni zadaci. Prelagani zadaci, koji ne zahtijevaju puno promišljanja i truda učenicima su često monotoni i dosadni, dok će od preteških zadataka, koje i uz puno truda ne mogu riješiti, vjerojatno vrlo brzo odustati.
3. Omogućavanje i poticanje samostalnosti u radu. Kao što je ranije navedeno, činiti nešto što su djeca i mladi sposobni sami učiti umjesto njih za njih je šteta, a ne korist. Stoga, nastavnici trebaju biti poticaj i podrška, ali isto tako trebaju omogućiti učenicima samostalnost u radu što će im dati osjećaj autonomije i pozitivno utjecati na sliku o sebi.
4. Pružanje podrške. Nastavnici trebaju pružiti pomoć i podršku kad učenik naiđe na problem ili prepreku. Nastavnici trebaju dati do znanja da su osobe od povjerenja te da im je važna dobrobit učenika. Stoga, ako učenik ima poteško-

će u učenju ili savladavanju gradiva, nastavnik mu treba pomoći objašnjavanjem, davanjem savjeta i usmjeravanjem. Također, prenošenjem pozitivnih očekivanja i poticanjem. Međutim, podrška ne podrazumijeva da nastavnik smanjuje očekivanja ili čini nešto umjesto učenika.

5. Više naglaska na suradnji u odnosu na natjecanje. Kao što je ranije navedeno, niz je pozitivnih efekata suradničkog učenja. Iako i natjecanje ima svojih dobrih strana, može negativno djelovati na učenike nižih sposobnosti i samopoštovanja. Stoga, pri korištenju natjecanja treba voditi računa o načinima izbjegavanja negativnih ishoda.
6. Poticanje rasprave i promišljanja o problemu iz različitih kutova gledišta. Na taj način omogućuje se produbljivanje znanja i bolje razumijevanje gradiva, koje je tada i otpornije na zaboravljanje. Također, ako koristimo metode koje omogućuju iznošenje različitih mišljenja i pogleda na neki problem, potičemo i toleranciju te prihvatanje da se stavovi drugih ljudi mogu razlikovati od naših.
7. Nastavnikov entuzijizam i zanimanje za ono što predaje. Ako nastavnik ostavlja dojam da ga gradivo koje predaje ne zanima i da je i njemu samom dosadno, teško će zainteresirati učenike za temu. Entuzijizam predavača može djelovati na način da pobudi zanimanje za temu za koju nismo mislili da će biti predmet našeg interesa.
8. Poticanje interesa kod učenika za temu. Interes možemo potaknuti na razne način, a jedan je od njih povezivanje sa svakodnevnim životom. Učenici često imaju dojam da ono što uče u školi nema veze sa životom izvan škole. Važno je gradivo povezati sa svakodnevnim životom, prirodnim pojavama, događajima u društvu i sl.
9. Detaljne povratne informacije koje će motivirati učenika na rad. Povratne su informacije vrlo važne za motivaciju. O povratnoj informaciji, a posebno načinu na koji se povratna informa-

cija daje, u velikoj će mjeri ovisiti motivacija za daljnjim ulaganjem truda u taj predmet. Povratna informacija može nas potaknuti da se više trudimo, međutim može nas obeshrabriti na način da pomislimo da smo nesposobni za to što radimo i da se više nikada ne poželimo time baviti. Cilj povratne informacije trebao bi biti: potaknuti učenike da pozitivno reagiraju na dobre stvari u svom radu, da prihvate naše prijedloge za poboljšanje svog rada, da rade na ispravljanju pogrešaka u svom radu, da vjeruju da je moguće promijeniti način rada (koji će donijeti pozitivne pomake), te da poštuju svoju individualnost i vrijednost.

Okvir 4. Za razmišljanje (za nastavnike)

Treba li učenje učiniti zabavnim?

Često se naglašava kako učenje treba biti zabavno. Kada su učenicima sadržaji zabavni, motiviraniji su učiti, provode više vremena u čitanju o tim sadržajima i učenje je uspješnije. Međutim, pokazalo se, također, da dodavanje zanimljivih i fascinantnih detalja u učenje koji ne doprinose razumijevanju relevantnih pojmova i procesa, neće imati efekta na uspješnost učenja. Ako npr. želimo da učenici razumiju uzroke nekih povijesnih događanja i usput dodamo neki zanimljiv detalj o kralju koji je tada vladao, postoji velika vjerojatnost da će se učenici u velikoj mjeri sjećati tog detalja, ali taj detalj neće povećati razumijevanje uzroka rata koji se tada odvijao.

Preporuka je, kada uvodimo zabavne informacije i aktivnosti, da trebamo promisliti na koji će način će povećati razumijevanje relevantnih pojmova.

Literatura:

- Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih dostignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 4–5, 673–695.
- Bidjerano, T. i Dai, D. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17(1), 69–81. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.02.001>.
- Bratko, D., Chamorro-Premuzic, T. i Saks, Z. (2006). Personality and school performance: Incremental validity of self- and peer-ratings over intelligence. *Personality and Individual Differences*, 41(1), 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.12.015>.
- Coombs-Richardson, R. i Meisgeier, C. H. (2001). *Connecting with Others. Lessons for teaching Social and Emotional Competence. Grades 9–12*. Champaign Illinois: Research Press.
- Davis, C. B. (1989). The use of art therapy and group process with grieving children. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 12, 269–280.
- Elliot, A. J. i McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>.
- Kodžopeljić, J. i Pekić, J. (2017). *Psihologija u nastavi. Odražane teme iz psihologije obrazovanja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Kurtović, A., Vrdoljak, G. i Hirnstein, M. (2021). Contribution to Family, Friends, School, and Community Is Associated With Fewer Depression Symptoms in Adolescents – Mediated by Self-Regulation and Academic Performance. *Frontiers in Psychology*, 20, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.615249>.
- Kováč, T. (1998). Creativity and prosocial behavior. *Studia Psychologica*, 40(4), 326–330.
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: Teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- McCracken, J. L. (1991). Creativity and leisure for recovering alcoholics. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 8(3), 83–89.
- Pekrun, R. (2009). *Emotions at school*. U: K. R. Wenzel i A. Wigfield (Ur.): *Handbook of motivation at school* (str. 575–604). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459–470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4).
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. i Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4.
- Plucker, J. A. (2000). Positive approaches to violence prevention: Peacebuilding in schools and communities. *NASSP Bulletin*, 84(614), 1–4. <https://doi.org/10.1177/019263650008461402>.
- Plucker, J. A. i Beghetto, R. A. (2003). *Why not be creative when we enhance creativity?* U J.H. Borland (Ur.), *Rethinking gifted education* (str. 215 – 226). New York: Teachers College.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A. i Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338. <https://doi.org/10.1037/a0014996>.
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.
- Vrdoljak, G., Lovaković, I. i Kurtović, A. (2018). Osobine ličnosti, ciljne orijentacije i školski uspjeh. *Primenjena psihologija*, 11(3), 325–344.
- Vrdoljak, G. i Velki, T. (2012). Metakognicija i inteligencija kao prediktori školskog uspjeha. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(4), 799–815.
- Vrdoljak, G. i Vlahović-Štetić, V. (2018). Odnos ciljeva postignuća, strategija učenja i ocjena u srednjoškolskoj nastavi fizike. *Psihologijske teme*, 27(2), 141–157. <https://doi.org/10.31820/pt.27.2.1>.
- Terr, L. C. (1992). Mini-marathon groups: Psychological "first aid" following disasters. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 56, 76–86.
- Rathus, S. A. (2001). *Temelji psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Woolfolk, A. (2016). *Edukacijska psihologija – prijevod 11. izdanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Zarevski, P. (2012). *Struktura i priroda inteligencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Zimmerman, B. J. i Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York, NY: Routledge.

Razredna disciplina

Održavanje discipline u razredu predstavlja jedan od većih izazova i izvora stresa u nastavničkom poslu. Pokazalo se da nastavnici u prosjeku šesnaest puta reagiraju na neprimjerena učenička ponašanja tijekom jednog sata. Postoje različiti načini narušavanja discipline u razredu: agresija, ometajuća ponašanja (brbljanje), nesuradljivost, prkos i nepoštovanje (krađa ili prepisivanje). Uzroci nediscipline mogu se podijeliti na: individualne osobine djeteta (slabije intelektualne sposobnosti, hiperaktivnost ili problemi pažnje, emocionalni problemi i sl.), društveni ili obiteljski činitelji (loši odnosi u obitelji, neprimjereno ponašanje roditelja koji predstavljaju model djetetu i sl.) i obrazovni činitelji (loši odnosi s nastavnikom, nepostojanje jasnih pravila, neadekvatne metode i načini poučavanja i sl.).

Važno je znati uzrok nediscipliniranog ponašanja kako bi mogli djelovati i spriječiti buduća neprimjerena ponašanja. Ako učenik ima slabije razvijene sposobnosti i ne može razumjeti gradivo, treba opseg i kompleksnost sadržaja prilagoditi njegovim mogućnostima. Ako su uzroci u obiteljskoj sredini, dobro je razgovarati s roditeljima o promjeni okolnosti koje dovode do takvog ponašanja (npr. ako dijete dobije batine za neprimjereno ponašanje, ono uči da je u redu kada ti netko napravi nešto što ne želiš ili što ti ne odgovara, udariti tu osobu). Ako gradivo nije dobro objašnjeno i učenici ne razumiju, veća je vjerojatnost da će početi brbljati ili baviti se drugim sadržajima. U tom slučaju nastavnik može razmisliti o promjeni metode ili dodatnom pojašnjavanju gradiva. Koji god uzrok bio, najveća je odgovornost za disciplinu u razredu na nastavniku. S obzirom na to da nastavnik ima ulogu vođe u razredu, njegovi postupci, pravila i zahtjevi koje stavlja pred učenike imaju vrlo snažan utjecaj na razrednu klimu i disciplinu. Postoje četiri tipa rukovođenja razredom: autoritarni, autoritativni, popustljivi i nezainteresirani nastavnik. Autoritarni nastavnik ima stroga pravila, pravila se moraju poštovati bez puno objašnjavanja, a poštovanje pravila temelji se

na izazivanju straha kod učenika. Učenici će u takvoj atmosferi poštovati pravila iz straha od posljedica, međutim neće im biti jasno koja je svrha tih pravila. Ako ne razumiju pravila, učenici ih neće usvojiti i smatrati važnima te će ih pokušati izbjeći kad god je to moguće. Zato se kod ovakvog stila rukovođenja, ako učenici nisu pod nadzorom nastavnika ili smatraju da im u tom trenutku ne prijeti kazna, neće pridržavati pravila.

Autoritativni nastavnik potiče raspravu te iznošenje mišljenja u donošenju odluka. Potiče učenike da izraze svoje mišljenje te da objasne svoj stav o nekoj odluci i pravilu. U konačnici je nastavnik taj koji donosi odluku, ali se trudi objasniti učenicima zašto je određeno pravilo važno, zašto se svi trebaju toga pridržavati, što se može dogoditi ako se tog pravila ne držimo i sl. Autoritativni nastavnik nije prijatelj s učenicima već nastavnik, ali se ponaša prijateljski, pruža podršku i ulijeva povjerenje. S takvim načinom rukovođenja stvara se pozitivna klima, znaju se granice, a učenici su skloniji poštovati pravila i u situacijama u kojima nisu pod nadzorom jer znaju zašto su ta pravila važna i vide njihovu vrijednost.

Popustljivi nastavnik je onaj kojemu je najvažniji topli i prijateljski odnos s učenicima. Takav nastavnik ne inzistira na poštovanju pravila, već mu je važno da ga učenici vole. U takvoj je atmosferi smanjena mogućnost usvajanja gradiva jer se pred učenike stavljaju vrlo mali zahtjevi. Iako se učenici u takvim razredima mogu osjećati ugodno, pokazalo se da se osjećaju anksioznije nego u razredima s autoritativnim nastavnicima zbog pomanjkanja vodstva.

Nezainteresiran učitelj ne postavlja puno zahtjeva, nije zainteresiran oko učeničkih problema, ni onih vezanih uz disciplinu ni drugih problema, te nema jasno postavljene kriterije. Pri takvom su vodstvu problemi discipline izraženiiji.

Kako reagirati i riješiti disciplinske probleme ovisi o vrsti i uzrocima nediscipliniranog ponašanja, međutim postoje smjernice koje se mogu primijeniti na većinu situacija. Prvo je pitanje: „Treba li učeni-

ke kažnjavati?“ Istraživanja su pokazala da puno više efekta ima potkrepljivanje pozitivnih ponašanja. Kazna ima vrlo kratkotrajan efekt i pokazuje što ne treba raditi, ali ne i što treba. Čini se da se ovaj dio podrazumijeva, ako ti kažem kako ne, sigurno ćeš znati kako da. Međutim to nije tako. Primjerice, ako je učenik naučio u obitelji da se vrijeđanjem i vikanjem rješavaju problemi, on neće znati na koji se način primjereno komunicira i daje drugima do znanja da nam nešto ne odgovara. U tom slučaju nastavnik ga treba tome poučiti i pokazati svojim primjerom. U nekim slučajevima kazna je nužna, međutim treba biti pravedna i primjerena. Također, prije donošenja odluke o posljedicama nekih ponašanja dobro je s učenicima raspraviti zašto je važno pridržavati se određenog pravila i odluke (autoritativni način rukovođenja razredom). Ako postoji problem kašnjenja učenika na sat dobro je s njima razgovarati o tome: Je li u redu kasniti? Postoje li situacije u kojima je to opravdano? Treba li se kašnjenje kažnjavati i ako da, na koji način? Ako smo dogovorili neka pravila i koje posljedice slijede nakon određenih pravila, treba se toga dosljedno pridržavati. Kod praznih prijetnji učenici vrlo brzo shvate da nema posljedica pa ih ni ne uzimaju ozbiljno. Dosljednost je jako važna (a ujedno i najteža) jer pokazuje da pravila vrijede za sve, što govori da je nastavnik pravedan. Ako ste dogovorili da učenik koji kasni više od 5 minuta ne može ući u učionicu i dobiva neopravdan sat, morate primjenjivati to pravilo koji god učenik bio u pitanju. Događa se da je nastavnik dobre volje pa nekada odstupi od pravila nemajući namjeru nekoga stavljati u povoljniji položaj, međutim drugi učenici to će tumačiti na način da nastavnik ima „miljenika“ i da je nepravedan. Naravno, postoje iznimne životne situacije u kojima je potrebno ponekad odstupiti od određenog pravila (npr. situacije u kojima je opravdano kasniti), ali to treba kao što je ranije navedeno, raspraviti s učenicima i objasniti im zašto je u konkretnom slučaju učinjena iznimka. Ako je neki učenik stalno kažnjavao zbog discipline i prozivan kao primjer lošeg ponašanja (što ne treba raditi) bez pozitivnih pomaka, moguće je da kazna nije primjerena za njega

(npr. nije ga briga koliko ima neopravdanih sati). Također, moguće je da učenik traži pažnju, koju ne zna kako dobiti primjerenim ponašanjem, pa pravi disciplinske probleme kako bi ga uočili i istaknuli pred drugima. Pokušajte učenike koji imaju probleme s ponašanjem uhvatiti u situacijama primjerenog ponašanja i u tim trenucima dati im pažnju (npr. „Lijepo što si danas stigao na vrijeme, vidim da si se potrudio oko današnjeg zadatka“).

Jedan je od načina rješavanja disciplinskih problema restitucija. To je postupak popravljivanja učinjene štete. Ono što se često događa jest da discipliniranje djeteta u obitelji ili učenika u školi uključuje skretanje pozornosti na učinjenu pogrešku, navođenje drugih situacija kada je dijete učinilo tu istu pogrešku te kritiziranje djeteta. Restitucija govori o tome da je normalno pogriješiti, da je lijepo reći da ti je žao, ali stavlja naglasak na to kako popraviti ono što si loše učinio. Ako je učenik prolio sok po učionici, nastavnik se može ljutiti, kritizirati ga i reći: „Sad ću to ja ili spremačica morati čistiti.“ Ili može reći da se može svakom dogoditi da prolje sok, ali učionica mora biti čista za sljedeći razred pa treba počistiti nered koji je napravio. Drugi bi način, naravno, bio u skladu s postavkama restitucije. Ako je učenik uvrijedio nekoga i on se osjeća loše, treba smisliti nešto lijepo što može reći kako bi se ta osoba osjećala bolje. Postoje situacije u kojima se ne može popraviti šteta direktno za oštećenog, u tom slučaju osobe koje su napravile štetu trebaju osmisliti kako ispraviti učinjeno u sličnom kontekstu. Primjerice, učenici dobacuju ružne komentare prolaznicima na ulici. S obzirom na to da do tih prolaznika više ne možemo doći, učenici mogu smisliti što bi lijepo mogli reći ljudima u školskom okruženju, primjerice nastavniku, prijatelju iz klupe, spremačici, domaru, prodavačici u obližnjoj trgovini. Sličan princip može se primijeniti i u slučajevima kada, primjerice, jedan učenik svojim riječima ili postupcima povrijedi (emocionalno) drugog učenika. Dakle, šteta je već učinjena i ne može se poništiti. Međutim, učenika se može potaknuti da se iskreno ispriča i pokuša se iskupiti nekim pozitivnim postupkom.

Okvir 5. Za razmišljanje (za nastavnike)

Pokušajte osmisлити na koji bi način postupili da uhvatite učenike kako šaraju po školskom zidu, držeći se načela restitucije.

Restitucija je važna jer njeguje više vrijednosti, suočava osobu s posljedicama svog ponašanja i traži da se ispravi učinjeno. Ima niz pozitivnih efekata: osnažuje osobu koja je pogriješila, osoba se mora potruditi, zadovoljavajuće je i za oštećenog jer je šteta nadoknađena barem na neki način, nema kritiziranja i manja je šansa da će se greška ponoviti.

Školska klima

Značajan dio vremena adolescenti provode u škola. Zato škola nije samo fizički prostor gdje mladi borave i stječu znanja, škola je mjesto gdje se usvajaju vještine, vrijednosti i norme te grade bliski odnosi s nastavnicima i vršnjacima, stoga je to i mjesto gdje u velikoj mjeri možemo utjecati na mlade ljude. Škola je i oblik zajednice pa tako, kao i u svakoj zajednici i život u školi može biti obilježen sretnim iskustvima, osjećajem sigurnosti, podrške i pripadanja. U takve škole mladi dolaze s veseljem, žalosni su kad odlaze, te usvajaju socijalne vještine i prijateljstva za cijeli život. Takvo okruženje doprinijet će razvoju samopouzdanja i samopoštovanja, razvoju empatije, prihvatanju moralnih i humanih vrijednosti, pa će se usvojene vrijednosti i vještine manifestirati ne samo u školi već i na druge aspekte života mladih (obitelj, šira zajednica). Ako mlada osoba u školi ima podršku nastavnika i drugog školskog osoblja, to će ju učiniti otpornijom na nepovoljne vanjske utjecaje. Poznato je da neki školski čimbenici mogu biti iznimno značajni za pozitivan razvoj i izostanak nepovoljnih ishoda (ovisnosti, agresivnog ponašanja, depresivnih simptoma i sl.). Neki od tih čimbenika jesu: brižno školsko osoblje i okruženje, prisutnost odrasle osobe kao mentora u školi te učitelj koji predstavlja pozitivan model učenicima. Svi ti

čimbenici doprinijet će pozitivnijoj školskoj klimi. Isto tako, ako je boravak u školi obilježen lošim iskustvima: nedostatkom podrške, odbačenošću, izloženošću nasilju te osjećajima straha, tuge i neizvjesnosti, to nas čini ranjivima, nezadovoljnim i nesretnima, a samim time i u većem riziku za lošiju prilagodbu, neprimjerena i nepoželjna ponašanja te probleme mentalnog zdravlja.

Školska klima je multidimenzionalni konstrukt koji se odnosi na percepciju pojedinca kako on doživljava školsko okruženje: osjeća li se ugodno i sigurno u školi, ima li podršku nastavnika i drugog osoblja škole te može li im se obratiti ako postoje neki problemi. Jedna je od važnijih odrednica školske klime povezanost učenika sa školom. Povezanost sa školom određena je dvjema dimenzijama: privrženost školi i predanost izvršavanju školskih obveza. Učenici koji su privrženi školi vole ići u školu, zadovoljni su nastavnicima, smatraju da ih nastavnici poštuju i da su pažljivi prema njima te da ostvaruju dobru komunikaciju s nastavnicima. Učenici predani izvršavanju školskih obveza redovito uče, trude se biti bolji učenici i redovito pišu domaće zadaće. Istraživanje na hrvatskim adolescentima pokazuje da su topli i podržavajući odnosi u školskoj sredini izrazito važni za prevenciju rizičnog ponašanja te da mogu kompenzirati probleme u obiteljskim odnosima. Takvi su nalazi vrlo važni za zaposlenike škola jer takav nalaz upućuje na važnost škole i mogućnosti koje ima u poticanju zdravog razvoja mlade osobe. Oni govore u prilog tome koliko je školski kontekst važan i da nismo bespomoćni ako učenik dolazi iz lošijeg obiteljskog okruženja. Dakle, unatoč obiteljskom okruženju koje u nekim situacijama nije optimalno, nastavnici mogu učiniti puno za dobrobit učenika i usmjeravanju na pravi put. Istraživanja u drugim zemljama također su pokazala važnost kvalitetnih i podržavajućih odnosa između nastavnika i učenika pa se navodi da su nastavnici koji su imali kvalitetne odnose s učenicima izvještavali o 31 % manje problematičnih ponašanja u razredu. Osim podržavajućeg i toplog odnosa s učenicima, za pozitivnu školsku klimu, važna su i očekivanja nastavnika za

usvajanje poželjnih društvenih i humanih vrijednosti u razredu, koje će nastavnik poticati i demonstrirati svojim ponašanjem. Ako nastavnik potiče empatiju, suradnju, toleranciju i nenasilno rješavanje problema, veća je vjerojatnost da će učenici usvojiti takva ponašanja i vrijednosti, što će u konačnici rezultirati ugodnim okruženjem za boravak i rad (pozitivnom školskom klimom). Na kraju, važno je sudjelovanje učenika u životu škole kroz mogućnost zajedničkog odlučivanja i grupne rasprave. Učenici koji imaju mogućnost donošenja odluka i pravila lakše će usvojiti pravila te će ih se u konačnici u većoj mjeri pridržavati.

Okvir 6.

Hvala, oprosti i aha

Na kraju nastavnog sata, učenici sjednu u krug i svatko navede na čemu je zahvalan u proteklom satu.

Zahvala može biti npr. „Hvala Maji što je izložila svoj seminarski rad“, „Hvala Ivanu što sam naučila više o krvožilnom sustavu čovjeka“ ili „Hvala Ani što je podijelila svoje strahove oko nadolazećeg ispita“.

Isprika može biti vezana uz nešto što smo učinili, a čime se ne ponosimo, npr. „Ispričavam se što sam bila isključena veći dio sata“ ili „Ispričavam se što sam veći dio sata provela na društvenim mrežama“.

Aha se odnosi na neka nova znanja koja smo stekli, npr. „Na ovom satu naučila sam kako se rješavaju jednadžbe s linearnom funkcijom“ ili „Na ovom satu naučio sam pripremiti vrlo zanimljiva jela“.

Literatura:

- Coombs-Richardson, R. i Meisgeier, C. H. (2001). *Connecting with Others. Lessons for teaching Social and Emotional Competence. Grades 9-12*. Champaign Illinois: Research Press.
- Gossen, D. C. (2011). *Restitucija – preobrazba školske discipline (2. izdanje)*. Zagreb: Alineja.
- Marzano, R. J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research Into Action*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. i Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works. Research-Based Strategies for Every Teacher*. New York: Pearson Education.
- Puzić, S., Baranović, B. i Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor. Časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 49(3), 335–358.
- Rijavec, M. i Miljković, D. (2010). *Pozitivna disciplina u razredu*. Zagreb: IEP.
- Roviš, D. i Bezinović, P. (2011). Vezanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca. *Sociologija i prostor*, 49, 185–208.
- Roviš, D., Bezinović, P. i Bašić, J. (2015). Interactions between School Bonding, Disturbed Family Relationships and Risk Behaviours among adolescents. *Journal of school health*, 85, 671–679. <https://doi.org/10.1111/josh.12296>.
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.
- Velki, T., Kuterovac Jagodić, G. i Antunović, A. (2014). Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija*, 17(2), 151–165.
- Velki, T. i Vrdoljak, G. (2013). Uloga nekih vršnjačkih i školskih varijabli u predviđanju vršnjačkog nasilnog ponašanja. *Društvena istraživanja*, 22(1), 101–120.
- Wang, M.T. i Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>.
- Woolfolk, A. (2016). *Edukacijska psihologija – prijevod 11. izdanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.



5. DRUŠTVENA OSVIJEŠTENOST DJECE I MLADIH

Ana Kurtović, Gabrijela Vrdoljak

Do sada smo se bavili socijalnim kompetencijama i vještinama djece i mladih vezano uz njih same (njihovu dobrobit, regulaciju stresa, odnose s drugima i sl.), a na kraju ćemo se pozabaviti socijalnim vještinama koje su vezane uz širi kontekst, zajednicu i društvo u kojem živimo. Naime, u tom kontekstu obrazovanje možemo i trebamo smatrati stupom društva jer ono ima veliku ulogu u oblikovanju budućih građana, a samim time i društva. Ako želimo graditi suvremeno društvo koje je bazirano na humanističkim vrijednostima poput socijalne pravednosti, društvene odgovornosti, inkluzije i tolerancije, humanosti i sl., onda tim vrijednostima trebamo poučavati njegove građane od najranijih dana. Cilj obrazovanja ne smije biti usmjeren isključivo na stjecanje znanja, poslušnost i uspješnost, nego i na otvorenost uma, širenje vidika, kritičnost promišljanja i osobnu odgovornost. Vještine i kompetencije kojima smo se do sada bavili, poput sposobnosti prepoznavanja emocija drugih i adekvatnog reagiranja na njih te pokazivanja empatije, vještine rješavanja sukoba, aktivnog slušanja, prepoznavanje vlastitih i tuđih snaga i sl., također su temelj društvene osviještenosti, te ih ovdje nema potrebe ponavljati. Stoga ćemo ovaj priručnik zaključiti s temama posvećenim stavovima i predrasudama, kulturalnim kompetencijama, odgovornosti i vrijednostima.

Stavovi i predrasude

U svakodnevnom razgovoru često možemo čuti kako ljudi pridaju određene osobine određenoj skupini ljudi, primjerice Japanci su marljivi i točni, Norvežani su plavi, Francuzi su najbolji kuhari, Crnogorci su lijeni, Zagorci vole popiti, žene su loši vozači, muškarci su snažni i bolji sportaši, plavuše su glupe i sl.

Stav je relativno trajna i stabilna struktura pozitivnih ili negativnih emocija, vrednovanja i ponašanja prema nekom objektu (osobi, skupini, pojavi ili ideji). Stav se sastoji od tri komponente:

1. Kognitivne (uvjerenja) – temelji se na analizi činjenica. Tako pri kupovini auta možemo imati stav da je neki model auta dobar s obzirom na cijenu, potrošnju, sigurnost i sl.
2. Afektivne (evaluacija: dobro ili loše) – sadrži afektivni odnos prema objektu, procjenu je li nešto ugodno ili neugodno, privlačno ili odbojno. Ponekad možemo imati pozitivan ili negativan stav o nekom objektu usprkos tome što činjenice govore suprotno. Tako nam se neki model auta može svidati bez obzira na cijenu, potrošnju ili sigurnost. Pokazalo se da su teme vezane uz politiku, seks ili religiju najčešće emocionalno zasnovane, pa tako veliki dio birača za vrijeme političkih izbora ima snažan osjećaj za ili protiv nekog kandidata, a da ne znaju ništa o njegovu programu. S obzirom na te spoznaje, važno je educirati učenike da su mnogi stavovi emocionalno zasnovani i ne temelje se na činjenicama, te da na temelju takvih stavova možemo stvarati predrasude prema određenoj skupini ljudi, a što u konačnici može rezultirati diskriminacijom te skupine.
3. Ponašajne (ponašanje u odnosu na objekt stava) – ako nam je neki objekt stava privlačan, pokušat ćemo ga zaštititi, podržati i pomoći, a ako je odbojan nastojat ćemo ga izbjegavati, onemogućiti ili napasti.

Okvir 1. Za razmišljanje (za nastavnike i učenike)

Emocionalna i kognitivna komponenta stava

Procijenite na skali od 1 do 5, pri čemu 1 znači ni-malo, a 5 u potpunosti, broj koji najbolje opisuje Vaše osjećaje prema homoseksualcima:

- Mržnja – Ljubav
- Tuga – Ushićenje
- Iritacija – Sreća
- Napetost – Opuštenost
- Dosada – Uzbudjenje
- Ljutnja – Smirenost
- Gađenje – Prihvatanje
- Žalost – Radost

Procijenite na skali od 1 do 5, pri čemu 1 znači ni-malo, a 5 u potpunosti, broj koji najbolje opisuje osobine homoseksualaca:

- Beskorisno – Korisno
- Glupo – Mudro
- Nesigurno – Sigurno
- Štetno – Blagotvorno
- Bezvrijedno – Vrijedno
- Nesavršeno – Savršeno
- Nezdravo – Zdravo

Nakon što ste napravili procjenu zamijenite ho-moseksualce s metodom grupnog rada u na-stavi te opet napravite procjenu. Stavovi o ho-moseksualcima, pobačaju i sl. češće su emoci-onalno zasnovani (što mjeri prvi dio zadatka) te bi u prvoj procjeni trebao prvi dio zadatka više odstupati od nule. U drugoj procjeni, s obzirom na to da je stav o metodama rada više kognitiv-no zasnovan, očekuje se da će drugi dio zadat-ka (koji mjeri kognitivnu komponentu stava) više odstupati od nule.

Predrasuda je najčešće neprijateljski ili negativan stav prema pripadnicima prepoznatljive grupe lju-di, koji se zasniva isključivo na njihovom članstvu u toj grupi. Često se stvaraju predrasude o pripadni-cima određene rase, nacije, vjere, roda, seksualne orijentacije i sl. Predrasude prema određenom rodu u školskom kontekstu mogu biti npr. da su žene loši-je u matematici ili fizici te da ne bi trebale odabirati zanimanja u tom području. Djevojke često za sebe misle da fizika nije predmet koji im ide te da su za-nimanja u području elektrotehnike, strojarstva i sl, područja u kojima su uspješniji muškarci. Takav stav djevojke često imaju unatoč odličnim ocjenama iz fizike. Također, smatra se da su muškarci bolji kuhari te su poželjniji za posao glavnog kuhara u restora-nu, iako, statistički gledano, žene češće kuhaju. Slič-no navedenom, često se smatra da za muškarce nije posao odgajatelja u vrtiću te da su žene nužno uspješnije u školovanju i radu u tom području. Naj-veći je problem kod predrasuda taj da one često rezultiraju diskriminacijom. Diskriminacija je neop-ravdano negativno ili štetno ponašanje prema čla-novima grupe, samo zbog njihove pripadnosti toj grupi. Dakle, diskriminacija bi u navedenim primje-rima bila da se žensku osobu ne zaposli kao glavnu kuharicu u restoranu ili muškarca kao odgajatelja samo na temelju njihova roda.

Nastavnici u borbi protiv predrasuda mogu:

1. Svojim primjerom pokazati da cijene različitost i da su svi ljudi jednako vrijedni bez obzira na to kojoj skupini pripadaju.
2. Pokušati identificirati vlastite stavove koji su emocionalno zasnovani i na temelju predra-suda. Važno je sagledati činjenice te mijenjati stavove na temelju činjenica.
3. Mogu pomoći učenicima da pokušaju prepo-znati vlastite predrasude te se bore protiv njih (Vježba 2).
4. Omogućiti kontakt učenicima s pojedincima različitih grupa. Često smatramo da nemamo ništa zajedničko sa skupinom prema kojoj ima-

mo predrasudu te često izbjegavamo kontakt s takvom skupinom. Kontakt sa skupinom prema kojoj imamo predrasudu omogućuje nam da spoznamo da smo u krivu (Vježba 3).

5. Poticati empatiju kod učenika i zauzimanje tuđe perspektive.

Vježba 1. Predrasude (za nastavnike)

Pročitajte navedeni tekst:

Djeca i mladi sa psihičkim poteškoćama ne bi trebala dolaziti na nastavu dok se njihov problem u potpunosti ne riješi. Takve bi osobe trebale biti u bolnici i liječiti se, a ne dolaziti u školu i opterećivati nastavnike i druge učenike sa svojim problemom. Osim toga, takve osobe mogu biti opasne za druge, stoga drugi učenici nisu sigurni u razredu i trebalo bi izbjegavati kontakt djece i mladih sa psihičkim poteškoćama s onima bez takvih poteškoća.

Koraci:

1. Prepoznajte i navedite predrasudu.
2. Iznesite vlastiti stav o pohađanju nastave mladih sa psihičkim poteškoćama.
3. Navedite nešto pozitivno vezano uz kontakt osoba koje imaju poteškoće s onima koji ih u tom trenutku nemaju.

Vježba 2. Predrasude (za učenike)

Predrasude – vježba 2

Učenici sjede u krugu i svaki učenik treba ustati i reći nešto o sebi što misli da je jedinstveno u odnosu na ostale članove grupe.

Npr.: *Jako volim slagati puzzle, Imam dva starija brata, Ne volim čokoladu.*

Ako se netko prepozna u onome što je osoba navela, neka ustane.

U većini slučajeva, još netko se prepozna u navedenoj tvrdnji.

Cilj je vježbe osvijestiti učenicima da imamo više sličnosti s drugim osobama nego što mislimo. Vježba je posebno korisna u razredu u kojem postoje djeca koja su zbog svojih karakteristika u povećanom riziku da budu izložena predrasudama i diskriminaciji.

Literatura:

- Albarracin, D., Johnson, B. T. i Zanna, M. P. (2005). *Handbook of attitudes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aronson, E., Wilson, T. D. i Akert, R. M. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate.
- Fiske, S. T. (1998). *Stereotyping, prejudice, and discrimination*. U: Gilbert, D. T., Fiske, S. T. i Lindzey, G. (Ur.), The

handbook of social psychology (str. 357–411). New York: McGraw-Hill.

Isić, U. (2010). *Vršnjačka medijacija (priručnik za roditelje i nastavnike)*. Sarajevo: OSCE.

Rathus, S. A. (2001). *Temelji psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Kulturalna kompetentnost

Kulturalna kompetentnost (ili međukulturalna kompetentnost) može se smatrati najboljom prevencijom predrasuda i diskriminacije, ali i najboljim lijekom za njih. Naime, u podlozi negativnih stavova najčešće su neznanje i strah. Iako, objektivno, ne postoje pravi razlozi za bojazan od pripadnika nekih drugih kultura, manjak znanja i iskustva često dovodi do iracionalnih strahova od nepoznatog koji onda hrane i potpiruju negativne stavove. Stoga je učenje o različitim kulturama i izloženost njima najbolji način za povećanje tolerancije prema različitosti i umanjivanje neutemeljenih strahova i nepotrebne nelagode.

Kako bismo mogli unapređivati kulturalnu kompetentnost potrebno je ponajprije razumjeti što je kultura. Ona je puno više od etničke ili religijske pripadnosti, kakvom ju često shvaćamo. Kultura podrazumijeva širok i integrirani obrazac ponašanja koji proizlazi iz pripadnosti određenoj društvenoj skupini. Kao takva, ona podrazumijeva misli, komunikaciju, jezik, vjerovanja, vrijednosti, prakse, običaje, pravila uljudnosti, rituale, načine interakcije, uloge, odnose te očekivana ponašanja od pripadnika te skupine. Dakle, pod kulturom možemo smatrati ljude drugih nacionalnih, religijskih ili etničkih pripadnosti, ali isto tako govorimo i o, primjerice, kulturi gluhih ili kulturi mladih. U raspravama o kulturi i kulturnim kompetencijama, nezaobilazno je spomenuti pitanje većinskih i manjinskih skupina. Naime, u svakom društvu postoje manjinske skupine, bilo da su one manjinske po etnicitetu, seksualnoj orijentaciji/rodnom identitetu ili, primjerice, invaliditetu. Isto tako, svako društvo ima ranjive skupine koje ne moraju nužno biti manjinske, primjerice osobe starije životne dobi. Pripadnost ranjivoj skupini povećava rizik za marginalizaciju i diskriminaciju, a kulturalna osjetljivost i kompetentnost građana određenog društva uvelike smanjuje rizik za to.

Naime, društveno osviještena i kulturalno kompetentna osoba neće se osjećati dobro jer živi u druš-

tvu koje rutinski diskriminira ili obezvrjeđuje neke skupine ljudi. Upravo takve osobe želimo obrazovati.

Kulturalna kompetentnost podrazumijeva više stvari; znanje i svijest o vlastitoj kulturi, kao i o vlastitim pogledima na svijet, znanje i iskustvo drugih kultura te stavove prema kulturalnim razlikama. U literaturi se u kontekstu kulturalne kompetentnosti spominje i kvocijent kulturalne inteligencije (engl. *Cultural intelligence quotient – CIQ*) koji odražava kapacitet osobe da dobro funkcionira u međukulturalnim situacijama, a sastoji se od:

1. Pozitivnih stavova prema različitosti (engl. *diversity attitudes*) – otvorenost prema novim i različitim iskustvima, poštovanje različitosti, afinitet za različitost i inkluziju. Dakle ne samo tolerancija različitosti, nego prepoznavanje vrijednosti u njima.
2. Reflektivnost različitosti (engl. *diversity reflectivity*) – kapacitet za kritičko promišljanje i svijest o svom pogledu na svijet, pogledu na svijet drugih i razlikama između njih.
3. Iskustvo različitosti (engl. *diversity experience*) – u prošlosti (koliko je osoba tijekom svog života imala iskustva s različitosti ili marginalizacijom) i/ili sadašnjosti (koliko trenutačno iskustvo, životni stil i sociokulturalni kontekst osobe uključuje različitost).

Iz navedenog je jasno da se viša razina kulturalne kompetentnosti teško može postići sama od sebe, ona se treba razvijati. Dobra je strana što se to može postići učenjem i samorefleksijom.

Okvir 2.**Samorefleksija o vlastitoj kulturi**

Probajte osvijestiti različite kulturalne čimbenike i njihov učinak na vaš život danas (podsjećamo da kultura podrazumijeva više od etniciteta i religije). Obratite pažnju na dolje navedene čimbenike i probajte osvijestiti njihov utjecaj na Vas (na Vaš identitet, životne odluke i odabire, osobno zadovoljstvo, socijalni život, vaše ponašanje i sl.). Kako biste si olakšali promišljanje možete si postaviti pitanje tipa (prilagodite pitanja svojim okolnostima): „Što sam naučio o tome što se očekuje od muškarca odrastajući kao jedino muško dijete u obitelji katolika u ruralnoj sredini?“ ili „Kako se činjenica da sam heteroseksualne orijentacije odrazila na moj društveni život tijekom odrastanja?“ (**Napomena: namjerno su odabrani primjeri iz većinske skupine jer su takvi utjecaji često neosvijesteni. Adolescent homoseksualne orijentacije ili dijete muslimanske vjeroispovijesti u dominantno katoličkoj sredini itekako bi bili svjesni tih učinaka.**)

- rod
- nacionalnost/etničko podrijetlo
- religija/vjera
- seksualna orijentacija
- mjesto gdje ste odrasli (ruralno/urbano)
- struktura obitelji
- Koji su se čimbenik/ici izdvojili kao najvažniji (ne nužno sada, ali da su imali najveći ili naočitiji utjecaj tijekom razvoja)?
- Na koje biste aspekte svojega života rekli da su se oni najviše odrazili?
- Što je pozitivna strana toga? Koje biste vrijednosti rekli da vas je to naučilo? Ima li nešto na čemu ste izrazito zahvalni da ste imali kao kulturalni utjecaj?
- Ima li negativnih aspekata? Postoji li nešto što mislite da nije bilo dobro, što biste promijenili ili Vi napravili drukčije?

(Ako teže osvještavate odgovore na pitanja, to je u redu, samorefleksija je kontinuirani proces i nije očekivano da ćemo sve odjednom moći dokučiti.)

- Jednom kada ste to napravili (neovisno koliko ste toga uspjeli osvijestiti), možete li zamisliti da bi netko drugi, s nekim drugim kulturalnim utjecajima, mogao imati sasvim drukčije odgovore na navedena pitanja?
- Mislite li da biste mogli prepoznati vrijednost njegova iskustva?
- Bi li vam to olakšalo komunikaciju s tom osobom?
- Biste li se osjećali ugodnije u komunikaciji s tom osobom ako biste imali saznanja o njegovoj kulturalnoj pozadini?

Slične rasprave, prilagođene dobi, mogu se voditi i s učenicima u namjeri da ih se senzibilizira za različite perspektive, iskustva i vrijednosti koje drugi ljudi mogu imati. Primjerice, može se povesti rasprava o rodnim ulogama u našem društvu, o pritiscima

koje društvena očekivanja o ponašanju u skladu sa svojom rodnom ulogom stavljaju pred osobu (npr. društveni pritisci i dvostruki standardi vezani uz ženski izgled i ponašanje ili vrlo štetni mit „dečki ne plaču“).

Nastavnici također mogu potaknuti interes učenika za različite kulture u sklopu nastavnih sadržaja, ali i kao zasebne aktivnosti, primjerice, na satu razrednika (imajte na umu da su djeca prirodno znatiželjna, te da se u adolescenciji jako šire interesi – to se može iskoristiti). U nastavku je navedeno nekoliko ideja kako potaknuti interes za druge kulture kod učenika, te time obogatiti njihovo znanje i poticati afinitet prema različitostima.

- Filmovi i serije već su pripremljeni materijal koji se može iskoristiti za učenje i raspravu o drugim kulturama (primjerice sadržaji o samurajima, šaicima, Drakuli, vitezovima i sl., mogu biti dobra početna točka za raspravu jer svaka kultura ima svoje legende i povijest, a često se one isprepliću).
- Putopisne emisije, blogovi i sl. mogu biti zanimljivi i poučni te potaknuti raspravu o zanimljivostima pojedinih kultura.
- Učenicima se može zadati zadatak da provjere gdje su proizvedeni predmeti koje svakodnevno koristimo (primjerice elektronički predmeti najčešće su proizvedeni u Kini ili Koreji), što može potaknuti raspravu o tome koji su razlozi tome (ovisno o dobi, takve aktivnosti mogu se koristiti i za senzibilizaciju učenika o geopolitičkim pitanjima, socijalnoj pravdi i sl.).
- Nastavnik može iznijeti neke činjenice o drugim kulturama i potaknuti raspravu s učenicima o pozitivnim i negativnim aspektima toga (primjerice razlike između individualističkih, zapadnih i kolektivističkih, istočnih kultura).
- Učenici mogu dobiti zadatak prezentirati primjere praksi drugih kultura koje su prisutne u našoj (primjerice meditacija/*yoga*, bonsai drvca, različite kuhinje i sl.).
- Učenike se može pitati gdje bi voljeli otputovati i zašto. Naravno, nemojte očekivati da će odgovori odmah biti usmjereni na upoznavanje kulture, vjerojatno je da neće. Međutim, to se može iskoristiti da se učenicima osvijesti kako često s određenom kulturom povezujemo samo ono

što je najvidljivije ili najpoznatije, a zanemarujemo bogatstvo koje može biti ispod površine.

- Može se učenicima zadati zadatak da na satu kratko prezentiraju zanimljivost vezanu uz neku kulturu.
- Teme vezane uz razlike u neverbalnoj komunikaciji među kulturama pogodne su za razne aktivnosti tipa igranja uloga, demonstracija, istraživanja i sl. Također se mogu koristiti za osvještavanje činjenice da je jako lako osobu pogrešno razumjeti ako nismo svjesni nekih kulturnih čimbenika.
- Može se učenike potaknuti da smisle pitanja koja bi pitali osobe iz drugih kultura (bilo što, što je u sferi njihova interesa – npr. vezano uz zabavu među mladima u Japanu ili romantične odnose mladih u Maroku).

S obzirom na razne dostupne internetske izvore do informacija potrebnih za ovakve aktivnosti lako je doći, a i učenicima može biti zanimljivo pregledavati video uratke na YouTubeu, Tik Toku i sličnim medijima. Važno je samo da se zadaci drže jednostavnima i laganima, te što je više moguće zabavnima. Ako želimo potaknuti znatiželju i užitek u bavljenju sadržajima vezanim uz druge kulture, takve aktivnosti ne smiju biti opterećenje ni dosadne.

Literatura:

- Arriaga, T. T. i Lindsey, R. B. (2016). *Opening doors: An Implementation Template for Cultural Proficiency*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bartulović, M. i Kušević, B. (2016.) Što je interkulturalno obrazovanje. Zagreb: Centar za mirovno obrazovanje.
- Piatelli, D. A. (2009). *Stories of inclusion: Power, privilege, and difference in a peace and justice network*. Plymouth: Lexington Books.
- Smokowski, P. R., Guo, S., Rose, R., Evans, C. B., Cotter, K. L. i Bacallao, M. (2014). Multilevel risk factors and developmental assets for internalizing symptoms and self-esteem in disadvantaged adolescents: modeling longitudinal trajectories from the Rural Adaptation Project. *Development and psychopathology*, 26(4 Pt 2), 1495–1513. <https://doi.org/10.1017/S0954579414001163>.
- Tabatadze, S. i Gorgadze, N. (2014). Intercultural Sensitivity of Primary School Teachers of Georgia. *International Journal of Education and Research*, 2(6), 281–300.

Vrijednosti

Kada odrasli razmišljaju o tome koje su vrijednosti važne u nekom društvu i kakve vrijednosti želimo razvijati kod djece i mladih, većina će se složiti da su vrijednosti poput odgovornosti, poštenja, pravednosti, ljudskih prava, poštovanja druge osobe i sl. među najvažnijima. To su primjeri takozvanih društvenih vrijednosti. Kako bi se takve vrijednosti razvijale kod djece i mladih nužno je da su vrijednosti koje ih učimo u obitelji ili školi usklađene s vrijednostima koje se vrednuju u zajednici u kojoj žive. Nažalost, ponekad je to lakše reći nego napraviti. Današnji mladi često su izloženi upravo suprotnome jer se u medijima i na društvenim mrežama velika pozornost daje osobama koje, u najmanju ruku, svojim likom i djelom ne odražavaju vrijednosti koje želimo razvijati. Iako je to velikim dijelom iskrivljena slika društva zbog jednostavne dostupnosti informacija, djeci i mladima nije lako usvajati poželjne vrijednosti kada dobivaju suprotne informacije. Stoga je važno, u najvećoj mogućoj mjeri, pomagati djeci i mladima u usvajanju zdravog sustava vrijednosti koji će blagotvorno djelovati na njihovu dobrobit, ali i na društvo.

Vrijednosti, neovisno govorimo li o društvenim ili osobnim, mogu se opisati kao vjerovanja osobe ili skupine o važnosti određenih ideja, pojava ili konstrukata koja snažno utječu na našu motivaciju i/ili ponašanje. One se mogu opisati kao ono što najviše vrednujemo u svom životu, stvari koje su nam najvažnije, za koje smo se spremni truditi, boriti, kakvi bi htjeli biti, što bismo htjeli više doživjeti, što bismo htjeli vidjeti u svojoj okolini i sl. One nam pomažu da odredimo prioritete u životu i utječu na naše donošenje odluka. Na primjer, osobi kojoj je vrijednost bogatstvo, prioritet može biti karijera, dok osoba kojoj je vrijednost obitelj može se truditi što više vremena provoditi kod kuće. Može se reći da nam vrijednosti pružaju smisao i svrhu u onome što radimo, čak i onda kada je teško. One su stabilne orijentacije koje ne ovise o tome kako se u nekom trenutku osjećamo – primjerice većina roditelja doživljava priličnu

količinu neugodnih emocija vezano uz svoju djecu (strah, briga, ljutnja, tuga, sumnja u sebe i sl.), ali to ni na koji način ne umanjuje vrijednost roditeljstva ni smisao koji osjećaju vezano uz svoju roditeljsku ulogu. Kada naši postupci nisu u skladu s našim vrijednostima, možemo postati nezadovoljni. Isto tako, kada u svom okruženju svjedočimo postupcima, praksama i događajima koji su u skladu s našim vrijednostima, onda je veća šansa da ćemo biti zadovoljni svojim okruženjem i, još važnije, osjećati pripadnost tom okruženju jer osjećamo da dijelimo iste vrijednosti. Upravo taj osjećaj pripadnosti zajednici ključan je za osjećaj odgovornosti prema njoj i želju za doprinosom zajednici.

Vrijednosti se doživljaju izrazito osobno, one se nikako ne mogu nametnuti. Iako se kognitivno učenici mogu složiti s vama da je nešto važno u društvu, ako to nije popraćeno osobnim doživljajem vrijednosti, koja je velim dijelom emocionalna, mala je šansa da će se usvojiti kao vlastita vrijednost. Stoga je poželjno nastojati učenike emocionalno angažirati u situacijama kada se bavimo nekim vrijednostima. Jedan je od mogućih načina aktivnost koju možemo nazvati „neopjevani heroji“. Tom aktivnosti potiče se učenike da istraže i izvijeste o osobama koje su svojim postupcima „zadužile svijet“, ali se o tome ne zna puno jer ih većina udžbenika ne spominje. Primjerice, Stanislav Petrov, ruski potpukovnik za kojeg se kaže da je spasio svijet jer nije pokrenuo nuklearni protunapad kada se sovjetski sustav za upozoravanje pokvario i detektirao nepostojeći napad iz SAD-a tijekom Hladnog rata; Irena Sendler, poljska medicinska sestra koja je tijekom 2. svjetskog rata u okupiranoj Varšavi, zajedno sa svojim suradnicima, spasila više tisuća židovske djece iz varšavskog geta ili hrvatski Josip Reihl-Kir, načelnik osječke policije početkom '90-ih čiji su mirotni pokušaji sprečavanja otvorenog rata u konačnici doveli do njegove smrti. Naravno, ne treba se koristiti samo primjerima ljudi koji su radili velike žrtve i riskirali svoje živote. Poželjni su i drugi primjeri kao osobe koje su svojom posvećenošću i ustrajnošću postigle velike pomake u nekim disciplinama, često

bez adekvatnog priznanja (primjerice Helen Tausig ili Virginia Apgar u medicini, Chien-Shiung Wu ili Alhazen u fizici i sl.). Takvi primjeri mogu voditi raspravama o vrijednostima kao što su zaštita slabijih od nas, posvećenost općem dobru, učenje i znanje, mir, ljudska prava i sl. Pri tome uvijek imajte na umu glavno pravilo učenja – da je najuspješnije i najtrajnije u ugodnom emocionalnom okruženju. Učenici trebaju doživljavati ugodne emocije pri sudjelovanju u aktivnostima kojima nastojimo potaknuti učenje nekih vrijednosti kako bi ih bili motivirani ponoviti.

Nadalje, poželjno je poticati učenike na aktivnosti koje uključuju neki vid doprinosa zajednici. To mogu biti uistinu razne aktivnosti, od pomaganja vršnjaka

cima sa školskim zadacima, tutorstva, pomaganja članovima obitelji ili susjedima, volontiranje u zajednici, različiti oblici sudjelovanja u odlučivanju u školi i sl. Pri tome je ključno da mladi imaju priliku i kontekst u kojem se mogu uključivati u takve aktivnosti, po mogućnosti u strukturiranim okolnostima i uz vodstvo odraslih. Ako adolescentima šaljemo poruke o važnosti i vrijednosti doprinosa zajednici, a pri tome ih prepuštamo samima sebi, velika je šansa da će biti paralizirani različitim mogućnostima, neće znati odakle krenuti ili će se teško odlučiti ili ohrabriti za uključivanje. Također, u takvim okolnostima mogu se osjećati kao da im se docira što nikako ne djeluje motivirajuće. U školama, u kojima postoje struk-

Okvir 3.

Osvještavanje vlastitih vrijednosti i djelovanja

Kao što je rečeno vrijednosti su individualne iako one mogu biti dijeljene među ljudima. Vrijednosti mogu biti raznolike – možemo razmatrati vrijednosti općenito u životu ili po pojedinim područjima života.

Ovdje ćemo istražiti vrijednosti koje se tiču područja posla, karijere, obrazovanja, odnosno vezano uz Vaš rad kao nastavnika.

Probajte odgovoriti na sljedeća pitanja (pitanja služe za istraživanje vrijednosti).

1. Kakav nastavnik želite biti?
2. Kako bi izgledao vaš idealni nastavni sat?
3. Usporedite ga s tipičnim nastavnim satom u vašoj nastavi.
4. Koje biste poruke htjeli dati učenicima s kojima radite?
5. Što mislite da imate za ponuditi mladima s kojima radite?

Probajte sumirati svoje vrijednosti iz odgovora na ta pitanja (dvije ili tri vrijednosti). Možete im naći zajednički nazivnik ili odabrati neke najvažnije među njima.

Kako biste procijenili važnost tih vrijednosti u vašem životu (nevažno, malo važno, umjereno, jako važno)?

Navedite sve svoje postupke koje radite, a da su u skladu s tim vrijednostima (*pritom ne budite previše skromni, ne govorimo o velikim postupcima koji mijenjaju svijet nego o kolekciji malih, svakodnevnih postupaka*). Koliko ih često radite?

Koliko ste zadovoljni sa svojim djelovanjem u skladu sa svojim vrijednostima (1 – nimalo do 5 – jako zadovoljna).

Što možete napraviti u sljedećih tjedan, mjesec, tri mjeseca, šest mjeseci da povećate svoje djelovanje u skladu sa svojim vrijednostima (*Vodite računa da to ne moraju biti veliki postupci, puno je bolje skupljati više malih nego težiti velikim stvarima*)?

turirane aktivnosti u koje se učenici mogu uključiti, oni imaju priliku učiti po modelu, mogu se osjećati sigurno jer imaju podršku iskusne odrasle osobe s kojom se mogu dogovarati o oblicima uključivanja koji im odgovaraju ili kojoj se mogu obratiti ako se osjećaju preplavljeno. Također, možda i najvažnije, u takvim školama učenici su doslovno uronjeni u kulturu škole u kojoj se na svakodnevnoj razini njeguju vrijednosti poput brižnosti prema drugima, doprinosa zajednici i sl. Takve prakse imaju brojne pozitivne posljedice za dobrobit učenika, uključujući osnaživanje njihova osjećaja vlastite vrijednosti, unapređenja socijalnih vještina i pozitivnih odnosa s vršnjacima i odraslima, unapređenja samoregulacije, ali i prevencije problema mentalnog zdravlja.

Literatura:

- Agans, J. P., Champine, R. B., Desouza, L. M., Mueller, M. K., Johnson, S. K. i Lerner, R. M. (2014). Activity involvement as an ecological asset: profiles of participation and youth outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 919–932. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0091-1>.
- Borić, I., Ćosić, A., Huić, A., Kranželić, V., Mirosavljević, A., Osmak Franjić, D. i Širanović, A. (2019). *Participacija djece u školi*. Zagreb: Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Creaven, A. M., Healy, A. i Howard, S. (2018). Social connectedness and depression: is there added value in volunteering? *Journal of Social and Personal Relationships*, 35, 1400–1417. <https://doi.org/10.1177/0265407517716786>.
- Flanagan, C. A. (2004). *Institutional support for morality: community-based and neighborhood organizations* U: T. A. Thorkildsen and H. J. Walberg (Ur.): Nurturing morality issues in children's and families' lives (str. 173–183). New York: Kluwer Academic.
- Gordon, B., Jacobs, J. M. i Wright, P. M. (2016). Social and emotional learning through a Teaching Personal and Social Responsibility based after-school program for disengaged middle-school boys. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4) 358–369. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0106>.
- Johnson, K. M., Beebe, T., Mortimer, J. T. i Snyder, M. (1998). Volunteerism in adolescence: a process perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 309–332. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0803_2.
- Kurtović, A., Vrdoljak, G. i Hirnstein, M. (2021). Contribution to Family, Friends, School, and Community Is Associated With Fewer Depression Symptoms in Adolescents – Mediated by Self- Regulation and Academic Performance, *Frontiers in psychology*, 11, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.615249>.
- Hayes, S. C. i Smith, S. (2005). *Get out of your mind and into your life: The new acceptance and commitment therapy*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Zalewska, A. M. (2023). Citizenship activity in emerging adults: the role of self-esteem, social skills, and well-being. *Current Issues in Personality Psychology*, 11(2), 108–120. <https://doi.org/10.5114/cipp/156763>.

Cilj je obrazovanja transformirati prazan um u otvoreni um

Malcolm Forbes

Obrazovanje je najmoćnije oružje koje možete koristiti da promijenite svijet

Nelson Mandela

*Funkcija je obrazovanja da osobu nauči da razmišlja intenzivno i kritički.
Inteligencija plus karakter – to je cilj istinskog obrazovanja*

Martin Luther King Jr.

Obrazovanje ne smije jednostavno poučavati rad – ono mora poučavati život

W. E. B Du Bois

Najviši je rezultat obrazovanja tolerancija

Helen Keller

Obrazovanje uma bez obrazovanja srca uopće nije obrazovanje

Aristotel

Djecu treba učiti kako misliti, a ne što misliti

Margaret Mead

Učitelj utječe na vječnost, nikada se ne može reći gdje njegov utjecaj staje

Henry Brooks Adams

Jedna knjiga, jedno pero, jedno dijete i jedan učitelj mogu promijeniti svijet

Malala Yousafzai

Učitelji su jedini ljudi koji spašavaju nacije

Mustafa Kemal Atatürk

Zadatak suvremenog pedagoga nije sjeći džungles nego navodnjavati pustinje

C. S. Lewis

Dodatni korisni izvori

- Alexander, J. J. i Sandahl, I. D. (2014). *Danski odgoj djece. Što najsretniji ljudi na svijetu znaju o odgoju samopouzdanje i sposobne djece*. Zagreb: Egmont d.o.o.
- American Foundation for Suicide Prevention i Suicide Prevention Resource Center (2018). *After a suicide: A toolkit for schools*. Waltham: Education Development Center.
- Broderick, P. C. (2019). *Mindfulness in the secondary classroom: A guide for teaching adolescents*. New York: W.W. Norton & Company.
- Brown, B. (2015). *Rising strong – the reckoning. the rumble. the revolution*. New York: St. Martins Press.
- Cefai, C. i Cooper, P. (2009). *Promoting emotional education engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties*. London: J. Kingsley Publishers.
- Cohen, J. (2001). *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, J. (1999). *Educating minds and hearts: Social-emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers College Press.
- Coombs-Richardson, R. (2001). *Connecting with others: Lessons for teaching social and emotional competence – Grades K-2*. Champaign: Research Press.
- Coombs-Richardson, R. (2001). *Connecting with others: Lessons for teaching social and emotional competence – Grades 3-5*. Champaign: Research Press.
- Coombs-Richardson, R. i Evans, E. T. (2001). *Connecting with others: Lessons for teaching social and emotional competence – Grades 6-8*. Champaign: Research Press.
- Elias, M. J. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erkens, C., Schimmer, T. i Vagle, N. D. (2019). *Growing tomorrow's citizens in today's classrooms: Assessing 7 critical competencies*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Grusec, J. E. i Hastings, P. D. (2016). *Handbook of Socialization: Theory and Research*. London: The Guilford Press.
- Harris, R. (2022). *Klopka zvana sreća*. Zagreb: Poetika.
- Haynes, N. M., Ben-Avie, M. i Ensign, J. (2003). *How social and emotional development add up: Getting results in math and science education*. New York: Teachers College Press.
- Herman, K. C. i Reinke, W. M. (2015). *Stress Management for Teachers: A proactive guide*. New York: Guilford Press.
- Juul, J. (2018). *Četiri vrijednosti koje će djecu pratiti do kraja života*. Split: Harfa.
- Kundu, A. (2020). *The power of student agency: Looking beyond grit to close the opportunity gap*. New York: Teachers College Press.
- Mazza, J. J., Dexter -Mazza, E. T., Miller, Al. L., Rathus, J. H. i Murphy, H. E. (2016). *DBT® skills in schools: Skills training for emotional problem solving for adolescents*. New York: The Guilford Press.
- Munivrana, A., Čosić, I., Tomić Latinac, M. i Duvnjak, S. (2021). *Protresil: zbirka nastavnih priprema za razvoj emocionalne otpornosti i suočavanja s krizom*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Nelson-Jones, R. (2005). *Practical Counselling & Helping Skills: Text and activities for the Lifeskills counselling model*. London: SAGE Publications.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher Expectations: Promoting social-emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teachers College Press.
- Plummer, D. (2011). *Helping children to improve their communication skills*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Raines, J. C. (2008). *Evidence-based practice in school mental health*. New York: Oxford University Press.
- Rijavec, M. (2000). *Čuda se ipak događaju: Psihologija pozitivnog mišljenja*. Zagreb: IEP.
- Rumpf, J. (2009). *Vikati, udarati, uništavati: Kako postupati s agresivnom djecom*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Savina, E. A. i See, J. (2018). *Play, learn, and enjoy!: A self-regulation curriculum for children*. Champaign: Research Press.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Naučeni optimizam*. Zagreb: IEP.
- Seligman, M. E. P. (2005). *Optimistično dijete*. Zagreb: IEP.
- Siegel, D. J. (2019). *Živjeti svjesno: Znanost i praksa prisutnosti*. Split: Harfa.
- Siegel, D. J. i Bryson, T. P. (2018). *The yes brain child: Help your child be more resilient, independent and creative*. New York: Simon & Schuster.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration (2012). *Preventing Suicide: A Toolkit for High Schools*. Rockville: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. i Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Internetski izvori

<https://casel.org/>

<https://ggie.berkeley.edu/>

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Strucna-Tijela/Prikaz%20preventivnih%20projekata%20programa%20vezanih%20uz%20prevenciju%20nasilja.pdf>

<https://nccc.georgetown.edu/>

<https://www.rickhanson.net/resilience-summit/resilience-summit-home/>

<https://6951996.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/6951996/therapist.com/Squeeze%20Page%20Assets/Mental%20health%20guide%20final.pdf>

<https://www.kakosi.hr/>

<https://www.poliklinika-djeca.hr/>

<https://tinejdzeri.hrabritelefon.hr/>

<https://self-compassion.org/>

<https://contextualscience.org/>

<https://www.unicef.org/croatia/publikacije>

<https://www.apa.org/>

<https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/>

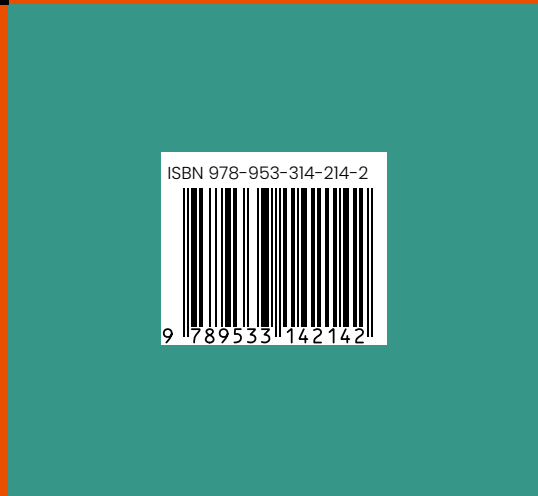
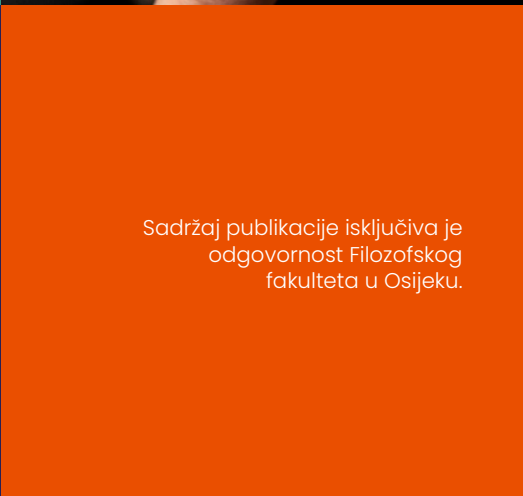
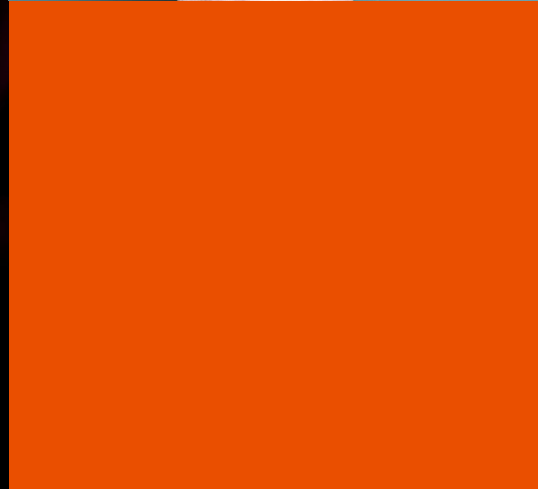
<https://zonesofregulation.com/resources/>

Projekt RCK VirtuOS – uspostava regionalnog
centra kompetentnosti u sektoru turizma i
ugostiteljstva, UP.03.3.01.05.0006

Za više informacija o EU fondovima
www.strukturnifondovi.hr



Projekt je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda.



Sadržaj publikacije isključiva je
odgovornost Filozofskog
fakulteta u Osijeku.

ISBN 978-953-314-214-2



9 789533 142142