

Studija slučaja: Naučena bespomoćnost učenika drugog razreda

Gajšak, Silvia

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:055631>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported/Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada 3.0](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-18**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Silvia Gajšak

STUDIJA SLUČAJA: NAUČENA BESPOMOĆNOST
UČENIKA DRUGOG RAZREDA

Diplomski rad

Petrinja, rujan, 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Silvia Gajšak

STUDIJA SLUČAJA: NAUČENA BESPOMOĆNOST
UČENIKA DRUGOG RAZREDA

Diplomski rad

Mentor rada:

doc.dr.sc. Lana Jurčec

Petrinja, rujan, 2020.

Sadržaj

Sažetak	
Summary	
1. Uvod.....	1
2. Teorija atribucija	2
2.1. Definiranje teorije atribucije	2
2.2. Atribucijske pogreške	3
3. Optimizam i pesimizam	3
3.1. Razlika između optimizma i pesimizma	3
3.2. Točan optimizam	5
4. Naučena bespomoćnost	6
4.1. Definiranje naučene bespomoćnosti	6
4.2. Naučena bespomoćnost kod učenika	8
4.3. Naučena bespomoćnost kod učenika s poteškoćama u učenju	9
4.4. Kako pomoći učenicima koji pokazuju znakove naučene bespomoćnosti	9
4.5. Naučeni optimizam	10
5. Rješavanje problema	11
6. Psihološka otpornost	14
6.1. Definiranje pojma psihološke otpornosti	14
6.2. Strategije za poticanje psihološke otpornosti kod djece i mladih	16
7. Metodologija istraživanja.....	17
7.1. Cilj istraživanja	17
7.2. Sudionici	17
7.3. Postupak.....	17
8. Rezultati	18
8.1. Definiranje vlastitih problema	18
8.2. Optimizam i pesimizam kod učenika.....	20
8.3. Način nošenja s problemom.....	24
9. Rasprava.....	29
10. Zaključak	34
11. Popis literature.....	35
12. Popis priloga.....	37
13. Izjava o izvornosti završnog rada	42

Sažetak

U radu se govori o optimizmu i pesimizmu, naučenoj bespomoćnosti i psihološkoj otpornosti. Navedeni koncepti su međusobno povezani. Pozitivan atribucijski stil a time i optimizam su podloga psihološkoj otpornosti, dok negativan atribucijski stil i pesimizam narušavaju njegov razvoj.

Krajnji oblik pesimizma je naučena bespomoćnost što može dovesti do narušavanja mentalnog zdravlja učenika. Optimizam i konstruktivne strategije rješavanja problema mogu doprinijeti psihološkoj otpornosti učenika, a time i mentalnom zdravlju.

Provedeno je kvalitativno istraživanje u drugom razredu jedne osnovne škole. Ispitali su se izvori optimizma i pesimizma i njihove uobičajene strategije rješavanja vlastitih problema, zadanih problema i kada probleme rješava treća osoba.

Najčešći osobni problemi koje učenici navode su vezani uz obitelj i školu. Rezultati su pokazali da najčešći izvori optimizma kod učenika su obiteljski odnosi, a pesimizma sukobi unutar obitelji. Najčešća strategija rješavanja osobnih problema je emocionalna reakcija, dok kod zadanih problema i problema kojih rješava treća osoba (akter) su strategije fokusirane na rješavanja problema.

Navedeni rezultati upućuju na mogućnosti, ali i na potrebu učenju različitih strategija rješavanja problema i razvijaju optimizam. Pokazalo se da je kroz priču sa zadanim problemom učenici koriste više različitih strategija rješavanja te se pokazalo kao dobar način razvijanja sposobnosti rješavanja problema.

Na kraju je dan osvrt na postojeće programe za razvoj optimizma i psihološke otpornosti koji bi trebali biti implementirani u obaveznu nastavu.

Ključne riječi: optimizam, pesimizam, naučena bespomoćnost, strategije rješavanja problema, psihološka otpornost

Summary

This thesis deals with optimism and pessimism, learned helplessness and psychological resistance. Positive attribution style and optimism are the basis of psychological resistance, while negative attribution style and pessimism harm its development.

The final form of pessimism is learned helplessness which can ruin the mental wellbeing of a student. Optimism and constructive problem-solving strategies can further develop psychological resistance in students, as well as their mental health.

Qualitative research was conducted in the second grade of an elementary school. The sources of optimism and pessimism as well as problem-solving strategies of their own problems, tasked problem and the problem that a third person party would solve, were tested.

The most common personal problem that students mention are tied to family issues and school. Results indicate that the most common source of optimism for students are family relationships and for pessimism, it is conflicts within the family. The most common problem-solving strategy for their own problems is an emotional reaction, however, with tasked problems and problems solved by a third party (protagonist) it is strategies focused on problem-solving.

The results show that there is a possibility, as well as a need for learning different problem-solving strategies and how to develop optimism. When students were given a problem through a story, they were more likely to use different problem-solving strategies, which makes this a good way of teaching problem-solving skills.

In the end, a reflection is given on the existing programs for optimism and psychology resistance development that should be implemented in mandatory schooling.

Keywords: optimism, pessimism, learned helplessness, problem-solving strategies, psychological resistance

1. Uvod

Naučena bespomoćnost je relativno novi pojam, prvi put objašnjen i imenovan od strane američkog psihologa Martina Seligmana (1967). Odnosi se na uvjerenost neke osobe da akcije koje ona poduzima neće dovesti do željenog cilja, pa se prepušta osjećaju bespomoćnosti čak i kada postoji prilika da si ta osoba pomogne ili da izbjegne nepovoljnu situaciju kojoj je izložena. Razvija se iz teorije atribucija koja definira kako objašnjavamo ponašanja drugih, te u konačnici, kako vidimo sami sebe. Uz naučenu bespomoćnost usko je vezan stres koji definiramo kao negativnu emocionalnu reakciju koja se javlja kada čovjek procijeni da je suočen sa situacijom koja ga fizički ili psihološki ugrožava (Brdar i Rijavec, 1998).

U prvom djelu rada će se objasniti teorija atribucije, optimizam i pesimizam, naučena bespomoćnost, načini rješavanja problema i psihološka otpornost. U drugom djelu rada, kvalitetnim istraživanjem ispitali smo kako učenici drugog razreda osnovne škole doživljavaju vlastite probleme te kako se s njima nose.

Teorija atribucija objašnjava kako osoba atribuirala određene događaje. Optimizam i pozitivan atribucijski stil podloga je psihološke otpornosti. Naučena bespomoćnost je rezultat neugodnih iskustva te tumačenja istih na negativan način. Kako bi se osoba mogla bolje nositi s naučenom bespomoćnošću potrebno je koristiti kvalitetne strategije rješavanja problema. Razvijanjem psihološke otpornosti osoba se može bolje nositi s naučenom bespomoćnošću jer ima pozitivan atribucijski stil, te je sposobna rješavati vlastite probleme.

2. Teorija atribucija

2.1. Definiranje teorije atribucije

Fritz Heider (1958, prema Aronson, Wilson, Akert, 2005) predstavlja dvije mogućnosti *zašto* neka osoba se ponaša na određeni način. Ako promatramo jednog oca kako viče na svoju kćer, možemo to objasniti na dva načina: pomoću internalnom (*unutarnjom*) ili eksternalnom (*vanjskom*) atribucijom. Ako neka osoba smatra da otac viče na svoju kćer jer je on loš roditelj koji ne voli djecu, onda možemo reći da je on objasnio to ponašanje pomoću internalne atribucije. Internalna atribucija podrazumijeva da određeno ponašanje promatramo kao da je to dio osobe, bilo to neka osobina ličnosti, dispozicija ili karakter. Alternativna mogućnost je da očevu ponašanje protumačimo kao zabrinutost jer se kćer igrala preblizu ceste, onda je to primjer eksternalne atribucije. Eksternalna atribucija nalaže da promatramo situaciju, tj. promatramo ono što se događa oko osobe, a ne samo tu osobu.

S obzirom na vlastiti atribucijski stil, možemo razvijati potpuno različite stavove i mišljenja od neke osobe koja promatra istu tu situaciju.

Model kovarijacije (Kelley, 1967, 1973, prema Aronson, Wilson, Akert, 2005) to pokušava pomiriti. Model kovarijacije usmjeren je na opažanje ponašanja drugih ljudi, prema različitim objektima kroz neko dulje razdoblje i u različitim situacijama. Ako promatramo oca iz gore navedenog primjera prema ovom modelu, promatrali bismo da li ujedno tako viče i na svog sina, je li ovo prvi put da tako viče na kćer ili mu je to uobičajen način discipliniranja djeteta, te viče li uvijek na sve, bez obzira ako je nešto opasno ili ne. U stvaranju mišljenja prema modelu kovarijacije, ujedno osoba promatra druga tri oblika informacija: konsenzus, distinktivnost i konzistencija. Informacije o konsenzus propituju odnose li se i drugi ljudi na isti način prema istom podražaju. U našem primjer, viče li ujedno i majka i ostali članovi obitelji na kćer? Informacije o distinktivnosti odnosi se na to kako izvođač (osoba čije ponašanje pokušavamo objasniti) reagira na druge podražaje. U ovom slučaju, viče li otac i na svoju drugu djecu ili na ostale ljude oko sebe? Informacije o konzistenciji se odnosi da li je to ponašanje često. Viče li otac uvijek na kćer kada napravi bilo kakvu grešku ili je jednostavno osjetljiv na opasnosti vezane uz cestu? Ako slijedimo Kellyevu teoriju, kada poznamo sve tri informacije, možemo donijeti jasnu atribuciju. Varijacije u količini informacija mogu pridonijeti kakvo objašnjenje ćemo imati za određeno ponašanje. Ova teorija je iznimno razumna i logična, ali ljudi u određenim situacijama donose određene odluke i atribuiraju stvari na posve nerazuman i nelogičan način.

2.2. Atribucijske pogreške

Osnovna atribucijska pogreška je sklonost osobe da precjenjuje stupanj u kojem se nečije ponašanje može objasniti unutarnjim, dispozicijskim uzrocima (Heider, 1958; Jones, 1990; Ross i Nisbett, 1991, prema Aronson, Wilson, Akert, 2005). To je određeni mentalni prečac u stvaranju atribucija za ponašanje drugih. U slučaju gdje otac više na kćer, neke osobe će automatski pretpostaviti da je otac loš i zao, možda zbog određenih vlastitih, negativnih iskustva sa svojim ocem. Često razlog zbog kojeg se javljala ova pogreška je to što je nečije ponašanje obično više perceptivno istaknuto nego situacija u kojoj se ona odvija. To znači da smo skloniji usredotočiti se na osobu, a ne toliko na situaciju.

Atribucijski proces u dva koraka (Gilbert, 1989, 1991, 1993; Krull, 1993, prema Aronson, Wilson, Akert, 2005) smatra da najčešće procjenjujemo i donosimo odluke koje su automatske i brze. Vidimo oca koji više na dijete i odmah ga percipiramo kao lošeg roditelja. No, ovu grešku je moguće ispraviti fokusiranom usmjerenošću na objekt - detaljnijim i duljim promatranjem situacije (shvaćamo da se dijete igra blizu prometne ceste s puno vozila).

Efekt reflektora je atribucijska greška gdje osoba precjenjuje koliko drugi ljudi promatraju njeno ponašanje i izgled (Aronson, Wilson, Akert, 2005). Smatraju da će biti percipirani negativnije ili pozitivnije nego što stvarno jesu, te da će se više promatrati oni, nego određeni situacijski faktori koji su njima poznati.

Kada trebamo pojasniti naše ponašanje, skloniji smo atribuirati ga situacijskim razlozima tj. pomoću eksternalne atribucije, prije nego što ćemo internalno atribuirati druge (Aronson, Wilson, Akert, 2005.). Na primjer, otac će reći da nije on loša osoba, on je samo htio naučiti svoju kćer da se ne igra blizu ceste, dok će netko kritizirati njega i njegovo ponašanje kao okrutno i strogo.

3. Optimizam i pesimizam

3.1. Razlika između optimizma i pesimizma

Optimizam i pesimizam su česti pojmovi koji objašnjavaju kako osoba tumači svijet. Optimizam označava pozitivan pogled na svijet oko sebe, dok pesimizam označava negativan. Optimizam je jednim djelom urođen, a djelomično stečen u procesu socijalizacije, koji uvjetuje pretežno pozitivno procjenjivanje sebe (svojih sposobnosti i osobina) i različitih životnih situacija te njihovih ishoda (Rijavec, Ivanković, 2007). U promatranju optimizma

danas prevladavaju dva pristupa optimizmu: optimizam kao eksplanatorni stil i dispozicijski optimizam.

Seligman (2005) objašnjava da je optimizam i pesimizam najbolje razumjeti promatrajući stilove objašnjavanja određenih uzroka. Način na koji je on koncipirao ideju optimizma i pesimizma se često naziva eksplanatorni stil, te nije crta ličnosti. On navodi tri ključna elementa: trajanje, opseg i personalizacija. Optimistične i pesimistične osobe se razlikuju u svojim stilovima objašnjavanja na specifične načine, te razumijevanjem tih načina možemo bolje razumjeti optimizam i pesimizam.

Trajanje je jedan od tri ključnih elemenata stilova objašnjavanja. Trajanje može biti *trajno* ili *privremeno*. Kada dijete dobije lošu ocjenu može to objasniti na dva načina: *Dobio sam lošu ocjenu jer sam glup* ili *Dobio sam lošu ocjenu jer nisam učio za ovaj test*. Prva izjava se odnosi na trajni uzrok, te je pesimističan način objašnjavanja lošeg događaja. Druga izjava objašnjava lošu ocjenu kao privremeni događaj, te je zbog toga optimističan način objašnjavanja. Pesimistično dijete shvatilo je lošu ocjenu kao konačnu i nepromjenjivu, dok je optimistično dijete nju doživjelo kao privremenu i kratkotrajnu koju je moguće ispraviti. Ako dijete dobije dobru ocjenu isto je može objasniti pomoću privremenih i trajnih uzroka. *Dobio sam pet samo zato što je test bio jako lak* je objašnjenje pomoću privremenih uzroka. Učenik koji ovako objašnjava svoj uspjeh može ga prepisati pukoj sreći, umjesto vlastitoj sposobnosti, te je sklono odustajanju što je jedan od znakova pesimizma. Ako dijete objasni dobru ocjenu s: *Naravno da sam dobio pet, jer sam dobar učenik i puno učim* možemo vidjeti jasnu razliku u optimističnom stilu objašnjavanja vlastitog uspjeha.

Opseg je drugi ključni element te ono objašnjava naše razumijevanje specifičnih događaja nasuprot općih (globalnih). Pesimistične osobe su sklonije globalizaciji, tj. globalnim objašnjenjima događaja. Kada im jedna stvar ne uspije, onda imaju osjećaj da ništa drugo ne će uspjeti (Seligman, 2005). Ako učenik dobije lošu ocjenu iz matematike, može reći: *Glup sam i loš sam u školi*. To je primjer globalnog (pesimističkog) objašnjenja događaja. Ali, ako učenik kaže: *Loš sam u matematici* on je specifično odredio što nije dobro te je sposoban nastaviti dalje. To je primjer specifičnog (optimističnog) objašnjenja događaja.

Personalizacija je treći element stilova objašnjavanja događaja prema Seligmanu (2005). Personalizacija se odnosi na to *tko* je nešto učinio. Osobe koje krivicu za neuspjeha najčešće prepisuju sebi imaju nisku razinu samopoštovanja te često osjećaju sram i krivnju. Osobe koje krivicu za neuspjeha prepisuju drugima ili okolnostima (eksterno) često imaju višu razinu

samopoštovanja, često ne osjećaju sram i krivnju, ali su skloniji ljutnji. Nijedna opcija nije idealna za podučavanje optimizma i pesimizma, te zbog toga Seligman opisuje dva cilja vezana uz personalizaciju. Prvi je da osoba treba osvijesti da je ponekad ona kriva i da se ne izvlači za vlastite pogreške, već da ih osvijesti i ispravi. Ali, samo po sebi to nije dobro rješenje, jer će onda osoba preuzimati uvijek svu krivnju, tzv. općenitu krivnju. Zbog toga je bitno da osoba nauči preuzeti krivicu za vlastito ponašanje, tzv. bihevioralnu krivnju. Generalno samookrivljenje (pesimistično koje je ujedno trajno, sveobuhvatno i unutarnje) je da kada dijete dobije dvojku to objasni s idejom da je ono glupo. Bihevioralno samookrivljenje (optimistično koje je ujedno privremeno, specifično i unutarnje) je da kada dobije tu dvojku objasni kao da jednostavno nije dovoljno učio. U oba slučaja dijete preuzima određenu vrstu krivnje, samo je u prvom generalizira (pesimističan pogled), a u drugom je točno objašnjava kao rezultat vlastitog ponašanja (optimističan pogled).

Razlika između pesimističnog i optimističnog stila objašnjavanja je bitna. Seligman navodi da se pesimistične osobe često nose s posljedicama pesimizma: češće obolijevaju od depresije, postižu manje nego što bi trebali sukladno svojim sposobnostima i njihovo tjelesno zdravlje je lošije nego kod optimista. Kako bi smo izbjegli te posljedice, bitno je razvijati optimistične vještine.

Dispozicijski optimizam je opće očekivanje da će nam se u životu dogoditi više dobrih nego loših stvari (Scheier i Carver, 1987, 1992, prema Rijavec, Miljković, Brdar, 2008). Za razliku od Seligmanovog eksplanatornog stila, dispozicijski optimizam smatra da optimistične osobe očekuju da će im budućnost donijeti više dobrih nego loših stvari, te kada se suočavaju s poteškoćama skloniji su ne odustajati od vlastitih ciljeva i u konačnici ih uspijevaju ostvariti. Kada se nađu u neugodnim emocionalnim stanjima, skloniji su boljem rješavanju problema te zbog vlastite djelotvornosti ih prevladavaju. Zbog toga se dispozicijski optimizam smatra crtom ličnosti koju karakteriziraju pozitivna očekivanja osobne budućnosti.

3.2. Točan optimizam

Seligman (2005) objašnjava da optimizam nije puko vjerovanje da će sve uvijek biti u redu, da su drugi krivi za vlastiti neuspjeh, izbjegavanje odgovornosti, izbjegavanje osjećaja tuge i ljutnje i ostalih negativnih emocija.

Točan optimizam se svodi na to da se izbjegne pretjerivanje, paničarenje i nihilizam umjesto razumnog govora. Njegova je uloga naučiti nas da promatramo svijet realnije, uvidimo našu

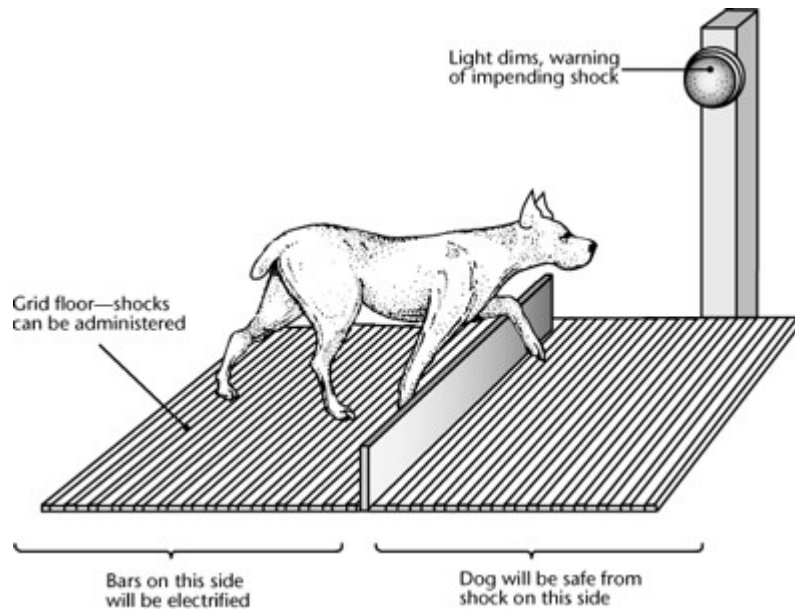
ulogu u tom svijetu (što mi možemo učiniti da svijet bude bolji), te da uvidimo da postoji puno faktora za bilo koju situaciju. Poučavanjem djece optimizmu učimo ih da spoznaju sami sebe, da razviju osjećaj radoznalosti prema svijetu i da zauzme aktivan stav prema stvarnosti i vlastitom životu te da uvidi da može sve preispitati i tako pronaći određena rješenja na probleme koje ih muče. Učenje optimizma podudara se s učenjem točnosti percepcije.

4. Naučena bespomoćnost

4.1. Definiranje naučene bespomoćnosti

Naučena bespomoćnost je uvjerenje neke osobe da akcije koje ona poduzima neće dovesti do željenog cilja, pa se prepušta osjećaju bespomoćnosti čak i kada postoji prilika da si ta osoba pomogne ili da izbjegne nepovoljnu situaciju kojoj je izložena (Seligman i Maier, 1976). Pojam naučene bespomoćnosti razvio se u okviru atribucijske teorije. Osobe koje se osjećaju bespomoćno često svoj neuspjeh objašnjavaju vlastitom nesposobnošću ili nekim vanjskim uzrocima nad kojima nemaju kontrolu, te često imaju nisko samopoštovanje. Kako ne mogu mijenjati svoje sposobnosti, oni će bespomoćno prihvatiti situaciju u kojoj se nalaze i neće poduzeti ništa da ju promijene (Brdar i Rijavec, 1998).

Do pojma naučene bespomoćnosti Seligman je došao kroz proučavanja eksperimenta nad psima. U svom eksperimentu, Seligman i njegovi suradnici (1967), su podijelili pse u dvije skupine. Jedna skupina pasa je stavljena u kavez u kojem ne mogu izbjeći elektrošokove, bez obzira na to što pokušavaju napraviti ili gdje će se probati sakriti od njih. Druga skupina psa je stavljena u kavez gdje na jednoj strani će dobiti elektrošok, a na drugoj neće. Prva skupina psa je naučila da što god naprave, ne mogu izbjeći neugodne, iako bezopasne, elektro šokove. Druga skupina je pak naučila da postoji spas: samo ga moraju pronaći. Nakon nekog vremena, Seligman stavlja obje skupine psa u isti tip kaveza. Kao i drugi kavez, on ima mjesto gdje pas ne će dobiti elektrošok: samo moraju preskočiti ogradu. Prva skupina pasa, ona koja je dobivala elektrošokove bez obzira gdje se nalazila, isprva se kreću po kavezu, ali nakon nekog vremena, oni se spuštaju i leže na istom mjestu, cvileći od boli. Ne rade ništa da se spase niti da si umanje bol. Oni ostaju tu gdje jesu, te pasivno primaju elektrošokove. Druga skupina pasa, ona koja je morala pronaći mjesto gdje će se spasiti, kada se nađe u novom kavezu traže prostor gdje ne će biti ozlijeđeni. Ubrzo shvaćaju da moraju preskočiti ogradu, kako bi se spasili. Svaki idući put kad su stavljeni u isti kavez, sve brže shvaćaju da moraju preskočiti ogradu, dok psi iz prve skupine još uvijek ne rade ništa.



Slika 1. Grafički prikaz Seligmanovog eksperimenta (preuzeto s <http://www.psychology4a.com/depression.html>)

No, Seligmana i njegove suradnike upravo je zanimala prva skupina pasa. Uz nagrade pokušali su ih domamiti na drugi dio kaveza, kako bi se spasili. Samo jedna trećina pasa preskače ogradu, a ostali su se naizgled previše oslanjali na svoja negativna očekivanja iz prošlog eksperimentalnog uvjeta i odlučili da si ne mogu pomoći što god poduzeli.

Seligman je uspio dokazati da se životinje mogu naučiti bespomoćnosti, pa ga je zanimalo mogu li i ljudi, poput pasa iz njegovog eksperimenta, naučiti biti bespomoćni.

Uzevši svoje pretpostavke, Seligman i njegovi suradnici (1975) prenose ih na ljude i promatraju postoji li i kako se manifestira naučena bespomoćnost kod njih. Naučena bespomoćnost nije trenutna, ona se razvija kroz dulje razdoblje. Isprva, svoje neuspjehe ili loša iskustva pripisuju vanjskim uzrocima, nešto nad čime nemaju kontrolu, poput profesora, šefa, težine zadatka. Kako se neugodna iskustva ponavljaju i postaju sve češća, osoba promatra svoje neuspjeh na drugačiji način i počinje ih pripisivati drugim uzrocima, poput stabilnim unutarnjim uzrocima. Krivi samu sebe s izjavama poput *ja to ne mogu*, *ja nisam sposoban to napraviti* ili *meni nikada ništa ne ide*. Kako se to iskustvo nastavlja, osoba narušava vlastiti osjećaj vrijednosti i opada joj samopouzdanje i vjera u sebe. Isprva ima jaku emocionalnu reakciju, često je ljuta i agresivna, ali s vremenom te emocije se zamjenjuju

pasivnošću, depresijom i određenim beznađem. Postoje uvjerenja da nema kontrolu i utjecaja na situaciju u kojoj se nalazi (Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić, Miljković, 2014).

4.2. Naučena bespomoćnost kod učenika

Naša rana iskustva najčešće duboko utječu na nas, posebice na djecu i dječja iskustva. Ako dijete u ranom djetinjstvu doživljava različita neugodna iskustva, ima roditelje koje ga kažnjava za najmanju sitnicu, ono će postati sklono prilagođavanju svog ponašanja da ugodni drugima. No, ako nastavi biti kažnjavano, shvatit će da je njegov trud nepotreban jer se ne isplati, te će se predati naučenoj bespomoćnosti (Miljković i Rijavec, 2001).

U školi se prvi put susreću s ispitivanjima i ocjenama. Učenici su osjetljivi na svoje ocjene: one im puno znače i mogu biti izvor stresa (Brdar, Rijavec, 1998). Ako učenik isprva dobiva negativne rezultate, on će vjerojatno pretpostaviti da je ispit bio težak ili da nije imao sreće. Ako se njegovi neuspjesi nastave, postoji vjerojatnost da će početi kriviti sebe i raditi osnovne atribucijske pogreške, poput pogreške korespondencije, efekt izvođač-promatrač i pogreške samozaštite. Osnovna atribucijska pogreška (pogreška korespondencije) je tip pogreške gdje će učenik krivnju svaliti na sebe s izrazima poput *glup sam*, *nesposoban sam* i sl., te neće uzeti u obzir vanjske faktore. Efekt izvođač-promatrač je kada se vlastito ponašanje atribuirava vanjskim uzorcima (*tužan sam jer sam dobio jedinicu*), a ponašanje drugih unutarnjim uzrocima (*on je neprijateljski raspoložen jer je zločesta osoba*). Pogreške samozaštite su pogreške gdje učenik prihvaća zasluge za uspjehe, na primjer kaže da je dobio pet jer je on pametan, a za neuspjehe okrivljuje situaciju, na primjer kaže da je jedinicu dobio jer je test bio težak.

Učenik je ujedno podložan komentarima učitelja i njegovih roditelja. Kako sluša negativne kritike istih, on će ih sve više shvaćati pripisati svojoj osobnosti te neće potražiti mogućnost promjene. Pasivno će prihvatiti situaciju u kojoj se nalazi. Učenik će tada početi ulagati sve manje napora i truda u svoj rad. Tijekom vremena učenik internalizira tu kritiku, gubi samopouzdanje i počinje sebe percipirati kao gubitnika (Seligman, 1975). Izbjegavat će teške zadatke i sve će rješavati što prije može kako bi izbjegao negativnu prosudbu (Dweck, 1986). Ne vjeruju da se inteligencija može promijeniti jer su duboko internalizirali poruke ostalih i one koje su sami sebi slali. Kada rade na zadatku više su zaokupljeni sobom, percepcijom sebe i kako će ih drugi doživjeti, nego samim zadatkom. Kada točno riješe zadatak, postaju anksiozni.

Naučena bespomoćnost stvara tri deficita u djetetu: kognitivni, emocionalni i motivacijski; te oni upravo sprječavaju učenika i njegovu sposobnost za učenje (Gordon i Gordon prema Mešl, Kodele, i Čačinović Vogrinčić, 2012). Na motivacijsko razini, učenici nešto rade, ali gube želju za pokušavanjem i njihova inicijacija je niža. Emocionalni deficit je to što stvara depresiju i nisko samopouzdanje, a kognitivni je taj da je naučena bespomoćnost naučena i kontinuiran odgovor na izazove.

4.3. Naučena bespomoćnost kod učenika s poteškoćama u učenju

Naučena bespomoćnost je uvjerenje da naše ponašanje nema utjecaj na to što će se dogoditi, pa kada učenici s poteškoćama u učenju zauzmu taj stav, teško je s njima postići pozitivne ishode u školskom okruženju (Mešel, Kodele i Čačinović Vogrinčić, 2012).

Učenici s poteškoćama u učenju se nalaze u situaciji da se često uspoređuju s učenicima koji nemaju poteškoće, te promatranjem svojih vršnjaka krenu sami sebe ili cijeli sustav osuđivati. Skloniji su povlačenju u sebe i odbijaju tražiti pomoć, te svoje sposobnosti i neuspjehe prepisuju nedostatku sposobnosti. Brzo odustaju, čak i kada se radi o malim poteškoćama. Često krive stvari koje nisu mogli kontrolirati, čak i kada imaju određeni uspjeh. Skloni su generaliziranju i znaju svoje neuspjehe prenijeti i na ostale stvari, tako da kada dobiju lošu ocjenu iz matematike, misle da će uvijek dobivati loše ocjene i iz matematike i iz ostalih predmeta (Seligman, 1975).

S njima, kao i sa svim ostalim učenicima, potrebno je prijeći na individualiziran način rada kako bi im se pomoglo u prevladavanju unutarnjih prepreka.

4.4. Kako pomoći učenicima koji pokazuju znakove naučene bespomoćnosti

U radu sa učenicima, idealno bi bilo da je svakom učeniku osiguran učiteljev individualizirani pristup. S učenicima koji pokazuju znakove naučene bespomoćnosti ili je u potpunosti manifestiraju, potrebno je prilagoditi pristup koji će im pomoći da bolje razviju vlastite sposobnosti i prevladavaju samohendikpirajuće misli. Isić (2015) navodi kako se pomoću dobro kreiranog plana naučena bespomoćnost se može ublažiti kroz nekoliko mjeseci.

Nastavnik je dužan osigurati stimulativnu klimu u razredu, gdje učeniku daje često povratne informacije o njegovom zalaganju i trudu oko rada (*Vidim kako se trudiš, probaj još samo malo, tako si blizu cilja!*), davanjem povratnih komentara (*Napredovao si, ali imaš još mjesta za napredak, dopusti mi da ti pokažem kako*), naglašavanjem njegovih uspjeha, te naravno

radu s roditeljima. Roditeljima isto treba pružiti podršku i pomoći im bilo to preporučivanjem kvalitetne literature ili im kroz razgovor davati savjete (Isić, 2015).

S učenicima se treba poraditi na donošenju odgovornih odluka, radu na njihovim ciljevima (stvarati manje ciljeve koji su rješivi, a ne velike, neopisive ciljeve), te naučiti ih kako točno objasniti što se dogodilo i kako riješiti svoje neuspjehe na kvalitetan način (Isić, 2015).

U svom radu autorice Mešel, Kodele i Čaćinović Vogrinčić (2012) opisuju da kada učenici skupe hrabrost i nauče govoriti što ih muči i što ne razumiju, počinju imati puno bolje rezultate u nastavi i komunikaciji s učiteljima. S njima se treba raditi kako bi što bolje naučili reći točno što je problem te da uvide da su rješivi. Naglašavaju važnost prijateljskih, ne prijetećih okruženja u kojem učitelj u radu s učenicima može zajednički raditi i pomoći im.

Kurikul otpornosti na valovima (Milanović, Bouillet, Miljević-Ridički, Pavin Ivanec, 2015) naglašava kako je bitno kod učenika razvijati komunikacijske vještine, pozitivno razmišljanje, samoodređenje, kako pretvarati izazove u prilike i izgraditi osobne snage. Ujedno naglašava kako je bitno imati i raditi na zdravim odnosima između učenika i učitelja, te djeteta i roditelja.

4.5. Naučeni optimizam

Kako je naučena bespomoćnost usko vezana uz pesimizam, te je kao što i sam naziv nalaže, naučena, onda se može podrazumijevati da se može naučiti i kako biti naučeni optimist. Naučeni optimisti uvjereni su da će se problem riješiti i da će sve ispasti dobro (Miljković i Rijavec, 2001).

	uzrok i posljedica	tumačenje	odgovornost
optimisti	postoji jasna veza između uzroka i posljedice	specifična obrazloženja vezana za situaciju	vjeruju da mogu poduzeti nešto da stvari promijene
pesimisti	ne postoji veza između uzroka i posljedice	generaliziranje na cijeli život	vjeruju da su žrtve onoga što im se dogodilo

Slika 2. Razmišljanje optimisti i pesimista – preuzeto Miljković, Rijavec, 2001.

Naučeni optimisti bolje atributiraju događaje oko sebe i bolje tumače što se točno dogodilo. Ujedno su spremni preuzeti odgovornost i nešto poduzeti oko situacije u kojoj se nalaze. Nisu skloni pasivnosti i beznađu, već se upravo tome opiru sa svojom sposobnošću pozitivnog razmišljanja (Miljković i Rijavec, 2001).

5. Rješavanje problema

5.1. Definiranje pojma stresa i izvora stresa

Stres je negativna emocionalna reakcija koja se javlja kada čovjek procjeni da je suočen sa situacijom koja ga fizički ili psihološki ugrožava. Dio je svakodnevnog života te u primjerenim količinama može biti poticajan jer potiče osjećaje produktivnosti i motiviranosti kod osobe. Premala količina stresa može u nama razvijati osjećaje dosade, frustracije, nezadovoljstva i umora, ali prevelika količina stresa razvija osjećaje razdražljivosti, preopterećenosti, iscrpljenosti, nemogućnosti jasnog razmišljanja te može oslabiti otpornost na različite bolesti (Brdar i Rijavec, 1998).

Situacije koje izazivaju stres se nazivaju *stresori* i obično se dijele u pet kategorija: traumatski događaji, događaji koje je teško kontrolirati, nepredvidljivi događaji i izazovni događaji (Brdar i Rijavec, 1998).

U traumatske događaje spadaju situacije u kojima su osobe izložene izuzetnim opasnostima koje su jače od uobičajenih ljudskih iskustva, situacije poput prirodnih katastrofa, ratova, teških prometnih nesreća i sl. Događaji koje je teško kontrolirati su događaji zbog kojih ne možemo učiniti ništa kako bi spriječili njihovo pojavljivanje. To mogu biti *teški* događaji poput smrt bliske osobe, otkazi na poslu, bolesti ili mogu biti po intenzitetu manji događaji poput manjka određenih predmeta u dućanu ili rasprodane karte za koncerte koje je osoba htjela posjetiti. U slučaju da je stres predvidljiv, može biti značajno smanjen jer se možemo pripremiti na neugodnost ili je možda u potpunosti izbjeći. U slučaju nepredvidljivih događaja stres može biti iznenadan i zbog toga neugodan, poput iznenadne provjere znanja tijekom školskog sata. Izazovni događaji se nalaze u situacijama koje su predvidljive i moguće ih je kontrolirati, ali ih ipak doživljavamo kao stresne jer nas potiču, a dobar primjer izazovnog događaja je pisanje diplomskog rada.

Izvori stresa u djece se mijenjaju kako djeca rastu i sazrijevaju. Neki iskuse određene stresne situacije ranije nego druga djeca, ali postoje određene stresne situacije koje su zajedničke za većinu djece.

Djeca ujedno pokazuju određene simptome stresa koje treba pažljivo promatrati kako bi se utvrdilo da li je količina stresa pod kojom se dijete nalazi pretjerana za njega. Simptomi se dijele tri kategorije (Brdar i Rijavec, 1998): simptomi u govoru, simptomi u ponašanju i tjelesni simptomi.

Simptomi u govoru odnose se na izraze i načine na koje dijete opisuje svoje moguće stresne situacije. Ako koriste izraze poput *tužno, prestrašen, grozno* i žali se i kritizira školu, to upućuje na određene izvore stresa u pretjeranim količinama. Simptomi u ponašanju označuju iznenadne promjena ponašanja koji mogu biti prvi indikatori stresa kod djece. Najčešći znakovi su anksioznost, razočaranje, svadljivost, ljutnja i osjećaji krivnje. Tjelesni simptomi koje djeca često navode su glavobolje, bol u trbuhu, umor, gubitak apetita i probleme sa spavanjem.

5.2. Strategije nošenja sa problemom (stresom)

Načini na koje će se osoba suočiti sa stresom ovisi o osobinama njegove ličnosti, o okolnostima u kojima se događa stresna situacija i o tome kako osoba opaža situaciju. Postoje određeni *zaštitni faktori* koji povećavaju otpornost na stres (Rutter 1984, prema Brdar i Rijavec, 1998), a to su: djetetova ličnost, obitelj, prilika za učenje uspješnog suočavanja, smanjeni rizični faktori i ostala pozitivna iskustva.

Djetetova ličnost je bitan zaštitni faktor jer djeca koja su otporna na stres su često samostalna, znaju se prilagoditi različitim situacijama i misliti pozitivno, inteligentnija su, s visokom razinom samopoštovanja, te su osjetljiva na potrebe drugih ljudi. Obitelj je zaštitni faktor ako djeca imaju dobar odnos s osobama koje im pružaju emocionalnu toplinu, iskazuju zanimanje za njih, brinu se o njima i vjeruju u njih. To može biti roditelj ili neka odrasla osoba koja se brine o njima (Rijavec, Miljković, Brdar, 2009). Djeca koja su imala priliku vidjeti bliske članove obitelji kako oni rješavaju probleme mogu razviti sposobnosti za pronalaženje rješenja za vlastite problem i mogli su od njih naučiti da ne mogu uvijek sve imati pod kontrolom – to su kvalitetne prilike za učenje uspješnog suočavanja. Smanjeni rizični faktori podrazumijevaju da djeca koja se nose samo s jednim rizičnim faktorom (razvod roditelja, teške socioekonomske prilike, sl.) će se bolje snaći i razvijati, nego djeca koja se u istom trenutku nose s nekoliko rizičnih faktora. Rizik pojave emocionalnog poremećaja raste što se povećava broj rizičnih faktora. Ostala pozitivna iskustva podrazumijevaju da dijete ima određena pozitivna iskustva koja mogu nadoknaditi negativna iskustva. Dobar odnos s prijateljima, učiteljom, uspjeh u sportu i školi mogu biti pozitivna iskustva koja će pomoć djeci prebroditi druga, *teža* iskustva.

Brdar i Rijavec (1998) navode sedam načina suočavanja sa stresom (strategija), a to su: rješavanje problema (učenje s namjerom da se ocjena ispravi), traženje utjehe i socijalne

podrške, uočavanje pozitivnog, bavljenje drugim aktivnostima, emocionalne reakcije, poricanje i izbjegavanje problema, samookrivljavanje i pasivno prihvaćanje problema.

Rješavanje problema (učenje s namjerom da se ocjena ispravi) je najefikasniji način nošenja s problemom jer učenik uči kako se nositi s problemom, kako ga riješiti i uči pozitivne navike u rješavanju problema. Razvija se kroz pozitivan odgoj, gdje roditelj uče učenika kako se nositi s problemima i kako ih samostalno rješavati, te najbitnije je to što ih uče upornosti. Socijalna podrška i utjeha je način rješavanja problema kada se oslanjamo na druge ljude, te postoje tri načina kako do njih dolazi. U prvom načinu netko pruža konkretnu pomoć (u slučaju da učenik ne zna riješiti zadatak, drugi učenik mu može pokazati kako). Pružanje emocionalne podrške često pomaže u smanjenju napetosti i to je ujedno drugi način pružanje podrške. U trećem načinu pružanje podrške je kada kroz razgovor s drugom osobom, pronađemo izvor našeg problema i možemo se poslije usredotočiti na izvor te time riješiti problem.

Uočavanje pozitivnog je jedna od strategija nošenja s problemom, a to zahtijeva da učenik promatra situaciju u kojoj se nalazi to pokuša pronaći nešto pozitivno u njoj te time olakšava si napetost i pronalazi motivaciju za daljnje rješavanje problema. Bavljenje drugim aktivnostima je jedna od prvih načina nošenja sa stresom kada se nakon nekog stresnog događaja pokušavamo fokusirati i zaokupljamo vlastitu pažnju nečim drugim (igranjem videoigrica, gledanjem filmova). Iako smanjuje napetost pretjerano bavljenje drugim aktivnostima ne pomaže u rješavanju problema. Ljutnja, plakanje i slične emocionalne reakcije su posve normalne reakcije na stres i na probleme s kojima se učenik ne zna nositi. Ako su kratke, nema potrebe za sprječavanjem, te se jedino trebaju ispravljati ako traju dugo i postanu jedini način s kojim se učenik nosi sa stresom. Emocionalne reakcije smanjuju napetost, ali ne rješavaju problem. Poricanje i izbjegavanje su način nošenja sa stresom tako da se učenik trudi zaboraviti izvor stresa ili ga u potpunosti negira. U slučaju da dobije lošu ocjenu, pravi se da se nije ništa dogodilo i trudi se ne misliti na ocjenu. Iako spušta napetost koju uzrokuje stres, nije dobar način nošenja sa stresom na dulji period vremena. Samookrivljavanje je kada se učenik fokusira na sebe i kritizira samog sebe s izrazima poput *ljutim se na sebe, krivim se što nisam dosta učio i stidim se*. To je strategija koja može biti usmjerena na problem i strategiji izbjegavanja problema. Kada učenik osvijesti da nije uložio dovoljan napor, te shvati da ako uloži dodatan napor može ispraviti ocjenu, možemo reći da je to iskoristio kao strategiju usmjerenu na problem. Ako se okrivljuje nedostatak sposobnosti

može dovesti do naučene bespomoćnosti (Brdar i Rijavec, 1996). Pasivno prihvaćanje naizgled daje dojam da učenik mirno prihvaća svoju ocjenu, ali to zna dovesti do pasivnog prihvaćanja ocjene bez potrebe da se primjeni. Brdar i Rijavec navode to kao početak naučene bespomoćnosti.

6. Psihološka otpornost

6.1. Definiranje pojma psihološke otpornosti

Psihološka otpornost može se definirati kao pozitivna prilagodba unatoč nepovoljnim životnim okolnostima i nedaćama, s kojima se ljudi susreću (Luthar, Cicchetti i Becker, 2000a). Otpornost se smatra višedimenzionalnim konstruktom koji uključuje psihološke vještine i sposobnosti, ali i sposobnost pojedinca da upotrijebi podršku obitelji, društva i sustava u cjelini da se bolje suoči sa stresom. Čimbenici otpornosti su: osobna kompetencija, socijalna kompetencija, obiteljski sklad, društvena podrška i struktura ličnosti.

Termin psihološka otpornost se prvi put spominje 1982. godine kako bi se opisala kvaliteta koja omogućuje mladim ljudima da se uspješno razvijaju bez obzira na nedaće u kojima bi se mogli naći. U svom istraživanju Werner i Smith (1992, 2007, prema Rijavec, Miljković, Brdar, 2008) promatraju kako odrastaju djeca koja su imali određene rizične faktore, poput siromaštva, loših obiteljskih uvjeta, itd. Navode kako samo jedna od šest osoba ima ozbiljnih problema kada odraste, iako su mnogi imali ozbiljnih problema u adolescenciji. Prijašnja istraživanja su pokazala da neka djeca i mladi ostaju psihološki zdravi unatoč brojnim, nepovoljnim okolinskim faktorima (Miljković, 2018). Cilj stvaranja otpornosti kod djece je da ih se pripremi da odrastaju u zdrave osobe koje su sposobne nositi se s preprekama i problemima na kvalitetan način, a ne ukloniti sve rizike u djetinjstvu.

Postoje određeni zaštitni činitelji koji omogućavaju razvijanje psihološke otpornosti u djetetu. Dijelimo ih na zaštitne činitelje u djetetu, u obitelji, u školi i u zajednici (Rijavec, Miljković, Brdar, 2008). Ujedno postoji osobni faktori zaštite kod djece, a to su: laki temperament, visoko samopouzdanje, inteligencija i nezavisnost, pozitivne vještine u suočavanju s problemima, dobra slika o sebi, sposobnost da se dobije podrška od vršnjaka ili starijih osoba, sposobnost da se održi određena psihološka distanca, te dostupnost emocionalnih veza koje potiču razvoj povjerenja, autonomije i inicijative.

Zaštitni činitelji u djetetu su: socijalna kompetentnost, sposobnost rješavanja problema, autonomija, specifični talenti i svrha u životu i usmjerenost na budućnost. Socijalna

kompetentnost podrazumijeva djetetove dobro razvijene socijalne i komunikacijske vještine, želju da pomažu drugima, imaju minimalno jednog prijatelja, te veliki broj njih ima dobar smisao za humor koji im pomaže da se opuste i da razviju alternativni način gledanja na teške situacije. Oni obični imaju pozitivnije odnose s drugima (Werner i Smith, 1982, prema Rijavec, Miljković, Brdar, 2008). Sposobnost rješavanja problema označava djetetovu sposobnost da razmišlja apstraktno i fleksibilno kada se suočava s problemom. Otporna djeca imaju izraziti osjećaj za vlastiti identitet i sposobna su djelovati neovisno i utjecati na stvari oko sebe. Ta autonomija koju otporna djeca pokazuju je znak da su sposobni psihološki se distancirati od negativnih osoba u svom životu i pronaći neku drugu osobu da im bude izvor pozitivnog modela ponašanja. Specifični talenti mogu podrazumijevati bilo kakve kreativne talente, bavljenje različitim aktivnostima ili hobijima u kojima su uspješni. U tom uspjehu mogu pronaći ponos i zadovoljstvo što im može poslužiti kao distrakcija od rizičnih faktora. Svrha u životu i usmjerenost na budućnost je široka kategorija različitih osobina koje se mogu identificirati kao zaštitni faktori unutar djeteta, poput: zdravih očekivanja, usmjerenost k cilju, motivacija za postignućem, želja za obrazovanjem, upornost, nada, optimizam, itd. Ove osobine su u najvećoj mjeri povezane s pozitivnim ishodima u životu ovakve djece (Rijavec, Miljković, Brdar, 2008).

Zaštitni činitelji u obitelji su briga i podrška, visoka očekivanja i uključenost u obiteljski život. Briga i podrška je često jedan od bitnijih zaštitnih faktora. Djeca će često potražiti upravo tu brigu i podršku u nekoj odrasloj osobi, te ona ne mora nužno uvijek biti roditelj. Dobar odnos podrazumijeva toplinu i odsustvo konstantnog kritiziranja. Visoka očekivanja podrazumijeva da članovi obitelji ili roditelji uvide kod svog djeteta potencijal za zrelost, zdrav razum i učenje, te kroz određeni red i disciplinu, uspijevaju to poticati kod djeteta kako bi se ono moglo što bolje razviti. Psihološki otporna djeca u svojim su obiteljima imala mnogo prilika sudjelovati u zajedničkim aktivnostima i pridonositi obiteljskom životu na način koji je za njih imao smisao (Werner i Smith, 1982, prema Rijavec, Miljković, Brdar, 2008).

Zaštitni činitelji u školi su briga i podrška, visoka očekivanja, učenička participacija i uključenost. U slučaju da dijete ne pronađe brigu i podršku od nekog člana obitelji, ono često može pronaći pozitivni model u svom omiljenom učitelju u kojeg imaju povjerenja i s kojim se mogu poistovjetiti. Uloga škole je ujedno da stvori mjesto koje ima određene karakteristike poput: visoko vrednovanje znanja, jasna pravila i očekivanja od strane učitelja, visoku razinu učeničke participacije i obilje različitih izvora za učenje, poput knjižnice, prakse, sportskih

aktivnosti i sl. Kada dijete od važnih odraslih osoba u svojoj okolini dosljedno dobiva poruku *ti si pametna i sposobna osoba*, ono razvija psihološku otpornost i osjećaj da njegova budućnost ima smisla, zahvaljujući visokom očekivanjima od svoje škole (Rijavec, Miljković, Brdar, 2008). Škole ujedno mogu poticati visoki stupanj učeničke participacije i uključenosti u različite projekte i aktivnosti kako bi svaki učenik pronašao nešto što ga zanima i u čemu može pronaći zadovoljstvo.

Zajednica može služiti kao zaštitni činitelji te zajednice koje imaju sposobnost izgraditi psihološku otpornost kod djece i mladih se nazivaju *kompetentne zajednice*. Isto kao i obiteljske i školske zajednice, kompetentne zajednice imaju tri glavna činitelja: brigu i podršku, visoka očekivanja i uključenost člana zajednice u samu zajednicu. Kompetentna zajednica ujedno neizravno utječe i na školu i na obitelji te može pridonijeti njihovom jačanju (Brook i sur., 1989; Kelly, 1988, prema Rijavec, Miljković, Brdar, 2008).

Kada djeca odrastaju u okolini koja im pruža podršku i brižne poticaje, postoji veća vjerojatnost da će zadovoljiti svoje razvojne potrebe za sigurnošću, ljubavi i dr. te će to rezultirati pozitivnim ishodom u različitim područjima, poput socio-ekonomskih, kognitivnih, moralnih i spiritualnih, te može prevenirati razvojne i školske probleme (Miljković, 2018).

6.2.Strategije za poticanje psihološke otpornosti kod djece i mladih

Pozitivna psihologija se bavi pojmom psihološke otpornosti tako da proučava pojam iz dva smjera: jedan uključuje razvoj tj. unaprjeđivanje osobnih vještina suočavanja s poteškoćama, a drugi razvoj zaštitnih okolinskih faktora (Miljković, 2018). Smatrano je da se trebaju prihvatiti svi aspekti života, te da nam suočavanje s rizičnim situacijama može pomoći unaprijediti vlastitu psihološku otpornost.

„Djeca i mladi su psihološki neotporni: primjerice, razvijaju samopoštovanje i samopouzdanje bez pokrića, nisu u stanju odgoditi zadovoljenje potreba (žele sve odmah i sada). U sudaru sa životnim izazovima to ih čini psihološki neotpornima.“ (Miljković, 2018, para 1). Razvijanjem psihološke otpornosti kod djece možemo izbjeći niz negativnih ishoda, a psihološka otpornost se može razvijati na nekoliko različitih načina.

Strategije koje preporučuju Masten i Reed (2002, prema Rijavec, Miljković, Brdar, 2008) su strategije koje su mogu podijeliti na: strategije usmjeren na rizik tj. sprečavanje/smanjivanje rizika i stresa, strategije usmjerene na prednosti, strategije usmjerene na proces tj. mobilizacija sposobnosti ljudskih adaptacijskih sustava.

Strategije usmjerene na rizik su: brigom u prenatalnom razvoju spriječiti ili smanjiti vjerojatnost preranog poroda i ispodprosječne težine, obrazovanjem roditelja spriječiti zlostavljanje ili zanemarivanje djeteta, provođenjem programa u zajednici smanjiti upotrebu alkohola, cigareta i droga kod tinejdžera, putem politike zbrinjavanja i pomoći u kriznim situacijama spriječiti beskućništvo i različitim mjerama u zajednici smanjiti kriminal i nasilje u susjedstvo.

Strategije usmjerene na prednosti su: omogućiti djetetu da ima tutora, organizirati Klub djevojčica ili Klub dječaka, ponuditi roditeljima programe obrazovanje, izgraditi rekreacijski centar.

Strategije usmjerene na proces su: razvijati samoefikasnost putem modela učenja postupnih uspjeha, poučavati uspješne strategije suočavanja sa specifičnim ugrožavajućim situacijama, npr. priprema djece za operaciju, poticati sigurnu vezanost između djece i roditelja uz pomoć stručnjaka, poticati mentorske odnose za djecu kroz različite programe, poticati prijateljstva djece s prosocijalno usmjerenim vršnjacima kroz različite aktivnosti i podržavati kulturne tradicije koje daju djeci rituale za prilagođavanje i mogućnost povezivanja s prosocijalno usmjerenim odraslim osobama.

7. Metodologija istraživanja

7.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog kvalitativnog istraživanja je bio ispitati odnos učenika prema problemima i načinima nošenja s problemskim situacijama. Naglasak je stavljen na ispitivanje optimizma i pesimizma te moguću identifikaciju naučene bespomoćnosti kod učenika drugog razreda.

7.2. Sudionici

Istraživanje je provedeno u drugom razredu jedne osnovne škole u Zagrebu. U razredu se nalazi devetnaest učenika, no uz roditeljski pristanak sudjelovalo je njih petnaest. U istraživanju je sudjelovalo sedam djevojčica i osam dječaka.

7.3. Postupak

Istraživanje je provedeno kvalitativnom metodom kroz fokus grupe, a u formi radionica koja je sadržavala nekoliko zadataka. Učenici rješavaju četiri zadataka. U prvom zadatku odgovaraju na pitanja vezana uz vlastite probleme (*Opiši svoj problem*), izvore optimizma i pesimizma za njih, rješavaju problem iz priče koja im je pročitana i opisuju na koji bi način

akter (protagonist) iz priče riješio njihov vlastiti problem. Pročitana im je priča *Oro i Goro* iz Kurikula otpornosti (Cefai, Miljevići-Ridički, Bouillet, Pavin Ivanec, Milanović, 2015). Priča govori o problemskoj situaciji s dva lika koji moraju taj problem riješiti. Priča se nalazi u prilogima pod broj jedan. Primjer ispunjenih listića nalazi se u prilogima pod broj dva. Učenici su promišljali o pozitivnim i negativnim utjecajima na njihovo raspoloženje i cjelokupno stanje. Učenici su ujedno zamišljali druge likove u njihovim situacijama, te sebe u situaciji lika iz priče koja im je bila pročitana tijekom radionice.

Radionica se provodila kroz dva školska sata, gdje su učenici imali kratku pauzu između dva sata.

Zadovoljen je kodeks etičnosti istraživanja s djecom. Učenički radovi su anonimni, poštivala su se sva prava djece te su se izbjegavale sve situacije koje bi mogle narušiti dobrobiti djeteta i njegova prava na tjelesni, duševni i emocionalni integritet i kao integritet cjelovite osobe. Radionica se provodila u suradnji s profesoricom mentoricom i razrednom učiteljicom razreda gdje se provodila radionica. Roditeljima i skrbnicima je održano predavanje o temi radionice, zašto ona služi te što će se u njoj provoditi te je zadobiven njihov pismeni pristanak.

8. Rezultati

Kroz fokus grupu prikupljeni su odgovori učenika o izvorima njihovih problema, načinima nošenja sa osobnim problemskim situacijama, zadanim problemskim situacijama i situacijama u kojima je protagonist treća osoba. Analizom sadržaja pojedinačni odgovori su kodirani i kategorizirani uz prikaz frekvencija odgovora.

8.1. Definiranje vlastitih problema

U tablici 1 i slici 3 prikazani su kategorizirani odgovori učenika gdje su se morali prisjetiti nekog svog problema. Učenici su bili potaknuti da se prisjete što se dogodilo, kako su riješili taj isti problem, kako su se osjećali te da li se njihova situacija, tj. problem riješio. Učenici prilikom rješavanja zadatka nisu međusobno komentirali odgovore.

Tablica 1

Moj problem i ja – frekvencija osobnih problema

Kategorija	Frekvencija
Odnosi u obitelji	13

Sukob sa sestrama	7
Sukob s braćom	4
Sukob s obitelji	2
Nepoštivanje osobnog prostora (Ulaženje u njihovu sobu, diranje njihovih stvari bez dopuštenja)	9
Škola	8
Ocjene	2
Testovi	2
Ruganje i fizičko maltretiranje od drugih učenika	2
Domaća zadaća	2
Učenje	1
Ostalo	6
Obaveze (spremanje sobe)	2
Mediji i tehnologija	2
Kućni ljubimci	1
Prehrana	1

Odnosi u obitelji su jedan od glavnih izvora problema kod učenika. Najčešći izvor problema su sukobi između njih i njihovih braća i sestra. Učenici navode problem poput: *Moj je problem što me moja braća gnjave svaki baš svaki dan* i *Imam još jedan problem a taj problem je mog brat zato što me toliko živcira*. Učenici opisuju kako se osjećaju *grozno* i *tužno* u tim situacijama.

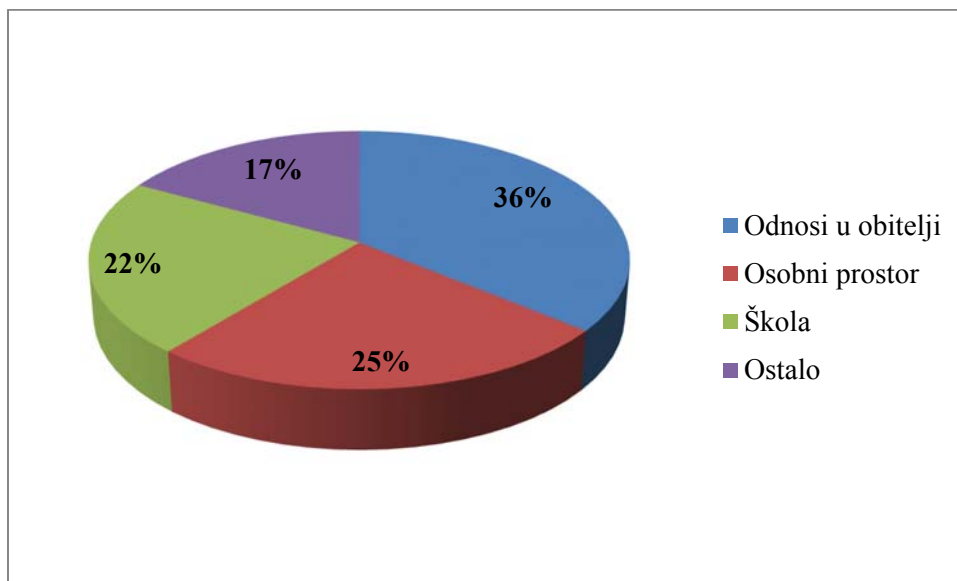
Učenike najčešće smeta nepoštivanje osobnog prostora. Njihove sobe su im bitne i često ih smeta kada im braća i sestre upadaju u taj prostor i ometaju ih bilo u pisanju domaće zadaće ili u njihovoj samostalnoj igri ili odmaranju. Jedna učenica navodi *Moj problem je da moja seka skače na krevetu kada trebamo ići spavati zbog toga sam umorna i ljuta*.

Vezano upravo uz tu frustraciju često dolaze sukobi unutar obitelji, najviše s braćom i sestrama. U svojim iskazima, učenici opisuju kako se često svađaju s braćom i sestrama, te ponekad njihove verbalne svađe (zadirkivanje, ruganje), prelaze u manje fizičke obračune, poput guranja, tučnjave i uzimanja stvari. Jedan učenik navodi primjer kao: *Ja jako mrzim kad*

me braća zezaju i kad mi brat razbaca sobu i kad ispituju kad će oni igrati igrice i kad me tuku.

Neki učenici navode testove i ocjene kao probleme, kao što na primjer jedan učenik navodi: *bojim se testa zbog ocjene*. Uz kategoriju domaće zadaće, često se vežu braća i sestre jer ih oni često ometaju i uništavaju njihove radove pa im to stvara sve veće probleme. Jedan učenik navodi: *Moje sestre me stalno nerviraju i moja mlađa sestra mi šara po domaćoj zadaći*.

U kategoriji *ostalo* nalaze se problemi koje nisu dio kategorija iznad. Iako većina učenika je opisno ispričala konkretan problem, par učenika napisalo je popis svojih problema. Jedan učenik ima nekoliko problema sa školom, a jedan problem, osim škole, koji navodi je: *Moj problem je zelje*. Dvoje učenika navodi igrice i mobitele kao izvor svojih problema, tj. uskraćivanje vremena u kojem mogu koristiti te medije. Na primjer: *Moj mobitel je zaštekao i pa onda sam se naljutio*.



Slika 3. Postotci kategorija osobnih problema

8.2. Optimizam i pesimizam kod učenika

Kategorizirani odgovori optimizma učenika prikazani su na tablici 2 i slici 4. Nakon što se zajednički razjasnila metafora *čaha polupuna* i *čaha poluprazna*, učenici zapisuju tri misli, događaja ili osjećaje koje u njima potiču pozitivne misli, tj. razvijaju optimizam, te tri misli, događaja, ili osjećaje koje u njima potiču negativnije misli, tj. razvijaju pesimizam. Učenici često poistovjećuju misli optimizma i pesimizma kao osjećaje sreće i tuge.

Tablica 2

Čaša polupuna – izvri optimizam učenika

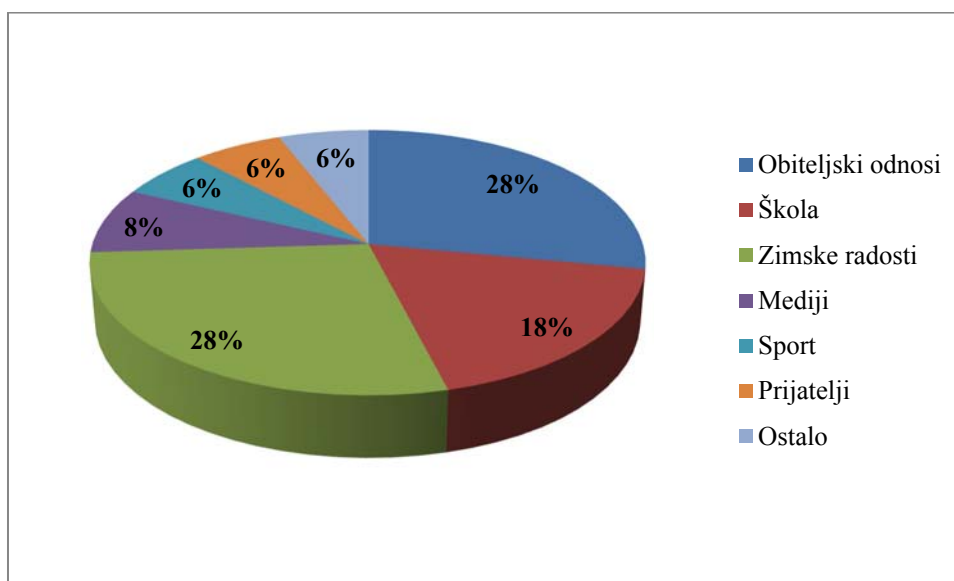
Kategorija	Frekvencija
Obiteljski odnosi	14
Povratak roditelja kući	10
Dobar odnos s braćom i sestrama	3
Posjet djedovima i bakama	1
Škola	9
Odlične ocjene	7
Škola	1
Ne raditi greške	1
Zimske radosti	14
Božić	5
Pokloni	5
Snijeg	4
Mediji	4
Televizija	2
Videoigrice	2
Sport	3
Prijatelji	3
Ostalo	3

Ono što u učenicima najviše pobuđuje optimistične misli je upravo njihova obitelj i obiteljski odnosi. Pokazuju izrazitu želju da provode što više vremena s roditeljima. Od svijiu članova njihove obitelji, upravo povratak roditelja s posla je najčešći izvor optimizma za učenike.

Što se tiče škole, učenici u školi smatraju jedino dobre ocjene kao izvor njihovog optimizma sa školom. Svega jedan učenik navodi školu kao izvor vlastitog optimizma, taj učenik navodi: *Mene čini veselim škola.*

S obzirom na to da je radionica provedena u predbožićnom razdoblju, nekoliko dana prije početka zimskih praznika, učenici navode Božić i sve što ide uz zimske praznike kao veliki izvor optimističnih misli.

Učenici pokazuju široki raspon vlastitih izvora optimizma koja su uglavnom centrirana oko njih i njihovih iskustva: uživaju u onome što je njima blisko, te ne traže i ne nalaze izvore zadovoljstva u situacijama, događajima ili osobama koje nisu direktno povezane s njima.



Slika 4. Postotci izvora optimizma

Kategorizirani odgovori pesimizma učenika prikazani su na tablici 3. i slici 5.

Tablica 3

Čaša poluprazna – izvor pesimizam učenika

Kategorija	Frekvencija
Obiteljski odnosi	13
Svađa s članovima obitelji	9
Roditelji se kasno vraćaju kući	3
Rani odlazak u krevet	1
Škola	9
Loše ocjene	5
Nered u razredu	2
Drugi učenici	2
Prijateljski odnosi	6
Zabrana igranja/posjeta prijateljima	2

Svađe među prijateljima	2
Manjak prijatelja	1
Ruganje	1
Neugodni osjećaji	6
Strahovi	3
Neće ostvariti svoje snove	2
Neće biti sretni	1
Osobni prostor i predmeti	4
Nepoštivanje osobnog prostora	2
Uzimanje njihovih stvari	2
„Loši“ pokloni	4
Ostalo	3

Loši obiteljski odnosi prevalentno se nalaze u njihovim popisima izvora pesimizma. Svađe s roditeljima, braćom i sestrama, određena pravila koja njihovi roditelji uvode imaju jaki utjecaj na njih. Jedan učenik navodi: *Mene rastuži kad mama kasno dođe i onda moramo brzo u krevet.*

Druga kategorija pesimističnih misli je škola, gdje loše ocjene se nalaze na prvom mjestu. Učenici koriste izraze kao *kada sam dobio 2 iz matematike, ne želim dobivati loše ocjene*, itd. Neke učenike smeta školsko okruženje.

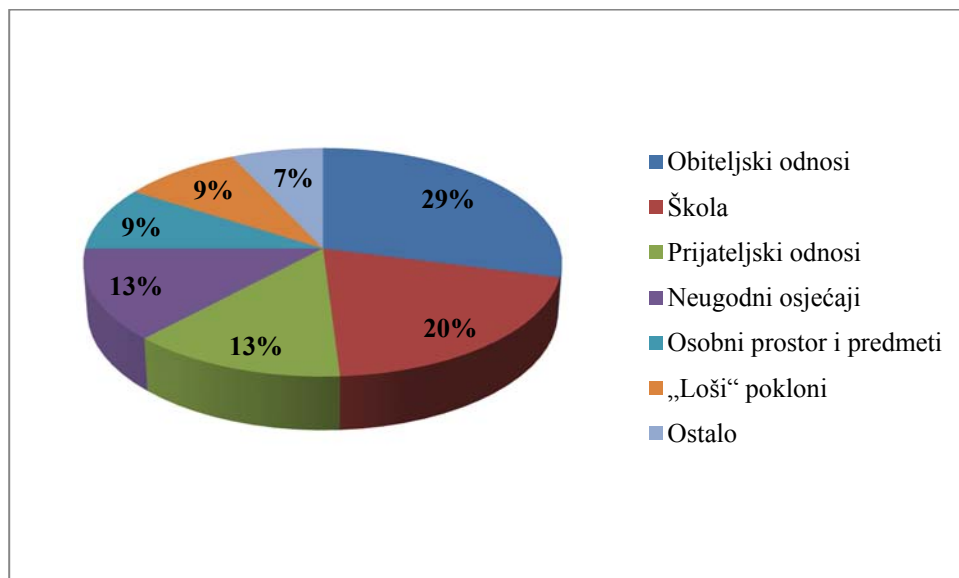
Učenici često navode probleme u održavanju prijateljskih odnosa, poput situacija gdje im je zabranjeno ići van i igrati se s prijateljima, te svađe među prijateljima.

Nekoliko učenika iznosi neugodne osjećaje, kada spominju ideje neostvarivanja snova i manjka sreće. Ujedno neki učenici imaju jako negativne osjećaje povezane s članovima obitelji gdje ne vide određenu mogućnost promjene. Jedan učenik navodi: *Posvađala sam se s bratom nikad se ne ćemo pomiriti.*

Ovaj odgovor upućuje na jedan od prvih znakova naučene bespomoćnosti. Učenica je nakon svađe s bratom zaključila da nema promjene situacije u kojoj se nalazi. Preuzima pasivnu ulogu gdje smatra da ne će se nikada njezin problem riješiti. Potrebno je na ovakve komentare reagirati te kroz razgovor ili kroz priče probati razložiti njezin problem i pomoći joj da razvije kvalitetne strategije nošenja s problemom kako ne bi upala u pasivno stanje.

U njihovim neugodnim mislima se ponovno javlja problem osobnog prostora i nepoštivanje istog. Učenike smeta kada im netko zalazi u njihov osobni prostor i uzima njihove predmete. Jedan učenik navodi: *Moj brat hoda po mom radnom stolu.*

Pod ostalo su stavljani odgovori koji ne ulaze u druge kategorije. Odgovori poput: *kad je čaša prazna; kad nije ljeto ili Božić; kad propuštam trening.*



Slika 5. Postotci izvora pesimizma

8.3. Način nošenja s problemom

Kategorizirani odgovori učenika prikazani su u tablici broj 4. Prikazani su načini nošenja s problemom učenika za probleme koje rješavaju sami, zadani problem, te gdje lik iz priče (akter) rješava njihov problem.

Tablica 4

Frekvencija korištenja različitih strategija nošenja sa problemom

Način nošenja s problemom	Osobni problem		Zadani problem		Akter rješava njihov problem	
	Prva reakcija	Iduća reakcija	Prva reakcija	Iduća reakcija	Prva reakcija	Iduća reakcija
Emocionalna reakcija	20	3	7	3	6	0

Emocije neugodne kvalitete	5	0	0	0	0	0
Ljutnja	7	2	0	0	1	0
Strah	2	0	1	0	0	0
Upornost	0	0	2	1	0	0
Tuga	1	1	2	0	2	0
Stres	1	0	0	0	0	0
Mržnja	1	0	0	0	0	0
Iritacija	4	0	0	0	0	0
Pasivno prihvatanje	1	1	1	0	0	0
Čekanje da problem sam prođe	1	1	1	0	0	0
Socijalna podrška i utjecha	2	5	2	1	1	1
Traže da netko drugi riješi njihov problem	1	1	1	0	1	1
Traženje pomoći	1	4	1	1	0	0
Uočavanje pozitivnog	1	0	5	0	0	0
Pronalazak pozitivnog iskustva	1	0	1	0	0	0
Ponos jer su uspjeli riješiti svoj problem	0	0	4	0	0	0
Rješavanje problema	1	1	9	10	5	6
Učenje pozitivnih ponašanja	0	0	0	0	2	1
Poricanje i izbjegavanje	0	0	0	0	0	0

Bavljenje drugim aktivnostima	0	0	0	0	0	0
Nema odgovora	6	6	0	0	0	0
Pozitivne emocije nakon što je problem riješen	1	0	2	2	3	0

Od sedam mogućih načina nošenja s problemom, emocionalna reakcija je jedna od češćih, a ujedno i najčešća u načinu nošenja s vlastitim problemima. Učenici opisuju vlastite emocije pri suočavanju s problemom. Iz primjera dvoje učenika koji su emocionalno reagirali, imamo primjer jednog učenika koji provodi svoje emocionalne reakcije u nekonstruktivni način nošenja s problemom. Učenik opisuje situaciju kao: *Moj problem je kad me brat jako ljuti i ne da mi mira pa ga ja gurnem i kad se tučemo*. Iako je on imao negativnu reakciju koja je vjerojatno samo pojačala njegov problem, drugi učenik opisuje kako mu njegov kućni ljubimac (mačka) konstantno ulazi u sobu i ometa ga tako da mu ruši stvari. On opisuje svoju emocionalnu reakciju koju je onda iskoristio kako bi konstruktivno riješio svoj problem na ovaj način: *Ja sam se osjećao tužno i ljutito, ja sam učinio da sam ju ostavio vani i više nisam ju puštao unutra. Prošlo je puno dana i onda sam ju pustio unutra i više mi nije razrušavala stvari*.

Kada akter rješava njihov problem, on uglavnom samo osjeća ponos i sreću što je problem riješen, tu i tamo opisuju neke dodatne emocije koje lik osjeća dok promatra njihov problem.

Usmjerenost na rješavanje problema je najčešća reakcija na zadani problem. Budući da je problemska situacija učenicima jasno prikazana češće odabiru strategiju rješavanja iste nego kada se radi o osobnom problemu. Opisuju kako bi se zabijali u vrč da ga prevrnu ili su imali drugačije ideje poput: *Spasit ću se tako što ću preokrenuti vrč i spasiti sebe, bit ću uporna, razmišljala sam kako će biti poslije*. Kada akter rješava njihov problem, strategije koje su usmjerene na rješavanje problema su jednako prevalentna opcija. Iako akter ima određene emocije na početku ili samo spominju emocije, on ipak rješava probleme. Jedan učenik piše kako bi akter riješio njihov problem na ovaj način: *Oro bi rekao ne smijemo razrušavati stvari kao ona. Ne ćemo se ljutiti i ne smijemo se tužno*.

Ipak, u vlastitim problemima oni su rijetko usmjereni na rješavanje problema. Najčešće nemaju odgovor, tako da su kategorizirani u *Nema odgovora*.

U kategoriji socijalne podrške, učenici se često oslanjaju na druge ljude. U vlastitim problemima, opisuju kako su tražili pomoć od roditelja da riješi njihov problem, kako jedna učenica navodi: *I rekla sam mami da mi je dosta. Ona je rekla curama. I one nisu se popravile.*

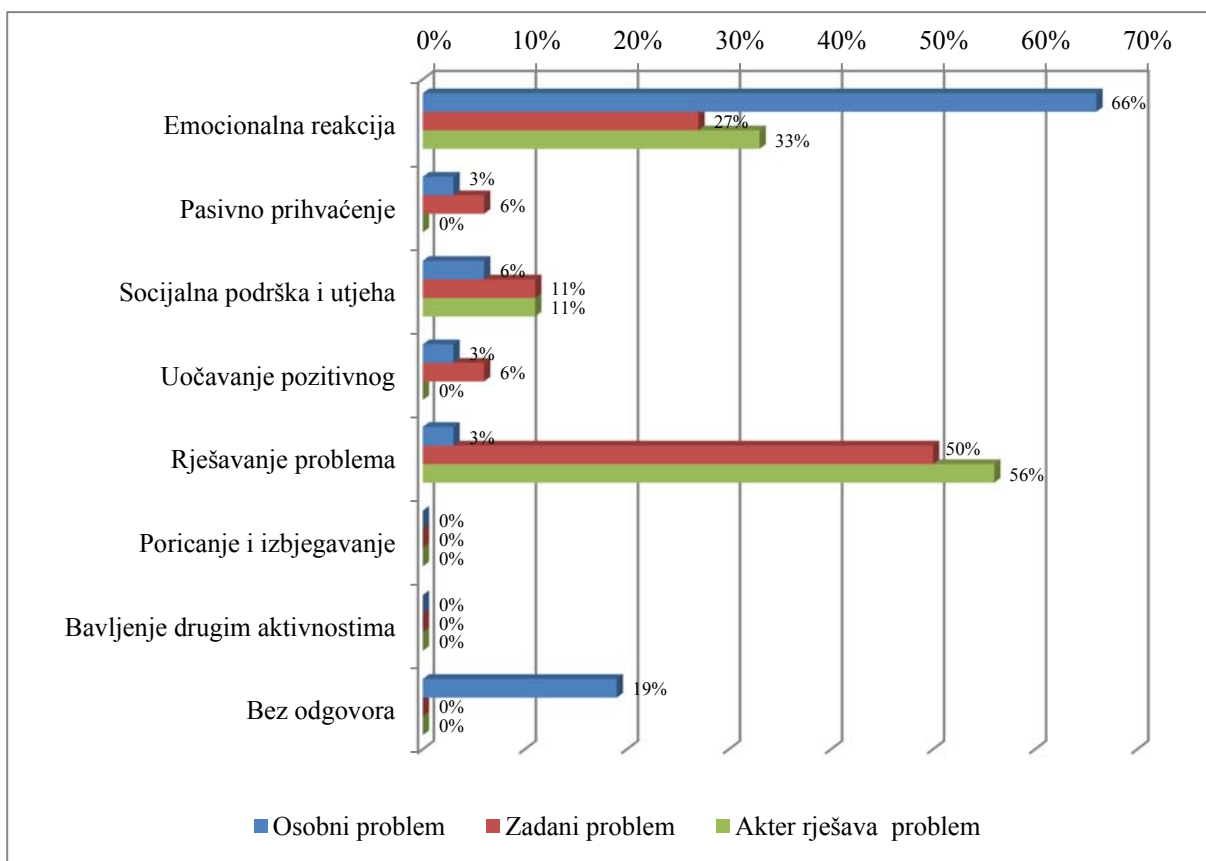
U zadanim problemima više učenika zaziva upomoć i čeka da ih netko spasi. Jedan učenik samo zove upomoć: *Ja bi se spasio tako da cijelo vrijeme vikao upomoć, upomoć, upomoć, upomoć, cijelo vrijeme dok me netko ne izvadi iz vrča;* ali neki učenici opisuju kako su pozivali upomoć te se ipak na kraju oslonili na sebe, poput učenika koji to opisuje na ovaj način: *Ja sam upao u vrč i vikao sam upomoć i nitko nije došao i onda bi se zaletio u jednu stranu vrča i onda bi se vrč prevrnuo.* Kada akter rješava problem, samo se jedna učenica u potpunosti oslanja na aktera koji bi riješio problem tako da bi pomirio nju i njezinu sestru i tako riješio sukob koji je učenici bio problem.

U kategoriji uočavanje pozitivnog, samo jedna učenica spominje kako će iz vlastitog problema naći nešto dobro. Ona to opisuje na ovaj način: *Shvatile smo da se ne treba svađati i riješile smo problem.*

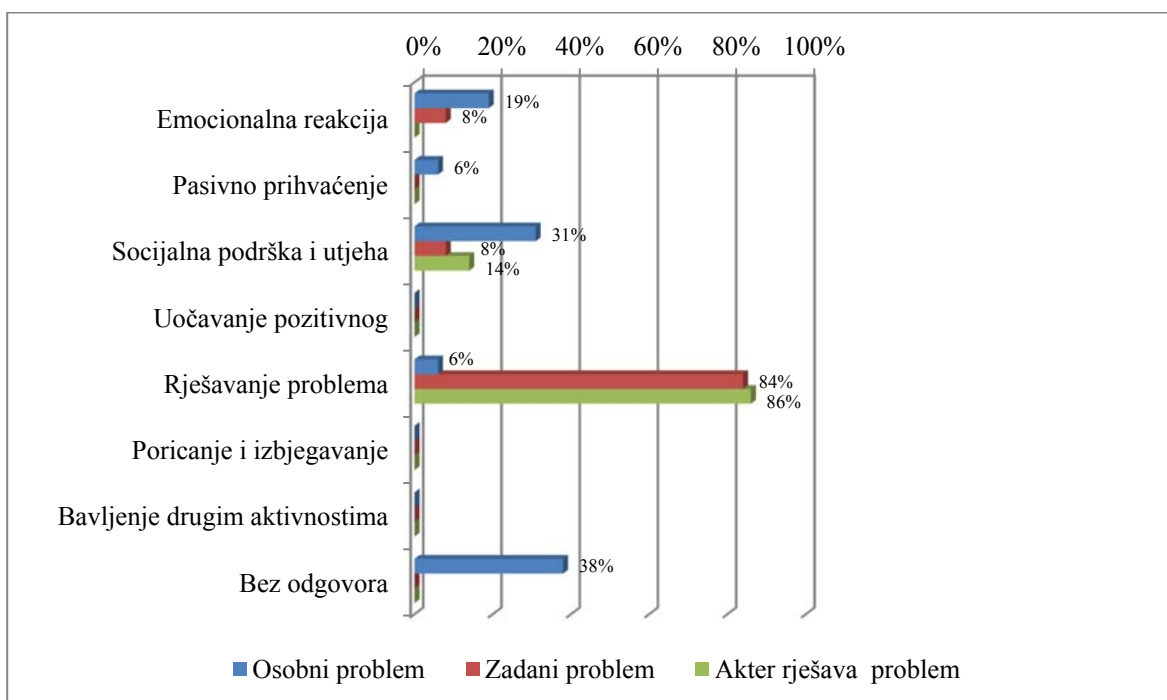
U zadanom problemu više učenika opisuje ponos jer su iz ovog iskustva nešto dobro naučili. Jedna učenica detaljno opisuje svoje pozitivno iskustvo: *Upala sam u vrč. Da vidimo što mogu poduzeti. Ajde možeš ti to. Uspjet ću. Jao uspjela sam prevrnuti vrč! Osjećam se super! Jej! Lijepo mi je kad sam prevrnuti vrč! Dragi moji isplatilo se kada sam se trudila. Lijepo je biti opet izvan vrča! Ali sam sad mrvicu mokra. Ali opet s druge strane sam izvan vrča. Lijepo mi je opet biti izvan. Iako sam još mokra nema veze jer je ljepši svijet u stvarnosti. Ali taj vrč bio je pun finog soka pa sam se i malo napila dok sam pokušavala prevrnuti vrč finog soka. Ali to je bila životna pustolovina. Baš mi je bilo napeto i zabavno. A sad moram u pustolovinu. Bokić!*

Strategije poricanja i izbjegavanja te bavljenja drugim aktivnostima nisu navedene niti u jednoj situaciji.

U zadanom problemu i problemu koji rješava akter često se javljaju pozitivne emocije nakon što je problem riješen. Učenici opisuju zadovoljstvo i sreću kada je problem riješen, te neke učenike to motivira. Jedna učenica opisuje to na ovaj način: *Oro bi uporno pokušavao i pokušavao i nakon četrnaest dana i četrnaest noći napokon je uspio i kad je uspio osjećao se jako sretno i govorio si je ti to možeš valjda ću sada uspjeti.*



Slika 6. Grafički prikaz automatskih reakcija na osobni, zadani problem te kada treća osoba rješava problem



Slika 7. Grafički prikaz kontroliranih (idućih) reakcija na osobni, zadani problem te kada treća osoba rješava problem

Atribucijski proces u dva koraka smatra da najčešće donosimo odluke koje su automatske i brze. To je vidljivo kada učenici u vlastitim problemskim situacijama su iznimno emotivni i ne mogu se s tim emocijama nositi. Brdar i Rijavec (1998) napominju da su emocionalne reakcije dobre, dokle god nisu jedini način na koji se osoba nosi s problemom.

Kada je problem zadan ili akter rješava njihov problem vidljivo je da emotivna reakcija je puno manja, te su više usmjereni na rješavanje problema. Iz toga možemo zaključiti da su oni ispravili atribucijsku grešku jer su usmjereni na objekt (problem). Detaljno i dulje promatraju situaciju u kojoj se nalaze te mogu donijeti kvalitetniju i logičniju odluku. Konstruktivnije rješavaju problem umjesto da emocionalno reagiraju.

9. Rasprava

U ovom kvalitativnom istraživanju ispitivali su se izvori optimizma i pesimizma kod učenika drugog razreda. Navedeno se ispitivalo kroz strategije rješavanja njihovih osobnih problema, zadanih problema te kroz treći lik odnosno aktera priče.

U opisivanju vlastitih problema učenici najviše navode probleme u obitelji, tj. sukobe s članovima obitelji. Opisuju svoje svađe sa sestrama, braćom i roditeljima, te osjećaje frustracije i ljutnje. Nepoštivanje osobnog prostora navode kao važan problem jer gube mir koji im je ponekad potreban kako bi se mogli usmjeriti na školske zadaće. Uz sukobe u obitelji i nepoštivanje vlastitog prostora, u školi učenici nailaze na određene probleme, poput ocjena, testova i drugih učenika koji ih često ometaju.

Brdar i Rijavec (1998) su podijelile izvore stresa po dobi djece. U ovom istraživanju promatrao se drugi razred, dakle oni su uglavnom u dobi od sedam do osam godina. Autorice napominju da njihova podjela nije egzaktna, tj. može doći do preklapanja jer se djeca ne razvijaju podjednako brzo i na isti način. Izvori stresa za djecu u dobi od 5 do 7 godina su polazak u školu, očekivanje da dijete u školi postigne uspjeh, usvajanje novih znanja i provjera sposobnosti (čitanje, pisanje, računanje), ograničenje tjelesne aktivnosti (djeca provode više vremena sjedeći u razredu) te povećana svijest o sebi. Za djecu u dobi od 8 do 10 godina izvori stresa su: veća očekivanja i teži školski program, povezivanje na eksperimentiranje, formiranje *klika* među vršnjacima i potreba da se stvori status među njima, povećana kompetitivnost, povećana svjesnost o svom tijelu (potreba za privatnošću),

povećana kritičnost prema sebi i neprihvatanje sebe, povećani osjećaj nezavisnosti i autonomije i zabrinutost zbog tjelesnog izgleda.

Problemi učenika se ne preklapaju s njihovom dobnom skupinom: učenicima su najveći izvor stresa sukobi s braćom i sestrama, koji nisu navedeni od strane Brdar i Rijavec (1998). No preklapanje pronalazimo u problemima sa školom. Učenicima stvaraju stres ocjene i testovi, što je jedan od glavnih izvora stresa koje autorice navode. Iako autorice navode povećanu svjesnost o svom tijelu (potreba za privatnošću), učenici su u ovom slučaju više fokusirani na svoj prostor kao fizičku lokaciju (stol, krevet) te ometanjem njih i nepoštivanje tog prostora više im smeta u smislu da ne mogu se opustiti ili fokusirati na zadatke, a ne da razvijaju i povećavaju svijest o svom tijelu.

U drugom problemu ispitani su optimistični i pesimistični izvori kod učenika. Iz obje tablice, vidimo da se većina učenika koristi točnim optimizmom. Ne pretjeruju, ne preuveličavaju izvore nezadovoljstva, te su izvori njihovih nezadovoljstva, uglavnom, specifični (*svađa s članovima obitelji i prijateljima, loše ocjene*), ali je bitno napomenuti da nekoliko učenika pokazuje znakove pesimizma. Školski uspjeh i optimizam i pesimizam su usko povezani. Optimizam je pozitivan prediktor ciljnih orijentacija na učenje i izvedbu, životnog zadovoljstva te je povezan kao pozitivan prediktor straha od ispitivanja (Rijavec, Ivanković, 2017). Razvojem optimizma kod učenika time možemo pretpostaviti da s optimističnim mislima učenici će imati bolje rezultate te time izbjeći negativna iskustva s neuspjesima te time smanjiti mogućnost za razvijanjem naučene bespomoćnosti.

Određeni učenici generaliziraju i predviđaju vlastitu negativnu budućnost. Pesimistični eksplanatorni stil povezan je sa simptomima depresije kod djece (Joiner i Wagner, 1995, prema Rijavec, Miljković, Brdar, 2008), te je potrebno poraditi s učenicima da razvijaju bolji eksplanatorni stil pomoću suradnje s roditeljima jer su određena istraživanja pokazala korelaciju modela optimizma roditelja i djece (Seligman i sur. 1995). S obzirom na to da učenici navode pozitivne obiteljske situacije kao izvor pozitivnih i negativnih misli ukazuje na bitnu roditeljsku ulogu u njihovoj percepciji optimizma i pesimizma.

Učenici su često poistovjećivali optimistične i pesimistične misli s emocijama. Potrebno je s učenicima raditi na razvijanju točnog optimizma kroz različite aktivnosti. Razvijanjem optimizma i pozitivnog atributivnog stila možemo izbjeći negativni atribucijski stil, pesimizam te krajnji oblik pesimizma, naučenu bespomoćnost. Razvijanjem optimizma

ujedno se razvija i psihološku otpornost. Za razvoj psihološke otpornosti postoji nekoliko programa: Pennov program otpornosti, program pozitivne psihologije i kurikul otpornosti.

Jedan od najpoznatijih programa za razvoj psihološke otpornosti je Pennov program optimizma, kasnije prerađen u Pennov program otpornosti (*Penn Resilience Program – PRP*). Seligman (2005) opisuje program u svojoj knjizi *Optimistično dijete*. Optimizam, pozitivan atribucijski stil, podloga je psihološke otpornosti. Razvijanjem točnog optimizma se razvija se i psihološka otpornost. Program je namijenjen djeci i bavi se podučavanjem optimizma, opisuju se uzroci pesimizma, potiče djecu da razvijaju samopoštovanje kroz igru, različitim tehnikama relaksacije i upravljanje stresom. Evaluacija programa pokazala je da program prevenira simptome depresije i anksioznosti, reducira bespomoćnost i probleme u ponašanju, povećava optimizam i dobrobit, poboljšava školski uspjeh, te mladi koji su prošli kroz taj program su imale manje zdravstvenih problema i bolje zdravstvene navike (Miljković, 2018).

Modificirana verzija programa usmjerena je na vještine koje utječu na psihološku otpornost, a to su: samosvijest, snaga karaktera, samoregulacija, uspostavljanje odnosa s drugima, mentalna agilnost i optimizam.

Program pozitivne psihologije u Hrvatskoj provele su Miljković i Rijavec 2007. godine. Program je imao cilj poticanja pozitivnih emocija. Teme programa su bile: uočavanje i pamćenje pozitivnih događaja, zahvalnosti, opraštanja, suprotstavljanja pesimizmu i sl. Program je pokazao da pozitivna psihologija može utjecati na optimizam kod mlađih učenika, ali program nije ima utjecaj na smanjenje pesimizma i poboljšanje razrednog ozračja (Ivanković, Rijavec, 2011).

Kurikul otpornosti se bavi poticanjem i razvijanjem psihološke otpornosti, posebice kod djece izložene rizičnim faktorima: pripadnicima etičkih manjina, marginaliziranih i socijalno ugroženih obitelji, s teškoćama u razvoju ili darovitom djecom, ali je primarno osmišljen kao univerzalan i inkluzivan program za svu djecu (Miljević-Ridički, Bouillet, Pavin Ivanec, Milanović, 2015).

Kurikul se sastoji od šest glavnih tema: razvoj komunikacijskih vještina, uspostavljanje i održavanje zdravih odnosa, razvoj pozitivnog mišljenja, razvoj samoodređenja, izgradnja osobne snage i pretvaranje izazova u prilike.

Razvoj komunikacijskih vještina, *slušamo, razumijemo i izražavamo se*, bavi se vještinama koje su učinkovite u međuljudskoj komunikaciji kako bi svladali proces aktivne i interaktivne

vještine i kompetencije u komunikaciji, izražavanju i logici. Ova je vještina bitna za stvaranje i održavanje kvalitetnog odnosa među ljudima. Učenici prvo uče kako aktivno slušati, te potom se podučavaju asertivnosti kako bi mogli bolje izraziti osjećaje i potrebe, zauzeti se za sebe i asertivno riješiti sukobe u kojima se nalaze. Naglašava se posebno učinkovito slušanje, razumijevanje emocija u komunikaciji i razmjena ideja, suradnja i pregovaranje.

Tema o uspostavljanju i održavanju zdravih odnosa ili *gradimo snažne odnose* važan su dio osobnog razvoja. Učenici se podučavaju uspostavljanjem i održavanjem zdravih odnosa, razvojem vještina traženja i pružanja podrške i kako cijeliti druge i prakticirati uzajamno povjerenje i brigu. Učenici se potiču na promišljanje o empatiji, kritičkom razmišljanju i primjenu etičnog i odgovornog ponašanja.

Razvoj pozitivnog mišljenja ili *razmišljamo pozitivno i osjećamo se sretno* je treća tema Kurikula otpornosti. Ova tema naglašava pozitivna subjektivna stajališta o prošlosti, sadašnjosti i budućnosti i razvoj osobnih pozitivnih kvaliteta kako bi se mogli spriječiti i uspješno se nositi s problemima. Tema se fokusira na optimistično razmišljanje, pozitivan samogovor i osporavanje negativnih misli, svjesnost i izražavanje i upravljanje pozitivnim emocijama.

Razvoj samoodređenja ili *možemo to i učinit ćemo to*, se bavi rješavanjem problema kao jedno od osnovnih vještina, razvijanjem osjećaja osnaženosti i autonomije kod djece. Razvijanjem samoučinkovitosti kao dio teme je bitno kako bi se poradilo na tome da djeca pronalaze motivaciju i ustrajnost u svojim namjerama da riješe probleme. Djeca se ujedno podučavaju samozastupanju kako bi imali veći utjecaj nad nedaćama.

Izgradnja osobne snage ili *nadograđujemo svoje snage* strateški je element koji potiče otpornost kod djece kada su suočena s povećanim stresom i zaprekama. Tema je podijeljena u dvije podteme. U prvoj podtemi nastoji pomoći djeci da razvijaju pozitivan pogled na sebe, svoje jedinstvene kvalitete i ponašanje, a u drugoj podtemi se bave poštivanjem sebe i drugih, shvaćanju i uvažavanju osobnih snaga i prednosti te korištenju istih prilikom školovanja i interakcija s drugim osobama.

Pretvaranje izazova u prilike ili *savladat ćemo prepreke* je posljednja tema u Kurikulu otpornosti. Djeca uče vještine kako se uspješno nositi s tranzicijama i promjenama u životu i kako ih pretvoriti u priliku za rast. Djeca dobivaju priliku pokazati svoje ponašanje koje je karakterizirano optimizmom, hrabrošću i ustrajnošću i na taj način savladati probleme.

Implementiranjem tih programa i njima sličnih se može poraditi na psihološkoj otpornosti učenika. Što učenik ima snažniju psihološku otpornost može bolje podnijeti neuspjehe.

Treći problem ispituje način na koji se učenici nose s problemima. U prvoj kategoriji, gdje su učenici opisivali vlastite probleme i način na koji su se s njima nosili, učenici emocionalno reagiraju na njih, ali ne djeluju na vlastite emocije. Okupirani su njima, ali rijetko tko djeluje na vlastite emocije. Brdar i Rijavec (1998) objašnjavaju da su emocionalne reakcije normalan način nošenja sa stresom, te ako su kratkotrajne nije ih potrebno sprječavati. One postaju problem ako postanu isključiva reakcija na stres jer, iako trenutno smanjuju napetost, takav način nošenja s problemima neće riješiti problem. Dobar je znak da samo jedan učenik pasivno prihvaća što se događa, te bi bilo potrebno s njim dodatno raditi kako to pasivno prihvaćanje neugodnih situacija ne bi prerاسlo u naučenu bespomoćnost.

U kategoriji zadanog problema, gdje je problem bio jasan učenici su puno više fokusirani na rješavanje problema. Iako puno njih emocionalno reagira na problem, svejedno koriste svoje emocije u pokušaju nošenja sa svojim problemom. Ujedno, emocije su im uglavnom pozitivne (*upornost, pozitivne emocije nakon što je zadatak izvršen*). Čini se da kada imaju jasan zadatak učenici su fokusiraniji na rješavanje istog, te nisu toliko sklona prepustiti se vlastitim emocijama i čekati da problem nestane.

Kada akter rješava njihov problem, učenici su uglavnom uspjeli smisliti načine na koje će netko drugi riješiti njihove probleme. Emocije koje akter osjeća su spomenute, te akter često proživljava njihove emocije kroz njih, na primjer akter je tužan jer su i oni tužni.

Učenici bolje rješavaju probleme koji su zadani a time i jasno formulirani: *moraš se spasiti iz vrča inače ćeš se utopiti*, te bolje rješavaju probleme kada se netko drugi nosi s njihovim problemima. Potrebno je zato učenicima pružati češće probleme koji su slični onime s čime se oni svakodnevno susreću i pomoći im da dođu sami do rješenja, jer ovo istraživanje pokazuje da je većina sposobna naći način, te ih samo treba malo usmjeriti. Kada im je pružena ponovno šansa da riješe vlastiti problem, oni ga uspijevaju riješiti.

10. Zaključak

Naučena bespomoćnost je negativno stanje kojem prethodi pesimizam. Karakterizirano je pasivnim prihvaćanjem situacije u kojoj se osoba nalazi, niskim samopoštovanjem i negativni atributivnim stilom. Kako bi se osjećaj bespomoćnosti smanjio i osoba oporavila, bitno je da se radi na razvijanju optimizma i poboljšanju psihološkog stanja.

Rezultati kvalitativnog istraživanja u drugom razredu pokazala su da kada se učenici nalaze u vlastitim problemima koji im nisu jasni češće se nađu unutar emocionalnih reakcija i u njima ostaju, tj. ne rade na konstruktivnim rješenjima svojih problema. Kada im je problem jasno definiran, usmjereni su na rješavanje problema. S toga, ako se s učenicima radi na vještinama rješavanja problema, povećava se vjerojatnost da će učenici bolje rješavati probleme i razvijati kvalitetne vještine u rješavanju istih.

Točan optimizam i pozitivan atribucijski stil koji pridonose razvoju optimizma su bitan dio u razvoju psihološke otpornosti učenika. Razvijanjem psihološke otpornosti učenici će biti spremniji na probleme i time spremniji da se s njima nose i riješe ih. Postoji nekoliko različitih programa usmjerenih na razvoj psihološke otpornosti koje mogu imati kvalitetan utjecaj na učenike i time poboljšati njihovo cjelokupno stanje te bi oni trebali biti implementirani u obvezatnu nastavu.

11. Popis literature

- Ackerman, C.E. *Learned helplessness: Seligman's Theory of Depression (+Cure)* URL: <https://positivepsychology.com/learned-helplessness-seligman-theory-depression-cure/> (Pristupljeno 20.7.2020.)
- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M.(2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: MATE.
- Brdar, I. i Rijavec, M. (1997). Suočavanja sa stresom zbog loše ocjene - konstrukcija upitnika. *Društvena istraživanja*, 6 (4-5 (30-31)), 599-617. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/31665>
- Brdar, I., Rijavec, M. (1998). *Što učiniti kad dijete dobije lošu ocjenu?* Zagreb: IEP
- Cefai, C., Miljevići-Ridički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Milanović, M. (2015) *Rescur: Na valovima: kurikulum otpornosti za predškolsku i osnovnoškolsku do: priručnik za učitelj(ic) – mlada osnovnoškolska do* Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta
- Cefai, C., Miljevići-Ridički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Milanović, M. (2015) *Rescur: Na valovima: kurikulum otpornosti za predškolsku i osnovnoškolsku do: vodič za odgojitelje i učitelje* Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451–462. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.5.451>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Isić, Almira. (2015). Naučena bespomoćnost učenika / learned helplessness in students. *Didaktički putokazi - časopis za nastavnu teoriju i praksu; Didactic guideposts - journal for teaching theory and practice*, 73, 19-20.
- Ivanković, M. i Rijavec, M. (2012). Utjecaj provođenja programa pozitivne psihologije na optimizam i razredno ozračje kod učenika četvrtog razreda osnovne škole. *Napredak*, 153 (2), 219-233. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82872>
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000a). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71 (3), 543-562

- Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology*, 105, 3–46. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.105.1.3>
- Mešl, N., Kodele, T. i Čaćinović Vogrinčić, G. (2012). The role of contemporary social work concepts in dealing with learned helplessness of children with learning difficulties. *Ljetopis socijalnog rada*, 19 (2), 191-213. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/95515>
- Miljković, D. (2017). Odgoj, obrazovanje i psihološka (ne)otpornost djece i mladih. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, (11), 33-46. <https://doi.org/10.21857/mwo1vcz88y>
- Murgić, D., Rijavec, M. i Miljković, D. (2019). Inicijalna validacija skraćenog upitnika psihološkog kapitala (UPK-12) na hrvatskom uzorku. *Ekonomski pregled*, 70 (1), 3-21. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/217586>
- Rijavec, M. i Ivanković, M. (2017). Dispozicijski optimizam i pesimizam kao prediktori školskoga uspjeha, ciljnih orijentacija u učenju, straha od ispitivanja i životnoga zadovoljstva učenika. *Napredak*, 158. (4.), 397-417. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/188292>
- Miljković, D., Rijavec, M. (2004). *Kako postati i ostati nesretan?* Zagreb: IEP-D2
- Rijavec, M., Miljković, D., Brdar, I. (2008). *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP-D2
- Seligman, M. E.P. (2005). *Provjereni program za prevenciju i trajnu zaštitu djece od depresije: Optimistično dijete*. Zagreb: IEP-D2
- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern

12. Popis priloga

Prilog 1. Priča

Oro i Goro

Jednom davno, dvije žabe imenom Oro i Goro igrale su se u blizini jezera i pri tom se odlično zabavljale. Oro i Goro izgledom su bili slični, no po svojem načinu razmišljanja bili su potpuno različiti. Oro je uvijek razmišljao pozitivno, dok je Goro uvijek razmišljao negativno. Kada bih ih zadesila neka životna teškoća, Goro bi obično mislio da se tu ništa ne može pa bi brzo odustao od svega i ne bi ništa poduzimao. S druge strane, Oro bi uvijek na poteškoće gledao kao na izazove i pokušavao bi pronaći način da izađe s njima na kraj.

Jednog dana Oro i Goro naišli su na veliku posudu punu svježega mlijeka. Silno su željeli popiti to mlijeko pa su razmišljali kako bi to mogli izvesti. Nažalost, dok su tražili način da popiju mlijeko, upali su u posudu. Nisu mogli izaći iz nje jer je bila vrlo duboka. Uplašili su se i počeli zazivati upomoć. Kada su shvatili da nema nikoga u blizini tko bi im mogao pomoći, bilo im je jasno da su u nevolji. Snažno su zamahivali nogama i pokušavali pronaći način da se izvuku iz škripca u kojem su se našli. Goro je rekao: *Nikada se nećemo izvući odavde. Nema smisla truditi se!* No Oro je uzvratio: *Mora postojati način da se izbavimo odavde! Ne smijemo gubiti ni nadu hrabrost. Molim te, Goro, nemoj odustati! Budi pozitivan i nastavi mahati nogama.*

Na nesreću, nakon nekog vremena Goro je postao stvarno ogorčen te je odlučio odustati. Prestao je mahati nogama i posve se prepustio nastalim okolnostima, potonuo do dna posude i tako se utopio.

Oro se stvarno iscrpio od mahanja nogama, no nikad si nije prestao govoriti: *Izbavit ću se odavde. Mora postojati neki način.* Nakon nekog vremena, na pamet mu je pala ideja. Sjetio se da je jednom vidio svoju baku kako radi maslac: baka je dugo vremena tukla mlijeko. Oro je pomislio: *Ako nastavim mahati nogama, nakon nekog vremena mlijeko će se pretvoriti u maslac. Maslac će biti dovoljno krut da stanem na njega i izađem odavde.* Oro se s tom idejom osjećao puno bolje. Bio je stvarno iscrpljen, no ideja mu je dala hrabrosti da nastavi.

Ja sam borac, Zadesila me teškoća, ali brzo će proći, Upornost se uvijek isplati, Oro je nastavio ponavljati. Nakon nekog vremena, i dalje mašući nogama kroz svježe mlijeko, Oro je

primijetio nešto meko, ali ujedno i kruto pod svojim nogama. Ubrzo je uvidio da je njegova ideja da snažno maše nogama dugo vremena bila stvarno super ideja. Maslac je bio mekan, ali ipak dovoljno krut da Oro stane na njega i iskoči van iz posude! Oro je bio jako sretan i ponosan na sebe. Njegov plan je uspio.

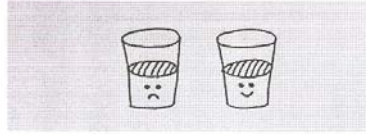
Rekao je: *Upornost se isplati.*

Prilog 2. Ispunjeni radni listići s zadacima

Moj problem i ja

MOJ JE PROBLEM ŠTO ME MOJA BRAĆA GNAVE SVAKI
BAŠ SVAKI DAN. UZIMAJU MI IGRAČKE, ŠALJU MI
ZADACU, A BRAT KOJI SE RODIO POSLIJE MENE
MI JE NAJGORI. JOŠ MI MAMA KAŽE DA
ZABAVIM SVOG NAJMLAĐEG BRATA. NE ZNAM
ŠTO ĆU VIŠE, NE ZNAM GA RIJEŠITI. I JOŠ
ME MOJA BRAĆA ĆUPAJU PO STOTINU ŽIVACA
I TO SVAKI DAN. I UDARAJU ME. REKLA SAM
MAMI ALI MI BAŠ BRIGA. STVARNO MI JE
POSTA. SVAKI DAN MI BRAĆA STVARAJU PROBLEME.
SVAKI DAN MORAM SVE VIŠE I VIŠE PROBLEMA
RIJEŠITI. ALI NE ZNAM KAKO. IMAM STO
PROBLEMA. I SVAKI DAN MI JE SVE
DOSADNI JE I DOSADNI JE. JAKO MI JE
DOSADNO RIJEŠAVATI TUĐE PROBLEME. A BRAĆA
NE ŽELE RIJEŠAVATI MOJE PROBLEME. OSJEĆAM SE
LJUTO NA NJIH ALI NEMA VEZE JEDNOG
DANA ĆEMO SE POMIRITI I SVE ĆE OPET
BITI DOBRO KAO KAD SMO BILI MALI. IONAKO
SAM JA NAISTARIJA U OBITELJI. A ONI
ME IONAKO ZAFRKAVAJU. NO NEMA NITI
MALE VEZICE OKO TOGA. ALI ZNAM DA ĆU
TO RIJEŠITI. ALI BAŠ NEMA VEZE.

ČAŠA



MISLI KOJE ČAŠU ČINE POLUPUNOM (OPTIMIZAM):

JA JEDVA ČEKAM ROŽIČ.
ME NE ČINI VESELIM KOLA.
ME NE ČINI VESELIM LUK
I STRIJELA

MISLI KOJE ČAŠU ČINE POLUPRAZNO (PESIMIZAM):

ME NE ČINI TUŽNIM KAD
MAMA NE DOĐE SA PUTA
ME NE ČINI TUŽNIM NOA
ME NE ČINI TUŽNIM KAD
MOJ BRAT HODA PO MOJ RADOVOM
STOLU

U vřću

Upao si u vřću! Što ćeš učini? Što ćeš si govoriti? Kako ćeš se spasiti?

Upala sam u vřću! Neznám íto da učiním.
Ja cím uspjéti i nikada neću prestati pokušavati.
Nakon par minuta, íjetila sam se da mogu gurati vřću.
Gurala sam i gurala nakon 10 minuta. Vřću se prevrnula
ali kada sam ízašla opet sam u neštor duboko pala. Ali ovaj
put sam pala u duboku vřću sa puno malih loptica.
Ovaj put morala sam puno razisliti. Ali sam se íjetila
da mogu íaku po íaku uzimati loptice i bacati ívan.
Nakon jako puno vremena uspjela sam ísvaditi
me van. Ali još uvijek sam morala ísvaditi
te vřćice. Razmišljala sam i razmišljala i íjetila sam se
da mogu potražiti vřćice. Jako sam se trudila i uspjela
sam. Bila sam sretna íto sam vjernovala u mene.
Također uvijek mi sampramo da vjernuju u sebe
i nikada ne odustaju. Proštor íete uvijek uspjéti.

Oro i moj problem

Prisjeti se što si pisao o svojem problemu! Kako bi se Oro nosio s tvojim problemom? Što bi Oro učinio?

ORO BI REKAO NE SMIJEMO
RAZRUVAVATI STVARI KAO
ONAKO NE ČAMO SE UJW TITI I
NESMIJAMO SE TOŽNO.

13. Izjava o izvornosti završnog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristio drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.



(vlastoručni potpis studenta)