

Uloga učitelja u razvoju otpornosti kod djece

Jurilj, Iva

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:147:075318>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-23**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Iva Jurilj

ULOGA UČITELJA U RAZVOJU OTPORNOSTI KOD DJECE

Diplomski rad

Mentor rada:

doc. dr. sc. Lana Jurčec

Zagreb, rujan, 2021.

Zahvala

Na ovom mjestu željela bih se s par riječi zahvaliti onima koji su mi pomogli da danas budem tu gdje jesam.

Najprije se želim zahvaliti svojoj mentorici doc. dr. sc. Lani Jurčec, koja je vodila izradu ovog rada. Hvala Vam na Vašoj neizmjerne strpljivosti, podršci i pomoći koju ste mi pružali tijekom pisanja. Vaša predanost radu, jednostavnost i optimizam uistinu su me dotakli.

Hvala i mojim prijateljicama s faksa, Mateji, Mihaeli, Lani, Matei i Ivani. Bile ste mi podrška kakvu nisam niti mogla zamisliti, uvijek ste me tjerale naprijed i sigurna sam da ovih pet godina ne bi prošlo tako lako da nije bilo vas. Hvala i mojoj Anici, na tolikim ohrabrenjima i molitvama koje su me nosile kad mi nije bilo lako.

Osobitu zahvalnost dugujem i mojoj prijateljici Petri. Hvala ti što si bila moj oslonac tijekom faksa, a osobito kad sam pisala ovaj rad. Hvala ti na vremenu koje si provela sa mnom u istoj prostoriji pripremajući se za školu, dok sam ja pisala diplomski. Hvala ti na svakom razgovoru, svakom trudu, svakoj molitvi, svemu što mi je olakšalo i uljepšalo ovo razdoblje.

Od srca se zahvaljujem i cijeloj mojoj obitelji, koja me uvijek podržavala u svemu što radim i trudila se izvesti me na pravi put. Baka Suzana, hvala ti što si uvijek govorila da će sve na kraju biti dobro. Deda Antune, hvala ti što si mi uvijek stavljao osmijeh na lice. Baka Ana, hvala ti na tome što sam između predavanja uvijek mogla doći kod tebe. Teta Antonija, hvala ti što si mi uvijek govorila da se ne brinem. Izidora, hvala ti na kontinuiranoj spremnosti na pomoć. Filipe, hvala ti na ohrabrenjima. Teta Božica, hvala ti što si mi uvijek spremno davala savjete za javne sate i što sam dio stručno-pedagoške prakse provela u tvom razredu. Hvala i svima onima čija imena možda nisu spomenuta ovdje, a čija mi je podrška pružala snagu tijekom svih ovih godina.

Najveću zahvalnost dugujem onima koji su bili tu u svakom trenutku mog života, bez čije bezuvjetne ljubavi i brige nikada ne bih postala ono što jesam. Mama, hvala ti na svakom poticaju koji si mi dala kad nisam imala volje za učenjem. Hvala ti na svakom razgovoru koji me ohrabrio da idem dalje. Tata, hvala ti na svakom savjetu koji si izrekao. Hvala ti na svakom zagrljaju kojim si mi dao neizmjernu snagu. Hrvoje, hvala ti na svakom osmijehu kojim si mi uljepšao ponekad loše dane.

I na kraju, iako Najbitnijem, želim se zahvaliti Onome koji vodi sve puteve kojima hodam. Hvala Ti na bezuvjetnoj Ljubavi i snazi. Uistinu, sve okrećeš na dobro onima koji Te ljube.

Sadržaj

Sažetak

1. UVOD	1
2. PSIHOLOŠKA OTPORNOST	2
2.1. Definicije psihološke otpornosti	2
2.2. Zaštitni faktori i faktori rizika	5
2.3. Strategije za promicanje psihološke otpornosti kod djece i mladih	7
2.4. Dosadašnja istraživanja otpornosti.....	9
3. ULOGA ODGOJNO-OBRAZOVNE ZAJEDNICE U RAZVOJU OTPORNOSTI	13
3.1. Odgojno-obrazovna zajednica koja potiče otpornost.....	13
3.2. Uloga učitelja u jačanju otpornosti kod djece.....	15
3.3. Otpornost učitelja.....	16
4. PROGRAMI ZA RAZVOJ OTPORNOSTI	18
4.1. Pennov program prevencije	18
4.2. „Friends for life“: školski program pozitivnog mentalnog zdravlja.....	20
4.3. Europski kurikulum za predškolsku i osnovnoškolsku dob.....	21
5. ZAKLJUČAK	25
6. LITERATURA	27

Izjava o izvornosti diplomskog rada

SAŽETAK

Suočavanje s različitim situacijama i preprekama sastavni je dio života pojedinca. Svaki čovjek na sebi svojstven način reagira na događaje, a u kolikoj će se mjeri njima prilagoditi ovisi o njegovoj otpornosti. Psihološka otpornost označava proces pozitivne prilagodbe okolini unatoč stresu te na nju utječu mnogobrojni faktori. Faktori koji u trenucima opasnosti otežavaju suočavanje s nedaćom nazivaju se rizičnim faktorima, a faktori koji olakšavaju prilagodbu opisuju se kao zaštitni. Osim faktora, za suočavanje s nepovoljnom situacijom potrebne su određene strategije koje je potrebno kontinuirano razvijati, a za njihov razvoj jednako su odgovorni pojedinac i okolina. S obzirom na to da dijete većinu vremena provodi u odgojno-obrazovnoj zajednici, u posljednje se vrijeme razvoj strategija odvija primjerenim programima prevencije. Pennov program prevencije, *Friends for life*: školski program pozitivnog mentalnog zdravlja i Europski kurikulum otpornosti za predškolsku i osnovnoškolsku dob neki su od programa koji nude velik broj vještina potrebnih za razvoj otpornosti, poput akademskih, socijalnih i emocionalnih. Optimističan pogled na svijet, pozitivno razmišljanje, uvažavanje razlika i rješavanje problema samo su neke od vještina koje su svojstvene tim programima. Za njihovu uspješnu provedbu i učinkovitost odgovorni su učitelj, kao i svi ostali članovi odgojno-obrazovne zajednice. Pregledom literature jasno je da je razvoj otpornosti ključan za suočavanje sa stresnim situacijama i svakodnevnim problemima. Svi članovi djetetove okoline trebali bi raditi na povećanju faktora koji doprinose otpornosti, kako bi djeca bila sposobna za nošenje sa nedaćama i što bolju prilagodbu za život u zajednici. Cilj ovog diplomskog rada je prikazati kako se otpornost kod djece može razvijati u odgojno-obrazovnoj zajednici zahvaljujući učitelju i provedbi preventivnih programa.

ključne riječi: psihološka otpornost, zaštitni faktori, odgojno-obrazovna zajednica, učitelj, programi prevencije

ABSTRACT

Dealing with different situations and obstacles is an integral part of individuals' lives. Every person reacts to events in his own way and how will he adapt to them depends on his resilience. Psychological resilience means the process of positive adaptation to the environment despite stress and is influenced by many factors. Factors that make it difficult to cope with adversity in times of danger are called risk factors, and factors that facilitate adaptation are described as protective. In addition to factors, coping with an unfavorable situation requires certain strategies that need to be continuously developed, and the individual and the environment are equally responsible for their development. Given that the child spends most of his time in the educational community, recently the development of strategies takes place through appropriate prevention programs. The Penn Prevention Program, Friends for Life: A Positive Mental Health School Program and the European Resilience Curriculum for Preschool and Primary School are some of the programs that offer a number of skills needed to develop resilience, such as academic, social and emotional. An optimistic view of the world, positive thinking, appreciation of difference and problem solving are just some of the skills that are inherent in these programs. Teachers, as well as all other members of the educational community, are responsible for their successful testing and effectiveness. A review of the literature makes it clear that the development of resilience is key to coping with stressful situations and everyday problems. All members of the child's environment should work to increase the factors that contribute to resilience, so that children are able to cope with adversity and better adapt to life in the community. The aim of this thesis is to show how resilience in children can be developed in the educational community thanks to the teacher and proven prevention programs.

key words: psychological resilience, protective factors, educational community, teacher, prevention programs

1. UVOD

„Vaša reakcija na nedaću, a ne sama nedaća, određuje kako će se razvijati vaša životna priča.“

Dieter F. Uchtdorf

Od najranijih početaka svijeta ljudi se svakodnevno suočavaju s različitim životnim situacijama. Teške životne situacije nezaobilazan su dio svakog ljudskog života, bez obzira u kakvim uvjetima čovjek živi i razvija se. Prepreke i neuspjesi u svladavanju istih ono su s čime se čovjek suočava od trenutka kada dođe na ovaj svijet do trenutka kada dođe kraj njegovu životu. Različitost pojedinaca rezultira i različitim reakcijama na nedaću pred kojom se nalaze. Neki se na lakši i brži način oporavljaju od posljedica koje nose traume i stres, dok je nekima teže u tome uspjeti ili uopće ne uspijevaju. Prema tome, pojedince možemo okarakterizirati kao manje ili više otporne (Miljković, 2018).

Ideja o tome kako pojedinac reagira u teškim životnim situacijama postoji dugi niz godina. Možemo je pronaći već u mitovima, bajkama, umjetnosti i literaturi u kojima autori grade priču kroz portrete različitih junaka (Campbell, 2004). Već je sredinom 19. stoljeća Darwin (1859, prema Miljković, 2018) pojam otpornosti koristio za opisivanje kapaciteta uspješne prilagodbe okolini, a kasnije se vrlo brzo proširio znanstvenim svijetom.

S obzirom na to da se psihologija bavi razvojem pojedinca, otpornost je vrlo brzo postala područje njenog velikog interesa. Većina ljudi kada govori o otpornosti smatra da se radi o mogućnosti dobre prilagodbe pojedinca na svakodnevne situacije koje mu uzrokuju stres (Luthar i Zigler, 1991). Definiranje pojma otpornosti jedno je od stalnih problema u psihologiji jer se radi o fenomenu koji obuhvaća širok spektar različitih procesa s različitim karakteristikama.

Dosadašnjim istraživanjima utvrđeno je da na razvoj otpornosti utječu mnogi faktori. U većini slučajeva dijele se na faktore zaštite i rizika. Faktori zaštite pojedincu omogućavaju da se dobro prilagodi kada je u opasnosti, a rizični mu otežavaju. Kako bi bio spreman suočiti se s različitim nedaćama, čovjek tijekom života usvaja određene strategije. Za njegovanje tih strategija zaslužni su pojedinac i okolina kojom je okružen (Masten i Reed, 2002).

U posljednjih nekoliko desetaka godina s ciljem razvoja otpornosti kod djece pojavili su se različiti programi prevencije koji nude usvajanje akademskih, socijalnih i emocionalnih vještina. S obzirom na to da je škola mjesto gdje dijete raste i razvija se, činilo se idealnim

upravo neke od tih programa provesti unutar nje. Njihova učinkovita provedba moguća je jedino ako cijela zajednica u kojoj se pojedinac nalazi međusobno surađuje (Miljković, 2018). Pennov program prevencije (Seligman, 2015), *Friends for life*: školski program pozitivnog mentalnog zdravlja (Henefer i Rodgers, 2013) i Europski kurikulum otpornosti za predškolsku i osnovnoškolsku dob (Cefai, 2015) samo su neki od tih programa, a njihovom integracijom u škole stavljena je velika pozornost na otpornost i njen razvoj.

U onim školama koje ne provode slične programe, velika odgovornost za razvijanje otpornosti kod djece stoji na učitelju i odgojno obrazovnoj zajednici. Škola je dužna djetetu osigurati uvjete izgradnje socijalnih i emocionalnih kompetencija, kao i vještina učenja, rješavanja problema, rada u skupini. One mu omogućuju život u zajednici. Učitelj je onaj s kojim dijete svakodnevno provodi vrijeme tijekom odgojno-obrazovnog procesa pa ne čudi da je na njemu velika odgovornost hoće li dijete u školi ovladati tim strategijama ili ne.

2. PSIHOLOŠKA OTPORNOST

Riječ otpornost, u engleskom poznatija kao „resilience“, dolazi od latinskog glagola *resilire* što znači „odskočiti, ustuknuti, povlačiti se“ ([Wordsense, b.d.](#)). Hrvatski jezični portal ([HJP, b.d.](#)) definira ga kao „sposobnost tijela ili čega drugog da se nečemu odupre“. Pojam otpornosti u znanstvenom se svijetu najprije upotrebljavao u područjima tehničkih znanosti, da bi se s vremenom proširio na područja poput ekonomije, ekologije, računalnih i drugih znanosti (Gauvin-Lepage, 2014). Iako korišten u različitim područjima, pojam otpornosti uvijek podrazumijeva odupiranje i prilagodbu sustava na promjene. O kojem je sustavu riječ, ovisi području. U fizici je riječ o odupiranju materijala silama koje djeluju na taj materijal ([HJP, b.d.](#)), u ekonomiji se radi o odupiranju zajednice stresnim situacijama i prilagodbom na njih (*Building resilience*, b.d.). Ekologija i računalne znanosti spominju sustav koji se prilagođava promjenama (Excoffon, 2018; Holling, 1973).

2.1. Definicije psihološke otpornosti

Razvojem psihologije kao sistematizirane znanosti postojao je jasan interes za proučavanjem načina na koji se pojedinac prilagođava okolini (Masten i Coatsworth, 1995, prema Masten i Reed, 2002). Početkom 20. stoljeća, Sigmund Freud (1928, prema Masten i Reed, 2002) je baveći se psihoanalizom uočio značajan ljudski kapacitet za trijumfom nad nedaćom pred kojom se nalazi. Primijetio je da se to događa čak i onda kada je osoba pred smaknućem. Nekoliko desetaka godina kasnije dogodio se značajan interes za proučavanjem mentalnog zdravlja i bihevioralnih problema s ciljem boljih prevencija (Masten, 2014a).

Uzrok tome bio je Drugi svjetski rat koji je osobito velik trag ostavio na djecu, a kojima se željelo pomoći. Sedamdesetih godina prošlog stoljeća psiholozi i psihijatri počeli su i s proučavanjem djece koja su bila u riziku zbog ozbiljnih problema, npr. okoline u kojoj su odrastali (Masten i Reed, 2002). Ono što je ostavilo dojma jest opažanje da postoje ona djeca koja su se dobro razvijala unatoč riziku. Zahvaljujući tom otkriću počela su istraživanja u kojima je fokus bio na proučavanjima razlika među djecom, a time je stvoreno i novo područje istraživanja, fenomen psihološke otpornosti (Shean, 2015).

Psihološka otpornost je pojava koja se posljednjih dvadesetak godina gleda kroz područje pozitivne psihologije čiji je cilj više poboljšanje dobrog od popravljavanja lošeg. Peterson (2008; prema Miljković, 2018) navodi kako se na taj način psihologija bavi izgradnjom najboljih mogućnosti za život pojedinaca. Time smanjuje i postojanje onih stvari koje su za njega najgore. Istražuje načine na koje život ljudi može biti najispunjeniji, ali i načine na koje se mogu izliječiti od loših iskustava.

Kako psihologija definira pojam otpornosti? Iako naizgled jednostavno, otpornost je vrlo teško ograničiti na samo jednu, konkretnu definiciju (Windle, 2011). S druge strane, čak bi i obuhvaćanje svih definicija tog pojma bilo iznimno teško (Doležal, 2006). Istraživači (Sisto i sur., 2019) su pregledom literature utvrdili pet glavnih makro-kategorija na koje se može podijeliti većina definicija otpornosti.

U prvoj kategoriji definiranja otpornosti opisuje se mogućnost čovjekova oporavka. Druga kategorija sadrži definicije usmjerene prema tipu funkcioniranja koji karakterizira pojedinca. Nadalje, treća kategorija obuhvaća definicije u kojima se otpornost smatra kapacitetom za odupiranje negativnim situacijama. U četvrtoj kategoriji definiranja otpornosti naglasak je stavljen na dinamičan proces prilagodbe i razvijanja tijekom vremena. Naposljetku, u petoj kategoriji otpornost se definira kroz pozitivnu adaptaciju na uvjete života (Sisto i sur., 2019).

Pojam otpornosti neki autori su koristili kako bi opisali čovjeka koji se unatoč nedaćama i stresnim situacijama, uspijeva oporaviti od istih. S jedne strane, neki od njih taj pojam opisuju kao kapacitet oporavka koji omogućuje čovjeku da ostane dobro, da se oporavi od onoga što je doživio (Atkinson i sur., 2004; Hardy i sur., 2004; Zautra i sur., 2008). S druge pak strane, neki od njih u definiranju naglašavaju mogućnost pojedinca da se oporavi i odupre određenim negativnim situacijama koje je doživio (Caldeira i Timmins, 2016; Leipold i Greve, 2009; Pecoraro i sur., 2015).

Neki od autora svoj su fokus u definiranju stavili na funkcioniranje pojedinca. Onoga tko je otporan nastojali su opisati načinom funkcioniranja koji je njemu karakterističan kada se nađe pred određenom nedaćom. Jedni su se složili da je otpornost mogućnost funkcioniranja na stabilan, zdrav način (Bonnano, 2004; Scali i sur., 2012). Drugi su otpornost opisali kroz karakteristike koje štite pojedinca prilikom nedaća i stresa (Connor i sur., 2003; Luthar i sur., 2000).

Otpornost kao kapacitet za odupiranje stresnim i teškim situacijama također je jedna od definicija koja se može pronaći u literaturi. Mnogi ju opisuju kao mogućnost, odnosno kapacitet pojedinca koja mu omogućava prilagodbu i odupiranje nepovoljnim situacijama (Earvolino-Ramirez, 2007; Rutter, 2006). International Resilience Project (Ungar, b.d.) također spominje kapacitet zahvaljujući kojem pojedinac usmjerava svoj život pozitivnim izvorima u trenutku nedaće.

Neki od znanstvenika pojam otpornosti opisuju i kao dinamičan proces koji uključuje prilagodbu. Pritom se podrazumijeva i utjecaj različitih izvora, kao što su karakteristike pojedinca, obitelji i šire zajednice (Sisto i sur., 2019). Otpornost je definirana kao dinamičan proces koji uključuje interakcije različitih procesa i faktora unutar samog pojedinca, ali i izvan njega (Caldeira i sur., 2016; Norris i sur., 2008; Rutter, 2006; Ungar, 2011; Werner, 1993).

Pozitivna adaptacija na događaje okarakterizirane kao negativne još je jedan od načina na koji su autori definirali otpornost. Smatraju da je otpornost najlakše opisati kao pozitivnu prilagodbu unatoč izloženosti određenom riziku ili nedaći (Hilliard i sur., 2012; Masten, 2001).

Prvobitno se za isti termin upotrebljavao pojam „psihološka neranjivost“ (Ajduković, 2001, prema Doležal, 2006). Problematika u korištenju tog termina leži u pogrešnoj asocijaciji koju ostavlja, odaje se dojam da je „neranjiv“ onaj tko nije uopće pogođen događajem. Termin „otpornost“ ipak nudi bolje rješenje jer se u njemu naglašava ishod prilagodbe, odnosno činjenica da će se svatko dijete na sebi svojstven način nositi s određenom situacijom. S obzirom na to da je smisao otpornosti postizanje pozitivnih rezultata unatoč riziku, (Kirby i Fraser 1998, Doležal, 2006) taj termin bolje odgovara opisu željene pojave.

2.2. Zaštitni faktori i faktori rizika

Nakon definiranja otpornosti i onoga što ju karakterizira, neizostavno je spomenuti zaštitne faktore i faktore rizika o kojima govori većina znanstvenika koji su se bavili ili se još uvijek bave ovim područjem.

Masten i Reed (2002) rizični faktor definiraju kao „mjerljivu karakteristiku unutar grupe pojedinaca ili situacijom koja predviđa negativne buduće rezultate ovisno o specifičnim kriterijima ishoda. Stresni životni događaji (stresori) jedan su oblik faktora rizika“ (str.76). Mogu se podijeliti na unutarnje i vanjske, odnosno prema podjeli Williamsa i suradnika (1997, prema Martinjak i Odeljan, 2016) na genetske ili biološke čimbenike, individualne ili vršnjačke čimbenike, rizične čimbenike povezane sa školom, rizične čimbenike u obitelji i rizične čimbenike u zajednici. Genetski ili biološki (provjereno: biološki) čimbenici uključuju perinatalnu traumu, neurotoksičnost u trudnoći te konzumaciju alkohola ili droge kod majke. Individualni, odnosno vršnjački ispunjeni su mislima o neprimjerenom, delikventnom ponašanju, ali i takvom djelovanju s vršnjacima te njihovom utjecaju. Čimbenici rizika koji su povezani sa školom su neuspjesi unutar školovanja, problemi s disciplinom te nedostatak privrženosti obrazovnoj ustanovi. U obitelji se pojavljuju rizični faktori kao što su konflikti te problemi, ali i neprimjerena ponašanja modela – roditelja. Unutar zajednice moguća je pojava nasilja i ekonomske osiromašenosti.

Bronferbrenner (1979) je iznio teoriju ekoloških sustava u kojoj razvoj pojedinca objašnjava kroz interakciju različitih sustava. Razvoj pojedinca gleda kroz okolinski kontekst. Navodi četiri sustava, a to su: mikrosustav (najbliže djetetu), mezosustav (više povezanih mikrosustava), egzosustav (u njima dijete ne sudjeluje izravno) i makrosustav (uključuje kulturu i subkulturu u kojoj dijete živi). Bronferbrenner navodi kako međudjelovanje ekoloških sustava može biti odlučujuće za razvoj u istoj mjeri kao i događaji s kojima se pojedinac susreće. Istraživanja otpornosti navode okolinu kao ključnu za razvoj otpornosti (Werner, 1979, Shean, 2015). Rutter (2012) navodi da iako postoje mnogi faktori rizika povezani s ishodima, postoje i zaštitni faktori koji umanjuju prethodno navedene i promiču otpornost. Dobiveni nalazi pokazuju pravilnost kada se govori o osobnim i okolinskim utjecajima koji su povezani s dobrim ishodima unatoč nepovoljnostima. Radi se o istim razinama faktora koji mogu pomoći pojedincu da svlada određene teškoće (Masten, 2009, prema Miljković, 2018).

Masten i Reed (2002; str.77) za zaštitne faktore navode da su to, „kvalitete osoba ili konteksti koji predviđaju bolje ishode u visokorizičnim uvjetima; u praksi oni su dobra koja

su bitna kada su rizik ili nedaća visoki“. Rutter (1985, prema Doležal 2006) smatra da se upravo zahvaljujući njima pojedinčevo ponašanje mijenja i modificira s obzirom na opasnost s kojom je suočen.

Najčešće spominjana kategorizacija zaštitnih faktora u literaturi donosi podjelu na tri razine. Kako navodi Miljković (2018), neki od tih faktora nalaze se u pojedincu, neki u obitelji, a neki pak u kontekstu šire zajednice.

U istraživanjima se najčešće javljaju neki od sljedećih zaštitnih faktora (Mangham, McGarth, Reid i Stewart, 1997, prema Doležal, 2006): unutar pojedinca (laki temperament, samopouzdanje, inteligencija, odgovornost, izdržljivost), unutar obitelji (dobra veza između djeteta i roditelja, organiziran obiteljski život, pozitivna očekivanja roditelja za budućnost djeteta), okolinski (dobri odnosi s odraslima, sudjelovanje u različitim aktivnostima i programima).

Masten i Reed (2002) opisuju zaštitne faktore unutar pojedinca poput razvijenih kognitivnih sposobnosti koje omogućuju pojedincu da zadrži pažnju i rješava probleme, lagan temperament u djetinjstvu koji se kasnije bez problema prilagođava na promjene i situacije. U ovu razinu svrstavaju vjeru i smisao života, pozitivan pogled na život te pozitivne percepcije o sebi samome. Cijenjenost od strane drugih, atrakcija prema drugima i dobar smisao za humor također su faktori koji mogu pozitivno utjecati na otpornost. Rijavec i suradnice (2008) opisuju otpornu djecu kao djecu koja su socijalno kompetentna, sposobna riješiti probleme kada se pred njima nađu, sposobna su djelovati neovisno, kreativna su, bave se različitim aktivnostima i vide vlastitu svrhu te su usmjerena na budućnost.

Ono što može doprinijeti razvoju otpornosti, a dolazi iz obitelji jest pozitivna obiteljska okolina koja uključuje djetetov blizak odnos sa skrbnicima. Autoritativno roditeljstvo koje je visoko kad su u pitanju toplina, struktura, nadgledanja i očekivanja, s niskom razinom neslaganja između roditelja. Zaštitni činitelji unutar obitelji su briga i podrška, postavljanje roditeljskih očekivanja koja mogu rezultirati visokim uspjehom te uključenost u obiteljski život (Rijavec i sur., 2008). Osim navedenog, zaštitni faktori su i edukacija roditelja, uključenost roditelja u obrazovanje djece, socioekonomska situacija (Masten i Reed, 2002). Zaštitni faktori u školi zapravo su vrlo slični onima u obitelji, a uz njih je važna uključenost i aktivnost u radu.

Razina koju dodaju uobičajenoj tročlanoj podijeli (zaštitni faktori unutar pojedinca, obitelji i šire zajednice) odnosi se na odnose unutar obitelji i s drugima. Od velike pomoći za

djetetov razvoj otpornosti mogu biti bliske veze s kompetentnim i podržavajućim odraslima, ali i veze s vršnjacima koji se drže pravila.

Zaštitni faktori unutar zajednice odnose se na učinkovito obrazovanje, povezanost s društvenim organizacijama te susjedstva koja imaju visoku djelotvornost na razini kolektiva kao i odgovorno djelovanje hitnih zdravstvenih i socijalnih služba (Masten i Reed, 2002).

Iz navedenih objašnjenja lako je zaključiti kako razvoju otpornosti uvelike doprinose zaštitni faktori. Što je više faktora prisutno, otpornost je veća, a samim time količina rizičnih faktora koji mogu utjecati na otpornost je manja (Doležal, 2006).

2.3. Strategije za promicanje psihološke otpornosti kod djece i mladih

Poticanje razvoja psihološke otpornosti kod djece i mladih nije nimalo lak zadatak, s obzirom na to da se u današnje vrijeme djeca previše zaštićuju od negativnih iskustava. Roditelji pretjeruju u nastojanjima da djecu zaštite od svega lošeg što im se može naći na putu, iako ne shvaćaju da je time razvoj otpornosti itekako ugrožen. Naravno, tu se ne misli da dijete bude u konstantnoj izloženosti negativnim iskustvima, ali ako se ona i dogode dijete ih treba proživjeti. Upravo se svladavanjem teškoća razvija psihološka otpornost. Iz tog razloga je vrlo važno djeci i mladima osigurati život u okolini koja ih podržava, potiče i u kojoj su izgrađeni zdravi odnosi kako bi u konačnici vjerojatnost za postizanjem pozitivnih ishoda i rezultata bila što veća (Miljković, 2018).

Kako je nemoguće izbjeći sva negativna iskustva s kojima se pojedinac može suočiti, važno je na njega djelovati tako da se može uspješno nositi sa situacijom s kojom je suočen. Da bi shvatio pred kojim se to rizicima nalazi i prevenirao ih, važno je razvijati različite načine suočavanja s problemima. To može jedino uspjeti ako mu okolina u kojoj se nalazi omogući razvoj otpornosti, strategijama za njeno poticanje. Masten i Reed (2002; str 84.) navode da je „promoviranje zdravog razvoja i kompetencija jednako važno kao i preveniranje problema te oboje služi istom cilju“.

Kojim strategijama se promiče razvoj otpornosti kod djece i mladih? Prema Masten i Reed (2002) strategije možemo podijeliti na tri osnovne kategorije. Postoje strategije u kojima je fokus stavljen na rizik, strategije u kojima je fokus stavljen na sredstva te strategije u kojima je fokus stavljen na proces. Prva kategorija strategija teži smanjenju izloženosti djece opasnim iskustvima. Radi se o prevenciji ili smanjenju mogućnosti premale težine prilikom rođenja ili s druge strane, rođenja prije vremena kroz prenatalnu brigu. Educiranjem roditelja pokušava se prevenirati u slučajevima zlostavljanja ili zanemarivanja djeteta. Programi unutar

zajednice promoviraju smanjenje konzumacije alkohola kod tinejdžera, pušenja te droge. Pokušavaju se smanjiti zločini i naselja u susjedstvu kao i beskućništvo kroz pomoć hitnih službi i politiku zajednice. Njima se pokušava maknuti ili smanjiti izloženost prijetnji. Druga vrsta strategija uključuje one kojima se želi omogućiti bolji i kvalitetniji pristup sredstvima kojima se pozitivno utječe na razvoj i kompetencije. Ta sredstva uključuju omogućavanje tutora, organiziranje klubova dječaka i djevojčica, edukaciju roditelja te izgradnju adekvatnog centra za rekreaciju. Treća kategorija strategija svoj fokus stavlja na procese koji mogu promijeniti život djeteta. Tu se ne radi o tome da se trudi ukloniti rizik kojem dijete može biti izloženo ili da se pronađu adekvatna sredstva. Radi se pak o izgradnji samoučinkovitosti kroz ocjenjivanje, učenju učinkovitih strategija u posebno opasnim situacijama, njegovanju odnosa zaštitničke prirode (kroz tečajeve). Njeguju se veze s ljudima koji usmjeravaju (npr. mentori). Potiče se prijateljstvo djece s vršnjacima koji nisu toliko društveni, kroz različite izvannastavne aktivnosti. Podržavaju se i kulturne manifestacije koje uključuju sudjelovanje u različitim aktivnostima različitih kultura i običaja.

Detaljnije o strategijama za jačanje otpornosti govori i Newman (2002) koji ih dijeli prema životnim razdobljima. Razdoblje ranijih godina smatra ključnim za daljnji razvoj jer se mnogi faktori kojima su djeca predodređena da budu pogođena kroničnim bolestima, da budu slabijega fizičkog i psihičkog zdravlja itekako mogu spriječiti. U prenatalnom periodu govori o faktorima poput odgovarajuće prehrane majke, njenog izbjegavanja pušenja i umjerene konzumacije alkohola. Spominje njeno cijepljenje, podršku okoline koja bi joj trebala biti omogućena od strane partnera, obitelji i ostalih, ali i omogućavanje pristupa dobroj prenatalnoj skrbi i intervencijama za prevencije nasilja u obitelji. U ranom djetinjstvu ističe adekvatan roditeljski doprinos, podršku okoline, kvalitetno stanovanje, edukaciju roditelja. Ovdje ulaze i dojenje do tri mjeseca, kao i važnost podrške muškog partnera u obitelji. Bitno je i omogućavanje redovitih dolazaka zdravstvenih i socijalnih radnika. U predškolskoj dobi najprije roditelje treba pripremiti na rad s djecom vezan uz školu, a djeci treba omogućiti visokokvalitetno školsko obrazovanje. Odgajatelji koji se brinu za djecu trebaju biti dostupni roditeljima, ali za roditelje je i od iznimne važnosti dobra povezanost sa drugim roditeljima te ostalima iz lokalne zajednice. Naglašava kako upravo kvalitetno i efektivno predškolsko obrazovanje nudi pozitivne ishode koji se mogu očitovati i u odrasloj dobi. Za razdoblje srednjeg djetinjstva spominje školu u kojoj efektivne tehnike učenja imaju ključnu ulogu u razvoju otpornosti. Za djecu u riziku i njihove obitelji, kreiranje i održavanje kvalitetnih odnosa između škole i doma može pozitivno utjecati na roditeljsko samopouzdanje i

uključenost. Pozitivna iskustva u školi, kao i dobre veze s učiteljima koje podrazumijevaju uzajamno povjerenje također bitno djeluju na dijete. U školi djetetu treba biti omogućen razvoj vještina i davanje prilika u kojima će moći pokazati samostalnost i ovladavanje zadacima. Svakodnevni život djetetu se može olakšati strukturiranim rutinama, stabilnim smještajem i osiguravanjem doručka. Unutar kućanstva važno je osigurati mu mogućnost doprinosa kako bi rasle kompetencije, samopouzdanje i lakše rješavanje problema. Ukoliko se dogodi da dijete živi u okolini koja ometajuće djeluje na njega, važno je da ima mogućnost ostvaranja veza s neagresivnim roditeljem, drugim članom obitelji ili nekom odraslom osobom s kojom se može povezati. Strategija koja itekako može utjecati na djetetovu otpornost u tom slučaju je upravljanje običajima i rutinama obitelji, da mu se omogući igranje pozitivne uloge u toj situaciji.

Zajednica i njeno djelovanje imaju veliku ulogu u razvoju otpornosti, a dobra organizacija njenih resursa kao i njihovo uzajamno djelovanje također joj mogu mnogo doprinijeti. Kako bismo nadvladali rizične situacije potrebno je neprestano pronalaziti nove načine za uspješno suočavanje s njima (Doležal, 2006).

2.4. Dosadašnja istraživanja otpornosti

Prva istraživanja otpornosti započela su na području psihopatologije sedamdesetih godina prošlog stoljeća. Fokus je bio stavljen na djecu koja su bila u riziku od psihopatoloških bolesti, a rezultatima se utvrdilo da postoje ona djeca koja unatoč rizicima uspijevaju u životu. Time je započelo sustavno proučavanje djece koja su prevladavala nedaće (Shean, 2015).

Ann Masten (2014b) dala je sustavni pregled istraživanja s područja otpornosti, podijeljena u četiri vala. Prvi val istraživanja opisuje kao deskriptivan, u kojem su se istraživači bavili definiranjem pojmova i različitim mjerenjima. Željeli su identificirati faktore zahvaljujući kojima se može dogoditi promjena i koji utječu na otpornost (O'Dougherty Wright i sur., 2013). Pitanja koja karakteriziraju to razdoblje, kako navodi Masten su (2014b; str.6): „Što je otpornost? Kako ju mjerimo? Što čini promjenu?“. U drugom valu istraživači su pažnju posvetili procesima tipičnim za otpornost. Kako navodi (Masten, 2014b; str.6), u ovoj su se fazi postavljala pitanja: „Kako zaštitni, promotivni i preventivni utjecaju funkcioniraju? Kako je pozitivan razvoj promoviran u kontekstu rizika?“. U ovom razdoblju pažnja se posvetila uklapanju otpornosti u razvojne i okolinske sustave (O'Dougherty Wright i sur., 2013). Treći val usmjerenost je stavio na intervenciju i na načine djelovanja kako bi došlo do jačanja otpornosti. Istraživači su se pitali može li se uopće postići da ljudima otpornost postane važna i stavlja li se dovoljna važnost na procese koji su povezani s otpornošću

(Masten, 2014b). Željeli su da ljudi s vremenom razviju svijest o brizi vezanoj za otpornost, da je njeguju. Dinamičan četvrti val, obilježen razvojem tehnologije i znanosti, istraživački je usmjeren na neke nove varijable, poput genske strukture i strukture mozga, područja neuroznanosti (O'Dougherty Wright i sur., 2013). Razdoblje ovog vala traje još i danas. Sva istraživanja doprinijela su da područje otpornosti uistinu zauzme bitnu ulogu u životima ljudi, njima se odgovorilo na mnoga pitanja, ali su se i uočile neke nove sastavnice koje su omogućile još bolje razumijevanje ovog psihološkog fenomena. Osobito su za to zahvalna longitudinalna istraživanja koja su dala mnoge odgovore na to kako se suočiti s različitim nedaćama na zdrav način, u većini slučajeva s dobrim ishodom (Masten, 2014b).

Longitudinalna istraživanja dala su mnoge odgovore na to kako se suočiti s različitim nedaćama na zdrav način, u većini slučajeva s dobrim ishodom (Masten, 2014b). Jedno od najvažnijih longitudinalnih istraživanja na ovom području započele su 1955.godine Werner i Smith (Werner, 2013). Istraživanje je uključivalo promatranje 698 djece na havajskom otočju Kauai. Cilj istraživanja bio je utvrditi utjecaj različitih bioloških i psihosocijalnih rizičnih faktora, stresnih događaja kao i zaštitnih faktora na razvoj djece. Podaci su se za potrebe istraživanja o istim ispitanicima prikupljali pri rođenju, nakon rođenja i u dobi od 1, 2, 10, 18, 32 i 40 godina. Neka od djece odmah su pri rođenju svrstana u skupinu rizičnih, s obzirom da su unutar obitelji bili izloženi različitim problemima i teškoćama (Miljković, 2018). U prvih nekoliko godina života djeteta podaci su bili uzimani od roditelja, a tek kasnije i od same djece. Znanstvenici su tijekom istraživanja zabilježili događaje koji uzrokuju loša iskustva za obitelj, kao i različite aspekte u okolini s kojima se djeca moraju nositi. U školama su također obratili pozornost na varijable poput školskog uspjeha i ponašanja. U sve druge aspekte življenja, poput zdravstva, također su imali kontinuiran pristup. Istraživanjem je pokazano da je trećina te djece uspjela prevladati nedaće s kojima su bila suočena. Dvije trećine je imalo probleme koji su se ticali djetinjstva i mlađe odrasle dobi, ali približavanju četrdesetoj godini života većina njih se uspjela oporaviti. Činjenica koja oduševljava jest ta da je više od 80% djece iz rizične skupine uspjelo prevladati većinu nedaća (Miljković, 2018). Uspjeli su to podrškom osoba iz daljnje okoline. Ono što je do danas ostalo neobjašnjeno pojedinci su koji do kraja istraživanja nisu pokazali posjedovanje zaštitnih faktora, a ipak su se uspjeli oporaviti. Ovim se istraživanjem došlo do zaključka da je iznimno važno prepoznati zaštitne faktore kod pojedinca, u obitelji i široj zajednici (Shean, 2015).

Rutter je od 1964. do 1965. te 1968. do 1969. proveo istraživanje pod nazivom „Otok Wight“. U istraživanje je bilo uključeno više od 2200 djece (Pickles i sur., 2009).

Istraživanjem se nastojalo utvrditi postoje li razlike u učestalosti pojave psihijatrijskih teškoća kod djece koja su živjela u okrugu Londona i djece koja su živjela na otoku Wight te zašto se one pojavljuju kako bi se kasnije moglo djelotvorno utjecati na njih (Rutter, 1973). U istraživanje je bilo uključeno šest varijabli koje su obuhvaćale teško bračno neslaganje, lošu socioekonomsku situaciju, nagomilanost ili preveliku obitelj, obiteljski kriminal, majčino iskustvo s nekom od psihijatrijskih bolesti te zbroj rizičnih faktora (Shean, 2015). Rezultati istraživanja pokazali su da kod djece koja su bila izložena četirima i više rizičnih faktora, postoji 21% šanse za doživljavanjem neke od psihijatrijskih teškoća. Time se došlo do zaključka da što je dijete više izloženo rizičnim situacijama poput gore navedenih postoji veća šansa za teškoćom psihijatrijske prirode. Kada se radilo o obrazovanju, one škole koje su imale manje problema pokazale su bolje upravljanje tehnikama poučavanja, a time i da je škola dobra prilika za pozitivno djelovanje na pojedinca. U obitelji se pokazalo da veze između roditelja i djeteta imaju značajan utjecaj na dječji uspjeh (Shean, 2015). Rezultati su pokazali i da se psihijatrijske teškoće češće javljaju kod djece iz okruga Londona, iako nije utvrđeno zašto. (Rutter, 1973).

„Projekt kompetencija“ longitudinalno je istraživanje koje je 1977. započeo Garmezy sa svojim suradnicima (prema Werner, 2013). Radilo se o 205 djece koja su išla od 3. do 6. razreda osnovne škole u Minneapolisu. Imala su od 8-12 godina, a njihovi podaci uzimali su se nakon 7, 10 i 20 godina. Cilj istraživanja bio je identificirati kompetencije kod djece čije su majke bolovale od shizofrenije. U istraživanju su sudjelovale dvije grupe djece. U prvoj grupi nalazila su se djeca čije su biološke majke iskusile shizofreniju, a u drugoj ona djeca čije majke nisu iskusile tu bolest. Ta druga grupa djece bila je predložena od strane škole ili klinika jer su imala neku od teškoća, a nije uključivala bolest roditelja. Socijalne i motivacijske kompetencije djece mjerile su se sociometrijskim postupcima, ocjenjivanjem učitelja, a bilježila se i pažnja djece. Rezultati samog istraživanja su pokazali da su djeca iz druge grupe pokazala slabije ostvarivanje odnosa s vršnjacima i prihvaćanje od učitelja. Kod one djece koje nisu imala teškoća, bila je vidljiva prisutnost djelovanja zaštitnih faktora. (Shean, 2015). U tom trenutku ti faktori nisu bili identificirani, ali već je u sljedećem ponovljenom istraživanju cilj bio bolje razumjeti zaštitne i rizične faktore (Garmezy i sur., 1984). U njemu su sudjelovale tri grupe djece: djeca iz zajednice, djeca sa životno-ugrožavajućim devijacijama srca i djeca sa više teškoća koja su bila uključena u normalnu školu nakon većine života provedenog u posebnim školama. Mjerenja su provedena metodama sociometrije između vršnjaka, prosudbama učitelja o motivaciji i djelovanju djece

u zajednici, IQ testovima kada se radilo o kognitivnom aspektu, bilješkama škole te testovima uspješnosti. Utvrđeno je da spol, socioekonomski status i roditeljstvo utječu na kompetencije djece. Oni koji su imali veći IQ, živjeli u stabilnim obiteljima i bili boljeg socioekonomskog stanja, kompetentniji su i socijaliziraniji od onih koji su bili u lošijoj situaciji od njih. Obiteljska stabilnost kao i ono što se unutar nje odvija, pokazalo se kao ono što djeluje na kompetencije i stres. Kvaliteta socijalizacije djeteta ovisila je o kognitivnoj inteligenciji, socioekonomskom statusu i shvaćanju i uključenosti u socijalizaciju. Ona djeca koja su imala manji broj navedenih karakteristika, bila su više podložna neprimjerenom ponašanju. Rizični faktori pokazali su se kao oni koji smanjuju uključenost djece, a povećavaju mogućnost neprimjerenih oblika ponašanja. Ovim istraživanjem je utvrđeno da kompetencije, ali i otpornost karakterizira velik broj zaštitnih faktora i manji broj faktora rizika (Shean, 2015).

Luthar je provela istraživanje (1999, prema Shean, 2015) u kojem je sudjelovalo 144 adolescenata iz državnih javnih škola, a s obzirom na područje u kojem su živjeli, postojala je velika mogućnost da se počnu neprimjerenom ponašati. U istraživanju se ispitivalo što karakterizira socijalnu kompetenciju. Cilj istraživanja bilo je bolje razumijevanje njene funkcije. Utvrdilo se da je otpornost povezana s unutarnjim lokusom kontrole i socijalnom ekspresivnošću. Pokazalo se da djeca s unutarnjim lokusom kontrole misle da uistinu mogu sve kontrolirati. Ponekad čak i misle da uistinu mogu raditi što god žele, bez obzira na granice koje su postavljene što ne mora uvijek rezultirati pozitivnim ishodom. Kod djece s visokom kognitivnom inteligencijom utvrdilo se da su upravo zbog nje ponekad ranjivi kada su izloženi velikom stresu, iako ju se najčešće povezuje s otpornošću. Zaključeno je da ponekad ono što se može činiti kao zaštita za pojedince, može napraviti problem (Shean, 2015).

Masten (1999, prema Shean, 2015) je longitudinalnim istraživanjem željela vidjeti koliko inteligencija i roditeljstvo mogu utjecati na razvoj otpornosti kod djece. Podaci o djeci skupljali su se u dva razdoblja, u ranom djetinjstvu i nakon toga sedam do deset godina kasnije. Metode prikupljanja podataka uključivale su intervjuje provedene s djecom i roditeljima, bilješke škole, procjene vršnjaka i učitelja, kao i testove uspješnosti. Rezultatima se utvrdilo da na otpornost najviše utječu varijable psihosocijalne naravi te da inteligencija djeteta u određenoj mjeri djeluje na nošenje s nedaćom. Osim rezultata o utjecaju tih dviju varijabla, donesen je zaključak da postojanje dobrih izvora u djetetovu životu donosi dobre ishode kada se radi o kompetencijama.

Zahvaljujući navedenim istraživanjima, na području otpornosti pozornost se počela pridavati karakteristikama čiji utjecaj prije nije bio poznat. Werner (2014) je svojim

istraživanjem na području otpornosti fokus stavila na zaštitne faktore i održavanje njihove ravnoteže s faktorima rizika. Rutter (2013) je ponudio velik broj faktora koji pozitivno utječu na otpornost, a oni koji se ističu su: dobro ovladavanje nedaćom te održavanje kvalitetnih odnosa u društvu. Garmezy (Garmezy i sur., 1984) je svojim istraživanjima razvio tri modela kroz koja objašnjava otpornost. To su kompenzacijski model, u kojem stresori smanjuju kompetenciju, a unutarnji čimbenici povećavaju prilagodbu. Zaštitnički (nasuprot modelu ranjivosti) model uključuje interakciju između stresora i osobnih karakteristika, gdje povezanost stresa i ishoda ovisi o razini osobnih karakteristika koje su uzete u obzir. Natjecateljski model na stres gleda kao na pozitivnu stvar koja u nekim situacijama ljudima može pomoći u razvijanju određenih vještina. Luthar i suradnici (2000) su istraživanjem došli do tri kategorije zaštitnih faktora: zaštitni-stabilizirajući faktori, zaštitni-povećavajući, zaštitni (aktivirajući). Prva kategorija odnosi se na svojstvo koje daje stabilnost kompetenciji unatoč rastu rizika, druga kategorija podrazumijeva djetetovu povezanost sa stresom zahvaljujući kojem se događa rast kompetencije, a treća se odnosi na prednosti koje određena djeca imaju.

3. ULOGA ODGOJNO-OBRAZOVNE ZAJEDNICE U RAZVOJU OTPORNOSTI

Odgojno-obrazovnu zajednicu čini zajednica odgojitelja/učitelja i učenika koja djeluje u aktivnom, inkluzivnom i suradničkom okruženju. Radi se o pojedincima koji u stalnoj interakciji obnašaju dobivene uloge, vodeći pritom računa o međusobnoj izgradnji i rastu. Stabilno i zdravo ozračje u kojem vlada podrška i briga jedino je u kojem je to ostvarivo, a njegova uloga u razvoju otpornosti je nepobitna.

3.1. Odgojno-obrazovna zajednica koja potiče otpornost

Kakve su karakteristike odgojno-obrazovne zajednice koja potiče otpornost? Alisi (1980; prema Gazdek i Horvat, 2001) tvrdi da je učinkovitost odgojno-obrazovne zajednice vidljiva ako su učenici aktivni sudionici procesa učenja, ako su sposobni pokazati kvalitete i ako su pravila unutar zajednice jasna i postignuta zajedničkim dogovorom. Smatra da ona mora u najvećem mogućem smislu motivirajuće djelovati na dijete i utjecati na njegovu izgradnju. S obzirom da izgradnjom djeca razvijaju određene strategije i vještine, zajednica se mora pobrinuti kako bi te strategije bile one koje će uključivati djetetovu otpornost.

Neke od karakteristika podrazumijevaju zajednicu u kojoj prevladavaju brižni odnosi. Otporna djeca, kao i sva druga, imaju temeljne potrebe za ljubavlju i brigom. Ukoliko obitelj nije ta koja za dijete ispunjava te potrebe, zadatak je škole, a pritom i učitelja da stvori sigurno okruženje za dijete (Rijavec i sur., 2008). To je zajednica u kojoj dijete osjeća podršku drugih,

u kojoj se osjeća prihvaćeno, koja mu omogućuje da kaže što misli i u kojoj može pokazati svoje vještine. U njoj se potiče suradnja između svih njenih članova, ali i ostavlja se pravo glasa djetetu da kaže ako nije zadovoljno. Zajednica je to u kojoj dijete ima priliku na izbor i u kojoj je uključeno u donošenje odluka (Cefai i sur., 2015)

U odgojno-obrazovnoj zajednici uloga je učitelja koji želi potaknuti otpornost kod djece da osigura djetetu podršku u područjima poput akademskog, emocionalnog i socijalnog. Ono što se očekuje od učitelja jest osiguravanje zajednice u kojoj će dijete osjetiti da je prihvaćeno, u kojoj će se osjećati vrijednim. Djetetu je bitno doživjeti takve osjećaje kako bi onda mogao slobodno i bez zadržke uvijek izraziti svoje mišljenje. Kroz sve navedene aspekte djetetu se osigurava pozitivniji pogled na samoga sebe. Okolina koja ga potiče pokazuje mu da ono ima sposobnosti vlastitim snagama djelovati, a pritom počinje i shvaćati da je spremnije za suočavanje s različitim situacijama koje ga čekaju (Cefai i sur., 2015).

Kako bi se otpornost razvijala u punini, važno je da dijete uspostavi zdrave i sigurne odnose sa vršnjacima. To znači da će dijete biti u okolini koja ne podržava nadmetanja i naslađivanja tuđim neuspjehom, u kojoj se svi međusobno podržavaju, koji znaju kako riješiti sukobe na zdrav način, koji pronalaze zajedničke interese s ostalima i ostvaruju kvalitetna prijateljstva. Sve navedeno, motivirajuće djeluje na dijete i ono je spremno na uključivanje i djelovanje u različitim aktivnostima. Ono što je također važno za takve odnose jest proslava uspjeha. Kada dijete ostvari neki rezultat i želi podijeliti svoj uspjeh s drugima, ohrabruje ga se da to i učini. Djetetu je važno da od vršnjaka osjeti poštovanje i prihvaćanje, kako bi mogao razvijati svoje interese bez ustručavanja (Cefai i sur., 2015).

U razredu se djeci omogućuje uključivanje na način da su sigurni da će njihov angažman biti primijećen. Poticajno je da se njihovi uspjesi i postignuća njeguju jer se na taj način povećava njihova motiviranost. Osobito je to važno za učenje jer ako se na taj način gledaju sva djetetova postignuća, učenje za njih postaje ugodnim iskustvom (Cefai i sur., 2015).

Unutar odgojno-obrazovne zajednice mora vladati inkluzivan način rada, odnosno da kakve god razlike možda bile među djecom, da su svi jednako prihvaćeni. Svako od sudionika odgojno-obrazovnog procesa ima jednako pravo na sudjelovanje u svim aktivnostima te je svima omogućena uspješnost. Osobitu ulogu u poticanju inkluzivnosti unutar zajednice imaju učitelji i odgojitelji koji svakodnevno ističu koliko je važno međusobno prihvaćanje, a ne diskriminacija drugih. Potiču djecu da poštuju i pomažu drugima, ali s druge strane uvijek

imaju i realna očekivanja od njih. Jasno im daju do znanja što se od njih očekuje, a time i stvaraju pozitivno ozračje u kojem djetetu nisu nametnuta očekivanja koja ga opterećuju (Cefai i sur., 2015).

Razvoj otpornosti unutar odgojno-obrazovne zajednice događa se u onim zajednicama u kojima je i suradnja između roditelja s učiteljima i odgojiteljima na dosljednoj razini. U tim zajednicama, osim međusobnih i odnosa roditelja s odgojno-obrazovnim djelatnicama, mnogo pridonosi i timski rad i kolegijalnost drugih učitelja i odgojitelja. Navedenim odnosima djecu se može mnogočemu naučiti, a pritom pridonose unaprjeđenju i očuvanju suradničkih odnosa (Cefai i sur., 2015).

Odgojno-obrazovna zajednica koja potiče otpornost na pojedinca gleda kao odgovornu osobu koja može svjesno donositi određene odluke, bilo to na području učenja ili u interakcijama unutar društva. Kod onih učenika kod kojih se želi unaprijediti otpornost, osobito je važno dati im mogućnost donošenja odluka i izbora. Na taj način uči ih se i kako rješavati sukobe, ali i kako riješiti određene probleme. Kroz način rada u kojem djeca vide da im je ostavljena mogućnost izbora, u kojem je važno ono što oni imaju za reći, učenicima se daje do znanja da učitelj ima pozitivno mišljenje o njima te vjeruje mogu uspjeti u svemu što zamisle (Cefai i sur., 2015).

Cjeloviti pristup odgojno-obrazovne zajednice ključan je kako bi se otpornost razvijala u pravom smjeru. Svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa odgovorni su za to u kojoj će mjeri doći do razvoja otpornosti, hoće li se iskoristiti svi potencijali djece da postanu pojedinci koji slobodno, ali u pravoj mjeri iskazuju svoje mišljenje. Na svakom članu zajednice ostaje da odluči hoće li biti onaj koji će dati svoj maksimum na tom putu ili će biti onaj koji će ravnodušno prepustiti sve slučajju.

3.2. Uloga učitelja u jačanju otpornosti kod djece

Za razvoj psihološki otporne djece učitelj je nakon obitelji sljedeći pozitivni model na kojeg se mogu ugledati. Poznato je da na razvoj svakog djeteta utječe škola koju pohađa, učitelj kojeg dijete ima, podrška koju dobiva od roditelja, ali i njegove vlastite sposobnosti (Chodkiewicz i Boyle, 2017). S obzirom na to da se škola navodi kao jedna od razina zaštitnih faktora za dijete, a učitelj onaj koji je odgovoran za dijete kada je u školi, može se reći kako je njegovim pozitivnim utjecajem sigurno da će i otpornost djeteta zasigurno jačati. Učitelj je osoba koja je u svakodnevnoj interakciji s učenikom, koja mu mora osigurati dovoljan broj aktivnosti u kojima može izreći svoje ideje i biti kreativan. Mora mu pružiti priliku da pokaže

što je naučio, na koji bi način donio određene odluke i kako bi riješio probleme ukoliko dođe do njih (Kiswarday, 2012).

Osim psiholoških resursa, u odgojno-obrazovnom procesu je vrlo važno jačanje profesionalnih kompetencija učitelja. Kako se otpornost razvija uvježbavanjem različitih strategija, tako se i kompetencije razvijaju uvježbavanjem. Kako učitelji mogu jačati određene kompetencije koje im mogu biti od iznimne važnosti u obavljanju posla? Najprije, učiteljima bi u odgojno-obrazovnim zajednicama trebala biti pružena prilika za stručnim usavršavanjem i razvijanja u profesionalnom smislu riječi. Kako bi učitelji bili spremni za poučavanje učenika socijalnim i emocionalnim vještinama, ujedno i otpornosti, mora im se pružiti adekvatna edukacija. Takvo stručno usavršavanje može uključivati i edukaciju unutar nekog od programa, kao što je recimo Pennov program otpornosti. Ono što je važno, osim educiranja, treba mu se omogućiti i profesionalni razvoj na području kao što su izgradnja odnosa i usmjeravanje ponašanja (Cefai i Cavioni, 2016). Prilike za jačanjem otpornosti nužno se ne očituju kao dodatni dijelovi unutar kurikulumu u školama. To su svakodnevne situacije u kojima se djeci pruža prilika za razvojem i uvježbavanjem nekog od ponašanja (Gazdek i Gorvat, 2001). U kolikoj će mjeri takve prilike biti dane učenicima, odlučuje učitelj.

Učitelju je u školi od iznimne važnosti da ima adekvatnu podršku i ljude na koje se može osloniti, koji ga podupiru u njegovim naumima. Stručno osoblje škole mora se potruditi da učitelju budu osigurana sva sredstva potrebna za rad i da uvijek ima priliku profesionalno se razvijati. Osim navedenog, učitelj kao dio škole treba imati ulogu u donošenju nekih od odluka, da aktivno sudjeluje u životu škole. Trebale bi i postojati prilike u kojima je učitelju omogućeno ulaganje u vlastite snage, kroz različite radionice, ali i prilike u kojima će naučiti ovladavati stresom. Kako bi se učenju pristupilo kroz emocionalni socijalni okvir, ključno je da osoblje škole zajedno provodi vrijeme kako na poslu, tako i kroz različita druženja. Timski rad i mentorstvo još su jedan od načina kojima osoblje škole može uspostaviti bolju međusobnu komunikaciju i kojima može učinkovitije djelovati na samo ozračje kolektiva. (Cefai i Cavioni, 2016).

3.3. Otpornost učitelja

Otpornost učitelja vrlo je važan faktor kada se govori o razvoju otpornosti kod djece. Malo je vjerojatno da učitelj kod djece razvija vještinu koju možda ni sam nema ili koju ne želi usavršavati. Tako učitelj koji želi da njegovi učenici budu otporni, mora i sam biti otporan te se svakodnevno usavršavati u različitim strategijama (Cefai i sur., 2015).

Zahvaljujući velikom broju istraživanja poznato je mnogo čimbenika koji učiteljima mogu pomoći u prevladavanju stresa i koji ih štite od određenih rizika. Howard i Johnson (2004; prema Cefai i sur., 2015) smatraju da su neke od njih predanost, izdržljivost, vještine rješavanja sukoba i problema, upravljanje razredom, balansiranje privatnog i poslovnog aspekta života. Cefai i Cavoni (2014; prema Cefai i sur., 2015) žele integrirati otpornost učitelja, kroz psihološke resurse učitelja i odgojitelja te podrške koja im je potrebna. Smatraju da je za učitelja iznimno važno da uvijek ima podršku okoline u kojoj se nalazi jer zahvaljujući njoj može razvijati vlastitu otpornost, postati pun samopouzdanja i vjere u samoga sebe da je učinkovit u onome što radi. Individualni čimbenici koji se odnose na psihološku komponentu učitelja mogu doprinijeti stvaranju dobrog ozračja unutar odgojno-obrazovnoga procesa, a time se istovremeno i jačaju različite kompetencije učitelja.

Psihološki resursi potrebni učitelju za razvijanje psihološke otpornosti kod djece su psihološki alati koji učiteljima pomažu da se bolje nose s različitim svakodnevnim situacijama u svome radu. Oni mu omogućuju održavanje vlastite učinkovitosti, adekvatno reagiranje na postavljena očekivanja i izazove s kojima se susreće, da uspostavlja i jača odnose unutar odgojno-obrazovne zajednice te da ostane motiviran unatoč preprekama. Potiču ga i na održavanje vlastite učinkovitosti (Zembylas i Schutz, 2009; prema Cefai i sur., 2015).

Mansfield i sur. (2012, prema Cefai i sur., 2015) razvili su model otpornosti odgojno-obrazovnih djelatnika koji opisuju kroz četiri dimenzije. To su emocionalna, motivacijska, socijalna i profesionalna.

Emocionalna dimenzija otpornog učitelja podrazumijeva osobu koja se uspješno nosi sa zahtjevima koje joj posao nameće, koja se uspješno nosi sa stresom i koja se brzo može oporaviti, brine se za svoju dobrobit i ne doživljava neke stvari koje joj se događaju previše osobno. Nerijetko ima dobar smisao za humor i uživa u onome što radi (Cefai i sur., 2015).

Motivacijski resursi kod otpornog učitelja uključuju njegov pozitivan stav i ustrajnost. Pun je samopouzdanja, vjeruje da može uspjeti, usredotočen je na usavršavanje i svakodnevno stjecanje novih znanja. Uživa u izazovima, ali istovremeno postavlja realistična očekivanja. Motiviran je za rad i pun entuzijazma kada se radi o dužnostima koje obnaša (Cefai i sur., 2015).

Socijalna dimenzija psiholoških resursa koji su potrebni učitelju za rad opisuje učitelja koji se dobro snalazi u komunikaciji, aktivno rješava probleme. Traži pomoć, ali prihvaća

kritike, pohvale i savjete. Kroz takav odnos s drugima, uspijeva stvoriti pozitivno ozračje i dobiva potrebnu podršku okoline (Cefai i sur., 2015).

Profesionalna dimenzija unutar modela otpornosti donosi karakteristike učitelja koji se lako prilagođava, fleksibilan je i ne potencira konflikte. Pokazuje posvećenost u radu s učenicima. Za odgojno-obrazovni proces uvijek je pripremljen, a u radu je spreman i organiziran te poučava bez poteškoća (Cefai i sur., 2015).

Psihološki resursi od presudne su važnosti za učiteljevo uspješno održavanje vlastite, ali i djelotvorno poticanje razvoja otpornosti kod djece.

4. PROGRAMI ZA RAZVOJ OTPORNOSTI

Djeca i mladi danas su suočeni s izazovima više nego ikad prije. Društveni napredak doveo je do porasta životnog standarda zahvaljujući kojem su pojedinci pod stalnim pritiskom različitih očekivanja. Razvoj tehnologije u velikoj je mjeri utjecao na suvremeno društvo i omogućio je pojedincima kontinuiran pristup svemu što ih zanima pa čak i ako to negativno utječe na njih. Bez obzira na različite napretke u svijetu, ono što je i dalje ostalo nepromijenjeno jesu problemi i nedaće s kojima se ljudi svakodnevno suočavaju. Njih je nemoguće izbjeći. Ono što je moguće jest očuvati i razviti dobru prilagodbu na takve situacije (Masten i Reed, 2002). Kroz istraživanja se otkrilo da je te strategije najbolje razvijati od najranijih početaka života djece jer mogu imati velik utjecaj na kasniji razvoj. S obzirom na to da je dijete veći dio mladosti u sustavu obrazovanja pruža se idealna prilika da primjerenim programima stekne znanja koja će mu biti od koristi kada dođe do problema. Potaknuti tim saznanjima, istraživači i psiholozi odlučili su se na razvijanje različitih programa kojima se njeguje otpornost. Neki od njih navedeni su u nastavku.

4.1. Pennov program prevencije

Pennov program prevencije najpoznatiji je program za razvoj otpornosti djece i mladih. Prvotno imenovan Pennov program optimizma, stvoren je pod vodstvom Martina Seligmana (Miljković, 2018), a prethodilo mu je istraživanje s malom grupom učenika petih i šestih razreda. Kada se utvrdilo da rezultati učinkovitosti programa idu u pozitivnom smjeru, istraživanje su preselili u jedan školski okrug. Prije i nakon provedbe programa upitnicima se provjeravala učinkovitost programa. Upitnici su se davali čak i roditeljima i učiteljima, kako bi svi imali uvid u njegov učinak. Kod neke djece rezultati upitnika pokazali su mogućnost razvijanja depresivnih simptoma pa su podijeljena u dvije grupe. Prva grupa sudjelovala je u stjecanju vještina otpornosti, a druga je bila kontrolna (Seligman, 2015). Program je sa svojim

radom službeno započeo 1990., a u njemu je između dvjestotinjak djece petih i šestih razreda nakon ispunjavanja upitnika, u program uzeto sedamdeset za koje se smatralo da su podložni oboljenju od depresije. Sa sedamdesetoro djece radilo se u razdoblju od dvanaest tjedana, a bili su podijeljeni u grupe prema različitim karakteristikama osobnosti. U razdoblju od iduće dvije godine nekoliko su puta dolazili u školu kako bi izmjerili utjecaj programa na depresivnost. Kroz to vrijeme utvrđeno je da program preventivno djeluje na simptome depresije i da pozitivno djeluje na razvoj optimizma (Seligman, 2015). Programom je vidljivo očito smanjenje bespomoćnosti, problema u ponašanju te simptoma vezanih uz zdravlje (Miljković, 2018).

Program je osmišljen tako da djeci ne odaje dojam škole, s obzirom na to da mnoga djeca imaju razvijene negativne osjećaje prema njoj. Željeli su da pojedinci više ne razvijaju negativne misli i da im je moguće zadržati koncentraciju većinu vremena. Sukladno tome prožet je antidepresivnim mjerama, a aktivnosti koje se njime provode vrlo su zanimljive. U svom razvijanju postao je dvanaestotjedni, cjelodnevni projekt koji obuhvaća velik broj različitih aktivnosti. Ključni pojmovi unutar programa objašnjavaju se korištenjem različitih sredstava, poput igrokaza i igara. Stvoreni su i likovi koji predstavljaju strategije za prevladavanje različitih nedaća (Seligman, 2015).

Kognitivna i društvena komponenta glavna su područja Pennovog programa za razvoj otpornosti. Programom se želi podučiti djecu da paze što govore sami sebi, da paze koliko su točne stvari koje govore. Primjerice to se unutar programa postiže ulaženjem u ulogu Sherlocka Holmesa zahvaljujući kojem preispituju točnost misli koje izgovaraju za sebe i druge. Društvena komponenta usmjerava djecu na rješavanje sukoba i problema u društvu (Seligman, 2015).

Četiri su osnovne vještine koje se poučavaju programom. Prvom se pokušava poučiti djecu da uočavaju one misli koje im se javljaju kad se osjećaju jako loše i ta se tehnika naziva lovljenje misli. U drugoj se pokušava objasniti procjenjivanje misli koje dolaze automatizmom u teškim situacijama i kako pravilno procijeniti takve misli. Treća tehnika koja se poučava djecu podrazumijeva dolaženje do što većeg broja objašnjenja onoga što se loše dogodilo, s ciljem da ta objašnjenja budu uistinu točna. Četvrta vještina podrazumijeva uspješno odbacivanje negativnog načina razmišljanja jer pripremanje za najgore zapravo ne donosi ništa dobro i ne rađa plodom (Seligman, 2015).

Programom se želi roditeljima i učiteljima dati strategije kojima će djecu naučiti optimizmu, kojima će naučiti razmišljati, rješavati sukobe i probleme te upravljati stresnim situacijama. Nova verzija programa sastoji se od radionica u kojima se s djecom radi na angažmanu i odnosima, uče kako se nositi s emocijama, kako pronaći smisao te kako u životu postizati dobre ishode. Njihov emocionalni i kognitivni karakter ojačava se setom od petnaest vještina koje služe za razvijanje strategija otpornosti, a neke od njih su samoregulacija i samosvijest (Miljković, 2018).

Do 2018. više od tri tisuće djece je prošlo programom, s provedenom 21 evaluacijom (Miljković, 2018). U međuvremenu je prilagođen za djecu nižeg socioekonomskog statusa te je napravljena posebna edukacija za roditelje kako bi mogli provoditi program kod kuće (Seligman, 2015).

Ono što je ključno za uspješnost programa jest trud i vrijeme uloženo u samu pripremu prije provedbe. Da bi bili sposobni poučiti dijete vještinama koje uključuje ovaj program, potrebno je da i roditelji i učitelji sami usvoje te strategije. Seligman (2015) savjetuje da roditelji uzmu sebi dovoljno vremena za usvajanje određene vještine, a tek onda da ju pokazuju djeci. Ponekad nije nimalo lako usvojiti neku vještinu, a naučiti drugoga da ju koristi još je veći izazov. Učiteljima je potrebno da se prije same provedbe osposobe svim mogućim vještinama, znanjima, spremnosti na rad i dobrom voljom kako bi djeca uistinu imala beneficije od ovog programa. Razvoj optimističnog mišljenja može poslužiti kao moćno sredstvo koje dovodi do uspjeha i podiže otpornost na višu, bolju razinu (Seligman, 2015).

4.2. „Friends for life“: školski program pozitivnog mentalnog zdravlja

Friends for life: školski program pozitivnog mentalnog zdravlja jedini je program prevencije anksioznosti koji je priznat od Svjetske zdravstvene organizacije (WHO, 2004, prema Henefer i Rodgers, 2013). Napravljen je s ciljem razvoja emocionalne otpornosti i smanjenja razine anksioznosti kod djece i mladih. Istraživanje učinkovitosti programa započelo je 2011., a u njegovoj provedbi pomogle su mnoge službe. Za potrebe vođenja projekta educiralo se i četrdeset učitelja. Program je prvotno bio predstavljen na dvije razine u 14 škola. Prva razina odnosila se na cjelovitu podršku škole, a druga na točno određena područja interveniranja. Istraživanjem djelotvornosti programa otkriveno je da uistinu djeluje na smanjenje anksioznosti kod učenika, stresa i hiperaktivnih aktivnosti. Ono što najviše utječe na razinu brige kod učenika jesu testovi/zadaće, zlostavljanje, gubitak/smrt te neki od strahova. Oni učenici koji su od početka do kraja bili dijelom programa, po njegovu završetku pokazali su značajne napretke i rezultate. Istraživanje je i pokazalo značajnost vremena kada

se radi o provedbi ovog programa, ali i koliko je važno provoditi programe ovakve vrste unutar obrazovanja (Henefer i Rodgers, 2013).

Program je dobio ime FRIENDS kao akronim kojim se željelo usmjeriti djecu da primijete koliko su prijatelji važni (eng. Friends), da se sjete odmoriti (eng. Relax), da se trude uvijek dati najbolje od sebe (eng. I can try), da budu hrabri (eng. Encourage), da njeguju različite načine rješavanja problema (eng. Nurture). Sve to trebali bi raditi svakodnevno (eng. Do it every day) i biti sretni (eng. Stay happy) (Chodkiewicz i Boyle, 2017).

Školski program pozitivnog mentalnog zdravlja, *Friends for life*, strukturiran je kroz deset sesija. Temelje se na usvajanju različitih strategija za razvijanje otpornosti. Tri su glavne domene programa: učenje i ponašanje, kognicija i fiziologija (Henefer i Rodgers, 2013).

Program je strukturiran kroz deset sesija. Teme koje su pokriveno ovim programom su razumijevanje i prihvaćanje razlika, razumijevanje vlastitih i tuđih osjećaja, razmišljanje na načine koji mogu biti od pomoći, slušanje zaključaka koje donosi tijelo kako bi se razumjeli osjećaji, vježbe opuštanja, razumijevanje onih misli kojima na zdrav način možemo pomoći sebi ukoliko ih izgovorimo i onih koje nam nisu od pomoći, koraci za nošenje s problemima, uzori i sustavi podrške, plan rješavanja problema kroz šest stadija, nagrađivanje samoga sebe. Pred sam kraj programa uvježbavaju se vještine koje su njime usvojene, kako se može sve naučeno upotrijebiti za pomoć sebi i drugima (Henefer i Rodgers, 2013).

Ono što karakterizira *Friends for life* je usvajanje velikog broja vještina, s jednostavnim pristupom sudionicima. Većina učitelja koja je sudjelovala u programu smatra da je on napravljen iznimno kvalitetno, iako se mišljenja o njegovoj provedbi dosta razlikuju. Neki smatraju da bi program trebao biti vođen tijekom cijele školske godine, drugi da je previše iscrpan, a postoje čak i oni koji tvrde da zauzima preveliki vremenski opseg da bi se provodio na nastavi. Velik broj učitelja je zahvaljujući ovom programu osjetilo da ih učenici gledaju na bolji način, bez loših osjećaja usmjerenih prema njima (Henefer i Rodgers, 2013). Program nudi dobar redoslijed i raspon usvajanja određenih strategija koje kasnije mogu biti od velikog utjecaja na otpornost.

4.3. Europski kurikulum za predškolsku i osnovnoškolsku dob

Kurikul otpornosti za djecu predškolske i osnovnoškolske dobi prvi je europski kurikulum za razvoj psihološke otpornosti kod djece. Projekt je proveden u razdoblju od 2012. do 2015. godine, a u njemu je sudjelovalo šest sveučilišta. To su sveučilišta Malte (koordinator projekta), Grčke, Hrvatske, Italije, Portugala i Švedske. Sam projekt nastao je

kao reakcija na potrebe i izazove s kojima se ljudi, djeca, roditelji i odgojitelji svakodnevno suočavaju. Naglasak je stavljen na razvoj kompetencija djece kako bi bila spremna za suočavanje sa svakodnevnim životnim iskustvima, ali i kako bi postala kompetentnija u ostvarivanju akademskih uspjeha te funkcioniranja u društvenom i emocionalnom smislu (Cefai i sur., 2015). Kurikulumom se ponajprije željelo djelovati na djecu koja pripadaju ranjivoj skupini, poput djece s teškoćama i marginaliziranih skupina. Stručnjaci koji su radili na ovom projektu smatrali su da pomoć takvim skupinama najbolje nudi obrazovanje. U zajednicama kao što su škole nalaze se u brižnim i sigurnim uvjetima zahvaljujući kojima zaboravljaju na probleme poput diskriminacije i odbacivanja. Potiče ih se na aktivno sudjelovanje u procesu učenja kao i različitim aktivnostima. Na taj način djeci je omogućen pristup psihološkim resursima koji će im pomoći da prevladaju nepovoljne situacije, ali i da rastu i razvijaju se. Ciljevi kurikula otpornosti, kako navode Cefai i sur. (2015; str. 4) su:

- razvijati i poboljšati socijalno i emocionalno učenje djece te njihovu otpornost,
- poticati zdrave odnose te pozitivno i prosocijalno ponašanje djece,
- poticati mentalno zdravlje i dobrobit djece, pogotovo one koja su izložena rizicima socijalne izloženosti,
- poboljšati akademski angažman, motivaciju i učenje djece.

Iako je kurikulum posebno namijenjen onima koji su suočeni s nekom od teškoća, važno je reći da se odnosi na sve skupine djece. Namijenjen je djeci u dobi između 4. i 11. godine, a očekuje se da ga u sustavu obrazovanja provode odgajatelji i učitelji dok je kod kuće odgovornost na roditeljima (Cefai, 2015).

Prema potrebama pojedinaca, ali i prema istraživanjima koja su s godinama provedena na području otpornosti Cefai i suradnici (2015) uvidjeli su potrebu za izdvajanjem tema koje su opisane u nastavku.

Prva tema kojom se bavi ovaj kurikulum odnosi se na razvoj komunikacijskih vještina (Slušamo, razumijemo, izražavamo se), a sastoji se od dvije glavne podteme, učinkovita komunikacija i asertivnost. S obzirom na to da je komunikacija nužna za održavanje odnosa unutar društva, ne čudi da je upravo to tema s kojom započinje provedba ovog programa. Naglasak je u aktivnostima ove teme stavljen na slušanje i razumijevanje, ali i na izražavanje i zauzimanje za sebe (Cefai i sur, 2015).

Druga tema je „Upravljanje i održavanje zdravih odnosa“, a odnosi se na izgradnju snažnih odnosa. U okolini u kojoj živimo iznimno je važno uz sebe imati podršku okoline, ali i biti podrška drugima. U aktivnostima vezanim uz ovu temu naglasak je stavljen najprije na razvoj socijalnih i prosocijalnih vještina koje su temelj za uspješno funkcioniranje s drugima. Naglasak je stavljen i na međuvršnjačke odnose, koji mogu biti od velike pomoći kada se radi o smanjenju stresa. Oni su i dobar izvor novih informacija kako se uspješno nositi s teškoćama (Doll, Brehm i Zucker, 2004, prema Cefai i sur., 2015). Djecu se potiče i na promišljanje o važnosti prijateljstva i kako reagirati u situacijama kada postoji moguća ugroženost između prijatelja. U aktivnostima se njeguje suradnički i timski rad, potiče ih se na razvoj empatije prema drugima i kako da prepoznaju što drugi možda žele, kako se osjećaju. Uz to su još i važne one aktivnosti u kojima se djecu potiče na promišljanje o moralnim dilemama, etičkim dilemama kao i da ih se nauči djelovati odgovorno unutar društva. Dvije glavne pod teme unutar kojih su dane navedene aktivnosti, zdravi su odnosi te suradničke vještine, empatija i moralno rasuđivanje (Cefai i sur., 2015).

Treća tema odnosi se na razvijanje pozitivnoga mišljenja, a sastoji se od dvije glavne pod teme: pozitivno i optimističko mišljenje te pozitivne emocije. Unutar ove teme dane su aktivnosti inspirirane pozitivnom psihologijom čiji je cilj u prvom redu pozitivno razmišljanje. Aktivnostima se želi postići da djeca postanu svjesna svojih emocija, da na događaje ne gledaju prožeti negativnim mislima. Potiče ih se da zaustave misli koje im ne donose dobro u određenim situacijama i da zauzmu pozitivan stav kad se suočavaju s problemima. Žele da se djeca orijentiraju na nadu, sreću i humor. Na taj način biti će sposobna upravljati vlastitim emocijama i postat će svjesna onih pozitivnih koje im mogu pomoći da postanu otporna (Cefai i sur., 2015).

Četvrta tema ovog kurikula odnosi se na razvoj samoodređenja. Tu se djecu uistinu uči kako nadvladati probleme, dane su im strategije kojima mogu razvijati vlastitu otpornost. U prvoj pod temi koja se bavi rješavanjem problema, djecu se potiče da stvaraju realistične planove, da si ne postave ciljeve prevelike od očekivanog. Djeca se unutar aktivnosti ove teme uče procjenjivanju rizika, ali i kako pronaći i uspostaviti zdrave odnose. U drugoj se pod temi pod nazivom osnaživanje i autonomija aktivnosti usmjeravaju na traženje smisla života i ciljeva. Djecu se želi ohrabriti na razmišljanje da uistinu mogu postići ono što naume, ali i da sami mogu zastupati svoje stavove (Cefai i sur., 2015).

Peta tema odnosi se na izgradnju osobne snage, a pod teme su joj pozitivno samopoimanje i samopouzdanje te korištenje snaga u akademskome i društvenome okruženju.

Djecu se aktivnostima koje obuhvaća ova tema želi potaknuti da napreduju u izgradnji snaga za daljnji život. Želi ih se potaknuti na uviđanje vlastitih kvaliteta, koliko je važno da osvijeste svoje ponašanje u određenim situacijama. U ovoj temi djeca su izložena aktivnostima koja ih potiču da si postavljaju pitanja tko su oni zaista i potiče ih se na shvaćanje prošlosti i sadašnjosti kao dijela njihovog života. Djeca uče kako poštovati sebe i druge te kako da ono što posjeduju iskoriste u najbolje svrhe kada je riječ o akademskom uspjehu i društvenim odnosima (Cefai i sur., 2015).

Šesta tema Europskog kurikula otpornosti za djecu predškolske i osnovnoškolske dobi uči djecu pretvaranju izazova u prilike. Djecu se potiče na svladavanje prepreka koje zapravo mogu pokazati koliko su hrabra. Potiče ih se na ustrajnost kada se nađu pred nekom od nedaća. Kroz aktivnosti ih se uči kako se zapravo mogu nositi s raznim gubitcima u životu. Naglasak se stavlja na one situacije s kojima se svatko može suočiti, poput gubitka voljene osobe ili prijatelja. Nude im se upravo one aktivnosti kojima će im biti jasnije razumjeti neku od navedenih situacija. Osim tih, važne promjene u djetetovom životu dolaze i s nekim razdobljima, poput puberteta, upisa srednje škole i sl. Aktivnosti koje obuhvaća ova tema djeci nude one vještine koje im nude priliku za rast u takvim situacijama. Ova tema sastoji se od dvije glavne pod teme, suočavanje s nedaćama i odbacivanjem te suočavanje sa sukobima i prihvaćanje promjena (Cefai i sur., 2015).

Durlak i suradnici (2011) navode da se aktivnosti unutar programa provode strukturiranim slijedom, korak po korak, a čija je učinkovitost velika kada se radi o emocionalnom i socijalnom učenju. Nazivaju to pristupom **SAFE**, u kojem se aktivnosti programa provode u **Sekvencama**, u kojima učenici **Aktivno sudjeluju**, **Fokus** je na razvoju vještina te je **Eksplicitno** postavljeno ono što se od njih očekuje. Svaka aktivnost traje između jednog ili dva školska sata iako je najbolje iste aktivnosti održavati u više različitih navrata. Koraci kojima su organizirane aktivnosti su: usmjeravanje pažnje, pričanje priče, razgovor o priči i njena obrada, aktivnost nadogradnje, aktivnost kod kuće, igre za probijanje leda i fizičke kretnje te upotreba različitih sredstava (Cefai i sur., 2015).

Unutar kurikula koriste se različiti materijali koji odgojiteljima, učiteljima i roditeljima mogu biti od iznimne važnosti tijekom provođenja aktivnosti. To su materijali poput lutaka koje idu na prste, komplet radnih listića za djecu, ali i za roditelje; aktivnosti za usmjeravanje pažnje, glazba koja je dostupna u digitalnoj verziji, posteri sa sloganima koji pobliže opisuju smisao svake teme. Učitelje i odgojitelje se uz sve navedeno potiče i na korištenje drugih

sredstava poput PowerPoint prezentacija i drugih medija, da se što više kreću i uključuju pokret u aktivnosti (Cefai i sur., 2015).

Europski kurikulum otpornosti za djecu predškolske i osnovnoškolske dobi program je koji se ne fokusira na rizik kojem su djeca izložena, već na stvaranje snaga za nošenje s rizikom. Sam program temelje pronalazi u pozitivnoj psihologiji, a naglasak je stavljen na razvoj otpornosti. Djeci je omogućeno usvajanje različitih kompetencija, na akademskom, emocionalnom i socijalnom području. Kolika će biti uspješnost ovladavanja određenim strategijama, ovisi o zajednici čija je uloga u ovom programu ključna. Odgojno-obrazovna zajednica, učitelji, roditelji, ali i djeca nose jednaku odgovornost kada se radi o ostvarenju ciljeva programa.

Masten i sur. (2008; prema Kiswarday, 2012) navode da istraživanja provedena godinama unatrag pokazuju da je škola mjesto koje učenicima omogućuje pozitivan razvoj, a istovremeno služi i za prevenciju nekih od problema. Pregledom opisanih programa najvažnije kompetencije koje učenik treba steći kako bi razvio otpornost su optimističan pogled na život, razmišljanje na načine koji su od pomoći, razumijevanje i prihvaćanje razlika, rješavanje problema i sukoba, upravljanje stresnim situacijama, kako se pravilno nositi s emocijama, izgradnja zdravih odnosa i uspješna komunikacija. Iako različiti, sva tri programa obuhvaćaju veći broj istih kompetencija kojima se želi utjecati na otpornost. Time se dobiva jasan uvid u to koje su kompetencije potrebne da bi se otpornost mogla uspješno razvijati.

5. ZAKLJUČAK

Izloženost različitim utjecajima, od politike, ekonomije, medija, različitih bolesti i nedaća danas je sve veći problem s kojim se društvo mora nositi. Skupinu koja je osobito ranjiva kada su u pitanju različiti utjecaji čine djeca. S obzirom na to da su od početka života izložena različitim utjecajima, koji uključuju i traume i nedaće, važno je pronaći načine na koje se mogu uspješno nositi s njima. Uzroci koji dovode do ranjavanja ove skupine populacije, rizični faktori, moraju se svesti na minimum istovremenim povećavanjem faktora koji štite. Za razvoj faktora nije odgovoran samo pojedinac, već i obitelj i zajednica u kojoj se on nalazi. Oni mu mogu ponuditi i različite strategije, koje osim faktora mogu biti presudne za ishod situacije u kojoj se nalazi. Navedenim faktorima i strategijama stvaraju se otporni pojedinci koji su spremni na život u zajednici, bez obzira na dane okolnosti.

S obzirom na to da djeca većinu svoje mladosti provode u odgojno-obrazovnom sustavu, implementacija programa s ciljem razvoja otpornosti nužna je za njihov psihosocijalni razvoj i usvajanje vještina za nošenje sa mogućim problemima, preprekama i nedaćama. Programi koji najbolje opisuju navedeno su Pennov program otpornosti, *Friends for life*: školski program pozitivnog mentalnog zdravlja i Europski kurikulum za predškolsku i osnovnoškolsku dob.

Učitelji, ali i ostali članovi odgojno-obrazovne zajednice dužni su educirati se i unaprjeđivati vlastita znanja, postupke i metode kako bi u svakom trenutku mogli ponuditi što bolji i kvalitetniji spektar vještina kojima se razvija otpornost.

Pregledom literature utvrđeno je da je razvoj otpornosti ključan za uspješno nošenje sa svakodnevnim situacijama, problemima i nedaćama. Odgojno-obrazovna zajednica trebala bi kontinuirano raditi na smanjenju rizičnih faktora koji mogu negativno utjecati na razvoj otpornosti kod djece. Od presudne je važnosti, osim djece u cijeli taj proces uključiti i roditelje. Svi oni imaju udjela u stvaranju sigurnog i pozitivnog okruženja za dijete, koje u konačnici omogućuje cjelokupni i učinkovitiji razvoj psihološke otpornosti.

6. LITERATURA

- Atkinson, P. A., Martin, C.R., Rankin, J. (2016). Resilience revisited. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16, 137-145.
- Bonnano, G. A. (2004). Loss, Trauma and Human Resilience: How We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events. *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. *Harvard University Press*. (https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf)
- Building Resilience: The EU's approach. (2016). https://ec.europa.eu/echo/files/aid/countries/factsheets/thematic/EU_building_resilience_en.pdf
- Caldeira, S., Timmins, F. (2016). Resilience: Synthesis of concept analyses and contribution to nursing classifications. *International Nursing Review*, 63(2), 191-199.
- Campbell, J. (2004). *The hero with a thousand faces*. Princeton University Press. <https://rauterberg.employee.id.tue.nl/lecturenotes/DDM110%20CAS/Campbell-1949%20The%20Hero%20with%20a%20Thousand%20Faces.pdf>
- Cefai, C. i Cavioni, V. (2016). Head and Heart for Children's Education: The Role of the classroom teacher. *Learning for Well-being Magazine*, 2, 1-7.
- Cefai, C., Miljević Ridički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Assunta Zanetti, M., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simoes, S., Lebre, P., Caetano Santos, A., Kimber, B., Eriksson, C. (2015). *Rescur: Na valovima, Kurikulum otpornosti za predškolsku i osnovnoškolsku dob, Vodič za odgojitelje i učitelje*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. <http://www.st-pedagozi.net/wp-content/uploads/2017/02/Croatian-manual.pdf>
- Chodkiewicz, A. i Boyle, C. (2017). Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Educational Review*, 5(1), 60-86.
- Cicchetti, D. and Blenzer, J.A. (2006), A Multiple-Levels-of-Analysis Perspective on Resilience. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 248-258.
- Connor, K., Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Doležal, D. (2006). Otpornost i prevencija poremećaja u ponašanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(1), 87-103.
- Durlak, J. A., Dymnicki, A., Weissberg, R.P., Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Student's Social and Emotional Learning: A Meta Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Earvolino-Ramirez, M. (2007), Resilience: A Concept Analysis. *Nursing Forum*, 42, 73-82.
- Excoffon, W., Fabre, J.C., Lauer, M. (2018). How Resilient is your computer system?. *HAL archives-ouvertes*, 1-8. (<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01708220/document>)

- Garnezy, N., Masten, A. S., Tellegen, A. (1984). The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97-111.
- Gauvin-Lepage, J., Lefebvre, H. i Malo, D. (2014). Family resilience: defining the concept from a humanist perspective. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 12(2), 22-36.
- Gazdek, M. i Horvat, I. (2001). Otpornost i prevencija poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Kriminologija i socijalna integracija*, 9(1-2), 85-94.
- Hardy, S. E., Concato, J., Gill, T.M. (2004). Resilience of community-dwelling older persons. *Journal of the American Geriatrics Society*, 52(2).
- Henefer, J. i Rodgers, A. (2013). 'FRIENDS for life': a School-based Positive Mental Health Programme. *Research Project Overview and Findings*. The National Behaviour Support Service.
https://www.nbss.ie/sites/default/files/publications/friends_report_final_lr.pdf
- HJP (b.d.). *Hrvatski jezični portal*. Preuzeto 15. ožujka 2021, sa <https://hjp.znanje.hr/>
- Hilliard, M. E., Harris, M.A., Weissberg-Benchell, J. (2012). Diabetes Resilience: A Model of Risk and Protection in Type 1 Diabetes. *Current Diabetes Reports*, 12(6), 738-748
- Holling, C.S. (1973). Resilience and Stability of Ecological Systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4, 1-23.
- Kiswarday, V. (2012). Empowering resilience within the school context, 7(14), 93-103.
- Lam, W.W., Bonnano G.A., Mancini, A.D., Ho, S., Chan, M., Hung, W.K., Or, A., Fielding, R. (2010) Trajectories of psychological distress among Chinese women diagnosed with breast cancer. *Psycho-Oncology*, 19(10), 1044-1051.
- Leipold, B., Greve, W. (2009). Resilience: A Conceptual Bridge Between Coping and Development. *European Psychologist*, 14(1), 40-50.
- Luthar, S. S. i Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D. i Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Martinjak, D. i Odeljan, R. (2016). Etiološki i fenomenološki čimbenici maloljetničke delikvencije. *Ministarstvo unutarnjih poslova Republike Hrvatske*. https://policijska-akademija.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/martinjak_odeljan_etioloski_i_fenomenoloski_cimbenici.pdf
- Masten, A. (2014a). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85(1), 6-20.
- Masten, A. S. (2014b). Ordinary magic: Resilience in development. *The Guilford Press*.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A.S. i Reed, M.G. (2002). Resilience in development. U C. R. Snyder & S. J. Lopez, *Handbook of positive psychology* (str. 74-88). Oxford University Press.

http://phd.meghan-smith.com/wp-content/uploads/2015/07/0006masten_reed_resilience-development_2002.pdf

- Miljković, D. (2018). Odgoj, obrazovanje i psihološka (ne)otpornost djece i mladih. U S. Kaštela (Ur.), *Radovi zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, (str. 33-46). Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.
<https://hrcak.srce.hr/file/305440>
- Newman, T. (2002). Promoting Resilience: A Review of Effective Strategies for Child Care Services. *Centre for Evidence Based Social Services, University of Exeter*.
<https://www.cumbria.gov.uk/eLibrary/Content/Internet/537/6942/6944/6954/42191163412.pdf>
- Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F. i Pfefferbaum R. L. (2008). Community Resilience as a Metaphor, Theory, Set of Capacities, and Strategy for Disaster Readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), 127-150.
- O'Dougherty Wright, M., Masten A. S., Narayan, A. J. Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaptation in The Context of Adversity. U. S. Goldstein & R. B. Brooks (Ur.), *Handbook of Resilience in Children* (str. 15-31). Springer.
- Panter-Brick, C. i Leckman, J.F. (2013). Editorial Commentary: Resilience in child development – interconnected pathways to wellbeing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 333-336.
- Pecoraro, A., Pacciolla, A., O'Cleirigh, C., Mimiaga, M., Kwiatek, P., Blokhina, E., Verbitskaya, E., Krupitsky, E., Woody, G. (2015). Proactive coping and spirituality among patients who left or remained in antiretroviral treatment in St Petersburg, Russian Federation. *AIDS Care*, 28(3), 1-6.
- Pickles, A., Aglan, A., Collishaw, S., Messer, J., Rutter, M., Maughan, B. (2010). Predictors of suicidality across the life span: The Isle of Wight study. *Psychological Medicine*, 40, 1453-1466.
- Rijavec, M., Miljković D., Brdar, I. (2008). Pozitivna psihologija. IEP.
- Rutter, M. (1973). Why are London Children so Disturbed?. *Journal of The Royal Society of Medicine*, 66, 53-57.
- Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 12(1), 1-12.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344.
- Rutter, M. (2013), Annual Research Review: Resilience – clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 474-487
- Scali, J., Gandubert, C., Ritchie, K., Soulier, M., Ancelin, M. L., Chaudieu, I. (2012). Measuring Resilience in Adult Women Using the 10-Items Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Role of Trauma Exposure and Anxiety Disorders. *PLoS ONE*, 7(6), e39879.
- Seligman, M. E. P. (2015). *Optimistično dijete*. IEP.

- Shean, M. (2015). *Current theories relating to resilience and young people: a literature review*. Victorian Health Promotion Foundation.
<https://evidenceforlearning.org.au/assets/Grant-Round-II-Resilience/Current-theories-relating-to-resilience-and-young-people.pdf>
- Sisto, A., Vicinanza, F., Campanozzi, L. L., Tartaglioni, D., Tambone, V. (2019). Towards a Transversal Definition of Psychological Resilience: A Literature Review. *Medicina*, 55(11), 1-22.
- Taylor, J., Jacoby, A., Baker, G.A., Marson, A.G., Ring, A. and Whitehead, M. (2011). Factors predictive of resilience and vulnerability in new-onset epilepsy. *Epilepsia*, 52, 610-618.
- Ungar, M. (b.d.). *International Resilience Project*. Resilience Research Centre. Preuzeto 20. ožujka 2021, sa <https://resilienceresearch.org/about-resilience/>
- Ungar, M. (2011). Community resilience for youth and families: Facilitative physical and social capital in contexts of adversity. *Children and Youth Services Review*, 33(9), 1742–1748.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5(4), 503–515.
- Werner, E. E. (2013). What Can We Learn about Resilience from Large-Scale Longitudinal Studies. U. S. Goldstein i R. B. Brooks (Ur.), *Handbook of Resilience in Children* (str.87-102). Springer.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(02), 152-169.
- Wordsense (b.d.). Resilire. U *Wordsense Dictionary*. Preuzeto 15. ožujka 2021, sa <https://www.wordsense.eu/resilience/>
- Zautra, A.J., Hall, J.S., Murray, K. (2008). Resilience: A new integrative approach to health and mental health research. *Health Psychology Review*, 2(1), 41-64.

Izjava o izvornosti diplomskog rada

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

Iva Jurty