



UNIVERZITET U SARAJEVU
FAKULTET POLITIČKIH NAUKA
ODSJEK ZA SOCIJALNI RAD

„Zastupljenost psihoedukacije u razvoju otpornosti djece,,

- magistarski rad -

Kandidat/kinja:

Armin Klinac

Broj indexa: 805/II-SW

Mentor/ica:

Doc. dr. Jelena Brkić – Šmigoc

Sarajevo, juni 2024.



UNIVERZITET U SARAJEVU
FAKULTET POLITIČKIH NAUKA
ODSJEK ZA SOCIJALNI RAD

„Zastupljenost psihoedukacije u razvoju otpornosti djece „

- magistarski rad -

Kandidat/kinja:

Armin Klinac

Broj indexa: 805/II-SW

Mentor/ica:

Doc. dr. Jelena Brkić – Šmigoc

Sarajevo, juni 2024.

SADRŽAJ

UVOD.....	4
I TEORIJSKE OSNOVE RADA	6
1. Problem i predmet istraživanja.....	6
1.1. Problem istraživanja	6
1.2. Predmet istraživanja	7
2. Ciljevi istraživanja	7
3. Sistem hipoteza	8
3.1. Generalna hipoteza.....	8
3.2. Posebne hipoteze.....	8
4. STRES.....	9
4.1. Definicija stresa i njegova podjela	9
4.2. Uzroci stresa.....	13
4.3. Suočavanje sa stresom.....	21
5. OTPORNOST – KONCEPT PSIHOLOŠKE OTPORNOSTI.....	25
5.1. Definicija otpornosti.....	25
5.2. Razvoj psihološke otpornosti kod djece i adolescenata.....	26
5.3. Rizični i zaštitni faktori.....	29
5.3.1. Rizični faktori	30
5.3.2. Zaštitni faktori.....	31
5.4. Porodična otpornost	32
5.5. RESCUR projekt – kurikulum otpornosti	34
5.6. Mindfulness – usredotočena svjesnost	35
II INTERPRETACIJA EMPIRIJSKOG DIJELA ISTRAŽIVANJA, METODOM POLUSTRUKTURIRANIH INTERVJUA.....	37
III ZAKLJUČAK.....	48
LITERATURA	51
IZJAVA O AUTENTIČNOSTI RADOVA	54

UVOD

U današnje vrijeme djeca su izložena stresnim situacijama više nego ikada prije te je potrebno razvijati njihovu otpornost od najranije dobi. Stres je odgovor na mnoge životne situacije i izazove, a može utjecati čak i na razvoj bolesti. Može imati negativne posljedice na cjelokupan razvoj pojedinca, tjelesne, emocionalne, kognitivne i ponašajne. Zbog svega toga u radu će se prikazati načini razvoja otpornosti kod djece i adolescenata. Otpornost se razvija od najranije dobi u primarnoj porodici, a iskustva koja dijete stiče u porodici, obrazac su ponašanja koji će koristiti u svakodnevnim situacijama. Sigurna privrženost i autoritativan stil roditeljstva važna su komponenta porodične otpornosti, osim toga porodičnoj otpornosti pridonose povezanost, podrška i poštovanje unutar porodice. Sve ove jake strane porodice nužne su za prevladavanje stresnih situacija ili događaja kao i pružanje zaštite svim njezinim članovima.

U današnje vrijeme, tijekom svog razvoja, djeca i mladi susreću se s različitim preprekama i izazovima. Dio djece uspije prevladati takve izazovne situacije bez većih posljedica. No, postoje i djeca koja se teže uspijevaju prilagoditi takvim situacijama te im je potrebna veća podrška okoline. Postoje razne definicije koncepta otpornosti koji se sve češće spominje u današnje vrijeme. U istraživanjima psihološke otpornosti koja potječu iz 20. stoljeća, uočeno je da usprkos nepovoljnim faktorima kao što su zanemarivanje ili zlostavljanje u obitelji, neka djeca i mladi ostaju psihološki zdravi.¹

U istraživanjima povezanosti životnih stresora u djetinjstvu s kompetencijama i prilagodbom u adolescenciji rezultati pokazuju otpornost nekih pojedinaca na negativne ishode. Otpornost na stres izgrađuje se u primarnoj obitelji u periodu djetinjstva i mladenačke dobi.²

U današnje vrijeme, u razdoblju globalne pandemije, izuzetno smo izloženi stresnim događajima. Kako navodi Ilhan³ stres je reakcija cijelog tijela na određenu opasnost. Stres doživljavamo na različite načine, ovisno o vremenu i iskustvu koji su nam dostupni za savladavanje određene situacije. U ovom radu najprije će se opisati pojam stresa kroz različite

¹ Miljković, D. (2017). Odgoj, obrazovanje i psihološka (ne)otpornost djece i mladih. Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad HAZU u Bjelovaru, Radovi 11, 33- 46., pribavljeno 26.08.2021. sa <https://hrcak.srce.hr/207918>.

² Berc, G. (2012). Obiteljska otpornost – teorijsko utemeljenje i primjena koncepta u socijalnom radu. Ljetopis socijalnog rada. 19 (1), 145-167.

³ Ihan, A. (2010). Snagom uma do otpornosti. Zagreb: Mozaik knjiga.

definicije i podjele. Tako Havelka⁴ stresove dijeli prema trajanju na akutne i kronične, a prema jakosti na male i umjerene, jake i vrlo jake životne stresove. Lazarus⁵ pak govori o kratkoročnim i dugoročnim posljedicama stresa.

Nadalje, bit će prikazani različiti faktori koji mogu uzrokovati stres. Uzročnici stresa razlikuju se ovisno o periodu razvoja u kojem se dijete trenutno nalazi. Tako, prema Mihaliću⁶ djeca predškolske dobi mogu biti pod stresom ako nisu zadovoljene njihove emocionalne i tjelesne potrebe kao što su odvajanje od majke ili se nalaze u prestimulirajućoj okolini. Stres kod djece predškolske dobi može izazvati i usvajanje društvenih pravila poput poštivanja pravila grupe, čekanja na red ili odgađanja nekih zadovoljstava. U periodu adolescencije najčešći uzroci stresa odnose se na situacije s vršnjacima, u porodici i u školi.

Zatim slijedi prikaz koncepta psihološke otpornosti te će se detaljnije razraditi način razvoja psihološke otpornosti kod djece i adolescenata. Dalje u radu, prikazat će se rizični i zaštitni faktori u razvoju psihološke otpornosti. Rizični čimbenici imaju utjecaj na povećanje vjerojatnosti nastanka delikventnog ponašanja ili negativnih ishoda na pojedinca uslijed nepovoljnih životnih situacija, dok zaštitni čimbenici smanjuju rizik od javljanja negativnih ishoda, razvijaju samopouzdanje i samoučinkovitost.⁷

S obzirom da porodica ima veliku zaštitnu i rizičnu ulogu u djetetovom razvoju, u ovom radu pokušat će se kroz pojam obiteljske otpornosti objasniti važnost urednog porodičnog funkcioniranja. Razvoj sigurne privrženosti i autoritativni stil roditeljstva povoljno utječu na otpornost kod djece i adolescenata.

⁴ Havelka, M. (1998). Zdravstvena psihologija (nastavni tekstovi). Zagreb: Zdravstveno veleučilište., pribavljeno 18.08.2021. sa <http://www.vmspd.com/wpcontent/uploads/2016/04/Zdravstvena-psihologija-nastavni-tekstovi.pdf>

⁵ Lacković-Grgin, K. (2000). Stres u djece i adolescenata: Izvori, posrednici i učinci. Jastrebarsko: Naklada Slap.

⁶ Mihalić S. (2013). Stres kod djece predškolske dobi – kako ga prepoznati i prevladati, pribavljeno 21.8.2021. sa <http://www.istrzime.com/djecja-psihologija/stres-koddjece-predskolske-dobi-kako-ga-prepoznati-i-prevladati/>

⁷ Bašić, J. (2009). Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih. Zagreb. Školska knjiga.

I TEORIJSKE OSNOVE RADA

1. Problem i predmet istraživanja

1.1. Problem istraživanja

Problem istraživanja se ogleda u tome što je psihoedukacija značajno potrebna, posebno mladima, kod njihovog razvoja otpornosti na stres te smanjenje psiholoških i psihosomatskih simptoma. Pojam psihoedukacije u najužem smislu možemo poimati kao usvajanje informacija koje koriste nekome za mentalno i fizičko zdravlje.

Steinhardt i Dolbier su razvili psihoedukacijski pristup za studentsku populaciju, koji se također može i šire primijeniti. Sagledavajući tu studiju, navodi nas na definiciju psihoedukacije, a to je da psihoedukacija predstavlja pristup koji ima za cilj poboljšati otpornost na stres, smanjiti psihološke i psihosomatske simptome, kao i nefunkcionalne načine suočavanja, podučavanjem učinkovitih strategija suočavanja te poticanjem zaštitnih čimbenika, poput ugodnih emocija i samopoštovanja.⁸

Osnovni elementi psihoedukacije jesu edukacijska metoda djelovanja (prijenos bitnih informacija), preuzimanje odgovornosti, pretvorba stresa u otpornost, usmjeravanje na osnažujuće interpretacije, prevencija rizičnog ponašanja (usvajanje tehnika rješavanja problema) i stvaranje smislenih interpersonalnih veza i odnosa. Ovi elementi prožimaju se tokom cijelog čovjekovog života, zbog toga što on uči dok je živ i mijenja se. Ogromna je prednost provoditi ove elemente od najranije dobi kako bi osigurali bolju kvalitetu života pojedinca i isto tako prevenirali rizična ponašanja. Konkretno, djelovanje na djecu u predškolskoj dobi (koliki je doprinos vrtića, odgajateljica, ali i roditelja u procesu psihoedukacije u izgradnji otpornosti djece), što će biti i fokus našeg istraživanja.

⁸ Southwick, S.M., Pietrzak, R.H., White, G. (2011). Interventions to enhance resilience and resilience-related constructs in adults. U: Southwick, S.M. (Ur.), Resilience and mental health: Challenges across the lifespan (276-288), Cambridge, Cambridge University Press.

Bitni ciljevi psihoedukacije jesu jačanje osobnih prilagodbenih snaga (osnaživanje) i podučavanje adaptivnijim mehanizmima suočavanja, smanjivanje osjećaja bezizlaznosti i bespomoćnosti, jačanje doživljaja samoeфикаsnosti, te poboljšanje doživljaja kontrole nad situacijom.

Psihoedukacijom, kao vidom preventivnog djelovanja, nastoji se razviti otpornost kod djece koja će im poslužiti kao vrsta obrambenog mehanizma pri suočavanju sa različitim vrstama rizika u budućnosti.

Termin „otpornost“ se počeo koristiti da bi se opisao pozitivan fenomen individualnih razlika, koji djecu i mlade definiše kao one koji su sposobni nositi se s vanjskim stresorima. „Pet karakteristika sposobnosti koje su opažene kod otporne djece i mladeži i koje treba učiti svako dijete su: kritične školske sposobnosti, shvatanje sebe i samopoštovanje, komunikacija s drugima, sposobnost suočavanja sa stresom te samokontrola.“⁹ Fokus u ovom radu će biti na ispitivanju i općoj zastupljenosti tih elemenata u predškolskom odgoju.

1.2. Predmet istraživanja

Predmet ovog istraživanja jeste utvrditi prisutnost psihoedukacije, kao i svakog njenog pojedinog elementa u razvoju otpornosti djece, kao i spoznaja uloge same psihoedukacije kao metode preventivnog djelovanja.

2. Ciljevi istraživanja

Cilj ovog istraživanja jeste ispitati i utvrditi koliko je psihoedukacija zastupljena u predškolskom odgoju, te koliko takva vrsta prevencije razvija otpornost i otvara nove načine nošenja sa problematičnim iskustvima u budućnosti.

⁹ Bašić, J. (2000.) Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži: teorijsko motrište. U: Bašić, J., Janković, J. (eds.). Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju, str. 31-46.

Zadaci istraživanja su sljedeći:

1. Utvrditi prisutnost psihoedukacije, njenih osnovnih elemenata i načina implementacije.
2. Utvrditi ulogu koju svaki od elemenata ima u razvoju otpornosti djece.
3. Utvrditi koje se sve aktivnosti poduzimaju a koje su usmjerene na razvijanje otpornosti djece.
4. Utvrditi važnost ulaganja u (socijalne i emocionalne) kompetencije.
5. Utvrditi koji su faktori ključni koji utječu na kvalitetan razvoj otpornosti djece.
6. Utvrditi ulogu i važnost angažmana odgajateljica u psihoedukaciji djece.
7. Utvrditi važnost jačanja profesionalnih kompetencija odgajatelja.

3. Sistem hipoteza

3.1. Generalna hipoteza

Psihoedukacija usmjerena na razvoj otpornosti djece ima veoma značajnu ulogu za cjelokupnu izgradnju njihove ličnosti, te u smislu najosjetljivije skupine, djelovanje na njih u tom periodu odrastanja predstavlja najbolji oblik razvoja zaštite.

3.2. Posebne hipoteze

1. Razvojem otpornosti djece uzrokuje se manji broj rizičnih ponašanja
2. Među ključnim i sporednim akterima postoji osviještenost o važnosti psihoedukacije u razvoju otpornosti djece
3. Ključni akteri u pružanju psihoedukacije angažovani su u svim sferama djelovanja
4. Doziranom psihoedukacijom postižu se vidljiva poboljšanja ponašanja djece
5. Djelovanjem psihoedukacije na razvoj otpornosti djece promiče se bolja socijalna uključenost

4. STRES

4.1. Definicija stresa i njegova podjela

Djeca se mogu podržati u suočavanju sa stresom kako u porodici tako i u školi. Najbolja podrška djetetu su roditelji koji slušaju i čuju dijete.

Lazarus i Folkman pojam stresa objašnjavaju kao „odnos između osobe i okoline koji osoba procjenjuje vrlo zahtjevnim ili kao odnos koji nadilazi njene mogućnosti i ugrožava njenu dobrobit“.¹⁰

Ljudi se danas, više nego ikada ranije, susreću s pojmom stresa. Stres je odgovor na mnoge životne situacije i izazove, uspjehe ili neuspjehe, sukobe u obitelji ili radnom mjestu, a utječe čak i na razvoj bolesti. Prihvatamo ga kao sastavni dio života, a kvaliteta našeg svakodnevnog funkcioniranja ovisi o načinu na koji se nosimo sa stresom.¹¹

Stres doživljavamo na različite načine, ovisno o vremenu i iskustvu koji su nam dostupni za svladavanje određene situacije. Pojam stresa razumljiv je na svim jezicima, u svim kulturama, razumiju ga ljudi različitih dobi i različitih skupina.¹²

Vodeći predstavnik interakcijskog poimanja stresa, Lazarus, kaže da psihološki stres predstavlja neku vrstu odnosa između osobe i okoline. Definira ga kao negativnu afektivnu reakciju zasnovanu na kognitivnoj procjeni situacije. Kako navode Lacković-Grgin psihološki stres nastaje ako osoba procijeni da neće moći udovoljiti određenim zahtjevima okoline jer su izvan njezinih mogućnosti, ali kad se nađe u situaciji koju doživljava stresnom nastoji na kognitivnom, emocionalnom ili ponašajnom planu savladati, podnijeti ili smanjiti vanjske i unutarnje zahtjeve.¹³

Ihan navodi da je stres reakcija cijelog tijela na određenu opasnost. Smatra da je stres „unaprijed pripremno uvođenje izvanrednog stanja“ koje mogu aktivirati emocionalne i fizičke

¹⁰ Lazarus, R. S., Folkman S. (2004). Stres, procjena i suočavanje. Jastrebarsko: Naklada Slap, str. 21.

¹¹ Radić, A., Sabljic, L., Šalamon, S. (2021). Sres – veliki izazov svakodnevice. Nastavni zavod za javno zdravstvo, pribavljeno 26.08.2021. sa <https://www.stampar.hr/hr/novosti/stres-veliki-izazov-svakodnevice>.

¹² Brkić, I., Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. Napredak, 152, 2 (2011), str. 211-225.

¹³ Lacković-Grgin, K. (2000). Stres u djece i adolescenata: Izvori, posrednici i učinci. Jastrebarsko: Naklada Slap.

promjene. Kako ističe Ihan, stres nije nužno negativna reakcija organizma, već smatra da je to korisna reakcija organizma važna za preživljavanje.¹⁴

Kroz vrijeme pojam stresa različito je definisan od strane različitih autora. Tako Hans Selye stres definira kao nespecifičan sklop tjelesnih promjena, odnosno reakcije koje štite organizam od štetnih podražaja ili mu pomažu da se prilagodi.¹⁵

Također, Arambašić navodi još jedan pristup proučavanju stresa – „teorija životnih promjena“ prema kojoj je stres odgovor na događaj koji osoba nije u mogućnosti savladati sa svojim sposobnostima prilagodbe. Jedan od nedostataka ove teorije je što životne događaje vidi kao objektivno stresne i ne uzima u obzir da stresnost određenog događaja ovisi i o drugim elementima. Ti elementi vidljivi su u Lazarusovom modelu stresa - svjesna procjena pojedinca (kognitivna procjena situacije – proces razmatranja događaja), njegove osobine, emocionalne, tjelesne i bihevioralne reakcije na događaje koje procijeni opasnim.¹⁶

Stresor odnosno izvor stresa definira kao događaj koji procjenjujemo kao ugrožavajući za nas ili nama bliske osobe, odnosno događaj koji smatramo da može promijeniti tijek našeg života. Prema tome, stresor je vanjski događaj, a stres unutarnje stanje ili doživljaj. Postoje dvije skupine načina suočavanja sa stresom, odnosno stresnom situacijom, suočavanje usmjereno na problem i suočavanje usmjereno na emocije.¹⁷

Istraživanja Lazarausa i Folkmana, pokazuju da ljudi koriste obje skupine načina suočavanja sa stresom, a ovisi o osobi, sadržaju i kognitivnoj procjeni situacije koji način će prevladati.

Havelka (1998) stresove dijeli prema trajanju na akutne i hronične, a prema jakosti na male i umjerene, jake i vrlo jake životne stresove.

Kod akutnih stresova koji su uzrokovani naglim stresorima kao što je npr. prometna nezgoda, izazvane reakcije smiruju se brzo nakon prestanka prijetnje.

Hronični stresovi uvjetovani su dugotrajnom izloženošću stresnoj situaciji poput života u progonstvu, a mogu izazvati trajno stanje stresa. Psihičke posljedice koje se javljaju su tjeskoba, potištenost, bespomoćnost, depresija i dr.

¹⁴ Ihan, A. (2010). Snagom uma do otpornosti. Zagreb: Mozaik knjiga, str. 41.

¹⁵ Arambašić, L. (1996). Stres. u Pregrad, J. (ur.) Stres, trauma, oporavak (93- 102). Zagreb: DPP.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Ibid.

Mali i umjereni svakodnevni stresovi su prometna gužva, mali nesporazumi na poslu, u obitelji, sitni kvarovi u kući i sl. Oni nemaju negativan utjecaj na naš život, na njima zapravo učimo kako prevladati stresne situacije da bi mogli prevladati velike životne stresove.

Jaki životni stresovi uvelike djeluju na naš život. Stres zbog teške bolesti ili smrti bliske osobe za većinu ljudi je savladiv, ali kod određenog broja ostavlja trajnije posljedice.

Vrlo jaki traumatski životni stresovi dovode do trajnijih poremećaja psihičkog i fizičkog zdravlja. To su npr. zarobljeništvo, izloženost nasilju, mučenju, seksualno zlostavljanje i sl. Ovakvi stresovi mogu suziti spoznajne mogućnosti odupiranja stresu i blokirati emocije. Većina ljudi koja je bila izložena ovoj vrsti stresa doživljava osjećaj bespomoćnosti zbog nemogućnosti prikladnog suočavanja. Posljedice traumatskih stresova nazivamo posttraumatski stresni poremećaj (PTSP) i on zahtijeva tretman stručne osobe.¹⁸

Reakcije na stres vrlo su različite. Lacković-Grgin (2000), Setterlind i Larrson, identificirali su sljedeće skupine reakcija na stres: tjelesne (znojenje dlanova, lupanje srca, crvenilo lica, bol u trbuhu, glavobolja), emocionalne (tuga, tjeskoba, panika, promjene raspoloženja, ljutnja), kognitivne (samokritičnost, otežana koncentracija, zaboravljivost, nametanje istih misli, poteškoće s pažnjom), i ponašajne (plakanje, lupanje, agresivnost, nekontrolirani ispadi, povlačenje iz društva).¹⁹

Lazarus (prema Lacković-Grgin, 2000) govori o kratkoročnim i dugoročnim posljedicama stresa. Kratkoročne su fiziološke i afektivne reakcije, a dugoročne posljedice su dobrobit, socijalno funkcioniranje i pogoršano tjelesno zdravlje. Dobrobit neki autori definiraju kao „sreću“, „životno zadovoljstvo“ ili „kvalitetu života“, dok drugi dobrobit smatraju subjektivnim doživljajem kvalitete života. Autori dobrobit definiraju kao strukturu koja se sastoji od nekoliko komponenti. Tako Lacković-Grgin (2000) navodi pozitivne i negativne osjećaje i zadovoljstvo životom kao strukturu dobrobiti. Lightseyu pak (1996; prema Lacković- Grgin, 2000) kao elemente koji utječu na dobrobit, odnosno životno zadovoljstvo navodi pozitivne misli, optimizam, osobnu čvrstoću i samoeфикаsnost. Gill (1984; prema Lacković- Grgin, 2000) opisuje posljedice stresa na dobit: „nečije zdravlje značajno utječe na dobrobit, ali i stanje dobrobiti ima značajan utjecaj na zdravlje“. Socijalno funkcioniranje kao dugoročna posljedica stresa ne događa se samo u području života u kojem se stres doživljava, već ono djeluje i šire. Što znači da osoba koja doživljava stres u profesionalnoj sferi života može posegnuti za

¹⁸ Havelka, M. (1998.): Zdravstvena psihologija. Naklada Slap, Jastrebarsko.

¹⁹ Lacković Grgin, K. (2000). Stres u djece i adolescenata: izvori, posrednici i učinci. Jastrebarsko: Naklada Slap.

nezdravim načinom adaptacije npr. alkoholom, što na kraju dovodi do većih problema na poslu, a moguće i do nezaposlenosti.²⁰

Historijski gledano, učenje se često posmatralo kao potpuno kognitivni poduhvat. Neuroznanost je pružila nove uvide u učenje i što je najvažnije nova razumijevanja uloge emocija i društvenog konteksta u svim aspektima učenja. Neki istraživači sugeriraju da je razmišljanje o mozgu kao društvenom organu sastavni dio učenja i podržano hiljadama studija koje primjećuju utjecaj odnosa na zdravlje, neuroplastičnost i učenje.²¹

Brojne studije također primjećuju da okruženje u kojem djeca odrastaju, a obrazovanje koje dobiju će utjecati na njihov ukupni razvoj mozga, povezane kognitivne i afektivne sheme i kapacitete.²²

Učenje je konstitutivno za ljudsko stanje i uključuje povezanost pojedinca s drugima i njihovim okruženjem.²³

Leach i Moon (2008) i O'Donoghue i Clarke (2010) su tvrdili da je učenje društveni proces koji se sastoji od kolektivne aktivnosti, a ne izolovani fenomen u glavi osobe. Leach i Moon (2008) jednostavno su izjavili: „Jedan učenik treba drugog učenika“. Oni ilustrirao je ovu tezu raspravom o slučajevima u kojima se pedagogija pomaknula od didaktičkog podučavanja, pamćenja i prisjećanja činjenica na strategije koje su ohrabrine preispitivanje, rješavanje problema, razvijanje i komuniciranje ideja, vrednovanje samopouzdanja i kreativnosti i razmišljanje o samom procesu učenja. U redu da bi se pedagoške promjene dogodile, pogledi na učenje morali su se pomaknuti sa uvjerenja da učenje se događa 'u glavi' do razumijevanja da je učenje 'društveni' proces koji javlja se kroz socio-kulturne interakcije.²⁴

Stabilno kućno okruženje je od vitalnog značaja za zdrav razvoj djeteta (Joshi i O'Donnell 2003) i sigurni porodični odnosi su kritični u scenariju raseljavanja.

²⁰ Lacković-Grgin, K. (2000). Stres u djece i adolescenata: Izvori, posrednici i učinci. Jastrebarsko: Naklada Slap.

²¹ Cozolino, L. (2013). The social neuroscience of education: Optimising learning and attachment in the classroom. New York: W.W. Norton.

²² Harmon-Jones, E., & Winkielman, P. (Eds.) (2007). Social neuroscience: Integrating biological, and psychological explanations of social behaviour. New York: The Guilford Press. ISBN: 9781593854041, 1593854048.

²³ Leach, J., & Moon, B. (2008). The power of pedagogy. London: Sage. ISBN: 1412907225, 9781412907224.

²⁴ Bruner, J. S. (1966). Toward a theory of instruction. London: Belknap/Harvard. ISBN: 9780674897014.

Istraživanje Ađukovića i Ađukovića (1998) pokazuje da su djeca koja nemaju podršku porodice u izbjegličkim situacijama u većoj mjeri rizik od razvoja psihičkih problema.²⁵

Postoji opsežna literatura primjećujući štetan utjecaj 'toksičnog' stresa na ljudski mozak.²⁶ Na primjer, Klimes-Dougan i Kistner's Rad²⁷ su pokazali da su djeca predškolskog uzrasta koja su patila od traume povezane sa stresom češće su se bavile agresivnim ponašanjem nego njihovi netraumatizirani vršnjaci i vjerovatnije su tumačili ponašanje svojih vršnjaka kao neprijateljske namjere. Veze između traume iz djetinjstva, zloupotrebe supstanci i adolescentskog kriminala također su identificirani.²⁸

Studije specifične za efekte ratnog stresa na djecu zabilježile su da ti događaji uključujući gubitak voljenih, nedostatak obrazovne strukture i drastične promjene u svakodnevnoj rutini i vrijednostima zajednice koji negativno utječu na dječji mozak i umove.²⁹

4.2. Uzroci stresa

Tokom djetinjstva djeca se suočavaju sa raznim stresnim situacijama. Stres je koristan, čak i poželjan za djetetov emocionalni razvoj i razvoj strategija suočavanja, ali doza tog stresa treba biti umjerena. Kada od djeteta tražimo nešto što ono ne može podnijeti, razumjeti ili učiniti ili ako je ugrožena njegova dobrobit, ono je u stanju stresa.

Prema Mihalić (2013) djeca predškolske dobi mogu biti pod stresom ako nisu zadovoljene njihove emocionalne i tjelesne potrebe kao što su odvajanje od majke (separacijski strah), prestimulirajuća okolina (puna kuća gostiju), usvajanje društvenih pravila poput poštivanja pravila grupe, čekanja na red ili odgađanja nekih zadovoljstava.

Osim po količini stresa koju mogu podnijeti, djeca se razlikuju i po načinu na koji doživljavaju stresne situacije. Tako Plummer (2011) navodi da ono što je jednom djetetu

²⁵ Joshi, P. T., & O'Donnell, D. A. (2003). Consequences of child exposure to war and terrorism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(4), 275–292. doi:10.1023/B:CCFP.0000006294.88201.68.

²⁶ Kandel, E. W. (2001). The molecular biology of memory storage: A dialogue between genes and synapses. *Science*, 294, 1030–1038. doi:10.1126/science.1067020.

²⁷ Klimes-Dougan, B. & Kistner, J. (1990). Physically abused preschoolers' responses to peers' distress. *Developmental Psychology*, 26, 599–602. doi:10.1037/0012-1649.26.4.599.

²⁸ Herrenkohl, R. C., Egolf, B. P., & Herrenkohl, E. C. (1997). Preschool antecedents of adolescent assaultive behavior: A longitudinal study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 422–432. doi:10.1037/h0080244.

²⁹ Arroyo, W., & Eth, S. (1996). Traumatic stress reactions and posttraumatic stress disorder (PTSD). In R. Apfel, & B. Simon (Eds.), *Minefields in the heart: The mental health of children in war and communal violence*. New Haven, CT: Yale University Press. ISBN: 9780300065701.

uzbudljivo i poticajno, drugom može biti zastrašujuće. Stoga uspješno svladavanje stresne situacije, koja potencijalno može biti ugodna, npr. učenje vožnje bicikla, potiče razvoj djetetovog samopoštovanja (Plummer, 2011). Plummer (2011) također kao izvor stresa navodi i poremećaje komunikacije (jezične i govorne smetnje) koji mogu kod neke djece biti izvor stresa, što kod nekih izaziva osjećaj ljutnje, dok se druga djeca mogu nositi s time.

U periodu adolescencije osoba je suočena s raznim razvojnim zadacima koji za nju mogu biti stresni, poput ostvarivanja socijalnih uloga s osobama suprotnog spola i vršnjacima, razvoj identiteta i donošenje odluka vezanih uz buduću karijeru.³⁰

Rukavina i Nikčević-Milković (2016) navode da su najčešći izvori stresa kod adolescenata vezani uz školu, sukob s roditeljima i prijateljima, stoga značajno izbjegavanje roditelja, napuštanje dugogodišnjeg prijateljstva, kao i izražavanje pretjeranog neprijateljstva prema članovima obitelji može ukazivati na doživljavanje stresa. Također, potencijalno stresne situacije povezane su s rastućim zahtjevima koje okolina stavlja pred adolescenta, kao i nizom kognitivnih, fizičkih, socijalnih i emocionalnih promjena koje adolescent doživljava i kojima se kontinuirano mora prilagođavati.³¹

Djeca značajno proširuju svoje sposobnosti da komuniciraju i grade odnose s drugima i da kontrolišu svoja ponašanja i emocije tokom predškolskog uzrasta (Denham et al., 2012; Domitrovich, Cortes i Greenberg, 2007).

Društveno, emocionalno i bihevioralno funkcioniranje djece predškolskog uzrasta, zauzvrat, doprinosi njihovoj spremnosti za školu, kao i kasnijem razvoju (CASEL, 2013; Darling-Churchill & Lippman, 2016; Denham, 2006).

Kada su djeca socijalno i emocionalno spremnija da uđu u formalnu školu, imaju tendenciju da se bolje prilagođavaju, što se poklapa s manje problema u ponašanju, manje zločina i većim stopama diplomiranja i zapošljavanja (Raver, 2003; Schweinhart & Weikart, 1981).

U ovoj studiji nastojimo bolje razumjeti kako je stres vodećih i pomoćnih nastavnika, kolektivno i odvojeno, povezan s njihovim percepcijama o socijalnom, emocionalnom i ponašajnom funkcioniranju djece u ustanovama za ranu njegu i obrazovanje (ECE).

³⁰ Rukavina M., Nikčević-Milković, A. (2016). Adolescenti i školski stres. *Acta Iadertina*, 13/2(2016), 159-169.

³¹ Rukavina M., Nikčević-Milković, A. (2016). Adolescenti i školski stres. *Acta Iadertina*, 13/2(2016), 159-169.

Dobro je poznato da kvalitet ECE-a utječe na socijalni i emocionalni razvoj djece (Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant, & Clifford, 2000; Peisner-Feinberg et al., 2001). Konkretno, pokazalo se da ECE programi koji imaju bolji strukturalni kvalitet (npr. imaju manji omjer nastavnika i djece i veličinu odjeljenja, nastavnike s višim obrazovanjem i obukom, veću administrativnu podršku, itd.) bolje promoviraju društveni i emocionalni razvoj djece (Burchinal, Cryer, Clifford, & Howes, 2002).

Osim toga, kvalitet procesa u učionici, predstavljen osjetljivošću nastavnika, odgovornošću, pozitivnim interakcijama, emocionalnom podrškom i podrškom u nastavi, stimulira razvoj djece (Peisner-Feinberg et al., 2001).

Iako je široko prihvaćeno da je socijalno i emocionalno učenje djece podržano sposobnostima nastavnika da stvore pozitivnu klimu u učionici za učenje i njegovanje, bilo je manje proučavanja uloge vlastitog emocionalnog zdravlja nastavnika u razvoju djece. Ovo je zabrinjavajuće jer učitelji u ranom djetinjstvu često navode da su pod velikim stresom (McGinty, Justice i Rimm-Kaufman, 2008).

Stres je emocionalno stanje pojedinca uzrokovano izloženošću akutnim i kroničnim štetnim iskustvima (Cohen, Kamarck i Mermelstein, 1983; Roberti, Harrington i Storch, 2006). Osim ličnog stresa, nastavnici će vjerovatno doživjeti i emocionalnu iscrpljenost u svom radu kada zahtjevi posla premašuju njihove resurse i unose sukobe i opterećenja (Lazarus, 1993). Lični stres nastavnika i emocionalna iscrpljenost vezana za posao inhibiraju njihove sposobnosti da pruže dosljednu emocionalnu podršku i pozitivno upravljanje ponašanjem koje je djeci potrebno za njihov pozitivan socijalno-emocionalni razvoj (Hamre, 2014).

Na primjer, nastavnici koji doživljavaju veći stres imaju manji kapacitet poučavanja i njegovanja da modeliraju pozitivne emocije i neguju pozitivnu klimu u učionici (Lazarus, 2006; Zinsser, Bailey, Curby, Denham i Bassett, 2013). Osim toga, nastavnici s višim nivoom stresa pokazuju više negativnih reakcija na dječje emocije ili izazovno ponašanje i imaju više sukoba s djecom u učionici (Buettner, Jeon, Hur i Garcia, 2016; Kokkinos, Panayiotou i Davazoglou, 2005; Whitaker, Dearth-Wesley i Gooze, 2015.).

Jennings i Greenberg (2009) sugeriraju da socijalna i emocionalna kompetencija nastavnika doprinosi socijalnom i emocionalnom okruženju za učenje, te da ovaj aspekt rada nastavnika zahtijeva dalje proučavanje kako bi se bolje podržao društveni i emocionalni razvoj djece. Stoga je glavni cilj ove studije istražiti povezanost između ličnog stresa nastavnika i

emocionalne iscrpljenosti u vezi sa poslom i njihove percepcije socijalnog, emocionalnog i bihevioralnog funkcioniranja djece.

Za razliku od K-12 učionica, većina predškolskih učionica ima dva ili više nastavnika koji rade zajedno sa djecom istovremeno. Iako struktura nastave može varirati u zavisnosti od programa (supredavačka struktura ili hijerarhijska struktura), svi nastavnici u učionici utiču na razvoj djece (Wells, 2017). Na primjer, glavni nastavnici uglavnom preuzimaju ulogu vođenja aktivnosti učenja, dok pomoćni nastavnici prate ponašanje djece. Alternativno, vodeći nastavnici prvenstveno rade sa cijelom grupom djece kao pomoćni (ili suvoditeljski) nastavnici podržavaju manje grupe ili pojedinačno dijete kojem je potrebna dodatna pomoć. Iako pomoćni nastavnici također provode značajno vrijeme sa djecom, nekoliko studija je ispitalo i perspektivu glavnog i pomoćnog nastavnika. Osim toga, nijedna studija za koju znamo nije istraživala da li je stres vodećih i pomoćnih nastavnika kumulativno povezan s njihovom percepcijom socijalnog, emocionalnog i bihevioralnog funkcioniranja djece.

Vaspitači navode da najveću podršku dobijaju od nastavnika s kojima dijele učionicu (Wells, 2017). Kada su i glavni i pomoćni nastavnici pod stresom, manje je vjerovatno da će moći tražiti pomoć jedni od drugih. Ovaj nedostatak podrške može uticati na klimu u čitavoj učionici, što potencijalno ometa učenje djece. Osim toga, djeca mogu dobiti socijalnu i emocionalnu podršku od bilo kojeg nastavnika u učionici kada je kumulativni nivo stresa visok. Kada je jedan od nastavnika u učionici manje tolerantan i osjetljiv, ključno je imati još jednu odraslu osobu koja će odgovoriti na potrebe djece. Da bismo uhvatili holističku sliku onoga što djeca mogu iskusiti u učionici, kumulativno je proučavan stres glavnog i pomoćnog nastavnika. Nadalje je istraženo kako je stres vodećih i pomoćnih nastavnika različito povezan s njihovim percepcijama o socijalnom, emocionalnom i ponašajnom funkcioniranju djece, shvatajući da svaki nastavnik ima jedinstvenu ulogu u učionici.

Lični stres koji nastavnik percipira i emocionalna iscrpljenost u vezi sa poslom doprinose sposobnostima nastavnika da kreiraju pozitivnu učionicu. Buettner et al. (2016) su otkrili da je stres nastavnika značajno povezan sa nižom profesionalnom posvećenošću nastavnika i negativnom reakcijom na emocije djece. Osim toga, Whitaker et al. (2015) su otkrili da je viši nivo stresa na poslu kod nastavnika povezan sa više konflikata sa decom u učionici, prema navodima nastavnika. Nadalje, stres vezan za posao odgajatelja u ranom djetinjstvu bio je povezan s nižom učenom emocionalnom podrškom djeci (Zinsser et al., 2013), nižim kvalitetom prakse pismenosti i računanja, kao i smanjenom i slabijom komunikacijom s

roditeljima (Fantuzzo et al. ., 2012.); kumulativni indeks ličnih stresora bio je povezan sa nižim kvalitetom upravljanja ponašanjem u učionici (Li Grining et al., 2010).

Iako postoje dokazi da stres nastavnika utječe na način na koji nastavnici podržavaju učenje djece, ne postoje studije, prema našim saznanjima, koje bi istraživale povezanost između stresa nastavnika i njihove percepcije djece predškolske dobi o socijalnom, emocionalnom i ponašajnom ponašanju djece. funkcioniranje. Iako su prethodne studije otkrile da je depresija nastavnika povezana s problemima u ponašanju djece (npr. Jeon, Buettner i Snyder, 2014; Roberts, LoCasale-Crouch, Hamre i DeCoster, 2016), stres i depresija nastavnika mogu imati različite uticaj u učionicama. Osim toga, otkriveno je da je stres nastavnika preovlađujući od simptoma depresije u ECE (Whitaker et al., 2015).

U K-12 učionicama, podučavanje je dobro dokumentovano kao profesija visokog stresa koja zahtijeva od nastavnika da razviju vještine suočavanja (Kyriacou, 2001; Montgomery & Rupp, 2005). Veći stres nastavnika povezan je sa manjim zadovoljstvom i većom fluktuacijom nastavnika (Jones & Youngs, 2012), što utiče na funkcionisanje organizacije (Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2012). Direktnije, pokazalo se da povećani stres i emocionalna iscrpljenost negativno utiču na kvalitet učionice K-12 (Byrne, 1994), kao i na rezultate učenika, kao što su standardizovani rezultati testova, ocene i percepcija podrške od strane nastavnika (Arens & Morin , 2016).

Nadalje, Siekkinen et al. (2013) su otkrili da su vaspitači koji su prijavili viši nivo stresa na poslu češće prijavili veću impulsivnost i niže nivoe društvenih vještina kod djece. Istraživanja mehanizama koji stoje iza ovih odnosa pokazala su da je manje vjerovatno da će se emocionalno iscrpljeni nastavnici posvetiti svom poslu, manje je vjerovatno da će koristiti efikasne nastavne metode (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke i Baumert, 2008) i vjerovatnije da će se povući. iz odnosa sa njihovim učenicima (Chang, 2009), što zauzvrat predviđa niže nivoe razvojnih ishoda učenika (Arens & Morin, 2016).

Isto tako, učitelji pod većim stresom mogu prijaviti da njihova djeca predškolskog uzrasta pokazuju niže nivoe društvenog, emocionalnog i bihevioralnog funkcionisanja, što može biti posljedica manje od optimalnog socijalnog i emocionalnog okruženja za učenje koje učitelji njeguju, ili iskrivljene percepcije nastavnika. ponašanja djece izazvanog njihovim vlastitim stresom.

Ova studija ispituje socijalno, emocionalno i bihevioralno funkcioniranje djece koristeći izvještaje nastavnika o ljutnji-agresiji (spoljašnji simptomi), anksioznosti-povlačenju

(internalizirajući simptomi) i socijalnoj kompetenciji. Prvo, ljutnja-agresija obuhvata sposobnosti djece da prepoznaju svoje emocije, da razumiju emocije drugih, da regulišu svoje emocije i da kontrolišu svoju pažnju i ponašanje (Halle & Darling-Churchill, 2016; LaFreniere & Dumas, 1996). Djeca koja imaju viši nivo ljutnje-agresije imaju tendenciju da izraze negativan afekt, prkos i ljutnju u frustrirajućim situacijama (LaFreniere & Dumas, 1996). Prethodne studije pokazuju da djeca sa više eksternalizirajućih problema imaju veću vjerovatnoću da ispolje poremećaj ponašanja, poteškoće u održavanju odnosa s drugima i niži nivo akademskog postignuća u svom kasnijem životu (Lee, 2010).

Pored toga, LaFreniere i Dumas (1996) ističu da je veća vjerovatnoća da će djeca s visokim nivoom ljutnje-agresije biti odbačena od strane vršnjaka jer često povrijeđuju ili uznemiruju tuđa osjećanja negativnim prikazivanjem svojih emocija. Tokom predškolskog uzrasta, nastavnici igraju ključnu ulogu u kultivaciji ponašanja djece kroz adekvatnu intervenciju u izazovnim ponašanjima (Pianta, La Paro, & Hamre, 2008).

Drugo, anksioznost – povlačenje obuhvata stepen anksioznosti, tuge, simptoma depresije i brige kod dece (LaFreniere & Dumas, 1996). Deca sa visokim nivoom anksioznosti-povlačenja se lakše umaraju ili povlače iz društvenih situacija i pokazuju niže nivoe angažovanja u društvenim odnosima ili aktivnostima učenja (Eisenberg et al., 2001). U predškolskom kontekstu, ova djeca su sklona da se igraju sama, traže kontinuiranu i intenzivnu pažnju nastavnika i lako odustaju kada odrasli ne daju redovno osiguranje (LaFreniere & Dumas, 1996). U poređenju s djecom s problemima eksternalizirajućeg ponašanja, djeca koja imaju simptome internalizacije često dobijaju manje pažnje od nastavnika jer su njihovi problemi manje očigledni i teže ih je otkriti (Berg-Nielsen, Solheim, Belsky i Wichstrom, 2011). Međutim, internalizirajuće ponašanje djece predškolskog uzrasta povezano je sa nižim jezičnim i pismenim učinkom, što ukazuje da ova djeca mogu biti izložena većem riziku od školskog neuspjeha od djece s problemima eksternalizirajućeg ponašanja (Bulotsky-Shearer, Fernandez, Dominguez, & Rouse, 2011). Stoga je osjetljivost nastavnika ključna za identifikaciju i podršku djeci koja su anksiozna i povučena.

Konačno, socijalna kompetencija se definira kao koliko učinkovito djeca komuniciraju i uspostavljaju veze s drugima, koliko dobro saraduju i prilagođavaju svoje ponašanje tako da se prilagode različitim društvenim kontekstima i koliko dobro prepoznaju društvene znakove i uključuju se u interakcije (Halle & Darling-Churchill, 2016). Djeca s višim nivoom socijalne kompetencije imaju veću vjerovatnoću da će pokazati pozitivnu adaptaciju u tranziciji u

formalno školovanje od djece koja nemaju socijalne kompetencije jer su fleksibilnija u pogledu društvenih zahtjeva i imaju veće sposobnosti rješavanja problema (Denham, 2006; Raver & Zigler, 1997). Shodno tome, vodstvo nastavnika je važno za pomoć maloj djeci da nauče društvene znakove i vještine rješavanja problema koje će im poslužiti u budućim kontekstima (Denham, Bassett i Zinsser, 2012).

Naredna studija ispituje povezanost između stresa nastavnika i njihove percepcije socijalnog, emocionalnog i bihevioralnog funkcioniranja djece. Postoji nekoliko mogućih mehanizama pomoću kojih bi se stres nastavnika mogao povezati sa socijalnim, emocionalnim i bihevioralnim funkcioniranjem djece. Prvo, nastavnici koji su pod stresom mogu se manje baviti djecom u aktivnostima učenja. Djeca predškolskog uzrasta razvijaju svoje socijalne vještine, emocionalne kompetencije i pozitivno ponašanje dok su uključena u aktivnosti pod vodstvom nastavnika i istraživanje svog društvenog i fizičkog okruženja tokom slobodne igre. Pianta et al. (2008) sugerira da je važno da vaspitači kontinuirano uključuju djecu u različite aktivnosti kako bi promovirali razvojne rezultate djece. Nastavnici pod stresom i emocionalno iscrpljeni obično imaju manje energije ili pažnje da se posvete potrebama svojih učenika i stalnim radnim zahtjevima, i često izgledaju kao ljuti, frustrirani, umorni, tjeskobni ili krivi (Blase, 1986; Chang, 2009; Jones & Youngs, 2012).

Stoga možda nemaju fizički i emocionalni kapacitet da u potpunosti i trajno angažuju djecu. Na primjer, koristeći pristup usmjeren na osobu, Jeon, Buettner i Hur (2016) su otkrili da je grupa nastavnika koji su bili pod stresom i manje zadovoljni svojim poslom pokazala niže razine podrške u nastavi u predškolskim učionicama. Osim toga, Ota, Baumgartner i Berghout Austin (2012) proučavali su 39 pružatelja usluga brige o djeci koji služe djeci predškolskog uzrasta i otkrili da je manje vjerovatno da će nastavnici pod stresom angažovati djecu tokom posmatrane slobodne igre. Nedostatak mogućnosti za bavljenje različitim aktivnostima ometa dječji razvoj socijalne kompetencije i drugih pozitivnih ponašanja (Denham, Bassett, Minčić, et al., 2012).

Drugo, nastavnici mogu biti manje osjetljivi na potrebe djece kada su pod stresom. Osjetljivost nastavnika se smatra jednim od najvažnijih faktora u visokokvalitetnim učionicama u ranom djetinjstvu (Pianta et al., 2008). Kako bi ispunili emocionalne potrebe djece, nastavnici moraju biti svjesni potencijalnih problema, prepoznati djetetove emocije i pružiti utjehu, pomoć i individualiziranu podršku (Pianta et al., 2008). Chang (2009) sugerira da se sposobnosti nastavnika da budu pažljivi prema emocionalnim potrebama djece smanjuju kada dožive

emocionalnu iscrpljenost u vezi sa poslom. Osim toga, ljudi postaju manje empatični kada dožive stres i izgaranje (Lazarus, 1993). Nastavnici moraju koristiti empatiju kako bi konstruktivno odgovorili na negativne emocije djece kako bi promovirali emocionalnu kompetenciju djece (Denham, Bassett i Zinsser, 2012). Pozitivne kontingentne reakcije nastavnika na negativne emocije djece pomažu djeci da razviju svoje sposobnosti da odražavaju vlastite emocije, regulišu svoje emocije i razumiju emocije drugih (Denham, Bassett i Zinsser, 2012). Međutim, nastavnici koji prijavljuju viši nivo psihičkog opterećenja (stres, emocionalna iscrpljenost i depresija) imaju manje mogućnosti da pruže pozitivne kontingentne reakcije prema djeci (Buettner i sar., 2016).

Posebno, nastavnici pod stresom možda nisu dovoljno osjetljivi da pruže pomoć i utjehu djeci koja se bore sa simptomima internalizacije, što zauzvrat može povećati nivo dječije anksioznosti – simptoma povlačenja.

Treće, nastavnici koji su pod velikim stresom, manje sposobni da regulišu sopstvene emocije, mogu biti manje tolerantni prema izazovnom ponašanju dece. Vaspitači ne mogu jednostavno zanemariti izazovna ponašanja djece.³²

Kako bi promovisali socijalno i emocionalno učenje djece, nastavnici moraju djelotvorno intervenirati kada se takva ponašanja ispolje – to zahtijeva visok nivo pažnje i uključenosti nastavnika. U ovoj situaciji, nastavnici pod stresom mogu izraziti vlastiti bijes prema djeci ili se udaljiti od situacije, što zauzvrat može eskalirati probleme eksternalizirajućeg ponašanja djece. Iako u ECE literaturi nema dokaza o povezanosti stresa i tolerancije nastavnika, Kokkinos et al. (2005) su otkrili da su nastavnici pod stresom u osnovnim školama manje tolerantni prema izazovnom ponašanju djece.

Konačno, ljudi koji prijavljuju visok nivo percipiranog stresa imaju manje šanse da koriste optimalne strategije kognitivnog preispitivanja u procesu suočavanja, da reinterpetiraju značenje stresnih situacija na pozitivan način i često pokazuju negativna raspoloženja.³³ i utiču.

Prema teoriji socijalnog učenja, moguće je da djeca imitiraju negativne spoznaje ili emocije nastavnika pod stresom. Naročito, kada su i glavni nastavnik i pomoćni učitelj(i) pod

³² Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

³³ Cohen, S., Kamarck, T., Marmelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 1983; 24:385–396.

stresom, djeca će vjerovatno biti izložena okruženju ispunjenom negativnim raspoloženjima i afektima, koji ometaju socijalno i emocionalno učenje djece.³⁴

Nadalje, kada sami nastavnici nemaju sposobnosti da preispitaju stresne situacije, možda neće biti u stanju da socijaliziraju djecu pružanjem pozitivnog odgovora na negativne emocije djece (npr. podučavanje strategija emocionalnog ponovnog procjenjivanja i vještina rješavanja problema). Prethodne studije su otkrile da kontingentne reakcije roditelja na negativne emocije djece doprinose procesu socijalizacije djece.

Vjerovatno je da nastavnici imaju sličnu ulogu u podršci socijalnom i emocionalnom razvoju djece.

Prepoznajući važnost uloge nastavnika, prethodne studije su naglašavale ulogu nastavnikovog stresa u nastavi i brizi.³⁵

Međutim, nije jasno da li se efekti stresa nastavnika protežu na njihovu percepciju socijalnog, emocionalnog i bihevioralnog funkcioniranja djece, što može promijeniti kvalitet interakcije nastavnika s određenom djecom.

4.3. Suočavanje sa stresom

Koncept suočavanja sa stresom (engl. coping) podrazumijeva oblike ponašanja koje osoba koristi kao odgovor na stresne situacije kako bi smanjila utjecaj stresnih situacija. Kad se pojedinac nađe u stresnoj situaciji, on će nastojati na kognitivnom, ponašajnom i emocionalnom planu savladati unutarnje i vanjske zahtjeve. Lazarus i suradnici, na toj premisi određuju pojam „suočavanje sa stresnim situacijama“.³⁶

Sam pojam „suočavanje“ koristi se u širokom rasponu različitih značenja, a definicije ovise o području istraživanja autora i teorijskom usmjerenju. Slijedom toga suočavanje ponekad označava samoregulirajuća ponašanja, nekada je konceptualizirano kao kognitivni stil, a često je definirano kao način rješavanja problema, interpretacija informacija ili konstruktivno mišljenje.³⁷

³⁴ Bandura, A. (1973) Aggression: A social learning analysis, Prentice-Hall. Abstract.

³⁵ Whitaker, R.C. et al. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start Early Childhood Research Quarterly.

³⁶ Arambašić, L. (1996). Stres. u Pregrad, J. (ur.) Stres, trauma, oporavak (93- 102). Zagreb: DPP.

³⁷ Hudek-Knežević, J., Kardum, I. (2006). Stres i tjelesno zdravlje, Naklada Slap, Jastrebarsko.

Dijete se u djetinjstvu i adolescenciji, susreće s raznim životnim stresovima, iako još uvijek nije razvilo strategije suočavanja sa stresnim situacijama na koje se može osloniti.³⁸

Strategije suočavanja koje dijete razvije u tom periodu utjecat će na načine suočavanja sa stresom u kasnijim razdobljima života. Mayr i Ulich ističu da je suočavanje sa stresom sposobnost djece da prilagođavaju svoju reaktivnost, odnosno emocionalnu stabilnost koja je uobičajeno emocionalno reagiranje na situacije i podražaje. Djeca koja posjeduju emocionalnu stabilnost, ubrzo se nakon uzbuđenja vraćaju u emocionalno stanje u kojem su bila prije stresnog događaja, stoga takva djeca pod stresom nisu agresivna i ne povlače se, već prihvaćaju emocionalnu potporu koju im pružaju vršnjaci i odrasli.³⁹

Iako postoje različite taksonomije suočavanja sa stresom, najčešće se koristi Lazarusova podjela suočavanja u odnosu na njihovu funkciju. Obzirom na funkciju koju strategije suočavanja imaju, razlikuju se dvije osnovne strategije: suočavanje usmjereno na problem i suočavanje usmjereno na emocije.⁴⁰

Autorica Vulić-Prtorić navodi⁴¹ da se suočavanje usmjereno na problem odnosi na aktivne strategije kao što su rješavanje problema, traženje informacija, analiziranje događaja i sl. Cilj ovih oblika suočavanja je rješavanje problema i direktno smanjenje razine stresa.⁴² S druge strane, navodi ista autorica (1997), kod suočavanja usmjerenog na emocije koriste se izbjegavajuće strategije koje su usmjerene na kontrolu emocija kao što su distrakcija, maštanje i socijalno povlačenje s ciljem da se smanji emocionalna napetost i tjeskoba.

Ayers i sur.⁴³ predlažu model suočavanja koji predstavlja novi pristup u tumačenju i klasifikaciji oblika suočavanja kod djece i adolescenata, a sastoji se od četiri faktora: aktivna strategija, distrakcija, izbjegavanje i strategija traženja podrške. Ovaj model podrazumijeva usmjeravanje na stresni događaj bez obzira radi li se o mijenjanju situacije ili pokušaju da se o njoj misli pozitivnije.

³⁸ Vulić – Prtorić, A. (1997). Koncept suočavanja sa stresom kod djece i adolescenata i načini njegova mjerenja. Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru, 36, 135.-146.

³⁹ Tatalović Vorkapić, S. i Lončarić, D. (2014). Validacija hrvatske verzije ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 50 (2), 102-117. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/131196>.

⁴⁰ Hudek-Knežević, J., i Kardum, I. (2006). Psihosocijalne odrednice tjelesnog zdravlja: Stres i tjelesno zdravlje. Jastrebarsko: Naklad Slap.

⁴¹ Vulić-Prtorić A. (1997). Koncept suočavanja sa stresom kod djece i adolescenata i načini njegova mjerenja. Radovi filozofskog fakulteta u Zadru – RFFZD, 1997, 36(13), 135-146.

⁴² Ibid.

⁴³ Ibid.

Obzirom na spol i dob, djeca i adolescenti koriste različite strategije suočavanja sa stresom. Brojni su razlozi koji se odnose na spol: iako postoje sličnosti, stresne situacije s kojima se suočavaju djevojčice i dječaci su različite, nadalje različito su socijalizirani kada se radi o prikladnom i neprikladnom suočavanju, i na kraju, sustav nagrađivanja i kažnjavanja je različit bilo da se radi o uspješnom ili neuspješnom suočavanju.⁴⁴

Patterson i McCubbin u svom su istraživanju utvrdili da su djevojčice sklonije koristiti socijalnu podršku, rješavati probleme, ulagati u prijateljstva i oslanjati se same na sebe nego dječaci.⁴⁵

Dok Frydenberg i Lewis prema rezultatima svog istraživanja kažu da djevojčice koriste suočavanje usmjereno na problem u jednakoj mjeri kao i dječaci. Rybski prema rezultatima svog istraživanja navodi da djevojčice suočavanje usmjereno na problem koriste u situacijama kada je druga osoba pod stresom, a suočavanje usmjereno na emocije onda kada su same u nekoj stresnoj situaciji i slobodnije su tražiti pomoć.⁴⁶

Iako ima malo istraživanja na ovom području kad se radi o djeci i adolescentima, prema nekim istraživanjima mlađi adolescenti dosljedniji su u korištenju strategija suočavanja od odraslih.⁴⁷

Mavar (2009) navodi da starija djeca suočena s emocionalno uzbuđujućom situacijom koriste kognitivne ili intrapsihičke strategije. Frydenberg i Lewis (1993) kažu da djeca u dobi od 16 i 17 godina u suočavanju koriste strategije poput samookrivljanja i smanjenja emocionalne napetosti, za razliku od djece u dobi od 12 do 15 godina koja koriste strategije kao što su postignuće i naporan rad.⁴⁸

Djeca u odnosu na odrasle, imaju manje znanja i obrambenih mehanizama, a više strahova koji utječu na njihovu procjenu situacije kao stresne zbog čega imaju manju otpornost na stres i neprilagođene načine reagiranja. Nadalje, Band i Weisz kažu da stilovi suočavanja

⁴⁴ Brdar, I., Rijavec, M. (1996). Suočavanje sa stresom zbog loše ocjene – konstrukcija upitnika. Društvena istraživanja. Zagreb/god.6 (1997), br. 4-5 (30-31), str. 599-617.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Mavar, M. (2009). Strategije suočavanja sa stresom kod adolescenata. Acta Iadertina, 6(1), 121-129, pribavljeno 27.08.2021. sa <https://hrcak.srce.hr/190073>

⁴⁷ Vulić-Prtorić A. (1997). Koncept suočavanja sa stresom kod djece i adolescenata i načini njegova mjerenja. Radovi filozofskog fakulteta u Zadru – RFFZD, 1997, 36(13), 135-146.

⁴⁸ Mavar, M. (2009). Strategije suočavanja sa stresom kod adolescenata. Acta Iadertina, 6(1), 121-129, pribavljeno 27.08.2021. sa <https://hrcak.srce.hr/190073>

ovise o dobi djece, stoga se primarno suočavanje (agresija, izbjegavanje problema) smanjuje s porastom dobi, a sekundarno (podrška, izbjegavanje neugodne situacije) se povećava.⁴⁹

⁴⁹ Brdar, I., Rijavec, M. (1996). Suočavanje sa stresom zbog loše ocjene – konstrukcija upitnika. Društvena istraživanja. Zagreb/god.6 (1997), br. 4-5 (30-31), str. 599-617.

5. OTPORNOST – KONCEPT PSIHOLOŠKE OTPORNOSTI

5.1. Definicija otpornosti

Postoje razne definicije koncepta otpornosti koji se sve češće spominje u današnje vrijeme. Termin „otpornost“ (eng. resilience) koristi se kao opis djece koja unatoč riziku postižu pozitivne rezultate (Delale, 2001) a Urbanc (2001), govori o konceptu vjerovanja jer „pojedinac određene nepovoljne situacije doživljava kao izazov“.⁵⁰

Ajduković ističe da „otporna djeca“ unatoč kompetencijama koje posjeduju također zahtijevaju odgovarajuću potporu u nepovoljnim životnim situacijama.⁵¹

Također, Ajduković (2001) navodi razlog korištenja izraza „otpornost“ umjesto izraza „psihološka neranjivost“ koji se ranije koristio. Pojam „otpornost“ pretpostavlja prilagodbu pojedinca i uspješno suočavanje sa stresnim situacijama, dok „neranjivost“ može dovesti do krivog tumačenja kako osoba nije ni bila pogođena događajem ili stresnom situacijom.⁵²

U istraživanjima psihološke otpornosti koja potječu iz 20. stoljeća, uočeno je da usprkos nepovoljnim faktorima kao što su zanemarivanje ili zlostavljanje u obitelji, neka djeca i mladi ostaju psihološki zdravi.⁵³

Tako je Rutter (1979) koncept otpornosti definirao kao „dinamički proces koji uključuje interakciju između faktora rizika i zaštitnih faktora“.⁵⁴

Definiciju otpornosti daje i Garmezy (1991) koji kaže da je to „mogućnost kompetentnog funkcioniranja unatoč emotivnim poteškoćama“.

Prema Siebertu (2006) otpornost pojedinca označava njegovu sposobnost brzog oporavka nakon stresne ili neugodne situacije i sposobnost nadvladavanja izvora stresa.⁵⁵

Iako različiti autori različito definiraju otpornost, postoje mnoga preklapanja unutar određenja tog pojma.⁵⁶

⁵⁰ Doležal, D. (2006). Otpornost i prevencija poremećaja u ponašanju. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. 42 (1), 89.

⁵¹ Gazdek, M., Horvat, I. (2001). Otpornost i prevencija poremećaja u ponašanju djece i mladih. Kriminologija i socijalna integracija. 9 (1-2), 85 – 94.

⁵² Doležal, D. (2006). Otpornost i prevencija poremećaja u ponašanju. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. 42 (1), 87 – 102.

⁵³ Miljković, D. (2017). Odgoj, obrazovanje i psihološka (ne)otpornost djece i mladih. Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad HAZU u Bjelovaru, Radovi 11, 33- 46., pribavljeno 26.08.2021. sa <https://hrcak.srce.hr/207918>

⁵⁴ Ibid, str. 34.

⁵⁵ Berc, G. (2012). Obiteljska otpornost – teorijsko utemeljenje i primjena koncepta u socijalnom radu. Ljetopis socijalnog rada. 19 (1), 145 – 167.

Preklapanja se odnose na kompetencije koje su potrebne pojedincu kako bi se mogao suočiti sa nepovoljnim situacijama kao i usklađenost osobnih karakteristika pojedinca i njegove okoline. Također, autori ističu prisutnost zaštitnih faktora čija je uloga pojačavanje otpornosti (pomažu u podnošenju nepovoljnih situacija) kao i utjecaj socijalnog okruženja na otpornost.⁵⁷

Otpornost na stres izgrađuje se u primarnoj obitelji u periodu djetinjstva i mladenačke dobi.⁵⁸

U istraživanjima povezanosti životnih stresora u djetinjstvu s kompetencijama i prilagodbom u adolescenciji rezultati pokazuju otpornost nekih pojedinaca na negativne ishode.⁵⁹ Dolazi se do zaključka da postoje važni elementi koji štite pojedinca od štetnih učinaka izazvanih stresnim situacijama. To su osobne karakteristike koje smanjuju izloženost riziku, npr. intelektualne sposobnosti i temperament, zatim razvijena sigurna privrženost s kompetentnim roditeljima koji djetetu pružaju ljubav i podršku što potiče razvoj otpornosti. Socijalna podrška izvan primarne obitelji također ima svoj doprinos u razvoju otpornosti pojedinca, odnos koji dijete ostvaruje sa članom šire obitelji, učiteljem ili prijateljima i naposljetku snažna zajednica u kojoj se uče suradnji i socijalnim vještinama kako bi mogli prevladati učinke nepovoljnih životnih situacija.⁶⁰

5.2. Razvoj psihološke otpornosti kod djece i adolescenata

Djeca u 21. stoljeću susreću se sa mnogo više životnih izazova nego ikad prije. Od najranije dobi izloženi su manipulaciji medijima, neka djeca polaskom u vrtić izložena su vršnjačkom pritisku i nasilju, predrasudama i diskriminaciji. Ulaskom u formalni sustav obrazovanja dolaze novi stresovi i teškoće poput vršnjačke konkurencije, virtualnog zlostavljanja, visokih zahtjeva škole i roditelja, ispitnih stresova, a za neke i poteškoće u učenju i sklapanje novih prijateljstava.

Kako bi djeca mogla savladati i uspješno se nositi sa izazovima na koje nailaze, kako bi mogla napredovati u svim aspektima razvoja, važno je da izgrade otpornost. Otporna djeca su

⁵⁶ Doležal, D. (2006). Otpornost i prevencija poremećaja u ponašanju. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. 42 (1), 87 – 102.

⁵⁷ Doležal, D. (2006). Otpornost i prevencija poremećaja u ponašanju. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. 42 (1), 87 – 102.

⁵⁸ Berc, G. (2012). Obiteljska otpornost – teorijsko utemeljenje i primjena koncepta u socijalnom radu. Ljetopis socijalnog rada. 19 (1), 145 – 167.

⁵⁹ Berk, L. (2008). Psihologija cjeloživotnog razvoja. Jastrebarsko: Naklada Slap.

⁶⁰ Ibid.

djeca lakog temperamenta, sposobna izazvati pozitivne emocije kod drugih, imaju visoku razinu samopoštovanja i samopouzdanja, na prihvatljiv način izražavaju emocije, izgrađuju pozitivne odnose s drugima, posjeduju adekvatne načine suočavanja s problemima i dr.⁶¹

Psiholozi smatraju kako svako dijete ima potencijal usvojiti alate potrebne za razvoj otpornosti koji mu koriste kad naiđe na životne zapreke i izazove. Istraživanja pokazuju kako se djeca koja su razvila psihološku otpornost, emocionalno i socijalno kompetentna djeca, u kasnijoj dobi lakše suočavaju sa stresnim situacijama. Socio-emocionalna kompetencija obuhvaća iniciranje i održavanje pozitivnih odnosa, komunikacijske vještine, pozitivno mišljenje o sebi, podupiranje samoodređenja, izgradnja vlastitih snaga i pretvaranje izazova u prilike.⁶²

Iniciranje i održavanje pozitivnih odnosa počinje u obitelji koja djetetu pruža sigurnost i stabilnost, a nastavlja se njegovim polaskom u vrtić i školu gdje gradi pozitivne odnose sa vršnjacima i drugim odraslim osobama. Zdravi međusobni odnosi pružaju osjećaj prihvaćenosti od strane prijatelja i društva i izvor su dobrobiti djeteta.⁶³

Komunikacijske vještine sastoje se od slušanja i razumijevanja drugih, zauzimanja za sebe (asertivnost) i izražavanja. Kako bi dijete bilo uspješno u komunikaciji s okolinom, prvo treba razviti uspješnu komunikaciju u obitelji. Vještina učinkovitog slušanja i razumijevanja drugih djetetu nije spontano ponašanje, stoga odrasli trebaju biti model koji će mu pokazati važnost tuđih misli, osjećaja i potreba. Kada dijete iskazuje neki problem, a odrasli ga sluša i pokazuje da ga razumije ono će se kasnije lakše obraćati za pomoć.⁶⁴

Takav odnos pridonosi razvoju empatije (Starc, Čudina - Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004). Razvoj empatije kreće od primitivnog oblika, dijete reagira istom emocijom koju primjećuje kod drugoga, a s razvojem govora empatičke reakcije su zrelije i dijete je sposobno razumjeti tuđu emocionalnu situaciju (Starc i sur., 2004). Važan dio komunikacije svakako

⁶¹ Tatalović Vorkapić S., Lončarić D. (2014). Validacija hrvatske verzije ljestvice socioemocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 50(2), 102-117., pribavljeno 26.08.2021. sa <https://hrcak.srce.hr/131196>.

⁶² Cefai, C., Miljević-Riđički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T. Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M.A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Caetano Santos, A., Kimber, B., Eriksson, Ch. (2015a). RESCUR: Na valovima – Kurikulum otpornosti za predškolsku i ranu školsku dob – Vodič za odgojitelje i učitelje. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Ibid.

predstavlja i asertivnost, sposobnost izražavanja i zauzimanja za sebe na način da ne ugrožavamo drugoga.⁶⁵

Kako bi djeca naučila uspješno se suočavati s izazovima i kako te izazove pretvoriti u prilike za rast i razvoj važno je da nauče razmišljati pozitivno. Takvim načinom razmišljanja imaju priliku gledati na izazove s pozitivnim stavom.⁶⁶

Cilj podupiranja samoodređenja kod djece i mladih je pojačavanje njihovih kapaciteta za osnaživanje i autonomiju, rješavanje problema, samozastupanje i samoučinkovitost.⁶⁷

Oснаživanje je viđenje sposobnosti i uvjerenja u ostvarivanju cilja, dok je autonomija osjećaj vlastitog identiteta i sposobnosti da se samostalno djeluje kao i određena kontrola nad svojom okolinom. Rješavanje problema vještina je koju imaju psihološki otporne osobe, one se na prihvatljiv način suočavaju sa stresnim situacijama, dok samozastupanje i samoučinkovitost su komponente samoodređenja zbog kojih imamo sposobnost zauzimanja za svoja prava i vjerujemo u sposobnost vlastitog djelovanja.⁶⁸

Izgradnja vlastitih snaga obuhvaća samopoimanje osobe, ali ne samo u sadašnjem trenutku, već kakva je ona bila i kakva želi postati što je važno za buduća postignuća. Samopoštovanje, i pozitivna slika o sebi važan su čimbenik akademskog i društvenog okruženja pogotovo ako ih odrasli pojačavaju, što je uz privrženost, osjećaj pripadanja i vrijednosti ključno za izgradnju otpornosti.⁶⁹

Hrabrost, optimizam i ustrajnost presudni su u stvaranju dječje otpornosti. Stoga djecu treba poučavati kako životne izazove mogu pretvoriti u prilike. To možemo ostvariti ako im pružimo priliku da pokažu svoju hrabrost kada su suočena s nevoljama, ustrajnost kada se suoče s neuspjehom i da zadrže optimizam unatoč teškim i nepravednim situacijama.⁷⁰

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Bašić, J. (2009.), Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih, Školska knjiga, Zagreb.

⁶⁸ Cefai, C., Miljević-Riđički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T. Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M.A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Caetano Santos, A., Kimber, B., Eriksson, Ch. (2015a). RESCUR: Na valovima – Kurikulum otpornosti za predškolsku i ranu školsku dob – Vodič za odgojitelje i učitelje. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Ibid..

Koncept razvojnih prednosti pretpostavlja osiguravanje pozitivnih razvojnih uvjeta, naročito „pozitivnih odnosa s odraslima i dobrog intelektualnog i socijalno-emocionalnog funkcioniranja“.⁷¹

Vanjske su prednosti „potpora, osnaživanje, granice i očekivanja, konstruktivno korištenje vremena“ i ostvarive su uz pomoć brižnih i odgovornih osoba u obitelji, školi, zajednici i dr. Potpora podrazumijeva ravnotežu ljubavi i prihvaćanja od strane obitelji kao i njezinog okruženja. Osnaživanje se odnosi na djetetovu potrebu da pridonese zajednici zbog čega se osjeća sigurno i vrijedno. Granice i očekivanja predstavljaju određena pravila, nadzor i standarde u socijalnom kontekstu koje svojom dosljednošću pružaju potporu i osnaživanje, dok konstruktivno korištenje vremena pretpostavlja načine kvalitetnog provođenja vremena bilo kod kuće, u školi ili šire.⁷²

Unutarne razvojne prednosti su „predanost učenju, pozitivne vrijednosti, socijalna kompetencija, pozitivan identitet“, a mladima omogućuju izbor zdravih načina ponašanja i donošenje odluka u budućnosti. Predanost učenju odnosi se na intrinzičnu motivaciju osobe, želja za postignućem, znanjem i uspjehom. Pozitivne vrijednosti kao briga za drugoga, odgovornost, poštenje, samokontrola vezane su uz ponašanje i pomažu mladima u određivanju prioriteta i izbora. Socijalna kompetentnost podrazumijeva prihvatljivo rješavanje konflikata, donošenje odluka, odupiranje negativnim izazovima, empatiju, odnosno sve vještine koje su potrebne kroz proces odrastanja kako bi osoba mogla postići kvalitetne izbore i odnose i ponašanja. I na kraju pozitivan identitet koji pretpostavlja da mladi imaju pozitivan stav i sliku o sebi kako ne bi razvili osjećaj bespomoćnosti, već pozitivan stav za budućnost.⁷³

5.3. Rizični i zaštitni faktori

Istraživanje rizičnih faktora dovelo je do rasprava i proučavanja onih utjecaja koji će stvoriti otpornost od rizičnih, stoga su istovremeno istraživani i zaštitni faktori. Tako Rutter kaže da zaštitni faktori smanjuju rizik od javljanja negativnih ishoda, razvijaju samopouzdanje i

⁷¹ Bašić, J. (2009.), Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih, Školska knjiga, Zagreb.

⁷² Bašić, J. (2009.), Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih, Školska knjiga, Zagreb, str. 205.

⁷³ Ibid.

samoučinkovitost. Zaštitni faktori, kao i rizični, proizlaze iz osobnih karakteristika pojedinca i njegovog socijalnog okruženja.⁷⁴

5.3.1. Rizični faktori

Mrazek i Haggerty (1994) definiraju rizične faktore kao opasnost ili karakteristiku koji povećavaju vjerojatnost da pojedinac razvije poremećaj prije nego neka druga osoba iz populacije, a Kazdin i suradnici kažu da rizični faktori povećavaju vjerojatnost kasnijih prekršaja. Nadalje, Fraser rizične čimbenike vidi kao „sigurnost za razvoj budućih problema“.⁷⁵

Rizični faktori imaju utjecaj na povećanje vjerojatnosti nastanka delikventnog ponašanja ili negativnih ishoda na pojedinca uslijed nepovoljnih životnih situacija. Prema Maurović (2015) domene u kojima se javljaju rizici mogu biti psihološke, socijalne, biološke, ekonomske i druge.⁷⁶

Postoje tri tipa rizičnih čimbenika: poveznici - vezani su uz pojavu problematičnog ponašanja, prediktivni rizični čimbenici - prethode problematičnom ponašanju i kauzalni čimbenici – vode prema promjenama u problematičnom ponašanju.⁷⁷

Yoshikawa (1994; prema Bašić, 2009) navodi prediktivne čimbenike za delikvenciju: čimbenici usmjereni na dijete, čimbenici usmjereni na obitelj i kontekstualni čimbenici. Kad govorimo o čimbenicima usmjerenim na dijete mislimo na perinatalne rizike (prematurus, niska porođajna težina, anoksija, medicinski stres), spol, temperament, kognitivne sposobnosti i školska postignuća. Čimbenici usmjereni na obitelj podrazumijevaju kvalitetu odnosa roditelj–dijete, roditeljstvo, nasilje nad djecom ili majčine konflikte. U kontekstualne čimbenike ubrajamo socijalno-ekonomski status zajednice, obiteljski status, kriminalitet ili nasilje u zajednici.⁷⁸

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Bašić, J. (2009.), Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih, Školska knjiga, Zagreb, str. 205.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Ibid.

William, Ayers i Arthur (1997)⁷⁹ kao najčešće rizične faktore navode:

- biološki ili genetski faktori izazvani nekom perinatalnom traumom ili konzumacijom opijata u trudnoći;
- individualni i vršnjački faktori koji se odnose na misli pojedinca o delikventnim ponašanju i utjecaju vršnjaka
- faktori povezani sa školom kao što su nedostatna privrženost školi, slabije akademsko postignuće i sl.;
- faktori povezani s obitelji uključuju probleme u obitelji, neadekvatan model roditeljstva, povijest rizičnih ponašanja u obitelji i sl.;
- faktori vezani uz zajednicu u koje spada siromaštvo, zdravstvena i socijalna skrb, nasilje u zajednici i dr.

Rizični faktori javljaju se u grupama, a veći broj faktora i duži period izloženosti imaju nepovoljniji ishod za pojedinca. Faktori rizika imaju kumulativni karakter (Kirby i Fraser, 1997; prema Doležal, 2006). Rutter (prema Maurović, 2015) navodi kako su zbog nerazmjerne distribucije pojedinci izloženi većem broju rizičnih faktora i samim time su kod njih vjerojatniji nepovoljni razvojni ishodi.⁸⁰

5.3.2. Zaštitni faktori

Garnezy (1985) zaštitne faktore dijeli u tri kategorije: individualna obilježja kao što su laki temperament, socijalne i kognitivne sposobnosti, vještine suočavanja, samopouzdanje, izdržljivost, odgovornost, zatim obiteljsko okruženje kroz koheziju, harmoniju, privrženost, toplinu, kvalitetno roditeljstvo, uključenost oca i na kraju vanjsko okruženje – uključenost zajednice, pozitivna veza s odraslima, sudjelovanje u raznim aktivnostima i programima, izvan obiteljska podrška majci. Autori Williams, Ayers i Arthur (1997) kažu da ako su zaštitni faktori zastupljeni u većoj mjeri, vjerojatnost pojave delikventnih ponašanja se smanjuje, a ti faktori uključuju: laki temperament, dobru inteligenciju, dobar odnos s članovima obitelji i vršnjacima, dobar akademski uspjeh i dr.⁸¹

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Maurović, I. (2015). Otpornost adolescenata u dječjim domovima. Doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet.

⁸¹ Bašić, J. (2009.), Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih, Školska knjiga, Zagreb, str. 205.

Istraživanjima je utvrđeno kako ni jedan faktor rizika ne može sam biti uzrok nepovoljnih ishoda, već su oni rezultat procesa interakcije između faktora rizika i zaštite, a Garmezy, Masten i Tellegen (1984) daju objašnjenje kako ta interakcija utječe na kompetencije djece. Kod modela nadopunjavanja važno je spomenuti kako kombinacija više faktora potencira njihov utjecaj. U zaštitnom modelu povećavaju se kompetencije i zaustavlja utjecaj rizičnih faktora. Na kraju uzročni model koji je opisan kao lančani proces u kojem jedan događaj izaziva druge i upravo ti uzročni lanci pomažu u razumijevanju rizičnih i zaštitnih mehanizama.⁸²

5.4. Porodična otpornost

Porodica je primarna okolina djeteta koja mu omogućuje „temeljne fizičke, socijalne i psihičke uvjete za prilagodbu“ tijekom života. Iskustva koje dijete stječe unutar obitelji služe mu kao obrazac ponašanja u okruženjima u kojima će se ono tek naći.

Walsh kaže kako „obiteljska otpornost predstavlja procese suočavanja i adaptacije koji se odvijaju u obitelji kao funkcionalnoj jedinici“. Silberberg navodi obiteljske snage koje smatra nužnima kako bi obitelj bila dovoljno snažna da može prevladati stresne situacije ili događaje i pružiti zaštitu svojim članovima. To su: povezanost, podrška i poštovanje unutar obitelji, vještine komuniciranja među članovima obitelji, otpornost, aktivnosti u kojima zajedno sudjeluju, predanost i osjećaj zajedništva. Navedene snage su povezane i uz još neke resurse poput prihoda obitelji, obrazovanja roditelja i dr. imaju utjecaj na razvoj otpornosti.⁸³

Istraživanja porodičnog funkcioniranja pokazuju kako obitelj ima zaštitnu i rizičnu ulogu u djetetovom razvoju, a na obitelj se danas gleda kao na sustav. Stoga teorija sustava potiče nove koncepte u razvojnoj psihologiji koji proučavaju privrženost majke i djeteta.⁸⁴

Privrženost se razvija brzo nakon rođenja djeteta i to iskustvo u ranoj dobi određuje razvoj i kvalitetu odnosa u odrasloj dobi. Kako bi dijete steklo sigurnu privrženost, važno je da roditelji adekvatno odgovaraju i reagiraju na djetetove potrebe, stoga djeca koja u prvim godinama života razviju sigurnu privrženost s roditeljima na socijalno prihvatljiv način iskazuju

⁸² Bašić, J. (2009.), Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih, Školska knjiga, Zagreb, str. 205.

⁸³ Berc, G. (2012). Obiteljska otpornost – teorijsko utemeljenje i primjena koncepta u socijalnom radu. Ljetopis socijalnog rada. 19 (1), 145 – 167.

⁸⁴ Brajša – Žganec, A. (2003). Dijete i obitelj. Jastrebarsko: Naklada Slap.

pozitivne i negativne emocije i primjereno reagiraju u stresnim situacijama, za razliku od djece koja nisu uspjela ostvariti privržen odnos ni s jednim od roditelja.⁸⁵

Važna su stoga prva iskustva djece u odnosima s drugima jer su ona temelj za socijalne i bliske odnose koje će uspostavljati u odrasloj dobi.

Stil roditeljstva jednako utječe na djetetov razvoj kao i sigurna privrženost koju je dijete ostvario s roditeljima. Dimenzije roditeljstva su emocionalnost i kontrola i na njima se temelji kategorizacija stilova roditeljstva. Postoje četiri stila roditeljstva. Autoritativni stil podrazumijeva emocionalnu toplinu i postavljanje jasnih granica, dok autoritarni stil roditeljstva uključuje disciplinu, restriktivno ponašanje i emocionalnu hladnoću. Roditelji permisivnog stila roditeljstva su oni koji su topli, ali imaju nisku razinu kontrole, a indiferentni ili zanemarujući stil je onaj u kojem roditelji iskazuju nisku razinu ljubavi i kontrole. Istraživanja pokazuju kako se dječje socijalne i emocionalne kompetencije najbolje razvijaju autoritativnim stilom roditeljstva jer su ona sposobna razviti dobra prijateljstva, povjerenje i odgovornost.⁸⁶

Berc (2012) smatra kako je otporna odrasla osoba važan uvjet obiteljske otpornosti jer u kombinaciji s obiteljskim snagama i resursima šire zajednice može se razviti obiteljska otpornost. Dobar model svojoj djeci za izgradnju otpornosti je onaj roditelj koji je u svojoj primarnoj obitelji imao model otporne obitelji.⁸⁷

Froma Walsh (2006) proučavajući obiteljsku otpornost utvrđuje da snage koje su potrebne za prevladavanje stresa ovise o sposobnosti obitelji da se zaštiti i prilagodi, što opet ovisi o načinima zaštite djelovanja stresa, organizaciji obitelji, uspješnosti prevladavanja težih okolnosti i može li obitelj svakodnevni život nastaviti za vrijeme trajanja stresnog događaja. Autorica daje svoj model obiteljske otpornosti i navodi njegove komponente: porodični sistem vjerovanja, model obiteljske organizacije i komunikacijski procesi unutar porodice.⁸⁸

Na porodičnom sistemu vjerovanja postavljaju se temelji za funkcioniranje porodice pri čemu je porodična otpornost jedan od važnijih elemenata.

Još jedan model obiteljskog funkcioniranja predstavljaju Olson, Russell i Sprenkle. U tom modelu međusobno povezane i važne dimenzije su kohezivnost i prilagodljivost. Kohezivnost se

⁸⁵ Ibid.

⁸⁶ Brajša – Žganec, A. (2003). Dijete i obitelj. Jastrebarsko: Naklada Slap.

⁸⁷ Berc, G. (2012). Obiteljska otpornost – teorijsko utemeljenje i primjena koncepta u socijalnom radu. Ljetopis socijalnog rada. 19 (1), 145 – 167.

⁸⁸ Ibid.

odnosi na međusobnu emocionalnu povezanost i bliskost svih članova porodice, a prilagodljivost pretpostavlja obiteljsku sposobnost balansiranja između stabilnosti i promjene.

Autori McCubin i McCubin također su proučavali proces prilagodbe koji obitelj prolazi u stresnim situacijama i razvili su „Model otpornosti“ u kojem postoje dvije faze stvaranja i djelovanja obiteljske otpornosti. Prva faza je prilagodba obitelji na neku novu situaciju izazvanu stresom, a uspješnost prilagodbe ovisi o: težini utjecaja stresa, razini ranjivosti porodice, modelu obiteljskog funkcioniranja, potencijalima i snagama obitelji, percepciji svakog člana o stresnoj situaciji i strategijama suočavanja kojima se obitelj koristi.

Druga faza otpornosti kombinacija je elemenata poput obiteljskih resursa, podrška uže i šire zajednice, težina stresne situacije, ali i kako obitelj procjenjuje stresnu situaciju. Tako Olson (2000) tvrdi kako će obitelj koja ima razvijenu otpornost moći funkcionirati zdravo i nakon stresnih događaja ili situacija jer u takvoj obitelji postoje podržavajući odnosi, emocionalna povezanost svih članova i prilagodljivost cijele porodice.⁸⁹

5.5. RESCUR projekt – kurikulum otpornosti

RESCUR je međunarodni projekt osmišljen s ciljem razvoja otpornosti djece u dobi od 4 do 12 godina. Projekt je trajao tri godine, a sudionici su bila sveučilišta iz šest zemalja: Hrvatske, Grčke, Italije, Portugala, Švedske i Malte kao glavnog koordinatora projekta.

Projektom se nastojalo oformiti niz aktivnosti za razvoj otpornosti kod ranjive i ugrožene djece predškolske i osnovnoškolske dobi, ponajprije djece etničkih manjina (Roma, izbjeglica, useljenika), onih s individualnim odgojno-obrazovnim potrebama (darovita djeca i djeca s teškoćama u razvoju) i djece čije obitelji su slabijeg socio-ekonomskog statusa.⁹⁰

Ciljevi programa su: naučiti djecu kako da koriste vlastite snage u svim aspektima svog razvoja, jačanje djetetovih socijalnih i emocionalnih kompetencija, poticanje stvaranja zdravih

⁸⁹ Berc, G. (2012). Obiteljska otpornost – teorijsko utemeljenje i primjena koncepta u socijalnom radu. *Ljetopis socijalnog rada*. 19 (1), 145 – 167.

⁹⁰ Cefai, C., Miljević-Ričićki, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T. Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M.A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Caetano Santos, A., Kimber, B., Eriksson, Ch. (2015b). RESCUR: Na valovima – Kurikulum otpornosti za predškolsku i ranu školsku dob – Priručnik za roditelje. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

odnosa i prosocijalnog ponašanja, poboljšanje akademske angažiranosti i poticanje mentalnog zdravlja i opće dobrobiti djece, osobito ranjivih skupina.

Program je sastavljen od niza aktivnosti koje polaze od jednostavnijih prema zahtjevnijima, a provode ih odgojitelji i učitelji u sklopu redovnog kurikuluma u svojim odgojnim skupinama i razredima. Ima šest tema s nizom aktivnosti koje se provode od predškolske dobi i nastavljaju kroz osnovnu školu. Teme programa su: „razvoj komunikacijskih vještina, uspostavljanje i održavanje zdravih odnosa, razvijanje pozitivnog mišljenja, razvoj samoodređenja, izgradnja osobne snage i pretvaranje izazova u prilike“.⁹¹

Odgojitelj/učitelj djeci kroz priču, koristeći lutke, govore o otpornosti. Poslije razgovora o onome što su čuli, djeca sudjeluju u dramskim i likovnim aktivnostima i raznim igrama. Završni dio aktivnosti dijete radi kod kuće zajedno s roditeljima koje se nastoji potaknuti da nastave usavršavati dječju otpornost.

Cilj ovog kurikuluma otpornosti je djeci ranjivih skupina u Europi pružiti alate kako bi prevladali teškoće i izazove i kako bi naučila koristiti svoje snage za rast i napredovanje na emocionalnom, socijalnom i akademskom planu. Ipak, najvažniju ulogu u izgradnji psihološke otpornosti imaju roditelji. Oni imaju mogućnost razvijanja otpornosti kod svoje djece od samih početaka, a priručnik RESCUR programa u suradnji s odgojiteljima i učiteljima im pomaže u tome.⁹²

5.6. Mindfulness – usredotočena svjesnost

Usredotočena svjesnost, engleski pojam mindfulness, stanje je svijesti u kojem je pažnja usmjerena na sadašnji trenutak u kojem se osjećaj ili misao prihvaćaju onakvi kakvi jesu. Ovakva vrsta terapije prisutna je u religiji Istoka i Zapada više od 2500 godina, a John Kabat-Zinn prvi je počeo s njezinom primjenom u suvremenoj medicini 1979. godine. Primijenio je ovu tehniku u liječenju kronične boli i ustanovio kako odnos prema boli mijenja iskustvo boli. Kroz istraživanja je utvrđeno kako terapije temeljene na usredotočenoj svjesnosti imaju pozitivno djelovanje na kognitivni, emocionalni i tjelesni spektar funkcioniranja. Uočene su promjene kao

⁹¹ Ibid.

⁹² Ibid.

što su povećana pažnja, kreativnost, empatija, otpornost na stresne događaje i dr. Naime, ova vrsta terapije pokazala se uspješna kada je u pitanju prevencija i smanjenje stresa kod djece.⁹³

„Usredotočena svjesnost je usmjeravanje pažnje na misli, osjećaje, tjelesne senzacije i osjete“⁹⁴ koje inače ne primjećujemo. Usredotočena svjesnost nam omogućava da određeni trenutak doživimo bez prosudbe, da smo otvoreni i prihvaćamo širu perspektivu obzirom na naše misli koje su prolazne, osjećaje koji su iskustvo koje se događa sada i fizički odgovor na naše osjećaje.

Ovu tehniku djeca s lakoćom usvajaju zbog svoje prirodne znatiželje i spremnosti za učenjem. Zbog mogućnosti da preuzmu aktivnu ulogu u vlastitom životu prihvaćaju tehnike samo-regulacije i organizacije. Vježbe obuhvaćene ovom tehnikom usmjerene su na vanjsku okolinu, iskustva u tijelu, meditaciju i svjesnost uma. One koje se koriste sa djecom i adolescentima važno je prilagoditi njihovim kognitivnim i razvojnim kapacitetima.

Vježbe mogu biti kraće, zabavne i razumljive, a valja uključiti i roditelje. Vježbe disanja, pokreta tijela, osjetila i razne vježbe meditacije koje povećavaju njihovu pažnju i svjesnost. Programi obzirom na cilj koji se želi postići imaju određenu strukturu. Tako program kojemu je cilj smanjenje stresa uključuje vježbe meditacije. U kognitivnoj terapiji cilj je distancirati se od misli i osjećaja koji imaju negativan utjecaj, a vježbama poput sjedeće meditacije disanja i onima koje uključuju pokret poboljšava se samoregulacija i socio-emocionalna otpornost djece.

Istraživanjima je dokazano kako usredotočena svjesnost pozitivno djeluje na samopouzdanje, socijalne kognitivne i emocionalne sposobnosti djece i adolescenata kao i na smanjeno djelovanje anksioznosti, depresije, agresivnosti, i sl.⁹⁵

⁹³ Boričević Maršanić V., Paradžik Lj., Zečević I., Karapetrić-Bolfan Lj. (2015). Usredotočena svjesnost – mindfulness: primjena u djece i adolescenata. *Socijalna psihijatrija*, 43(3), 142-150

⁹⁴ Ibid.

⁹⁵ Boričević Maršanić V., Paradžik Lj., Zečević I., Karapetrić-Bolfan Lj. (2015). Usredotočena svjesnost – mindfulness: primjena u djece i adolescenata. *Socijalna psihijatrija*, 43(3), 142-150.

II INTERPRETACIJA EMPIRIJSKOG DIJELA ISTRAŽIVANJA, METODOM POLUSTRUKTURIRANIH INTERVJUA

Pitanja korištena u okviru ovog istraživanja su u saglasnosti sa samim naslovom rada “Zastupljenost psihoedukacije u razvoju otpornosti djece” i imala su za potvrditi ciljeve a to je utvrđivanje prisutnosti psihoedukacije, njenih osnovnih elemenata i načina implementacije; utvrđivanje uloge koju svaki od elemenata ima u razvoju otpornosti djece; utvrđivanje koje se sve aktivnosti poduzimaju a koje su usmjerene na razvijanje otpornosti djece; utvrđivanje važnosti ulaganja u (socijalne i emocionalne) kompetencije; utvrđivanje koji su faktori ključni koji utječu na kvalitetan razvoj otpornosti djece; utvrđivanje uloge i važnost angažmana odgajateljica u psihoedukaciji djece; te utvrđivanje važnosti jačanja profesionalnih kompetencija odgajatelja.

Prema bazičnim pravilima JU “Djeca Sarajeva” iz 2022. godine se navodi kako je opći cilj predškolskog odgoja i obrazovanja obezbjeđivanje optimalnih i jednakih uvjeta kako bi svako dijete, od rođenja do polaska u školu, razvijalo i ostvarivalo svoje pune potencijale i kompetencije kroz različite vidove kvalitetnog i profesionalnog autonomnog institucionalnog i vaninstitucionalnog predškolskog odgoja i obrazovanja.

U nastavku se navodi kako svako dijete ima jednako pravo pristupa i jednake mogućnosti učešća u odgovarajućem odgoju i obrazovanju bez diskriminacije po bilo kom osnovu. Jednak pristup i jednake mogućnosti podrazumijevaju obezbjeđenje jednakih uvjeta i prilika za sve, za početak i nastavak odgoja i obrazovanja.

U okviru empirijskog dijela istraživanja analizirani su programi jednog državnog i jednog privatnog vrtića.

Za potrebe istraživanja unutar ovog master rada, učestvovala su sagovornice iz vrtića odnosno predškolskih ustanova sa područja Kantona Sarajevo.

U intervjuu su učestvovali psihologinja Javne ustanove “Djeca Sarajeva” vrtić ŽIŠ i odgajateljica vrtića "Ljiljan" te privatnog vrtića "Isra".

Na pitanje da li sprovode u praksi poučavanje djece u svrhu rješavanja problema, koje komunikacijske vještine upotrebljavaju te kako ocjenjuju zauzimanje za sebe, psihologinja JU “Djeca Sarajeva” vrtić ŽIŠ odgovara kako odgajatelji u okviru rada u odgojnoj grupi podstiču

djecu na različite kreativne načine na rješavanje problema. Aktivnosti koje se realiziraju kroz grupni rad, kroz igru te rješavanje situacija iz svakodnevnog života podstiču djecu da razvijaju kritičko razmišljanje, komunikacijske vještine i saradnju.

Napominje kako poticajno okruženje je jedan od preduslova za istraživanje, donošenje odluka te razvijanje samopouzdanja. Učenje na ovaj način potiče samostalnost i u drugim okolnostima izvan vrtićkog okruženja. Ističe kako model odgajatelja, njegov osobni stil ponašanja i komuniciranja je veoma značajan za razvoj komunikacijskih vještina kod djece. Asertivan način komunikacije odgajatelja i stručnih saradnika te svih drugih aktera u odgojno-obrazovnom procesu je neophodan. Podsticati dijete na izražavanje svojih potreba, emocija i misli na pristojan način, a da pri tome ne povrijedi bilo koje drugo dijete uveliko pomažu djeci da se osjećaju bolje u vrtiću i ostvare svoja prava. Nerijetko to i jeste jedan od velikih izazova.

Odgajateljica JU “Djeca Sarajeva” vrtića “Ljiljan“ navodi kako djeca razvijaju svoje potencijale kroz upute koje im upućuje okolina, počevši od roditelja, odgajatelja i svih ostalih sudionika njihove okoline. Djeca koja polaze vrtić imaju niz prednosti obzirom da su interakciji s vršnjacima, ali i kompetentnim odgojiteljima koji im mogu pružiti optimalnu razinu njege, odgoja i obrazovanja.

Odgajateljica vrtića Isra naglašava kako se sprovodi podučavanje djece u svrhu rješavanja problema. Komunikacijske vještine koje upotrebljavamo su verbalne što podrazumjeva otvorenu komunikaciju, postavljanje pitanja, pojašnjenje, refleksiju, pregovaranje i završetak komunikacije uz zagrljaj. Zauzimanje djece samih za sebe ocjenjujem sa najvišom ocjenom.

Na pitanje koji su to izazovi kada je u pitanju poučavanje djece u svrhu rješavanja problema kao i izazovi prilikom upotrebe komunikacijskih vještina i zauzimanje za sebe, psihologinja JU “Djeca Sarajeva” vrtić ŽIŠ odgovara kako prepoznavanje svojih emocija, imenovanje, razumijevanje ali i razumijevanje da i drugo dijete ima također svoje emocije i potrebe je izazov u radu. Stručni suradnik psiholog u velikoj mjeri sudjeluje u procesu rada kako s djecom i njihovim roditeljima tako i sa odgajateljima. Od ličnosti odgajatelja, tj. da li i sam ima razvijene vještine asertivne komunikacije i da li može prepoznati značaj emocionalnog razvoja djeteta uveliko ovisi koliko će biti poteškoća u realizaciji aktivnosti.

Odgajateljica JU “Djeca Sarajeva” vrtića “Ljiljan“ navodi kako trening socijalnih vještina je prepoznat kao vrijedna psihosocijalna intervencija i metoda koja je usmjerena na osnaživanje

korisnika za snalaženje u svakodnevnim životnim situacijama i to najčešće učenje i vježbanje socijalnih vještina. Od izuzetne je važnosti razvijanje i usvajanje specifičnih komunikacijskih i socijalno-emocionalnih vještina kod djece putem strukturiranog učenja po metodi treninga socijalnih vještina.

Odgajateljica vrtića Isra naglašava kako odgajatelj ima razne izazove. Ponekad je teško ostvariti verbalnu komunikaciju, pa se pokušava kroz razne aktivnosti i igru doći do rješenja i spoznaje kako se zauzeti za sebe. Ti izazovi su najteži. Jako puno je nekomunikativne djece koja npr. kroz crtež iskažu svoja osjećanja i stanje.

Na pitanje o čemu razgovarate s djecom te kako ocjenjuju svoju komunikaciju i koje tehnike koristite, psihologinja JU "Djeca Sarajeva" vrtić ŽIŠ odgovara kako ovisno o uzrastu s djecom razgovara o njihovim potrebama, prijateljstvu, vrijednostima, o tome kako se osjećaju i gdje u tijelu prepoznaju svoja osjećanja, kome se mogu obratiti ukoliko im je nešto potrebno, kako se ponašaju kada su ljuti, kako adekvatno rješavati konflikte s drugarima, šta učiniti kada ih neko uznemirava i od koga potražiti pomoć. Dugogodišnji rad na sebi i na svom ličnom razvoju kroz različite edukacije te specijalizaciju za dječijeg i adolescentnog psihoterapeuta je profilirao moj stil komunikacije kao asertivan. U radu s odgajateljima je primjetno da osobni stil komunikacije odgajatelja ali i roditelja uveliko utiče na postignuća u radu s djetetom. Zajednička saradnja i stalna edukacija je neophodna za prevazilaženje svih prepreka u ovim odnosima za koje je veoma značajno da budu ujednačini te u istoj odgojnoj komponenti za dobrobit djeteta.

Odgajateljica JU "Djeca Sarajeva" vrtića "Ljiljan" navodi kako djeca uče kroz odgojiteljevu komunikaciju s njima, kako ih sluša, te uviđaju kako rješava probleme, kako drži tijelo, te prate ostale detalje. Način na koji odgojitelj komunicira s djecom postaje model na kojem djeca uče komunicirati s drugima. Odgajatelj svakodnevno komuniciraju s djecom. S tim u vezi, nužno je da djeca razvijaju svoju komunikacijsku kompetenciju koja je sastavni dio svih komunikacija u odgojno-obrazovnome radu.

Odgajateljica vrtića „Isra“ naglašava kako djeci nedostaju roditelji i oni žele razgovor sa odgajateljima. Treba ih pažljivo slušati i podsticati na razgovor, na njihove potrebe i želje. Osim izravne komunikacije koristimo razne aktivnosti i igru.

Vezano za kratku analizu koliko se radi na emocijama, psihologinja JU "Djeca Sarajeva" vrtić ŽIŠ naglašava kako obrazovni segment u radu je veoma zastupljen, često dominantniji u

odnosu na odgojni. Rad na emocijama bi trebao biti u fokusu iako je on ključan za razvoj svih drugih vještina. U vrtiću dijete stiče znanja, iskustva, životne lekcije i prijateljstva koje uveliko obilježavaju život djeteta. Akcenat je na učenju ponašanja koja će im pomoći u izgradnji zdravih odnosa s drugima.

Odgajateljica JU "Djeca Sarajeva" vrtića "Ljiljan" navodi kako emocionalni razvoj predstavlja najvažniji proces u razvoju ličnosti. Određen je biološkim dispozicijama. Jednim dijelom je naslijeđen, na što se ne može mnogo utjecati. Vrlo važnu ulogu ima socijalno okruženje odnosno odgoj jer dijete najvećim dijelom uči modeliranjem.

Ističe da socijalnim učenjem dijete uči i kontrolu emocija odnosno samoregulaciju. Upravo to podrazumijeva da uči i oponaša načine kako se smiriti kada ga obuzmu emocije, što napraviti, te koliko brzo se nakon određene emocije može oporaviti.

Odgajateljica vrtića „Isra“ naglašava da kao što je ranije pomenula, djeci u nedostatku roditelja odgajatelj postaje prva osoba od povjerenja i sigurnosti. Jako veliki trud se ulaže na rad kod emotivnog stanja djece. Interakcija, verbalna komunikacija, mimika lica i fizička blizina su jako bitni.

Na pitanje koliko se ulaže u kognitivne tehnike, psihologinja JU "Djeca Sarajeva" vrtić ŽIŠ naglašava da sve što u vrtiću izaziva da dijete dublje razmišlja, istražuje postavlja pitanja i rješava probleme u velikoj mjeri jača i osnažuje kognitivno funkcionisanje. Odgajatelji koriste kreativnu igru kao sredstvo za podučavanje poštujući razvojnu dob djeteta i njegova interesovanja. Aktivnosti se prilagođavaju potrebama, mogućnostima i interesovanjima djeteta uvažavajući sve individualne karakteristike.

Odgajateljica JU "Djeca Sarajeva" vrtića "Ljiljan" navodi kako se kognitivne tehnike direktnije bave negativnim elementima depresivnog razmišljanja i pomaže mladoj osobi u realističnijoj procjeni svojih iskustava. Napominje kako se u kognitivno bihevioralnom tretmanu (KBT) djece s eksternaliziranim poremećajima koriste bihevioralne i kognitivne tehnike. U nastavku napominje kako je kod djece mlađe dobi neophodno modificirati tehnike razvojnoj razini djeteta. U skladu s tim, u tretmanu neophodno je koristiti igre, igračke, priče, crteže, misaone oblačiće i drugo. Osim toga neophodno je utvrditi koja su disfunkcionalna, odnosno odstupajuća agresivna ponašanja prisutna te njihovo trajanje, učestalost i intenzitet. Tako za dijete koje u ljutnji baca stvari ili udara drugu djecu, te ne može dugo izdržati u interakcijama s

djecom bez agresivnog ponašanja, neophodno je da razvije samokontrolu, ljutnju iskaže verbalno i sudjeluje u zajedničkim aktivnostima s drugom djecom.

Odgajateljica vrtića „Isra“ ističe kako kognitivni razvoj djece je jako bitan. Jer dijete spoznaje svijet oko sebe i istražuje svoje granice. Treba im omogućiti sigurnu sredinu za njihov istraživački nagon. Za takve izazove imamo razne igračke i igre.

Na pitanje koliko se ulaže u interpretativne vještine, psihologinja JU “Djeca Sarajeva” vrtić ŽIŠ navodi da obzirom da se djeca trebaju pripremiti za školu, ona to čine kroz različite aktivnosti koje podstiču vještine logičkog razmišljanja.

Odgajateljica JU “Djeca Sarajeva” vrtića “Ljiljan“ navodi kako postoje četiri osnovne jezične vještine: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Svojim rođenjem dijete započinje proces učenja i svladavanja jezičnih vještina oponašajući govorni model. Ističe kako se komunikacija odvija u dva smjera prilikom čega je važno da osoba nastoji razumjeti misli i osjećaje druge osobe. Za što bolju komunikaciju od izuzetne je važnosti posjedovanje vještine slušanja i promatranja.

Odgajateljica vrtića Isra napominje kako se svakodnevno ulaže u interpretativne vještine. Jako je bitno da dijete interpretira svoja osjećanja, doživljava i događaje na najbolji mogući način koristeći jezičke vještine.

Na pitanje o čemu uče te s kojim se izazovima djeca susreću prilikom učenja, psihologinja JU “Djeca Sarajeva” vrtić ŽIŠ navodi kako djeca u vrtiću uče kako donijeti ispravnu odluku. Učenje slušanja je preduvjet za slijeđenje uputa i instrukcija. Izazov su nove aktivnosti koje se dešavaju u vrtiću, ali kroz njih dijete uči, napreduje i stiče nove vještine i iskustva te su prilika za učenje.

Sličan odgovor je dala i odgajateljica JU “Djeca Sarajeva” vrtića “Ljiljan“ te dodala kako socijalno i emocionalno učenje predstavlja proces kroz koji djeca spoznaju kako se suočiti s životnim izazovima s kojima se svakodnevno susreću. Učenje im pomaže kod samosvijesti i samopouzdanja, smanjenja stresa, sposobnosti opuštanja tijela i drugo.

Odgajateljica vrtića „Isra“ ističe kako se uči se po planu i programu za predškolski odgoj uz unaprijed urađene pripreme za taj uzrast.

Na pitanje koji su glavni izazovi implementacije svega naučenog u vrtiću psihologinja JU “Djeca Sarajeva” vrtić ŽIŠ pojašnjava kako odgajatelji i stručni saradnici u vrtiću pomažu djeci u razvoju socio-emocionalnih vještina. Saradnja s roditeljima se realizira kroz individualne razgovore, savjetodavni rad, grupni rad, roditeljske sastanke te uključivanje roditelja u neposredni odgojno-obrazovni rad.

Odgajateljica vrtića „Isra“ ističe da sve ono što se nauči u vrtiću implementira se kod kuće i nadalje u školskim klupama. Apsolutna razlika je između djece koja pohađaju vrtić i onih koji ne pohađaju. Sve naučeno u vrtiću djeca sprovode u svakodnevnom životu.

Odgajateljica JU “Djeca Sarajeva” vrtića “Ljiljan“ navodi da jedna od važnijih stavki jeste motivacija, pravilna metodologija i odgovarajuća primjena tehnika. Iz tog razloga su od velike važnosti smjernice i implementacija svega naučenog.

Na pitanje koji su to izazovi kada odgajateljice djecu u vrtiću uče po određenom obrascu, kao što su psihoedukacija ili razvijanje otpornosti, a kod kuće porodica po nekim drugim obrascima te kako to utječe na djecu, psihologinja JU “Djeca Sarajeva” vrtić ŽIŠ pojašnjava kako odgoj i obrazovanje djeteta je zajednička briga i odgovornost roditelja i odgajatelja. Zajednički cilj i porodice i vrtića bi trebao biti dobrobit djeteta. Povjerenje, tolerancija, objektivno davanje informacija, zajedništvo kao i težnja ka istom cilju su bitan preduvjet da odgajatelji i roditelji budu što usklađeniji te samim time i uspješniji u odgoju i obrazovanju djece. Usklađenost odgojnih postupaka u porodici i u vrtiću je bitan preduvjet za zdrav razvoj ličnosti.

Odgajateljica vrtića „Isra“ ističe kao se ovo posljednje zove neadekvatna saradnja sa roditeljima a što je u današnje vrijeme vrlo česta pojava. Postoji sve više roditelja koji ne žele ili jednostavno ne znaju da ostvare komunikaciju sa odgajateljima za dobrobit djece. Rade sve pogrešno, odnosno ne rade ništa sa djecom i time dovode djecu u konfuziju jer ne održavaju kontinuitet za koji se mi zalažemo u vrtićima.

U nastavku su analizirani, programi jednog državnog i jednog privatnog vrtića. Prvo je prikazan plan i program JU “Djeca Sarajeva” vrtića “Ljiljan“ odnosno sedmične teme odgojne grupe u petoj godini života.

Tabela 1: Mjesečni prikaz aktivnosti u JU “Djeca Sarajeva” vrtić “Ljiljani”

Red. br.	Datum	Aktivnost	Opis
1.	15.5.	„Zanimanja ljudi,,	Posjeta Dobrovoljnom vatrogasnom društvu – druženje djece a vatrogascima.
2.	18.5.	„Zanimanja ljudi,,	Fotograf i novinar. Djeca treba da dođu obučena u ono što bi željela raditi kada budu veliki. Fotošuting za kraj.
3.	5.6.	Ljetni režim rada	Djeca nose sa sobom bojanke, sa učiteljicama vježbaju finu motoriku u cilju poticanja kretivosti i mašte. Potrebni rekviziti: kantica, lopatica, lopte, hula hop, grabljice, čunjevi za igru na otvorenom.
4.	4.9.	POČETAK NOVE ŠKOLSKE GODINE formiranja dječjeg portfolija	Dostava fascikli u cilju formiranja dječjeg portfolija
5.	31.9.	Dolaz u posjetu Kiketa	
6.	30.9.	Takmičarske igre u dvorištu vrtića	
7.	2.10.	Izlet na Bijambare	
8.	5.10.	Šetnja do Spomen obilježja civilnim žrtvama rata	Obilježavanje Dječje nedjelje
9.	6.10.	Posjeta televizijskoj stanici i učešće na maskembalu	Obilježavanje Dječje nedjelje
10.	20.10.	Posjeta Baš-Bašči u Brezi	U povodu Dana jabuke
11.		Posjeta kino sali i gledanje crtanog filma za djecu.	
12.		Izrada privjesaka i prigodnih čestitki te podjela prolaznicima u šetnji kroz grad	Povodom 78. rođendana JU „Djeca Sarajeva,,
13.	31.10.	Posejeta banci povodom Svjetskog	

		dana štednje	
14.	2.11.	Radovi u jesen, razgovor i praktične aktivnosti.	Djeca nose male teglice i neko povrće kako bi spremno dočekali zimu za zimnicom
15.	8.11.	Roditeljski sastanak, analiza odgojno-obrazovnog rada, pomoć i podrška roditeljstvu	Udruženje Duga i tekuća pitanja
16.	24.11.	Priredba vezana za bosansku tradiciju	
17.	20.11.	Posjeta članova organizacije „Sahan,,	Predstavljanje svog rada, promocija kulturne raznolikosti, te očuvanje i zaštitu kulturne baštine
18.	24.11.	Priprema u povodu Dana državnosti	Poseban dres kod za zajedničku tačku, djeca nose rekvizite
19.	14.1.	Roditeljski sastanak	Povodom dogovora o načinu obilježavanja Dana dječje radosti
20.	14.12.	Proučavanje dinosaurusu	Djeca donose glinamol i rolne roalet papira kako bi pravili figure
21.	19.12.	Prikupljanje novca za Dan dječje radosti i kupovina novih igračkaka	
22.	19.12.	Oftalmološki pregled za djecu	
23.	25.12.	Posjeta Zemaljskom muzeju u Sarajevu	
24.	1.2.	„Vježbom do zdravlja,,	Organizacija takmičarskih igara zajedno sa drugarima mješovite odgojne grupe
25.	12.2.	Posjeta Pozorištu mladih u Sarajevu	Predstava „Ako pčele odu“
26.	14.2.	„Zimske olimpijske igre u Sarajevu“	Posjeta Olimpijskom muzeju u Sarajevu
27.	20.2.	„Razglednice iz BiH,,	Šetnja do Bašćaršije, razgledavanje znamenitosti
28.	5.3.	Posjeta mjuziklu - predstavi Slovo tragač u kino Sali	
29.	28.2.	Šetnja sa zastavicama kroz grad	

30.	5. mart	Kolektivni odlazak na predstavu u Pozorištu mladih Sarajevo	
31.	6. mart	„Ljubav prema... „	
32.	8. mart	Pravljenje četitki punih ljubavi	

Polaznici JU “Djeca Sarajeva” vrtića “Ljiljan” su imali priliku da na početku godine prođu kroz aktivnosti vezane za zanimanja ljudi, vježbe za zdravlje te posjete gradskim znamenitostima. Cilj ovih aktivnosti je bio da djeca iskažu šta žele da budu u budućnosti te da se profiliraju kroz takmičarske igre.

Djeca su također bila u posjeti pozorištima te su pravili čestitke a sve u cilju kultivisanja i novih saznanja iz ove oblasti.

U drugom dijelu godine, djeca su imala priliku da iskažu svoje sposobnosti kroz takmičarske igre, učešće u izletima u prirodu i posjeti znamenitih građevina, izradi privjesaka i prigodnih čestitki te podjela prolaznicima u šetnji kroz grad a razgovaralo se i o radovima u jesen. Osim toga, organizovana je posjeta banci povodom Svjetskog dana štednje, djeca su učestvovala na pripremi u povodu Dana državnosti a proučavali su se i dinosaurusi. Djeca su prikupljala novac za Dan dječje radosti te su kupovali nove igračke. Organizovan je oftalmološki pregled za djecu te posjeta muzeju. Djeca su učestvovala u tematskim programima vezano za olimpijadu kao i u šetnji sa zastavicama BiH kroz grad te su pravili čestitke pune ljubavi.

U nastavku je prikazan plan i program vrtića “Pahuljica“ odnosno mjesečne teme odgojne grupe u petoj godini života. Iz “Pahuljice” su dostavili teme aktivnosti za deset mjeseci.

Tabela 2: Mjesečni prikaz aktivnosti u vrtiću “Pahuljica”

Red. br.	Mjesec	Aktivnost	Opis
1.	Januar	Rastemo zajedno	Bonton, moje emocije
2.	Februar	Zima u Sarajevu	Zimska odjeća (oprema) Olimpijada (Vučko, sarajevske

			ljepotice)
3.	April	Moja okolina	Sarajevo grade moj Saobraćaj
4.	Maj	Život na livadi	Bubamara puna šara Leptir i pčela
5.	Juni	Đaci prvaci	Vrtić na rastanku Mala matura
6.	Juli	Boje ljeta	Stiglo je ljeto Ljetne poslastice
7.	Septembar	Vrtić – moja druga kuća	Sve o meni, ja znam, porodica i ja
8.	Oktobar	Boje jeseni	Dječja nedjelja, stigla je jesen, jesenja korpa
9.	Decembar	U svijetu mašte	Najljepše bajke, zimske slastice

U prvom dijelu godine, odgajatelji su sa djecom obrađivali teme vezane za zajednički rast kao i zima u Sarajevu. Nakon toga, obrađena je tema vezana za dječju okolinu te život na livadi kao i boje ljeta.

U drugom dijelu godine, obrađene su teme đaci prvaci, vrtić kao druga kuća, boje jeseni te svijet mašte.

Za razliku od plana i programa vrtića “Pahuljica” u JU “Djeca Sarajeva” vrtića “Ljiljan”, odgajatelji su sa djecom obrađivali teme koje su značajno sadržajnije.

Dok su djeca u vrtiću „Pahuljica“ obrađivali teme vezane za zajednički rast, zima u Sarajevu, dječja okolina, život na livadi te boje ljeta, u JU “Djeca Sarajeva” vrtiću “Ljiljan” imali su veći broj edukativnih aktivnosti vezano za upoznavanje znamenitosti, društvenu socijalizaciju, takmičarskih igara i dolaska do novih saznanja. Skoro svake sedmice su imali novu temu koju su detaljno obrađivali kroz teoretski i praktični dio. S druge strane, u vrtiću “Pahuljica”, činilo se kao su teme bazirane na mjesečnom nivou, kasnije razrađivane u skladu sa zacrtanim ciljevima.

Slično poređenje ova dva vrtića je bilo i za drugi dio godine a djeca su imala priliku da prođu kroz više aktivnosti i steknu nova znanja i iskustva u JU “Djeca Sarajeva” vrtiću “Ljiljan”. To je posebno bilo evidentno kroz takmičarske igre, izlete u prirodu, izradi privjesaka i

prigodnih čestitki, učešće na priredbama, kupovinu novih igračkaka, zdravstvene igre te druge tematske programe.

Zaključak je kako su odgajatelji sa djecom obrađivali značajan broj tema koje su se razlikovale u sadržajima, te u gotovo svim aktivnostima je bila prisutna psihoedukacija. Učešćem u aktivnostima u vrtićima, djeca su u velikoj mjeri imala priliku da dobiju nove socijalne i emocionalne kompetencije.

III ZAKLJUČAK

Veoma važan period razvoja djece je period prije polaska u vrtić, i razlikuje se od djeteta do djeteta. Neka djeca se uključuju rano, već s navršenom prvom godinom života, određen broj djece se odvaja od porodičnog okruženja s tri godine, dok se ostatak djece upoznaje s organizovanim odgojno-obrazovnim procesom tek godinu dana prije polaska u školu.

Spremnost djeteta za vrtić se ogleda u spremnosti da dijete napravi uspješnu tranziciju i integraciju u predškolsko okruženje, poštujući svakodnevne rutine i opšta očekivanja. Vještine koje se očekuju odnose se na društvene, jezičke i fizičke sposobnosti, igru, te brigu o sebi. Kada su ove vještine uspostavljene, proces učenja od odgajatelja i druge djece je uspješniji.

Ciljevi u ovom radu: utvrđivanje prisutnosti psihoedukacije, njenih osnovnih elemenata i načina implementacije; utvrđivanje uloge koju svaki od elemenata ima u razvoju otpornosti djece; utvrđivanje koje se sve aktivnosti poduzimaju a koje su usmjerene na razvijanje otpornosti djece; utvrđivanje važnosti ulaganja u (socijalne i emocionalne) kompetencije; utvrđivanje koji su faktori ključni koji utječu na kvalitetan razvoj otpornosti djece; utvrđivanje uloge i važnost angažmana odgajateljica u psihoedukaciji djece; te utvrđivanje važnost jačanja profesionalnih kompetencija odgajatelja, uspješno su potvrđeni.

Kroz empirijski dio istraživanja, kroz intervju dvije odgajateljice i jedne psihologinje, uočeno je da se razlikuju pristupi planovima i programima u javnim i privatnim vrtićima, tako da su odgajatelji sa djecom obrađivali teme koje su se razlikovale u sadržajima ali u kojima je bila prisutna i psihoedukacija koja značajno utiče na otpornost djece. Kroz aktivnosti u vrtićima djeca su u velikoj mjeri imala priliku da dobiju nove socijalne i emocionalne kompetencije.

Postojanje osnovnih vještina prije polaska u predškolsku ustanovu omogućava odgajateljima da prošire djetetove sposobnosti i vještine u oblasti socijalizacije, igre, jezika, pismenosti, emocionalnog razvoja, te fine i grube motorike.

Tako će dijete imati više koristi od boravka u vrtiću i lakše će prihvatiti da jedan dio svog vremena provodi na ovaj način. Ove osnovne vještine se ogledaju u interakciji s vršnjacima (upoznavanje i komunikacija), brizi o sebi (samostalno korištenje WCa i jelo), regulaciji emocija (reakcija na frustraciju i nastupe bijesa u skladu s uzrastom), fizičke sposobnosti neophodne za

igru (samostalnu i u grupi), kao i jezičke vještine potrebne za slušanje (slijeđenje uputstava) i razgovor šta mogu uraditi da unaprijedim ove vještine kod svog djeteta.

Tu je važno napomenuti važnost samostalnosti i povećanja očekivanja od djeteta vezana za samostalno oblačenje, higijenu, jelo i spremanje za izlazak iz kuće. Zatim društvene vještine, odnosno, podsticanje djeteta da se uključuje u interakciju s manje poznatim vršnjacima.

Knjige imaju veliku ulogu kod odgoja djece. S djetetom je važno čitati kako bi ono bilo spremno za periode sjedenja i čitanja/pričanja priča. Kada su vizualne strategije u pitanju, neophodno je da se koriste slikovni rasporedi da bi dijete bolje razumjelo i predvidjelo pojedine rutine i dnevne aktivnosti kod kuće i u vrtiću. Kada je fina motorika u pitanju većina aktivnosti u vrtiću se oslanja na motoričke vještine, tako da će dijete s razvijenim vještinama fine motorike s više uživanja učestvovati u ovakvim aktivnostima.

Kada su izlasci u pitanju da bi dijete bilo spremno za grupne izlete i posjete, neophodno je da sa odajateljima u vrtiću zajedno posjećuje biblioteku, zoološki vrt, poštu i sl., a sve kako bi naučilo obrasce ponašanja na javnim mjestima. Predškolske ustanove imaju veliku ulogu kod napretka djece u mnogim oblastima, kako bi zajedno mogli odrediti ciljeve i aktivnosti za naredni period. Od velike je važnosti igra s drugom djecom. Neophodna je organizacija igre djeteta s drugom djecom istog uzrasta.

Društvene igre podučavaju dijete naizmjenično igrati, dijeliti, čekati i podnositi poraz. Neke od igara koje možete prilagoditi uzrastu djeteta i brojnosti igrača su: „Čovječe ne ljuti se“, „Memorije“, „Monopol“ i druge. Važno je da dijete isproba različite stilove igre kao što su konstruktivna igra, simbolička igra, imaginarna igra, igra pretvaranja itd.

Igranje uloga je igra u kojoj dijete usvaja nove uloge, najčešće uloge odraslih (učitelj, vozač, doktor). Od velike je važnosti modelirati rječnik koji je odgovarajući za situaciju predstavljenu kroz igru. Kada je u pitanju oblasti razvoja, gruba i fina motorika te jezik i pismenost imaju značajan uticaj odgajatelja na djecu. Plivanje je od velikog značaja za razvoj i jačanje cijelog tijela. Dobacivanje težom lopticom (na primjer za bejzbol ili punjena pijeskom) razvija mišiće ruku i izdržljivost.

Izrezivanjem i lijepljenjem djeca imaju priliku da nacrtaju velike geometrijske oblike pa neka dijete izrezuje. Dalje, tu su vještine crtanja, bojenja, igra labirinta s djecom kako bi kontrolisali olovku te vježba koordinacije oko-ruka.

Kao što je već spomenuto, od izuzetne su važnosti knjige gdje odgajatelji imaju priliku sa djecom čitati i pričati o nepoznatim riječima. Djeca bi trebala da povezuju priče sa stvarnim iskustvima. Podsticanje djece da sami odaberu knjigu koju će im odgajatelj čitati.

Važno je da odgajatelj priča djeci o vremenu i kako izgleda/ miriše/ kakav je osjećaj. Kada su boje i oblici u pitanju, neophodno je pričati o bojama i oblicima koje djeca vide oko sebe. Kada su koncepti u pitanju, odgajatelji bi s djecom trebali razgovarati o konceptima poput veliko/malo, ispred/iza/pored, u/na/ispod, kratko/dugačko itd.

LITERATURA

1. Arambašić, L. (1996). Stres. u Pregrad, J. (ur.) Stres, trauma, oporavak (93- 102). Zagreb: DPP.
2. Aronson, E., Wilson, T. D. i Akert, R. M. (2005). Socijalna psihologija, Zagreb: Mate
3. Bašić J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S. (2004). Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
4. Bašić, J., (2009). Teorija prevencije: Prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih, Zagreb, Školska knjiga
5. Brajša-Žganec, A., (2003). Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj, Zagreb: Naklada Slap
6. Cefai, C., Miljević-Riđički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T. Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M.A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Caetano Santos, A., Kimber, B., Eriksson, Ch. (2015). RESCUR: Na valovima –Kurikul otpornosti za predškolsku i ranu školsku dob –Vodič za odgojitelje i učitelje. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu
7. Grgin T., (1997). Edukacijska psihologija, Sveučilište u Splitu: Naklada Slap
8. Mladenović, M., (1973). Društvena zaštita porodice i djece, Beograd: Rad
9. Rot N., (1989). Osnovi socijalne psihologije, Univerzitet u Beogradu: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd
10. Berc, G. (2012). Obiteljska otpornost – teorijsko utemeljenje i primjena koncepta u socijalnom radu. Ljetopis socijalnog rada. 19 (1), 145 – 167.
11. Berk, L. (2008). Psihologija cjeloživotnog razvoja. Jastrebarsko: Naklada Slap.
12. Boričević Maršanić V., Paradžik Lj., Zečević I., Karapetrić-Bolfan Lj. (2015). Usredotočena svjesnost – mindfulness: primjena u djece i adolescenata. Socijalna psihijatrija, 43(3), 142-150
13. Brajša – Žganec, A. (2003). Dijete i obitelj. Jastrebarsko: Naklada Slap.
14. Brdar, I., Rijavec, M. (1996). Suočavanje sa stresom zbog loše ocjene – konstrukcija upitnika. Društvena istraživanja. Zagreb/god.6 (1997), br. 4-5 (30-31), str. 599-617
15. Brkić, I., Rijavec, M. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. Napredak, 152, 2 (2011), str. 211-225.
16. Cefai, C., Miljević-Riđički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T. Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M.A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Caetano Santos, A., Kimber, B., Eriksson, Ch. (2015a). RESCUR: Na valovima – Kurikulum otpornosti za predškolsku i ranu školsku dob – Vodič za odgojitelje i učitelje. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
17. Cefai, C., Miljević-Riđički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T. Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M.A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Caetano Santos, A., Kimber, B., Eriksson, Ch. (2015b). RESCUR: Na valovima – Kurikulum otpornosti za predškolsku i ranu školsku dob – Priručnik za roditelje. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
18. Cefai, C., Miljević-Riđički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T. Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M.A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Caetano Santos, A., Kimber, B., Eriksson, Ch. (2015c). RESCUR: Na valovima – Kurikulum otpornosti za predškolsku i ranu školsku dob – Priručnik za odgojitelj(ic)e. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

19. Doležal, D. (2006). Otpornost i prevencija poremećaja u ponašanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42 (1), 87 – 102.
20. Gazdek, M., Horvat, I. (2001). Otpornost i prevencija poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Kriminologija i socijalna integracija*, 9 (1-2), 85 – 94.
21. Havelka, M. (1998). *Zdravstvena psihologija (nastavni tekstovi)*. Zagreb: Zdravstveno veleučilište., pribavljeno 18.08.2021. sa <http://www.vmspd.com/wp-content/uploads/2016/04/Zdravstvena-psihologija-nastavni-tekstovi.pdf>
22. Hudek - Knežević J., Kardum I. (2006). *Stres i tjelesno zdravlje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
23. Ihan, A. (2010). *Snagom uma do otpornosti*. Zagreb: Mozaik knjiga.
24. Lacković-Grgin, K. (2000). *Stres u djece i adolescenata: Izvori, posrednici i učinci*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
25. Lazarus. R. S., Folkman S. (2004). *Stres, procjena i suočavanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
26. Maurović, I. (2015). *Otpornost adolescenata u dječjim domovima*. Doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet.
27. Mavar, M. (2009). Strategije suočavanja sa stresom kod adolescenata. *Acta Iadertina*, 6(1), 121-129, pribavljeno 27.08.2021. sa <https://hrcak.srce.hr/190073>
28. Mihalić S. (2013). Stres kod djece predškolske dobi – kako ga prepoznati i prevladati, pribavljeno 21.8.2021. sa <http://www.istrazime.com/djecja-psihologija/stres-kod-djece-predskolske-dobi-kako-ga-prepoznati-i-prevladati/>
29. Miljković, D. (2017). *Odgoj, obrazovanje i psihološka (ne)otpornost djece i mladih*. Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad HAZU u Bjelovaru, Radovi 11, 33- 46., pribavljeno 26.08.2021. sa <https://hrcak.srce.hr/207918>
30. Radić, A., Sabljčić, L., Šalamon, S. (2021). Sres – veliki izazov svakodnevice. *Nastavni zavod za javno zdravstvo*, pribavljeno 26.08.2021. sa <https://www.stampar.hr/hr/novosti/stres-veliki-izazov-svakodnevice>
31. Rukavina M., Nikčević-Milković, A. (2016). Adolescenti i školski stres. *Acta Iadertina*, 13/2(2016), 159-169.
32. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M., (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
33. Tatalović Vorkapić S., Lončarić D. (2014). Validacija hrvatske verzije ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 102-117., pribavljeno 26.08.2021. sa <https://hrcak.srce.hr/131196>
34. Vulić-Prtorić A. (1997). *Koncept suočavanja sa stresom kod djece i adolescenata i načini njegova mjerenja*. *Radovi filozofskog fakulteta u Zadru – RFFZD*, 1997, 36(13), 135-146.
35. Havelka, M. (1998.): *Zdravstvena psihologija*. Naklada Slap, Jastrebarsko.
36. Lacković Grgin, K. (2000). *Stres u djece i adolescenata: izvori, posrednici i učinci*. Jastrebarsko: Naknada Slap.
37. Lacković-Grgin, K. (2000). *Stres u djece i adolescenata: Izvori, posrednici i učinci*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
38. Cozolino, L. (2013). *The social neuroscience of education: Optimising learning and attachment in the classroom*. New York: W.W. Norton.
39. Harmon-Jones, E., & Winkielman, P. (Eds.) (2007). *Social neuroscience: Integrating biological, and psychological explanations of social behaviour*. New York: The Guilford Press. ISBN: 9781593854041, 1593854048.
40. Leach, J., & Moon, B. (2008). *The power of pedagogy*. London: Sage. ISBN: 1412907225, 9781412907224.
41. Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. London: Belknap/Harvard. ISBN: 9780674897014.

42. Joshi, P. T., & O'Donnell, D. A. (2003). Consequences of child exposure to war and terrorism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(4), 275–292. doi:10.1023/B:CCFP.0000006294.88201.68.
43. Kandel, E. W. (2001). The molecular biology of memory storage: A dialogue between genes and synapses. *Science*, 294, 1030–1038. doi:10.1126/science.1067020.
44. Klimes-Dougan, B. & Kistner, J. (1990). Physically abused preschoolers' responses to peers' distress. *Developmental Psychology*, 26, 599–602. doi:10.1037/0012-1649.26.4.599.
45. Herrenkohl, R. C., Egolf, B. P., & Herrenkohl, E. C. (1997). Preschool antecedents of adolescent assaultive behavior: A longitudinal study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 422–432. doi:10.1037/h0080244.
46. Arroyo, W., & Eth, S. (1996). Traumatic stress reactions and posttraumatic stress disorder (PTSD). In R. Apfel, & B. Simon (Eds.), *Minefields in the heart: The mental health of children in war and communal violence*. New Haven, CT: Yale University Press. ISBN: 9780300065701.



FAKULTET
POLITIČKIH
NAUKA

Obrazac AR

UNIVERZITET U SARAJEVU – FAKULTET POLITIČKIH NAUKA
IZJAVA o autentičnosti radova

Naziv odsjeka i/ili katedre: _____
Predmet: _____

IZJAVA O AUTENTIČNOSTI RADOVA

Ime i prezime: Armin Klinac
Naslov rada: Zastupljenost psihoedukacije u razvoju otpornosti djece
Vrsta rada: Završni magistarski rad
Broj stranica: 55

Potvrđujem:

- da sam pročitao/la dokumente koji se odnose na plagijarizam, kako je to definirano Statutom Univerziteta u Sarajevu, Etičkim kodeksom Univerziteta u Sarajevu i pravilima studiranja koja se odnose na I i II ciklus studija, integrirani studijski program I i II ciklusa i III ciklus studija na Univerzitetu u Sarajevu, kao i uputama o plagijarizmu navedenim na web stranici Univerziteta u Sarajevu;
- da sam svjestan/na univerzitetskih disciplinskih pravila koja se tiču plagijarizma;
- da je rad koji predajem potpuno moj, samostalni rad, osim u dijelovima gdje je to naznačeno;
- da rad nije predat, u cjelini ili djelimično, za stjecanje zvanja na Univerzitetu u Sarajevu ili nekoj drugoj visokoškolskoj ustanovi;
- da sam jasno naznačio/la prisustvo citiranog ili parafraziranog materijala i da sam se referirao/la na sve izvore;
- da sam dosljedno naveo/la korištene i citirane izvore ili bibliografiju po nekom od preporučenih stilova citiranja, sa navođenjem potpune reference koja obuhvata potpuni bibliografski opis korištenog i citiranog izvora;

- da sam odgovarajuće naznačio/la svaku pomoć koju sam dobio/la pored pomoći mentora/ice i akademskih tutora/ica.

Mjesto, datum

Sarajevo, 2024.

Potpis

Armin Klinac