

Socijalnopedagoški pristup i resocijalizacija djece i mladih s poremećajima u ponašanju

Belušić, Nela

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:844273>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-06-14**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**SOCIJALNOPEDAGOŠKI PRISTUP I
RESOCIJALIZACIJA DJECE I MLADIH S
POREMEĆAJIMA U PONAŠANJU**

Diplomski rad

Nela Belušić

Zagreb, 2023.

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za pedagogiju

**SOCIJALNOPEDAGOŠKI PRISTUP I RESOCIJALIZACIJA DJECE I
MLADIH S POREMEĆAJIMA U PONAŠANJU**

Diplomski rad

Nela Belušić

Mentor: dr.sc. Petar Smontara

Zagreb, 2023.

Socijalnopedagoški pristup i resocijalizacija djece i mladih s poremećajima u ponašanju

Sažetak

Ovaj diplomski rad analizira socijalnopedagoški pristup i resocijalizaciju djece i mladih s poremećajima u ponašanju, s naglaskom na internalizirane poremećaje. Pored toga, u radu se obrađuju rizični i zaštitni čimbenici u mikrosustavu prema teoriji ekološkog razvoja, s osvrtom na ulogu obitelji, obiteljske postupke i odgojne stilove. Posebna pažnja posvećena je ulozi škole u procesu prepoznavanja potreba djece i mladih s poremećajima u ponašanju i važnost planiranja preventivnih programa na temelju koncepta otpornosti. Uz pomoć praktičnih primjera iz pedagoške prakse oživotvorena je uloga pedagoga čime se ukazuje njezina važnost u kontekstu odgoja i obrazovanja. Također, rad pruža socijalnopedagoški prikaz i analizu popularne serije „Trinaest razloga“, nudeći dodatan uvid u prethodno obrađene teme.

Ključne riječi: *internalizirani poremećaji, socijalnopedagoški pristup, preventivni programi, otpornost.*

Socio-pedagogical approach and resocialization of children and youth with behavioral disorders

Abstract

This thesis analyzes the socio-pedagogical approach and resocialization of children and youth with behavioral disorders, with an emphasis on internalized disorders. In addition, it examines the risk and protective factors in the microsystem according to the theory of ecological development, with a focus on the role of the family, family practices and parenting styles. Special attention is paid to the role of schools in the process of identifying the needs of children and young people with behavioral disorders and the importance of planning preventive programs based on the concept of resilience. Through the utilization of practical examples from pedagogical practice, the role of the pedagogue has been brought to life, highlighting its significance within the realm of upbringing and education. Additionally, this thesis provides a socio-pedagogical portrayal and analysis of the popular series „13 Reasons Why“, offering further insight into the previously discussed topics.

Key words: *internalized disorders, socio-pedagogical approach, preventive programs, resilience.*

Sadržaj	
Uvod	1
Pojmovno određenje i definiranje poremećaja u ponašanju djece i mladih	2
Podjela poremećaja u ponašanju	3
Eksternalizirani poremećaji u ponašanju	4
Internalizirani poremećaji u ponašanju	5
<i>Anksiozni poremećaji</i>	6
<i>Depresivni poremećaji</i>	7
Stigma	10
Kontinuum rizika u mikrosustavu iz perspektive teorije ekološkog razvoja	12
<i>Rizični čimbenici</i>	13
<i>Zaštitni čimbenici</i>	15
<i>Odgojni postupci i stil odgoja</i>	18
Uloga škole i školskih preventivnih programa	22
<i>Uloga škole i školskog okruženja</i>	22
<i>Određenje pojma prevencija i preventivnih intervencija</i>	23
<i>Pedagoška praksa kroz ulogu škole i pedagoga</i>	26
<i>Program emocionalnog opismenjavanja</i>	28
<i>Internalizirani poremećaji kao posljedica stresa i akademskog neuspjeha</i>	31
<i>Primjer suradnje iz školske i kliničke prakse na temelju prikaza slučaja</i>	33
<i>Procjena i proces prepoznavanja potreba djece i mladih s poremećajima u ponašanju</i>	36
Jačanje otpornosti i provedba školskih preventivnih programa	38
<i>Jačanje otpornosti</i>	38
<i>Planiranje preventivnih tretmana i programa na temelju koncepta otpornosti</i>	39
<i>Pedagoško savjetovanje</i>	42
Važnost i uloga pedagoga tijekom podrške učenicima s internaliziranim teškoćama na temelju analize „Trinaest razloga“ (Brian Yorkey, 2017, Netflix Originals)	46
<i>Obiteljska pozadina i podrška</i>	46
<i>Suradnja s obiteljima i širom zajednicom te jačanje otpornosti</i>	49
<i>Krizne intervencije u školi</i>	53
<i>Pedagoška komunikacija</i>	55
<i>Pedagoško savjetovanje/vođenje</i>	56
<i>Kritičko procjenjivanje i etičnost u savjetovanju</i>	59
<i>Poučak serije temeljene na biografskim audio zapisima Hanne Baker</i>	61
Zaključak	63

Literatura.....	65
------------------------	-----------

Uvod

Današnje vrijeme uistinu jest promjenjivo i svakodnevno pred nas stavlja mnogobrojne preokrete i izazove s kojima se susrećemo. Tako gledajući uvelike se događaju promjene i u samoj socijalizaciji, što predstavlja velik korak prema kontinuiranom traženju optimalnih uvjeta za razvoj svakog pojedinca, što ponajviše uključuje djecu i mlade. U moru mogućnosti, prilika i izbora povećava se kapacitet razvoja poremećaja u ponašanju te sama koncepcija istih postaje sve kompleksnija. Osim što društvo i šire okruženje uvelike utječe na promjene i razvoj, neisključiva je ključna uloga obitelji i škole. Poremećaji u ponašanju podijeljeni su u dvije kategorije, na eksternalizirane i internalizirane. Eksternalizirani ili aktivni poremećaji manifestiraju se kroz nedovoljno kontrolirana ponašanja i vidljive ishode na van (Mihić i Bašić, 2008). S druge strane, internalizirani poremećaji su pretežito pasivni i očituju se negativnim emocijama i problemima u regulaciji istih (Delale, 2000). Temeljna je postavka da pojedinci s internaliziranim poremećajima u ponašanju ispoljavaju probleme prema sebi, a ne svojoj okolini (Bouillet i Uzelac, 2007). Istovremeno, od presudne je važnosti procjena i proces prepoznavanja potreba djece i mladih s internaliziranim poremećajima u ponašanju. Uz to, sastavni je dio planiranje i realizacija intervencije ili prevencije usmjerene k rješavanju ili ublažavanju problema. Naglasak se stavlja na individualne potrebe pojedinca i njegovo funkcioniranje unutar društva (Bouillet i Uzelac, 2007). Dijete ili mlada osoba ne može se gledati odvojeno od svoje okoline radi toga što je pojedinac integralni dio ekološkog sustava u kojem sve funkcionira recipročno i uzročno-posljedično te u međusobnom dijalogu s okolinom. Shodno tome, važno je sagledavati širu sliku i kontekst iz koje dolazi, kritički propitivati sustave u kojima se nalazi, kulturu, njegovu povijest, vrijednosti, stavove i ostale značajne čimbenike koji utječu na nj. Osim roditelja, glavnu ulogu imaju odgojno-obrazovni djelatnici, osobito učitelji koji su u svakodnevnoj interakciji s učenicima i pedagozi koji pomažu odgojnom radu i razvoju dispozicija učitelja te brinu o dobrobiti svakog djeteta. Stručni suradnik pedagog treba biti zagovaratelj (Žižak, 2010), reflektivni praktičar (Šagud, 2006), transformacijski intelektualac (Giroux, 1985) i savjetovatelj. Slijedom toga, pomoću odgojno-obrazovnog

processa oblikovati životne forme djece i mladih te stremiti k izgradnji zajedničkog kvalitetnog života u zajednici.

Moja motivacija za pisanje ovog diplomskog rada proizlazi iz želje da rasvijetlim ulogu pedagoga u osnaživanju unutarnjih snaga i sposobnosti pojedinaca te jačanju pozitivne slike o sebi, kao i pružanju kontinuirane podrške u razvoju. Također, ovim radom želim staviti naglasak na podizanje svijesti, smanjenje stigme i pravodobno prepoznavanje te davanje podrške djeci i mladima s internaliziranim poremećajima u ponašanju. U ovom radu navode se pojmovi i podjele poremećaja u ponašanju, s težištem na internalizirane, odnosno anksiozne i depresivne poremećaje. Uz to, identificiraju se rizični i zaštitni čimbenici koji utječu na razvoj istih iz perspektive teorije ekološkog razvoja. U tom smislu, uzimajući u obzir školske preventivne programe i intervencije, posebna pažnja posvećuje se ulozi pedagoga i konceptu otpornosti kao ključnog faktora za jačanje mentalnog zdravlja djece i mladih. Kao što je i zorno prikazano na samom kraju rada kroz analizu serije „Trinaest razloga zašto“.

Pojmovno određenje i definiranje poremećaja u ponašanju djece i mladih

Poremećaji u ponašanju djece i mladih je sveobuhvatan naziv različitih pojava u ponašanju koje su izvan granica općeprihvaćenih normi ponašanja u određenoj sociokulturnoj zajednici. Takva ponašanja negativno se reflektiraju na razvoj mladih, stoga im je pri rješavanju takvih problema potrebna stručna i društvena podrška i pomoć. Ovaj pojam je multidimenzionalan i kompleksan, stoga je teško odrediti jedinstvenu i sveobuhvatnu definiciju (Potkonjak i Šimleša, 1989). No, većina autora nastoji obuhvatiti koherentnost ove pojave, uključujući važnost kriterija prepoznavanja poremećaja u ponašanju (Bouillet i Uzelac, 2007).

Nadalje, najčešće korištena definicija određuje poremećaje u ponašanju kao cjelokupni pojam koji obuhvaća psihološke, biološke i socijalne koncepcije koje djeluju na pojedinca i njegovu aktivnost, u ovom slučaju nepovoljno i potencijalno opasno i štetno za druge (Dobrenić i Poldrugáč, 1974, prema Bouillet i Uzelac, 2007). Autor Uzelac (1995) ističe

kako su to sva ponašanja pojedinca koja se znatno razlikuju od uobičajenih za određenu sredinu i zahtijevaju stručnu pomoć kako bi se takav pojedinac uspješno integrirao u društvo. Ističe se kako poremećaji u ponašanju imaju višedimenzionalnu etiologiju koja se odnosi na biološke faktore, obiteljski i društveni kontekst te intervencije koje zahtijevaju visoku razinu složenosti i mogu evoluirati u kompleksnije poremećaje te time smanjiti mogućnosti pozitivnog rješenja problema (Perrotta i Fabiano, 2021).

Štoviše, postoji nekoliko osnovnih kriterija koji služe za prepoznavanje poremećaja u ponašanju. Jedan je od njih odstupanje od standardnih i prihvaćenih normi ponašanja za određenu dob, spol, okruženje i situaciju. Nakon toga, štetnost po vlastitu osobu i socijalno okruženje te potreba za stručnom pomoći i intervencijom. U svim definicijama poremećaja u ponašanju, potrebno je obuhvatiti ova tri kriterija (Koller-Trbović i sur., 2001). Također, valja napomenuti kako izlaze iz granica općeprihvaćenih ponašajnih normi određene društvene sredine (Milovančević i sur., 2002). Međutim, poremećajima u ponašanju treba pristupati s oprezom radi toga što odstupanja u svakodnevnom djelovanju ne moraju uvijek ukazivati na poremećaj u ponašanju. Stoga navode još nekoliko kriterija za preciznije određenje istih: trajanje poremećaja, težina odnosno intenzitet poremećaja, prisutnost poremećaja u pojedinoj okolini, prisutnost nekolicine različitih poremećaja, sociokulturni kriterij, hitnost intervencije i rezultati već provedenih intervencija ukoliko ih je bilo (Koller-Trbović i sur., 2001).

Podjela poremećaja u ponašanju

Autori Uzelac i Bouillet (2007) probleme u ponašanju dijele na pretežito pasivne i pretežito aktivne. Aktivni se još nazivaju eksternaliziranima i odnose se na vidljivo vanjsko ponašanje odnosno nedovoljno kontrolirano ponašanje, poput prkosa, laganja, bježanja od kuće, agresivnog ponašanja, delinkvencije i slično, dok se pasivni ili internalizirani problemi očituju kroz unutarnje stanje osobe odnosno usmjereni su prema sebi i osobnom planu, poput povučenosti, nemarnosti ili plašljivosti. Naglasak se stavlja na pojedinca i njegovu unutarnju patnju jer je njegovo ponašanje na van uljudno i pristojno. Dok se s druge strane, eksternalizirani poremećaji očituju kroz interakciju sa socijalnom okolinom odnosno dijete ispoljava svoje probleme kroz odnose s društvom,

uz to iskazuje delinkventno i agresivno ponašanje (Wenar, 2003, prema Klarin i Đerđa, 2014). Bitno je za napomenuti kako djeca mogu imati višestruke poremećaje ponašanja i treba iznimno paziti pri procjeni i prepoznavanju njihovih potreba te određivanju prikladnog programa i strategija. Osim što mogu biti višestruki, naglašava se kako su poremećaji dinamičan proces, a ne izdvojeno i statično stanje (Vulić-Prtorić, 2001). Isto tako, ne smije se izostaviti napomena da postoji znatno preklapanje pri razmatranju pojedinih poremećaja u ponašanju, često postojanje internaliziranih poremećaja ne isključuje postojanje eksternaliziranih i obrnuto, što je potvrđeno na mnogo uzoraka (Novak i Bašić, 2008).

U ovome je radu naglasak na internaliziranim poremećajima u ponašanju koji se odnose na samog pojedinca, njegov unutarnji svijet i pretjerano kontrolirano ponašanje orijentirano prema sebi. Eksternalizirani poremećaji u ponašanju bit će spomenuti, no glavna nit vodilja ovog rada su pretežito pasivni odnosno internalizirani poremećaji. Shodno tome, važno je uzeti u obzir i eksternalizirane poremećaje te ih ne izgubiti iz vida i isključiti tijekom čitanja ovog rada jer su najčešće isprepleteni s internaliziranim poremećajima u ponašanju.

Eksternalizirani poremećaji u ponašanju

Ukratko, eksternalizirani poremećaji u ponašanju opisuju se kao aktivni poremećaji u ponašanju jer se odnose na nedovoljno kontrolirana ponašanja. Uz to, obuhvaćaju poremećaj prkošenja, suprotstavljanja, ophođenja i antisocijalnog ponašanja (Mihic i Bašić, 2008). S obzirom da je u ovome radu naglasak na internaliziranim poremećajima, ovdje je važno istaknuti da neki od njih (primjerice depresija) mogu biti maskirani pa dijete koje primjerice manifestira različite oblike agresivnog ponašanja dijagnostički nema poremećaj ophođenja, nego raspoloženja. Osim toga, nije rijetkost da se eksternalizirani i internalizirani poremećaji javljaju u komorbiditetu.

Internalizirani poremećaji u ponašanju

Internalizirani poremećaji su poremećaji koji odražavaju pretjerano kontrolirano ponašanje usmjereno prema sebi i vlastitim unutarnjim iskustvima (Smontara, 2023). Obilježeni su najvećim dijelom negativnim emocijama koje se preslikavaju na generalno funkcioniranje, svakodnevno raspoloženje i motivaciju (Delale, 2000). Ovdje se mora istaknuti da poremećaj nije svojstven statičnom i nepromjenjivom stanju, naprotiv (Vulić-Prtorić, 2001, prema Smontara, 2023), internalizirani poremećaji imaju mnogobrojne uzroke koji su međusobno isprepleteni i djeluju jedni na druge, implicirajući da, usprkos njihovoj stabilnosti, pokazuju sklonost promjenama. Također, često prolaze neprimijećeno i teško su uočljivi zbog odsustva vanjskih ponašanja, a razvojne promjene i prikrivenost dodatno otežavaju prepoznavanje njihove prisutnosti. Dijele se na anksiozne i depresivne poremećaje, strahove i fobije te opsesivne misli i prisilne radnje (Smontara, 2023). Najčešće se pojavljuju kod pojedinaca koji ispoljavaju probleme u regulaciji emocija, a najčešći simptomi su plakanje, rastresenost, sram, bijes i nedostatak prikladnih i optimalnih načina za nošenje s emocijama i adekvatno emocionalno reagiranje (Macuka, 2008). Samim time, može se reći da su internalizirani problemi uglavnom povezani uz zabrinutost, ispitnu anksioznost, opsesivno kompulzivne simptome i socijalnu anksioznost (Vulić-Prtorić i Cifrek-Kolarić, 2011).

Istraživanja provedena u Republici Hrvatskoj donose važne spoznaje o prisutnosti unutarnjih simptoma i strahova tijekom djetinjstva i adolescencije. Rezultati su pokazali raznoliku zastupljenost različitih emocionalnih aspekata i dragocjen uvid u emocionalne izazove s kojima se susreću. Depresivnost je zabilježena kod 13% ispitanika, dok su psihosomatski simptomi evidentirani kod 13,38%. Anksioznost, kao još jedan značajan parametar, prisutna je kod 15,33% ispitanika. Nadalje, u kategoriji strahova i fobija, strahovi vezani uz međuljudske odnose i različite prostore manifestiraju se između 2,46% i 4,29%. Strahovi od životinja prisutni su u 5,81% slučajeva, dok se strahovi vezani uz školu javljaju kod 7,78% ispitanika. Nešto veći broj ispitanika boji se bolesti i povreda, u ovom slučaju 8,14%, a strah od neizvjesnosti prisutan je kod 10,95% ispitanice populacije (Vulić-Prtorić, 2002 i 2004, prema Smontara, 2023).

Anksiozni poremećaji

Anksioznost je kompleksna negativna emocija (Smontara, 2023) popraćena osjećajem konstantne zabrinutosti, napetosti, straha i uznemirenosti pojedinca (Begić, 2014, prema Krstanović, 2016). Kao stanje, manifestira se brigom koja proizlazi iz kognitivnog segmenta, uključujući ponavljajuće misli o mogućem neuspjehu ili nedostatnosti. Tijekom djetinjstva i adolescencije, u stresnim situacijama dolazi do pojave izvanjskih simptoma, koji su često izvan kontrole i jasno se reflektiraju kroz somatske znakove poput glavobolje, stezanja u prsima, nesvjestice, vrtoglavice i otežanog disanja te abdominalnih grčeva (Smontara, 2023).

Anksiozni poremećaji pojavljuju se u nekoliko oblika: generalizirani anksiozni poremećaj, separacijska anksioznost, socijalna tjeskoba, opsesivno-kompulzivni poremećaj i fobični strahovi (Begić, 2014, prema Krstanović, 2016). Separacijska anksioznost obično se pojavljuje u djetinjstvu, karakterizirana je osjećajem snažnog straha i tjeskobe koji je vezan za odvajanje djeteta od osoba koje za njega imaju emocionalnu važnost, poput roditelja ili druge figure privrženosti (Paradžik i sur., 2018). Dok se socijalna tjeskoba, poznata kao socijalna anksioznost odnosi na intenzivni strah i nelagodu kod pojedinca u socijalnim situacijama i aktivnostima koje uključuju interakciju s drugima. Osobe doživljavaju strah od osuđivanja, kritike ili negativnog prosuđivanja drugih ljudi (Komadina i sur., 2013). Nadalje, opsesivno-kompulzivni poremećaj ističe se intenzivnim opsesijama (upornim i nametljivim mislima koje izazivaju anksioznost) i/ili kompulzijama (ponavljajućim, nefunkcionalnim i stereotipnim ritualnim radnjama koje mogu biti mentalne ili fizičke – primjerice pranje ruku, brojanje) (Vulić-Prtorić, 2003, prema Smontara, 2023). Fobični strahovi ili fobije su snažni i iracionalni strahovi koji se javljaju prema određenim objektima i situacijama ili aktivnostima (Wenar, 2003, prema Lebedina Manzoni, 2006).

Slijedom toga, ponašanje anksiozne djece i mladih karakterizira se težim smirivanjem u stresnim situacijama nego njihovih vršnjaka, s time da su u većini slučajeva kreativniji od većine, no često nisu u mogućnosti iskoristiti tu kreativnost kao efikasnu strategiju za suočavanje sa stresom. Unatoč posjedovanju učinkovite metode za rješavanje problema,

doživljavaju obeshrabrenje, čak i kada prevladaju anksioznost, ne uspijevaju prepoznati to kao postignuće (Smontara, 2023).

Osobe poput njih žele ostati neprimijećene i teže skrivanju svojih emocija, stoga je važno pružiti im podršku i biti osoba u koju imaju dovoljno povjerenja da bi joj se otvorili. Uistinu je bitno kvalitetno i aktivno slušanje druge osobe kako bi razumjeli ono što nam želi reći i uz to imati sluha za skrivene poruke koje nam osoba upućuje neverbalnom komunikacijom i svojim ponašanjem. Povjerenje je proces i pojava na kojoj se mora kontinuirano raditi, takve osobe trebaju nekoliko prijateljskih razgovora kako bi uvidjele da ne postoji opasnost i da su sigurni pričati o svojim problemima. Većini je potrebna podrška i oslonac kako bi osvijestili da nisu sami te da se nemaju čega bojati. Uz to, kao pedagog, važno je pokazati razumijevanje i empatiju prema njihovim potrebama te osvijestiti učitelje i nastavnike o važnosti pedagoškog takta. Na taj način omogućit će se djetetu siguran prostor za izražavanje i uvažavanje njegovih osjećaja i misli.

Depresivni poremećaji

Sljedeći su depresivni poremećaji koji spadaju u posebnu skupinu mentalnih poremećaja koja objedinjuje nekolicinu različitih poremećaja popraćenih umanjanim funkcioniranjem, razdražljivim ponašanjem i raspoloženjem (Ledić i sur., 2019). Shodno tome nazivaju se i poremećajima raspoloženja. Karakterizira ih snažan i dugotrajan osjećaj tuge i patnje (Wenar, 2002, prema Smontara, 2023) s naglaskom na trajanje, zatim gubitak motivacije, izazov u dostizanju očekivane razvojne težine, socijalna izolacija, promjene obrasca spavanja i uspavljivanja, somatoformne primjedbe, razdražljivo raspoloženje, autodestruktivno ponašanje i preosjetljivost na kritiku (Ercegović, 2004, prema Smontara, 2019).

Istraživanja provedena na reprezentativnom uzorku djece i adolescenata u Republici Hrvatskoj (Vulić-Prtorić i Cifrek-Kolarić, 2011, prema Smontara, 2019) ističu da nisko samopoštovanje ima značajnu ulogu kao rizični faktor za razvoj depresivnosti. Depresivne epizode najčešće proizlaze iz nedostatka samopoštovanja, oskudnih

socijalnih vještina i razvoja tendencije tumačenja negativnih događaja ili situacija kao trajnih, univerzalnih i neizbježnih. Osim niskog samopoštovanja, obuhvaća beznadnost i negativni perfekcionizam. Beznadnost se manifestira kroz pesimističan pogled na budućnost i ukorijenjenu zabrinutost oko postignuća, a negativni perfekcionizam obuhvaća uspostavljanje izuzetno visokih kriterija, uz prekomjernu samokritičnost i interpretaciju pretjerane kritičnosti od strane drugih te sumnju u vlastito djelovanje i percepciju (Smontara, 2019).

Kod depresije, vrlo je važno uzeti u obzir školski neuspjeh koji je ujedno rizični faktor za pojavljivanje simptoma depresije i sama posljedica depresije. Osim školskog uspjeha, uz kognitivne aspekte depresije vežu se osobni (npr. motivacija) i kontekstualni (npr. siromaštvo) čimbenici. Emocije i raspoloženje snažno utječu na spoznajno funkcioniranje poput održavanja i usmjeravanja pažnje, procesuiranja informacija i pamćenja, što isto može predstavljati izvor nesigurnosti i pojavu ometajućih misli koje otežavaju učenje i obavljanje školskih obaveza (Millet i Thin, 2012, Smontara, 2010, prema Smontara, 2019). Školski neuspjeh nerijetko razvija fobiju od škole i uzrokuje nepohađanje nastave kod 4% adolescenata. Fobija od škole definira se kao složen fenomen obilježen neprimjerenom razinom anksioznosti i ometa normalno funkcioniranje osobe u obitelji, društvu i školi. Često se pojavljuje istodobno s poremećajima raspoloženja (Mindoljević Drakulić, 2016, prema Smontara, 2019).

Rezultati pokazuju da je povećana stopa depresije češća kod adolescenata, izričito u dobi od 17 godina, nego u djece od 8 i 12 godina. Simptomi se značajno razlikuju ovisno o životnom razdoblju, tako u predškolaca prevladava iritabilnost, apatije, tjelesne pritužbe i plačljivost, dok tijekom srednjeg djetinjstva dolazi do izbjegavanja škole, niskog samopouzdanja i pesimizma. Kod adolescenata se još ističe pojačan osjećaj krivnje i bespomoćnosti (Vulić-Prtorić i Cifrek-Kolarić, 2011). S time da djevojčice imaju dvostruko veću vjerojatnost za razvoj depresivnih stanja nego dječaci. Također, dječaci i djevojčice različito ispoljavaju internalizirani problem depresije. Što se tiče djevojčica, one depresiju manifestiraju povlačenjem u sebe i melankoličnim te depresivnim raspoloženjem, dok dječaci manifestiraju depresiju kroz agresivno i impulzivno ponašanje (Macuka i Smojver Ažić, 2012, prema Klarin i Đerđa, 2014).

Problem današnjice su olakotno shvaćanje depresivnih poremećaja i samoinicijativno dijagnosticiranje istih. Velik broj mladih povezuje trenutnu dosadu i nezainteresiranost s depresijom, toliko je postala učestala tema u razgovorima, da bi se moglo reći kako svaka mlada osoba pati od depresije. Dakako, depresivni poremećaji, uz suicid i samoozljeđivanje nikako ne smiju ostati neopaženi i bolje je reagirati na sve znakove, nego čekati unaprjeđenje simptoma i razvoj posljedica. Mladi su naučili nositi sav teret na svojim leđima i tako dobro ga zamaskirati da se vrlo teško može procijeniti što im se u životu događa. Ukoliko nam se osoba sa suicidalnim mislima povjeri, od iznimne je važnosti razgovarati o njenim osjećajima, pokazati osobi naše prisustvo i da se u njemu može osjećati sigurno i zaštićeno. Osobu se ne smije osuđivati, kriviti ju za njene osjećaje ili pak umanjivati vrijednost njenih osjećaja. Bitno je podržati ih i ukazati na stručnu pomoć te osigurati podršku kroz proces zacjeljenja.

Osim toga, kada je riječ o djeci koja pokazuju znakove blage ili umjerene depresije, često može doći do nedoumice je li dijete anksiozno ili već u blagoj depresiji. Bez obzira na to, važno je istaknuti da je tretmanski pristup vrlo sličan za ove situacije. Ključni čimbenik u tretmanu je rad na razvoju pozitivne slike o sebi. Djeca i mladi koji se bore s anksioznošću ili blagom depresijom često se osjećaju bespomoćno i imaju nisko samopouzdanje. Stoga je neophodno poticati pojedinca da se fokusira na svoje pozitivne osobine i vještine. Također, podupirati njegovu sposobnost da se suoči s izazovima i prevlada ih. Konačno, prijeko je potrebno zaštititi takve pojedince od rizičnih čimbenika koji bi mogli dodatno pogoršati njihovo mentalno stanje. Osim odgojno-obrazovnih djelatnika, roditelji igraju važnu ulogu u ovom procesu, pružajući podršku, ljubav i pažnju koja je potrebna da bi se dijete osjećalo sigurno i zaštićeno.

Stigma

Pojam stigme označava karakteristiku koja umanjuje vrijednost i značenje određenih društvenih postavki. No, važno je karakteristiku smjestiti u određeni kontekst kako bi imala značenje (Gofman, 2009). Ovdje se naglašava kako stigma nije nešto što je svojstveno osobi već posljedica socijalnog konteksta. Smatra se napadom na psihološku i socijalnu dobrobit pojedinca. Različite društvene skupine mogu doživjeti socijalnu marginalizaciju zbog određenih karakteristika koje imaju ili nekih karakteristika za koje drugi smatraju da posjeduju. Ove karakteristike mogu biti povezane s određenim ponašanjem grupe ljudi, njihovim izgledom ili se odnose na samu pripadnost istoj (Lotar i sur., 2010). Osim već poznatih marginaliziranih društvenih skupina, ovdje se, također, ubrajaju djeca i mladi s poremećajima u ponašanju. Oni su okarakterizirani kao manje vrijedni radi samo jednog svog obilježja i vrlo često su žrtve diskriminacije te negativnih stavova, osim toga još su podvrgnuti predrasudama i stereotipima.

Štoviše, poznato je da se takve osobe teže integriraju u socijalnu okolinu i slabije su prihvaćene od strane iste. Učestalost neprihvatljivog ponašanja kod djece i mladih s poremećajima u ponašanju doprinosi povećanju izloženosti stigmatizaciji i marginalizaciji. U nekim slučajevima dovodi do odbacivanja ili izolacije takvih osoba iz društvenih skupina (Petz i sur., 1992, 429). Neke od posljedica su gubitak statusa u društvu, ranije spomenuta diskriminacija, izbjegavanje i odbacivanje pojedinca što uvelike smanjuje njegovu kvalitetu življenja i uključuje teret s kojim se mora nositi (Lotar i sur., 2010). Poznato je da upravo takve osobe imaju tendenciju napuštanja zajednice u kojoj su živjeli kako bi u novoj okolini mogli stvoriti svoju novu sliku. Što se svodi na skrivanje određenih i preciznih informacija o svojoj prošlosti kako se ne bi ponovo pronašli u situaciji moguće diskriminacije i narušavanja promijenjene slike sebe u novoj društvenoj sredini (Gofman, 2009).

Također, Gofman (2009) spominje pojam "upućenosti" koji se odnosi na osobe koje pružaju određeni oblik podrške. Utemeljena je u posjedovanju iste stigme ili su upućeni u njenu problematiku radi situacije i odnosa sa stigmatiziranim pojedincem. Teško je odrediti granicu između pomoći i sažaljenja takvih osoba jer ponekad suosjećanje stavlja

stigmatizirane pojedince u marginalnu poziciju. Stoga se naglašava da se oni u svom društvu osjećaju u potpunosti prihvaćenima, usprkos njihovom nedostatku. Radi toga iznimno je važno da upućena osoba koja im želi pomoći posjeduje stručna znanja i ekspertizu. Stigma može imati veliki utjecaj na samu resocijalizaciju radi otežanog dobivanja prilike da stigmatizirana osoba promijeni sliku o sebi i svoje ponašanje (Lotar i sur., 2010). Takvo što dovodi do samoispunjavajućeg proročanstva i povratka problematičnim navikama. Samoispunjujuće proročanstvo¹ vrlo je složen fenomen, opisuje se kao slučaj u nekoliko postupaka. Prvo jest da ljudi imaju određeno očekivanje o tome kakva je druga osoba, nakon toga to očekivanje utječe i oblikuje njihovo ponašanje prema toj osobi, zatim izaziva da se druga osoba ponaša u skladu s tim početnim očekivanjem što dovodi do toga da se ta očekivanja pokažu istinitima.

Sve u svemu, najbolji način u borbi protiv stigmatizacije i marginalizacije djece i mladih s poremećajima u ponašanju je osviještenost i obrazovanje te da pojam internaliziranih poremećaja u ponašanju postane učestalija tema u svakodnevnim razgovorima i medijima. Naglasak se stavlja na postavku da je psihičko zdravlje isto zdravlje, kao i svako drugo te se o njemu treba voditi briga i pažnja (Matičević, 2021). Putem odgoja i obrazovanja treba senzibilizirati javnost i cijelu populaciju da djeca i mladi s poremećajima u ponašanju imaju specifične potrebe koje iziskuju odgovarajuće ispunjavanje istih. Veliku ulogu igra okruženje u kojoj osoba boravi i često neće moći napredovati ukoliko ostane na istom mjestu. Osoba može i treba raditi na sebi i na vlastitom samopoimanju kako bi se što bolje i primjerenije nosila s vanjskim čimbenicima te kako bi rasla i težila nečem višem, no to je ponekad vrlo teško ukoliko oko sebe nema podržavajuću okolinu. Shodno tome važno je podizati svijest o vrijednosti svakog pojedinca i uvažavanja različitosti kako bismo se svi osjećali prihvaćeno i sigurno.

¹ Preuzeto s: Zavod za javno zdravstvo zagrebačke županije, <https://www.zzjz-zz.hr/samoispunjavajuće-prorocanstvo/> (18. siječnja 2023.)

Kontinuum rizika u mikrosustavu iz perspektive teorije ekološkog razvoja

Općenito govoreći o rizičnim i zaštitnim čimbenicima, naglasak se stavlja na nekoliko postavki. Čimbenici su rijetko jednostrani i pojedinačni, smatra se da su višestruko povezani s problemom radi toga što isti čimbenik može biti uključen u više poremećaja i problema. Prema tome, imaju i višestruko djelovanje. Uz to, rezultat je isprepleten individualnim i okolinskim čimbenicima te je vrlo teško precizno odrediti uzročno-posljedične veze (Durlak, 1997, prema Kranželić Tavra, 2002). Stoga, važno je razumjeti kompleksnost djelovanja rizičnih i zaštitnih čimbenika te prema njima djelovati s velikim oprezom. Štoviše, dijete ne raste odvojeno od svoje okoline, već od rođenja postaje subjektom koji aktivno djeluje u svom okruženju. Sve ono što ga okružuje i što predstavlja širi društveni kontekst, naziva se kontekstualnim čimbenicima, počevši od obitelji, škole, vršnjaka, lokalne zajednice i šire zajednice (Kranželić Tavra, 2002), dok se osobne karakteristike, znanje i vještine koje pojedinac posjeduje nazivaju individualnim čimbenicima (Zubak, 2002). Kao što je spomenuto, kod rizičnih i zaštitnih čimbenika važno je promatrati ekološke sustave i multiperspektive koje okružuju dijete (Ajduković, 2001). Preciznije rečeno radi se o Bronfenbrennerovom ekološkom modelu čovjekove okoline iz kojeg je vidljiv utjecaj triju ključnih područja: makrosustava, egzosustava i mikrosustava. Teorija ekoloških sustava Uriea Bronfenbrennera, model je pristupa istraživanju čovjekovog razvoja odnosno razvoju djeteta, s pojedincem u središtu i kontekstom koji ga okružuje (Vasta i sur., 2005, prema Eret, 2011). Pritom je važno istaknuti da dijete i okolina neprestano, dvosmjerno i transformacijski utječu jedno na drugo. Ekosustav je okolina koja podrazumijeva transakcijski utjecaj na dijete i djeluje putem mikrosustava koju obilježava djetetova najbliža okolina poput obitelji, škole, igrališta i crkve, dok je mezosustav, sustav koji povezuje nekolicinu djetetovih mikrosustava. Ovdje se spominje još egzosustav koji se odnosi na različita socijalna okruženja u kojima dijete ne sudjeluje poput lokalne vlasti ili školskog vijeća i makrosustav koji obuhvaća kulturu u kojoj dijete živi (Vasta i sur., prema Eret, 2011). Naime, postoji još jedan sustav i ime mu je kronosustav te on sve ostale sustave međusobno povezuje (Santrock, 2008, prema Eret, 2011).

Uz to, kontinuum rizika može se svrstati u četiri kategorije rizičnosti djece i mladih temeljem njihovog ponašanja. Kontinuum započinje s niskom rizičnošću koja se odnosi na djecu i mlade koji ne manifestiraju ponašanja koja odražavaju poremećaje u ponašanju. Shodno tome, srednja rizičnost ukazuje na manifestiranje samo jednog od ponašanja koje nije u skladu s društvenim normama, dok visoka rizičnost obuhvaća dva ili više navedenih ponašanja. Naposljetku se nalazi vrlo visoka rizičnost koja se odnosi na veći broj poremećaja u ponašanju, njihovu kompleksnost i zamršenost (Drayfoos, 1997, prema Bašić i Ferić, 2004). Štoviše, cjelovit naziv za ovu podjelu glasi “*djeca i mladi u riziku*” i u novije doba koristi se za djecu i mlade s različitim poremećajima u ponašanju (Dryfoos, 1990, prema Bašić i Janković, 2000). Međutim, postupanje s djecom i mladima koji iskazuju ili razvijaju poremećaje u ponašanju, treba provoditi s velikim oprezom, pritom pazeći na rizične i zaštitne čimbenike koji se ne mogu odrediti kao uzrok poremećaja u ponašanju s potpunom sigurnošću. Također, na različite oscilacije u ponašanju i manifestiranju poremećaja u ponašanju kod svakog pojedinca, radi toga što neće svi na isti način razviti poremećaje u ponašanju obzirom na rizični i zaštitni status, a neki pojedinci ih neće uopće razviti (Bašić i Janković, 2000).

Rizični čimbenici

Za početak, rizični čimbenici definiraju se kao raznoliki utjecaji pomoću kojih se povećava vjerojatnost pojavljivanja poremećaja ponašanja. Mogu imati individualni ili kontekstualni karakter te se mogu pojaviti u jednom trenutku ili imati duži vremenski rok trajanja, u obliku stresnog događaja (Coie i sur., 1993, prema Kirby i Fraser, 1997, prema Bašić i Janković, 2000). Jednostavnije rečeno, činitelji rizika opisani su kao vjerojatnost problema u budućnosti odnosno svi utjecaji koji povećavaju izvjesnost stvaranja poteškoća tijekom procesa socijalizacije (Ajduković, 2000). Pritom, razlikujemo dvije veće skupine rizičnih čimbenika, a to su rizične osobine ili predispozicije koje se odnose na individualni karakter i obilježja okruženja. Pod rizične osobine naglašava se spol kao jedan od najznačajnijih čimbenika rizika, a uz njega navode se temperament, hiperaktivnost i određene kognitivne teškoće pojedinca. S druge strane, obilježja okruženja odnose se na određene okolinske uvjete koje svojim posrednim ili neposrednim

učinkom djeluju na ukupnu količinu rizika (Ajduković, 2001). Postoje mnogobrojni rizični čimbenici, kao i podjele različitih autora. Prema tome, važno je istaknuti one koji se statistički najčešće javljaju kod djece i mladih koji potencijalno razvijaju različite oblike problema u ponašanju. Tako postoje genetski ili biološki čimbenici rizika; neki individualni i vršnjački čimbenici kao što je utjecaj vršnjaka; rizični čimbenici povezani sa školom poput školskog neuspjeha, disciplinskih problema; nadalje rizični čimbenici u obitelji i rizični čimbenici u zajednici, a jedan od najčešćih je siromaštvo (William i sur., 1997, prema Bašić i Janković, 2000). Još jedna kategorizacija rizičnih čimbenika za razvoj internaliziranih poremećaja dijeli se na karakteristike djeteta koje su ranije opisane, onda ponašanja roditelja koja se odnose na nasilje u obitelji ili konflikte, zanemarivanje, nejasne obrasce komunikacije, roditelji s nesigurnom privrženošću, anksiozni i nesigurni roditelji, prezaštitnički roditeljski stil i slično. U tom smislu, socijalna kompetencija djeteta opisana kroz poteškoće u odnosima, nedostatak interpersonalnih vještina, učestale reakcije povlačenja i izbjegavanja socijalnih interakcija te osamljivanje. Još jedna kategorija koja nosi naziv okolinski faktori i oslikava se u stresnim životnim događajima, siromaštvu, odbacivanju od strane vršnjaka, velikim gubicima i tugovanju te odvajanju djeteta od obitelji (Weiss, Susser i Catron, 1998; Oland i Shaw, 2006; Greenberg i sur., 1999; Vulić-Prtorić, 2002, prema Novak i Bašić, 2008).

Kako bi se odredio i procijenio stupanj rizika u djece i mladih, potrebno je identificirati postojeće manifestno ponašanje ili postojeći poremećaj. S time da se treba računati na mnoge popratne poteškoće, a neke od njih su: neuspjeh kod prepoznavanja poremećaja jer najčešće počinju kasnije u životima mladih i pogrešne procjene tko treba određene oblike socijalnih programa zbog različitih zaštitnih čimbenika koji utječu na ranjivost i rizičnost (Bašić i Janković, 2000). Govoreći o ovom području, smatra se još uvijek nedovoljno razvijenim te se sve postavke trebaju uzimati s većom sigurnošću. Međutim, pažnju treba posvetiti i nekolicini suvremenih spoznaja koje su ranije napomenute, a vezane su za ovo područje: više poremećaja može biti povezano s istim čimbenikom, češći su višestruki nego pojedinačni čimbenici koji su povezani s problemom, bitno je sagledavati razvojnu dob i okolnosti pri određivanju čimbenika jer su neki iznimno bitni za određena razdoblja te nepoznanica mehanizma djelovanja samih čimbenika (Bašić, 2009).

Nadalje, postoje rizični čimbenici vezani uz školsko okruženje, odnose se na školski neuspjeh, slabije akademsko postignuće, probleme s disciplinom i nedostatnu privrženost školi (Williams i sur., 1997, prema Kranželić Tavra, 2002). No, školski neuspjeh i nedostatak povezanosti sa školom, smatraju se glavnim prediktorima kasnijih poremećaja u ponašanju, detaljnije u poglavlju *Internalizirani poremećaji kao posljedica stresa i akademskog neuspjeha* (Aguin, Loeber, 1996, prema Pollard, Hawkins, 199, prema Kranželić Tavra, 2002). Kod šireg socijalnog okruženja čimbenici rizika su ponajprije rasna diskriminacija i nepravda, zatim niski socioekonomski status, što ujedno uz sebe veže male mogućnosti za educiranje i zapošljavanje (Fraser, 1997, prema Delale, 2000).

U istraživanju se pokazalo kako predškolski odgajatelji, odgajatelji centara i domova te učitelji kao rizične čimbenike ističu: izostanak svakodnevne prikladne brige roditelja o vlastitoj djeci, toleriranje i prihvaćanje društva rizičnih i nemoralnih djelovanja, odsustvo pozitivne komunikacije među vršnjacima i minoriziranje odgojne uloge škole i školskog okruženja na svim socijalnim razinama (Zloković i Vrclj, 2010). Upravo ovakvi rezultati trebali bi ohrabrivati sve odgojno-obrazovne djelatnike, ali i šire članove zajednice da trebaju ojačati vlastita uvjerenja i da trebaju poticati učvršćivanje snaga djece i mladih te razvijati zaštitne čimbenike u njihovoj neposrednoj okolini (Bašić, 2000). Shodno tome, potrebno je poticati odgojno-obrazovne djelatnike na suradnju s roditeljima i širom zajednicom kako bi osvijestili važnost zaštitnih činitelja te omogućili vlastitoj i tuđoj djeci i mladima optimalan razvoj svih njihovih potencijala i kvaliteta. Dizanjem odgojno-obrazovnog postupka na višu razinu, pokazujemo motivaciju i spremnost za pružanjem boljih šansi i mogućnosti za sadašnji i budući život te održivi razvoj.

Zaštitni čimbenici

Štoviše, uz rizične čimbenike povezujemo i zaštitne. Isti autori navode zaštitne čimbenike čija prisutnost i pojačanje smanjuju rizik od pojave poremećaja u ponašanju (Bašić i Janković, 2000). Činitelji zaštite pomažu pri ublažavanju rizika, nazivaju se još unutarnjim ili vanjskim snagama koje služe kao pomoć djeci i mladima kako bi se lakše i kvalitetnije suočili s izazovima (Fraser, 1997, prema Ajduković, 2001). Zaštitne

čimbenike sačinjavaju: snažna povezanost s obitelji, međusobni dogovori u obitelji, ženski spol i vještine rješavanja socijalnih problema (Williams i sur., 1997, prema Bašić, 2000). Uz njih se još ubrajaju: pozitivan temperament i otpornost, podržavajuća obiteljska i okolinska klima, prosocijalnost, dobro razvijene socijalne vještine, samodisciplina, akademsko postignuće i mnogi drugi (Farrington, 1994, Hawking i sur., 1992, Hawkins i sur., 1995, prema Williams i sur., 1997, prema Bašić i Janković, 2000). Ne smije se zaboraviti razvijena emocionalna inteligencija koja se razumije kao skup emocionalnih osobina za uspješno funkcioniranje pojedinca, a neke od njih su empatija, prilagodljivost, upornost, sposobnost rješavanja problema u suradnji s drugima, poštovanje, optimizam i samomotiviranost (Shapiro, 1997, prema Delale, 2000). Osim toga, emocionalno inteligentne osobe svjesne su vlastitih osjećaja i njihovog utjecaja na ostale. Pridaju prikladno značenje pozitivnim i negativnim segmentima pojedinih unutarnjih iskustava što im uvelike olakšava interakciju s društvom (Mayer i Salovey, 1993, prema Delale, 2000).

Istraživanja pokazuju da djeca koja se nalaze u podržavajućem okruženju i posjeduju određene osobine ne iskazuju poremećaje u ponašanju, unatoč tomu što su odrastala u situacijama visokog rizika i opasnih po mentalno zdravlje. Uz faktore zaštite povezujemo otpornost, drugim riječima sposobnost suprotstavljanja i emocionalne kompetentnosti u borbi sa životnim nedaćama (Ajduković, 2000). Od iznimne važnosti je identificiranje zaštitnih čimbenika, što je ujedno vrlo kompleksan i dugotrajan proces koji se ne može u sto postotnoj sigurnosti detektirati. Stoga je važno raditi na pojačavanju i postavljanju otpornih čimbenika, usmjeriti se na proces i razumijevanje njihovih potreba te mijenjanje okoline i uklanjanje različitih stresora u njihovim životima (Bašić, 2004).

Govoreći o zaštitnim činiteljima u školskom okruženju, oni se uglavnom temelje na pozitivnom razvoju djece i mladih. Postoje četiri najčešće spominjana zaštitna čimbenika, a to su uspješne i kvalitetne škole, pozitivan odnos s brižnim odraslim osobama, poticanje samostalnosti i kompetentnosti te visoke ambicije (Dryfoos, 1997, prema Kranželić-Tavra, 2002). Osim ovih činitelja, spominju se i visoka očekivanja, prikladna podrška, međusobno poštovanje i aktivno sudjelovanje te davanje prilika za doprinos djeci putem uključivanja u planiranje i odlučivanje o njima bitnim stvarima (Davis, 1999, prema

Zubak, 2007). Također, vrlo je važno napomenuti zaštitne čimbenike koji potiču pozitivan razvoj djece i mladih u odgojno-obrazovnom procesu. Ovdje se govori o kognitivnim vještinama i socijalnim kompetencijama poput samostalnosti, kreativnosti i uključivanja u donošenje odluka bitnih za djecu i mlade (Raić, 2016). Između ostalog, neisključiv je uspjeh, on ne treba nužno biti akademski, već može biti sportski, glazbeni ili socijalni. No, tu se napominje veća povezanost sa školom, koja u slučaju da je pozitivna, podupire kasnija akademska postignuća i pomaže prevenciji rizičnih ponašanja (Kranželić Tavra, 2002). Samo iz ovih nekoliko primjera vidi se različitost postavljanja zaštitnih čimbenika različitih autora, no može se uočiti uzročno-posljedična veza i njihova međuovisnost. Ne može se pogriješiti kada bi se reklo za zaštitne čimbenike da se oslikavaju kroz motivirajuće školsko okruženje i privrženost školi, mogućnost i prilike za aktivno sudjelovanje u odgoju i obrazovanju, visoke aspiracije od učenika i uz to odgovarajuća podrška te socijalna, emocionalna i kognitivna kompetentnost. Poželjno je djecu i mlade uključivati u odlučivanje o njima važnim stvarima, uistinu saslušati i razmotriti njihove prijedloge te neke od njih i ostvariti. Njima je potrebna potvrda i odobravanje od odraslih kako bi ojačali vlastito samopouzdanje. Uz to, potrebno im je dati optimalnu slobodu i upozoriti ih da moraju preuzeti odgovornost za vlastite postupke i djelovanja. Na taj način potičemo autonoman razvoj svakog djeteta kao aktivnog građanina koji sudjeluje u društvu i donosi dobrobit svojoj zajednici.

Što se tiče zaštitnih čimbenika u obiteljskom okruženju, postoji nekolicina autora koji daju različite podjele istih. Razlog tomu je što su sve obitelji različite i ne odgovaraju svakoj isti uvjeti, ono što vrijedi za jednu obitelj, ne mora vrijediti i za drugu. Neki od osnovnih zaštitnih čimbenika u obitelji su sklad, komunikacija, čvrstoća, zdravlje, financije, zajedničke aktivnosti u slobodno vrijeme, mreža podrške, obiteljske tradicije, vrijeme i rutina (McCubbin i sur., 1997, prema Ferić, 2002). Pritom, ubraja se još jedna podjela koja se odnosi na snažne obitelji koje uspješno i zdravo funkcioniraju, a one imaju sljedeća obilježja: pozitivan odnos među članovima obitelji, sigurno i toplo okruženje, dosljedna pravila praćena toplim odnosom, jasno definirane uloge roditelja i djece, iznimno jak sustav podrške i prisustvo prigodnog modela za identifikaciju (Syger, 1996, prema Ferić, 2002). Bilo bi utopijski reći kako jedna obitelj može realizirati sva ova navedena obilježja. Stoga je važno da obitelji ulažu trud i streme k otkrivanju vlastitih

snaga te osnaživanju vlastitih sposobnosti, s ciljem iskorištavanja svih resursa koji im se pružaju kako bi naučile nove načine i vještine za rješavanje problema i suočavanje s izazovima koji se svakodnevno stavljaju pred njih.

Odgojni postupci i stil odgoja

Današnjica je obilježena velikim promjenama i očekivanjima od obitelji, nalaze se u vrtlogu punom novih izazova i poteškoća, osim što su rascijepljeni između osobnih interesa, profesionalne karijere i materijalnog statusa, tu se uključuje i obiteljski život, obaveze, te odricanje i odgajanje djece (Maleš, 2012, prema Pintar, 2019). Govoreći o zaštitnim i rizičnim faktorima, ovdje obitelj igra veliku ulogu, izrazito njihovo ponašanje koje omogućuje razumijevanje poremećaja kod djece i mladih (Klarin i Đerđa, 2014).

Prije svega, potrebno je napomenuti razvoj privrženosti kao najvažnijeg oblika socioemocionalnog razvoja djece i adolescenata. Koncept privrženosti odnosi se na traženje i održavanje bliskosti koju dijete ostvaruje s odraslima, sa zaštitom koju mu oni pružaju i raspoloživošću u zadovoljenju njegovih emocionalnih potreba (Klarin, 2016). Dijete se usredotočuje na određenu osobu koja mu je primarni skrbnik, a javlja se najčešće u stresnim situacijama (Bowlby, 1969, prema Klarin, 2016). Stvara se emocionalna veza u odnosu djeteta i odraslih koja ima značajnu ulogu u njegovom životu i oblikuje njegov razvoj, percepciju povezanosti s drugima, pojam o sebi i životno iskustvo (Pearce, 2009, prema Klarin, 2016). Osim toga, nužna je za uspješan razvoj odnosa i zadovoljstva u istima. Djeca pomoću tih iskustava koja su stekla u odnosima s roditeljima stvaraju „unutarnje mentalne predodžbe ili radne modele sebe i drugih“ (Lebedina Manzoni, 2016, 78). Stoga je poželjno da to bude sigurna privrženost s roditeljima koja ostvaruje model i predodžbu u kojima dijete vidi druge ljude kao dostupne osobe kojima može vjerovati te gleda sebe u tim odnosima kao osobu koja je vrijedna pažnje, ljubavi i brige od strane drugih. S druge strane postoji nesigurna privrženost koja je okarakterizirana sumnjom i nedostatkom stabilnosti u odnosima i spada pod rizične faktore (Lebedina Manzoni, 2016).

Kao što je rečeno, roditelji imaju snažnu ulogu u procesu socijalizacije i njihovi odgojni postupci nedvosmisleno su povezani sa socijalnim razvojem te su značajni činitelji mnogobrojnih razvojnih ishoda djeteta (Maccoby, 2007; Bowlby, 1973; Buist i sur., 2004; Deković i Buist, 2005; Eichelsheim i sur., 2009; Sharma i Vaid, 2005, prema Klarin i Đerđa, 2014). U obitelji pronalaze temeljnu ljubav i podršku, a ovdje važnu funkciju ima odgojni stil roditelja odnosno skup strategija pomoću kojih odgaja svoje dijete, a pod kojim se uspješniji navodi autoritativni od autoritarnog ili permisivnog. Također, naglasak je na količini pažnje koju su roditelji posvećivali djetetu od najranije dobi (Katz i McClellan, 2005). Autoritativni stil kombinira kontrolu s razumijevanjem djetetovih osjećaja i poticanjem samostalnosti što ga čini najzahvalnijim, dok se permisivni ili indiferentni odnosi na nedostatak pravila i granica, obilježava ga zanemarivanje djeteta, što može dovesti do problema u školi i niskog samopoštovanja, a autoritarni stil fokusiran je na stroga pravila i kontrolu bez uvažavanja djetetove perspektive te nerijetko rezultira agresivnošću i socijalnim problemima u djeteta (Maccoby i Martin, 1983, prema Kokorić i sur. 2020).

Kvalitetan i podržavajući odnos roditelja i djeteta najznačajniji je činitelj zaštite u razvoju poremećaja u ponašanju (Ajduković i Delale, 2000). Kako bi to ostvarili, potrebno je da roditelji ispune društvena očekivanja. Poželjno je da su upoznati s karakteristikama djetetova razvoja, izgradnjom kvalitetnih međudnosa u obitelji, primjenjivanjem prikladnih odgojnih postupaka i odabirom optimalnih mogućnosti za razvoja djeteta. Uz to, iznimno je bitno temeljiti roditeljevanje u najboljem interesu djeteta, odnosno vođenje njegova bića uz postavljanje granica i poticanje da ostvari sve svoje potencijale (Stričević, 2011, prema Pintar, 2019). No, najvažnije je da obitelj bude podrška djetetu u svakoj fazi njegova razvoja kako bi se što ranije otkrili potencijalni problemi (Cohen i Caffo, 1998, prema Raboteg-Šarić i sur., 2002). Takav odnos opisan je kao razumijevajući i emocionalno topli, roditelj prihvaća dijete, jasno argumentira svoja očekivanja i stavove što rezultira osjećajem topline i ugone. Dok emocionalno hladni roditelji ne pokazuju razumijevanje, ni ljubav, ni prihvaćanje, takav odnos rezultira osjećajem odbačenosti i neprimjerenosti (Davies i Cummings, 1994, prema Klarin i Đerđa, 2014), što ujedno negativno utječe na djetetov socijalni i emocionalni razvoj (Onyskiw i Hayduk, 2003, prema Klarin i Đerđa, 2014).

Ovdje se treba još spomenuti koncept otporne obitelji koje uključuju kombinaciju prilagođavanja i privikavanja. Prilagođavanje se oslanja na osnaživanje obitelji putem jačanja sposobnosti i napora putem kojih će povećati vlastitu funkcionalnost i svoj integritet u situacijama gdje je suočena s rizičnim činiteljima. Dok privikavanje uključuje učinak činitelja oporavka, stabilno bivanje i učinkovito suočavanje s kriznim situacijama i događajima nakon njih. Ukratko, uz spomenuti pojam vežu se zaštitni čimbenici (npr. komunikacija, jednakost, fleksibilnost, obiteljske rutine) čija je uloga osposobiti obitelj da prevlada rizične čimbenike, dok se s druge strane nalaze čimbenici oporavka (npr. inkluzija obitelji, podrška, optimizam, organizacija i rekreacija) koji pomažu obitelji da se vrati u prvobitno stanje nakon krize ili stresnog događaja (Ferić, 2002).

U svrhu dubljeg razumijevanja i analize, usredotočit ću se na konkretan primjer putem kojeg ću ilustrirati različite rizične i zaštitne čimbenike koji igraju ključnu ulogu u životu pojedinca.

Primjer: „Ana (literarni pseudonim) je maturantica četverogodišnje strukovne škole. Roditelji su bili prezaposleni pa ju je u djetinjstvu odgajala baka koja živi na periferiji grada u jednoj od siromašnijih četvrti. Razveli su se pri kraju osnovne škole. Otac je zasnovao novu obitelj i odselio u drugu državu. Tijekom visoko konfliktnog razvoda razvila je emocionalno otuđenje od oca, prestala pohađati muzičku školu, sve se više počela povlačiti u sebe i graditi unutarnji svijet koji je obilježen negativnim sjećanjima, tjeskobom i somatizacijama. U školi to nitko nije uočio. S obzirom da je dobra učenica, nastavnici su opisano ponašanje pripisivali dobroj odgojenosti i osobinama ličnosti (introverziji). Jedno je vrijeme često plakala, imala poteškoća s usnivanjem i prestala jesti jer joj se činilo da je to jedini dio života koji može kontrolirati. Prisjećala se životnih okolnosti i događanja kroz koja je prolazila. Okidač navedenih emocionalnih promjena i ponašanja bila je rođendanska proslava prijateljice kod koje je uočila povezanost i zajedništvo u obitelji. Suptilne promjene u raspoloženju i ponašanju unuke zamijetila je baka kojoj se preselila na kraće vrijeme da bi je njegovala tijekom oporavka od bolesti. Uskoro je ponovo počela jesti. Sada živi s majkom koja se povremeno opija i s kojom ima dobar, ali površan odnos. Ponekad se povjerava prijateljici s kojom povremeno i izlazi. Željela bi studirati, ali ne zna što, a s obzirom na socijalnu situaciju to će moći jedino uz rad. Nedavno je srela svoju nastavnicu glazbene kulture iz osnovne škole, koja joj, od tog susreta nadalje, daje besplatne sate klavira. Tvrdi da je nadarena, potičući je na daljnje razvijanje talenta. Od nedavno je počela volontirati u Bolnici za kronične bolesti dječje dobi Gornja Bistra i otkrivati svoju ljubav prema djeci. S obzirom na okolnosti intenzivnije je počela razmišljati o profesionalnoj budućnosti u kojoj, zbog nesigurnosti i različitih interesa, nema jasnu predodžbu. Osim toga, iako

pohađa četverogodišnju školu, strah ju je Državne mature jer je čula da zadaci na ispitima obuhvaćaju gimnazijske sadržaje. Kod pedagoginje je dogovorila termin za karijerno savjetovanje...” (Smontara, 2023, 16)

Rizični i zaštitni čimbenici iz perspektive Bronfenbrennerove teorije ekološkog razvoja na temelju prethodno navedenog slučaja prikazani su u tablici 1.

Tablica 1 Rizični i zaštitni čimbenici na temelju prethodno navedenog prikaza slučaja

EKOSUSTAV	ZAŠTITNI FAKTORI	RIZIČNI FAKTORI
Mikrosustav	<i>Pozitivan odnos s bakom i njena prisutnost u djetinjstvu, relativno dobar odnos s majkom, odnos povjerenja s prijateljicom, podrška nastavnice i sviranje klavira, prirodna sklonost glazbi</i>	<i>Visokokonfliktni razvod, otuđenje od oca, nedostatak podrške, unutarjni svijet obilježen negativnim sjećanjima i tjeskobom, nestabilnost majčinskog ponašanja</i>
Mezosustav	<i>Školski sustav koji je primijetio Aninu učeničku uspješnost i podržava njene specifične interese za postizanje tog uspjeha, školsko okruženje koje joj pruža priliku za obrazovanje i razvoj, prijateljica s kojom se druži i izlazi što potiče odnose sa socijalnom okolinom, glazbeno obrazovanje</i>	<i>Nedostatak prepoznavanja emocionalnih problema u školi, nedostatak sustavne podrške obitelji, financijski izazovi, nesigurnost i zabrinutost oko budućnosti</i>
Egzosustav	<i>Volontiranje, socijalna podrška, obrazovna prilika</i>	<i>Socijalna situacija, život u siromašnoj četvrti, nedostatak prikladne institucionalne podrške (moguća uskrata stipendije)</i>

Uloga škole i školskih preventivnih programa

Uloga škole i školskog okruženja

Pojedinu osobu ne možemo gledati odvojeno od njegove socijalne okoline. Tako se i odgoj gleda kao kompleksan proces koji uključuje razvoj ličnosti i učinkovitu interakciju s okolinom, pritom poštujući biološke zakonitosti razvoja. Također, učenje se usko veže s odgojem jer nema odgoja bez učenja. Upravo je radi toga bitno da dijete ima socijalnu sredinu koja osigurava optimalne uvjete za razvoj i životno iskustvo koje potiče u smjeru njegove dobrobiti (Bratanić, 1991). Radi toga veliku pozornost posvećuje se školi jer u njoj djeca provode većinu svog vremena. Također, to je razdoblje djetetova života koje je obilježeno rastom i razvitkom, stoga je najosjetljivije na raznolike vanjske učinke. Nerijetko se događa da se po prvi puta manifestiraju teškoće u ponašanju baš u školskom okruženju (Zubak, 2007). Uz obitelj, koja je ranije napomenuta, škola preuzima ključnu ulogu pri socijalizaciji djece i mladih (Maglica i Jerković, 2014). Izuzetno se naglašava nekoliko elemenata koji se tiču povezanosti pojedinca sa školom. Prvi govori o razini koju škola omogućuje djeci i mladima da aktivno sudjeluju u vlastitom odgojno-obrazovnom procesu, a kako bi aktivno sudjelovanje bilo kvalitetno i motivacija na visokoj razini, uvjeti bi trebali biti optimalni i pratiti razvoj učenika. Drugi element odnosi se na kognitivne, emocionalne i socijalne vještine koje bi se, također, trebale što više poticati i graditi kako bi se omogućile stvaranje pozitivnog osobnog iskustva. Dok se treći svodi na samo prepoznavanje potencijala za uključivanje u odgojno-obrazovni proces (Kranželić Tavra, 2002).

Učenika se ne izolira od društva jer ono utječe na njegov razvoj, u svim pogledima. Kvalitetni međuljudski odnosi bitni su za pozitivno razvijanje ličnosti, razvoj vrijednosti i budući život (Bratanić, 1991). Kod razvoja vrijednosti bitno je spomenuti određeni sustav normi koji je prihvaćen u jednoj društvenoj zajednici te na taj način ispoljava vrijednosti koje smatra važnima (Lebedina Manzoni, 2006). Vrijednosti pomažu pri donošenju odluka, reguliranju sukoba, izboru moralnih normi, unose dosljednost i stabilnost te su iznimno važne za jačanje i definiranje samog identiteta pojedinca (Petrović, 1973, prema Lebedina Manzoni, 2006) što ga ujedno stvara aktivnih i korisnim sudionikom društva i zajednice (Glasser, 1994, prema Zubak, 2007).

Iako je ponekad teško u stvarnosti ostvariti sve što piše u knjigama i teoriji te se često gubi volja za promjenom, od nekud se mora krenuti. Najbolje bi bilo krenuti od primarnih i osnovnih promjena, odnosno rada na poboljšanju i unaprjeđenju odnosa odgajatelj i odgajanik. Taj odnos jedan je od bitnijih odnosa, nakon roditelja i djeteta, te bi trebao biti u pozitivnoj, toploj i prihvaćajućoj atmosferi. U tom odnosu na njih se gleda kao dva subjekta i naglasak se stavlja na njihovu međusobnu suradnju, odnosno na odgojni proces i doprinos obje strane (Bratanić, 1991). Štoviše, odnos odgajatelja i odgajanika treba biti prožet uspješnom i kvalitetnom komunikacijom te međusobnim uvažavanjem. Uspješnu komunikaciju karakterizira obostrano razumijevanje, zadovoljstvo, obogaćivanje odnosa i djelovanje, dok svoje utemeljenje pronalazi u unutrašnjoj povezanosti sudionika (Tubbs i Moss, 1977, prema Bratanić, 1991). Uz to, samo školovanje jedan je od nužnih posrednika između djeteta i integracije u društvo (Gruden, 1997, prema Kranželić Tavra, 2002), a kvaliteta međuljudskih odnosa u razredu među vršnjacima, bitan je faktor koji utječe na pojedinca, na njegovu percepciju grupe, na svrhu postavljenih ciljeva i aktivnosti (Bratanić, 1991). Kako bi se to ostvarilo, odgojno-obrazovni djelatnici trebaju učenike gledati kao ravnopravne sudionike u procesu odgoja i obrazovanja, poticati njihovu aktivnost i slobodu izražavanja. Treba se težiti odmicanju od pukog reproduktivnog učenja i ustrajati prema novim, kreativnim i efikasnijim metodama i strategijama. Fokus se treba staviti na osnaživanje pojedinca, razumijevanje gradiva i povezivanje znanja s iskustvima u stvarnom životu. Ukoliko se ovo želi postići, prvenstveno se treba poraditi na samom obrazovanju i stručnom usavršavanju odgojno-obrazovnih djelatnika i stručnih suradnika te na podizanju i unaprjeđivanju kvalitete škola i resursa s kojima raspolažu.

Određenje pojma prevencija i preventivnih intervencija

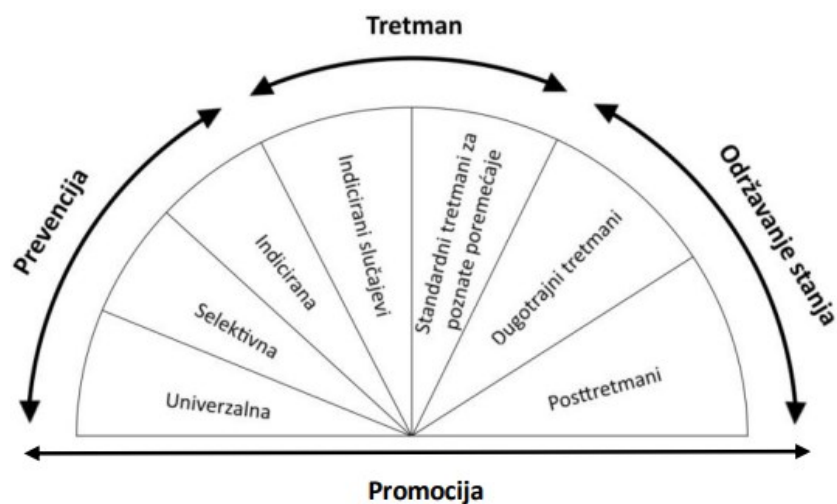
Prevencija je jedan vrlo snažan i kompleksan fenomen. Svatko tko se uhvati u koštac s ovim pojmom, trebao bi razumjeti njegovu višeznačnost i koristiti ga odgovorno na temelju istraživanja i znanstvenih rezultata (Bašić, 2004). Problem se pojavljuje pri krivom tumačenju i razumijevanju prevencije, čime se često izostavlja sama bit i ispravno definiranje koncepta iste (Robinson i sur., 2004, prema Bašić, 2004). Naime, prevencija

je sustavna metoda pomoću koje se identificira, prati i utječe na čimbenike i uvjete koji su u neposrednoj povezanosti s negativnim razvojnim ishodima djece i mladih (Smontara, 2023).

Drugim riječima, prevencija poremećaja u ponašanju jest proces čija je intencija smanjenje učestalosti rizičnih ponašanja i suzbijanje istih kod djece i mladih. Temelji se na postavkama sprječavanja pojave, odgađanja poremećaja i smanjivanje problema isprepletenih s posljedicama takvih ponašanja. Također, polazi od koncepta razumijevanja čimbenika koji uzrokuju probleme u ponašanju i njihovih varijacija među pojedincima i grupama, a prožeta je ohrabrenjem i poticanjem razvoja djece i mladih u autonomne i zdrave pojedince (Bašić, 2009).

Shodno tome, postoji podjela prevencije s obzirom na stupanj rizika, a dijeli se na univerzalnu, selektivnu i indiciranu prevenciju (Gordon, 1987, prema Nenadić-Bilan, 2012). Univerzalni pristup prevenciji odnosi se na smanjenje rizika i promicanje zaštite kod cijele populacije učenika, što znači da se primjenjuje na svu djecu i mlade radi smanjenja rizika od razvoja problema. Nadalje, selektivni pristup prevenciji usmjeren je na manju skupinu učenika koji su u povećanom riziku od razvoja problema te se primjenjuju programi prilagođeni njihovim potrebama. Posljednji je indicirani pristup prevencije koji obuhvaća pružanje podrške i intervencije pojedincu koji već pokazuje znakove u razvoju problema, ali nije još razvio klinički dijagnostičke simptome (npr. individualni pristup) (Nenadić-Bilan, 2012).

Međutim, uočena je manjkavost prethodno navedene podjele prevencije, stoga je nastao trenutačni intervencijski spektar koji predstavlja obogaćenu verziju Gordonove klasifikacije. Novi model uključuje promociju psihičkog zdravlja na svim razinama prevencije i ističe važnost ciljane populacije te stupanj rizika kojemu je ona izložena (Antolić i Novak, 2016). Bitno je napomenuti da se prevencija unutar tog spektra fokusira isključivo na intervencije primijenjene prije samog početka poremećaja (Mrazek i Haggerty, 1994, prema Antolić i Novak, 2016). Intervencijski spektar i njegove razine prikazane su na slici 1. na sljedećoj stranici.



Slika 1. Intervencijski spektar mentalnog zdravlja (O'Connell i sur., 2009, 67, adaptirali prema Mrazek i Haggerty, 1994, prema Antolić i Novak, 2016, 322)

Govoreći o prevenciji, neophodno je spomenuti prevencijsku znanost koja se bavi sustavnim istraživanjem intervencija za rizična ponašanja i podupiranjem prosocijalnih te odgovarajućih ponašanja. Znanstveno je utemeljena na različitim teorijskim okvirima i metodološkim pristupima, te osim toga prolazi i kroz testiranja visokokvalitetnih evaluacija. Shodno tome nudi dostupne i snažne znanstvene dokaze tih evaluacija kojima se potvrđuje djelovanje i učinkovitost intervencije na dosljedno unaprjeđenje ishoda i povećanje zaštitnih čimbenika odnosno dobrobiti pojedinca (Europski prevencijski kurikulum, 2020, prema Smontara, 2023).

Postoji 8 koraka i faza pri izradi preventivnih programa temeljenih na znanstvenim spoznajama, a prikazani su i imenovani u tablici 2 na sljedećoj stranici.

Tablica 2 Faza projektnog ciklusa izrade znanstveno utemeljenih preventivnih programa
(Europski preventivni kurikulum, 2020, 42-47)

1. korak	<i>Procjena potreba</i>
2. korak	<i>Procjena raspoloživih resursa</i>
3. korak	<i>Izrada programa</i>
4. korak	<i>Oblikovanje intervencije</i>
5. korak	<i>Upravljanje i mobilizacija resursa</i>
6. korak	<i>Provedba i praćenje</i>
7. korak	<i>Konačna evaluacija</i>
8. korak	<i>Informiranje i poboljšanje</i>

Treći korak odnosno izrada programa ključna je u planiranju intervencija radi toga što uključuje definiranje sadržaja i strukture, usmjerenost prema ciljanoj populaciji, te primjenu teorijskog modela za utvrđivanje ciljeva i zadataka. Ova faza osigurava čvrstu osnovu za uspješno vođenje programa (Europski preventivni kurikulum, 2020, prema Smontara, 2023).

Pedagoška praksa kroz ulogu škole i pedagoga

Govoreći o neizostavnim dokumentima za funkcioniranje škole, moraju se napomenuti *Školska preventivna strategija* i *Školski preventivni programi*. Značaj ova dva dokumenta za školu je neupitan. *Školska preventivna strategija* je nadređeni pojam i širi dokument, obuhvaća cjelokupni sustav prevencije u školi, sve aspekte prevencije, uključujući i školske preventivne programe. Njezina je glavna zadaća razvijati strateški pristup prevenciji i planiranju preventivnih aktivnosti te osigurati usklađenost sa zakonom. S druge strane, *Školski preventivni programi* su konkretni programi koji se provode u školi i fokusiraju na specifične teme poput ovisnosti, diskriminacije, nasilja i tako dalje. Provode se tijekom školske godine i uključuju niz različitih aktivnosti, kao što su radionice, seminari, predavanja, rasprave i drugi oblici odgoja i obrazovanja. Provode se u svrhu unaprjeđenja dobrobiti učenika (Bašić, 2009).

Vrlo je bitno naglasiti da prevencija u školi nije izolirana i jednostavna akcija, već se provodi kroz sveobuhvatnu strategiju na svim razinama. Strategija prevencije u školskom okruženju promatrana je na četiri razine: razina šire zajednice, razina škole, razina razreda i razina pojedinca odnosno učenika. Pristup usmjeren na razini škole usmjeren je na intervencije koje obuhvaćaju obnovu postojećeg školskog okružja kako bi uvjeti za pozitivan razvoj učenika bili zadovoljeni. Uz to, obuhvaća procjenu potreba učenika i školskog konteksta kako bi se izmijenili, nadogradili ili uklonili uvjeti kojima se promiče dobrobit učenika. Dok pristup na razini razreda ima za cilj unaprjeđenje socijalnih i kognitivnih vještina te upravljanju emocija kod svakog učenika. Ovim pristupom, učenici uče nove vještine koje mogu primjenjivati u stvarnom životu (Bašić, 2009).

Shodno tome, postoji eksperimentalni program reforme obrazovanja „*Škola za život*“ koji je pokrenulo Ministarstvo znanosti i obrazovanja u Hrvatskoj. Glavni je cilj unaprjeđenje sustava odgoja i obrazovanja te njegovo usklađivanje s potrebama suvremenog društva. Program je usmjeren na razvoj ključnih kompetencija učenika, kao što su rješavanje problema, kritičko razmišljanje, socijalne i emocionalne kompetencije, samostalno učenje, digitalna pismenost te građanski odgoj. Program je implementiran u odabranim školama u Hrvatskoj od školske godine 2018./2019. i usmjerava se na promjene u nastavnim metodama i pristupima, uvođenje novih predmeta i stavlja fokus na razvoj cjeloživotnog učenja (Karajić i sur., 2019).

Stoga se promiče korištenje znanstveno validiranih programa u odgoju i obrazovanju djece i mladih radi svoje izuzetne važnosti. Kao što je ranije navedeno, oni su znanstveno i metodološki utemeljeni te su prošli testiranja visokokvalitetnih evaluacija. Stoga pružaju snažne znanstvene dokaze o njihovoj učinkovitosti i ishodima, istovremeno potvrđuju povećanje zaštitnih čimbenika i dobrobiti za svakoj pojedinca uključenog u program (Europski prevencijski kurikulum, 2020). Osim što jamče efikasnost i uspješnost, znanstveno utemeljeni programi omogućuju individualizaciju podrške prema specifičnim potrebama svakog djeteta ili mlade osobe. Njihova inherentna strukturiranost osigurava sustavno praćenje napretka i rezultata, što olakšava procjenu postignuća i prilagodbu strategija ukoliko je to potrebno. Kroz stalno unaprjeđivanje, potaknuto povratnim informacijama i sustavnim evaluacijama, ovi programi ostaju u koraku s najnovijim

saznanjima i praksama, što dodatno doprinosi njihovoj učinkovitosti. Također, neizostavno je napomenuti da imaju ključnu ulogu u promicanju psihičkog zdravlja kroz sve razine prevencije kako bi osigurali cjelovitu podršku ciljanoj populaciji. Ukupno gledano, primjena znanstveno utemeljenih programa ne samo da konsolidira profesionalnu vjerodostojnost stručnjaka u ovom području, već osigurava i visoku razinu odgovornosti i podrške pružene djeci i mladima.

Kao zaključak, valja istaknuti nekoliko učinkovitih preventivnih i znanstveno utemeljenih programa, pri čemu se posebno ističu „*Trening životnih vještina*“ i „*Imam stav*“. Ovi programi usmjereni su na osnovne i srednje škole te zauzimaju ključno mjesto u pružanju ciljane podrške i obrazovanja djeci i mladima. Shodno tome, igraju značajnu ulogu u promicanju pozitivnih promjena i psihičkog zdravlja među njima. Nadalje, program „*Trening životnih vještina*“ svoju svrhu temelji u razvoju ključnih životnih vještina kod učenika od 3. do 7. razreda osnovnih škola, što uključuje samopouzdanje, komunikacijske i socijalne vještine te vještine suočavanja sa stresom. Između ostalog, pridonosi smanjenju rizika od rizičnih ponašanja poput pušenja, konzumacije alkohola i zlouporabe droga te potiče razvoj mentalnog zdravlja i sposobnosti suočavanja sa svakodnevnim izazovima.² U skladu s time, program „*Imam stav*“ dijeli slične aspekte s prethodno spomenutim programom, no njegov je naglasak na adolescentima uzrasta od 12 do 14 godina. Osim toga, program pruža podršku roditeljima kroz sastanke posvećene vještinama roditeljevanja, uključuje educirane učitelje, poboljšava vršnjačke odnose, stvara sigurno okruženje i potiče svijest o zdravim načinima života.³

Program emocionalnog opismenjavanja

Program emocionalnog opismenjavanja treba se istaknuti kao još jedan izuzetan doprinos u nizu vrijednih i kvalitetnih programa. U ovom kontekstu, termin emocionalne pismenosti stavlja se u suodnos s praktičnom upotrebom i primjenom emocionalne inteligencije čime obuhvaća mogućnost razvijanja vještina, te njihovog kontinuiranog

² Preuzeto s: Zavod za javno zdravstvo Šibensko-kninske županije – Trening životnih vještina, <https://www.zzjz-sibenik.hr/trening-zivotnih-vjestina/> (28. kolovoza 2023.)

³ Preuzeto s: Agencija za odgoj i obrazovanje – Preventivni program Imam stav, <https://www.azoo.hr/programi-arhiva/preventivni-program-imam-stav/> (28. kolovoza 2023.)

unaprjeđivanja (Škeljo, 2019). Također, odnosi se na sposobnost pojedinca za prepoznavanje, razumijevanje, izražavanje, reguliranje i korištenje vlastitih i tuđih emocija. Emocionalna kompetencija je ključna za prilagodbu pojedinca u okolini i korelira s većom srećom, boljim mentalnim zdravljem, većim zadovoljstvom, boljim odnosima i poslovnim uspjehom. Shodno tome, može se reći da je osvješćivanje važnosti emocionalnog opismenjavanja neophodno za napredak pojedinca u društvu (Mikolajczak i sur., 2015).

Program emocionalnog opismenjavanja osmislili su Maurer i suradnici (2004) koji omogućuje djeci i mladima učenje o razumijevanju, izražavanju, imenovanju, uspoređivanju i procjeni vlastitih i tuđih misli, osjećaja i ponašanja. Također, pomaže pri artikuliranom razgovoru o osobnim, socijalnim i školskim iskustvima. Ovaj je program namijenjen djeci od 5. do 7. razreda i sastoji se od šest koraka. Uz to, sadržaj programa lako je primjenjiv radi toga što je uklopljen u sadržaje drugih školskih predmeta, kao na primjer likovne umjetnosti, povijesti, književnosti i slično. Program se izvodi kao međupredmetna tema. Autori programa ističu da je usmjeren na pojedinačne socijalne, emocionalne i akademske potrebe učenika, te se može integrirati u postojeći kurikulum ili provoditi kao samostalan program. Temeljen je na teorijskim saznanjima i prilagođen razvojnoj dobi djece. Šest koraka odnosi se na *(1) prepoznavanje i izražavanje emocija, (2) korištenje emocija za unaprjeđenje razmišljanja, (3) razumijevanje jezika emocija, (4) pravilnom imenovanju emocija riječima, (5) pravilnom izražavanju emocija i (6) regulaciju vlastitih i tuđih emocija*. Shodno tome, učenici obogaćuju svoj vokabular za opisivanje emocija putem niza aktivnosti na satu, domaćih zadataka na temu razmišljanja o sebi, razrednih rasprava, kreativnog pisanja i grupnih projekata. Pomoću emocionalnog opismenjavanja učenici će biti u mogućnosti izraziti vlastite osjećaje i iskustva čime će stvoriti pozitivnu atmosferu zajedništva u razredu.

Premda postoje raznovrsni programi za poticanje emocionalne inteligencije, svi su usmjereni na pozitivan razvoj djece i mladih koji uključuje uspostavu bliskih odnosa, jačanje otpornosti, promicanje socijalne, emocionalne, kognitivne i moralne kompetencije, osim toga poticanje samoodređenja i identiteta, poticanje samoefikasnosti i promicanje prosocijalnih normi (Samarin i Takšić, 2009). Problem postojećih programa

socijalnog i emocionalnog učenja jest široka definicija koja otežava jasno razumijevanje koncepta emocionalne inteligencije. Stoga su odredili temeljne postavke za učinkovit razvoj i implementaciju istih, a to su: znanstvena i teorijska utemeljenost, specifični ciljevi programa za ciljanu populaciju, identificiranje edukacijskog, socijalnog i kulturalnog konteksta u kojem će programi biti primijenjeni, potpuna integriranost programa u redovnom kurikulumu, uvježbavanje i dobivanje povratne informacije za generalizaciju emocionalnih vještina izvan učionice, kvalitetna stručna priprema i trening odgojno-obrazovnih djelatnika za provođenje programa, evaluacija efikasnosti programa i procjena sudionika programa, razinu treninga provoditelja te postojanje mehanizma nadzora (Zeidner i sur., 2002, prema Munjas Samarina i Takšić, 2009).

Slijedom toga, autorica Škeljo (2019) provodi istraživanje u kojem je sudjelovalo 686 učenika petih i šestih razreda iz 20 osnovnih škola na području cijele Republike Hrvatske. Od toga, 51,7% djevojčica i 48,3% dječaka, 279 učenika pohađalo je peti razred, a 407 šesti razred. Za potrebe istraživanja korišten je *Upitnik emocionalne kompetentnosti za djecu* i *Upitnik samoefikasnosti za djecu*. Program se sastojao od šest koraka putem kojih su djeca učila riječi (samopoštovanje, empatija, ponos, entuzijizam, stres, izoliranost, anksioznost i krivnja). Istraživanje je provedeno tijekom jednog polugodišta školske godine. Učenici su bili podijeljeni u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu, samo je eksperimentalna skupina sudjelovala u *Programu emocionalnog opismenjavanja* koji se sastojao od 20 sati interaktivnih radionica, pritom da su svi učenici ispunjavali upitnike. Za utvrđivanje učinka programa, provedeni su testovi emocionalnog znanja i razumijevanja emocija, upitnik o procjeni agresivnog ponašanja učenika od strane vršnjaka te upitnik o samoprocjeni altruističnih ponašanja. Rezultati su pokazali da je eksperimentalna skupina postigla statistički značajno bolje rezultate na testovima emocionalnog znanja i razumijevanja emocija te je zabilježeno smanjenje procjene učestalosti agresivnih ponašanja opaženih od strane vršnjaka te povećanje samoprocjene altruističnih ponašanja.

Kroz strukturirani *Program emocionalnog opismenjavanja*, djeci i mladima pruža se prilika za poboljšanjem vlastitog razumijevanja i upravljanja emocijama uslijed stresa i

pritiska akademskog uspjeha. Ovime se ujedno stvara temelj za bolje shvaćanje i prepoznavanje internaliziranih poremećaja.

Internalizirani poremećaji kao posljedica stresa i akademskog neuspjeha

Govoreći o *Programu emocionalnog opismenjavanja* u prethodnom poglavlju, mora se napomenuti i glavni uzrok internaliziranih poremećaja u školskom okruženju, a to je stres i akademski neuspjeh. Specifično se odnose na nepravedno ocjenjivanje, neuspjeh na ispitu, niža ocjena od one očekivane, konflikti s učiteljima i za starije učenike u srednjim školama previše obaveza, vremenski rokovi i pritisci te pripremanje za polaganje mature (Lacković Grgin, 2000). Uz to se vežu i rizični čimbenici koji se odnose na individualne aspekte pojedinca u različitim školskim uvjetima i same karakteristike koje škola posjeduje kao okruženje u kojem borave učenici. U ovom slučaju individualni čimbenici očituju se u odnosu prema sebi i drugima, a neki od njih su loše samopoimanje i samopoštovanje, nedostatak privrženosti školi i niže školsko postignuće (Kranželić Tavra, 2002). Također, ovdje stres ima ulogu aktivacije osjećaja bespomoćnosti i tako dovodi od bezazlene situacije do kritične te na kraju do odustajanja od djelovanja na istu (van Heeringen, 2001, prema Subotić i sur., 2008). Štoviše, školski neuspjeh jedan je od glavnih pokazatelja kasnijih poremećaja u ponašanju i socijalnog funkcioniranja te poteškoća u učenju. Najčešće uključuje pad razreda, učestalo izostajanje s nastave, nisko samopoimanje i niski socioekonomski status (Christiansen i Christiansen, 1997, prema Kranželić Tavra, 2002). Postoji najčešći logički redoslijed školskog neuspjeha, a to je pojava ranih akademskih problema, nakon kojih slijedi ponavljanje razreda i onda napuštanje škole ili završetak obrazovanja s niskim stupnjem školskog postignuća (Durlak, 1995, prema Kranželić Tavra, 2002).

Uz školski neuspjeh veže se i školska fobija odnosno odbijanje škole. Odnosi se na prestravljenost određenim čimbenicima školskih okolnosti, popraćena različitim simptomima panike i anksioznosti što uzrokuje nemogućnost odlaska u školu (Wenar, 2003, prema Lebedina Manzoni, 2006). Simptomi su bolovi u trbuhu, uznemirenost, izbjegavanje pojedinih predmeta, nerado pisanje domaćih zadaća, učestalo odlaženje prije završetka nastave i slično. Samim time utječe na školski uspjeh u čemu se vidi začarani

krug uzroka i posljedica, ali ostavlja i učinke u socijalnim odnosima s ostalim učenicima te budućem razvoj pojedinca. Najčešći uzrok ove fobije događa se na samom početku odgojno-obrazovnog procesa, odnosno polaska u školu. Ovdje se dijete odvaja od roditelja na duže vrijeme i stavlja se u strožu poziciju na koju nije naviklo, čime uzrokuju separacijsku anksioznost ili dijete ima specifičan strah vezan uz školu poput školskog neuspjeha, nelagode u društvu vršnjaka i slično (Paradžik i sur., 2018). Napominju se kao bitni čimbenici djetetovo samopouzdanje, ustrajnost k ciljevima, komunikacijske vještine, znatiželja i motiviranost, uravnoteženost svojih potreba s tuđima te interakcija s ostalim učenicima (Goleman, 1997, prema Lebedina Manzoni, 2006). Također, ne smije se izostaviti interpersonalni odnos s roditeljima koji uvelike utječe na razvoj fobije od škole (Wernar, 2003, prema Lebedina Manzoni, 2006). No, većinom se osjeća strah koji vlada među učenicima, a to je strah od učitelja, od ocjenjivanja i ispitivanja te kažnjavanja od strane roditelja. Školska fobija razlikuje se od straha od ispitivanja radi toga što je ona intenzivnija i onemogućava djetetov dolazak u školu (Zarevski, 2002, prema Lebedina Manzoni, 2006). Ponajprije se mora pronaći uzrok problema putem razgovora s pojedincem, njegovim vršnjacima, obitelji i učiteljima koji ga poznaju. Neophodno je steći povjerenje kod osobe koja ima strah ili fobiju od škole, kako ne bi skrivala prave uzroke od nas u želji da izbjegne neugodnu situaciju. Ovdje je potrebno uključivanje obitelji i ostalih odgojno-obrazovnih djelatnika koji poznaju dijete kako bi se zajedničkim snagama došlo do rješenja ili ublažavanja problema. Također, ukoliko je potrebno uključiti ostale stručne suradnike u školi ili stručnjake iz lokalne zajednice. Dokle god je strah pod kontrolom, socijalnopedagoški tretman će biti dovoljan, no preraste li u fobiju, postoji mogućnost od neadekvatnosti primjene samo tog tretmana te bi se pojedinac trebao uputiti stručnjaku druge profesije na neku od psiholoških terapija. Između ostalog, stručni suradnik pedagog mora poznavati granice vlastitog djelovanja i prakse te moment kada ono prelazi u granice drugih profesija. Po tom pitanju, treba se na vrijeme zaustaviti i pojedinca proslijediti nekom drugom stručnjaku, dakako uz kontinuirano provjeravanje njegovog stanja i pružanja potpore.

Primjer suradnje iz školske i kliničke prakse na temelju prikaza slučaja

Za potrebe ovog rada koristit ću primjer iz kliničke prakse kako bih pomnije objasnila i prikazala ulogu pedagoga. Iznimno je važno oživjeti ovu ulogu i ukazati na njezinu važnost u kontekstu odgoja i obrazovanja. Stoga primjena ovog praktičnog primjera može biti korisna za razumijevanje složenih koncepata uloge pedagoga.

Primjer pomoću kojeg ću oživotvoriti uloga pedagoga jest pomaganje prevladavanja školske fobije uz pomoć *Školske preventivne strategije* i *Programa emocionalnog opismenjavanja*.

Primjer: Djevojčica (13 godina) koja pohađa šesti razred osnovne škole, obavila je psihijatrijski pregled kod pedijatra zbog niza različitih somatskih tegoba poput pritiska u prsnom košu, mučnine, te bolova u koljenima i rukama. Premda pedijatrijskom obradom uzrok nije utvrđen, otkriva se da je djevojčica odrasla u prezaštitničkoj obitelji s visokoanksioznom majkom i pasivnim ocem te je već u maloj školi ispoljavala separacijske smetnje (plakanje, traženje prisutnosti majke i teško odvajanje od nje). U školi je bila odlična učenica, dobro prihvaćena od strane vršnjaka i sklona perfekcionizmu ali u šestom razredu izostaje dva tjedna zbog urinarnog infekcije, nakon čega se ponovo javljaju učestale somatske pritužbe. Svi simptomi se intenziviraju i dovode do izostanka te povlačenja iz škole. Tjelesne tegobe se pojavljuju jutrom prije odlaska u školu i povlače se kad ostaje kod kuće (Paradžik i sur., 2019).

Nakon detektiranja problema, uslijedila je sveobuhvatna procjena od strane različitih stručnjaka (psihijatar, psiholog, logoped, neuropedijatar) i utvrđeno je da se radi o školskoj fobiji koja ima podlogu u separacijskom anksioznom poremećaju. Djevojčica je uključena u psihoterapijsko liječenje čiji su primarni terapijski ciljevi: smanjenje anksioznosti vezane uz školu, izvršavanje školskih obaveza i postupni povratak u školu. Djevojčica se nakon tri mjeseca psihijatrijskog tretmana vratila u školu (Paradžik i sur., 2019). Za vrijeme izbivanja djevojčice, glavni zadatak pedagoga je osiguranje kontinuiteta obrazovanja što uključuje pružanje nastavnih materijala, organiziranje nastave na daljinu ili preporuke dostupnih resursa za učenje kod kuće. Pedagog će uz pomoć i komunikaciju s učiteljima kreirati prilagođene zadatke i aktivnosti te pružiti roditeljima smjernice za podršku u učenju. Uz praćenje napretka, pedagog treba biti fleksibilan i održavati motivaciju djevojčice za učenje tijekom izbivanja. Uzimajući u

obzir njeno stanje, pedagog treba biti iznimno pažljiv kako ne bi opteretio djevojčicu suvišnim obavezama. Ovaj sveobuhvatni pristup osigurava djetetu da ostane povezano s obrazovanjem i ne zaostaje u školi, ali neizostavno je napomenuti da pedagog mora biti u kontinuiranoj komunikaciji i suradnji s nadležnim psihoterapeutom/pedijatrom.

Nakon povratka djevojčice u školu, važno je da pedagog, u suradnji s ostali stručnjacima, odabere prilagođeni oblik školovanja koji odgovara djetetovim sposobnostima i prati terapijske planove tijekom liječenja kako bi se olakšalo prevladavanje školske fobije. Imajući na umu da je postupno izlaganje zastrašujućim situacijama ključno za uspješno liječenje (Paradžik i sur., 2019). Stoga će pedagog će s djevojčicom provoditi indiciranu prevenciju. Na razini ove prevencije osobito će se usmjeriti na specifične potrebe djevojčice. Prvo će osigurati mjesto u školi na kojem se djevojčica osjeća sigurno i na koje uvijek može doći ukoliko se osjeća prezasićeno. Pedagog je zadužen za stvaranje ugodne i ohrabrujuće atmosferu u svom uredu gdje djevojčica može dolaziti za vrijeme odmora ukoliko osjeti potrebu. Tijekom tih posjeta važno je da pedagog bude podrška, potiče razvoj samopouzdanja, osnažuje ju i pomaže da se osjeća sigurno i prihvaćeno u školskom okruženju. Uz pomoć toga djevojčica će se moći lakše prilagoditi školskim zahtjevima i osjećati ugodnije tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Također, za početak može prisustvovati nastavi samo na predmetima na kojima se osjeća ugodno i ima dobar odnos s učiteljima. Neophodno je prije toga obavijestiti i upoznati sve odgojno-obrazovne djelatnike s planom njegova rješavanja po povratku na nastavu. Shodno tome, nastaviti će suradnju sa zdravstvenom ustanovom koja pruža psihoterapiju i dogovoriti daljnji zajednički rad na potrebnoj podršci za djevojčicu. U nastavku, psihoterapeut i pedagog dogovorit će jasne upute kako se učitelji trebaju ponašati prema djevojčici u razredu i kako će prilagoditi svoj pristup njezinim potrebama. Pedagog će izraditi rješenje o prikladnom obliku školovanja za djevojčicu s fobijom od škole. Rješenje će sadržavati napatke učiteljima prema kategoriji smetnje na koji način se ophoditi s tim djetetom. Primjerice, dopustiti će joj da napusti razred ukoliko se osjeća preplavljeno ili će joj omogućiti rad u tišini. Na taj način psihoterapeut će provoditi individualnu terapiju, pedagog individualne razgovore i prevenciju, a učitelji će raditi s njom u razredu kako bi omogućili da se osjeća sigurno i podržano. Zajednički rad odgojno-obrazovne i zdravstvene ustanove imat će pozitivan učinak na djevojčicu i njezino samopouzdanje.

Svi članovi tima, uključujući i roditelje surađuju s ciljem da djevojčica dobije potrebno osnaženje i podršku u školi i izvan nje. Ovom suradnjom omogućava se inkluzivni pristup podršci i brizi za djecu i mlade s emocionalnim i psihološkim teškoćama. Ovo je primjer dobre i kvalitetne suradnje između škole i zdravstvene ustanove koja ističe važnost razmjene informacija, prilagodbe terapije i obrazovnog pristupa potrebama djeteta, sve u svrhu dobrobiti djeteta.

Također, bitno je napomenuti kako postojeći kurikulum škole uključuje *Program emocionalnog opismenjavanja* koji je integriran kao međupredmetne teme. Za početak, učitelji i razrednici uz pomoć svojih temeljnih pedagoških kompetencija i osposobljavanja u *Programu emocionalnog opismenjavanja* usredotočit će se na provođenje univerzalne prevencije u obliku međupredmetnih tema na razini cijelog razrednog odjela, kako bi na taj način podržali emocionalno i mentalno zdravlje svih učenika. Kroz međupredmetne teme provlačit će se razgovori i rasprave o prepoznavanju i izražavanju emocija, korištenju emocija za unaprjeđenje razmišljanja, razumijevanju jezika emocija, pravilnom imenovanju i izražavanju emocija, regulaciji vlastitih i tuđih emocija (Maurer i sur., 2004) te vještinama suočavanja sa stresom i anksioznošću, zatim radionice koje se tiču osobnog i socijalnog razvoja te zadaci putem kojih bi jačali svoje komunikacijske i interpersonalne vještine. Osim toga, pedagog će organizirati edukativne radionice za učitelje koje se bave emocionalnom dobrobiti, stvaranjem inkluzivne i podržavajuće školske klime, suradnjom s obiteljima te praćenjem emocionalnog stanja učenika koji doprinose prevenciji i podršci.

Osim indicirane i univerzalne prevencije, pedagog je osposobljen i za selektivnu prevenciju. Putem selektivne prevencije odabrat će skupinu učenika koji predstavljaju istu ili sličnu rizičnu skupinu u koju spada i djevojčica s fobijom od škole. Također, može ju uključiti u unaprijed organizirane, manje grupe za podršku, gdje bi mogla razgovarati s drugim učenicima koji se bore sa sličnim izazovima. Na toj selektivnoj razini prevencije pedagog prilagođava svoj pristup njihovim potrebama. Ovim putem, djevojčica uči da nije sama i da postoje djeca koja dijele slične osjećaje te im se može otvoriti i razgovarati o svojim problemima. Također, pedagog će tijekom zajedničkog druženja provoditi različite razgovore i radionice koje će im pomoći da se osjećaju prihvaćeno, sigurno i

podržano u školskom okruženju. Neke od primjera radionica mogu biti radionice socijalnih vještina putem kojih će djeca učiti kako se povezati s drugima, kako se uključivati u aktivnosti i kako komunicirati u grupi. Nakon toga, radionice relaksacije i meditacije koje će pomoći djeci da se opuste i smanje tjeskobu kada se osjećaju preplavljeno i na taj način naučit će bolje nositi se sa stresom i pritiskom škole. Uz to, aktivnosti usmjerene na jačanje samopouzdanja i samopoštovanja kako bi radili na razvijanju pozitivne slike o sebi i naučili nositi se s negativnim mislima i uvjerenjima.

Procjena i proces prepoznavanja potreba djece i mladih s poremećajima u ponašanju

Procjene i proces prepoznavanja potreba djece i mladih s poremećajima u ponašanju obuhvaća prosudbu psihosocijalnih potreba, obilježja i intervencijskih potreba djece i mladih u kontekstu njihovog okruženja te na svim područjima života. Pojednostavljeno rečeno, sama procjena je već intervencija (Žižak, 2010). Iznimno je bitno kvalitetno i pravovremeno odraditi dijagnostički proces odnosno procjenu potreba djece i mladih s poremećajima u ponašanju ili onih u riziku od istih. Shvaća se kao vrlo složen i zahtjevan zadatak koji uključuje sve aktere odgoja i obrazovanja. Osim složenosti i zahtjevnosti, ovaj proces inzistira kontinuirano provjeravanje i praćenje kako bi se smanjile pogreške i usporedno uvodile promjene u isti (Koller-Trbović i Žižak, 2005). Pritom je važno paziti na svrhu procjene koja treba biti *“predlaganje i planiranje daljnjih intervencija za djecu i mlade s problemima u ponašanju u skladu s procijenjenim potrebama za intervencijom. Cilj procjene jest prikupljanje, analiza i interpretacija podataka o obilježjima, rizicima i snagama djece i mladih s problemima u ponašanju te njihovih intervencijskih potreba, kao i obilježjima, rizicima i mogućnostima njihova okruženja da te potrebe zadovolji”* (Koller-Trbović i sur., 2017, 12).

Socijalnopedagoška praksa pri prepoznavanju potreba zahtjeva orijentacijske kriterije pomoću kojih omogućava lakše snalaženje u različitim slučajevima. Prema tim kriterijima može se s većom sigurnošću odrediti vrsta tretmana i intervencije koja je najsvrsishodnija. Također, uvelike olakšava snalaženje i odabir u moru mogućnosti i slučajeva. U smislu da se pronađu opće zajedničke osobine kako bi se djeca i mladi

grupirali po sličnostima i podudarnostima određenih osobina (Singer, 1992, prema Bouillet i Uzelac, 2007). Učestalo se spominje participacija pojedinca odnosno njegovo aktivno, suradničko i dobrovoljno sudjelovanje. Od osobite važnosti je uključivanje djece i mladih u donošenje odluka važnih za njihov život kako bi razvijali samostalnost i autonomiju. Na taj način djeca i mladi uče da se njihovo mišljenje uvažava i poštuje, da se smatra važnim i korisnim, povećava se njihova motivacija, ali i odnos s ostalim sudionicima i stručnjacima (Koller-Trbović, 2005). Također, sposobnost donošenja samostalnih odluka jača pojedinca i povećava spremnost kod preuzimanja odgovornosti za donesene odluke (Honold, 2003, prema Koller-Trbović, 2005). Upravo je radi toga poželjno uključivati djecu i mlade u proces procjene potreba i planiranja intervencija, kao i u dijagnostički proces, kako bi aktivno sudjelovali u vlastitom životu te održavali partnerski odnos između njih i stručnjaka što im uvelike olakšava i poboljšava daljnji rad (Koller-Trbović, 2005).

Najvažniji ishod svih intervencija odnosno njihov glavni cilj je promjena. Postoje dvije točke gledišta na promjenu, jedna točka gledišta proizlazi iz procesa i to je mijenjanje, dok se druga točka gledišta utemeljuje u ishodu odnosno u samoj promjeni. Mijenjanje se može shvatiti kao širi pojam jer iziskuje određeno vrijeme, motivaciju, razumijevanje postojećeg obilježja i njegov proces promjene. Promjena se odnosi na konkretno obilježje kojem se teži, usporedno s onim koje prethodi intervenciji. No, naglasak se stavlja na njihova zajednička obilježja, a to je rast u bolje i kvalitetnije stanje (Žižak, 2010). Ujedno i bolji život kojim može služiti kao primjer ostalima, svojim vršnjacima, obiteljima i budućim naraštajima.

Jačanje otpornosti i provedba školskih preventivnih programa

Jačanje otpornosti

Promatranje rizičnih i zaštitnih čimbenika dovodi nas do koncepta jačanja otpornosti koji se usko veže uz zaštitne čimbenike. Otpornim se smatra ona osoba koja je bila blisko izložena velikim rizicima, što ne umanjuje osobine ostalih pojedinaca koji nisu bili, već naglašava prilagodljivost životnim situacijama i negativnim stresorima s kojima su suočeni (Meschke i Patterson, 2003, prema Bašić, 2004; Buljan Flander i sur., 2018). Prema Doležal (2006) razumijevanje otpornosti pojedinca ili skupine temelji se na njihovom kapacitetu i sposobnostima za dosljedno suočavanje i nošenje sa stresom te rizičnim situacijama. Uz to, nalaže kako je izrazito važna osobnost pojedinca, ali i podrška okruženja pri razvijanju otpornosti (Bašić, 2009). Ovdje je potrebno istaknuti i pozitivan aspekt otpornosti te vraćanje u optimalno životno stanje koje nastupa nakon uspješnog svladavanja izazova ili stresora (Ajduković, 2000, prema Bašić, 2004). Autorica Buljan Flander i suradnici (2018) nazivaju to sposobnošću oporavka i povratak na prethodni način življenja i funkcioniranja.

Kako bi se poticao razvoj dugotrajne otpornosti kod djeteta potrebno je promovirati pozitivan i smislen život, proaktivan pristup izazovima u životu, konstruktivno opažanje boli i frustracije te uspješno nošenje s istima. Ovdje se još navodi prihvaćanje i otvorenost, usmjerenost prema cilju, emocionalna toplina i briga, strukturirana samostalnost i vođenje te razvijanje odgovarajućih vrijednosti (Ajduković, 2000). Kasnije se dodaje još jedna karakteristika bitna za razvoj otpornosti, a to je socijalna, školska i spoznajna sposobnost koja ima učinka i na kasniju budućnost (McWhirter i sur., 1993, prema Bašić i Janković, 2000). Nadasve, treba se napomenuti kako su za razvoj otpornosti vrlo bitna tri područja koja su međusobno povezana, a to su: socijalna okolina, obiteljsko okruženje i osobine ili karakteristike pojedinca (Bašić i Janković, 2000). Osobine pojedinca uključuju i njegova ponašanja koja se isto smatraju jednim od bitnih segmenata. Ukoliko je dijete otvoreno, komunikativno i društveno, olakšat će si postupak stvaranja otpornosti, za razliku od introvertiranog djeteta. Takva djeca rjeđe traže pomoć od odraslih i teže se uklapaju u vršnjačko društvo (Doležal, 2006). No, uvijek treba imati na umu da otpornost nije urođena sposobnost već naučena putem stresnih situacija u

kojima se pojedinac pronade. Svaka osoba u svom duhu nosi mogućnost oporavka, samo treba biti dovoljno strpljiv i uporan kako bi ju ispoljio na vanjštinu. Tijekom godina istraživanja uočila se povezanost između otpornosti i emocija. Konkretnije regulacijom emocija kojom se pozitivne emocije jačaju, a negativne suzbijaju i tako se stvara otpornost (Kay, 2016). Međutim, postoje djeca i mladi koji ne uspiju razviti otpornost, radi čega može doći do razvoja depresije, anksioznosti, povlačenja u sebe i slično. Na taj način pojedinac prikriva vlastite emocije i otuđuje se od sebe, ali i svojih vršnjaka i obitelji (Neenan, 2009, prema Poje, 2019).

Zaključno, razvoj otpornosti može se poticati gradnjom toplih odnosa u obitelji, odnosno prihvaćanjem onakvima kakvi jesu, dok je pri odgoju ključno uspostaviti ravnotežu između topline i nježnosti, te postavljanja jasnih i dosljednih granica unutar kojih će djeca biti sigurna dok istražuju svijet. Zatim, omogućiti djeci da postanu ravnopravni članovi obitelji da bi se osjećala kao dio zajednice i učila o preuzimanju odgovornosti za sebe i vlastite postupke, također uključiti ih u odlučivanje o njima bitnim stvarima. Uz to, pokazati djetetu primjerom vlastitog iskustva kako se suočavati s teškoćama. Biti podrška u izgradnji podržavajućih i čvrstih odnosa s drugima. Shodno tome, poticati izgradnju pozitivne slike o sebi i razvoj kritičkog mišljenja, te razvoj vještina za suočavanje s emocijama i problemima te uvijek biti uz dijete za vrijeme suočavanja s teškoćama (Buljan Flander i sur., 2018). Osim obitelji, iznimno je bitno poticanje otpornosti od strane šire zajednice i škole kako bi se stvorila sveobuhvatna podrška.

Planiranje preventivnih tretmana i programa na temelju koncepta otpornosti

Osnove planiranja preventivnih programa odnose se na nadopunjavanje aktivnosti različitih programa, na to da su prilagođene pojedincima odnosno njihovim potrebama i mogućnostima, da uključuju dobro i poučno osmišljene aktivnosti, da se radi na kontinuiranom razvoju metodologija njihova planiranja i praćenja, kao i sustavno evaluiranje učinaka svih aktivnosti te uključivanje institucija lokalne zajednice, kao i institucija na području cijele države u provođenju preventivnih programa (Ajduković, 2000, 61). Pri planiranju treba se paziti na četiri vrste ciljeva: regulacija simptoma ili

njihovo uklanjanje, promoviranje normalnog razvoja, poticanje na samopouzdanje i autonomiju i generalizaciju postignuća (Rutter, 1985, prema Callias, 1992, prema Koller-Trbović, 2017). Između ostalog, planiranje se odvija u nekoliko faza, te tako kreće od onoga što trenutno jest, što se treba postići, ono što je moguće i na koji način to postići (Stakić, 2010).

Kod planiranja prevencije poremećaja u ponašanju veliki doprinos ima koncept otpornosti. Prevencija utemeljena na otpornosti i zaštitnim faktorima stavlja fokus na pozitivne aspekte u djetetu, ali i u njegovom širem okruženju. Također, ukazuje na razvojnu promjenjivost i djelovanje na otklanjanje poteškoća tijekom kasnijih godina djetetova života. Važno je napomenuti kako se koncept otpornosti vodi drugačijim viđenjem socijalizacije, u smislu da se dijete nauči konstruktivno suočavati sa životnim situacijama i optimalno koristiti sve svoje resurse u rješavanju istih. Isto tako, osvjetljava nam postavku da se može učiti od onih koji su uspjeli sačuvati svoje mentalno zdravlje usprkos nepovoljnim životnim okolnostima. Koncept otpornosti ne odvaja dijete od njegove socijalne okoline već ga gleda kao jedan dio cjeline koji, u međusobnom dijalogu (Vainsisenael, 1995, prema Ajduković, 2000). Pri planiranju preventivskih programa ne smije se izostaviti i poticanje koncepta pozitivnog razvoja koji nosi odlike vezane uz promoviranje pozitivnih veza, poticanje otpornosti, podupiranje samoodređenja, duhovnosti, samoučinkovitosti, pozitivnog identiteta i vjerovanja u budućnosti te promoviranje emocionalnih, socijalnih, kognitivnih, moralnih i ponašajnih kompetencija (Bašić i Janković, 2000). Još jedna neizostavna stavka kod planiranja pedagoških prevencija, konkretno za adolescente, ne smije se zaboraviti da su oni posebno osjetljiva skupina i da ih treba upoznati s karakteristikama tog kritičnog razdoblja razvoja. Potrebno je s njima uspostaviti pozitivan i prijateljski odnos temeljen na prihvaćanju, međusobnom poštovanju i povjerenju. Kako bi uspjeh u školi postao zaštitni čimbenik, potrebno je osuvremenjivati nastavni proces i okretati ga humanističkoj paradigmi. Također, raditi na unaprjeđenju sustavnog učenja socijalnih vještina za suradničko rješavanje problema, smanjenje impulzivnosti i razvoju empatije (Mirolović Vlah, 2004). Uz to, putem različitih strategija, programa i metoda poticati razvijanje prosocijalnog ponašanja i stjecanje socijalnih vještina te implementirati programe prevencije nasilja, ovisnosti i seksualnog odgoja. Kod prevencije izuzetno je važno naglasiti slobodno vrijeme koje bi

se trebalo provoditi na pozitivan i društveno prikladan način kako bi bio jedan od zaštitnih činitelja pri razvoju adolescenata. Pritom osigurati neizostavan segment koji podrazumijeva suradnju s roditeljima zahvaljujući vrlo važnoj ulozi koju čine u životu pojedinca. Roditelje treba informirati, uključivati u aktivnosti i osposobljavati za prepoznavanje različitih karakteristika adolescencije (Meščić-Blažević, 2007).

Pomoću primjera adolescenta koji se suočava s anksioznošću i poremećajima raspoloženja, prikazat ću kako bih kao pedagog djelotvorno surađivala s razrednikom i učenicima razrednog odjela te pružila individualnu savjetodavnu podršku.

Primjer: Dječak u dobi od 16 godina, nedavno je doživio promjene u svom ponašanju koje su zabrinule njegove roditelje, nastavnike i stručnog suradnika pedagoga. Primijetili su da se povukao u sebe, više vremena provodi zatvoren u svojoj sobi, ne druži se više s prijateljima i izbjegava sudjelovanje u školskim i izvannastavnim aktivnostima koje je nekoć volio. Roditelji su primijetili da ima problema sa spavanjem, često je nervozan i teško mu se koncentrirati na školske obaveze što je vidljivo iz naglog pada akademskih rezultata. Osim toga, nerijetko izražava strah od društvenih situacija i zabrinut je oko budućnosti.

Rad s razrednikom temeljio bi se na ranije uspostavljenoj suradnji. Nastavno na nju, zajedničkim snagama razvili bismo program usmjeren na podršku i prevenciju. Pritom bismo koristili koncept otpornosti i zaštitnih čimbenika te na njima utemeljili isti. Osmislili bi strategije koje bi pomogle učeniku izgraditi i osnažiti emocionalnu otpornost, samopouzdanje i socijalne vještine. Uključili bismo interaktivne radionice i razgovore o empatiji koji bi se usmjerili na stvaranje inkluzivnog i podražavajućeg razrednog, a ujedno i školskog okruženja. Stavili bismo fokus na pozitivne aspekte djeteta, njegova života i okruženja u kojem se nalazi.

Nadalje, rad s učenicima na razini razrednog odjela usmjerila bih na provedbu i organizaciju niza aktivnosti te radionica koje potiču međusobno razumijevanje, podršku i suradnju među učenicima. Kroz igre, umjetničke projekte i grupne rasprave, učenici bi se međusobno poticali da izraze svoje emocije, razvijaju razumijevanje za druge te grade pozitivan stav. Također, organizirala bih partnerski program u kojem bi učenici koji su voljni pružiti podršku i koji imaju vještine za to bili mentori onima kojima je to potrebno.

Uparivanje partnera moglo bi se gledati po različitim interesima ili talentima (npr. učenik koji se dobro snalazi u matematici može pomoći onome tko ima poteškoća s tom disciplinom). Važno je napomenuti da pružanje podrške može biti obostrano i da se ne mora naglašavati nedostatak nekog učenika, već poticati suradnički i prijateljski odnosi kako bi se gradilo međusobno povjerenje i empatija među učenicima. Na taj način bi se stvorio dijalog između pojedinog djeteta i socijalnog okruženja, te bi se svako dijete moglo vidjeti i osjećati kao djelom te cjeline.

Shodno tome, provodila bih savjetodavni rad s dječakom putem kojeg bih mu pružila razumijevanje i upoznavanje s karakteristikama razvojnog razdoblja u kojem se nalazi te kako da uspostavi pozitivan odnos s istima. Od iznimne važnosti bi bilo unaprjeđenje socijalnih vještina, smanjenje impulzivnosti i razvoj empatije. Putem različitih tehnika poticala bih prosocijalno ponašanje i pozitivan razvoj. Osim toga osnaživanjem otpornosti učio bi kako se konstruktivno suočavati sa životnim situacijama i optimalno koristiti raspoložive resurse u istima.

Pedagoško savjetovanje

Potreba za savjetovanjem javlja se kada pojedinac nije u mogućnosti riješiti problem i nositi se s njime, osobito ako se tiče važnih životnih odluka. Savjetovanje je najčešće osobno i teme su većinom individualne te se orijentiraju k prevladavanju specifičnih kriza i ograničenja autonomije vlastitog djelovanja. Prema C.R.Rogersu ovakav koncept savjetovanja usmjeren je na osobu i sustav u koji su ona i njen problem uronjeni (Hechler, 2012). Odnos između savjetovatelja i subjekta savjetovanja treba biti prožet iskrenošću i autentičnošću. Savjetovatelj treba biti model iskrenosti i životnosti, s pomoću kojeg subjekt savjetovanja doživljava svoj rast i razvoj, a pri čemu se ističe uvjerenje o značajnosti promjene i vrijednosti uloženog napora, truda i rizika (Hackney i Cormier, 2012, prema Ratkajec Gašević i Žižak, 2017).

Uspješan odgojno-obrazovni rad pedagoga utemeljen je na upoznavanju učenika kroz pedagoško djelovanje, a ono je najčešće u obliku razgovora savjetovanja. Upravo taj

razgovor smatra se osnovnom zadaćom pedagoga, tim putem opsežnije zahvaća pedagoške, odgojno-obrazovne, emocionalne, socijalne i ostale probleme. Pedagoški razgovor nije uobičajen i svakodnevni razgovor, već pomno promišljen i usmjeren na pedagoško vođenje. Nadalje, pedagoški razgovor sastoji se od nekoliko međusobno povezanih faza, od kojih je prva priprema razgovora, nakon nje slijedi tijekom razgovora koji obuhvaća uspostavljanje i razvoj odnosa, te predzadnja u kojoj dolazi do zaključivanja. Dok krajnja faza podrazumijeva završetak odnosno vrednovanje i analizu razgovora od strane pedagoga. Sve faze su međusobno isprepletene i teško je odrediti njihove granice, međutim svrha razgovora se ne smije izgubiti jer se odnosi na usmjeravanje pojedinca da sam pronađe odgovor i rješenje (Jurić, 1989).

Pedagoško savjetovanje uistinu može biti pedagoško samo ako je pedagoško djelovanje utemeljeno u pedagoškoj paradigmi. Pedagoška paradigma ustanovljena je u čovjekovoj potrebi za odgojem odnosno vođenjem, što se nadovezuje na obrazovljivost čovjeka (Hechler, 2012). Obrazovljivost se ogleda u sposobnosti pojedinca da uči, govori, misli, osjeća i djeluje, te da se refleksivno i hermeneutički odnosi prema sebi i vlastitom učenju (Komar, 2018, 50). Pomoću obrazovanja pojedinac sam sebi daje oblik uz pedagoško vođenje. Dok se vođenje odnosi na proces koji inicira pedagog pomoću kojeg usmjerava proces (samo)obrazovanja pojedinca što idealno (do)vodi do obrazovanosti pojedinca. Ukratko, pedagoško je savjetovanje određena forma pedagoškog djelovanja koja uključuje podupiranje subjekta savjetovanja kako bi razumio i prevladavao krizu u kojoj se našao na svom putovanju (samo)obrazovanja. Srž pedagoškog savjetovanja je ponovno uspostavljanje samodjelatnosti na putu (samo)obrazovanja (Palekčić, 2010).

Ne smije se zaboraviti kako su savjetovatelji, ponajprije ljudi, a tek onda stručnjaci. To bi značilo da u proces savjetovanja unose mnogobrojne osobine i svoja dosadašnja iskustva. Isto tako, treba osvijestiti da njegove vrijednosti, stavovi, motivi, način kako se izražava, stil komunikacije i etika kojom se vodi, utječu na sam proces. Također, treba znati da osim vlastitih komponenti i subjekt savjetovanja donosi u proces svoje komponente i prijašnja iskustva (Hackney i Cormier, 2012, prema Ratkajec Gašević i Žižak, 2017). Upravo radi navedenog, stručnjak treba kontinuirano propitivati vlastitu odgojno-obrazovnu praksu i pristupe prema djeci i mladima, odnosno treba osvještavati

svoje implicitne pedagogije jer one snažno oblikuju njegovo shvaćanje odgoja i utječu na osobno razumijevanje cjelokupnog procesa (Kolak, 2016) i slike djeteta. Slika djeteta treba biti suvremena i pozicionirati dijete u ulogu aktivnog sudionika i subjekta, što podrazumijeva samoinicijativno učenje, proaktivnost, kreativnost i ispunjavanje svih vlastitih potencijala (Maleš, 2011).

Pedagoško savjetovanje iziskuje posjedovanje određenih profesionalnih kompetencija u obliku znanja, vještina, stavova i sposobnosti. Neki ih nazivaju osobinama uspješnih pomagača i pod njih ubrajaju osviještenost i razumijevanje sebe, vlastitih potreba i motiva za pomaganjem, nadalje dobro psihičko zdravlje i poznavanje vlastitih granica, osviještenost na etničke, kulturne i rasne čimbenike, oslobođenost od unaprijed formiranih ideja odnosno otvorenost i nepristranost, objektivnost, pouzdanost i interpersonalna privlačnost (Hackney i Cormier, 2012, prema Ratkajec Gašević i Žižak, 2017). Hechler (2012) ih opisuje kao pedagoške vrline ili mjerila ponašanja koja pojedinac postavlja samom sebi, u koje spadaju mudrost, hrabrost, pravednost, umjerenost i vjera, ljubav i nada, strpljivost, iskrenost, promišljenost, razboritost, maštovitost i zaigranost. Naglasak stavlja na profesionalno držanje savjetnika i usmjeravanje svog rada za dobro i najbolji interes subjekta savjetovanja. Sljedeća podjela govori o dispozicijama za pedagoško djelovanje, a odnose se na naginjanje prema specifičnom tipu djelovanja u konkretnim kontekstima (Katz i Raths, 1985, u: Schussler, 2006, prema Bartulović i sur., 2019). Villegas (2007, 373 u: Bartulović i sur., 2019, 113) ih detaljnije opisuje kao *“tendencije ponašanja individua na određeni način i u određenim okolnostima temeljem njihovih uvjerenja. Tendencija implicira obrazac ponašanja koji je prediktivan za buduće djelovanje”*. Pojednostavljeno rečeno, dispozicije se određuju kao *“prediktivna uvjerenja i osobine razvijajućeg karaktera”* (Bartulović i sur., 2019, 113). Pod temeljnim dispozicijama za pedagoško djelovanje smatraju se etičnost, refleksivnost i autentičnost (Giroux, 1985, prema Bartulović i sur., 2019). U kratkim crtama, etičnost pedagoškog djelovanja odnosi se na političku i moralnu praksu koja se ocrtava u transformiranju znanja, a ne pukom procesuiranju i pohranjivanju istog, također smatra se velikim dijelom borbe za društvenu pravdu i prava pojedinca (Giroux, 2003, prema Bartulović i sur., 2019). Nadalje, refleksivnost mnogi autori različito opisuju, no u suštini se odnosi na dijalog sa samim sobom, ali s drugima, pomoću

kojeg evaluiramo dobivene uvide kroz tri razine (razina usporedne analize s drugim perspektivama, razina refleksije svojih iskustava, uvjerenja i vrijednosti i razina širega konteksta (Jay i Johnson, 2002, prema Bartulović i sur., 2019; Šagud, 2006). Zadnja se dispozicija odnosi na autentičnost koju opisuju kao “*transparentnu jedinstvenost, samosvijest i samosvojnost*” (Bartulović i sur., 2019, 119).

Savjetodavni rad pedagoga potkrijepljen je mnogim stručnim i znanstvenim teorijama i rezultatima u praksi. No, u odgoju i obrazovanju vrlo rijetko se spominje konkretno pedagoško savjetovanje. Razlog tomu je vjerojatno nedostatak stručnih znanja, mogućnosti i resursa za detaljnije istraživanje i provođenje istoga u praksi. Što nas dovodi do izazova pedagoga s kojima se susreću u savjetodavnom radu, a možemo ih isto ovjekovječiti sa pedagoškim savjetovanjem. Jedan od izazova svakako jest podlijevanje savjetovanja različitim trendovima modernog društva, postaje sve kompleksnije i sve teže je okupiti sve misli na jednom mjestu poput vodiča za savjetovanje. Štoviše, problem jednostranosti tumačenja savjetodavnog rada pedagoga, gleda se površinski kao savjetodavna strategija za rješavanje poteškoća, a ne kao složen fenomen poput pedagoškog savjetovanja. Zatim, određivanje ciljeva savjetovanja, jesu li oni usmjereni na organizacijske probleme škole ili su usmjereni na pojedince i njihovo prevladavanje trenutnih poteškoća te osposobljavanje za rješavanje budućih problema. U smislu hoće li savjetodavni rad pridonijeti socijalnoj koheziji usmjerenoj k jačanju pojedinca, humanosti i pravednosti ili potpuno suprotnim postavkama. Zadnja koja se spominje, ali vjerojatno ne i posljednja jest da su pedagozi uvjereni kako nisu dovoljno osposobljeni za provođenje socijalnog rada, što upućuje na kontinuirano i promišljeno mijenjanje savjetodavnog rada te stremljenje k pedagoškom savjetovanju (Vrcelj, 2016).

Važnost i uloga pedagoga tijekom podrške učenicima s internaliziranim teškoćama na temelju analize „Trinaest razloga“ (Brian Yorkey, 2017, Netflix Originals)⁴

Obiteljska pozadina i podrška

U seriji “13 razloga zašto” vidljiv je odnos Hanne Baker i njezine obitelji. Članovi Hannine obitelji nisu uvijek bili potpuno svjesni njenog emocionalnog stanja i poteškoća s kojima se suočavala. Na samom početku, činilo se kao da imaju dobar odnos dok se nije uronilo u dubinu istog. Tu su se javljali problemi koji su uvelike negativno utjecali na Hannu i njeno mentalno zdravlje. Hanna se često osjećala neshvaćeno i smatrala je da ju njezini roditelji ne razumiju te se ponekad osjećala kao da ju zanemaruju. Učestalo je radi toga skrivala svoje probleme kako ne bi narušila prividnu harmoniju njihove obiteljske zajednice. Kasnije i sama uočava kakve probleme u obitelji imaju, što je bio cijeli raspon, od financijskih teškoća do narušenog odnosa između roditelja. Bila ih je svjesna i imala je potrebu pomoći svojoj obitelji. Hannin odnos s roditeljima u znatnoj je mjeri utjecao na njene odnose s drugima i na nju samu. Osjećaj napuštenosti koji je ponekad dobivala od svoje obitelji i nedostatak pravilne podrške doprinio je njenom manjku hrabrosti i vjere u sebe. Hannini otac i majka konstantno su bili odsutni i zauzeti poslom. Financijski problemi roditelja i pritisak konkurencije u poslu stvarali su dodatani stres i uzrok za svađu u obitelji. Osim toga, odnos Hannine majke i oca bio je nepopravljiv što se očituje u očevom preljubu, koji je ujedno bio dodatani teret za Hannu. Međutim, vidljivo je da su se njezini roditelji trudili jačati otpornost kod Hanne na nekoliko načina: poticali su njezinu kreativnost i umjetničke interese, te podržavali njezine ciljeve. Štedjeli su novac da bi mogla studirati na željenom fakultetu, a majka ju je poticala da piše pjesme i slijedi svoje snove. Iako su roditelji uspjeli pomoći Hanni da se osjeća povezanom s obitelji i nosi sa svojim problemima, to nije bilo dovoljno. Hanni je trebalo više utjehe i podrške, koju nije uvijek dobila u svojoj obitelji. Trebali su osvijestiti važnost konstruktivnog razgovora i komunikacije sa svojom kćeri, s naglaskom na vještinama aktivnog slušanja kao što su postavljanje otvorenih pitanja, refleksija osjećaja, parafraziranje i ohrabivanje (Žižak i sur., 2012).

⁴ Prikaz i analiza te svi navedeni podaci temelje se na epizodama serije „Trinaest razloga“

Postoji niz različitih rizičnih i zaštitnih čimbenika koje je njena obitelj poticala i time ostavila utjecaj na život njihove kćerke Hanne. Neki od njih su već ranije navedeni, poput financijske nesigurnosti i poteškoća u kojima se obitelj nalazila zbog lošeg poslovanja njihove trgovine. Također, ističe se još jedan rizični čimbenik, a to je nedostatak komunikacije u obitelji i nedostatak prisutnosti u Hanninom životu. To se pojavljuje radi preopterećenosti poslom njezinih roditelja što je, ujedno, utjecalo na priliku za otvorenu komunikaciju i razgovor o problemima te osjećajima. Ovi su rizični čimbenici kod Hanne stvarali stres i tjeskobu te utjecali na njeno samopoštovanje i samopouzdanje. S druge strane, zaštitni čimbenici mogu se iščitati u obiteljskom trudu međusobnog pružanja podrške i sudjelovanja u zajedničkim aktivnostima poput gledanja filmova, igranja društvenih igara i održavanja obiteljskih sastanaka gdje su svi mogli izraziti svoje stavove. Primjerice, na jednom takvom sastanku razgovarali su o Hanninim problemima u školi i sudjelovanju u klubu poezije te njezinim umjetničkim interesima.

Nadalje, Hanna Baker tražila je podršku od nekoliko ljudi, uključujući svoje roditelje, Claya Jensa, Jessicu Davis, Alexa Standalla, Justina Foleyja, Zacha Dempseyja, Tonyja Padillu, nastavnicu Bradley i pedagoga Kevina Portera. Fabula ukazuje da je Hanna cijelo vrijeme tražila podršku vlastitih roditelja, uglavnom majke. Podršku je tražila pri samom dolasku u novu školu i upoznavanju s novim ljudima, na ljubavnom planu te pomoći u vidu njene budućnosti nakon srednje škole. Uz to, vidljivo je kako pokušava razgovarati s majkom o svojim osjećajima nakon što je Alex napravio popis i označio ju kao najbolju stražnjicu, na što majka samo odmahuje rukom i govori kako je to nevažno. Premda je vidljivo kako joj majka pruža podršku, ali izgleda da ta podrška nije bila adekvatna. Također, Hanna je u trenutku trajanja smotre sveučilišta u školi, priznala majci da se osjeća izgubljeno i da traži smjer kojim bi mogla krenuti dalje.

Shodno tome, nastavnica Bradley predavala je sat komunikacije u njihovoj srednjoj školi. Vidljivo je da podiže svijest i razgovara o prevenciji samoubojstva, kako pronaći pomoć za sebe ili prijatelja, te govori o znakovima pomoću kojih mogu prepoznati osobu koja bi trebala pomoć. Hanna je njezin sat smatrala kao jednu vrstu podrške, pomoću koje bi u najtežim danima ostvarivala komunikaciju s drugima kada je bila u potpunosti sama i izgubljena. Hanna je tražila njenu podršku tako što je anonimno postavila pitanje na

papiru za raspravu: “Što ako je jedini način da se ne osjećaš loše, zauvijek prestati osjećati bilo što?”. Nastavnica je izvukla njezin papir i pročitala ga, bilo joj je jasno da se radi o pozivu u pomoć. Nastavnica Bradley zastala je i naglasila ozbiljnost ovog pitanja te istaknula da autor sigurno prolazi kroz bolno razdoblje. Htjela je započeti raspravu, ali je istovremeno započela lavina nepotrebnih i podrugljivih komentara. Nastavnica Bradley je istaknula hrabrost autora jer progovara o tome kako se osjeća i htjela mu je dati do znanja da nije sam. Nakon toga, govorila je o raznim rješenjima koja postoje za ljude koji se bore s određenim osjećajima i duševnim stanjima. Usprkos svojim nadanjima, Hanna nije dobila očekivanu podršku. Iako je papir bio anonimno napisan, nastavnica Bradley je trebala preuzeti veću inicijativu i dublje razgovarati sa svojim učenicima o sadržaju istog. Trebala je imati sumnju da je neki učenik u potencijalnoj opasnosti i obavijestiti nadležne osobe u školi poput ravnatelja ili pedagoga te zatražiti njihovu pomoć. Zatim bi zajedno mogli odlučiti kako će dalje postupiti i što će poduzeti kako bi se omogućila sigurnost učenika.

Netom prije samoubojstva Hanna je samoj sebi odlučila dati posljednju priliku obrativši se školskom pedagogu Kevinu Porteru za profesionalnu pomoć. Prema vjerovanju, bio joj je posljednji motiv za život. Nažalost, pedagog Porter nije uočio i prepoznao ozbiljnost situacije u kojoj se Hanna nalazila te nije poduzeo odgovarajuće mjere za pružanje podrške. Umjesto toga, savjetovao joj je da jednostavno zaboravi na incident koji joj se dogodio i prijede preko toga, što je samo pojačalo i potvrdilo osjećaje bespomoćnosti i očaja koje je Hanna u tom trenutku imala.

Također, važno je napomenuti kako Hannina tražena podrška nije uvijek bila u skladu s njezinim problemima. Neke osobe kojima se obratila za pomoć, nisu prepoznali njene probleme, dok neki nisu bili u stanju pružiti odgovarajuću podršku. Unatoč tome, može se reći da je Hanna dobivala podršku, samo što ta podrška nije bila konzistentna i dostupna u svim situacijama, već je dolazila u različitim trenucima i od različitih ljudi. Trebala je trajnu i stalnu podršku koja bi joj pomogla prebroditi njene probleme. Na primjer, Alex Standall nije bio u mogućnosti pružiti joj željenu podršku zbog vlastitih problema i kriza s kojima se suočavao. Također, u nekoliko navrata, kada je bila usamljena i prolazila kroz teške trenutke, Hanna se obratila Jessici Davis tražeći prijateljsku podršku, ali Jessica joj

nije bila od pomoći. Nastavno, Hanna nije imala podršku Zacha Dempseyja na početku, ali su tijekom vremena izgradili odnos koji je pozitivno utjecao na njezin život. Kasnije je Zach iznevjerio Hannu jer je htio njihov odnos držati u tajnosti, što ju je jako povrijedilo. Međutim, Tony Padilla bio je jedini prijatelj kojem Hanna nije trebala objašnjavati kako se osjeća jer ju je razumio bez previše riječi. Njihovo prijateljstvo bilo je iskreno, bez skrivenih motiva, što je Hanni bilo posebno važno. Radi tog povjerenja mu je Hanna ostavila kazete vjerujući da će njima učiniti ono što treba.

Osim navedenog, Hannina glavna podrška bio je Clay Jensen s kojim je radila u kinu. Provodili su dosta vremena zajedno, njihovo prijateljstvo se produbilo i postalo ključno za Hannin emocionalni i mentalni rast. Clay je bio jedan od rijetkih ljudi koji je zaista vidio Hannu, čuo njezinu priču i pružio joj podršku bez skrivenih motiva. Njihov je odnos bio iskren i suosjećajan te su si uzajamno pomagali u teškim trenucima. Iako su imali simpatije jedno prema drugome, nikada nisu prešli granicu prijateljstva radi nekih nesporazuma i problema s komunikacijom. Bez obzira na to, Clay je bio jedna od rijetkih osoba koja je zaista razumjela Hannu i uvijek bila tu za nju.

Suradnja s obiteljima i širom zajednicom te jačanje otpornosti

Tijekom života Hanne Baker vidljivo je da okruženje u kojem se nalazi pati od nedostatka resursa za jačanje otpornosti i pružanje podrške roditeljima i učenicima s emocionalnim teškoćama. Prikazuju se nizovi situacija u kojima članovi obitelji i učenici pate od emocionalnih problema u kojima ne dobivaju odgovarajuću pomoć i podršku. Problematično je što roditelji često ne prepoznaju situacije u kojima se njihova djeca nalaze i ne mogu im pravodobno i adekvatno pomoći. Primjerice, period u kojem Hanna počinje osjećati anksioznost i promjene raspoloženja, a njezina majka nije prepoznala znakove narušenog mentalnog zdravlja i nije joj pružila kvalitetnu podršku, iako je bila upoznata s poviješću duševnih bolesti u vlastitoj obitelji i posjećivala psihoterapeuta. Također, situacije gdje Tyler trpi nasilje i socijalnu izolaciju u kojima niti školska administracija, niti roditelji nisu bili u mogućnosti prepoznati njegove probleme i pružiti odgovarajuću pomoć.

Činjenica je da i sama škola snosi dio odgovornosti te da bi trebala uspostaviti suradnju s različitim stručnjacima, kao što su psiholozi, psihijatri, socijalni radnici i druge organizacije koje pružaju pomoć i podršku te da im se na taj način pruži i omogući pristup stručnim uslugama i resursima. Nažalost, u seriji nije vidljivo postojanje suradnje između škole i institucija šire zajednice koje pružaju resurse za jačanje otpornosti. Također, nije prikazana povezanost pedagoga Portera ili psihologinje Sigh s drugim vanjskim institucijama koje pružaju resurse za podršku učenicima s emocionalnim teškoćama.

Iz serije je vidljivo kako pedagog Porter na jednom roditeljskom sastanku potiče roditelje na razvijanje otpornosti kod njihove djece. Na sastanku su raspravljali o tome kako roditelji mogu biti podrška djeci koja se bore s emocionalnim problemima. Ovdje je pedagog upoznao roditelje s informacijama i resursima, poput knjiga i časopisa koji bi im mogli pomoći s emocionalnim pitanjima s kojima se suočavaju njihova djeca. Također, nakon Hanninog samoubojstva, uveo je sustav praćenja učenika u riziku i organizirao individualne sastanke s njima kako bi im pružio podršku i savjetovanje, što se nakon njegova odlaska i nastavilo. U tim savjetodavnim razgovorima poticao ih je da nauče prepoznati svoje emocije i pravilno ih regulirati u stresnim situacijama.

Uz to, valja napomenuti kako je pedagog Porter samoinicijativno pokrenuo sat *“Alternativnih strategija i rješenja”* koji je osmišljen kako bi učenici mogli otvoreno razgovarati o svojim problemima u sigurnom i povjerljivom okruženju. Ukratko, kroz niz interaktivnih vježbi i aktivnosti učenicima je pružao informacije o različitim emocijama, kako ih prepoznati kod sebe i drugih te kako se adekvatno nositi s njima. Pedagog Porter koristio se različitim tehnikama, kao što su pisanje dnevnika i ostalim kreativnim strategijama kako bi pomogao učenicima izraziti svoje osjećaje na konstruktivan način. Na ovaj način želio je potaknuti otvorenu komunikaciju i smanjiti stigmatizaciju mentalnih teškoća te pružiti podršku učenicima u teškim životnim situacijama. Njegova je glavna uloga, pri razvijanju otpornosti kod učenika i njihovih obitelji, bila poticanje na prepoznavanje znakova, emocija, reguliranje istih, komunikacija o istima i pružanje podrške. Sve u svemu, jačanje čimbenika otpornosti može smanjiti potencijal čimbenika rizika koji dovode do suicidalnih ideja i ponašanja. Nakon što se učenik smatra rizičnim, škola, obitelj i prijatelji trebali bi raditi na izgradnji zaštitnih čimbenika u njihovom

okruženju. Također, pedagog bi trebao poticati obiteljsku podršku i koheziju te kvalitetnu komunikaciju i suradnju obitelji sa školom. Osim toga, osigurati jednostavan pristup učinkovitim medicinskim i mentalnim zdravstvenim resursima za sve.⁵

Nakon Hanninog samoubojstva, u školi je uočen niz promjena i inicijativa koje su usmjerene na jačanje otpornosti, mentalnog zdravlja učenika i prevenciju. Ovdje bih napomenula program prevencije suicida koji uključuje obuku nastavnika i drugog osoblja za prepoznavanje znakova suicidalnosti kod učenika, te usmjeravanje prema odgovarajućoj pomoći. Shodno tome, važno je da svi odgojno-obrazovni djelatnici prođu obuku za procjenu rizika od samoubojstva te se pobrinuti da su svi nastavnici, roditelji i učenici svjesni znakova upozorenja. Znakove upozorenja uvijek treba shvatiti ozbiljno i ne držati ih u tajnosti. Ovdje se povlači pitanje etičnosti i povjerljivosti, no u kritičnim situacijama mora se postupati na način da se na prvo mjesto stavlja dobrobit i sigurnost djeteta. Ključno je uspostaviti povjerljivi mehanizam s učenicima kako ne bi došlo do prethodno opisane situacije. Međutim, kada se uoče znakovi upozorenja treba ostati miran, ne osuđivati i saslušati osobu. Nastojati razumjeti nepodnošljivu emocionalnu bol koja je rezultirala suicidalnim mislima. Izričito treba paziti na izbjegavanje izjava koje minimiziraju emocionalnu bol osobe i pitati ju izravno razmišlja li o samoubojstvu. Također, izbjegavati optuživanje i sve svoje snage usmjeriti na brigu o očuvanju njihove dobrobiti. Nakon toga, potrebno je obavijestiti roditelje i s njima razgovarati, omogućiti stalni nadzor nad učenikom, ukloniti sredstva za samoozljeđivanje i odvesti ga stručnjaku za mentalno zdravlje.⁶

Uz to, uveli su školskog psihologa koji je bio na raspolaganju učenicima za razgovor o emocionalnim problemima i mentalnom zdravlju. Psihologinja Sigh se pokazala kao vrlo brižna, suosjećajna i strpljiva prema učenicima. Trudila se shvatiti njihove osjećaje i probleme te im pružiti adekvatnu pomoć koju su učenici uistinu i prihvaćali, pogotovo

⁵ Preuzeto s: NASP – National Association of School Psychologists, <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources-and-podcasts/school-safety-and-crisis/mental-health-resources/preventing-youth-suicide/13-reasons-why-netflix-series/13-reasons-why-netflix-series-considerations-for-educators> (18. travnja 2023.)

⁶ Preuzeto s: NASP – National Association of School Psychologists, <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources-and-podcasts/school-safety-and-crisis/mental-health-resources/preventing-youth-suicide/13-reasons-why-netflix-series/13-reasons-why-netflix-series-considerations-for-educators> (18. travnja 2023.)

Tyler kojem je iznimno pomogla. Shodno tome, nakon Hannine smrti, škola je organizirala sastanak s roditeljima, na kojem su sudjelovali pedagog i ravnatelj, u kojem su razgovarali o važnosti otvorene komunikacije o emocionalnim teškoćama i mentalnom zdravlju njihove djece. Uz to, škola je osigurala i ponudila resurse te informacije o dostupnim uslugama za mentalno zdravlje. Nadalje, uveli su program “*Jačanja otpornosti*” čiji je fokus bio na razvoju emocionalne otpornosti i mentalnog zdravlja. Uključivao je različite radionice o reguliranju emocija, tehnikama suočavanja sa stresom i tjeskobom te mnoge tehnike opuštanja. Uz to, uveden je i program “*Sigurnosti na internetu*” koji se usredotočuje na sigurno korištenje interneta i prevenciju cyberbullinga, radi zlostavljanja i širenja intimnih fotografija.

U ostatku serije nisu vidljivi specifični preventivni i znanstveno utemeljeni programi (dva prethodno navedena programa ne možemo smjestiti u tu kategoriju jer u seriji nije vidljivo njihovo utemeljenje), a sve ostale aktivnosti spadaju u indicirane, selektivne i univerzalne prevencije. Također, uočljiva je indicirana prevencija kao sastavni dio rada pedagoga i njome se naglašava pridavanje veće važnosti i pažnje individualnom pedagoškom savjetovanju, primjerice davanje potrebne pomoći i podrške Tyleru i Chloe. Osim toga, pedagog selektivnu prevenciju provodi s učenicima koji su bili u kontaktu s Hannom, a kasnije i s Tylerom. Univerzalna prevencija evidentirana je u aktivnostima karijernog savjetovanja. Osim navedenih aktivnosti i prevencija, u seriji su prikazani satovi komunikacije nastavnice Bradley na kojima razgovaraju o različitim temama vezanima uz emocije i socijalno okruženje.

Premda je potrebno puno više od preventivnih programa u školama, poput dizanja svijesti o samoubojstvu i rušenju stigme o istom. Osim toga, potrebna je procjena razine rizika, razloga za umiranje i život, rasprava o alternativama i angažiranje podrške. Naglašava se kako odgojno-obrazovni djelatnici s otvorenim srcem i vratima mogu biti najučinkovitiji čuvari sustava jer su najbliži mladima. Uz to, potrebno je mijenjati školsku kulturu u kojoj mladi provode veći dio svog vremena. Stremiti ka stvaranju sigurnijeg, podržavajućeg i prihvatljivog okruženja za sve.⁷

⁷ Preuzeto s: Counseling Today – A Publication of the American Counseling Association, <https://ct.counseling.org/2017/09/13-reasons-why-strengths-challenges-and-recommendations/#> (20. travnja 2023.)

Krizne intervencije u školi

U seriji je prikazano kako odgojno-obrazovni stručnjaci poduzimaju niz mjera nakon stresne situacije. Organizirali su se sastanci s roditeljima i radionice s učenicima kako bi im se pružila psihološka podrška i razgovaralo o važnosti mentalnog zdravlja. Također, uvedeni su timovi za krizne situacije među učenicima, učenici su na nastavi pojačano učili o regulaciji svojih emocija i prepoznavanju tuđi, kao što je navedeno ranije. Pojačali su i uveli nove programe za prevenciju i intervenciju u takvim slučajevima. Nakon Alexovog pokušaja ubojstva poduzete su dodatne mjere za poboljšanje stanja u školi, uključujući dodatna savjetovanja i radionice o prevenciji samoubojstva što je vidljivo iz mnoštva plakata koji su oblijepljeni hodnicima škole. Također, uveden je kodeks odnosno pravilo kojim se nastoji promicati tolerancija i prevencija nasilja u školi. No, ovdje je uvedeno novo pravilo u kojem se nije smjelo pričati o samoubojstvu i onaj tko bi pričao bio bi suspendiran. Smatram da je to vrlo štetno i opasno radi dovođenja tog pojma i samog čina do stigmatizacije te negiranja problema mentalnog zdravlja. Unatoč svim plakatima koji su oblijepljeni po školi o samopomoći i prevenciji samoubojstva, suicidalnim osobama je sigurno ugodnije pričati o tome s nekim bliskim i tražiti njihovu pomoć, ovako može ostati zakinuta za otkrivanje problema i potencijalno može doći do pogoršanja situacije. Otvorena komunikacija može biti ključna za sprječavanje samoubojstva i pružanje pomoći, neobaveznim pričanjem među vršnjacima može pomoći u podizanju svijesti o ovom ozbiljnom problemu. Upravo je u seriji prikazano kako nedostatak razgovora i stigma oko samoubojstva ima štetne posljedice jer se nedugo nakon Alexovog pokušaja samoubojstva i Tyler se htio ubiti. Shodno tome i saznanju za pokušaj Tylerovog oružanog napada na proljetnom plesu, škola je odmah reagirala i poduzela dodatne mjere za sigurnost učenika, uključujući postavljanje sigurnosnih kamera po cijeloj školi, pojačanu sigurnosnu pratnju, policijske službenike na hodnicima, uvježbavanje postupaka u slučaju kriznih situacija i metalne detektore pri ulasku u školu koje je svaki učenik trebao proći. To je organizirano kako bi se sigurnost učenika stavila na višu razinu, no dogodilo se upravo suprotno. Učenici su se pobunili protiv ovih mjera jer su osjećali kako im krše privatnost, šire paranoju i strah te negativno utječu na njihovu svakodnevnu rutinu. Mnogi učenici su smatrali da ove sigurnosne mjere neće riješiti problem sigurnosti

i nasilja te da se trebaju usredotočiti na uzrok problema i baviti se njime. Okrenuti se prema poboljšanju sustava podrške i edukacije. Ovime su pokazali koliko je bitno slušati mišljenje učenika i unijeti njihovu perspektivu pri planiranju određenih stvari. Vrlo je važno uključiti učenike u proces donošenja odluka koje se njih osobno tiču, osobito po pitanju njihove sigurnosti i dobrobiti.

Sve u svemu, zaključila bih da se odgojno-obrazovni djelatnici do multipliciranja problema nisu uspjeli pravilno prilagoditi potrebama učenika i obitelji te pružiti potrebnu podršku. Nažalost, često su obitelji i učenici ostajali bez odgovarajuće pomoći nakon stresnih događaja. Izniman je primjer za to savjetodavni razgovor iniciran od strane Hanne sa školskim pedagogom Porterom, osim toga važno je spomenuti Justinov slučaj njegove obiteljske situacije, u kojem je nedostatak podrške od strane škole i odgojno-obrazovnih djelatnika ostavio štetne posljedice.

Prepoznavanje znakova i ozbiljno shvaćanje situacije je iznimno važno kako bi se spriječile negativne posljedice. Clay i Tony služe kao podsjetnik na važnost otvorenosti i empatije u teškim situacijama te kako to može imati pozitivan utjecaj na život drugih. Štoviše, u ovakvim situacijama bitno je istaknuti prijatelju ili osobi u riziku da samoubojstvo nikada nije rješenje. Odmah se obratiti odrasloj osobi ili osobi od povjerenja. Poticati bliske osobe da se ne boje razgovarati o svojim osjećajima i da je drugima stalo do njih. Također, bitno je uvijek prijaviti zabrinutost za nekog ili sumnju na zlostavljanje. Ne obećavati čuvanje tajni ukoliko predstavljaju opasnost za drugu osobu, kao što je i ranije navedeno. Uz to, paziti na izravne znakove poput prijetnje samoubojstvom, bilješke o samoubojstvu i planiranje, preokupaciju smrću, drastične promjene u ponašanju, izgledu i higijeni te emocionalni stres.⁸

⁸ Preuzeto s: NASP – National Association of School Psychologists, <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources-and-podcasts/school-safety-and-crisis/mental-health-resources/preventing-youth-suicide/13-reasons-why-netflix-series/13-reasons-why-netflix-series-considerations-for-educators> (19. travnja 2023.)

Pedagoška komunikacija

U seriji se jasno vidi kako komunikacija između pedagoga i nastavnika nije zadovoljavajuća, što stvara značajne posljedice po učenike. Nedostatak redovite i koordinirane suradnje između ove dvije skupine rezultira time da pedagog nije u dovoljnoj mjeri upoznat s problemima učenika, dok su im nastavnici propustili pružiti odgovarajuću podršku tijekom nastave. Također, nedostatak otvorenosti i transparentnosti u komunikaciji pojačava ovaj problem, budući da su se nastavnici bojali dijeliti informacije s pedagogom ili ih čak namjerno skrivali od njega. Slijedom toga, konkretan je primjer odnos pedagoga Portera i trenera Ricka koji je koristio manipulativne i agresivne postupke kako bi prikrilo upitno ponašanje nekih od svojih sportaša. Pedagog Porter suočio se s otporom trenera Ricka kada je pokušao pomoći učenici koja je prijavila seksualno zlostavljanje od strane jednog sportaša. Trener Rick je u toj situaciji namjerno pokušao prikriti zlostavljanje kako bi spasio svoju karijeru. Na kraju, nedostatak učinkovite komunikacije između pedagoga i nastavnika dovodi do ozbiljnih propusta u pružanju pomoći i podrške učenicima, što dovodi do neizvjesnosti u pogledu njihove budućnosti i razvoja.

Komunikacija između pedagoga i obitelji vidljiva je u određenim situacijama, no kao što je ranije rečeno, nije bila dostatna. Pedagogu je ponekad otežana uspostava kontakta s obiteljima učenika, što rezultira nedostatkom suradnje i poteškoćama u rješavanju problema učenika. To je najbolje prikazano u primjeru Justina Foleyja, gdje je pedagog Porter bio uporan u pokušajima uspostave kontakta s majkom, ali bezuspješno. Ovaj nedostatak komunikacije s obiteljima dovodi do strašnih posljedica koje se protežu kroz cijelu seriju, kao što se vidi u njegovom primjeru. Osim toga, nedostatak otvorenosti i transparentnosti u komunikaciji s roditeljima Tylera Downa doprinosi izostanku pravovremene pomoći i podrške, što narušava dobrobiti učenika. Još jedan od problema uočava se u komunikaciji pedagoga i samih učenika radi toga što se teško otvaraju i dijele svoje probleme i osjećaje. Otežana komunikacija s njima može predstavljati ozbiljan izazov za pedagoga jer otežava razumijevanje individualnih potreba i problema. Nedostatak otvorenosti učenika može dovesti do propuštanja ranih znakova mentalnih problema ili neadekvatne podrške za potencijalne probleme. Stoga je iznimno važno

stvarati sigurno i podržavajuće okruženje za učenike u kojem se mogu slobodno izraziti i razvijati sve svoje potencijale.

Pedagog Porter koristi tišinu i stanke kao alat u svom savjetovanju kako bi pružio slobodan prostor za refleksiju na misli i emocije, djeluje kao stanika prije izricanja i prihvaćanja teških životnih aspekata i sadržaja. Može koristiti i kao vrijeme za usmjeravanje daljnjeg razvoja razgovora ili donošenje odluka. Također, vješto koristi tišinu kako bi stvorio sigurno okruženje za izražavanje osjećaja i povjerenja u odnosu. To se jasno vidjelo u razgovoru s Hannom prije njenog samoubojstva, dovoljno duge pauze pružale su joj osjećaj da čuje samu sebe i razumije ono što izgovara.

Pedagoško savjetovanje/vođenje

Pedagog Porter na početku serije prikazan je kao inteligentna i brižna osoba, međutim vrlo neučinkovita u obavljanju svog posla, što se vidi iz interakcije s Tylerom Downom kojeg je krivio za maltretiranje i Hanne Baker na dan njezine smrti. Nakon događaja koji je učinila Hanna Baker, pedagog Porter poricao je znanje o njezinim borbama i sastanku s njom kako bi zaštitio svoju karijeru i ugled škole. Nakon što ga Clay suočava s posljedicama njegovih postupaka, u potpunosti je shrvan vlastitim neuspjehom i osvještava što je učinio. Nakon događaja iz prve sezone, pedagog Porter postaje agresivan i odlučniji u pomoći svojim učenicima. Opterećen je krivnjom i srami se svojih postupaka te se kaje jer je iznevjerio Hannu Baker.⁹

Iz serije je uočljivo da pedagog Porter nije uvijek bio uspješan u provođenju pedagoškog savjetovanja i pružanju podrške učenicima, obiteljima i nastavnicima nakon stresnih događaja. Unatoč tome, u kasnijim situacijama u seriji uspio je pomoći učenicima u prevladavanju kriza i ponovnom uspostavljanju samodjelatnosti. Međutim, glavni primjer neispunjavanja forme pedagoškog savjetovanja bio je savjetodavni rad s Hannom kada mu se obratila za pomoć nakon što je silovana. Taj neuspjeh proteže se iz prošlosti, još

⁹ Preuzeto s: Fandom – 13 Reasons Why Wiki, https://13reasonswhy.fandom.com/wiki/Kevin_Porter (19. travnja 2023.)

dok je Hanna bila kod njega na savjetovanju o upisima na fakultet. Porter joj je rekao da bi trebala podići ocjene kako bi upisala bolji fakultet i govorio joj kako je jaka konkurencija na spomenutom fakultetu koji je Hanna htjela upisati, te da će morati nešto promijeniti ili sniziti kriterije. Na taj način prikazao je neprimjeren način motiviranja i nije iskoristio priliku da izgradi povjerenje s učenicom koja odjednom ima lošiji prosjek, što bi mu omogućilo da s njom češće provodi savjetodavne razgovore.

Ključan savjetodavni razgovor između pedagoga Portera i Hanne nije bio uspješan jer Porter nije pružio potrebnu podršku i nije imao razumijevanja za Hannine crne misli koje su očito ukazivale na samoubojstvo. Hanna se osjećala odbačeno i nemoćno radi toga što Porter nije bio na njezinoj strani. Porter joj je, također, postavljao pitanja i pretpostavke o situaciji silovanja, što je Hannu razbjesnilo. Predložio je kontaktirati policiju ili njene roditelji, ali ona nije htjela reći nikome. Tražio je ime osobe koja joj je to učinila kako bi mogao prijaviti događaj, no Hanna nije imala snage reći mu. Porter je ovdje naglasio da će učiniti sve što je u njegovoj moći kako bi se osjećala sigurno, ali da ne može učiniti ništa ukoliko mu ne ispriča što se točno dogodilo. Kako bi joj pomogao, ponudio joj je dvije opcije: tužiti osobu, ali je naglasio kako bi to moglo biti financijski zahtjevno, dok je druga opcija bila ostaviti događaj iza sebe. Porterov pristup bio je u potpunosti neprimjeren i kriv te nije bio u skladu s Hannim potrebama i osjećajima.

Iz ove situacije vidi se da pedagog Kevin Porter nema pedagoški takt, prvo i najvažnije jest dati osobi do znanja da ih čujemo i da je naše srce otvoreno za ono što nam imaju reći. Važno je pokazati empatiju ukoliko osoba govori o tako osjetljivoj temi kao što je silovanje. Također, trebamo im vjerovati, iznimno bitan korak pri pružanju podrške i stvaranju osjećaja sigurnosti kod pričanja o bolnim iskustvima. Zatim, najbitnija stvar je ne kriviti žrtvu, što je pedagog Porter učinio i optužio Hannu jer je bila na zabavi i konzumirala alkohol. Treba istaknuti i dati žrtvi do znanja da nije kriva za ono što joj se dogodilo. Iznad svega trebamo biti nježni, osjećajni i pažljivi pri odabiru riječi i načina komunikacije. Bitno je potaknuti osobu da potraži pomoć, pomoći joj pri tome, ponuditi resurse i mogućnosti gdje može potražiti pomoć. Biti uz osobu i zajedno s njom prebroditi krizu u kojoj se našla. Ukoliko smatramo da slučaj prelazi naše profesionalno znanje i ekspertizu te nismo u stanju pružiti adekvatnu podršku, važno je ostati smiren i saslušati

osobu te se obratiti drugom stručnjaku za pomoć ili uputiti osobu njemu. Uz to, upoznati žrtvu s udrugama za podršku žrtvama koje su pretrpjele situacije poput nje. Zatim bi slijedili koraci koji su propisani pravilnikom, a to je kontaktiranje nadležne osobe i policije, javljanje roditeljima i pokretanje rješavanja slučaja. No, s time se treba paziti kako ne bismo prestrašili žrtvu i pogoršali njezino trenutno stanje. Štoviše, izrazito je bitno da pedagog i ostali profesionalni savjetnici imaju na umu da je samoubojstvo složen i individualan čin. Iako postoje znakovi upozorenja koji mogu ukazivati na suicid, faktori koji mu pridonose su različiti za svaku osobu. Postoje programi prevencije koji se bave uobičajenim znakovima, ali ne postoji savršena formula za predviđanje tko će se odlučiti na taj čin. Treba prepoznati značenje stresnih događaja, razumjeti da su to bili znakovi upozorenja i vjerovati svojoj intuiciji, drugim riječima posjedovati pedagoški takt. Važno je intervenirati na više točaka kako bi se spriječilo samoubojstvo, neke od njih su osjećaj otuđenosti, nedostatak pripadnosti i osjećaj tereta drugima.¹⁰

Također, primjećuje se nedostatak sustavnog podupiranja i upućivanja učenika i obitelji, radi čega dolazi do traženja pomoći od drugih ustanova i stručnjaka, primjer za to je Clayev psiholog kod kojeg odlazi privatno. Sustavno podupiranje i upućivanje nastavnika od strane pedagoga u potpunosti je zanemareno.

Nadalje, ispunjenje svih faza procesa pedagoškog savjetovanja poput utvrđivanja i klarifikacije problema, intervencije i iskušavanja rješenja teško je procijeniti radi toga što se u seriji ne prikazuju sve faze istoimenog procesa. Unatoč tome, vidljivi su određeni elementi procesa pedagoškog savjetovanja iz čega je uočljivo kako je pedagoška dijagnostika manjkava i djelomično provedena. Također, od tog ne odudara i intervencija, no pojedinci se obraćaju školskom pedagogu i drugim nastavnicima kako bi dobili pomoć pri rješavanju problema. Iskušavanje rješenja ponekad je vrlo nedostatno ili zakašnjelo.

Zaključno, pedagog Kevin Porter ne primjenjuje pedagoški takt u svojim savjetima, odlukama i akcijama. Učestalo se fokusira na kratkoročno rješavanje problema umjesto

¹⁰ Preuzeto s: Counseling Today – A Publication of the American Counseling Association, <https://ct.counseling.org/2017/09/13-reasons-why-strengths-challenges-and-recommendations/#> (20. travnja 2023.)

na dugoročno i zakazao je pri pružanju podrške određenim učenicima na način da ojača njihove unutarnje snage i sposobnosti za rješavanje problema te brigu za njihovu dobrobit.

Kritičko procjenjivanje i etičnost u savjetovanju

Govoreći o etičkim implikacijama pedagoškog djelovanja i takta, ovdje bih istaknula savjetodavni razgovor s Alexom kad se vrati u školu nakon bolnice i pokušaja samoubojstva. Alex je bio u dubokom stanju krize duže vrijeme, no to nitko nije primjećivao. U seriji je vidljivo kako Alexa najviše smeta stanje u školi, kultura nasilja i silovanja te kontinuiranog natjecanja i nadmetanja. No, na savjetodavnom razgovoru pedagog Porter bio je usmjeren na Alexovo osobno iskustvo, a ne na kontekst u kojem se to iskustvo dogodilo. Postavljao mu je pitanja fokusirana na njegov život i osjećaje, nije dublje propitkivao o mogućim uzrocima depresije, kao što su društveni pritisci ili zlostavljanje. Shodno tome, nije propitivao kako školska kultura može utjecati na mentalno zdravlje učenika, što je bio ključni faktor Alexova lošeg stanja. Porter je trebao kritički propitivati kako njegove implicitne pedagogije utječu na oblikovanje savjetodavnog rada, što bi ujedno pridonijelo pružanju adekvatne pomoći Alexu. Trebao je staviti naglasak na razumijevanje konteksta u kojem se događaju problemi i način na koji društvene norme utječu na učenike, tako bi razumio širu sliku i bio u mogućnosti pružiti dostatnu podršku. U ovim postupcima se vidi manjak kritičkog razmišljanja odnosno procesa aktivnog i temeljitog razmatranja informacija i situacije s ciljem dubljeg razumijevanja, evaluacije i donošenja zaključka.

Međutim, postoji situacija, kasnije u seriji, iz koje je uočljivo da pedagog Porter propituje kulturne i društvene sustave te njihov utjecaj na mentalno zdravlje učenika. Može se osjetiti gradacija Porterova zvanja i profesije, uistinu se potrudio promijeniti i poboljšati kako bi mogao pružiti adekvatnu i potrebnu pomoć za samodjelovanje učenicima, radi kojih je i odabrao taj poziv. Primjerice, nakon saznanja da je Jessica Davis, također, bila žrtva silovanja, posvetio se njenom slučaju, u smislu razgovora i očuvanja sigurnog okruženja za nju. Pokazao je svijest o tome kako kulturni sustavi mogu utjecati na

ponašanje subjekta radi toga što su sistem ocjenjivanja i socijalne norme kočili Jessicu da ispriča svoju priču i poboljša život, u čemu joj je on pomogao.

Govoreći o etičkim dilemama, već je poznato da se pedagog Porter uhvatio u koštac s mnogima u seriji, suočava se s teškim situacijama koje uključuju privatnost i povjerljivost učenika. Najbolji je primjer glavna situacija odnosno savjetodavni razgovor s Hannom netom prije njenog samoubojstva. Pedagog Porter nije postupio u skladu s propisanim protokolima i pravilnicima nakon što je saznao da je silovana, između ostalog propustio je razgovarati s njom o suicidalnim i mračnim mislima koje mu je ranije navodila. Porter je bio u dilemi kako postupiti s informacijama koje mu je učenica Hanna povjerila, te je odlučio ignorirati incident i pozvati Hannu da zaboravi na isti, što na kraju dovodi do tragične situacije koja utječe na sve likove u seriji. Uz to, propustio je prepoznati etičku dilemu i probleme koji su se događali Tyleru, kontinuirano zlostavljanje koje je trpio i koje je dovelo do iznimno grubog nasilničkog čina, čime Tyler nije dobio pravovremenu pomoć i podršku što je uvelike ostavilo traga na njegov život i ponašanje.

Premda je ostao zabilježen po vrlo neuspješnom rješavanju situacije s Hannom, postoje primjeri u kojima se Porter vrlo dobro nosi s etičkim dilemama koje se pojavljuju. Primjerice kada je bio suočen s bullyingom i diskriminacijom, odlučio je organizirati seminar i educirati učenike o tome kako postupati prema drugima i prihvatiti razlike. Također, u razgovoru s Jessicom Davis koja je bila žrtva seksualnog napada od strane Bryce'a Walkera, kao što je ranije navedeno.

U slučajevima kada se pedagog suočava s etičkim dilemama, postoji mogućnost da neke dileme neće biti moguće riješiti pomoću etičkog kodeksa. Razlog tomu je nepokrivenost svih zakonskih i etičkih pitanja etičkim kodeksom ili jednostavno zastarjelost istog. Unatoč nepostojanju mogućnosti kontaktiranja etičkog kodeksa, iznimno je važno postupati u skladu s etičkim standardima struke i djelovati u okviru područja koje propisuju gotovo svi etički kodeksi. Prema Etičkom kodeksu saveza psihoterapijskih udruga Hrvatske¹¹ navode se područja odgovornosti, stručnosti, povjerljivosti, moralni i

¹¹ Preuzeto s: Etički kodeks saveza psihoterapijskih udruga Hrvatske, <https://www.savez-spuh.hr/eticki-kodeks-saveza-psihoterapijskih-udruga-hrvatske/> (12. travnja 2023.)

zakonski standardi, dobrobiti subjekta savjetovanja, profesionalni odnosi, izjave za javnost, načini procjene i istraživanje. U odnosu s etičkim dilemama pedagog bi trebao izraditi jasan plan djelovanja, imati jasne granice povjerljivosti i privatnosti učenika, s kojima bi bilo dobro upoznati učenika prije početka savjetovanja. Glavni fokus mora staviti na dobrobit učenika i osigurati sve kako bi mu pružio potrebnu podršku. Ovdje je bitno surađivati s drugim stručnjacima ukoliko bi problem premašivao profesionalne kompetencije pedagoga (Gladding, 2000).

Poučak serije temeljene na biografskim audio zapisima Hanne Baker

Postavlja se pitanje može li se uspostaviti sigurno okruženje za djecu za koje možemo garantirati da neće doći do izvanjskih loših utjecaja, sukoba ili nasilničkih činova. Razmišljati o ovako nečemu je utopijski, svoje snage treba usmjeriti na to da se njihov glas čuje i pokazati im da on vrijedi. Djeca često zaboravljaju da postoje odrasli koji će ih saslušati, biti tu za njih, pa čak i biti njihov glas u situacijama kada je to potrebno. Shodno tome, djeci trebamo pokazati svojim djelima da smo tu za njih. Teškoće kod građenja povjerenja s odraslima uzrokovane su ustaljenom kulturom koja se ne mijenja. Kulturom u kojoj odrasli umanjuju probleme današnje djece jer nisu imali "prave" probleme poput njih. Ovim načinom djelovanja učimo djecu krivim obrascima ponašanja kojima mogu razvijati internalizirane poremećaje u ponašanju i imati velikih poteškoća u budućnosti.

Roditelji i škole nisu u mogućnosti zaštititi djecu od svega, djeca su pod raznolikim utjecajima koje je jednostavno nemoguće u potpunosti kontrolirati. Međutim, uvijek možemo biti dobar utjecaj na njihov život osiguravajući njihovu dobrobit i podršku kada im je potrebno. Možemo biti oslonac i otvoreno graditi povjerenje s njima kako bi bili dobrodošli obratiti nam se i razgovarali o svojim problemima. Normalno je da ponekad ne znamo što trebamo reći ili kako bismo nešto rekli, ali je važno svojom prisutnošću pokazati da smo tu, makar provodili vrijeme u tišini, na taj način možemo nekome spasiti život.

Ova serija trebala bi poslužiti kao podsjetnik na važnost pažljivog postupanja s drugim ljudima, pružanja podrške članovima zajednice s emocionalnim problemima, kao i osvješćivanja naših osobnih uvjerenja o samoubojstvu i utjecaju koji ona imaju na naše ponašanje. Također, važno je da strah i pretpostavke ne ometaju pružanje podrške i intervencije te da ne budemo vođeni njima. Kako je Clay Jensen u seriji rekao da je potrebno osnažiti “*prirodne pomagače*”, poput nastavnika i pedagoga, kako bi se osiguralo da svi imaju potrebnu podršku u kriznim situacijama. Uz to, usredotočiti se, kao zajednica, na stvaranje okoline koja je podržavajuća i u kojoj ljudi imaju lak pristup pomoći.¹²

Pedagog, u svojoj ulozi „*prirodnog pomagača*“ igra neizmjerljivo važnu ulogu u stvaranju optimalnog okruženja za djecu i mlade. Njegova sposobnost empatičnog razumijevanja prema njihovim emocionalnim i kognitivnim potrebama, istinski doprinosi njihovom razvoju i blagostanju. Ostvaruje to kroz proces prepoznavanja, osvješćivanja i prihvaćanja svojih osjećaja jer se na taj način osposobljuje prepoznati i prihvatiti tuđe. Ovim procesom potiče temeljne stupove uspješnog odgoja i obrazovanja, a to su duboka komunikacija i uzajamni odnos s pojedincem (Bratanić, 1996).

Za kraj bih ponovo izdvojila da u suštini odgojnog djelovanja leži autentična ljudska povezanost, a pedagog se u tom procesu treba pojaviti kao ravnopravan partner. Pritom, komunikacija treba doseći razinu gdje se ne svodi samo na riječi, već uključuje razmjenu ideja, duboko razumijevanje te suosjećanje prema emocijama drugih. Pedagog treba komunicirati kroz sve aspekte svoga bića kako bi odnosi bili ispunjeni. Stoga je nužno ulagati u temeljito upoznavanje osobe kako bi komunikacija bila učinkovitija i razumljivija te kako bi pružala dostatnu pomoć (Bratanić, 1996).

¹² Preuzeto s: Counseling Today – A Publication of the American Counseling Association, <https://ct.counseling.org/2017/09/13-reasons-why-strengths-challenges-and-recommendations/#> (20. travnja 2023.)

Zaključak

S tehnološkim promjenama, modernizacijom, ekonomskim krizama i pandemijom povećao se broj internaliziranih poremećaja u populaciji djece i mladih. Statistički podaci ukazuju na ozbiljan problem u području njihovog psihičkog zdravlja. Prema dostupnim podacima oko 25% učenika (Klarin i Đerđa, 2014; Boričević Maršanić i sur., 2017) pati od različitih internaliziranih poremećaja. Ovi poremećaji se manifestiraju kroz niz teškoća, od procesuiranja znanja do suočavanja sa stresom, koje umanjuju kvalitetu njihova života. Premda je stopa prevalencije već visoka, zabrinjavajuće je da problem ostaje neprepoznat kod većeg dijela populacije. Naime, samo jedan od pet učenika s ovim problemom uspijeva biti identificiran i uključen u odgovarajući tretman, što ukazuje na ozbiljne poteškoće u sustavu. Nedostatak prepoznavanja i pomoći za veći broj učenika s internaliziranim poremećajima ima dalekosežne posljedice.

Time dolazimo da je jedan od ključnih izazova s kojima se suočavamo nedostatak kohezivnosti i povezanosti unutar sustava koji bi trebali pružiti pomoć učenicima s internaliziranim poremećajima. Ovaj problem nepovezanosti stvara duboke pukotine u strukturi podrške, često rezultirajući time da mnogi učenici prolaze nezapaženo i bez odgovarajuće pomoći koja im je nužno potrebna. Školske institucije, iako bi trebale biti prve linije obrane u prepoznavanju tih poteškoća često djeluju izolirano od drugih sudionika. Nedostatak komunikacije i suradnje između škola, stručnjaka za mentalno zdravlje, drugih institucija i roditelja stvara raspršenost informacija i dovodi do situacije u kojoj se znakovi unutarnjih borbi učenika često tumače površno ili čak zanemaruju. Ovaj problem izravno utječe na živote učenika i njihovu budućnost. Nužno je stvoriti čvrste veze između relevantnih aktera kako bi se stvorila koherentna i dosljedna mreža podrške. Ovakva povezanost ne samo da bi omogućila rano prepoznavanje problema, već bi osigurala da se resursi usmjeravaju efikasno i da se svaki učenik osjeća podržanim. Ispravljanje ovog problema zahtijeva cjelovitu reorganizaciju sustava kako bi se osigurala snažna i neometana struja informacija te koordinirane intervencije koje bi imale pozitivan utjecaj na dobrobit učenika.

Štoviše, socijalnopedagoška uloga stavlja naglasak na uklanjanje i smanjivanje različitih rizičnih čimbenika koji utječu na pojedinca, te isticanje zaštitnih čimbenika koji pomažu pri osnaživanju njegovih jakih strana. Na taj se način djeci i mladima s internaliziranim poremećajima u ponašanju pruža nova prilika i mogućnost za sigurno koraćanje stazama budućnosti, rekonstrukcija vlastitog života i gradnja zdrave te funkcionalne okoline za odrastanje. Rana identifikacija i pravovremeni tretmani poput preventivnih programa, manifestirat će bolju prognozu i ishode za djecu u riziku, ali i svu ostalu djecu i adolescente.

Osim djelatnika ranog predškolskog i školskog okruženja, trebalo bi osvještavati roditelje, sve građane i institucije na težinu te rasprostranjenost ovih poremećaja. Treba voditi brigu o sprječavanju marginalizacije takvih osoba u društvu. Ključna postavka za njihovo uključenje u društvo jest inkluzija. Cjelokupnoj populaciji treba podizati svijest o vrijednostima svakog pojedinca kako bi počeli više uvažavati tuđe različitosti i odmakli se od zastarjelog koncepta izjednačavanja svih ljudi koji se poistovjećuje s instrumentom minoriziranja i marginalizacije. Shodno tome, odgoj i obrazovanje trebali bi biti temeljni koncept za mijenjanje ljudskih života. Pogled na djecu i mlade treba oblikovati prema principima pravednosti i temeljnim odrednicama da su jedinke s osjećajima, poviješću, kulturom i uvjerenjima koje treba poštivati. To je nužan preduvjet za izgradnju kvalitetnog odnosa putem kojeg će razvijati samosvijest i biti vođeni k samoobrazovanju. Osim toga, svaki odgojno-obrazovni djelatnik trebao bi putem vlastite profesionalne prakse, težiti tome da postane kvalitetniji refleksivni praktičar i stvara pozitivnu sliku o sebi i o svijetu (Šagud, 2006).

Literatura

Ajduković, M. (2000) Ekološki multidimenzionalni pristup sagledavanju činitelja rizika i zaštite u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. U: Bašić, J., Janković, J., ur., *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. 47-62.

Ajduković, M., Delale, E. A. (2000) Stil odgoja u obitelji kao činitelj rizika i zaštite u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladih. U: Bašić, J., Janković, J., ur., *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. 171-188.

Antonić, B., Novak, M. (2016) Promocija mentalnog zdravlja: Temeljni koncepti i smjernice za roditeljske i školske programe. *Psihologijske teme*, 25 (2), str. 317-339. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/238605> [30. kolovoza 2023.]

Bartulović, M., Kušević, B., Širanović, A. (2019) Prilog razumijevanju pedagoginje: o dispozicijama za pedagoško djelovanje. *Metodički ogledi*, 26 (2), str. 105-127. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/345402> [17. svibnja 2023.]

Bašić, J. (2000) Rizični i zaštitni čimbenici u obiteljskom okruženju. U: Bašić, J., Janković, J., ur., *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. 153-154.

Bašić, J. (2000) Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži: teorijsko motrište. U: Bašić, J., Janković, J., ur., *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.

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

Bašić, J., Ferić, M. (2004) Djeca i mladi u riziku - rizična ponašanja. U: Bašić, J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S., ur., *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i*

pojmovna određenja. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 57-71.

Bašić, J., Janković, J. (2000) *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.

Bilić, V. (2001) *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Boričević Maršanić, V., Zečević, I., Paradžik, Lj., Karapetrić Bolfan, Lj. (2017) Probir i rana detekcija psihičkih odstupanja/poremećaja kod djece u predškolskim ustanovama i adolescenata u osnovnim školama Grada Zagreba – rezultati probnog projekta. *Socijalna psihijatrija*, 45 (3), str. 169-186. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/280571> [31. kolovoza 2023.]

Bouillet, D., Uzelac, S. (2007) *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga

Bratanić, M. (1991) *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga

Bratanić, M. (1996) *Paradoks odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada

Buljan Flander, G. (2018) *Znanost i umjetnost odgoja – praktični priručnik o suvremenom odgoju za roditelje i odgojitelje*. Bestovje: Geromar.

Eret, L. (2011) Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. *Metodički ogleđi*, 19 (1), str. 143-161.

Etički kodeks saveza psihoterapijskih udruga Hrvatske. Dostupno na: <https://www.savez-spuh.hr/eticki-kodeks-saveza-psihoterapijskih-udruga-hrvatske/> [12. travnja 2023.]

Europski preventivski kurikulum – Priručnik za donositelje odluka, kreatora javnog mišljenja i kreatora politika u području znanstveno utemeljene prevencije uporaba sredstava ovisnosti. Dostupno na: <https://www.hzjz.hr/nacionalna-istrazivanja/europski-preventivski-kurikulum/> [29. kolovoza 2023.]

Fandom – 13 Reasons Why Wiki. Dostupno na: https://13reasonswhy.fandom.com/wiki/Kevin_Porter [19. travnja 2023.]

Ferić, M. (2002) *Obitelj kao čimbenik rizika i zaštite za razvoj poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Pregledni rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 13.-24. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/27295> [21. veljače 2023.]

- Giroux, H. A. (1985) Teachers as Transformative Intellectuals. *Social Education*, 49 (5), str. 376.-379.
- Gladding, S. T. (2000) *Counseling: A Comprehensive Profession*. Merrill.
- Gofman, E. (2009) *Stigma - Zabeleške o ophođenju sa narušenim identitetom*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Hechler, O. (2012) *Pedagoško savjetovanje: Teorija i praksa odgojnog sredstva*. Zagreb: Erudita.
- Jurić, V. (1989) *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Karajić, N., Ivanec, D., Geld, R., Spajić-Vrkaš, V. (2019) *Projekt: Vrednovanje eksperimentalnog programa Škola za život u školskoj godini 2018./2019. – objedinjeno izvješće*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet
- Katz, L. G., McClellan, D. E. (2005) *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa
- Klarin, M., Đerđa, V. (2014) *Roditeljsko ponašanje i problemi u ponašanju kod adolescenata*. Zadar: Sveučilišni stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece sveučilišta u Zadru, str. 243-262. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/193141> [28. kolovoza 2023.]
- Klarin, M. (2016) Privrženost i razvoj mozga: implikacije na ponašanje djece i adolescenata. U: Bilić, V., Bašić, S., ur., *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, str. 37-68.
- Kobolt, A., Rapuš-Pavel, J. (2005): Sudioničko procjenjivanje i interveniranje. U: Koller-Trbović, N., Žižak, A., ur., *Participacija korisnika u procesu procjene potreba i planiranja intervencija: Socijalnopedagoški pristup*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, str. 36-52.
- Kokorić, S. B., Brkić, T., Crnjak, S., Đurak, D., Jandrić Nišević, A., Majdak, M., Radić, I., Ratkajec Gašević, G., Ručević, S., Savanović, N. (2002) Uspješna resocijalizacija i reintegracija mladih počinitelja kaznenih djela - što možemo učiniti? Osijek: Centar za nestalu i zlostavljano djecu. Dostupno na: <https://cnzd.org/wp-content/uploads/2021/06/Uspjesna-resocijalizacija-i-reintegracija.pdf> [19. siječnja 2023.]

- Kolak, A. (2016) Implicitne pedagogije odgojno-obrazovnih djelatnika i odnosi u školi. U: Bilić, V., Bašić, S., ur., *Odnosi u školi - prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, str. 19.-36.
- Koller-Trbović (2005): Participacija korisnika u procesu procjene potreba i planiranja intervencija. U: Koller-Trbović, N, Žižak, A., ur., *Participacija korisnika u procesu procjene potreba i planiranja intervencija: socijalnopedagoški pristup*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, str. 28-35.
- Koller-Trbović, N., Mirosavljević, A., Jeđud Borić, I. (2017) *Procjena potreba djece i mladih s problemima u ponašanju - konceptualne i metodičke odrednice*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Koller-Trbović, N., Žižak, A. (2005) *Participacija korisnika u procesu procjene potreba i planiranja intervencija: socijalnopedagoški pristup*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Koller-Trbović, N., Žižak, A., Bašić, J. (2001) Određenje, prevencija i tretman poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Dijete i društvo: časopis za promicanje prava djeteta*, 3 (3), str. 319-340.
- Komadina, T., Juretić, J., Živčić-Bećirević, I. (2013) Uloga socijalne anksioznosti, samootvaranja i doživljavanja pozitivnih emocija u objašnjenju kvalitete prijateljskih odnosa kod studenata. *Psihologijske teme*, 22 (1), str. 51-68. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/148408> [31. kolovoza 2023.]
- Komar, Z. (2018) Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagogijske znanosti. *Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad HAZU u Bjelovaru*, 11, str. 47-60. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/305443> [6. travnja 2023.]
- Kranželić Tavra, V. (2002) Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješnije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 38 (1), str. 1-12. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/27293> [12. veljače 2023.]
- Krstanović, N. (2016) *Internalizirani poremećaji u djetinjstvu i adolescenciji*. Završni rad. Osijek: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera
- Lebedina Manzoni, M. (2006) *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju*. Zagreb: Naklada Slap.

- Lebedina Manzoni, M. (2016) Važnost vršnjačkog utjecaja i privrženosti među djecom i mladima u kontekstu razvoja pozitivnih odnosa. U: Bilić, V., Bašić, S., ur., *Odnosi u školi: prilozi za pedagogiju odnosa*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, str. 70-96.
- Ledić, L., Šušac, A., Ledić, S., Babić D. (2019) Depresija u djece i adolescenata. *Zdravstveni glasnik*, 5 (2) str. 75-85. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/332891> [29. kolovoza 2023.]
- Lotar, M., Kamenov, Ž. i Lebedina-Manzoni, M. (2010) Spolne razlike u stigmatizaciji osuđenih počinitelja kaznenih djela. *Kriminologija i socijalna integracija*, 18 (2), str. 15-27. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/93628> [9. prosinca 2023.]
- Macuka, I. (2008) Uloga dječje percepcije roditeljskog ponašanja u objašnjenju internaliziranih i eksternaliziranih problema. *Društvena istraživanja*, 17 (6), str. 1179-1202. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/49383> [23. travnja 2023.]
- Maglica, T., Jerković, D. (2014) Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika za internalizirane probleme u školskom okruženju. *Školski vjesnik*, 63 (3), str. 413-431. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/200660> [12. prosinca 2023.]
- Maleš, D. (2011) *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Matičević, D. (2021) *Stigmatizacija psihičkih poremećaja ili zašto zaslužujemo pomoć kada nam pati psiha*. Zagreb: Udruga kako si? Dostupno na: <https://www.kakosi.hr/2021/01/22/stigmatizacija-psihičkih-poremećaja-ili-zasto-zasluzujemo-pomoc-kada-nam-pati-psiha/> [4. siječnja 2023.]
- Meščić-Blažević, Lj. (2007) Pedagoška prevencija poremećaja u ponašanju adolescenata. *Pedagojska istraživanja*, 4 (2), str. 301-308. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/174852> [30. kolovoza 2023.]
- Mihić, J., Bašić, J. (2008) Preventivne strategije - eksternalizirani poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja djece i mladih. *Ljetopis socijalnog rada*, 15 (3), str. 445-471. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/49748> [24. siječnja 2023.]
- Mikolajczak, M., Avalosse, H., Vancorenland, S., Verniest R., Callens, M., van Broeck, N., Fantini-Huawel, C., Mierop, A. (2015) A nationally representative study of emotional competence and health. *Emotion*, 15 (5), str. 653-667.

- Milovančević, M. P., Popović Deušić, S., Aleksić, O. (2002) Definiranje poremećaja u ponašanju u okviru dječje psihijatrije. *Kriminologija i socijalna integracija*, 10 (2), str. 139-152. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/145723> [7. prosinca 2023.]
- Mirolović Vlah, N. (2004) Stavovi o sukobima i razine poremećaja u ponašanju mladih. *Kriminologija i socijalna integracija*, 12 (2), str. 109-116. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/145756> [23. travnja 2023.]
- Munjas Samarina, R., Takšić, V. (2009) Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12 (2), str. 355-370. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/123471> [10. ožujka 2023.]
- National Association of School Psychologists. (2017). *13 Reasons Why Netflix series: Considerations for educators*. Bethesda, MD: Author. Dostupno na: <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources-and-podcasts/school-safety-and-crisis/mental-health-resources/preventing-youth-suicide/13-reasons-why-netflix-series/13-reasons-why-netflix-series-considerations-for-educators> [19. travnja 2023.]
- Nenadić-Bilan, D. (2012) Strategije prevencije ovisnosti o drogama. *Magistra Iadertina*, 7 (7), str. 35-53. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/147084> [20. travnja 2023.]
- Novak, M., Bašić, J. (2008) Internalizirani problemi kod djece i adolescenata: obilježja i mogućnosti prevencije. *Ljetopis socijalnog rada*, 15 (3), str. 473-498. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/49750> [8. prosinca 2023.]
- Novak, M., Ferić, M., Ratkajec Gašević, G. (2017) Opća obilježja savjetovanja. U: Ratkajec Gašević, G., Žižak, A., ur., *Savjetovanje mladih: okvir za provedbu posebne obveze uključivanja u pojedinačni ili skupni psihosocijalni tretman u savjetovalištu za mlade*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, str. 5-27.
- Palekčić, M. (2010) Herbartova teorija odgojne nastave - izvorna pedagogijska paradigma. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), str. 319-340. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/174475> [10. travnja 2023.]
- Paradžik, Lj., Kordić, A., Zečević, I., Šarić, D., Boričević Maršanić, V. (2018) „Ne idi, molim te“ – kognitivno-bihevioralni tretman djeteta sa separacijskim anksioznim poremećajem. *Socijalna psihijatrija*, 46 (3), str. 251-268. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/303632> [30. kolovoza 2023.]

- Paradžik, Lj., Zečević, I., Kordić, A., Boričević Maršanić, V., Ercegović, N., Karapetrić Bolfan, Lj., Šarić, D. (2019) Školska fobija – kad strah drži djecu daleko od škole, uz prikaz slučaja i terapijskog tretmana. *Socijalna psihijatrija*, 47 (2), str. 214-231. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/324001> [29. kolovoza 2023.]
- Perotta, G., Fabiano, G. (2021) Behavioural disorders in children and adolescents: Definition, clinical contexts, neurobiological profiles and clinical treatments. Italija: Pediatrics and Child Health. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/350382853_Behavioural_disorders_in_children_and_adolescents_Definition_clinical_contexts_neurobiological_profiles_and_clinical_treatments [30. siječnja 2023.]
- Petz, B. (1992) *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
- Pintar, Ž. (2019) Poremećaji u ponašanju djece - oblici i uloga prevencije. *Acta Jadertina*, 16 (1), str. 59-70. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/328781> [7. prosinca 2023.]
- Poje, A. (2019) *Koncept otpornosti u prevenciji problema u ponašanju*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet. Dostupno na: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufri%3A523> [23. travnja 2023.]
- Potkonjak, N., Šimleša, P. (1989) *Pedagoška Enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Raboteg-Šarić, Z., Sakoman, S., Brajša-Žganec, A. (2002) Stilovi roditeljskog odgoja, slobodno vrijeme i rizično ponašanje mladih. *Društvena istraživanja mladih*, 11 (2-3), str. 239-263. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/30831> [3. ožujka 2023.]
- Raić, K. (2016) *Rizični i zaštitni čimbenici u pojavi razvoja poremećaja u ponašanju*. Završni rad. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Ratkajec Gašević, G., Žižak, A. (2017) *Savjetovanje mladih: okvir za provedbu posebne obveze uključivanja u pojedinačni ili skupni psihosocijalni tretman u savjetovalištu za mlade*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Shannonhouse, L., Whisenhunt, J. L., Lin, D., Porter, M. (2017) *13 Reasons Why': Strengths, challenges and recommendations*. Counseling Today – A Publication of the American Counseling Association. Dostupno na: <https://ct.counseling.org/2017/09/13-reasons-why-strengths-challenges-and-recommendations/#> [20. travnja 2023.]
- Smontara, P. (2019) *Subsindromski depresivni poremećaj kod adolescenata – logoterapijska perspektiva (studija slučaja)*. Zagreb: LOGOS, str. 25-28.

- Smontara, P. (2023) *Internalizirani poremećaji u djetinjstvu i adolescenciji (nastavni materijali iz kolegija Pedagoška resocijalizacija)*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Smontara, P. (2023) *Europski preventivni kurikulum, intervencijski spektar, preventivna strategija i školski preventivni programi (nastavni materijali iz kolegija Pedagoška resocijalizacija)*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Stakić, Đ. (2010) *Konceptualno-metodološki okvir za rad s djecom u sukobu sa zakonom u zavodskim uslovima*. Zagreb: UNICEF.
- Subotić, S., Brajša-Žganec, A., Merkaš, M. (2008) Školski stres i neka obilježja ličnosti kao prediktori suicidalnosti adolescenata. *Psihologijske teme*, 17 (1), str. 111-131. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/51659> [17. travnja 2023.]
- Šagud, M. (2006) *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- Škeljo, A. (2019) *Efekti programa emocionalnog opismenjavanja na samoprocijenjene emocionalne i akademske sposobnosti kod djece rane adolescentske dobi*. Diplomski rad. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Škola za život. Dostupno na: <https://skolazazivot.hr/medupredmetne-teme/> [10. svibnja 2023.]
- Vulić-Prtorić, A. (2001) Razvojna psihopatologija: Normalan razvoj koji je krenuo krivim putem. *Razvojna psihopatologija*, 40 (17), str. 161.-186.
- Vulić-Prtorić, A., Cifrek-Kolarić, M. (2011) *Istraživanja u razvojnoj psihopatologiji*. Zagreb: Naklada Slap.
- Vrcelj, S. (2016) Izazovi kojima su pedagozi izloženi u savjetodavnom radu - globalizacijski kontekst i (anti)vrijednosti. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65, str. 59-73. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/261356> [26. siječnja 2023.]
- Zubak, M. (2007) Učenička procjena kvalitete škole kao pokazatelj rizičnih i zaštitnih čimbenika u školskom okruženju - razlike po dobi. *Kriminologija i socijalna integracija*, 15 (1), str. 41-54. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/145826> [2. veljače 2023.]
- Zibar Komarica (1993) *Neuspjeh u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zloković, J., Vrcelj, S. (2010) Rizična ponašanja djece i mladih. *Odgojne znanosti*, 12 (1), str. 197-213. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/89842> [10. travnja 2023.]

Žižak, A. (2010) *Teorijske osnove intervencija: socijalnopedagoška perspektiva*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Žižak, A., Koller-Trbović, Jeđud, I. (2004) Poremećaji u ponašanju djece i mladih: perspektiva stručnjaka i perspektiva djece i mladih. U: Bašić, J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S., ur., *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, str. 119-139.

Žižak, A., Vizek Vidović, V., Ajduković, M. (2012) *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.