

Amela Dautbegović

ŠKOLA BEZ STRAHA

**Psihološki izazovi učenika:
uzroci i posljedice neprijatnih emocionalnih stanja**



Amela Dautbegović

ŠKOLA BEZ STRAHA

Psihološki izazovi učenika:
uzroci i posljedice neprijatnih emocionalnih stanja

Sarajevo, 2025

ŠKOLA BEZ STRAHA

Psihološki izazovi učenika:
uzroci i posljedice neprijatnih emocionalnih stanja

Autorica:

Amela Dautbegović

Izdavač:

Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

Za izdavača:

Prof. dr. Adnan Busuladžić

*Glavni urednik Redakcije za izdavačku djelatnost
Univerziteta u Sarajevu - Filozofskog fakulteta:*

Prof. dr. Sabina Bakšić

Recenzentice:

Prof. dr. Sibela Zvizdić

Prof. dr. Anela Hasanagić

Prof. dr. Emina Dedić Bukvić

Lektura i korektura:

Irma Grebović-Muratović

Grafički prijelom i dizajn:

Jasmin Mešić

Izdanje:

Prvo

ISBN 978-9926-491-54-3

CIP zapis dostupan u COBISS sistemu Nacionalne i univerzitetske
biblioteke BiH pod ID brojem 65172998

Sadržaj

Uvodna riječ autorice	5
KVALITETA ŽIVOTA U ŠKOLI	9
ULOGA I ZNAČAJ EMOCIJA U OBRAZOVNOM KONTEKSTU	13
NEVIDLJIVE BRIGE: NEPRIJATNA EMOCIONALNA STANJA DJECE I ADOLESCENATA U PROCESU OBRAZOVANJA	17
ODRASTANJE U SJENI STRESA	18
KADA TIJELO GOVORI: PSIHOSOMATSKI ODGOVORI NA EMOCIONALNI STRES	22
KAKO ANKSIOZNOST I STRAHOVI OBLIKUJU ISKUSTVO ODRASTANJA? ...	24
ŠKOLSKA VRATA KAO PREPREKA: RAZUMIJEVANJE ŠKOLSKE FOBIIJE	26
<i>Analiza uzroka, prepoznavanje simptoma i tretman</i>	<i>28</i>
DOSADA KAO SIMPTOM NEISPUNJENIH OBRAZOVNIH POTREBA?	31
PSIHOSOCIJALNI FAKTORI KOJI DOPRINOSE POJAVI NEPRIJATNIH EMOCIONALNIH STANJA U OBRAZOVNOM KONTEKSTU	37
STRAH OD NEUSPJEHA, ISPITIVANJA I LOŠE OCJENE	39
Kako ocjene utiču na motivaciju i odnos učenika prema učenju?	42
DINAMIKA SOCIOEMOCIONALNE KLIME U RAZREDU	47
Faktori koji oblikuju nepovoljnu socioemocionalnu klimu	49
<i>Nedostatak podrške i razumijevanja od strane nastavnika</i>	<i>50</i>
<i>Konflikti i nasilje među vršnjacima u školskom kontekstu</i>	<i>51</i>
<i>Neprihvatanje različitosti</i>	<i>51</i>
<i>Izostanak otvorene i konstruktivne komunikacije</i>	<i>52</i>
<i>Pretjerana strukturiranost ili nedostatak pravila i granica</i>	<i>53</i>
<i>Loša saradnja škole i roditelja/staratelja</i>	<i>55</i>
KVALITETA ODNOSA IZMEĐU NASTAVNIKA I UČENIKA	58
Interpersonalne kompetencije nastavnika kao ključ uspješne prilagodbe učenika	59
Stilovi rukovođenja nastavnika i psihološka dobrobit učenika	61
Nastavnik kao uzor: Kako graditi samopouzdanje učenika i pozitivne interpersonalne odnose?	65
Humor u nastavi: pozitivna strategija ili potencijalni rizik?	67

NEREALNA OČEKIVANJA I PRITISAK OD STRANE RODITELJA/STARATELJA	70
KVALITETA MEĐUVRŠNJAČKIH ODNOSA	74
Kada vršnjački odnosi postaju uzrok pojave neprijatnih emocionalnih stanja kod učenika?	75
Socijalno izoliranje i odbacivanje	78
Vršnjački pritisak, kompetitivnost i socijalna hijerarhija	80
Fenomen digitalnog nasilja	84
Nulta tolerancija na nasilje: mogućnost ili utopija?.....	87
Izgradnja kulture inkluzivnosti	89
PREOPTEREĆENOST UČENIKA	91
Preobimni nastavni planovi i programi	83
Broj časova i vrijeme provedeno u klupama	96
Neefikasne domaće zadaće i preveliki broj zadataka.....	97
Neprilagođeni udžbenici	100
Izgubljeni smisao vannastavnih aktivnosti i narušeni balans između vannastavnih aktivnosti i školskih obaveza	101
Problemi u organizaciji i realizaciji online nastave	104
KLJUČNI PRELAZNI PERIODI TOKOM OBRAZOVANJA	107
Polazak u školu	107
<i>Potencijalni izvori stresa pri polasku u školu.....</i>	<i>108</i>
<i>Važnost procjene zrelosti djeteta i roditeljske podrške u procesu pripreme za polazak u školu</i>	<i>109</i>
Promjena odjeljenja i/ili škole	112
Prelazak iz osnovne u srednju školu	114
ZAŠTO PSIHOLOŠKA DOBROBIT UČENIKA JOŠ UVIJEK NIJE PRIORITET OBRAZOVNOG SISTEMA?	119
SISTEMSKE PROMJENE KAO TEMELJ ZAŠTITE I UNAPREĐENJA MENTALNOG ZDRAVLJA UČENIKA	123
Literatura.....	127
Indeks pojmova	152
O autorici	155

Uvodna riječ autorice

Pisanje knjige „Škola bez straha“ inspirisano je željom i potrebom da se detaljnije istraže i prikažu kompleksne emocije i iskustva koja djeca i adolescenti doživljavaju tokom svog obrazovanja, a koja imaju značajan uticaj na njihov psihosocijalni razvoj, mentalno zdravlje i sposobnost prilagodbe obrazovnom okruženju.

Fokusirajući se na psihološku dobrobit djece i adolescenata, ukazano je na negativne aspekte obrazovnog procesa, kao i na iskustva u školskom okruženju koja značajno utiču na oblikovanje ličnosti, motivaciju, nivo angažmana te mentalno zdravlje učenika. Iako je kreatorima i realizatorima obrazovne politike u teorijskom smislu jasno na koji način školu učiniti mjestom na koje djeca rado idu i ostvaruju svoje potencijale, u praksi sve izgleda mnogo složenije. Nažalost, mali je broj učenika koji s radošću i bez neugodnih emocija provode vrijeme u školskom kontekstu. Obrazovne politike usmjerene su prvenstveno na unapređenje znanja i vještina učenika, pri čemu se nerijetko zanemaruje prepoznavanje psiholoških komponenti koje utiču na uspjeh i psihosocijalni razvoj učenika. Dosadašnja empirijska saznanja u ovom području dosljedno pokazuju da neprilagođenost školskom okruženju, kao i izloženost emocionalnim pritiscima, može dugoročno negativno uticati na mentalno zdravlje djece i adolescenata. Iz tog razloga, neophodno je redefinirati prioritete obrazovnog sistema i kreirati ga na način da bolje prepoznaje emocionalne potrebe učenika, te kontinuirano ulaže u stvaranje klime u kojoj se učenici osjećaju sigurno, prihvaćeno i motivirano za učenje.

Knjiga razmatra širok spektar emocionalnih i psihosocijalnih izazova s kojima se djeca i adolescenti suočavaju u obrazovnom kontekstu. Kroz pojedina poglavlja analizirani su različiti uticaji emocionalnih stanja na psihološku dobrobit učenika, uključujući pojave poput stresa, anksioznosti, školske fobije, dosade... Posebna pažnja posvećena je dinamici odnosa između učenika i nastavnika, učenika i roditelja, kao i međuvršnjačkim

odnosima, s naglaskom na probleme poput nasilja, socijalne izolacije i vršnjačkog pritiska. Opisani su i faktori koji utiču na kvalitetu obrazovnog sistema, kao i psihološki izazovi s kojima se suočavaju učenici tokom prelaznih perioda obrazovanja.

Zadovoljstvo i kvaliteta života djece i adolescenata u obrazovnom kontekstu trebali bi biti jednako važni ciljevi kao i postizanje akademskog/školskog uspjeha. Nažalost, iskustva učenika tokom obrazovanja često dovode do razvoja negativnih stavova prema školi, smanjenja motivacije i angažmana, a ponekad čak i do pojave ozbiljnijih poteškoća u psihološkom funkcioniranju. Zašto, uprkos obrazovnim reformama, toliko djece školu doživljava kao obavezu, a ne kao priliku za rast i učenje? Zašto smo dozvolili da škola, umjesto da bude mjesto slobodnog istraživanja i radoznalog učenja, postane prostor u kojem strah i nesigurnost postaju svakodnevni pratioci? U ovoj knjizi detaljno su analizirana navedena pitanja, a odgovori rasvjetljavaju mnoge razloge zbog kojih obrazovni sistem nije ispunio svoja obećanja u pogledu razvoja dječje radoznalosti i ljubavi prema učenju, ali i zaštite mentalnog zdravlja učenika.

Nikada nisam vjerovala da stvaranje klime straha u učionici može potaknuti učenika na bolji angažman, jer cijena uspjeha koji se postiže u takvoj socioemocionalnoj klimi je previsoka. Iako to možda nije odmah uočljivo, dugoročno takav pristup može ugroziti mentalno zdravlje pojedinca, njegov doživljaj obrazovanja i onemogućiti mu da bez emocionalnog opterećenja u potpunosti ostvari svoje intelektualne, socijalne i emocionalne potencijale. Obrazovni sistem trebao bi biti zaštitni faktor mentalnog zdravlja, a ne faktor rizika i izvor neprijatnih emocionalnih stanja. Škole bi trebale biti mjesta na koja djeca idu usvojiti znanje „zato što žele“, a ne „zato što moraju“.

Kroz razumijevanje i primjenu znanstvenih spoznaja o emocionalnom i socijalnom funkcioniranju učenika, vjerujem da je moguće transformirati odgojno-obrazovne ustanove u mjesta gdje učenici ne stiču samo znanje, već se osjećaju sigurno, prihvaćeno i motivirano za učenje. Ova knjiga predstavlja pozivnicu, ali i jasnu smjernicu prema stvaranju obrazovnog sistema koji istinski razumije i uvažava potrebe učenika.

Kroz analizu izazova i mogućnosti, knjiga ukazuje na nužnost razvoja sistema koji pruža podršku svakom učeniku, omogućavajući mu da unaprijedi svoje sposobnosti i razvija se u svim aspektima svoga razvoja, intelektualnom, socijalnom i emocionalnom. U konačnici, cilj je stvoriti okruženje koje ne potiče samo akademsko postignuće, već doprinosi formiranju samopouzdanih, motiviranih i psihološki stabilnih ličnosti. Nadam se da će njen sadržaj potaknuti refleksiju, diskusiju i inicirati aktivnosti prema stvaranju takvog okruženja.

* * *

Zahvaljujem se recenzenticama, prof. dr. Sibeli Zvizdić, prof. dr. Aneli Hasanagić i prof. dr. Emini Dedić Bukvić, na stručnom pristupu i akademskoj evaluaciji u recenziji ove knjige. Njihovi uvidi, sugestije i podrška bili su dragocjeni u procesu oblikovanja ovog rukopisa.

Posebnu zahvalnost dugujem svojoj porodici. Mom sinu, jednom izuzetnom mladiću plemenitog srca, čija me marljivost, mudrost i dobrotu svakodnevno ispunjavaju ponosom, mom suprugu, koji je moj oslonac u svakom izazovu, i mojoj majci, čija ljubav i podrška nikada nisu izostali. Njihova nesebična podrška i vjera u mene omogućile su da i ovu knjigu privedem kraju.

Na kraju, zahvaljujem svima koji će ovu knjigu prepoznati kao vrijedan doprinos unapređenju odgoja i obrazovanja, te kao smjernicu za poticanje pozitivnih promjena u životima djece i mladih.

S ljubavlju i zahvalnošću,

Autorica

U Sarajevu, 16. 3. 2025. godine

KVALITETA ŽIVOTA U ŠKOLI

Od 1984. godine, kada je Svjetska zdravstvena organizacija zdravlje definirala ne samo kao odsustvo bolesti i nemoći, već i kao prisustvo fizičkog, mentalnog i socijalnog blagostanja, pitanje kvalitete života postaje sve značajnije u zdravstvenoj praksi i istraživanjima. Istraživanja koja su uslijedila dosljedno su potvrđivala da je kvaliteta života povezana sa zdravljem te pod uticajem iskustva osobe, njenih uvjerenja, očekivanja i subjektivne percepcije zdravlja (Testa i Donald, 1996). Međutim, većina istraživanja koja u fokusu imaju kvalitetu i zadovoljstvo životom uključuju odrasle ispitanike. Istraživanja kvalitete života djece i adolescenata su mnogo rjeđa, a i pristupi istraživanju najčešće nisu integrativni. U okviru istraživanja kvalitete života djece i adolescenata uzimaju se u obzir samo pojedine dimenzije (npr. zdravlje, socijalni faktori ili subjektivno blagostanje) (Wallander i Koot, 2016).

Kada je u pitanju kvaliteta života u školi, bez obzira na saznanja o važnosti emocionalnog i socijalnog razvoja te osobno-emocionalne i socijalne prilagodbe učenika u obrazovnom kontekstu, još uvijek se apriori prati i istražuje intelektualni tj. akademski razvoj. Svima je jasno da škola nije samo prostor u kojem se ostvaruju akademska postignuća. Škola predstavlja okruženje u kojem učenici svakodnevno provode značajan dio svog vremena, gdje razvijaju kognitivne, ali i emocionalne i socijalne kompetencije. Učenici se kroz svakodnevni život u školi suočavaju s izazovima, uspjesima i neuspjesima, usvajaju moralna načela i etičke norme koje ih vode kroz život. Škola je važna i u oblikovanju identiteta te ima značajnu ulogu u doprinosu izgradnji svijesti o različitostima i inkluzivnosti. Kreatori i realizatori obrazovnih politika bi obrazovne institucije trebali doživjeti kao kontekst u kojem učenike ne treba pripremiti samo za dalje obrazovanje, već ih osposobiti da se uspješno nose s brojnim životnim izazovima, uključujući radne obaveze, međuljudske odnose i odgovornosti koje trebaju preuzeti u odrasloj dobi.

Kvaliteta školskog života definirana je kao skup pozitivnih i negativnih iskustava i osjećaja povezanih sa specifičnim područjima i posljedici-

cama života u školi (Leonard, 2002; Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009). U pitanju je višedimenzionalan konstrukt koji odražava stavove i emocionalnu klimu u školskom kontekstu u smislu percepcije učenika o dobrobiti koju prvenstveno određuju faktori vezani za školu i stečena iskustva. Sve je više dokaza da bi upravo uzimanje u obzir subjektivnog doživljaja i percepcije učenika o kvaliteti školskih iskustava moglo ublažiti uticaj kontekstualnih faktora na školsko/akademsko postignuće i prilagodbu u školskom kontekstu. Nalazi pojedinih istraživačkih studija ukazuju da kvaliteta školskog života (engl. *The Quality of School Life - QSL*) ima ključnu ulogu u unapređenju motivacije, učeničkog emocionalnog i kognitivnog angažmana te izvedbe i postignuća (Suldo, McMahan, Chappel i Bateman, 2013; Havik i Westergard, 2020). Ipak, još uvijek je nedovoljan broj istraživanja koja nude konzistentne procjene aspekata kvalitete školskog života u pojedinim obrazovnim sistemima i analiziraju njihovu prediktivnu vrijednost za različite ishode obrazovanja (Hristova i Tosheva, 2021).

U izvornom *modelu kvalitete školskog života*, autora Epstein i McPartland (1976), koji je bio među prvim modelima u ovom području, ukazano je na tri ključne dimenzije kvalitete školskog života:

- opće zadovoljstvo školom,
- predanost školskim obavezama i
- reakcije na nastavnike.

Nekoliko godina kasnije Williams i Batten (1981) razvijaju model u kojem se učeničko vrednovanje kvalitete školskog života zasniva na subjektivnom doživljaju opće dobrobiti i osjećajima vezanim uz specifična područja školskog života. Opći doživljaj kvalitete školskog života odnosi se na prisustvo pozitivnih i negativnih osjećanja prema školi, dok specifična područja školskog života uključuju razmatranje pojedinih dimenzija kao što su:

- kvaliteta odnosa nastavnik-učenik,
- kvaliteta vršnjačkih odnosa u obrazovnom kontekstu,
- percepcija važnosti obrazovanja,
- osjećaj uspješnosti u školi i motiviranosti.

Kvaliteta školskog života se često uzima u obzir i kao indikator učeničke dobrobiti (Karatzias, Power i Swanson, 2002). Rezultati istraživanja ukazuju da razmatranje učeničke prilagodbe i zadovoljstva životom u školi ne smije uključivati samo školska postignuća već i dodatne, često zapostavljene faktore kao što je način na koji učenici doživljavaju sebe, svoje akademske sposobnosti i socijalne vještine te socijalno okruženje u kojem se nalaze. Zadovoljstvo životom kod djece i adolescenata povezano je s različitim pokazateljima uspješnog funkcioniranja u školskom kontekstu (Hueber i Gilman, 2006; Suldo, Riley i Shaffer, 2006; Danielsen, Samdal, Hetland i Wold, 2009; Moksnes, Løhre, Lillefjell, Byrne i Haugan, 2016). Visoki rezultati na skali zadovoljstva životom povezani su sa s boljim kognitivnim angažmanom učenika, akademskim uspjehom i podrškom od strane razrednika i drugih nastavnika, kao i percepcijom privrženosti školi (Suldo i sur., 2006; Danielsen i sur., 2009; Proctor, Linley i Maltby, 2010; Oberle, Schonert-Reichl i Zumbo, 2011). Percepcija dobrobiti u obrazovnom kontekstu pozitivna je povezana s uživanjem u školskom radu (Løhre, Lydersen i Vatten, 2010). S druge strane izražen osjećaj otuđenja od škole, prisustvo averzije prema školi i negativni stavovi prema nastavnicima povezani su sa nižim zadovoljstvom životom kod učenika (Gilman i Huebner 2006; Salmela-Aro i Tuominen-Soini, 2010).

Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša Žganec (2009) također dolaze do rezultata da su negativni osjećaji učenika prema školi u znatnoj mjeri povezani s aspektima kvalitete školskoga života na koje škola može uticati, poput kvalitete odnosa među učenicima, kvalitete odnosa između učenika i nastavnika i stepena u kojem učenici ono što se uči u školi smatraju zanimljivim i relevantnim za život.

Kontinuiranim ulaganjem u različite aspekte života u školi, škole mogu stvoriti pozitivno i poticajno okruženje koje doprinosi ukupnom zadovoljstvu i dobrobiti učenika. Mjere socijalnih i afektivnih aspekata kvalitete školskoga života značajan su izvor podataka o efikasnosti odgojno-obrazovne ustanove i trebalo bi ih uz mjere akademskog postignuća više uključivati pri donošenju odluka o promjenama u obrazovnom sistemu.

ULOGA I ZNAČAJ EMOCIJA U OBRAZOVNOM KONTEKSTU

Razvojem neuroznanosti mijenja se način na koji se posmatra prisustvo emocija u procesu učenja i poučavanja. Ranije su postojala uvjerenja da emocije treba ignorisati u procesu učenja i poučavanja, jer predstavljaju smetnju i odvojene su od kognitivnih procesa, dok danas znamo da emocije imaju presudnu ulogu u procesu mišljenja, učenja i pamćenja. Iz ovog saznanja proizilazi prioritet da budući nastavnici trebaju tokom svog formalnog obrazovanja biti dovoljno senzibilizirani kako bi tokom poučavanja uzimali u obzir duboku emocionalno-kognitivnu povezanost koja postoji u ljudskom mozgu. Gledište koje posljednjih godina zagovaraju znanstvenici i stručnjaci jest da se učenje treba posmatrati kao intrinzično emocionalni proces. U pitanju je perspektiva da učenje počinje od iskustva u okviru kojeg doživljavamo određene emocije. Znanje je zamišljeno kao rezultat procesa preoblikovanja osjeta, emocija i drugih afektivnih i kvalitativnih stanja, koja čine polazište znanja (Bachler, 2019). Dakle, s ove tačke gledišta ne postoji odvojenost između emocionalnih i kognitivnih stanja, što je u skladu s neuroznanstvenim perspektivama koje ukazuju na duboku isprepletenost između ova dva stanja (Duncan i Barrett, 2007; Pessoa, 2013). Međutim, valentnost emocija nije odlučujući aspekt u ovom procesu, jer se smatra da i ugodne emocije (pozitivne valencije) kao i neugodna stanja (negativne valencije), mogu biti polazište za učenje.

Emocije utiču i na odnos pojedinca prema različitim predmetnim sadržajima uključujući i odnos prema nastavnicima, roditeljima i prijateljima te doživljaj škole i samog nastavnog procesa. Dakle, nije više potrebno dokazivati postojanje povezanosti emocija i samog nastavnog procesa te uzajamni uticaj školskog/akademskega postignuća i emocija učenika (Kolak i Majcen, 2011). Važno je razmotriti načine da ova saznanja budu dosljedno primijenjena u radu s djecom i adolescentima, jer iako u posljednje dvije decenije znanstvenici ukazuju na važnost emocija za procese učenja i akademske ishode (Pekrun, 2017), u mnogim obra-

zovnim kontekstima još uvijek dominira tradicionalni pristup odgoju i obrazovanju, naklonjen kognitivističkim stremljenjima koja na određen način osiromašuju socijalizacijsku funkciju obrazovne ustanove. Pojedini autori navode da modernu školu upravo karakteriše stavljanje u prvi plan važnost razvoja ličnosti svakog pojedinca, tj. temeljito i sistematično poticanje razvoja svih dimenzija njegove ličnosti (Patrikakou, Weissberg, Redding i Walberg, 2005; Previšić, 2007; Moreira, Pedras i Pombo, 2020).



U školskom okruženju učenici svakodnevno doživljavaju brojna emocionalna iskustva koja mogu imati uticaj na učenikove kognitivne procese i izvedbu, razvoj i motivaciju te psihološko i neuroimunološko funkcioniranje (Lewis i Haviland-Jones, 2000). Emocije će uticati na kvalitetu interpersonalnih odnosa u razredu što se reflektuje i na efikasnost poučavanja i kvalitetu učenja (Goetz, Frenzel, Pekrun i Hall, 2006). Svjetska zdravstvena organizacija navodi da učenici moraju biti zdravi i emocionalno sigurni kako bi mogli u potpunosti sudjelovati u obrazovanju (Svjetska zdravstvena organizacija, 1996).

Kada su u pitanju analize do sada realiziranih istraživanja u ovom području, moguće je konstatovati da je najveću pažnju znanstvenika imala ispitna anksioznost, dok je proučavanje ostalih pozitivnih i negativnih emocija u obrazovnom kontekstu uglavnom zanemareno (Pekrun, Goetz i Titz, 2002). Također, tek posljednje dvije decenije znanstvenici intenzivnije nastoje integrirati emocije, motivaciju i kognicije unutar pojedinih teorijskih perspektiva. Posebnu pažnju izaziva „Teorija kontrole i vrijednosti“ Reinharda Pekruna (2006) u okviru koje je uveden pojam tzv. *akademskih emocija*. U pitanju su emocije koje učenici doživljavaju u obrazovnom kontekstu, a povezane su s učenjem, poučavanjem i postignućem.

Akademske emocije moguće je definirati kao emocije povezane sa školskim/akademskim aktivnostima i/ili ishodima postignuća. Dakle, emocije se javljaju za vrijeme učenja ili nastave (npr. frustracija pri suočavanju s teškim zadacima, osjećaj zadovoljstva pri razumijevanju nastavne jedinice i sl.), ali i prije, za vrijeme i nakon svake provjere znanja. Prema Pekrunu (2006) kod učenika su često prisutne *anticipatorne emocije* (npr. anksioznost zbog mogućeg neuspjeha), ali i retrospektivne emocije (radost, tuga ili ljutnja nakon suočavanja s rezultatima provjera znanja).

Akademske emocije mogu biti i *aktivirajuće*, kao što je radost i zadovoljstvo pri učenju ili *deaktivirajuće*, kao što je strah i bespomoćnost u savladavanju zahtjeva koji se postavljaju pred učenika. Podjela prema valenciji podrazumijeva da emocije mogu biti pozitivne i negativne. *Positive akademske emocije* jačaju motivaciju za učenje, olakšavaju pamćenje sadržaja, potiču kreativan rad i višu razinu samoeфикаsnosti učenika (Hascher, 2007). S druge strane, *negative akademske emocije* poput anksioznosti, straha i dosade najčešće imaju nepovoljne efekte na učenje, motivaciju, pažnju, pamćenje, a ponekad dovode i do odustajanja od učenja (Pekrun, Goetz i Titz, 2002; Finlayson, 2014).

Pekrun i sur. (2006) kao dominantne pozitivne emocije u nastavi izdvajaju uživanje, ponos i opuštanje. *Uživanje* proizilazi iz zadovoljstva koje nastaje zbog predstojećeg poželjnog događaja, tokom realizacije neke aktivnosti ili nakon uspješno realizirane aktivnosti. *Ponos* je usko povezan s uživanjem, a nastaje kao rezultat ličnog postignuća ili postignuća koje ostvaruju značajne bliske osobe. *Opuštanje ili olakšanje* učenici doživljavaju kada se osjećaju sigurno i zadovoljno u vezi sa akademskim zadacima i okruženjem, kada uspješno savladaju akademske izazove što im omogućava da se opuste i uživaju u osjećaju postignuća. Opuštanje u odgojno-obrazovnom kontekstu ima neizostavne pozitivne učinke na akademsku izvedbu, poboljšava koncentraciju, potiče kreativnost te smanjuje razinu anksioznosti, a unapređuje učenje.

Akademske emocije se mogu razumjeti kao stanje i kao crta ličnosti. *Akademske emocije kao stanje* odnose se na trenutne emocionalne reakcije, što znači da se mogu pojaviti u okviru nekog iskustva u specifičnoj

situaciji i kontekstu te određenoj vremenskoj tački. Npr. učenik osjeća stres i anksioznost pred test iz matematike ili osjeća radost i ponos nakon što dobije visoku ocjenu na testu. *Akademске emocije kao crta ličnosti* odnose se na stabilne emocionalne tendencije koje osoba doživljava u različitim akademskim situacijama. Npr. učenik koji se često osjeća anksiozno u vezi sa školom ili učenik koji svakodnevno doživljava uzbuđenje i entuzijazam kada je u pitanju učenje (Pekrun, 2006).

Kako bi se minimizirale negativne emocije u obrazovnom kontekstu, potrebno je realizirati aktivnosti koje će minimizirati stresne situacije i poticati pozitivne emocionalne reakcije, uvesti u odgojno-obrazovne ustanove edukativne programe koji će pomoći učenicima da prepoznaju i reguliraju vlastite emocije te individualizirati pristup u radu s učenicima. Razumijevanje emocionalnih reakcija učenika može pomoći nastavnicima da prilagode metode poučavanja i pruže adekvatnu podršku u skladu s potrebama učenika.

Emocije imaju i ključnu ulogu u kreiranju školske klime. Prisustvo pozitivnih emocija se reflektuje i na povećanje kvalitete socijalnih interakcija, angažmana i motivacije učenika te smanjuje problematična ponašanja u školskom kontekstu. Uzimajući u obzir prethodno navedena saznanja, više je nego jasno zašto područje istraživanja emocija u odgojno-obrazovnom kontekstu treba biti prioritet za edukatore, stručnjake i tvorce obrazovnih politika.

NEVIDLJIVE BRIGE: NEPRIJATNA EMOCIONALNA STANJA DJECE I ADOLESCENATA U PROCESU OBRAZOVANJA

Odrasli ponekad svjesno ili nesvjesno ne pokazuju dovoljno razumijevanja za dječije emocije. U pozadini takvog stava mogu biti uvjerenja da su dječiji problemi minorni u usporedbi s problemima odraslih. Gledajući na dječije strahove iz svoje perspektive, odrasle osobe mogu smatrati da su djetetove brige beznačajne i trivijalne, ne uzimajući u obzir da ono što se osobi s iskustvom čini bezazlenim može biti izvor stresa i anksioznosti za dijete. S druge strane, odrasli ponekad ovako postupaju kako bi djecu „zaštitili“ od osjećaja bespomoćnosti ili zbog uvjerenja da će minimiziranjem problema dijete prestati izražavati strahove. Međutim, takav pristup onemogućava djetetu da nauči kako prihvatiti različite emocije i kako se suočavati sa svakodnevnim izazovima odrastanja. Budući da u vremenu u kojem živimo niko nije pošteđen stresa, ponekad roditelji i nastavnici minimiziranje djetetovih strahova koriste kao mehanizam za smanjenje vlastite tjeskobe. U konačnici, važno je uzeti u obzir i kulturološki kontekst u kojem nerijetko izražavanje emocija poput straha može biti stigmatizirano i interpretirano kao znak slabosti.

Znatiželja je temeljni pokretač učenja, a njeno poticanje u obrazovnom kontekstu ima ključnu ulogu u postizanju boljih obrazovnih ishoda i cjelokupnog razvoja pojedinca. Kidd i Hayden (2015) ukazuju da znatiželja stimulira učenike da aktivno tragaju za informacijama i iskustvima, čime se povećava angažman i efikasnost učenja. Znatiželja je temeljni element ljudske prirode koji značajno doprinosi učenju i razvoju, a posebno je izražena kod djece. Ipak, nerijetko polaskom u školu dječiji entuzijazam i želja da usvajaju nove informacije kao da blijede. U školskom kontekstu mnogi faktori će direktno ili indirektno odrediti motivaciju, angažman, ustrajnost, posvećenost te potrebu i želju pojedinca da uči. Ipak, čini se da je u konačnici najvažniji način na koji djeca uče i kako se osjećaju u kontekstu u kojem uče.

Kao što je već ranije pomenuto, ostvareni uspjeh učenika tj. postignuće u savladavanju obrazovnih zadataka često je jedini pokazatelj kojim se vode prosvjetni radnici, a i sami roditelji kada procjenjuju da li se učenik uspješno prilagodio obrazovnom kontekstu i udovoljio zahtjevima koji se pred njega postavljaju. Kada pitate roditelja čije je dijete započelo školovanje kako se prilagodilo, najčešće ćete čuti odgovor koji se odnosi na djetetove ocjene. Roditelji rijetko razmatraju emocionalnu i socijalnu prilagodbu djeteta unutar školskog okruženja, te izostavljaju teme poput onih koliko dijete voli ići u školu, da li je steklo prijatelje ili koliko uživa u obavljanju domaćih zadaća. Međutim, činjenica je da u školama nerijetko imamo odlične učenike koji u određenom trenutku manifestiraju poteškoće u psihosocijalnom funkcioniranju, jer nisu pravovremeno prepoznate njihove emocionalne i socijalne potrebe, kao što imamo i učenike koji postižu rezultate niže u odnosu na njihove kognitivne sposobnosti, upravo zato što se suočavaju s poteškoćama u socijalnom i emocionalnom funkcioniranju.

U društvu u kojem se visoko vrednuje postignuće, svi su pod stalnim pritiskom i pod rizikom da osjete visoku razinu stresa i anksioznosti. Istina je da ne mora svaki izazov i problem biti određen kao stresor, ali je od izuzetne važnosti uzeti u obzir učenikov subjektivni doživljaj i interpretaciju problema s kojim se suočava. Škola i svakodnevni školski problemi navode se kao najčešći i najvažniji izvori stresa kod djece i adolescenata. Istraživanja potvrđuju povezanost akademskih i socijalnih stresora iz školskog konteksta s promjenama raspoloženja te zdravstvenim pritužbama i problemima učenika u osnovnim i srednjim školama. Sa školskim stresom povezana je viša razina psihosomatskih i eksternaliziranih poteškoća (Carter, Garber, Ciesla i Cole, 2006; Gerber i Puhse, 2008).

Rezultati istraživanja o psihofizičkom zdravlju članova školske zajednice koje provodi Ministarstvo za odgoj i obrazovanje Kantona Sarajevo od 2021. godine, ukazuju na prisutnost visoke razine stresa, anksioznosti, pa čak i depresivnih simptoma kod značajnog broja djece i adolescenata. Analizom rezultata dobivenih u 2023. godini moguće je konstatovati da u osnovnoj školi čak 23% učenika izvještava o izrazito

visokoj razini anksioznosti, a 13% učenika iskazuju ozbiljno i izrazito ozbiljnu razinu stresa koja može narušavati svakodnevno funkcioniranje. U srednjim školama broj učenika je još veći, pa čak 30% učenika izvještava o ozbiljnoj i izrazito ozbiljnoj razini anksioznosti, a 19% učenika ozbiljnoj i izrazito ozbiljnoj razini stresa. U osnovnim školama oko 30% učenika i učenica ima blago do izrazito ozbiljno prisutne simptome depresije, pri čemu svaki sedmi učenik ili učenica osnovne škole ima ozbiljne ili izrazito ozbiljne simptome depresije. U srednjim školama gotovo polovina učenika ili učenica ima neki simptom depresije (MOKS, 2023). Rezultati ovog istraživanja ukazuju i na dominantno prisustvo dosade u obrazovnom kontekstu. Prosječni rezultati na ukupnom rezultatu Skale dosade kontinuirano rastu i za osnovnu i za srednju školu. Iako dosadu na prvu ne percipiramo kao neko zabrinjavajuće emocionalno stanje u obrazovnom kontekstu, rezultati istraživanja ukazuju da ona predstavlja izrazito destruktivno emocionalno stanje koje je sve prisutnije u učionici (Pekrun, 2006).

U nastavku će biti prikazana pojedina neprijatna emocionalna stanja učenika, kao i faktori koji, direktno ili indirektno, pojedinačno ili u međusobnoj interakciji, mogu doprinositi njihovoj pojavi, intenzitetu i trajanju.

ODRASTANJE U SJENI STRESA

Rana iskustva oblikuju dječiji neurološki i biološki sistem. Izloženost različitim izvorima stresa tokom odrastanja može promijeniti neurobiološki razvoj na način da bude ugroženo djetetovo psihofizičko zdravlje, prilagodba u obrazovnom kontekstu, razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija i sposobnosti da ostvari svoje potencijale i uspjeh u različitim životnim kontekstima (Thompson, 2014). Djeca ovise o načinu na koji odrasli brinu o njima. Stres u djetinjstvu može biti uzrokovan različitim faktorima, kao što su obiteljski problemi, problemi u školi, vršnjački konflikti i pritisak, zdravstveni problemi ili gubici. Postoje očekivani, svakodnevni izazovi koji djetetu mogu pomoći da razvije otpornost i mehanizme suočavanja. Nažalost, postoje i situacije u kojima su djeca dugotrajno izložena stresorima koji mogu ozbiljno ugroziti njihovo mentalno i fizičko zdravlje.

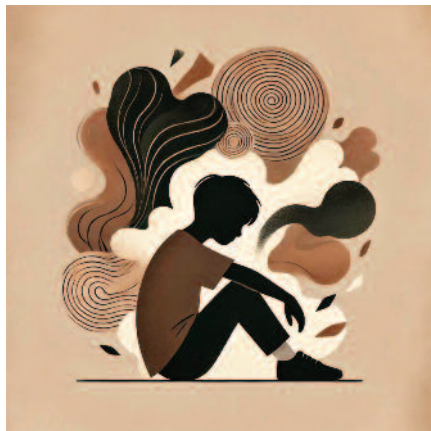
Kada je u pitanju stres kod djece i adolescenata, istraživanja su više usmjerena na stres uzrokovan obiteljskim faktorima, zdravstvenim problemima, gubicima... Stres koji je prisutan zbog škole često se previše normalizuje, a činjenica je da se značajan broj djece svakodnevno suočava sa visokom razinom stresa uzrokovanog faktorima koji se vezuju za školski kontekst.

Arnolda (1990) definira stres kod djece kao svaki upad u djetetovo normalno tjelesno ili psihosocijalno životno iskustvo, koji akutno ili hronično narušava djetetovu fizičku i psihološku ravnotežu, ugrožava njegov razvoj i prijeti njegovoj sigurnosti. Stres kod djece uz razne tjelesne i psihološke posljedice utiče i na njihov razvoj. Školska sredina, u kojoj djeca i adolescenti provode najveći dio svog vremena, višestruko utiče na odrastanje i predstavlja važnu ulogu u životu učenika. Škola je izvor socijalnih i akademskih izazova. Pritisci i očekivanja u okviru školskog konteksta su najčešći izvori dnevnog stresa kod djece i adolescenata (De Anda, Baroni, Boskin, Buhwald, Morgan, Ow, Siegel Gold i Weiss, 2000).

Obrazovanje je ključno u životu djece i adolescenata, a škola je poslije obiteljskog doma najvažniji razvojni kontekst psihološkog funkcioniranja (Løhre i sur. 2010; Eccles i Roeser, 2011). U okviru pojedinih istraživanja je povučena paralela između radnog konteksta odraslih i školskog konteksta, ukazujući na povećanje normativnih stresora tj. radnih i društvenih zahtjeva (Eccles i Roeser 2011; Moksnes i sur., 2016). Dugotrajna izloženost stresu u školi najčešće dovodi do poteškoća u učenju, budući da stres ometa koncentraciju, pamćenje i motivaciju za učenje. Psihološke posljedice izloženosti stresu se najčešće manifestuju pojavom anksioznosti, depresije i problema s ponašanjem. Rezultati istraživanja pokazuju da stresori povezani sa školskim uspjehom, percepcija školskih obaveza kao vrlo zahtjevnih te narušeni odnosi s nastavnicima povezani su s psihološkim tegobama učenika uključujući simptome visoke razine anksioznosti i depresije, posebno u periodu rane adolescencije (Undheim i Sund, 2005; Byrne, Davenport i Mazanov, 2007; Moksnes i sur. 2016). Kod učenika koji imaju višu razinu stresa, uzrokovanog stresorima iz školskog konteksta, veća je vjerovatnoća i da će se suočiti s depresijom u odrasloj dobi (Wenz-Gross i Siperstein, 1997). Učenici mogu imati i fi-

zičke posljedice, a najčešće su u pitanju česte glavobolje, problemi sa spavanjem, umor i oslabljen imunitet. Zbog visoke razine stresa pojedini učenici mogu razviti i intenzivan strah od škole tj. školsku fobiju, koja će u nastavku biti detaljnije opisana.

U istraživanju koje je 2017. godine provela Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD), a u kojem su učestvovala 72 zemlje (učešće je uzelo 540 000 učenika), dobiveni su rezultati koji ukazuju da 66% učenika izjavljuje da je pod stresom zbog loših ocjena, 59% učenika se često brine da će polaganje testa biti teško, pri čemu se 55% učenika osjeća vrlo zabrinuto zbog školskog testiranja, čak i kada su dobro pripremljeni (OECD, 2017). Ovi rezultati ukazuju da su obrazovanje i akademski (ne)uspjeh značajan izvor stresa djeci i adolescentima, a nažalost nisu vidljivi napori da se po ovom pitanju uvedu određene promjene u obrazovnim sistemima.



Stres u obrazovnim ustanovama je moguće reducirati. Potrebno je osigurati akademsku i emocionalnu podršku učenicima, omogućiti dovoljno prilika za odmor i opuštanje, poticati učenike da postavljaju realne ciljeve, adekvatno organizuju vrijeme. Poticanje empatije, saradnje i prihvatanja među učenicima je najvažniji zadatak nastavnog i stručnog osoblja u školi. Nastavnike i roditelje treba educirati da na vrijeme prepoznaju znakove stresa kod djece, smanje pritisak i podrže ih kroz motiviranje, a ne kroz prijetnje i kazne. Uspjeh učenika je moguć samo u pozitivnom obrazovnom okruženju koje paralelno potiče kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj, motivaciju i štiti njihovo mentalno zdravlje.

Potencijalni stresori u školskom okruženju su brojni, a biće detaljnije opisani u nastavku u okviru poglavlja pod naslovom *Psihosocijalni faktori koji doprinose pojavi neprijatnih emocionalnih stanja*.

KADA TIJELO GOVORI: PSIHOSOMATSKI ODGOVORI NA EMOCIONALNI STRES

Svaki dan u bolničkim ambulan-
tama djeca i adolescenti se suočavaju
sa simptomima čiji uzrok ostaje nede-
finisan i nakon pregleda ljekara. Naj-
češće su u pitanju simptomi koji
nemaju jasne medicinske uzroke, ali
su povezani s emocionalnim i psiholo-
škim faktorima (Bonvanie, Janssens,
Rosmalen i Oldehinkel, 2017). Djeca i
adolescenti nisu uvijek u stanju verba-
lizovati ono što osjećaju, pa neprijatne



emocije mogu manifestovati kroz fizičke tegobe. Najčešće su u pitanju glavobolje, umor, bol u prsima, bolovi u trbuhu, mučnina i povraćanje, bolovi u mišićima, dijareja ili konstipacija, tahikardija, vrtoglavica ili nesanica. Simptomi somatizacije koji se javljaju kao reakcija na stresne životne događaje obuhvataju različita tjelesna područja te su navedeni u dijagnostičkom i statističkom priručniku za mentalne poremećaje kao pseudoneurološki, kardiovaskularni, dermatološki, respiratorni, muskulaturni i gastrointestinalni simptomi (Američka Psihijatrijska Udruga, DSM-5, 2013).

Kada je riječ o prevalenciji učenika s psihosomatskim teškoćama i simptomima, najčešće se navodi prevalencija od 10 do 30% (Mayou i Farmer, 2002; Geist, Weinstein, Walker i Campo, 2008; Campo, 2012; Tanaka, Terashima, Borres i Thulesius, 2012). Schraml i sur. (2011) na uzorku adolescenata prosječne dobi od 15 godina utvrdili su nešto više od 30% onih s psihosomatskim simptomima, od kojih 8% s vrlo intenzivnima (Schraml, Perski, Grossi i Simonsson-Sarnecki, 2011). U jednom istraživanju je čak 50% učenika izvijestilo da se suočava s nekim psihosomatskim teškoćama (Løhre i sur., 2010).

Klinička slika psihosomatskih simptoma kod djece i adolescenata razlikuje se od kliničke slike odraslih. Djeca ispoljavaju jednostavnije kliničke slike, a odrastanjem povećava se broj simptoma i komorbiditet s dru-

gim simptomima kao što su simptomi anksioznosti, depresivnosti i hiperaktivnosti (Letić, 2012). Psihosomatski simptomi se u periodu rane adolescencije mogu posmatrati kao dio normalnog razvoja, ali kada se ispoljavaju kao blaži i pojedinačni simptomi. Npr. može se javiti jedan ili više simptoma slabijeg intenziteta, koji su prisutni određeno vrijeme i ne utiču na svakodnevno funkcioniranje. Djeca i adolescenti s većim brojem intenzivnih simptoma najčešće imaju problema u svakodnevnom funkcioniranju i izvršavanju školskih obaveza.

Rezultati istraživanja pokazuju da osobe sa psihosomatskim simptomima izvještavaju o smanjenoj kvaliteti života te povećanoj socijalnoj izolaciji (Dirkzwager i Verhaak, 2007). Kod djece i adolescenata psihosomatski simptomi su povezani sa emocionalnim poteškoćama, problemima u ponašanju i izostancima iz škole (Strine, Okoro, McGuire i Balluz, 2006; Rask, Olsen, Elberling, Christensen, Ørnbøl, Fink, Thomsen i Skovgaard, 2009). Pojava ovih simptoma u školskom kontekstu je često znak da se djetetove emocionalne potrebe ne prepoznaju i ne zadovoljavaju na odgovarajući način.

Kada su u pitanju okidači za pojavu psihosomatskih reakcija u školskom kontekstu, najčešće se navode školski stres i pritisak zbog očekivanja da se postigne visoko postignuće, strah od neuspjeha, socijalna anksioznost i problemi u interakcijama s vršnjacima, konflikti s nastavnicima ili neprijatna klima u razredu, strah od javnog nastupa, perfekcionizam, nerealna očekivanja itd. Istraživanja ukazuju na visoku korelaciju između psihosomatskih pritužbi i percipiranog stresa (Corell, Friberg, Löfstedt, Petzold i Chen, 2022). Neravnoteža između zahtjeva koje postavlja škola i neophodnih raspoloživih resursa često dovodi do pojave psihosomatskih simptoma kod učenika (Östberg, Plenty, Låftman, Modin i Lindfors 2018; Cosma i sur., 2020).

Psihosomatski simptomi se ne smiju ignorisati i minimizirati. Činjenica je da mogu stvarati patnju djetetu na isti način kao i bolesti za koje ljekar otkrije organski uzrok. To su stvarni simptomi koji zahtijevaju holistički pristup u kojem će se uzeti u obzir psihološki faktori te pružiti učeniku pravovremena i odgovarajuća podrška i pomoć. Škola ima ključnu ulogu u prepoznavanju i pružanju podrške učenicima s psihosomat-

skim tegobama. Uz odgovarajuće strategije može stvoriti sigurno i podržavajuće okruženje koje pomaže djeci da prevaziđu emocionalne i socijalne izazove te minimiziraju fizičke simptome povezane s visokom razinom stresa i anksioznosti. Važno je uključiti stručne službe u školama i raditi na unapređenju i zaštiti mentalnog zdravlja učenika kroz aktivnosti usmjerene na prepoznavanje i praćenje simptoma, pružanje emocionalne podrške, saradnju sa roditeljima, prilagođavanje zahtjeva i očekivanja te uvođenje programa u okviru kojih će učenici imati priliku razviti socioemocionalne kompetencije i strategije suočavanja sa stresom.

KAKO ANKSIOZNOST I STRAHOVI OBLIKUJU ISKUSTVO ODRASTANJA?

Činjenica je da osjećaj tjeskobe, straha, panike, uznemirenosti, zabrinutosti... doživi skoro svaka osoba tokom svog života, a najčešće se javlja kao odgovor na stresne situacije i okolnosti. Dakle, anksioznost kao fiziološko, psihološko i ponašajno stanje izazvano aktuelnom ili potencijalnom opasnošću predstavlja univerzalno ljudsko iskustvo (Schore, 1997). Strah i anksioznost osjeti većina djece i adolescenata i najčešće su u pitanju stanja koja su kratkotrajna. Ranije se smatralo da strah i anksioznost kod djece ne treba shvatati ozbiljno, u smislu da je to dio normalnog odrastanja i da nije potreban nikakav tretman. Ipak, posljednje dvije decenije takav stav naučnika i stručnjaka se mijenja, jer rezultati istraživanja pokazuju da sve veći broj djece pati od visoke razine straha i anksioznosti te je i dijagnoza anksioznog poremećaja opravdana (Muris, 2007).

Za strah se kaže da je osnovna ljudska emocija koja se javlja kao odgovor na objekte i situacije koje ugrožavaju psihofizičku dobrobit pojedinca (Miller, 1983). Uglavnom se svrstava u negativne emocije. Ipak, zahvaljujući strahu, ljudska vrsta je naučila prepoznati opasnost i sačuvati se od nje (Zucaro, 2015). Kada je u pitanju anksioznost u literaturi nalazimo mnogo definicija, jer su nastajale u različitim kontekstima istraživanja i u okviru različitih teorijskih pristupa. Jedna od definicija glasi da je anksioznost adaptivni odgovor kad predstavlja reakciju na stvarnu

prijetnju, međutim kada je odgovor neodgovarajući, u smislu da ne postoji stvarna opasnost, riječ je o patološkoj anksioznosti. Najčešće se navode tri komponente anksioznosti, a to su: ponašajna, subjektivna i fiziološka (Wenar, 2003). Anksiozna osoba očekuje da će se nešto loše ili neugodno dogoditi.

Mentalno zdravlje, baš kao i fizičko je sklono promjenama, pa će djeca i adolescenti doživjeti anksioznost u određenim periodima svog života. Najčešće je u pitanju normalna reakcija na stresne situacije, međutim ako se javlja učestalo, prisutna je duži vremenski period ili je odgovor na većinu svakodnevnih situacija, postoji rizik pojave dugoročno negativnih posljedica na mentalno zdravlje.

Strahovi i anksioznost dio su razvoja, ipak određeni broj djece doživljava intenzivnu uznemirenost zbog svojih strahova. Razvojni strahovi su fiziološki, vežu se uz pojedine razvojne faze i najčešće prolaze spontano. Razvojni strahovi su u funkciji odrastanja i osamostaljivanja djeteta (Mikas, Pavlović i Rizvan 2015). Kod novorođenčadi najčešći su strahovi od glasnih zvukova, dok je dojenačko razdoblje obilježeno strahom od imaginarnih bića i mraka. Od pete do šeste godine djeca najčešće osjećaju strah vezano uz fizičke događaje (npr. ozljede), a kasnije strah od prirodnih pojava (npr. oluja). Školska djeca najčešće brinu o uspjehu u školi, bihevioralnim kompetencijama, da li će biti prihvaćeni od strane vršnjaka te o zdravlju i bolesti. U adolescenata se često javlja i anksioznost vezana uz socijalne situacije i kompetencije.

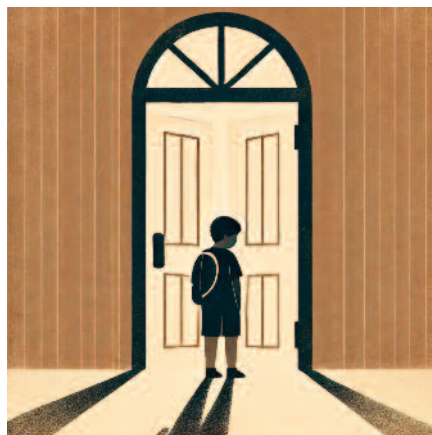
Kada strah i anksioznost značajno utiču na funkcioniranje djeteta, ometaju normalan psihosocijalni razvoj te dovode do teškoća u školskom, socijalnom i obiteljskom okruženju govori se o anksioznom poremećaju. Anksioznost je prevladavajuća u svim anksioznim poremećajima, a manifestira se čitavim spektrom najrazličitijih promjena (emocionalnim, kognitivnim, bihevioralnim i tjelesnim simptomima). Rano otkrivanje i kontrola anksioznosti mogu pomoći u smanjivanju potrebe za medicinskim pretragama i obradama. Liječenje djece s anksioznošću srednje jačine započinje psihoterapijom. Kombinacija psihoterapije i farmakoterapije potrebna je kod djece s umjerenom do jakim anksioznošću te kada se liječi komorbiditetni poremećaj ili kada postoji djelimičan po-

zitivnan odgovor na samu psihoterapiju. Anksioznost koja se pravovremeno ne prepozna i ne liječi može imati hronične posljedice, epizodično se javljati dalje u životu ili uticati na razvoj ostalih komorbiditetnih poremećaja.

Odraslima treba pomoći da nauče kako validirati dječije osjećaje, pružiti podršku i poticati otvoren razgovor o emocijama. Ennulat (2010) ističe da je važno u svakodnevnicu djeteta kreirati prilike i situacije u kojima će djeci, ali i odraslima biti omogućeno da govore o svojim strahovima i izraze emocije. Uz veću toleranciju društva na neugodne emocije, djeca će se osjećati sigurnije, zadovoljnije i slobodnije. Mogućnost nošenja sa strahom stvara unutrašnju snagu i sigurnost koja omogućava prihvatanje svijeta u kojem se živi.

ŠKOLSKA VRATA KAO PREPREKA: RAZUMIJEVANJE ŠKOLSKE FOBIJE

U prethodnom poglavlju objašnjeno je da strahovi koje osjećaju djeca i adolescenti podrazumijevaju subjektivne osjećaje neugodnosti i popratne fiziološke promjene nastale kao reakcija na prijeteću pojavu. Strah od škole je najučestaliji strah u doba djetinjstva i nije ga jednostavno definirati. Prvenstveno zbog toga što se kod svakog učenika koji je razvio strah od škole u pozadini nalaze različita iskustva i razlozi. Dakle, moguće je govoriti o općenitom strahu od škole gdje su obuhvaćeni svi podaspekti ili što je mnogo češća pojava, o specifičnim strahovima od škole.



Pojedini autori su operacionalizirali strah od škole, pa tako Brajša-Žganec, Kotrla-Topić i Raboteg-Šarić (2009) opisuju strah od škole kao strah koji se razvija kao bojazan od školskog neuspjeha vezanog uz usmeno i pismeno ispitivanje, zbog neadekvatnog odnosa učenika i nastavnika ili nerealnih roditeljskih očekivanja. Problemi u socijalnim in-

terakcijama s drugom djecom u školskom kontekstu također mogu dovesti do razvoja straha od škole.

Rezultati istraživanja ukazuju da je strah od škole najprisutniji kod djece mlađe i srednje osnovnoškolske dobi, ali se pojavljuje kod svih skupina tj. na svim obrazovnim razinama. Djeca koja imaju razvijen strah od škole pokazuju karakteristična ponašanja poput čestih izostanaka iz škole (Rettig i Crawford, 2000), smanjene motivacije za učenje (Convington, 2000), problema s pažnjom tokom nastave, loše i neefikasne metode učenja i manje razvijene komunikacijske vještine (Brajša-Žganec, Kotrla Topić i Raboteg-Šarić, 2009). Očekivano je da rezultati istraživanja dosljedno pokazuju da je strah od škole povezan i sa slabijim školskim postignućem (McDonald, 2000; Tomljenović i Nikičević-Milković, 2005; Mihaljević i Rijavec, 2008).

Mnogo je faktora koji mogu djelovati na razvoj straha od škole, a njihov uticaj je u značajnoj mjeri ovisi i o dobi djeteta i njegovom psihosocijalnom razvoju. Uvidom u recentnu literaturu iz ovog područja moguće je konstatovati da postoje određeni faktori rizika koji dolaze iz okoline, ali i oni koji su u kategoriji osobnih obilježja učenika. Upravo interakcija osobnih i okolinskih faktora će u pojedinim slučajevima dovesti do razvoja straha od škole. Kada s jedne strane imamo neadekvatan pristup nastavnika, prevelika očekivanja i pritisak od strane roditelja, preopterećenost školskim zahtjevima, a s druge strane dijete koje ima nisku razinu samopouzdanja i samoefikasnosti te nedovoljno razvijene socijalne vještine, vjerovatnost da će se razviti averzija ili strah prema školi je mnogo veća.

Intenzivan strah od škole, ili kako se najčešće navodi u literaturi *odbijanje škole* (engl. school refusal) ili *školska fobija* (engl. scolionophobia) nije klinička dijagnoza u Dijagnostičkom i statističkom priručniku za mentalne poremećaje (DSM-5) (Kawsar, Yilanli i Marwaha, 2022). Ipak, stručnjaci iz područja mentalnog zdravlja strah od škole smatraju sličnim određenim fobijama. Mnoga djeca u nekom trenutku mogu odbiti odlazak u školu. Međutim, djeca s intenzivnim strahom od škole najčešće se osjećaju nesigurno i tjeskobno već pri samoj pomisli na odlazak u školu. Dugotrajno odbijanje škole ugrožava socijalni, emocionalni i aka-

demski razvoj mlade osobe i može biti povezano s problemima mentalnog zdravlja u odrasloj dobi (Heyne, 2001). Last i Strauss (1990) dolaze do zaključka da najveći broj djece odbija odlazak u školu zbog visoke razine anksioznosti. Pored anksioznosti (38%) često je kao uzrok odbijanja škole navođena i socijalna fobija (30%).

Kod nas još uvijek ne postoje rezultati istraživanja koji ukazuju u kojoj mjeri se učenici suočavaju sa školskom fobijom. Međutim, istraživanje u SAD-u, koje su proveli Kawsar i suradnici 2022. godine, otkrilo je da školska fobija pogađa oko 2% do 5% djece. Ono što je posebno zabrinjavajuće jest porast tog postotka u odnosu na 2001. godinu, kada je iznosio samo 1% (Heyne, 2001). Školska fobija najčešće se javlja kod prvacića te kod djece u dobi od 10 do 11 godina. Rizik od pojave fobije dodatno raste tokom prelaznih razdoblja, poput prelaska na predmetnu nastavu ili prelaska iz osnovne u srednju školu (Kawsar i sur., 2022).

Analiza uzroka, prepoznavanje simptoma i tretman

Teško je utvrditi jasan uzrok nastanka školske fobije. Neodlazak u školu zbog straha, odnosno emocionalnih razloga, prvi put je opisao Broadwin 1932. godine. Školska fobija nastaje pod uticajem više faktora te je rezultat interakcije genetske predispozicije i nepovoljnih uticaja iz okoline. U pitanju je ozbiljan emocionalni problem koji karakteriše pretjerani strah od odlaska u školu. Dijete može doživljavati intenzivnu tjeskobu, napade panike i fizičke simptome poput glavobolja, mučnine prije ili za vrijeme boravka u školi.

U ovom dijelu će biti fokus na etiologiji školske fobije i tretmanu. Važno je razmotriti različite perspektive u tumačenju nastanka školske fobije, s ciljem prepoznavanja faktora rizika i pronalaženja rješenja za prevenciju njenog nastanka i razvoja.

Teorije učenja fokus stavljaju na socijalna potkrepljenja i modeliranja u nastanku školske fobije. Školska fobija (prema teoriji klasičnog uvjetovanja) se može razviti kao rezultat negativnih tj. neugodnih iskustava u školi koje dijete povezuje s osjećajem tjeskobe i straha. Prema teoriji operantnog uvjetovanja školska fobija može biti naučena, kao rezultat

negativnih posljedica koje se vezuju za školu. Npr. ako dijete doživi neko neprijatno emocionalno stanje tokom odlaska u školu, imat će tendenciju izbjegavati školu kako bi izbjeglo i neko neprijatno emocionalno stanje. Prema teoriji modeliranja, djeca mogu razviti školsku fobiju posmatranjem i imitiranjem ponašanja bliskih osoba koje pokazuju tjeskobu, strah ili averziju prema školi.

Prema psihoanalitičkoj perspektivi strah od škole može biti simptom dubljeg, nesvjesnog straha od odvajanja od roditelja ili straha od autoriteta. Ovaj pristup nastanak školske fobije objašnjava disfunkcionalnim odnosom između anksiozne majke, koja svojim ponašanjem potiče ovisnost djeteta o njoj, što dovodi do pojave separacijske anksioznosti. Potisnuta anksioznost se kasnije manifestira u školsku fobiju.

Bihevioralni model objašnjava nastanak školske fobije kroz naučenu povezanost škole i neugodnih iskustava. Škola je u početku neutralan podražaj, ali kad se poveže s prijetećim situacijama poput socijalne izolacije od vršnjaka ili ismijavanja od strane nastavnika, može postati izvor straha. To znači da škola, koja prije nije izazivala strah, s vremenom počinje biti povezana s negativnim iskustvima i postaje izvor stresa. Izbjegavanje škole može donijeti kratkotrajno olakšanje, jer dijete na taj način izbjegava neugodan podražaj. Međutim, dugoročno to samo dodatno jača njegov strah od škole, budući da se time negativna iskustva potvrđuju.

Različite teorijske perspektive koje tumače nastanak školske fobije zapravo pružaju uvid u različite faktore koji doprinose razvoju fobije te mogu pomoći u razumijevanju na koji način pružiti podršku djetetu i osnažiti ga da se nosi s ovim stanjem.

Pojedini istraživači navode da se averzija prema školi i odbijanje odlaska u školu kod učenika najčešće javlja iz sljedećih razloga (Kearney i Silverman, 1999; King i Bernstein, 2001):

- izbjegavanje podražaja koji izazivaju neprijatna emocionalna stanja (npr. strah i tjeskobu). Neki učenici mogu izbjegavati školu kako bi se oslobodili tog osjećaja straha i tjeskobe, koji upravo mogu nastati zbog različitih situacija u školskom okruženju (nemogućnost savladavanja gradiva ili neprihvaćenost od strane vršnjaka);

- bijeg od evaluacijskih ili društvenih situacija (npr. odgovaranje pred tablom ili prezentiranje pred cijelim razredom);
- ponašanje koje privlači pažnju odraslih (npr. izljevi bijesa kako bi se pridobila roditeljska pažnja);
- pozitivna potkrepljivanja ponašanja (npr. ostanak kod kuće i igranje video igrice). Pojedini učenici mogu izbjegavati školu jer kod kuće doživljavaju određene nagrade, poput slobodnog vremena za igranje video igrice ili drugih aktivnosti koje im donose zadovoljstvo.

U praksi je važno pravovremeno prepoznati simptome školske fobije. Ključna je saradnja nastavnika i roditelja, kao i uključivanje stručnjaka iz oblasti mentalnog zdravlja, kako bi se djetetu pružila adekvatna podrška i olakšala prilagodba na školsko okruženje. Nakon što se identificiraju temeljni problemi, važno je realizirati edukaciju roditelja i učenika. Kada se učeniku pomogne da bolje razumije šta se nalazi u pozadini njegovih senzacija, misli i osjećaja, može se osloboditi stida i osjećaja krivice te raditi na usvajanju vještina suočavanja.

Karakteristično za školsku fobiju je da su kod mnoge djece simptomi fizički. To znači da se djeca mogu žaliti na glavobolju, mučninu, bolove u trbuhu i dijareju, tremor ili nekontrolirano drhtanje i sl. Od psiholoških simptoma može se pojaviti zaokupljenost mislima o vlastitoj sigurnosti i sigurnosti najmilijih, odbijanje da se odvoje od roditelja, nervoza i izlivi bijesa, noćne more i sl. (Kawsar i sur., 2022).

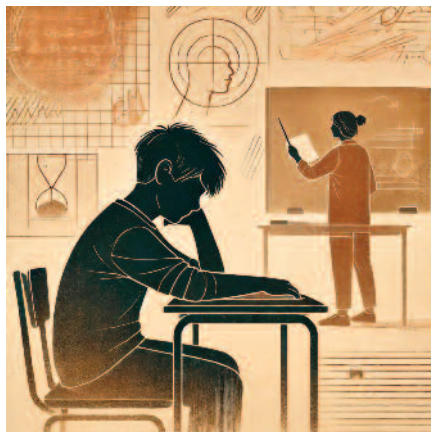
Školska fobija nema jasno definisane dijagnostičke kriterije. Nije u pitanju posebna dijagnoza, već klinički entitet koji uključuje anksioznost i izbjegavajuće ponašanje povezano s odlaskom u školu (Paradžik i sur., 2019). Djeca s blažim simptomima školske fobije uz podršku roditelja i nastavnika mogu uspješno prevladati strahove vezane za školu. Međutim, u slučaju da su simptomi izraženiji te narušavaju djetetovo svakodnevno funkcioniranje ili su povezani s nekim drugim psihološkim poteškoćama, potrebno je potražiti stručnu podršku i pomoć. Kognitivno-bihevioralna terapija (KBT) pomaže djeci da prepoznaju i razumiju beskorisne, negativne ili nerealistične misli koje mogu uticati na njihovo ponašanje i emocionalno stanje. Terapeut koristi različite tehnike kako bi djecu naučio

kako identificirati ove disfunkcionalne misli i zamijeniti ih s racionalnijim, realističnijim i korisnijim načinima razmišljanja, čime se potiče razvoj zdravijih emocionalnih reakcija i ponašanja. Kroz bihevioralnu terapiju se nastoji poučiti djecu vještinama usmjerenim na prihvaćanje i vještinama usmjerenim na promjenu. Cilj je pomoći djeci da razumiju kako njihove misli utiču na njihovo ponašanje. S tim razumijevanjem mogu bolje upravljati negativnim emocijama i međuljudskim odnosima. Terapija izlaganjem djeluje tako da se dijete postepeno izlaže onome što izaziva strah. Proces može započeti vizualizacijom školskih interakcija, a na kraju se dijete suočava sa strahom u stvarnom životu. Pravilnim tretmanom mnoga djeca prevladaju strah od škole. Međutim, ona koja na vrijeme ne dobiju adekvatnu podršku i pomoć, anksioznost povezana sa školom nikada u potpunosti ne nestane.

Važno je naglasiti da se djeca i adolescenti koji odbijaju školu značajno razlikuju s obzirom na njihovu kliničku sliku, obiteljsku dinamiku i situaciju u školi. Za rješavanje ovog izazova potrebna je multimetodska i multiinformativna procjena.

DOSADA KAO SIMPTOM NEISPUNJENIH OBRAZOVNIH POTREBA?

Uticaj dosade na funkcioniranje učenika još uvijek nije dovoljno istražen (Tze, Daniels i Klassen, 2016), iako postojeće studije realizirane u nekoliko zemalja na različitim obrazovnim razinama, dosljedno pokazuju da je dosada emocija koju djeca i adolescenti često doživljavaju u obrazovnim okruženjima (Larson i Richards, 1991; Nett, Goetz i Hall, 2011; Martz i sur., 2018). Ustanovljena je značajna povezanost dosade s nižim angažmanom i motivacijom učenika (Tze i sur., 2016; Pekrun i sur., 2017).



Dosada je složena emocija opisana kao neprijatno psihološko iskustvo koje uključuje neangažiranost i nezadovoljstvo pojedinca (Fahlman i sur., 2009; Macklem, 2015) te je povezana s osjećajem bespomoćnosti i tuge (Danckert, 2011). Dosada podrazumijeva ograničeni interes ili motivaciju za određenu aktivnost (Gerritsen, Toplak, Sciaraffa i Eastwood, 2014). U školskom kontekstu najčešće se javlja zbog ličnih karakteristika učenika (nedostatka intrinzične motivacije), karakteristika zadatka ili zbog neusklađenosti između sposobnosti i vještina učenika i zahtjeva koji se pred njim nalaze (Hunter i Csikszentmihalyi, 2003).

Dosada je jedan od bitnih aspekata emocionalnog doživljavanja koji se može odraziti na sve aspekte funkcioniranja učenika u školskom kontekstu. Također je tema kojoj se ne posvećuje mnogo pažnje, iako se učenici često žale da im je u školi dosadno. U skladu sa teorijom kontrole i vrijednosti u pitanju je negativna, deaktivirajuća emocija koja je podložna vanjskim uticajima. Kada razmatramo afektivnu komponentu dosade, učenik najčešće izvještava da se osjeća neugodno, umorno ili frustrirano. Relevantnost prisustva dosade u nastavi postaje očigledna kada se uzmu u obzir rezultati rijetkih istraživanja prema kojima se radi o vrlo raširenoj emociji koju doživljava između 20% i 66% učenika, a skoro svi učenici su imali iskustvo dosađivanja na nastavi (Dragoslavić, 2022). To potvrđuju i rezultati istraživanja koja su provedena s učenicima osnovnih i srednjih škola na području Kantona Sarajevo, a koja ukazuju da čak 39% učenika osnovne škole i 52% učenika srednje škole izvještava da im je dosadno za vrijeme nastave (Ministarstvo za odgoj i obrazovanje Kantona Sarajevo, 2023). Mnogi će pomisliti kako pored svih navedenih opterećenja i aktivnosti djeci i adolescentima može biti dosadno u školi. Također, niko ne može očekivati da u bilo kom kontekstu bude stalno zanimljivo i uzbudljivo. Ipak, ne može se zanemariti činjenicu da značajan broj učenika jedva čeka da se završi čas (60% u osnovnim školama i 73% u srednjim školama).

Dosada učenika je povezana s rutinskim, ponavljajućim i nestimulirajućim zadacima i nedostatkom autonomije (Fisherl, 1993; Payne, 1999; Mora, 2011). Barbalet (1999) opisuje dosadu kao situacijski fenomen. U pitanju je emocionalni osjećaj tjeskobe koji se javlja kada aktivnost ili situacija nemaju nikakav značaj i smisao za pojedinca. Kako navodi Bar-

balet (1999) dosada se može umanjiti davanjem značenja određenoj aktivnosti ili uvođenjem socijalnih interakcija koje nude poticajnu razmjenu. Učenici koji su odbijali odlazak u školu izvještavali su da im je dosadno u školi (Beaulieu, 1981; Larson i Richards, 1991; Mora, 2011). Osim toga, učenici od petog do devetog razreda s visokom razinom sposobnosti i visokim postignućem također su izvještavali da im je dosadno u školi i da se osjećaju nedovoljno stimuliranim za rad (Larson i Richards, 1991; Mora, 2011).

Rezultati istraživanja pokazuju da je učenicima na nastavi zabavno kada imaju praktične aktivnosti (Heron, 2003), kada su angažirani tokom časa i učestvuju u interakciji (Fallis i Opotow, 2003) te kada se poučavani sadržaj bavi razvojem vještina (Larson i Richards, 1991). Dosada je bila prisutnija u razredima s apstraktnijim sadržajem (društvene nauke) za razliku od nastave koja se bavi razvojem vještina (muzičko, tjelesni i sl.). Keiler (2011) otkriva da je učenicima dosadnije kada ne razumiju materijal i kada on nije prethodno jasno prezentiran na času.

Dosada značajno utiče na ponašanje i raspoloženje učenika tokom nastave. Starije studije pokazuju da su učenici u srednjim školama ometali nastavu najčešće zbog dosade (McGiboney i Carter, 1988). Kasnija istraživanja pokazuju da učenici koji izvještavaju o dosadi u školi više izostaju sa nastave i odbijaju odlazak u školu (Fallis i Opotow 2003; Rubin, 2007).

Dosada utiče na motivaciju, ishode učenja i ponašanja učenika, zbog čega je od iznimnog značaja preispitati nastavne planove i programe, sadržaje, metode poučavanja i u kojoj mjeri se prate obrazovne potrebe i interesi novih generacija. Učenici se često žale da ne vide smisao i svrhu u onome što uče. Ponekad zadaci nisu adekvatno prilagođeni sposobnostima učenika, što vodi ka nemogućnosti savladavanja zadatka, nedovoljnoj samostalnosti i odustajanju. Potenciranje frontalnog oblika poučavanja, naglašavanja discipline i pravila koja često nisu u skladu s psihosocijalnim razvojem učenika također doprinose tome da učenici školu povremeno percipiraju kao mjesto u kojem gube slobodu. Fizički prostor u školama, način sjedenja i praćenja nastave mogu biti osmišljeni i kreirani na način da budu više poticajni.

Pojedini učenici mogu biti nedovoljno stimulirani, što dovodi do osjećaja manjka autonomije i smanjenja intrinzične motivacije. Važno je omogućiti učenicima veću autonomiju, pružajući im priliku da češće biraju teme koje ih zanimaju ili da odaberu način na koji žele učiti (u grupama, samostalno, uz pomoć tehnologije). Na taj način moguće je potaknuti njihov interes i smanjiti rizik od dosade. Korištenje različitih metoda učenja može dodatno stimulirati učenike da se aktivnije uključe u nastavu na način koji im je prirodniji i motivirajući. Rezultati istraživanja ukazuju da iskustvo osjećaja zarobljenosti ili ograničavanja nepromjenjivim školskim rutinama i rigidnim pravilima mogu umanjiti motivaciju i dovesti do loših rezultata (Goetz, Frenzel, Hall, Nett, Pekrun i Lipnevich, 2014). U nekim situacijama, dosada može motivirati učenike da razviju pozitivne strategije suočavanja, ali najčešće je povezana s lošijim školskim postignućem i poteškoćama u psihološkom funkcioniranju (Furlong, Smith, Springer i Dowdy, 2021), što može negativno uticati na angažman i emocionalno stanje učenika.

Aktivno učešće učenika u nastavi je najveći neprijatelj dosade. Da bi se omogućilo aktivno učešće učenika u odgojno-obrazovnom procesu, potrebno je stvoriti okruženje u kojem je svaki učenik slobodan da se izrazi i pokaže svoj potencijal. Prema rezultatima istraživanja, to stvara pozitivnu atmosferu za učenje i ima višestruki pozitivan efekat na učenike (Simovska, 2004). Poticanje djece i adolescenata da budu aktivni saradnici u školskom kontekstu na način da bez straha iznose svoje mišljenje i ideje, doprinosi njihovom obrazovnom i generalno osobnom razvoju te ih priprema i osnažuje sa dugoročno budu spremni preuzeti odgovornost i aktivno doprinostiti društvu u kojem žive (John-Akinola i Nic Gabhainn, 2014).

Rezultati istraživanja pokazuju da aktivno učešće može potaknuti razvoj samopouzdanja i samopoštovanja kod učenika (Griebler i Nowak, 2012), ključno je za uspješnu realizaciju nastavnog plana i programa (Simovska, 2004) te doprinosi psihološkoj dobrobiti i mentalnom zdravlju (De Roiste, Kelly, Molcho, Gavin i Nic Gabhainn, 2012; Simovska i Jensen, 2009). Osnovni cilj dječijeg sudjelovanja trebao bi biti postizanje zajedničke osnove ili konsenzusa između načina na koji dijete gleda na svoj

svijet i načina na koji odrasli doživljavaju djetetovu perspektivu i doživljaj svijeta (Kjørholt, 2001).

U našem obrazovnom kontekstu, nažalost, učenici često imaju pasivnu ulogu, dominira frontalni oblik nastave, a nisu ni svi nastavnici spremni da sa strpljenjem i razumijevanjem saslušaju i primjenjuju učeničke ideje. S druge strane, rezultati istraživanja ukazuju da kada nastavnici dopuštaju učenicima aktivno sudjelovanje u aktivnostima koje su za njih od interesa, to doprinosi ne samo njihovom kognitivnom razvoju, već nadograđuje i njihovu sposobnost učenja (Simovska i Jensen, 2009). Od posebnog je značaja i poticati interakciju sa vršnjacima, njihovo zajedničko učešće u aktivnostima gdje će moći kroz igru, zabavu, zajedničko rješavanje problema, nošenje sa izazovima u školskom kontekstu povećati osjećaj pripadnosti školi (Barnekow, Buijs, Clift, Bruun Jensen, Paulus, Rivett i Young, 2006).

PSIHOSOCIJALNI FAKTORI KOJI DOPRINOSU POJAVI NEPRIJATNIH EMOCIONALNIH STANJA U OBRAZOVNOM KONTEKSTU

Promjene u obrazovnom kontekstu najčešće se uvode s ciljem unapređenja kvalitete obrazovanja. Međutim, sa svim promjenama nerijetko dolazi do uslozljavanja zahtjeva i izazova koji se postavljaju pred učenike. Rezultati istraživanja u ovom području dosljedno pokazuju povećanje psihosocijalnih stresora vezanih za školu (Rukavina i Nikčević-Milković, 2016). Ukoliko je učenik pod stresom, to će ometati učenje, a lošije ocjene povećati razinu stresa, što dovodi do stanja hroničnog stresa i stvaranja začaranog kruga iz kojeg je teško pronaći izlaz. Kod djece i adolescenata stres može ostaviti dugoročno negativne posljedice, prvenstveno jer utječe na stvaranje njihove slike o sebi. U procesu odrastanja mladi ljudi su posebno osjetljivi na uticaje iz okoline, a povećana razina stresa se može negativno reflektovati na njihov osjećaj vlastite vrijednosti i samopouzdanja.

Tokom jedne školske godine djeca i adolescenti mogu biti izloženi stresorima iz obrazovnog, obiteljskog ili vršnjačkog konteksta. Ipak, značajan broj autora ukazuje da su stresori iz školskog konteksta najzastupljeniji u svakodnevnicima većine učenika. Budući da se na razini zajednice rijetko poduzimaju konkretne mjere za smanjenje izvora stresa povezanih sa školom, nedostatak sistemskih preventivnih aktivnosti povećava rizik za pojavu psihopatologije u odrasloj dobi.

Garton i Pratt (1995) ističu da učenici najčešće prepoznaju testiranja, lošiji uspjeh od očekivanog, prekomjerne zahtjeve nastavnika te konflikte s nastavnicima kao glavne izvore stresa u školskom okruženju. Piekarska (2000) naglašava da loši odnosi s nastavnicima, uključujući nekorektno ponašanje poput ismijavanja, vrijeđanja ili ponižavanja, predstavljaju najdominantnije izvore stresa za učenike. Grupa autora koja je provela istraživanje s adolescentima konstatuje sljedeće izvore stresa: pritisak zbog školskih obveza, strah od neuspjeha i ocjenjivanja, sukobi s prijateljima

teljima i vršnjacima, konflikti s nastavnicima, ali i konflikti sa roditeljima koji se javljaju zbog ocjena i njihovog ulaganja napora u učenje (De Anda i sur., 2000). Murberg i Bru (2007) izdvajaju prelazak iz osnovne u srednju školu kao period koji može biti izuzetno stresan, prvenstveno zbog povećanih socijalnih zahtjeva, obima gradiva te promjena u odnosima s nastavnicima i vršnjacima. Burnett i Fanshawe (1997) su naveli devet najčešćih stresora: metode poučavanja, odnos s nastavnicima, preopterećenost školskim obavezama, školsko okruženje, osjećaj ranjivosti, vremenski pritisak i organizacija, težnja za nezavisnošću, strah od budućnosti i odnos s roditeljima.

Važno je naglasiti da ne mora svaki problem biti određen kao stresor. Učenikov doživljaj i interpretacija su presudni pri određivanju u kojoj mjeri je određena situacija stresna. Uzimajući u obzir dosadašnja teorijska i empirijska saznanja, u nastavku će se razmotriti najdominatniji stresori iz perspektive učenika koji značajno doprinose pojavi psiholoških stanja poput anksioznosti, stresa i psihosomatskih simptoma, a koji su povezani s obrazovanjem i obrazovnim kontekstom.

Najčešći izvori stresa iz perspektive učenika:

- STRAH OD NEUSPJEHA, ISPITIVANJA I LOŠE OCJENE;
- DINAMIKA SOCIOEMOCIONALNE KLIME U RAZREDU;
- NARUŠENA KVALITETA ODNOSA IZMEĐU NASTAVNIKA I UČENIKA;
- NEREALNA OČEKIVANJA I PRITISAK OD STRANE RODITELJA/STARATELJA;
- NARUŠENA KVALITETA MEĐUVRŠNJAČKIH ODNOSA;
- PREOPTEREĆENOST (nastavnim planom i programom, brojem časova, zadaćama, neprilagođenim udžbenicima, vannastavnim aktivnostima, načinom realizacije online nastave...);
- KLJUČNI PRELAZNI PERIODI TOKOM OBRAZOVANJA (polazak u školu, promjena odjeljenja i/ili škole i prelazak iz osnovne u srednju školu).

U poglavljima koja slijede bit će detaljno opisani izvori stresa i drugih neprijatnih emocionalnih stanja s kojima se učenici suočavaju. Ovi stresori imaju dubok uticaj na njihov svakodnevni život, emocionalno stanje i školska postignuća. Razumijevanje tih izazova ključno je za razvoj učinkovitih strategija suočavanja, ali i prevencije negativnih posljedica koje stres može izazvati.

STRAH OD NEUSPJEHA, ISPITIVANJA I LOŠE OCJENE

Ocjenjivanje, kao neizostavan element obrazovnog procesa, značajno doprinosi nastanku straha od škole kod učenika i to već u ranim fazama osnovnoškolskog obrazovanja. Prije operacionaliziranja straha od ispitivanja, važno je osvrnuti se na način definiranja školskog uspjeha. Školski uspjeh se najčešće ogleda kroz ocjene koje učenik postiže na različitim mjerama znanja. Mnogim učenicima nije jasno da li je ocjena jedini pokazatelj njihovog znanja. Također, postavlja se pitanje pružaju li ocjene dovoljno informacija o stvarnom školskom uspjehu učenika.



Problem je u tome što školski uspjeh ne bi trebao biti ograničen samo na postignuća koja dijete ostvaruje kroz nastavni plan, program i testove znanja, već treba obuhvatiti i šire aspekte, poput emocionalnog razvoja, razvoja socijalnih vještina i sposobnosti rješavanja problema. Komponente školskog uspjeha trebalo bi općenitije postaviti i uzeti u obzir npr. učeničku sposobnost za saradnju, hrabrost u donošenju odluka, sposobnost prosuđivanja, spremnost za preuzimanje odgovornosti itd. (Hentig, 1997). Poimanje i razumijevanje školskog uspjeha u savremenoj školi mnogo je kompleksnije od tradicionalnog razumijevanja ove problematike. I upravo zbog pojednostavljene interpretacije školskog uspjeha učenici se nerijetko suočavaju s percepcijom nepravdnosti („uložio sam mnogo truda, a zbog načina ispitivanja dobio nisku ocjenu“), gubitkom

motivacije („toliko sam volio učiti ovo gradivo, ali zbog niske ocjene na testu sam izgubio volju da i dalje učim“) ili čak odustajanjem od daljeg obrazovanja („iako volim Geografiju zbog niže zaključne ocjene neću ju moći studirati“). Moguće je konstatovati da strah od ispitivanja kod većine učenika nastaje nakon prve negativne ili čak samo lošije ocjene koju su dobili. Rezultati istraživanja ukazuju da je od svih izvora stresa, vezanih uz školu, negativna ocjena ili ocjena koja je lošija od očekivane najčešći izvor stresa (Rukavina i Nikčević, 2016).

„Emocije duboko oblikuju našu sposobnost učenja i postizanja rezultata, često nesvjesno usmjeravajući našu izvedbu.“

Strah od ispitivanja je specifičan oblik straha od škole. Rezultati istraživanja pokazuju da se javlja već u prvom razredu osnovne škole, a najčešće se intenzivira u prelaznim fazama tokom obrazovanja (prelazak iz razredne na predmetnu nastavu ili iz osnovne u srednju školu) (Mihačević, 2008). Karakteriše ga emocionalna uzbuđenost i kognitivna zabrinutost u ispitnim situacijama pa čak i pri njihovom zamišljanju. U psihologiji se strah od ispitivanja naziva i ispitnom anksioznošću, a ovaj termin je u rječnik psiholoških pojmova uveden još 1967. godine (Jelić, Popov i Sretković, 2014). Pri operacionalizaciji ovog neprijatnog emocionalnog stanja različiti autori u okviru ponuđenih definicija određuju ga kao stanje napetosti i uzbuđenosti, pri čemu je prisutna briga i osjećaj neugode u ispitnim situacijama, ali i tokom njihovog iščekivanja i zamišljanja (Arambašić, 1988; Zarevski, 2002; prema Vizek-Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003). U našem obrazovnom kontekstu još uvijek prevladava pristup u kojem proces učenja pripada području kognicije, tj. uključuje razmišljanje i rješavanje problema. Međutim, na svako učenje utiču i emocije.

Anksioznost utiče na proces učenja na različite načine, pri čemu se najčešće izdvajaju tri ključna aspekta:

- pri usmjeravanju pažnje na sadržaj koji se uči,
- prilikom učenja gradiva i
- za vrijeme testiranja (Woolfolk, 2016).

Kod učenika s visokom razinom anksioznosti doći će do podjele pažnje između novog gradiva koje trebaju usvojiti i emocionalne preplavljenosti uzrokovane brigom i nervozom. Naprimjer, dok nastavnik predaje, umjesto da se fokusiraju na novo gradivo, učenici s visokom razinom anksioznosti usmjeravaju svoju pažnju na vlastite tjelesne simptome i negativne misli. Dok je pažnja usmjerena na negativne misli poput „Ovo neću dovoljno dobro razumjeti“ ili „Da li ću stići savladati ovaj sadržaj“, učenici propuštaju važne informacije koje bi im pomogle da bolje razumiju materiju. Ova podijeljena pažnja ne samo da otežava proces učenja, već može izazvati i dugoročne posljedice na sposobnost učenika da zadrži i primijene naučeno gradivo.

U samom procesu učenja kod visoko anksioznih učenika problem se javlja i pri savladavanju loše organiziranog i kompleksnog gradivom. Visoka razina anksioznosti onemogućava izbor adekvatnih metoda i strategija učenja. Naprimjer, kada se suoče sa temama koje zahtijevaju detaljno razumijevanje, kao što su kompleksni matematički zadaci ili apstraktni pojmovi iz fizike, može se pojaviti preplavljenost i tjeskoba, jer učenik ne zna kako i odakle početi. Njegovu pažnju tada najčešće odvlače negativne misli poput "Ovo je preteško, nikada neću uspjeti" ili "Ne znam kako da se nosim sa ovim gradivom". Ovakve i slične misli ometaju njegovu sposobnost da odabere odgovarajuće strategije za učenje, poput razlaganja složenih koncepata na manje dijelove ili traženja dodatnih objašnjenja od nastavnika. Nerijetko to rezultira izbjegavanjem učenja novih lekcija ili usmjeravanjem samo na jednostavnije zadatke koji su manje stresni. Ova navika odgađanja i izbjegavanja razvoja učinkovitijih strategija za učenje može dovesti do negativnog ciklusa: kada se učenik napokon suoči s teškim zadatkom, osjećaj tjeskobe će rasti, a to će otežati koncentriranje i usmjeravanje pažnje na zadatak. Kao rezultat toga, učenik neće razviti potrebne vještine i strategije za uspješno učenje, što se negativno odražava na njegove rezultate te povećava osjećaj nesigurnosti u vezi sa školom.

U konačnici visoka razina anksioznosti će onemogućiti učeniku da tokom testiranja pokaže usvojeno znanje. Ponovo će se emocionalna preplavljenost negativno odraziti na kognitivni angažman učenika i pogor-

šati njegovu izvedbu na testu. Rezultati istraživanja dosljedno pokazuju da učenici s visokom razinom ispitne anksioznosti postižu niže rezultate na testovima i ostvaruju lošiji uspjeh (Borekci i Uyangor, 2018). Intenzivan strah od neuspjeha će tokom testa ometati uspješno rješavanje zadataka. Učenici koji tokom ispita doživljavaju visoku razinu anksioznosti, iako su prethodno savladali gradivo, suočavaju se s poteškoćama u prizivanju informacija iz dugoročnog pamćenja (Mehta, 2016). Ove poteškoće nastaju zbog ometajućih misli vezanih uz zabrinutost o ocjeni, što inhibira njihovu sposobnost da se usmjere na zadatak. Osim toga, uz strah od loše ocjene, često se javlja i strah od razočarenja roditelja, što dodatno povećava emocionalnu napetost i negativno utiče na njihovu sposobnost koncentracije i izvođenja zadatka.

Kako ocjene utiču na motivaciju i odnos učenika prema učenju?

Nastavnikovu povratnu informaciju i dobivenu ocjenu učenik nerijetko interpretira kao mjerilo vlastite vrijednosti, što utiče na razvoj slike o sebi, posebno na nižim obrazovnim razinama. Vrednovanje znanja od strane nastavnika može imati značajan uticaj na motivaciju za učenjem, kao i na učeničko samopouzdanje i percepciju vlastite efikasnosti. Način na koji se vrednuje učeničko znanje oblikovat će njihov pristup učenju te stavove koje razvijaju prema obrazovnom procesu.

Motivacija učenika ovisi i o cilju njegovog djelovanja u obrazovnom kontekstu, pa će tako učenici čiji je cilj izvedba biti motivirani da realizuju zadatak kako bi dobili dobru ocjenu i istakli svoje sposobnosti. Za razliku od njih, učenici čiji je cilj učenje biće motivirani željom da razumiju sadržaj i vjerovat će u korist uložene truda (Cowie, 2005). Način vrednovanja i povratna informacija od strane nastavnika imaju značajnu ulogu i kada je u pitanju orijentacija učenika prema izvedbi ili prema učenju.

Robinson i Fielding (2005) izvještavaju o učeničkim stavovima prema vrednovanju na način da su učenici na nižim obrazovnim razinama imali pozitivnije stavove i izvještavali da željno iščekuju kada će učiteljica/učitelj pregledati njihov rad. Moguće je pretpostaviti da u nižim razredima učenici povezuju vrednovanje s prilikom da budu pohvaljeni

i nagrađeni za svoj rad i postignuće, što potiče njihovu motivaciju i pozitivno emocionalno iskustvo. Za razliku od njih, kod učenika na višim obrazovnim razinama su izostali pozitivni stavovi prema vrednovanju. Dok su nastavnici pregledavali radove, oni su izvještavali o prisustvu neprijatnih emocija poput straha, brige, nervoze, srama, krivnje i nesigurnosti. Ovi negativni osjećaji kod učenika u višim razredima mogu biti rezultat povećanih akademskih pritisaka, težih zadataka, straha od loših ocjena i straha da ne razočaraju nastavnike i roditelje. Takvi stavovi mogu biti povezani s promjenama u percepciji vrednovanja, gdje se ono počinje doživljavati manje kao prilika za učenje i više kao evaluacija koja može imati ozbiljne posljedice po samopouzdanje i društveni status učenika.

Uobičajeni, a možemo reći i tradicionalni oblici vrednovanja, koji su još uvijek dominantni u našem obrazovnom kontekstu, nerijetko doprinose nastanku negativnih emocija kod učenika. Testovi, pismene provjere, usmeno ispitivanje, ocjenjivanje domaćih zadataka su najčešći oblici vrednovanja znanja koji mogu izazvati negativne emocije kod učenika i negativno se odraziti na učenikov dalji angažman i motivaciju iz više razloga, a neki od njih su:

- *Pritisak da se dobije visoka ocjena i strah od neuspjeha.* Učenici mogu osjećati pritisak da dobiju visoke ocjene i izbjegnu neuspjeh. Većina učenika osjeća strah od neuspjeha kada se suoče s provjerama znanja, što može rezultirati visokom razinom stresa i anksioznosti, a samim tim i lošijom izvedbom.
- *Percepcija nepravednosti i pristrasnost nastavnika prema određenim učenicima.* Ukoliko učenik procijeni da se adekvatno ne vrednuje njegov trud i zalaganje, može osjećati ljutnju, frustraciju i stvoriti averziju prema predmetu i samom nastavniku. Nepravedno i pristrasno ocjenjivanje nastavnika smanjuje i motivaciju učenika za dalji angažman i saradnju.
- *Smanjena razina samopouzdanja i samoefikasnosti kod učenika.* Ponovljeni neuspjesi u školskom kontekstu će se neminovno odraziti na učenikovo samopouzdanje i vjerovanje u vlastite sposobnosti. Ukoliko učenik percipira da nema podršku nastavnika i roditelja

tokom vrednovanja počinje sumnjati u vlastite sposobnosti i mogućnost da pozitivno odgovori na zahtjeve koji se pred njega postavljaju.

- *Negativna usporedba s drugima.* Poređenje s drugima nije neuobičajeno tokom odrastanja, međutim roditelji i nastavnici nerijetko čine usporedbe s drugom djecom kada je u pitanju školsko postignuće. Dijete se u tim situacijama može osjećati inferiorno i demotivirano. Usporedba s drugima može dovesti i do stvaranja rivaliteta među učenicima što može rezultirati lošim odnosima u razredu. Često poređenje s drugima od strane roditelja može dovesti do fokusa na nedostatke i slabosti umjesto na postignuća i uspjehe. Važno je poticati djecu da se fokusiraju na vlastite ciljeve i razvijaju unutrašnju motivaciju za učenje. Pohvala i podrška nastavnika i roditelja će doprinijeti povećanju samopouzdanja, za razliku od uspoređivanja.
- *Nejasnoća kriterija ocjenjivanja.* U procesu vrednovanja učeničkog znanja važnu ulogu ima i jasnoća kriterija ocjenjivanja. Nerazumijevanje kriterija ocjenjivanja i subjektivnost nastavnika će neminovno dovesti do narušavanja kvalitete odnosa nastavnik-učenik, ali i do pada učeničke motivacije za učenjem. Iako se nekada ranije vjerovalo da lošom ocjenom nastavnik može potaknuti učenika na veći angažman, novija saznanja ukazuju da loša ocjena samo ponekad može biti poticajna, jer mnogi drugi faktori imaju značajnu ulogu da bi se postigao takav efekat. Većina učenika koji dobiju lošu ocjenu posumnjaju u vlastite sposobnosti i mogućnost da ostvare vlastita i očekivanja okoline. Ponovljeni neuspjeh može voditi ka smanjenoj razini samoeфикаsnosti i razvijanju naučene bespomoćnosti, gdje učenik vjeruje da bez obzira na to koliko truda uložio u savladavanje gradiva neće moći ostvariti dobre rezultate i uspješno realizirati zadatke. Do ovoga će češće doći kod učenika koji smatraju da njihov rad i zalaganje nisu adekvatno nagrađeni od strane nastavnika. Neadekvatan način vrednovanja, koji uključuje nedovoljno jasno definirane kriterije ili zahtjeve koji nisu usklađeni s razinom razvoja i mogućnostima učenika, može izazvati frustraciju

i zbunjenost. Naprimjer, kada učenici trebaju usvojiti sadržaj koji nije prilagođen njihovoj dobi i/ili sposobnostima, ili kada se od njih traži da pokažu znanje koje nije adekvatno obrađeno za vrijeme nastave, mogu se osjećati nesigurno ili obeshrabreno. Upravo nejasni ili nepravedni kriteriji često dovode do smanjenja motivacije, izbjegavanja obaveza i općenito smanjenog angažmana, jer učenici nisu sigurni šta se od njih tačno očekuje.

Jedan od efikasnijih načina motiviranja učenika je da nastavnik stvori dovoljno prilika za učenika da doživi uspjeh i dobije pohvalu. Ukoliko nastavnik želi kod učenika razvijati pozitivan odnos prema predmetu koji poučava, ključno je da učenicima na početku školske godine omogući da ostvare uspjeh i da za to budu nagrađeni. Time se direktno potiče razvijanje samopouzdanja i osjećaja samoefikasnosti tj. uvjerenja učenika da imaju sposobnosti i vještine potrebne za savladavanje izazova. U tom slučaju se povećava i razina motivacije za učenjem, kao i pozitivan odnos prema nastavniku i predmetu koji poučava.

Kako bi se prevenirale negativne emocije učenika povezane s tradicionalnim oblicima vrednovanja, važno je i implementirati formativno vrednovanje koje omogućava kontinuirani razvoj učenika. Harlen (2014) navodi dva osnovna razloga zbog kojih je važno kontinuirano praćenje i vrednovanje. Tu je prije svega mogućnost nastavnika da pruži podršku i pomoć učeniku u procesu učenja, kao i prikupljanje podataka o tome u kojoj mjeri su učenici razumjeli i savladali određeno gradivo.

Svrha sumativnog vrednovanja je prikupljanje informacija o tome šta su učenici u određenom trenutku naučili, kao i izvođenje zaključaka na temelju prikupljenih rezultata, a svrha formativnog vrednovanja je pružanje podrške i pomoći učenicima prilikom učenja. Sumativno vrednovanje je usmjereno na mjerenje odgojno-obrazovnih postignuća koja su učenici ostvarili na kraju kraćeg ili dužeg obrazovnog razdoblja. Ono se najčešće provodi u obliku pisanih provjera, usmenog ispitivanja ili vrednovanja praktičnih radova te rezultira bročanom ocjenom (Nuzzaci, 2024).

Kao suprotnost sumativnom vrednovanju, šezdesetih godina prošlog stoljeća, Michael Scriven uvodi pojam formativnog vrednovanja kako bi naglasio da se vrednovanje ne provodi samo na kraju, već i za vrijeme učenja te da se pri tome fokus treba staviti i na buduće učenje, a ne samo na prošla postignuća (Watts, 2017). Važno je ovdje pomenuti i tzv. dijagnostičko vrednovanje koje se provodi radi utvrđivanja kvalitete i razine učeničkoga znanja i vještina prije početka procesa učenja i poučavanja. Nastavnik treba prilagoditi i planirati poučavanje s obzirom na rezultate dijagnostičkoga vrednovanja. Dijagnostičko vrednovanje se može koristiti i za određivanje adekvatnog oblika odgojno-obrazovne podrške pojedinim učenicima. Vrednovanje treba biti prilagođeno različitim stilovima učenja i sposobnostima učenika. Adekvatna podrška i obezbijeđeni resursi su ključni u postizanju punog potencijala svake individue.

Dakle, umjesto fokusiranja isključivo na ocjene, potrebno je staviti naglasak na pružanje konstruktivnih povratnih informacija koje učenicima jasno pokazuju područja u kojima mogu napredovati. Takav pristup će kod učenika smanjiti ispitnu anksioznost, a povećati angažman i motivaciju, jer pruža osjećaj da je njihov napredak prepoznat i podržan. Također, važno je kontinuirano ulagati u stvaranje poticajnog okruženja za učenje u kojem će učenici greške doživljavati kao prilike za učenje, a ne kao neuspjehe.

Vrednovanje znanja neizostavan je dio obrazovnog procesa, ali način na koji se ono provodi treba biti usmjeren na razvoj kompetencija učenika. Tako vrednovanje postaje alat koji motivira, usmjerava i pomaže učenicima da kontinuirano napreduju.

DINAMIKA SOCIOEMOCIONALNE KLIME U RAZREDU

Ponašanje pojedinca će determinirati njegova osobna obilježja, kao što su temperament, vrijednosti, uvjerenja i emocionalna stanja, a koja će se manifestirati u interakciji s okolinom. Način na koji osoba reaguje na različite situacije ovisi i o njenoj sposobnosti prilagodbe, percepciji okolnosti i socijalnim vještinama. Sve navedeno utiče na odluke koje donosi i ponašanje koje manifestira u određenim okolnostima. U učionici svaki učenik i nastavnik utiču na formiranje socioemocionalnog sistema u kojem se na osnovu uspostavljenih socijalnih interakcija i odnosa međuzavisnosti nastoje ostvariti postavljeni ciljevi.



Socioemocionalna klima u razredu prvenstveno se odnosi na atmosferu koja vlada u učionici, interpersonalne odnose i emocionalnu dobrobit učenika. Posljednje dvije decenije socioemocionalna klima u razredu postala je ključni konstrukt koji integrira različite aspekte obrazovnog iskustva, pokazujući kako kombinacija i akumulacija tih iskustava utiču na razvoj akademskih, bihevioralnih i socioemocionalnih ishoda kod djece i adolescenata (Hattie, 2009; Chapman i sur., 2013). Ovaj koncept postao je središnji u mnogim međunarodnim istraživanjima u području obrazovanja, što potvrđuje sve veći broj zemalja, uključujući Kanadu, Kinu, Englesku, Francusku, Njemačku, Izrael i Sjedinjene Američke Države, koje su usmjerile svoje obrazovne politike prema unapređenju razredne klime i dinamike (Wang, Degol, Amemiya, Parr, Guo, 2020). Ove inicijative, koje su postale integralni dio obrazovnih reformi, svjedoče o globalnom konsenzusu o važnosti razredne klime za unapređenje kvalitete obrazovanja na svim nivoima, ali i za poticanje akademske i psihološke dobrobiti učenika (Thapa, Cohen, Guffey i Higgins-D'Alessandro, 2013; Wang, Hofkens i Ye, 2020). Razredna klima ne samo da utiče na svakodnevne interakcije među učenicima i nastavnicima, već ostavlja i

dugoročne posljedice na emocionalni razvoj i socijalnu prilagodbu djece i adolescenata, zbog čega predstavlja ključnu komponentu u oblikovanju obrazovnih okruženja.

„Neprijatna emocionalna stanja su manje prisutna kod učenika koji imaju socijalnu podršku i kvalitetne socijalne interakcije.“

Kod učenika koji se suočavaju s poteškoćama u psihološkom funkcioniranju važno je preispitati školsko okruženje tj. socioemocionalnu klimu (Greenberg, Domitrovich i Bumbarger, 2001). Mijenjanje, odnosno unapređenje školske klime je samo po sebi predstavlja psihološku intervenciju, a nastavno osoblje glavni je nosilac tih promjena (Knitzer, Steinberg i Fleisch, 1991). Socioemocionalna klima u školi je širok pojam, obuhvata različite faktore, a sama konceptualizacija ovog pojma obuhvata niz domena, uključujući obrasce komunikacije, norme ponašanja, odnose uloga i percepciju uloga, nagrade, sankcije i sl. (McEvoy i Welker, 2000; Welsh, Stokes i Greene, 2000).

Iako postoji mnogo dokaza o ulozi školske klime pri objašnjenju eksternaliziranih problema, samo nekoliko studija se fokusiralo na njen uticaj na pojavu internaliziranih problema poput anksioznosti i depresije. U jednom istraživanju kod učenika uzrasta od 10 do 14 godina, ispitivani su odnosi između pojedinih aspekata školske klime iz perspektive učenika (kohezivnost u razredu, takmičenje među učenicima i opće zadovoljstvo nastavom) i depresivnih simptoma i problema u ponašanju (Loukas i Robinson, 2004). Percepcija učenika o većoj prisutnosti takmičenja u školskom kontekstu i nižoj kohezivnosti razreda je povezana s povećanjem internaliziranih problema kod dječaka, dok su kod djevojčica zabilježeni izraženiji internalizirani problemi povezani s nižim percipiranim zadovoljstvom nastavom. U studiji koju su proveli Kasen, Johnson i Cohen (1990) utvrđene razlike među školama u emocionalnoj i socijalnoj klimi bile su povezane s promjenama u ponašanju i emocionalnim problemima kod učenika. Škole kod kojih je zabilježena visoka stopa konflikata su škole u kojima su učenici izvještavali o većem broju problema u psihološkom funkcioniranju.

Dakle, studije posljednjih godina dosljedno pokazuju da je percepcija školskog okruženja učenika značajno povezana s njihovim emocionalnim blagostanjem i prilagodbom u obrazovnom kontekstu. Efekti razredne klime na razvoj djece i adolescenata nastaju kroz interakcije koje oni svakodnevno ostvaruju s nastavnim planom i programom, nastavnicima, vršnjacima te organizacijskim strukturama (Wang i Degol, 2016). Kroz ove interakcije, djeca imaju priliku participirati u različitim obrazovnim aktivnostima, razvijati odnose s nastavnicima i vršnjacima te usavršavati svoje akademske i socioemocionalne kompetencije (Deci i Ryan, 2000). Kvaliteta tih interakcija ima ključnu ulogu, jer kada su one visokog standarda, povećava se vjerojatnoća da će učenici zadovoljiti svoje psihološke potrebe za kompetencijom, autonomijom i povezanošću. To onda doprinosi boljoj akademskoj izvedbi, većem angažmanu, poboljšanoj društvenoj kompetenciji te smanjenju eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju (Wang i sur. 2020).

Dakle, pozitivna socioemocionalna klima doprinosi boljem školskom postignuću, manjoj incidenciji problema ponašanja i stvara kod učenika osjećaj pripadnosti školskoj zajednici. Pored kvalitete odnosa između nastavnika i učenika te međusobnih odnosa učenika, značajan udio u stvaranju socioemocionalne klime ima i način i kvaliteta rada cjelokupne školske zajednice i spremnost da se pruži podrška učenicima i nastavnom osoblju kada je to potrebno. Programi podrške socioemocionalnom razvoju koji se u školama provode sistemski i kontinuirano značajno doprinose unapređenju socioemocionalne klime.

Faktori koji oblikuju nepovoljnu socioemocionalnu klimu

Nažalost, mnogi faktori mogu doprinijeti stvaranju nepovoljne socioemocionalne klime u razredu, zbog čega je njihovo razumijevanje ključno za razvoj efikasnih strategija prevencije i intervencije. Cilj takvih strategija je unapređenje klime kako bi se stvorilo okruženje koje podržava psihosocijalnu dobrobit učenika, smanjuje konflikte te potiče njihov akademski i socijalni razvoj. U pitanju je složen konstrukt koji je analiziran kroz različite metodološke pristupe i teorijske okvire. U početnim fazama istraživanja školske klime fokus je bio na prikupljanju podataka od

nastavnika i drugih članova školskog osoblja klima, kao i na identifikovanju karakteristika koje razlikuju efikasne od manje efikasnih škola. Međutim, posljednjih godina povećan je interes za istraživanje učeničkih percepcija školske klime (Koth i sur., 2008), čime se širi razumijevanje ovog kompleksnog fenomena. U nastavku teksta su razmotreni ključni faktori koji oblikuju nepovoljnu socioemocionalnu klimu u školama te njihov potencijalni uticaj na učenike.

Nedostatak podrške i razumijevanja od strane nastavnika

Odgovornost nastavnika u okviru njegove profesionalne uloge je višestruka. Pored praćenja intelektualnog razvoja učenika, izuzetno je važno da nastavnik prati i emocionalne i socijalne potrebe svojih učenika, kako bi proces poučavanja i učenja bio maksimalno produktivan, a učenici se osjećali sigurno i zadovoljno. Nažalost, u praksi to nije uvijek slučaj, a razlozi su različiti. Iako je škola odgojno-obrazovna ustanova čiji je fokus na obrazovanju, tj. poticanju intelektualnog razvoja učenika, često se zanemaruje kako se učenik osjeća na putu ostvarivanja svih tih zahtjeva i ciljeva koji se postavljaju pred njega. Postoji značajna povezanost između ponašanja nastavnika i ponašanja učenika tj. od kvalitete uspostavljenih međusobnih odnosa zavisi i socioemocionalna klima u odeljenju (Lalić, 2005). U odjeljenjima u kojima vlada pozitivna socioemocionalna klima učenici provode više vremena u interakciji s nastavnikom i dobijaju više individualne podrške od strane nastavnika. Nastavnik koji učenicima pruža podršku, razumijevanje, potiče pozitivne odnose među učenicima, adekvatno reaguje u konfliktnim situacijama te kod učenika razvija empatiju i samopouzdanje značajno će doprinijeti stvaranju pozitivne klime u razredu. S druge strane, neadekvatan odnos između nastavnika i učenika je nažalost često uzrok pojave straha od škole. Učenik koji percipira i osjeća da nije dovoljno podržan i prihvaćen od strane svojih nastavnika će razviti otpor i averziju prema školi, a dugoročno to može rezultirati pojavom neprijatnih emocionalnih stanja poput anksioznosti i depresije. Stvaranje pozitivnog i poticajnog obrazovnog okruženja, u kojem se učenici osjećaju prihvaćeno i podržano, ključno je za smanjenje straha od škole te za poticanje njihovog angažmana i akademskog uspjeha.

Uloga nastavnika u oblikovanju takvog okruženja je od presudne važnosti, zbog čega će jedno od sljedećih poglavlja biti posvećeno ispitivanju straha od škole, s posebnim naglaskom na njegov uzrok, koji često proizlazi iz negativnih odnosa između učenika i nastavnika.

Konflikti i nasilje među vršnjacima u školskom kontekstu

Konflikti i nasilje među vršnjacima u školskom kontekstu predstavljaju ozbiljan problem, a obrazovne institucije, uz saradnju s nastavnicima i roditeljima imaju ključnu ulogu u prepoznavanju, prevenciji i rješavanju ovih problema, stvarajući sigurno i poticajno okruženje za sve učenike. Učenici koji su izloženi ili svjedoče nasilju mogu se osjećati nesigurno u školskom okruženju. Ozbiljnost problema vršnjačkog nasilja postala je široko prepoznata nakon tragičnog događaja iz 1982. godine, kada su trojica norveških dječaka počinila suicid zbog okrutnog nasilja koje su trpjeli od svojih vršnjaka (Olweus, 1993).

Nažalost, nasilje u obliku guranja, šamaranja, verbalnih uvreda, isključivanja iz društva, kao i širenje neistinitih informacija putem društvenih mreža, i dalje predstavlja gorući problem u mnogim školama. Ovi oblici nasilja mogu imati duboke emocionalne posljedice na žrtve, uključujući smanjenje samopouzdanja, socijalnu izolaciju, anksioznost i depresiju, te narušiti njihov psihološki i akademski razvoj (Mills, Guerin, Lynch, Daly i Fitzpatrick, 2004; Smokowski i Kopasz, 2005). Počinitelji nasilja također mogu iskusiti različite negativne posljedice kao što je povećana agresivnost koja nastaje kao rezultat ponavljajućeg nasilnog ponašanja, problema s kontrolom impulsa te suočiti se s različitim sankcijama i posljedicama za svoje postupke, uključujući pravne posljedice. Zato je potrebno poduzeti sveobuhvatne mjere kako bi se smanjila pojava bilo kojeg oblika nasilja i osiguralo sigurno i podržavajuće okruženje za sve učenike.

Neprihvatanje različitosti

Učenici koji su po bilo kojoj osnovi diskriminirani i neprihvaćeni mogu se suočiti s neprijatnim emocionalnim stanjima i stvoriti averziju

prema školi. Strah od zadirkivanja, izrugivanja, odbacivanja stvara kod učenika osjećaj nesigurnosti, frustracije, nezadovoljstva i tjeskobe. Nemogućnost ostvarivanja uspješne socijalne prilagodbe u školskom kontekstu će se neminovno dugoročno odraziti i na samopouzdanje učenika i stvaranje osjećaja manje vrijednosti. Neprihvatanje različitosti nerijetko dovodi do interpersonalnih sukoba, što stvara napetu atmosferu koja ometa učenje i reflektuje se na socioemocionalnu klimu razreda. Važno je da nastavnici uspostave jasne norme ponašanja u učionici koje osuđuju diskriminaciju i potiču inkluziju.

Osigurati podršku i razumijevanje za sve učenike je jedini način stvaranja sigurnog i ugodnog okruženja u kojem svi učenici imaju priliku razviti svoj puni potencijal. Kako bi se unaprijedila socioemocionalna klima u razredu, važno je uspostaviti podržavajuće i inkluzivno okruženje koje kod učenika potiče empatiju, poštovanje i razumijevanje. To podrazumijeva aktivno uključivanje nastavnika, menadžmenta škole, stručnih službi, kao i saradnju s roditeljima i lokalnom zajednicom. Potrebno je kontinuirano raditi na promociji pozitivnih oblika ponašanja i rješavanju konflikta na konstruktivan način.

Izostanak otvorene i konstruktivne komunikacije

Loša komunikacija na svim razinama (komunikacija između nastavnika, nastavnika i menadžmenta škole, nastavnika i učenika, nastavnika i roditelja/staratelja) doprinosi lošoj socioemocionalnoj klimi. Nedostatak razumijevanja, aktivnog slušanja i međusobnog poštovanja će stvoriti tenzije i sukobe, a takva atmosfera će se reflektovati na funkcioniranje svih aktera u odgojno-obrazovnom procesu, radno okruženje i kvalitetu obrazovanja.

Nepouzdana i nedovoljno jasna komunikacija također može uzrokovati gubitak povjerenja, posebno kada izostane transparentnost i konzi- stentnost u komunikaciji. U tim slučajevima, nažalost, kod roditelja i učenika se javlja sumnja u način rada škole te se stvara nepovjerenje u školske institucije. Komunikacija temeljena na povjerenju koja se može uspostaviti između nastavnika i roditelja, od velike je važnosti za utvrđivanje problema, pronalaženja načina za njihovo rješavanje te pružanje

podrške učenicima na putu obrazovanja i sazrijevanja.

Dakle, odnosi između nastavnika i roditelja sve više dobivaju na značaju u kontekstu unapređenja odgojno-obrazovnih ustanova kao zajednica učenja, kao i u procesu poticanja rasta i razvoja učenika, kroz zadovoljenje njihovih potreba i ispunjavanje očekivanja (Olcer i Kocer, 2015). Međutim, činjenica je da postoje različite prepreke koje mogu imati negativan uticaj na kvalitetu komunikacije. Takve prepreke mogu biti povezane s ograničenim resursima u školama, različitim razinama profesionalnog razvoja nastavnika, kao i specifičnostima obiteljskog okruženja i socijalnog konteksta. Rukovodstvo obrazovnih ustanova često ne prepoznaje u potpunosti nužnost uspostavljanja i sistematskog razvijanja učinkovite komunikacije između nastavnika i roditelja, niti se razvijaju strategije koje bi unaprijedile tu komunikaciju. S druge strane, mnogi nastavnici nisu imali priliku steći dovoljno znanja i vještina potrebnih za uspostavljanje kvalitetnog dijaloga s roditeljima, što dodatno otežava unapređenje tih odnosa (Lawrence-Lightfoot, 2004).

Ključno je uspostaviti i održavati jasne kanale komunikacije, poticati otvorenu i transparentnu komunikaciju među svim sudionicima te raditi na izgradnji pozitivnih odnosa i povjerenja svakodnevno. Redovna evaluacija i prilagođavanje komunikacijskih strategija potrebama svih sudionika će, također, doprinijeti unapređenju komunikacije u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Pretjerana strukturiranost ili nedostatak pravila i granica

Kao što pretjerana struktura i rigidnost dovode do nastajanja formalne discipline i smanjenog zadovoljstva učenika, tako i nedostatak jasnih pravila i granica narušava socioemocionalnu klimu u razredu i stvara nezadovoljstvo kod učenika. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici očekuju da škole imaju pravila te u značajnoj mjeri prihvataju ta pravila i imaju povjerenje u način na koji se ona primjenjuju (Cullingford, 1988; Johansson i Johansson, 2003; Fitria, Mukhtar i Akbar, 2017). Ipak, učenici školska pravila, kao i intervencije nastavnika analiziraju, procjenjuju i prosuđuju na način koliko su ispravna, potrebna, primjenjiva i sl. (Lewis, 2006; Thornberg, 2006, Fitria i sur., 2017).

Učenici su posebno osjetljivi i kritični prema nepoštenom postupanju nastavnika (Devine, 2002; Thomson i Holland, 2002), kada nastavnik zloupotrebljava moć i autoritet i nedosljedno reaguje te provodi neopravdane disciplinske intervencije kod pojedinih učenika (Fitria i sur., 2017). Iz perspektive učenika važno je da pravila imaju smisla, da su prikladna i racionalna i da se donose u dogovoru s učenicima.

Previše stroga i rigidna struktura u učionicama može ograničiti učenike u mogućnostima kreativnog izražavanja, inovacija u učenju, istraživanju novih ideja i sl. Također, pretjerana strukturiranost u okviru nastavnih planova i programa može onemogućiti nastavnicima da prate interese i sposobnosti učenika, te njeguju individualan pristup u procesu poučavanja. Nedostatak fleksibilnosti u školskom kontekstu kod učenika može dovesti do osjećaja preopterećenosti i nemogućnosti nošenja sa zahtjevima i izazovima, ali i do smanjene razine motivacije za učenjem, budući da nedostatak autonomije i kontrole nad vlastitim učenjem vodi ka gubitku interesa za školske aktivnosti i zadatke.

S druge strane nepostojanje pravila u školskom kontekstu ili njihova neprimjena rezultira pojavom osjećaja nesigurnosti kod učenika. Ukoliko učenici ne znaju šta se od njih očekuje i kako se ponašati u različitim situacijama, dolazi do niza drugih problema koji narušavaju njihovu dobrobit i mentalno zdravlje. Bez jasnih smjernica za ponašanje češće će se javljati interpersonalni konflikti koji narušavaju socioemocionalnu klimu. Nedostatak discipline može rezultirati neprikladnim ponašanjem pojedinih učenika, a njihovo ponašanje postaje glavni distraktor kada je u pitanju učenje svih učenika.

Dakle, važno je osigurati jasna pravila i očekivanja u školskom kontekstu. Pravila trebaju biti korektna, svrhovita, pravedna i prilagođena potrebama i razvojnim razinama učenika. Pri tome je važno i osigurati dosljednu primjenu pravila i pružiti učenicima podršku u njihovom razumijevanju i poštivanju. I ovdje je ključna komunikacija nastavnik-učenik. Nastavnici trebaju znati jasno iskomunicirati s učenicima zbog čega se donose pravila, na koji način ih se treba pridržavati, da su pravila tu za dobrobit svih aktera i koje su sankcije za nepoštivanje istih.

Loša saradnja škole i roditelja/staratelja

Loša saradnja roditelja/staratelja sa školom, koja najčešće uključuje nedostatak komunikacije ili potpuni izostanak iste, ima negativan uticaj na prilagodbu djeteta i može doprinijeti i razvoju averzije prema školskom okruženju. Nedovoljno komunikacije između roditelja i škole ne samo da ometa stvaranje pozitivnih odnosa, već također onemogućava pravovremeno prepoznavanje i rješavanje potencijalnih problema koji mogu nastati u obrazovnom procesu djeteta. Roditelji u mnogim slučajevima navode nekoliko ključnih razloga za lošu saradnju sa školom. Jedan od njih je nedostatak vremena, što može biti posljedica brojnih obaveza u privatnom i profesionalnom životu. Također, mnogi roditelji izražavaju sumnju u učinkovitost komunikacije s nastavnim osobljem i stručnom službom škole, vjerujući da razgovori neće dovesti do značajnih promjena. Strah od negativnih posljedica, poput pogoršanja odnosa s nastavnicima ili percepcije da bi takvi razgovori mogli imati negativan uticaj na tretman djeteta, također može biti prepreka za uspostavljanje kvalitetne saradnje. Također, roditelji koji nemaju povjerenja u obrazovni sistem ili se plaše slušati loše vijesti o svom djetetu, često izbjegavaju kontakt sa školom, što može dodatno produbiti problem nesaradnje i stvoriti distancu između roditelja, škole i učenika. Ipak, bez obzira na sve navedene razloge, nužno je kontinuirano ulagati na unapređenje saradnje roditelja i škole, jer je u pitanju jedan od najvažnijih faktora koji doprinosi uspješnom obrazovanju i psihosocijalnom razvoju djece i adolescenata.

Uvidom u dosadašnja istraživanja moguće je konstatovati da postoje brojne specifične barijere koje onemogućavaju uspostavljanje učinkovite komunikacije između nastavnika i roditelja. Prema pojedinim autorima ove barijere se općenito mogu kategorizirati kao fizičke, tehničke, psihološke ili društvene i organizacijske (Sabuncuoğlu i Gumuš, 2008). Hoover-Dempsey i sur. (2002) ukazuju na prepreke koje stvara škola, poput nemogućnosti pružanja adekvatne podrške, nedostatak znanja i informacija i neuspjeh u razvijanju alternativnih strategija komunikacije sa roditeljima. One vezane uz roditelje su obiteljski status, pragmatični problemi (kao što je nefleksibilnost roditelja, radno vrijeme i sl.), te psiho-

loške barijere (ranija negativna iskustva) (Hoover-Dempsey, Walker, Jones i Reed, 2002). Tutar (2009) proširuje listu faktora koji sprječavaju učinkovitu komunikaciju, pa tako navodi sljedeće kategorije: osobni faktori, jezične i izražajne poteškoće, neučinkovitost slušanja i percepcije, nedostatak znanja, spolne i kulturološke razlike, zablude i psihološke barijere (Zorlu i Korkmaz, 2021).

Direktori škola, baš kao i roditelji najčešće navode nedostatak vremena kao najdominantniju komunikacijsku barijeru. Međutim, rezultati istraživanja otkrivaju i nedostatak adekvatnog planiranja načina na koji će se uspostaviti saradnja i održavati komunikacija, kao i nedovoljno ulaganja u razvijanje međusobnog razumijevanja i povjerenja (Ozmen, Akuzum, Zincirli i Selcuk, 2016). Autori dosljedno pokazuju da jačanje komunikacije između roditelja i nastavnika dovodi do poboljšanja postignuća učenika i sprječavanja pojave disciplinskih problema (Aslanargun, 2007; Ozmen i sur., 2016). Važno je da nastavnici i roditelji ne komuniciraju samo o cijenama, već da se u fokus stave i emocionalne potrebe učenika. Henderson i Mapp (2002) ukazuju da otvorena i redovna komunikacija između nastavnika i roditelja rezultira pozitivnim emocionalnim ishodima učenika tokom ispitnih situacija. Obuke usmjerene unapređenju komunikacijskih vještina trebale bi biti obavezan dio programa profesionalnog razvoja nastavnika. Također, roditelje je potrebno educirati o važnosti i načinima saradnje sa školom.

Iako u literaturi postoji mnogo opisa kako treba izgledati kvalitetna saradnja škole i roditelja, u praksi nažalost nerijetko imamo situaciju koju u svom radu opisuje Musial (2014), navodeći da roditeljski sastanci sve češće predstavljaju čin u kojem svi akteri samo nastoje ispoštovati formu. S jedne strane učionice sjedi nastavnik, preopterećen ispunjavanjem različitih formulara, izvještaja, evidencija, dok s druge strane roditelji, pod vremenskim pritiskom uzrokovanim savremenim stilom života, nastoje što prije napustiti učionicu kako bi izbjegli eventualne neprijatnosti zbog razgovora o djetetovom neuspjehu ili neadekvatnom ponašanju. Obje strane su u otporu jedna prema drugoj, zauzimaju obrambeni stav očekujući napad, nespremni da otvoreno i strpljivo iskomuniciraju sve ono što je suština uspješne prilagodbe djeteta i najrelevantnije za

psihosocijalnu dobrobit i postignuće učenika. Nastavnici vjeruju da je ova saradnja destabilizirana zbog nespremnosti roditelja na kompromise i uvriježeno mišljenje da škola treba preuzeti više odgovornosti za odgoj i obrazovanje djeteta. S druge strane roditelji smatraju da je saradnja destabilizirana zbog sve većeg broja nastavnika kojima nedostaje profesionalan pristup u načinu vođenja roditeljskih sastanaka i informativnih sastanaka, zbog čega oni postaju rutinski. Roditelji često negoduju da se usvajanje gradiva najvećim djelom svodi na samostalno učenje učenika kod kuće gdje se od roditelja očekuje da poučavaju djecu i rade posao nastavnika (Musial, 2014). Različiti stavovi o obrazovanju, nepostojanje povjerenja, pasivnost i prebacivanje odgovornosti otežavaju zajedničko djelovanje škole i roditelja u interesu djeteta.

Prvi korak uspješne saradnje škole i roditelja je redovna, otvorena, transparentna i konstruktivna komunikacija. Problemi u ponašanju ili pad u ostvarenom postignuću učenika će se još više pogoršati ako roditelji i škola ne dijele strategije za pružanje podrške učeniku. Nedostatak komunikacije vodi ka neslaganju u očekivanjima i zahtjevima što stvara dodatni pritisak na učenika.

Zbog svega prethodno navedenog, od esencijalne je važnosti da škole razvijaju strategije koje potiču aktivnu i transparentnu saradnju s roditeljima. Stvaranjem otvorenog dijaloga, usmjerenog na zajednički cilj, a to je prije svega dobrobit učenika, moguće je prevladati prepreke i osigurati da učenici imaju najbolju moguću podršku u svom obrazovnom i socioemocionalnom razvoju. Važno je kontinuirano raditi na unapređenju sistema u kojem će se redovnom saradnjom roditelja i obrazovne institucije pravovremeno prepoznati rizici loše prilagodbe djeteta u odgojno-obrazovnom kontekstu te poduzeti odgovarajuće aktivnosti na nivou škole, ali i u obiteljskom kontekstu. Redovni roditeljski sastanci i otvoreni razgovori o djetetovom napretku, poteškoćama i potrebama te zajedničko postavljanje ciljeva su jedini načini za unapređenje saradnje i omogućavanje pozitivnog iskustva obrazovanja učeniku.

KVALITETA ODNOSA IZMEĐU NASTAVNIKA I UČENIKA

Iako je do sada već ukazano na važnost kvalitete odnosa između nastavnika i učenika, u ovom poglavlju će biti detaljnije razmotrena uloga nastavnika i priroda odnosa nastavnik – učenik, s posebnim naglaskom na uticaj koji nastavnik ima kada je u pitanju akademsko postignuće i psihološka dobrobit učenika u obrazovnom kontekstu. Cilj je ukazati kako kvalitetna i podržavajuća interakcija s nastavnikom ne samo da doprinosi poboljšanju školskog/akademske postignuća, već ima i dugoročne pozitivne efekte na emocionalno i socijalno stanje učenika, čineći ih sposobnijim za suočavanje sa izazovima koje obrazovni sistem i društvo postavljaju pred njih.

Savremeni pristup u proučavanju interakcije nastavnik – učenik integrira socioemocionalnu komponentu, ističući važnost pozitivnih odnosa između nastavnika i učenika. Važnost međuljudskih odnosa u kreiranju školske klime ističu mnogi znanstvenici i stručnjaci iz ovog područja. Tako Khoury-Kassabri, Benbenishty i Astor (2005) navode da podržavajući i pozitivni odnosi između nastavnika i učenika smanjuju otuđenje učenika, jačaju privrženost školi i generalno povećavaju važnost škole u očima učenika. Učenici koji svoje nastavnike doživljavaju kao brižne i prijateljski nastrojene osobe češće razviju osjećaj pripadnosti školi te imaju kvalitetnije odnose s drugim učenicima (Eccles i Roeser, 2006, prema Smontara, 2008).

Učenikov doživljaj ugodnog i brižnog interpersonalnog odnosa s nastavnikom i vršnjacima iz odjeljenja bazira se na uvažavajućim i kooperativnim odnosima koji imaju pozitivan uticaj na akademsko i interpersonalno ponašanje, kao i na stavove prema školi i motivaciju učenika (Krnjajić, 2007). Poticanje kooperativnog tj. saradničkog odnosa će također unaprijediti socioemocionalnu klimu u razredu. Kooperativne vršnjačke interakcije doprinose da se kod učenika razviju otvoreniji, prijateljski odnosi, uzajamna naklonost i poštovanje, spremnost da saslušaju jedni druge i pruže pomoć i podršku.

S druge strane, izostanku kooperativnosti u učionici često doprinosi nedostatak jasnih smjernica i uputa od strane nastavnika, kao i manjak podrške i usmjeravanja u grupnom radu. Također, kada se previše nagla-

šava individualno postignuće, učenici mogu zanemariti važnost saradnje. Pasivna uloga nastavnika u grupnim aktivnostima te nedovoljno poticanje otvorene komunikacije i međusobnog povjerenja također može ometati razvoj kooperativnosti među učenicima.

Interpersonalne kompetencije nastavnika kao ključ uspješne prilagodbe učenika

Interpersonalne kompetencije su u 21. stoljeću ključne u ostvarivanju uspjeha na radnom mjestu i ostvarivanju kvalitetne saradnje s drugima. U pozicioniranju radnih mjesta i uloga koje zahtjevaju razvijene interperosnalne kompetencije na samom vrhu je radno mjesto nastavnika. Modeli učenja i poučavanja ukazuju da je učenje socijalni, kulturni i interpersonalni proces, a ne samo kognitivni (Shuell, 1996). Ne manjka dokaza koji podupiru gledište da je kvalitetan odnos između nastavnika i učenika ključan za uspješnu prilagodbu učenika u obrazovnom kontekstu (Hamre i Pianta, 2001; Dautbegović, 2010; Roorda, Jak, Zee, Oort i Koomen, 2017). Rezultati istraživanja u ovom području pokazuju da je odnos nastavnik – učenik obilježen toplinom povezan s ponašanjem i akademskim uspjehom učenika (Roorda, Koomen, Spilt, i Oort, 2011.; Spilt, Hughes, Wu i Kwok, 2012). Kada učenici percipiraju da ih nastavnik podržava i njihova privrženost školi se povećava (Hallinan 2008). Međutim, odnos nastavnik – učenik u kojem preovladava sukob, srdžba i nerazumijevanje ili čak pretjerana ovisnost, bez izuzetka će predstavljati rizik za pojavu poteškoća u prilagodbi učenika, umanjiti učenikov angažman na nastavi i motivaciju za učenjem, kao i buduća školska/akademski postignuća (Jerome, Hamre i Pianta, 2009.; Portilla, Ballard, Adler, Boyce i Obradović, 2014).

Iz perspektive učenika zadovoljstvo školom i postignuti uspjeh je u značajnoj mjeri determiniran kvalitetom interakcija s nastavnicima. Nastavnici su učenicima model ponašanja, a njihova moralna i profesionalna načela nerijetko postaju načela njihovih učenika u procesu odrastanja i sazrijevanja. Osjećaj prihvaćenosti od strane nastavnika i vršnjaka ključan je za uspješan intelektualni, socijalni i emocionalni rast i razvoj učenika. Pojedini autori, vodeći se rezultatima istraživanja u ovom području,

konstatuju da se pri vrednovanju preventivnih mjera kao najznačajniji protektivni faktor rizičnih ponašanja učenika izdvaja upravo zadovoljstvo nastavnicima (Bezinović i sur., 2010).

Zbog toga su interpersonalne kompetencije nastavnika ključne za uspješno usmjeravanje i podržavanje učenika. Nastavnici s razvijenim komunikacijskim vještinama u prednosti su da učinkovito prenose informacije. Vještine aktivnog slušanja i prisustvo empatije omogućava im da čuju, prepoznaju i razumiju potrebe svojih učenika. Strpljenje i motivacija pomažu im da stvore pozitivnu klimu u razredu, a sposobnost rješavanja konflikata i pozitivnog usmjeravanja ponašanja doprinosi izgradnji saradničkog i podržavajućeg okruženja. Osnaživanje učenika, kroz podršku u razvoju samostalnosti i emocionalne otpornosti, također je važan aspekt interpersonalnih kompetencija koje nastavnici primjenjuju kako bi podržali učenike u njihovom osobnom i akademskom rastu i razvoju. Važno je da nastavnik djeluje u smjeru prevazilaženja pasivnosti učenika u učionici i potiče aktivno učenje. Međutim, još uvijek postoje situacije u našim učionicama kada nastavnici postavljaju uslove koji dovedu do pasivnosti učenika, stvarajući okruženje koje ne potiče aktivno učenje i intelektualni angažman. Većinu vremena provedenog u učionici, nastavnik preuzima dominantnu ulogu, dok učenici pasivno sjede i slušaju, što im često onemogućava dublju interakciju, razmišljanje ili kreativni angažman. Ovakav pristup može dovesti do mentalne odsutnosti učenika, ali i oblikovati trajne obrasce ponašanja koji se mogu prenijeti u odraslu dob. Pasivnost, koja postepeno postaje norma u obrazovnom procesu, može postati duboko ukorijenjena navika koju je teško mijenjati u budućnosti. Učenici koji se naviknu na pasivan pristup učenju često ne razvijaju ključne vještine, poput samostalnog istraživanja i kritičkog razmišljanja, što u značajnoj mjeri ograničava njihov kognitivni i emocionalni razvoj. Upravo takav obrazovni okvir može učiniti učenike ovisnima o vanjskim autoritetima i smanjiti njihove sposobnosti za samostalno rješavanje problema.

Obrazovni sistem koji ne motivira učenike da preuzmu odgovornost za vlastiti proces učenja može značajno ograničiti njihov razvoj, čineći ih ranjivijima na socijalne i profesionalne izazove u budućnosti. Zbog toga

ključ uspješne prilagodbe učenika leži upravo u interpersonalnim kompetencijama nastavnika, koje omogućavaju stvaranje dinamičnog, interaktivnog i poticajnog okruženja za učenje, te potiču aktivnu participaciju učenika u vlastitom obrazovnom procesu.

Stilovi rukovođenja nastavnika i psihološka dobrobit učenika

U recentnijim radovima rukovođenje razredom se opisuje kao multidimenzionalni konstrukt koji uključuje tri dimenzije: rukovođenje poučavanjem, rukovođenje ljudima i rukovođenje ponašanjem (Everston i Weinstein, 2006; Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid i Marzano, 2005; Martin, Yin i Mayall, 2006). Neadekvatna kontrola i nedovoljna emocionalna uključenost nastavnika mogu postati izvor nezadovoljstva, tjeskobe i smanjenog postignuća učenika.

Način rukovođenja razredom prije svega u značajnoj mjeri utiče na klimu u razredu, tj. razredno ozračje. Stil rukovođenja nastavnika će determinirati i kvalitetu interakcija između nastavnika i učenika. Uspješno rukovođenje razredom bi, prije svega, trebalo pomoći učenicima da nauče sami upravljati svojim učenjem i kontrolirati svoje ponašanje, ali bez prisustva neprijatnih emocionalnih stanja. Nažalost, u praksi ne svjedočimo uvijek tome. Nastavnici koji na prvo mjesto stavljaju disciplinu te rigidno primjenjuju sankcije za svako prekršeno pravilo i neispunjeno očekivanje ili zadatak će potaknuti stvaranje formalne discipline u kojoj sve naizgled funkcionira, a zapravo učenici su ovakvim pristupom, u kojem vlada pretjerana strukturiranost i rigidnost, motivirani da primjenjuju različite strategije poput varanja, glumljenja interesa, izbjegavanja rada, konformiranja i sl., kako bi izbjegli kaznu, dosadu i/ili lošu ocjenu. Sve to vodi ka tome da se dugoročno gubi povjerenje i međusobno poštovanje u odnosu nastavnik – učenik. S druge strane, izostanak pravila i pomanjkanje strukture u učionici rezultira neefikasnom nastavom, osjećajem nesigurnosti kod učenika, ali i kod samog nastavnika.

Dakle, ukoliko fokus stavimo na socijalni i emocionalni razvoj te prilagodbu učenika, a ne samo intelektualni razvoj i uspješnost u ispunjavanju zadataka, ključne komponente u interakciji nastavnik – učenik koje

treba razmotriti su i nastavnikov *način rukovođenja u razredu i socioemocionalni odnosi* s učenicima. Koliko je poticajna klima u razredu mnogo ovisi o stilu rukovođenja koji nastavnik koristi. Lewin, Lipitt i White su još 1939. razlikovali tri stila rukovođenja: autoritarni, demokratski i stihijski. Ukazali su da svaki navedeni stil rukovođenja ima drugačiji uticaj na grupnu produktivnost, motivaciju i zadovoljstvo pri realizaciji zadataka. Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković (2014) navode podjelu na: demokratski, autoritarni i stihijski (laissez-faire) model vođenja. Bosworth i sur. (1996) ukazuju na četiri stila rukovođenja (uzimajući u obzir dimenziju kontrole i emocionalne topline/ uključenosti), a to su autoritativan, autoritaran, popustljiv i ravnodušan stil.

Nastavnik s autoritativnim stilom rukovođenja, koji se odlikuje visokom kontrolom i jasno postavljenim granicama, postaviti će precizna pravila i očekivanja, ali će istovremeno pružiti emocionalnu podršku i poticati razvoj samopouzdanja i samostalnosti kod učenika. Ovaj nastavnik jasno objašnjava razloge donošenja odluka i postojanja određenih pravila, pomažući učenicima da shvate njihovu važnost. Kada učenik ometa nastavu, ovaj nastavnik reaguje s autoritetom, odlučno, ali i s poštovanjem, izričući ukor kada je to nužno. Disciplinske mjere primjenjuje nakon pažljivog razmatranja okolnosti, osiguravajući pravednost i dosljednost u svom pristupu (Mostofi i Mohseni, 2018). Grupe učenika pod vodstvom autoritativnih nastavnika pokazuju nešto manju efikasnost u realizaciji zadataka, ali u takvom okruženju prevladavaju međuljudski odnosi zasnovani na poštovanju i učenici izvještavaju o visokom zadovoljstvu školskim aktivnostima (Šimić Šašić, 2011). Nastavnici s autoritativnim stilom rukovođenja postavljaju jasne granice i pravila, ne prepuštajući učenicima potpunu autonomiju, ali su istovremeno skloni pružanju podrške i izražavanju razumijevanja za potrebe svojih učenika. Učenici imaju povjerenja u takvog nastavnika, doživljavaju ga kao pravednog, a osjećaju njegovo prihvaćanje i podršku (Ilić i sur., 2012). Bilz i sur. (2022) u svom istraživanju naglašavaju da učenici smatraju nastavničku podršku ključnom za razvoj vlastite dobrobiti, što se pozitivno odražava na njihovo zadovoljstvo školom i životom općenito.

Nastavnik s autoritarnim stilom rukovođenja kojeg karakteriše visoka kontrola i niska emocionalna uključenost bio je dugo smatran najboljim modelom za postizanje visoke produktivnosti i postignuća učenika. Grupa učenika koju vodi nastavnik s autoritarnim stilom može biti vrlo produktivna u smislu rješavanja zadatka i postizanja uspjeha, ali istovremeno se zanemaruje razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija učenika. Ovaj stil rukovođenja može imati negativan uticaj na odnos između nastavnika i učenika. Ako nastavnik konstantno zanemaruje emocionalne potrebe učenika, može doći do narušavanja međusobnog povjerenja. To se može negativno odraziti na motivaciju i angažman učenika (Jaafar, Zambai i Fathil, 2021). Učenici obično ne preferiraju nastavnike s autoritarnim stilom rukovođenja, mogu ih doživjeti kao prestroke i nepravedne, jer se visoko vrednuje poslušnost, dok se neposlušnost kažnjava (Šimić Šašić, 2011). Insistiranje na disciplini i poslušnosti često postaje izvor tjeskobe i negativnih osjećaja prema školi, posebno među učenicima na nižim obrazovnim razinama koji još uvijek nisu dovoljno zreli da se uspješno nose sa zahtjevima i strogim pravilima koja takvi nastavnici postavljaju. Mnogi nastavnici ističu važnost discipline kao temelja za uspješan rad u učionici, ali pokazalo se da ekstremne metode, bilo previše rigidne ili previše fleksibilne, ne donose dugoročne pozitivne efekte. Ključ leži u ravnoteži između visoke kontrole i emocionalne uključenosti nastavnika, kako bi se osigurala konstruktivna i motivirajuća okolina za učenike.

Nastavnik sa popustljivim stilom rukovođenja kojeg karakteriše niska kontrola i visoka emocionalna uključenost, ne insistira na pravilima, ali važna mu je emocionalna dobrobit učenika. Ovi nastavnici često su vrlo omiljeni među učenicima, ali ne uspijevaju potaknuti motivaciju za postignućem, razvoj socijalnih kompetencija i samoregulacije. Pokazuju emocionalnu toplinu i brigu za učenike, ali im nedostaju vještine u održavanju discipline i vođenju razreda. Ovaj stil rukovođenja može rezultirati time da učenici nemaju jasne granice, da teško postižu visoke rezultate te ne razvijaju vještine samokontrole. Ovakav pristup u vođenju razreda može dovesti do smanjenog fokusa na zadatke, loše organizacije i nedostatka kohezije među učenicima (Ilić i sur., 2012).

Ravnodušni stil rukovođenja, karakteriše niska kontrola i niska emocionalna uključenost nastavnika. Ovaj stil najčešće vodi ka pojavi nediscipliniranog ponašanja kod učenika, smanjene motivacije, lošijeg postignuća, kao i narušenih interpersonalnih odnosa unutar razreda. Ravnodušni nastavnici pokazuju minimalan interes za potrebe svojih učenika, što dovodi do osjećaja zapostavljenosti i nesigurnosti među učenicima. Učenici imaju potpunu slobodu u donošenju odluka, izboru aktivnosti i načinu ponašanja, ali im nedostaje smjernica i podrška u procesu učenja (Šejtanić, 2016). Prema Gariću (2022), posljedice ovog stila rukovođenja uključuju nedostatak grupne kohezije, slabu saradnju među učenicima i negativnu klimu u razredu, što direktno umanjuje kvalitetu obrazovnog procesa. U takvom okruženju učenici nisu motivirani za postizanje ciljeva, a nedovoljno pružanje emocionalne ili obrazovne podrške od strane nastavnika će se negativno odraziti na razvoj socijalnih i akademskih vještina.

U konačnici, postoji niz faktora koji oblikuju stil rukovođenja nastavnika, međutim svaki nastavnik bi trebao preuzeti odgovornost za vlastiti pristup nastavi i povremeno procijeniti svoje obrasce ponašanja. Ukoliko prepozna slabosti i nedostatke u svom trenutnom stilu, potrebno je pružiti mu priliku za stručno usavršavanje i unapređenje, kroz edukacije i profesionalni razvoj. Međutim, ako nastavnici odbijaju suočiti se s realnim stanjem svog rada i negiraju vlastite greške, to može postati ozbiljan problem. Takav stav ukazuje na nespremnost za preuzimanje odgovornosti, ispravljanje grešaka i rad na sebi, čime se narušava kvaliteta obrazovnog procesa. Obrazovni sistem treba omogućiti systemske edukacije koje će pomoći nastavnicima da unaprijede svoje kompetencije i razvijaju se u skladu s potrebama učenika i zahtjevima nastave.

Nastavnik kao uzor: Kako graditi samopouzdanje učenika i pozitivne interpersonalne odnose?

Svaki nastavnik bi trebao biti svjestan uticaja koji njegov rad i ponašanje imaju na psihološki razvoj učenika, posebno u procesu izgradnje učenikovog samopouzdanja. Nastavnik nije samo osoba koja prenosi obrazovne sadržaje. On u značajnoj mjeri oblikuje stavove i uvjerenja svojih učenika te kulturni i moralni okvir unutar učionice. Kroz svakodnevne interakcije s učenicima, konstruktivne povratne informacije i vlastiti primjer, nastavnik doprinosi jačanju uvjerenja učenika u njihove vlastite sposobnosti, pomažući im u prevladavanju strahova i nesigurnosti te u izgradnji samopouzdanja. Samopouzdanje je povezano s postignućima u obrazovanju, ali i psihološkom dobrobiti (Perkins, 2018). Svaka interakcija nastavnika s učenikom ostavlja trag na psihosocijalni razvoj, čega nastavnici ponekad i nisu svjesni u dovoljnoj mjeri. Njihova uloga autoriteta i uzora, kao i činjenica da svakodnevno provode mnogo vremena s učenicima, omogućava im da značajno doprinesu njihovom pozitivnom razvoju. Benabou i Tirole (2002) navode da je podizanje samopouzdanja učenika i vjere u vlastite sposobnosti vrlo efikasan način motiviranja djece i adolescenata i da može dovesti do značajnih promjena u njihovom ponašanju (Benabou i Tirole, 2002).

Za početak, nastavnik može stvoriti klimu u razredu u kojoj će svako dijete osjetiti da je značajan član grupe. Omogućiti svakom učeniku uspjeh na samom početku školske godine je za većinu najbolji način motiviranja, jer kada učenik osjeti da može ostvariti uspjeh počinje vjerovati u svoje sposobnosti i nastavlja se truditi da ostvari naredni cilj te realizira zadatke bez sumnje i povlačenja. Kanza (2016) navodi da je samopouzdanje ključno pri preuzimanju rizika i uključivanju u aktivnosti učenja, jer učenici s visokom razinom samopouzdanja su sigurni u svoje sposobnosti i sami sebi postavljaju ciljeve te marljivo rade kako bi ih ostvarili, ne brinući o ishodima (Kanza, 2016). Zbog niskog samopouzdanja mnoge psihološke barijere kao što je osjećaj nesigurnosti, straha, tjeskobe te osjećaj izoliranosti iz društva su moguće prepreke za učenikov angažman u nastavi što se reflektuje i na njegovu izvedbu i postignuće. Prema rezultatima istraživanja navedene psihološke barijere su vodeće kada je u

pitanju odvratanje pažnje učeniku od procesa učenja (Rubio, 2007).

Uvažavajući individualne razlike među učenicima kvalitetan nastavnik posjeduje i sposobnost prilagođavanja metodoloških pristupa na način da budu u skladu s mogućnostima i potencijalom svakog učenika. Razumijevanje individualnih razlika omogućava nastavniku da kreira zadatke koji će biti izazov učenicima, ali i osigurati postizanje uspjeha. Takav pristup će u konačnici rezultirati njihovim povećanim angažmanom i motivacijom. Važno je da nastavnici prepoznaju i cijene svaki, pa i najmanji napredak učenika, a da nagrade i pohvale, ne samo konačne rezultate, već i trud i zalaganje u procesu učenja. Fokusiranje na napore učenika, a ne samo na tačnost odgovora, doprinosi razvoju njihove unutrašnje motivacije i samopouzdanja.

Izuzetno je važno da nastavnik zna slušati svoje učenike. Saslušati pažljivo mišljenja učenika, pa čak i nekonvencionalna razmišljanja će doprinijeti stvaranju klime povjerenja u odnosu nastavnik – učenik i ohrabrit će učenike da slobodno, bez straha i nesigurnosti iznesu svoje mišljenje, zapažanja i stavove što će se pozitivno odraziti na njihovo samopouzdanje i osjećaj samoeфикаsnosti.

Nastavnik može u značajnoj mjeri doprinijeti i razvoju dobrih odnosa među učenicima. Kvalitetan međusobni odnos učenika obilježava poštovanje, pomaganje, prijateljski odnos jednih prema drugima, međusobno slušanje tokom razgovora kao i uvažavanje mišljenja drugih učenika. Poticanje prosocijalnog ponašanja u učionici i nedopuštanje bilo kakve okrutnosti ili omalovažavanja pojedinaca bi trebale biti prioritetne odgovornosti nastavnika. Kohezivnost grupe, prijateljske odnose i primjere dobrog ponašanja u interpersonalnim odnosima treba istaći, nagraditi i njegovati. U situacijama kada je određeni učenik marginaliziran ili odbačen od strane vršnjaka u školskom okruženju, nastavnik ima ključnu ulogu u oblikovanju promjene u percepciji tog učenika među njegovim vršnjacima. Kao autoritet u učionici, nastavnik ima moć da utiče na međuljudske odnose i sliku koju drugi učenici imaju o tom pojedincu. Kroz otvoreno pružanje emocionalne podrške, uvažavanje specifičnih kvaliteta učenika i aktivno isticanje njegovih pozitivnih osobina, nastavnik može djelovati na promjenu stavova vršnjaka.

Ovakav pristup poboljšava samopouzdanje učenika, ali i značajno doprinosi izgradnji inkluzivnog i podržavajućeg okruženja u kojem učenici doživljavaju prihvaćenost i poštovanje. Mišljenje nastavnika ima veliki uticaj na učenike, te se njegovi komentari i postupci često uzimaju u obzir kao vjerodostojni, što omogućava promjenu negativnih percepcija. Kroz ovu vrstu intervencije nastavnik može pomoći pojedincu, ali i oblikovati dinamiku u učionici, podstičući veću međusobnu prihvaćenost i razumijevanje među učenicima.

Humor u nastavi: pozitivna strategija ili potencijalni rizik?

Kada koristi humor u nastavi, nastavnik treba biti oprezan. Poželjno je koristiti humor, jer on doprinosi smanjenju napetosti i stvaranju pozitivne socioemocionalne klime u učionici. Kroz obrazovni proces važno je učenike pripremiti da se suoče sa stvarnim životom, pri čemu smisao za humor u mnogim situacijama može biti efikasan način suočavanja sa izazovima (Nagy, 2013).

Međutim, humor nikada ne smije biti usmjeren prema učeniku. Zamislimo situaciju u kojoj npr. jedan učenik na času matematike pogrešno uradi zadatak na tabli, a nastavnik se uz smiješak našali govoreći: „Pa je li moguće, ovo je bio najlakši zadatak!“. Cijeli razred se počinje smijati, uključujući i učenika koji odgovara pred tablom. Iako svima izgleda da mu je zabavno i smiješno, zapravo se osjeća posramljeno i nesigurno, jer je u toj situaciji jedini koji je pogriješio. Ne želi da ga drugi doživljavaju kao „onog koji ne zna najlakši zadatak“, pa smijeh koristi kao pokušaj da prikrije sram, dok u stvarnosti osjeća nelagodu i nesigurnost.

Dakle, šala ili opaska upućena učeniku može izazvati smijeh cijelog razreda, pa čak i smijeh samog učenika kojem je ta šala ili opaska namijenjena. Međutim, taj smijeh nije iskrena i prirodna reakcija učenika, već je pokušaj da prikrije nelagodnost i sram pred nastavnikom i vršnjacima. U takvoj situaciji učenik se nalazi u inferiornom položaju i nije mu preostalo mnogo mogućnosti za adekvatnu reakciju. Posljedice takvih situacija mogu biti negativne na različitim razinama i uticati na učenikovo emocionalno i socijalno funkcioniranje u školskom okruženju, a dugoro-

čno i na njegovu sposobnost da se nosi s izazovima u socijalnim interakcijama.

Bieg i Dresel (2016) ukazuju na četiri vrste humora koje nastavnik primjenjuje u učionici:

- humor nastavnika koji je povezan s nastavnim sadržajem, što znači da nastavnik koristi humor kako bi objasnio ili prikazao specifične trenutne teme;
- humor nastavnika koji nije povezan s nastavnim sadržajem i nema tematske veze s trenutnom temom predavanja;
- samoomalovažavajući humor nastavnika u kojem nastavnik čini ili govori smiješne stvari o sebi;
- agresivni humor nastavnika koji omalovažava ili ismijava učenike.

Humor povezan s nastavnim sadržajem smatra se prihvatljivim jer ova vrsta humora može pomoći učenicima da bolje razumiju gradivo i da lakše zapamte i obrade sadržaj učenja te realiziraju zadatke (Wanzer, Frymier, Wojtaszczyk i Smith, 2006). Humor nastavnika koji nije povezan s gradivom ili samoomalovažavajući humor mogu pomoći u jačanju pozitivnog odnosa između nastavnika i učenika ili u stvaranju pozitivne atmosfere u učionici, zbog čega se ova vrsta humora smatra prihvatljivom (Frymier, Wanzer i Wojtaszczyk, 2008; Wanzer i sur., 2006). Agresivni humor nastavnika smatra se neprihvatljivim jer krši socijalne norme te izaziva bijes ili tugu kod učenika (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray i Weir, 2003; Wanzer i sur., 2006; Bieg i Dresel, 2016).

Rezultati istraživanja ukazuju da je samoomalovažavajući humor nastavnika povezan s manjom anksioznošću kod učenika (Bryant i Zillmann, 1989; Torok, McMorris i Lin, 2004; Wanzer, Frymier i Irwin 2010). Kada nastavnici pokazuju sposobnost ismijavanja vlastitih grešaka, oni šalju učenicima važnu poruku: "griješiti je prirodan i neizbježan dio procesa učenja". Time nastavnici ne samo da smanjuju pritisak koji učenici mogu osjećati u vezi s vlastitim greškama, već stvaraju i opušteniju atmosferu u učionici u kojoj se pogreške ne doživljavaju kao nešto negativno, već kao prilika za učenje i napredovanje. Takav pristup može

pomoći učenicima da osjećaju manju razinu anksioznosti i straha od neuspjeha, jer shvataju da čak i njihovi nastavnici imaju trenutke nesigurnosti i da je to sasvim normalno u procesu osobnog i intelektualnog razvoja (Bryant i Zillmann, 1989). Suprotno tome, agresivni humor nastavnika stvara neprijatan ambijent u učionici i negativno je povezan s učenikovim emocijama.

Smisao za humor je za mnoge učenike poželjna osobina nastavnika. Humor omogućava uspostavljanje socijalnih veza i stvaranje tople atmosfere (ako se koristi u pozitivnom smislu). U učionici nastavnici nerijetko koriste šale, smiješne analogije, igre riječi, aluzije, komičnost ili ironiju, ali i zadirivanje, pa čak i sarkazam ili podsmijeh. Važno je da humor nema ponižavajuće, pogrdne, zajedljive nijanse, da ni na koji način ne utiče na one koji su uključeni. Primjeren humor ima mnogo kognitivnih i psiholoških dobrobiti: održava pažnju i budi znatiželju učenika, zahitjeva razmišljanje i razvija kritičko mišljenje (Herbert, 1991). Međutim, neki oblici humora mogu imati brojne negativne posljedice. U tim situacijama humor može vrijeđati, može narušiti kvalitet komunikacije, stvoriti napetost, pa čak izazvati strah, stres i depresiju (Black i Forro, 1999).

Dakle, postoje mnoge varijacije humora, među kojima se ističu ironija, sarkazam i podsmijeh, a koji predstavljaju one oblike šale koje ljudi često doživljavaju kao bezopasne i duhovite. Međutim, u interakcijama s učenicima ovi oblici humora mogu preći granice etičnosti i postati uvredljivi, ponižavajući i pogrdni. Nažalost, ironija i sarkazam prisutni su u učionicama, a nastavnici ih ponekad koriste (svjesno ili nesvjesno), stvarajući atmosferu suptilnog i bolnog nasilja koje negativno utiče na učenikovu sliku o sebi, njegovo samopouzdanje i izaziva visoku razinu frustracije. Ovi oblici humora često služe kao sredstva za dominaciju, manipulaciju ili emocionalno povređivanje učenika. Ironija koja može biti povezana s nastavnikovom arogancijom i osjećajem moći, izaziva kod učenika sram, a posebno je bolna za osjetljivije učenike ili one u tinejdžerskoj dobi. Sarkazam u učionici postaje zlonamjeren oblik izražavanja nepoštovanja i prezira koji se nerijetko koristi kako bi se ismijavali učenici ili isticale njihove greške i slabosti. Ovaj oblik komunikacije ne samo da ugrožava učenikov osjećaj vrijednosti već stvara i atmosferu

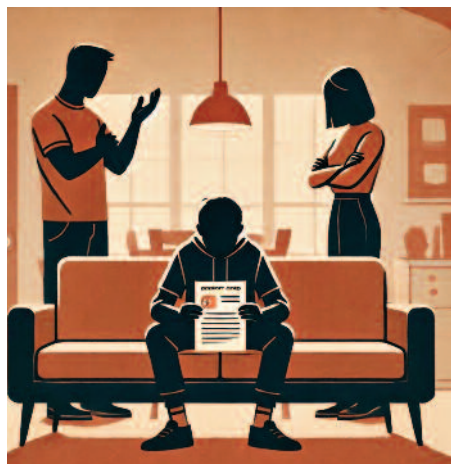
straha i nesigurnosti kod svih učenika. Sarkastične primjedbe nastavnika upućene pojedinom učeniku mogu stvoriti atmosferu nesigurnosti među svim učenicima, potičući ih da počnu sumnjati u vlastite sposobnosti. Takvo ponašanje nastavnika može ih obeshrabriti da se aktivno uključe u nastavu, što će se negativno odraziti na njihov akademski napredak, socijalnu interakciju i prilagodbu u školskom okruženju.

Iako humor može biti koristan alat u nastavi, važno je educirati nastavnike o tome koji oblici humora su prikladni i korisni u učionici. Humor, prije svega, treba koristiti na način koji je primjeren situaciji i koji poštuje etičke granice, izbjegavajući sve što bi moglo biti uvredljivo i/ili negativno. Humor u učionici također mora biti relevantan i usklađen s temom ili sadržajem aktivnosti kako bi zaista imao obrazovni i motivirajući efekat. U konačnici humor nastavnika treba biti primjeren dobi učenika (Jeder, 2015), jer ono što može biti smiješno i poticajno za jednu dobnu skupinu može biti zbunjujuće ili čak uvredljivo za drugu. Ukoliko ovo uzmemo u obzir umor može postati sredstvo koje olakšava učenje i doprinosi izgradnji pozitivne i podržavajuće klime u učionici.

NEREALNA OČEKIVANJA I PRITISAK OD STRANE RODITELJA/STARATELJA

Roditeljska ponašanja i stilovi odgoja mogu uticati na različite razvojne ishode u djetinjstvu i adolescenciji. Literatura koja se bavi ovom tematikom od sredine 20. stoljeća pa do danas obiluje brojnim naučno-istraživačkim nastojanjima koja se usmjeravaju na identifikaciju stabilnih karakteristika roditeljskih stilova i odgojnih postupaka. Ova istraživanja nastoje odrediti obrasce ponašanja roditelja što bi omogućilo predviđanje određenih karakteristika i obrazaca ponašanja kod djece. Međutim, neprestane promjene koje se zbivaju uslijed fizičkog, kognitivnog i emocionalnog razvoja djeteta, ali i roditelja, te promjene u društvenoj dinamici čine ovaj zadatak izazovnim. Ipak, rezultati pojedinih istraživanja ukazuju na značajnu povezanost između roditeljskih stilova i socioemocionalnih kompetencija djece, poput njihove sposobnosti upravljanja emocijama, izgradnje socijalnih vještina i izgradnje zdravih odnosa s vršnjacima.

Odnos djeteta s roditeljima ključan je za savladavanje svih životnih prepreka tokom djetinjstva i adolescencije, pa tako i straha od škole. Stavovi prema obrazovanju formiraju se još prije polaska u školu. Način na koji roditelji djetetu predstavljaju obrazovni proces ima značajan uticaj na formiranje njegovih stavova prema školi, često prije nego što dijete stekne vlastita iskustva u



tom kontekstu. Roditeljski stavovi, uvjerenja i očekivanja prema obrazovanju prenose se na dijete, oblikujući njegovu percepciju škole i obrazovnog sistema. Istraživanja su pokazala da roditelji čija djeca pokazuju simptome anksioznosti u vezi sa školom i sami često iskazuju visoku razinu anksioznosti, u usporedbi s roditeljima djece koja ne manifestiraju takve simptome (Cvitković i Wagner Jakab, 2007).

Dakle, roditelji imaju nezamjenjivu ulogu u emocionalnom, socijalnom i kognitivnom razvoju svoje djece (Sroufe, 2002; Harter, 2006), te često imaju i brojna očekivanja i želje vezane uz njihov napredak i postignuća, posebno u kontekstu obrazovanja (Goldenberg, Gallimore, Reese i Garnier, 2001; Glick i White, 2004). Očekivanja roditelja imaju značajnu ulogu kada su u pitanju dječije emocionalne reakcije prema školi i obrazovnim izazovima, a posebno kada je u pitanju nastanak straha od škole (Brajša-Žganec i sur., 2009, Vranjković, 2010). Roditeljska uključenost ima pozitivan uticaj na akademski uspjeh (Holmes, 2013), a postojanje roditeljskih očekivanja ključna je za djetetov razvoj. Ipak, često je izazov odrediti optimalnu razinu tih očekivanja.

Ako su roditeljska očekivanja prevelika u odnosu na stvarne mogućnosti djeteta, to može dovesti do frustriranosti, smanjene motivacije, dok istovremeno opadaju samopouzdanje i osjećaj samoefikasnosti. Roditelji koji postavljaju nerealna i nedostižna očekivanja stvaraju nepovoljan pritisak na dijete, što može uzrokovati visoku razinu stresa i anksioznosti (Kumar i Jadaun, 2018; Ma, Siu i Tse, 2018), a nažalost ponekad i pojavu depresivnih simptoma i suicidalnih tendenci (Hazari, 2013).

Preniska očekivanja roditelja također mogu imati negativne posljedice na djetetov razvoj i emocionalnu dobrobit. Kada roditelji postavljaju vrlo niska očekivanja ili ona u potpunosti izostanu, dijete može razviti percepciju da roditeljima nije dovoljno stalo do njegovog napretka. Izostanak podrške i očekivanja može izazvati uvjerenje kod djeteta da roditelji smatraju kako nije sposobno ostvariti određene ciljeve, čime se ugrožava njegov osjećaj vlastite vrijednosti i potencijala. Niska očekivanja vode i ka smanjenju motivacije jer dijete može smatrati da postizanje ciljeva i učenje nisu vrijedni truda. Posebno ukoliko roditelji ne vjeruju u njegovu sposobnost da ih postigne. Dugoročno, ovo može ugroziti samopouzdanje djeteta i rezultirati osjećajem nedovoljne samoefikasnosti, ali i stvoriti poteškoće u emocionalnoj i socijalnoj prilagodbi. Ukoliko dijete razvija negativnu sliku o sebi to će se reflektovati na njegovu sposobnost suočavanja s izazovima u različitim kontekstima u svakodnevnom životu.

Važno je da roditelji postavljaju realna očekivanja, podržavaju svoje dijete i potiču ga na postavljanje i postizanje ciljeva koji su primjereni njegovim sposobnostima i mogućnostima. Roditeljska očekivanja mogu biti za nijansu veća od djetetovih mogućnosti. U tom slučaju dijete osjeća sigurnost i spremnost da se nosi sa izazovima, a roditeljska očekivanja imaju motivacijski efekat što će rezultirati stalnim pomjeranjem granica kada su u pitanju ostvarena postignuća u školskom kontekstu. Kako bi se postiglo navedeno, ključna je kvalitetna i redovna komunikacija između roditelja, nastavnika i djeteta, a sve s ciljem razumijevanja potreba i postavljanja ciljeva koji će potaknuti pozitivan razvoj djeteta.

Roditelji ponekad pred djecu postavljaju zahtjeve hvaleći ih za nešto što oni priželjkuju da dijete u budućnosti ostvari, što može stvoriti pritisak i nametnuti očekivanja koja nisu nužno u skladu s interesima i sposobnostima djeteta. Ovakav pristup roditelja može dovesti do toga da dijete osjeća kako mora ispuniti očekivanja roditelja da bi bilo prihvaćeno i voljeno, umjesto da se fokusira na vlastita interesovanja i talente. Konkretni primjer ove situacije mogu biti roditelji koji često hvale svoje dijete zbog dobrih ocjena iz matematike, ističući kako će mu to osigurati uspješnu budućnost. Iako dijete pokazuje veći interes za sport ili umjet-

nost, roditelji mu stalno naglašavaju važnost izvrsnosti u matematici, vjerujući da je to ključ za njegov napredak u životu. S vremenom dijete počinje osjećati pritisak da mora ispuniti ta očekivanja, zanemarujući pritom vlastite interese i talente. Počinje se fokusirati na ono što roditelji žele i od njega očekuju, umjesto da se posveti aktivnostima koje ga stvarno ispunjavaju. Ovakav pristup može dovesti do konfuzije i smanjenja motivacije kod djeteta koje počinje vjerovati da njegova vrijednost ovisi o ispunjavanju roditeljskih očekivanja, umjesto o razvoju vlastitih sposobnosti i slijeđenju svojih stvarnih interesa i talenata.

Česta dilema roditelja je i na koji način i u kojoj mjeri nagrađivati djetetove uspjehe. U želji da dijete ostvari što bolji školski uspjeh roditelji će posegnuti za kupovinom različitih poklona te nastojati ga motivirati na taj način. Iako to kratkoročno može imati pozitivan efekat, činjenica je da samo intrinzično motivirana želja za učenjem osigurava dugoročno visoke školske/akademske rezultate. Također, takva praksa može stvoriti uvjerenja kod djeteta da je materijalna nagrada jedina potvrda uspjeha, umjesto da se naglasi važnost ulaganja truda i razvoja vlastitih kompetencija. Rezultati istraživanja ukazuju da nestrukturirana upotreba ekstrinzičnih motivatora vodi ka smanjenju intrinzične (unutrašnje) motivacije kod učenika (Lepper, Sethi, Dialdin i Drake, 1997). Nagrade u vidu poklona se mogu koristiti kao način motiviranja djeteta, ali pod uslovom da su predstavljene kao poticaj za postavljanje ciljeva i ulaganje truda. Međutim, važno je da ovakvi poticaji ne postanu jedini izvor motivacije, već da budu usmjereni na jačanje djetetove unutrašnje motivacije. Ključnu ulogu u tome ima roditeljska podrška, koja bi trebala uključivati stvaranje okruženja u kojem dijete osjeća prihvaćenost i emocionalnu sigurnost. Otvorena i iskrena komunikacija koja omogućava djetetu da izrazi svoje misli i osjećaje je od presudne važnosti. Roditelji trebaju osnaživati dijete da preuzme odgovornost za vlastiti uspjeh i neuspjeh, potičući ga da se suoči s izazovima i razvija sposobnosti samoregulacije. Ovaj proces doprinosi izgradnji djetetovog samopouzdanja, a dugoročno potiče njegovu motivaciju, jer dijete uči da je uspjeh rezultat vlastitog truda i angažmana, a ne samo vanjskih nagrada.

KVALITETA MEĐUVRŠNJAČKIH ODNOSA

Iako se strah od škole češće vezuje za sam nastavni proces, ponekad strah može biti uzrokovan lošim vršnjačkim odnosima koji kod učenika stvaraju osjećaj nesigurnosti i percepcije ugroženosti u obrazovnom kontekstu. Vršnjačka dinamika ima važnu ulogu u kreiranju socijalnog okruženja u školi i može imati direktan uticaj na to kako se učenici osjećaju u vezi sa školom, svojim sposobnostima i društvenim statusom. Smith (2019) ukazuje da podrška vršnjaka može smanjiti štetne učinke stresa u školskom okruženju. Autor navodi da će podržavajuća i inkluzivna školska zajednica bez izuzetka reducirati stres kod učenika. Nažalost, ponekad vršnjaci mogu postati izvor pojave neprijatnih emocionalnih stanja kod učenika, a u nastavku će biti detaljnije opisano u kojim situacijama se to najčešće događa.

Školska kultura obuhvata uvjerenja, vrijednosti i norme koje škola zastupa i promovira te predstavlja ključni faktor koji značajno utiče na razinu nasilja i ometajućeg ponašanja unutar škole (Pečjak, 2015). Od samog početka školovanja, djeca se povezuju s vršnjacima, bilo u vrtiću, na igralištima ili unutar školske zajednice. Prema Koširu (2013), odnosi s vršnjacima mogu donijeti radost, podršku i zadovoljstvo, kako unutar škole, tako i izvan nje.

Ipak, ti odnosi mogu također postati izvor ozbiljnih problema, posebno kada djeca doživljavaju isključenost, zlostavljanje i/ili neprihvatanje od strane svojih vršnjaka. U takvim situacijama, vršnjački odnosi mogu prouzrokovati duboku emocionalnu bol, povećavajući rizik od razvoja anksioznosti, depresije ili drugih emocionalnih smetnji. Ovaj negativni uticaj vršnjačkih odnosa može se dodatno pogoršati ako izostanu podrška i razumijevanje od strane roditelja i nastavnika. Izazovi i poteškoće u socijalnim interakcijama mogu biti još izraženije u adolescenciji, kada se mladi suočavaju s dodatnim emocionalnim pritiscima koji dolaze iz različitih izvora.

U narednom tekstu biće detaljnije razmotreno kada vršnjački odnosi najčešće postaju izvor patnje i izazivaju visoku razinu stresa, te na koji način takve interakcije mogu uticati na psihosocijalni razvoj djece i adolescenata.

Kada vršnjački odnosi postaju uzrok pojave neprijatnih emocionalnih stanja kod učenika?

Školska okruženja u kojima su česti konflikti, odbacivanje od strane vršnjaka ili neki oblik nasilja doprinose razvoju negativnih posljedica koje se odražavaju na akademsko, socijalno i emocionalno funkcioniranje učenika. Djeca koja su već u predškolskoj ustanovi doživjela neki oblik vršnjačkog nasilja, razvijaju negativan stav prema školi i skloni su je doživljavati nesigurnim mjestom u kojem imaju manjak podrške, za razliku od djece koja nisu imala takva iskustva (Whitney i Smith, 1993).

O vršnjačkom nasilju govorimo kada jedno ili više djece namjerno uznemirava, ugrožava, napada i/ili ozljeđuje drugo dijete koje se nije u mogućnosti odbraniti (Graham i Juvonen, 2002). U literaturi se navode različite vrste vršnjačkog nasilnog ponašanja, a neke od najzastupljenijih u 21. stoljeću su fizičko, verbalnog, socijalno, seksualno te digitalno nasilje. Hasekin (2013) na osnovu dobivenih rezultata istraživanja sa djecom i adolescentima zaključuje da je među djecom rane školske dobi najzastupljenije fizičko nasilje dok je u adolescentnoj dobi od 10. do 15. godine češće prisutno verbalno nasilje.



Vršnjačko nasilje može se manifestirati u dvije osnovne forme: izravnom i neizravnom nasilju. Izravno nasilje obuhvata otvorene i vidljive napade na žrtvu, kao što su fizičko nasilje, verbalne prijetnje i agresivni postupci. S druge strane, neizravno nasilje, koje je mnogo prisutnije posljednjih godina, uključuje socijalnu izolaciju i isključivanje djeteta iz vršnjačke grupe, čime se žrtvi nanosi emocionalna i psihološka šteta. Obje vrste nasilja mogu ozbiljno narušiti socijalnu dinamiku i emocionalno stanje djece, te dugoročno uticati na njihovu psihološku dobrobit (Olweus, 1993).

Do sada nije ponuđen jedan sveobuhvatan teorijski okvir koji bi u potpunosti objasnio pojavu vršnjačkog nasilja i sve faktore koji imaju

značajnu ulogu pri objašnjenju ovog fenomena. Posljednjih godina javljaju se kompleksniji integrativni modeli agresivnog ponašanja, a Bronfenbrennerov ekološki model razvoja je najzastupljeniji u istraživanjima, budući da nudi holistički pristup u razmatranju vršnjačkog nasilja i viktimizacije. Prema ovom pristupu, nasilničko ponašanje djece se može objasniti rizičnim faktorima u nekoliko sistema koji okružuju dijete i na njega djeluju direktno i/ili indirektno. Također i osobni faktori, odnosno psihološke i biološke karakteristike djeteta imaju uticaj na to da li će dijete biti žrtva ili počinitelj nasilja (Espelage i Swearer, 2004). Interpersonalne interakcije u okviru mikrosistema obitelji, škole i vršnjaka kreiraju mezosistem koji ima uticaj na pojavu ili izostanak vršnjačkog nasilja (Swearer, Espelage, Vaillancourt i Hymel, 2010). Indirektan uticaj na pojavu nasilja kod djece imaju i udaljeniji sistemi poput uže društvene zajednice i medija (egzosistem) te kulturološki kontekst i politika države (makrosistem). Više razine sistema djeluju na dijete preko nižih koji funkcioniraju kao medijatori.

Ovakav pristup ukazuje na odgovornost cijelog društva kada razmatramo pojavu vršnjačkog nasilja. Negativne posljedice vršnjačkog nasilja su višestruke i dugoročne. I istraživanja iz ovog područja su se više usmjerila na posljedice, nego na faktore rizika. Kada su u pitanju faktori rizika, najčešće su u fokusu osobna obilježja, odnosno individualni faktori učenika. Rezultati ukazuju da su pod rizikom da postanu žrtve vršnjačkog nasilja više učenici skloni internalizaciji problema. Također, učenici koji su u školi izloženi nasilju vršnjaka imaju više internaliziranih problema, niže samopoštovanje te pokazuju više depresivnih simptoma (Kumpulainen i Rasanen, 2000). Djeca koja trpe bilo koji oblik nasilja u školskom kontekstu, vremenom razvijaju averziju prema školi, jer počinju doživljavati školsko okruženje kao neprijateljsko, kontinuirano prijeteće i zastrašujuće (Aluede, Adeleke, Omoike i Afen-Akpaida, 2008). Naravno da će se to odraziti i na njihovu usmjerenost na nastavu, motivaciju i angažman, kao i na ostvarena postignuća.

Rezultati istraživanja također ukazuju na to da učenici koji su česta meta vršnjačkog zlostavljanja dosljedno pokazuju nižu razinu samopoštovanja i prisustvo negativnih emocija, uključujući usamljenost, tje-

skobu, nesigurnost i pojavu depresivnih simptoma (Snell, MacKenzie i Frey, 2002). Međunarodna istraživanja provedena u 40 zemalja pokazala su da je 13% djece u dobi od 11 do 13 godina bilo izloženo nekom obliku nasilja (WHO, 2012). Žrtve vršnjačkog nasilja, u usporedbi s onima koji nisu doživjeli nasilje, prijavljuju značajno veći broj psihosocijalnih problema. Među najčešćim problemima nalaze se depresija (Chen i Wei, 2011), socijalna anksioznost (Fitzpatrick i Bussey, 2011), suicidalne ideje i pokušaji suicida (Olweus, 1993), društvena izolacija, školska fobija, psihosomatski simptomi te viša učestalost upotrebe psihoaktivnih tvari (Alcantara, González-Carrasco, Montserrat, Viñas, Casas i Abreu, 2016).

Najveći broj istraživanja u ovom području pronalazi visoku povezanost depresivnih simptoma i izloženosti vršnjačkom nasilju. Iako rezultati pokazuju da se depresivni simptomi u djetinjstvu javljaju kod oba pola, u periodu ulaska u adolescenciju veća je vjerovatnoća da će djevojčice, u odnosu na dječake, doživjeti simptome depresije (Prinstein, Borelli, Cheah i Simon, 2005). U jednoj longitudinalnoj studiji dobiveni nalazi su pokazali da je visoka razina socijalne anksioznosti tokom adolescencije djevojčice učinila ranjivijima i podložnijim da postanu žrtve vršnjačkog nasilja i razviju depresivne simptome, dok su kod dječaka kao faktori rizika prepoznati niža razina popularnosti među vršnjacima i nepostojanje kvalitetnih prijateljskih veza (Prinstein, 2007). S druge strane, među počiniteljima nasilja uočene su visoke stope suicidalnih ideja (WHO, 2012), anksioznost, depresija (Chen i Wei, 2011; Garay, Ávila i Martínez, 2013), negativna percepcija škole, loš školski uspjeh i napuštanje škole (Olweus, 1993), te nisko samopoštovanje (Garay i sur., 2013).

Općenito, efekti vršnjačkog nasilja imaju kratkoročne posljedice, ali u nekim slučajevima mogu trajati i cijeli život. S obzirom na ozbiljnost i dugoročne negativne posljedice na fizičko i mentalno zdravlje, vršnjačko nasilje se smatra javnozdravstvenim problemom koji značajno ugrožava kvalitetu života žrtava.

Socijalno izoliranje i odbacivanje

Jedna od temeljnih ljudskih potreba, koja ima ključnu ulogu u psihosocijalnom razvoju pojedinca, je potreba za pripadanjem. Bliske socijalne veze i pripadanje socijalnim grupama su od izuzetne važnosti za psihosocijalnu dobrobit pojedinca (McLachlan, Zimmer-Gembeck i McGregor, 2010). Kroz iskustva s vršnjacima, djeca i adolescenti usvajaju značajan broj ponašanja, vještina i stavova koja utiču na prilagodbu te socijalno, emocionalno i kognitivno funkcioniranje (Rubin, Bukowski i Parker, 2006).

Ukoliko se učenik razlikuje npr. po demografskim karakteristikama od ostatka grupe ili se ne konfomira bihevioralnim ili nekim drugim normama grupe vršnjaka, velika je mogućnost da će biti odbačen (Mikami, Lerner i Lun, 2010). U svakom školskom kontekstu često se slijede određeni standardi ponašanja, stila, uspjeha, što može predstavljati pritisak za učenike koji se ne uklapaju u postojeće norme te izazvati kod njih strah od odbacivanja i etiketiranja od strane vršnjaka. Takvi učenici pri svakom odlasku u školu mogu osjećati strah od osude ili ismijavanja, ukoliko ne ispune očekivanja svojih vršnjaka.

Odbacivanje od strane vršnjaka, koje podrazumijeva izbjegavanje, nenaklonost i nerado druženje s određenim djetetom, može imati duboke negativne posljedice na socijalnu integraciju i emocionalnu stabilnost djeteta (Coie i Cillessen, 1993). Ovaj oblik socijalnog isključivanja značajno utiče na sve aspekte prilagodbe u školskom kontekstu, jer vršnjaci imaju važnu ulogu u procesu socijalizacije, kao i u poticanju kognitivnog, moralnog i emocionalnog razvoja (Ialongo, Vaden-Kiernan i Kellam, 1998). Djeca i adolescenti koji su isključeni iz društvenih grupa ili koji osjećaju da nisu prihvaćeni od svojih vršnjaka, mogu doživljavati anksioznost i visoku razinu stresa u školskom okruženju. U toj životnoj dobi socijalni problemi mogu imati dugoročne negativne posljedice na njihovu psihološku dobrobit.

Ignorisanje i socijalno izoliranje, koji su česti oblici odbacivanja, izazivaju neugodne emocije koje, ukoliko se na vrijeme ne prepoznaju, mogu dovesti do ozbiljnih problema u psihološkom funkcioniranju i mentalnom zdravlju djeteta. Za djecu koja su lišena uobičajenih iskustava

interakcije s vršnjacima, rizik od razvoja socijalnih, kognitivnih i emocionalnih poteškoća je znatno povećan. Dugotrajna socijalna izolacija može ometati razvoj ključnih vještina za uspješnu socijalizaciju i prilagodbu u različitim životnim kontekstima, uključujući školski, obiteljski i društveni život (Rubin i Lollis, 1988). Razumijevanje dinamike socijalnih odnosa među vršnjacima, kao i pravovremeno prepoznavanje problema u socijalnoj prilagodbi i integraciji, od presudne je važnosti za pružanje podrške djeci u procesu njihovog emocionalnog, socijalnog i kognitivnog razvoja.

U obrazovnom kontekstu, zbog fokusa na uspostavljanje i održavanje discipline, nerijetko se zanemari poticanje zdravih socijalnih interakcija među učenicima. Nastavnici koji su suočeni s izazovima upravljanja u učionici često daju prioritet kontroli ponašanja i akademskom uspjehu, što može dovesti do zanemarivanja emocionalnog i socijalnog razvoja učenika. Naprimjer, učenici sjede zajedno u klupi, ali im je zabranjeno komunicirati tokom nastave, što onemogućava razvoj socijalnih vještina, ali i ograničava njihove sposobnosti za saradnju i timski rad. Kroz nastavni proces, forsira se samostalan rad učenika, a nastavnici rijetko potiču učenike na međusobnu razmjenu ideja, konsultacije, diskusiju i sl. Takav pristup ograničava mogućnosti za razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija, koje su neophodne za uspješno funkcioniranje u bilo kojem socijalnom kontekstu. Još uvijek se nedovoljno prepoznaje važnost socijalizacije među učenicima unutar škole, a još manje u kontekstima izvan škole. U školama se rijetko organizuju aktivnosti koje omogućavaju učenicima da se povežu kroz različite izvannastavne aktivnosti i na taj način usmjere svoj fokus prema izgradnji kvalitetnijih socijalnih odnosa i interakcija.

Nastavnici bi trebali redovno pratiti dinamiku odnosa među učenicima i prepoznati eventualne znakove socijalne isključenosti ili odbacivanja. Kroz pravovremene intervencije, kao što su individualni razgovori ili grupne diskusije o važnosti prihvatanja i poštovanja različitosti, nastavnici mogu pomoći učenicima da razvijaju socijalne vještine i prevladaju izazove s kojima se susreću u interakcijama sa svojim vršnjacima. Mogu koristiti metode koje potiču učenike na međusobnu interakciju i

zajedničko donošenje odluka, što smanjuje mogućnost socijalne izolacije pojedinaca. Pored toga, organizacija različitih vannastavnih aktivnosti kao što su zajednički izleti, posjete, putovanja i sl. može učiniti školu inkluzivnijim mjestom, gdje će se učenici moći povezati na osnovu zajedničkih interesa, a ne samo kroz akademski tj. školski uspjeh.

Odgovornost imaju i stručne službe u školama, koje bi uz podršku nastavnika trebale u svakoj školskoj godini planirati i realizirati strukturirane aktivnosti usmjerene na unapređenje socijalnih vještina učenika. To može uključivati vještine asertivne komunikacije, rješavanja konflikata, izgradnje pozitivnih odnosa i sl. Kroz aktivnosti poput grupnih projekata, igara u paru i zajedničkih zadataka, učenici mogu naučiti kako sarađivati, slušati jedni druge i graditi međusobno povjerenje (Rubin, Bukowski i Parker, 2006).

Roditelji također imaju veliku odgovornost kada je u pitanju socijalna prilagodba djeteta u školskom kontekstu. Njihova saradnja s nastavnicima i školskim psiholozima može pomoći u smanjenju socijalne isključenosti. Roditelji mogu biti informirani o važnosti socijalnih vještina i poticati svoje dijete da se uključi u socijalne aktivnosti i razvija prijateljstva izvan škole. I ovdje je komunikacija između škole i roditelja ključna u prepoznavanju i smanjenju problema socijalne isključenosti u ranijim fazama.

Vršnjački pritisak, kompetitivnost i socijalna hijerarhija

Vršnjački pritisak odnosi se isključivo na direktne oblike nagovaranja, ohrabrivanja ili prisile da se manifestiraju određena ponašanja (McIntosh, MacDonald i McKeganey, 2003; Urberg, Luo, Pilgrim i Degirmencioglu, 2003). Pozitivan vršnjački pritisak nastaje kada vršnjaci, svojim ponašanjem i stavovima, potiču jedni druge na zdrave, konstruktivne i korisne promjene. Takav pritisak može imati značajan uticaj na razvoj akademskih, socijalnih i emocionalnih kompetencija kod djece i adolescenata. Naprimjer, prijatelji koji podržavaju jedni druge u postizanju školskih/akademskih ciljeva, motivirajući se međusobno na učenje, upisuju dodatne aktivnosti ili se pripremaju za testove, mogu stvoriti okru-

ženje koje potiče osobni rast i razvoj. Također, pozitivan vršnjački pritisak može se očitovati u aktivnostima poput volonterskog rada, zajedničkog bavljenja sportom, ili angažmana na projektima koji potiču društvenu odgovornost. Ovakav oblik vršnjačkog pritiska doprinosi izgradnji zdravih, produktivnih socijalnih mreža i može imati dugoročne pozitivne efekte na emocionalnu i socijalnu prilagodbu mladih ljudi (Saha, 2022).

S druge strane, negativan vršnjački pritisak javlja se kada vršnjaci potiču ponašanja koja mogu biti štetna za psihofizičko zdravlje djece i adolescenata. Ovaj oblik pritiska može dovesti do pojave rizičnih ponašanja, poput konzumiranja alkohola, cigareta, opojnih sredstava ili uključivanja u nasilje i delinkventne aktivnosti, a sve zbog želje osobe da se uklopi u grupu i zasluži prihvatanje tog društva. Negativni vršnjački pritisak obično nastaje u situacijama gdje se mladi osjećaju prisiljeni na određeno ponašanje kako bi izbjegli društveno isključenje ili osudu od strane vršnjaka. Takav pritisak može stvoriti dugoročne probleme, poput razvoja ovisnosti, smanjenog samopouzdanja, depresije i drugih psiholoških poteškoća. S obzirom na to da adolescenti u tom periodu života često nisu potpuno razvili sposobnost prepoznavanja i anticipacije posljedica svojih odluka, negativni vršnjački pritisak može ostaviti izrazito negativne posljedice na njihovo psihofizičko zdravlje i dobrobit (Saha, 2022).

Ove dvije vrste vršnjačkog pritiska, iako suprotne, jasno ukazuju na važnost postojanja socijalne podrške i zdrave društvene dinamike u životima djece i adolescenata. Oni koji su okruženi zdravim socijalnim mrežama i pozitivnim uzorima su otporniji na negativne pritiske i imaju više prilika razviti sposobnosti i vještine za suočavanje s različitim životnom izazovima. U vremenu u kojem živimo, socijalno okruženje putem društvenih mreža ima dodatni uticaj na nove generacije djece i adolescenata. Mladi u periodu rane adolescencije su posebno pod rizikom, jer je riječ o životnoj dobi u kojoj nerijetko osjećaju obavezu da se ponašaju u skladu s normama svojih vršnjaka kako bi se uklopili u vršnjačke krugove, što ih ponekad može odvesti u probleme i dovesti do poteškoća u svakodnevnom funkcioniranju.

U vršnjačkim odnosima djece i adolescenata često je prisutna i *kompetitivnost*. Kompetitivnost se definira kao uživanje u međuljudskoj kon-

kurenciji i težnja da se bude bolji od drugih (Riskind i Wilson, 1982; Valenti, 2006). Kompetitivnost se nalazi na spektru, od manje kompetitivnih do više kompetitivnih pojedinaca. U obrazovnom kontekstu, kompetitivnost igra značajnu ulogu. Obrazovni sistemi nastoje usaditi kompetitivnost među učenicima, naprimjer kroz uvođenje sistema nagrađivanja, stipendiranja i sl. Međutim, prekomjerna konkurencija u obrazovnom okruženju može dovesti do stigmatizacije intelektualno slabijih učenika. Takvi učenici se mogu suočiti s osjećajem bespomoćnosti, padom motivacije, što u konačnici ugrožava i njihovo psihološko funkcioniranje u školskom kontekstu.

Optimalna kompetitivnost može imati brojne koristi, jer potiče na postizanje visokih ciljeva, razvoj vještina i uspješno suočavanje sa izazovima. Međutim, pretjerana kompetitivnost može dovesti do negativnih posljedica. Prekomjerno takmičarski pristup može dovesti do toga da osoba preuzima previše zadataka i uloga, te ulaže nesrazmjerno puno vremena i truda u ostvarivanje svojih ciljeva. Ova težnja za postignućem utemeljena na konstantnoj potrebi za pobjedom pod svim okolnostima može dovesti do emocionalnog i fizičkog iscrpljenja, što na kraju smanjuje sposobnost da osoba efikasno ostvari postavljene ciljeve. Ekstremna konkurentnost dovodi i do problema sa ravnotežom između različitih životnih uloga i uzrokuje nespretnost u upravljanju vremenom i resursima. Ova tendencija može biti rezultat duboko ukorijenjene želje za potvrdom vlastite vrijednosti kroz vanjske uspjehe, a to može izazvati stres, anksioznost i smanjenje općeg zadovoljstva životom (Moke, Chang, Prihadi i Goh, 2018).

U istraživanju koje su proveli McGuire i Leaper (2016), a koje je razmatralo kompetitivnost te suočavanje s problemima i bliskost u prijateljstvima istog spola, dobiveni su rezultati koji pokazuju da su djevojke izvještavale o većoj razini stresa vezanog uz kompeticiju u društvenim i akademskim područjima u odnosu na mladiće, a također češće su koristile proaktivne strategije suočavanja. S druge strane, mladići su prijavili veću kompetitivnost u prijateljstvima u različitim kontekstima. Veza između stresa zbog kompeticije i bliskosti u prijateljstvu kod oba spola bila je posredovana proaktivnim načinom suočavanja (McGuire i Leaper,

2016). Istraživanje koje je proučavalo faktore koji utiču na kompetitivno ponašanje u obrazovnom kontekstu, pokazalo je da je kompeticija mnogo više pod uticajem socijalnog uspoređivanja nego nagrada (Orji, Oyibo, Greer i Vassileva, 2019). Luchner i sur. (2011) ukazuju da je narcizam kod adolescenata bio negativno povezan s optimalnom kompetitivnošću, a pozitivno s pretjeranom ili kako je nazivaju „hiper“ kompetitivnošću (Luchner, Houston, Walker i Houston, 2011).

U današnjem društvu naglasak na postignuću postao je sve izraženiji te prisutan u skoro svim aspektima života. Orijentacija na uspjeh dovodi do toga da se mnogi pojedinci nađu u beskrajnoj utrci u kojoj nastoje biti uspješniji od drugih. Ovaj imperativ konkurencije često stvara pritisak koji utiče na mentalno zdravlje. Prvenstveno zbog toga što se uspjeh mjeri isključivo kroz vanjske standarde, kao što su profesionalno postignuće, materijalni resursi ili društveni status. U tom kontekstu važnost unutrašnjih vrijednosti poput osobnog zadovoljstva i kvalitete međuljudskih odnosa često se zanemaruje. Toga nažalost nisu pošteđena ni djeca. Nerijetko im i drugari u školi postaju konkurenti jer se svi potiču na međusobno takmičenje. Takmičenje na nekoj optimalnoj razini u školskom kontekstu može biti korisno, ali stalno potenciranje takmičenja među učenicima stvara klimu u kojoj jedni druge vide kao konkurente što dugoročno dehumanizira interpersonalne odnose i može rezultirati pojavom različitih psiholoških problema.

Važno je podići svijest o negativnim posljedicama koje vršnjački pritisak i prekomjerna kompetitivnost stvaraju u životu učenika, te poduzeti određene korake u odgojno-obrazovnim ustanovama kako bi se prevenirali problemi. U učionici u kojoj se stalno potiče kompetitivnost među učenicima i ističe popularnost pojedinih učenika, povećan je rizik da pojedini učenici razviju strah od neuspjeha i strah da će biti percipirani kao „lošiji“ u odnosu na svoje vršnjake. Nerijetko u školama postoji i neformalna socijalna hijerarhija u kojoj se pojedini učenici smatraju popularnijim i uticajnijim od drugih. Kako navode pojedini autori, postojanje diskrepance u moći rezultira socijalnom dominantnošću pojedinaca (Mikami, Lerner i Lun, 2010). Učenici na „nižim„ pozicijama u toj hijerarhiji su u strahu od socijalne stigmatizacije i nepoželjnih reakcija drugih uče-

nika. Nažalost, socijalne etikete koje pojedini učenici mogu dobiti od svojih vršnjaka (npr. „slabi“, „dosadni“, „čudni“) izazivaju strah od odbacivanja, ismijavanja, narušavaju samopouzdanje i motivaciju te generalno otežavaju prilagodbu u školskom kontekstu.

Fenomen digitalnog nasilja

U okviru ovog poglavlja, koje razmatra kvalitetu vršnjačkih odnosa kao potencijalni izvor neprijatnih emocionalnih stanja kod učenika, nemoguće je ne osvrnuti se i na fenomen digitalnog nasilja koji je u značajnoj mjeri prisutan u svim obrazovnim kontekstima širom svijeta. Razvojem digitalne tehnologije i uređaja koji su postali sastavni dio naše svakodnevnice, komunikacijski kanali su sve brojniji i dostupniji, zbog čega je komunikacija olakšana. Međutim, istovremeno su intenzivirani neki drugi problemi, kao što su različiti oblici digitalnog nasilja. Digitalno nasilje među djecom i adolescentima, poznato i kao „cyberbullyng“, predstavlja ozbiljan problem savremenog društva. Odnosi se na korištenje digitalnih tehnologija s ciljem uznemiravanja, diskriminacije, uhođenja, zastrašivanja, vrijeđanja i/ili ponižavanja osobe. U školskom kontekstu može biti popraćeno i drugim oblicima nasilja.



Definicije digitalnog nasilja najčešće uključuju sljedeće komponente: neravnoteža moći, namjera nanošenja štete i agresivno ponašanje (Vivolo-Kantor, Martell, Holland i Westby, 2014). Iako se odvija u virtualnom kontekstu može imati negativne posljedice na psihofizičko zdravlje osobe i njeno svakodnevno funkcioniranje u stvarnom životu. Digitalno nasilje se najčešće odvija putem aplikacija za razmjenu poziva i poruka, društvenih mreža, blogova, chat soba, internet foruma i sl., a neki od najučestalijih oblika digitalnog nasilja su:

- širenje uvredljivih komentara;
- lažne optužbe (objavljivanje lažnih informacija ili glasina);
- prijetnje (zastrašivanje, uslovljavanje...);
- otkrivanje privatnih podataka (dijeljenje informacija bez saglasnosti osobe);
- isključivanje (iz online grupe);
- stvaranje lažnih profila (s ciljem nanošenja štete osobi);
- slanje uznemiravajućih tekstualnih sadržaja;
- slanje eksplicitnih seksualnih sadržaja;
- krađa identiteta (Kowalski, Limber i Agatson, 2008; Mishna, McLuckie i Saini, 2009).

Važno je istaći i specifičan oblik digitalnog nasilja koji je posljednjih godina sve prisutniji među mladima, a riječ je o tzv. „sekstingu“. Seksting podrazumijeva slanje tekstualnih poruka, fotografija ili video sadržaja koji prikazuju intimne ili seksualne scene. Ovaj oblik nasilja postaje sve učestaliji budući da mladima tehnologija omogućava instantnu i anonimnu komunikaciju, a što može dovesti do nesvjesnog izlaganja osjetljivih informacija ili sadržaja. Seksting se može posmatrati kao oblik digitalne agresije izuzetno rizičan, jer uključuje seksualne slike maloljetnih osoba, čije slanje i primanje zakonodavno predstavlja krivično djelo. Distribucija takvih materijala, čak i u slučaju kada su poslani ili primljeni voljno, može imati ozbiljne pravne posljedice i sankcionira se zakonom. Ovaj fenomen posebno zabrinjava jer djeca i adolescenti nisu uvijek svjesni ozbiljnosti i dugoročnih posljedica svojih postupaka, uključujući pravne, psihološke i socijalne reperkusije (O'Donovan, 2010).

Digitalno nasilje općenito se smatra najštetnijim oblikom vršnjačke agresije današnjice. Noviji rezultati istraživanja ukazuju da čak i agresija koja nije nasilničko ponašanje iz perspektive žrtve može biti procijenjena štetnom (Skrzypiec, Wyrą i Didaskalou, 2019). Rezultati istraživanja iz ovog područja ukazuju na to da viktimizacija zbog zlostavljanja kod djece i adolescenata ima trajne posljedice koje se mogu zadržati i u odrasloj dobi (Lucas-Molina, Perez-Albeniz i Fonseca-Pedrero, 2018; Ansary, 2020). Posljednjih godina zlostavljanje putem interneta postalo je zna-

čajan javnozdravstveni problem i sve veći broj studija pokazuje da viktimizacija (proces putem kojeg se postaje žrtvom), kako uživo tako i online, može uzrokovati ozbiljne emocionalne posljedice, čak povećati rizik od dugotrajne depresije (Moore i sur., 2017) i suicidalnih ideja (Lucas-Molina i sur., 2018).

Posljedice digitalnog nasilja mogu biti višestruke i dugoročne, a neke od najučestalijih su:

– *Narušeno psihološko funkcioniranje*

Žrtve digitalnog nasilja, posebno djeca i adolescenti mogu se suočavati s povećanom razinom anksioznosti, depresivnih simptoma, osjećajem bespomoćnosti te niskom razinom samopouzdanja.

– *Lošiji školski/akademski uspjeh*

Zbog uznemirenosti i stresa žrtva digitalnog nasilja neće biti u mogućnosti adekvatno odgovoriti na zahtjeve koji se postavljaju u školskom kontekstu, što će se reflektovati na njihovu motivaciju, angažman i u konačnici na školsko postignuće.

– *Socijalna izoliranost*

Žrtve se zbog straha od daljeg zlostavljanja mogu početi povlačiti iz različitih socijalnih kontakata te biti izolirane u virtualnom kontekstu, ali i u stvarnom životu.

– *Narušeno fizičko zdravlje*

Dugotrajna izloženost stresu može imati negativan uticaj na fizičko zdravlje, uključujući probleme sa spavanjem, ishranom i sl.

– *Samoozlijeđivanje i suicidalne tendence*

U ekstremnim slučajevima izloženost digitalnom nasilju može dovesti do samoozlijeđivanja, suicidalnih misli, a u konačnici i do suicida (Gordon, 2022).

Zabrinjavajuće je o što saučesnici u zlostavljanju često nisu osobno povezani sa žrtvom. Zlostavljanje putem javnih grupa na društvenim mrežama, koje može započeti samo jednom osobom, često se brzo širi i dolazi do široke publike.

Kako navode Kowalski i sur. (2008), najveći broj incidenata digitalnog nasilja (preko 70%) dešava se u kućnom okruženju djeteta, a ne u školi (Kowalski, Limber i Agatston, 2008). To implicira da odgovornost za prevenciju digitalnog nasilja prije svega trebaju preuzeti roditelji. Učestali razgovori s djecom o elektronskim sadržajima kojima su svakodnevno izloženi te pojačana kontrola elektronske komunikacije i uspostavljanje saradnje sa školom su ključni koraci u prevenciji digitalnog nasilja. Iako se digitalno nasilje rjeđe manifestira u fizičkom prostoru škole, neophodno je uzeti u obzir da socijalna matrica, formirana kroz školske interakcije, ostaje aktivna i izvan školskog okruženja, uključujući i digitalne platforme (Dedić Bukvić i Šuman, 2021).

Otežavajuću okolnost za prevenciju i kontrolu digitalnog nasilja među djecom i adolescentima predstavlja i nemogućnost da postojeći zakoni u ovom području održe korak s pretekom informaciono-komunikacionih tehnologija. Nažalost, obrazovni sistem još uvijek u potpunosti ne prihvata činjenicu da živimo u digitalnom dobu. Škole trebaju raditi na poučavanju učenika odgovornom korištenju tehnologije, ali i povećanju svijesti o posljedicama njihovog agresivnog ponašanja u digitalnom svijetu. Rezultati istraživanja pokazuju da kod nasilnika najčešće u ovom slučaju izostaje svijest o nanošenju štete i boli drugima (prema Ciboci, 2014). Škole također trebaju uvesti pravila ponašanja kada je u pitanju online komunikacija, ali i preventivne i intervencijske mjere kako bi adekvatno odgovorile na različite oblike digitalnog nasilja koje posljednjih godina kulminira među djecom i adolescentima. Kako navode Dedić Bukvić i Šuman (2021), u radu s učenicima nastavnici bi trebali biti osposobljeni za prepoznavanje digitalnog nasilja i njegovih različitih oblika i tretirati ga kao oblik nasilja koji, iako se često odvija izvan školskih prostora, ima svoje uporište i posljedice unutar školske zajednice.

Nulta tolerancija na nasilje: mogućnost ili utopija?

Kako je moguće da u 21. stoljeću u odgojno-obrazovnim ustanovama i dalje postoje djeca koja se osjećaju odbačeno, usamljeno i postaju žrtve vršnjačkog nasilja? Uprkos napretku u mnogim društvenim i obrazovnim aspektima i dalje ne postoji odgojno-obrazovni sistem u kojem je posti-

gnuta nulta tolerancija prema bilo kojem obliku nasilja. Koncept „nulte tolerancije na nasilje“ postao je ključni moto mnogih organizacija, političkih lidera i aktivista koji posljednjih godina pozivaju na potpunu eliminaciju svih oblika nasilja. Međutim, postavlja se pitanje „da li je mogućnost postizanja potpune nulte tolerancije na nasilje realna, ili je u pitanju utopijska ideja?“

Postizanje nulte tolerancije na nasilje suočava se s brojnim izazovima, jer je nasilje ukorijenjeno u različite socijalne strukture. U mnogim društvima, pojedini oblici nasilja su utemeljeni u tradicijama i normama (npr. prenošenje uvjerenja na djecu da je nasilno ponašanje način da se zadobije poštovanje, da se izgradi status u grupi i pokaže dominacija), ili npr. rodnim stereotipima koji opravdavaju ili minimiziraju ozbiljnost određenih oblika nasilja (npr. dječaci/muškarci trebaju pokazati agresivnost i dominaciju kako bi istakli svoju muževnost, a od djevojčica/žena se očekuje da budu mirne i poslušne).

Da li obrazovna politika na ovim područjima još uvijek rješavanje problema vršnjačkog nasilja ne stavlja na listu prioriteta ili je u pitanju uticaj nekih drugih faktora? Minimizirati stepen pojave nasilja među djecom i adolescentima je moguće, ali kroz kontinuirano sistemsko djelovanje, realizaciju programa usmjerenih na prevenciju vršnjačkog nasilja, poticanju pozitivnih odnosa među učenicima te jačanju socijalnih i emocionalnih kompetencija djece još u najranijem uzrastu (predškolskim ustanovama). Poticanje razvoja empatije, prosocijalnog ponašanja, asertivnosti, jačanje kohezivnosti unutar vršnjačkih grupa, pružanje podrške i pomoći djeci koja imaju poteškoća u prilagodbi bi trebao biti najvažniji zadatak svakog odgajatelja, učitelja, nastavnika...

Resursi potrebni za efikasnu implementaciju aktivnosti usmjerenih na prevenciju nasilja često su nedovoljni, pa ni obrazovni kontekst nije iznimka. Uprkos rastućoj svjesnosti o ozbiljnosti problema vršnjačkog nasilja još uvijek ne postoje konkretni i sistemski implementirani programi koji bi se dosljedno provodili u odgojno-obrazovnim ustanovama. Prevencija vršnjačkog nasilja zahtijeva integrisan pristup, koji obuhvata edukaciju i senzibiliziranje učenika, ali i usmjeravanje i obuku nastavnog kadra, kao i osiguravanje adekvatnih resursa za pružanje psihološke i so-

cijalne podrške. Trenutni pristupi često su fragmentirani i nedovoljno sistematizirani što onemogućava stvaranje trajnih promjena.

Identifikacija problema vršnjačkog pritiska i nasilja te pravovremeno pružanje podrške učenicima koji su pogođeni ovim problemima ključni su za smanjenje neprijatnih emocionalnih stanja i stvaranje sigurnog školskog okruženja. Postojeća praksa da se problematika vršnjačkog nasilja aktualizira i da se realiziraju određene aktivnosti u odgojno-obrazovnim ustanovama s ciljem senzibiliziranja učenika, roditelja i nastavnika samo kada se desi incident, daje kratkoročne rezultate. Potrebno je kontinuirano djelovanje svih sistema te razvijanje i implementacija sveobuhvatnijeg okvira za prevenciju nasilja. To uključuje dugoročne strategije, kako bi se osigurala sigurna i podržavajuća okolina za sve učenike.

Važna mjera prevencije vršnjačkog nasilja je edukacija roditelja i nastavnog osoblja. Nastavnici trebaju imati znanja i vještine kako bi prevenirali vršnjačko nasilje i poticali zdrave, podržavajuće odnose među učenicima te adekvatno i dosljedno reagovali u slučajevima kada se pojavi i najmanji oblik vršnjačkog nasilja. U konačnici, prevencija vršnjačkog nasilja zahtijeva promjenu školske kulture, unapređenje socijalnih vještina kod učenika, stvaranje podržavajućeg okruženja u kojem su svi učenici poštovani i uvažavani te uvođenje promjena u zakonodavstvu kada je u pitanju ova problematika. Važno je i podizanje društvene osjetljivosti na problem nasilja, uvođenje promjena u društvenim normama i obrazovnim procesima, ali to ne može i ne smije biti odgovornost i zadatak pojedinaca i pojedinih organizacija, već obaveza svih nas.

Izgradnja kulture inkluzivnosti

Kada razmatramo kvalitetu vršnjačkih odnosa kao izvor neprijatnih emocionalnih stanja učenika, od izuzetne važnosti je staviti fokus na izgradnju kulture inkluzivnosti u odgojno-obrazovnim ustanovama. Kao što je već ranije u tekstu naglašeno neophodno je ulagati u aktivnosti koje potiču prihvatanje različitosti, saradnju i toleranciju među učenicima. Kultura inkluzivnosti je posljednjih godina u razvoju, a povezana

je sa sigurnim i podsticajnim razrednim i školskim okruženjem te okruženjem cijele zajednice. Moguće ju je kreirati kroz kontinuirano njegovanje inkluzivnih vrijednosti koje su važne za sve aktere u obrazovanju.

U odgojno-obrazovnom kontekstu inkluzivno školsko okruženje predstavlja ono u kojem različitosti među učenicima treba prihvatiti i osigurati da svi učenici, bez obzira na svoje individualne razlike, imaju jednake mogućnosti za sudjelovanje u svakodnevnim školskim aktivnostima i postizanje uspjeha. To znači da se u školama stvaraju uslovi u kojima se potiče zajedništvo i međusobno razumijevanje. Kako bi se postigao ovaj cilj, potrebno je provoditi aktivnosti koje će učenicima omogućiti da se osjećaju povezano s vršnjacima i školskom zajednicom, te da aktivno razvijaju osjećaj pripadnosti, što će dugoročno pozitivno uticati na njihov emocionalni i socijalni razvoj.

Upravo Booth i Ainscow (2002) ističu da inkluzija u obrazovanju podrazumijeva pristup koji uključuje dostupnost odgovarajuće podrške svim učenicima, osiguravanje osjećaja pripadnosti te izgradnju socijalnih mreža koje sprječavaju isključivanje, odbacivanje ili marginalizaciju pojedinaca. Dakle, inkluzivnost nije samo pitanje fizičkog prisustva učenika u učionici, već i njihovog aktivnog angažmana i postojanja osjećaja sigurnosti u obrazovnom procesu. Međutim, iako je inkluzivna politika razvijena u teorijskom smislu, s druge strane inkluzivna praksa u mnogim školama i dalje se suočava sa značajnim izazovima. Iako se inkluzija u nekim aspektima može doživjeti kao pozitivan proces, posebno kada je riječ o socijalizaciji i međusobnoj interakciji među učenicima, u ovom slučaju obrazovni aspekt inkluzije još uvijek predstavlja izazov. Susrećemo se s manjkavostima kada je u pitanju proces učenja i poučavanja, teško se postiže pravedna raspodjela resursa i izostaje adekvatna podrška koja je neophodna pojedinim učenicima.

Stvaranje i održavanje kulture inkluzivnosti u odgojno-obrazovnim ustanovama zahtijeva dugoročnu posvećenost i stalnu saradnju svih članova školske zajednice. Pored toga je za uspjeh inkluzije nužna i podrška nadležnih institucija, uključujući Ministarstvo obrazovanja, lokalne vlasti i organizacije koje se bave pitanjima obrazovne jednakosti. Samo takav, holistički pristup može omogućiti stvaranje pravog inkluzivnog okruže-

nja i osigurati održivost i kvalitetu obrazovnog procesa koji je usmjeren na sve učenike, bez iznimke.

Kroz kontinuiranu obuku nastavnog kadra, prilagodbu nastavnih planova i programa, osiguranje pristupačnosti školskih objekata, omogućavanje individualiziranog pristupa u radu s učenicima, promociju pozitivnih socijalnih interakcija u školskom okruženju, saradnju s roditeljima, te jačanje stručnih službi u školama, odgojno-obrazovne institucije mogu postati prostor u kojem svi učenici ostvaruju uspješnu školsku/akademsku i socioemocionalnu prilagodbu.

PREOPTEREĆENOST UČENIKA

Naš obrazovni sistem je još uvijek, u najvećoj mjeri usmjeren na poticanje zapamćivanja i reprodukciju informacija iz različitih nastavnih predmeta, bez dublje analize i razvoja kritičkog razmišljanja. U ovom kontekstu samostalno učenje često dominira kao glavna metoda usvajanja znanja. Manje pažnje posvećuje se razvijanju vještina analiziranja, interpretacije i primjene stečenih informacija. Ovakav obrazac može biti učinkovit za sticanje osnovnih činjenica, ali ne pruža dovoljno prostora za razvoj sposobnosti koje su ključne za suočavanje s kompleksnim problemima. Pa tako učenici trebaju najveći dio nastavnog sadržaja usvojiti kroz vlastiti samostalni rad, kako u školskom okruženju, tako i kod kuće. U pitanju je pristup koji podrazumijeva intenzivnu individualnu posvećenost učenju, pri čemu su učenici koji ostvaruju visoke ocjene obično oni koji imaju usvojene specifične dnevne rutine učenja. Ove rutine veoma često uključuju učenje od ranog jutra do kasnih večernjih sati, a to rezultira time da učenici posvećuju izuzetno malo vremena društvenim aktivnostima s vršnjacima ili učestvovanju u različitim obiteljskim i rekreativnim aktivnostima. Na taj način, naš obrazovni sistem stavlja snažan naglasak na školski, odno-



skolac. Ovakav obrazac može biti učinkovit za sticanje osnovnih činjenica, ali ne pruža dovoljno prostora za razvoj sposobnosti koje su ključne za suočavanje s kompleksnim problemima. Pa tako učenici trebaju najveći dio nastavnog sadržaja usvojiti kroz vlastiti samostalni rad, kako u školskom okruženju, tako i kod kuće. U pitanju je pristup koji podrazumijeva intenzivnu individualnu posvećenost učenju, pri čemu su učenici koji ostvaruju visoke ocjene obično oni koji imaju usvojene specifične dnevne rutine učenja. Ove rutine veoma često uključuju učenje od ranog jutra do kasnih večernjih sati, a to rezultira time da učenici posvećuju izuzetno malo vremena društvenim aktivnostima s vršnjacima ili učestvovanju u različitim obiteljskim i rekreativnim aktivnostima. Na taj način, naš obrazovni sistem stavlja snažan naglasak na školski, odno-

sno akademski uspjeh, dok se istovremeno manje pažnje posvećuje aktivnostima usmjerenim na unapređenje socioemocionalnih kompetencija učenika, kao i na unapređenje i zaštitu njihovog mentalnog zdravlja.

Već u dobi od dvanaest godina, učenici se suočavaju s vrlo zahtjevnim obrazovnim sistemom koji uključuje čak 14 do 15 različitih nastavnih predmeta i šest školskih časova u trajanju od 45 minuta svakog dana. Svaki od tih predmeta donosi sa sobom specifične zahtjeve i izazove koje učenici moraju istovremeno usklađivati kako bi uspješno usvojili nastavni sadržaj i postigli dobre rezultate. Tokom radnog dana, nakon pet do šest sati provedenih u školi, slijedi nezaobilazan samostalni rad kod kuće. U okviru tog rada, učenici su obavezni realizirati pismene zadaće, učiti za provjere znanja i ponavljati nastavni sadržaj kako bi bili spremni za novi školski dan.

Iako postoje učenici koji pokazuju visoku razinu sposobnosti i potencijal u savladavanju zahtjeva koji se pred njih postavljaju, čak se i takvi učenici mogu suočiti s emocionalnom i fizičkom iscrpljenošću. Neprekidna potreba za učenjem, izvršavanjem zadataka i stalnim pritiscima može dovesti do preopterećenosti koja nadilazi njihove trenutne kapacitete. Ovakvo opterećenje često ima negativne posljedice na mentalno zdravlje učenika, a najčešće rezultira smanjenom motivacijom, visokom razinom stresa i anksioznosti, izbjegavanjem obaveza, pa čak i sagorijevanjem koje je slično sagorijevanju odraslih u radnom kontekstu.

Mnogi autori dolaze do empirijskih nalaza koji ukazuju na preopterećenost učenika u obrazovnom kontekstu. Tako Jurčić (2006) identificira objektivne pokazatelje preopterećenosti učenika, koji se manifestiraju kroz nastavni plan i program i količinu vremena potrebnog za učenje i obavljanje školskih zadataka. Rezultati istraživanja Matijevića i Radovanovića (2011), ukazuju da učenici najveći dio vremena provode u radu vezanom za školske sadržaje, što može dovesti do prekomjernog stresa, ali dugoročno i do smanjenja njihove sposobnosti da kvalitetno usvajaju predviđeno gradivo. Preopterećenost učenika postaje sve izraženija kako se nastavni plan i program proširuje i dodaju novi sadržaji, bez odgovarajuće evaluacije i smanjenja postojećih tema koje više nisu relevantne. Strugar (2012) ukazuje da pored školskog programa znača-

jan izvor opterećenja predstavljaju i organizacijski problemi u obrazovnom sistemu. Naglašava se da prekomjerno rano uvođenje diferencijacije predmeta, kao i manjak kompetencija pojedinih nastavnika za efikasno organiziranje nastave i vođenje obrazovnog procesa, također doprinosi preopterećenosti učenika. Također se ističe da nastavnici, suočeni s velikim brojem administrativnih zahtjeva, imaju sve manje vremena i resursa za prilagodbu metodologije nastave specifičnim potrebama svojih učenika. Kombinacija svih navedenih faktora stvara obrazovno okruženje koje nije u potpunosti prilagođeno učenicima, čime se smanjuje efikasnost nastave i ugrožava psihosocijalna dobrobit učenika.

Iako je zadatak škole optimalno opteretiti učenika, odnosno pronaći pravu mjeru opterećenja školskim obavezama, u praksi imamo rijetke primjere takvog opterećenja. Nažalost, dugotrajna i represivna propterećenost može dovesti do narušavanja psihofizičkog zdravlja učenika i stvaranja averzije prema školi (Dautbegović i Zvizdić, 2016). Izvori preopterećenosti nisu jednaki iz perspektive učenika, ali postoje određeni izvori propterećenosti koji su zajednički većini učenika, a koji će biti detaljnije opisani u nastavku. Ovdje je važno i razmotriti na koji način postići ravnotežu između obrazovnih zahtjeva i potreba učenika, a s ciljem osiguravanja zdravog i uravnoteženog pristupa obrazovanju koji ne ugrožava mentalno i fizičko zdravlje djece i adolescenata.

Preobimni nastavni planovi i programi

Obimnost nastavnog plana i programa direktno i indirektno utiče na kvantitativno i kvalitativno opterećenje učenika. *Kvantitativno opterećenje* učenika odnosi se na količinu vremena i truda koji su potrebni za realizaciju zadataka koji proizilaze iz nastave. Obimnost nastavnog plana i programa direktno utiče na opterećenje učenika, jer što je nastavni plan i program obimniji, to je veća količina gradiva koju učenici moraju usvojiti. Kako navodi Suhaimi (2017) uključivanjem većeg broja predmeta, nastavnih jedinica i zadataka, učenici su primorani obavljati više akademskih aktivnosti u okviru ograničenog vremenskog perioda (Suhaimi, 2017). *Kvalitativno opterećenje* odnosi se na složenost i dubinu gradiva koje učenici trebaju razumjeti i usvojiti. Obimnost nastavnog plana i pro-

grama također utiče na kvalitativnu dimenziju opterećenja, jer nastavnici često moraju prilagoditi tempo nastave kako bi realizirali veliki broj nastavnih jedinica. Povećanje broja sadržaja može dovesti do toga da se gradivo ne obrađuje dovoljno temeljito, što učenicima otežava njegovo razumijevanje i primjenu. Ovakav „površan“ pristup učenju može ugroziti kvalitet obrazovanja, jer učenici nisu u mogućnosti da se temeljito posvete ključnim konceptima i razvijaju kritičko mišljenje, što bi trebao biti osnovni cilj obrazovnog sistema.

Preopterećenost nastavnim planom i programom predstavlja jedan od ključnih problema s kojima se suočavaju mnogi obrazovni sistemi. Rezultati istraživanja ukazuju da mnogi kreatori nastavnog plana i programa, u nastojanju da prošire obim znanja koji učenici trebaju usvojiti, često dodaju nove sadržaje koji su slični ili čak isti sa već postojećima. To dovodi do redundancije, što znači da se isti ili slični sadržaji ponavljaju, a time se smanjuje učinkovitost nastavnog plana i programa (Shao-Wen, 2012).

Preobimni nastavni planovi i programi pred učenika postavljaju zahtjev da u kratkom vremenskom periodu usvoji veliku količinu gradiva, što može izazvati stres, anksioznost te osjećaj neefikasnosti. Pod takvim pritiskom učenik može odustati od pravovremenog i potpunog izvršavanja svojih školskih obaveza. Također, u nastojanju da ih ispuni može se suočiti sa ograničenim vremenom za odmor, fizičke aktivnosti, hobije i druženje s prijateljima.

Činjenica je da programi koji su previše zahtjevni ili neprilagođeni potrebama učenika mogu voditi ka smanjenju motivacije za učenjem i izostanku želje za postizanjem školskog uspjeha. Nedostatak fleksibilnosti u nastavnim planovima i programima ograničava mogućnost učenika da prilagode učenje vlastitim potrebama, interesima, mogućnostima i ritmu učenja.

Rezultati istraživanja pokazuju da preopterećenost nastavnim planom i programom dugoročno dovodi do smanjenja koncentracije kod učenika te nedovoljnim razvojem sposobnosti i vještina potrebnih za uspješno obavljanje zadataka. Kontinuirano nakupljanje preopterećenja utiče na sposobnosti učenika i na radnu memoriju, koja je direktno po-

vezana s kognitivnim sposobnostima (Mehta, 2023).

I nastavnici sami ukazuju na određene manjkavosti u okviru nastavnih planova i programa. U prikazu rezultata istraživanja koje je proveo Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, navodi se da nastavnici kao najslabiju tačku svih predmeta prepoznaju njihovu nedovoljnu usklađenost s programima drugih predmeta u istom razredu. Također, kod većine predmeta postoji problem nedovoljne povezanosti s programima prethodnog i narednog razreda, što dodatno komplikuje obrazovni proces. Pored navednog, obimnost i nedovoljno osavremenjivanje programa predstavljaju značajne izazove. Ovi nedostaci mogu dovesti do povećanog stresa i opterećenja za učenike, koji se suočavaju s problemom fragmentiranog obrazovnog sadržaja i prekomjernog broja informacija koje je teško povezati i primijeniti u širem kontekstu. Potrebno je preći sa predmetno fragmentiranog nastavnog programa na integrirani kurikulum zasnovan na interdisciplinarnom pristupu, uz unapređenje međusobne vertikalne i horizontalne povezanosti nastavnih programa (Baranović, 2006). Takav pristup omogućio bi učenicima lakše povezivanje različitih oblasti znanja, smanjenje opterećenja i općenito unapređenje njihove obrazovne dinamike.

Dobro osmišljen nastavni plan i program nužan je za uspješan obrazovni proces jer prvenstveno daje smisao i strukturu procesu učenja i poučavanja, čineći ga relevantnim i motivirajućim za učenike. Kroz pažljivo razvijen nastavni plan i program, učenici nisu samo pasivni primaatelji informacija, već aktivno učestvuju u procesu usvajanja znanja, vještina i kompetencija, a to im omogućava da razviju unutrašnju motivaciju i osjećaj svrhe u vlastitom učenju (Eccles i Midgley, 1989). Nastavni plan i program koji je usklađen s interesima i potrebama učenika je poticajan na način da će se učenici angažirati na sadržajima koji su im značajni i povezani s njihovim životnim iskustvima, omogućujući im da razumiju kako ono što uče može imati primjenu u stvarnim životnim situacijama.

Broj časova i vrijeme provedeno u klupama

Broj časova i ukupno vrijeme provedeno u školi mogu biti uzrok preopterećenosti učenika, posebno ukoliko je raspored „prenatran“ i nedostaje balans između školskih obaveza, vremena za odmor i drugih aktivnosti izvan škole. Mnogi učenici već poslije četvrtog časa osjećaju umor, posebno ukoliko se na prvim časovima očekivao potpuni kognitivni angažman. Nerijetko dolazi do pada koncentracije (posebno u nižim razredima osnovne škole), što vodi ka smanjenju motivacije za učenje. Nedostatak odgovarajućih pauza i vremena za opuštanje može umanjiti sposobnost učenika da se koncentrira na nastavu i realizuje efikasno svoje obaveze. Rezultati istraživanja realiziranog u našem kontekstu, na uzorku od 400 učenika sedmih i osmih razreda osnovne škole, pokazuju da čak 79,7% učenika izvještava o preopterećenosti uzrokovanoj brojem časova (Dautbegović, Zvizdić i Marković, 2017).

Činjenica je da se učenici u višim razredima osnovne škole i u srednjoj školi suočavaju s povećanim brojem časova koji uključuju pored redovne nastave i dodatne ili dopunske časove, a čime se značajno produžava vrijeme provedeno u školi. Iako je to povećanje broja časova motivisano željom da učenici ostvare bolje obrazovanje i postignuće, važno je naglasiti da kvalitet obrazovanja nije nužno povezan s obimnošću nastave. Naime, efikasnost u učenju u velikoj mjeri ovisi od metoda poučavanja, stepena angažmana i motivacije učenika te sposobnosti nastavnika da potakne kritičko razmišljanje i kreativnost kod učenika.

S druge strane učenici u nižim razredima osnovne škole suočavaju se s izazovom održavanja pažnje kada imaju više časova. U toj dobi kraći je kapacitet za koncentraciju i lakše gube fokus, što je prirodan dio njihovog psihološkog i neurološkog razvoja. Djeca u ovom uzrastu često imaju poteškoća u održavanju koncentracije i mirnog sjedenja tokom četrdeset pet minuta, koliko traje jedan čas. Dugotrajni časovi bez pauza mogu dovesti do smanjenja njihove pažnje i negativno se odraziti na kvalitetu učenja. U ovoj razvojnoj fazi, djeca imaju izraženiju potrebu za fizičkom aktivnošću, koja je ključna za njihov zdrav psihofizički razvoj. Nedostatak fizičke aktivnosti može dovesti do smanjenja koncentracije, umora i frustracije kod učenika. Kretanje, koje je omogućeno kroz fizičke

aktivnosti u školi ili kratke pauze, pomaže učenicima da oslobode nakupljenu energiju i poboljšaju svoju pažnju. Fizička aktivnost nije važna samo za tjelesni razvoj i fizičku kondiciju, već ima širok spektar pozitivnih efekata na mentalno zdravlje. Prema istraživanjima (Ciglar, Tomac i Vidranski, 2015), fizička aktivnost potiče lučenje endorfina, hormona sreće, koji smanjuje nivo stresa i poboljšava raspoloženje. Osim toga, kroz fizičke aktivnosti djeca uče kako se nositi s izazovima, razvijaju emocionalnu stabilnost i jačaju samopouzdanje, te stvaraju pozitivniju sliku o sebi (Marić, Lovrić i Franjić, 2020). Takve aktivnosti također su važne u procesu socijalizacije djece, jer im omogućavaju da razvijaju vještine timskog rada, komunikacije i rješavanja konflikata.

Kako bi se unaprijedio obrazovni sistem, nužno je provesti reforme koje će osigurati ravnotežu između školskih obaveza i vremena za fizičke aktivnosti, odmor, kreativne sadržaje i lični razvoj učenika. Moguće je kreirati nastavne planove i programe koji integriraju fizičku aktivnost i socijalne vještine u svakodnevnu nastavu, čime će se podržati sveukupni razvoj učenika. Nastavnici i obrazovne institucije trebaju se posvetiti osmišljavanju metoda koje podržavaju holistički pristup učenju, s naglaskom na ravnotežu između kognitivnog, socioemocionalnog i fizičkog razvoja. Primjena metoda koje podstiču aktivno učenje, kritičko razmišljanje i kreativnost također može povećati razinu motivacije i angažman učenika. Uvođenjem ovih promjena moguće je značajno unaprijediti kvalitet obrazovanja, ali i mentalno zdravlje učenika te stvoriti zdravo i poticajno okruženje u obrazovnim institucijama.

Neefikasne domaće zadaće i preveliki broj zadataka

Domaće zadaće bi trebale unaprijediti navike učenja, unaprijediti samostalno učenje, samodisciplinu, razviti pozitivne stavove prema učenju te pomoći učenicima da primjene znanja koja su stekli u učionici te održe kontinuitet u praćenju i usvajanju gradiva (Painter, 2003). Svrha i smisao domaćih zadataka je da učenik savlada određeno gradivo i unaprijedi svoja znanja i vještine, ali u praksi, nažalost, oni nemaju uvijek tu funkciju. Problem se javlja kada se domaće zadaće nepravilno planiraju (zadaju se kratki vremenski rokovi, nisu dovoljno jasne upute i/ili uloge

učenika) ili kada jednostavno nisu prilagođene individualnim potrebama i mogućnostima učenika. Učenici u tim situacijama osjećaju da ne mogu postići uspjeh uprkos uloženom naporu, što stvara frustraciju, stres i nerijetko vodi ka odustajanju.

Prekomjerna broj domaćih zadaća može povećati rizik od sagorijevanja kod učenika, što se prvenstveno manifestuje iscrpljenošću i smanjenom motivacijom za učenje i postizanje uspjeha. U mnogim slučajevima, domaće zadatke učenici ne rade samostalno te pribjegavaju prepisivanju, traženju pomoći od drugih osoba ili čak u potpunosti prepuštaju obavljanje zadatka roditeljima ili prijateljima. Ovakav način realizacije domaćih zadaća dovodi do površnog usvajanja gradiva, čime se ne ostvaruje osnovni cilj koji domaća zadaća treba da postigne, a to je razvijanje samostalnosti u učenju i razumijevanje sadržaja (Sokol, 2005). Bez obzira na njihovu relevantnost, preopterećenost zadaćama stvara negativan odnos učenika prema učenju, a posebno na nižim obrazovnim razinama, gdje djeca smatraju da zbog domaćih zadaća nemaju dovoljno vremena za odmor i rekreaciju. Cooper i sur. (2006), dolaze do saznanja da prekomjerni domaći zadaci dovode do negativnih efekata kao što su gubitak interesovanja učenika za nastavni materijal, fizička i emocionalna iscrpljenost, smanjeno učešće u drugim školskim aktivnostima (nastavnim i vannastavnim), nedostatak slobodnog vremena i veći broj intervencija od strane roditelja (stvaranje pritiska da se završavaju domaći zadaci i postižu dobri rezultati) (Cooper, Robinson i Patall, 2006).

Uključenost roditelja u izradu domaćih zadaća je mnogo veća nego što bi trebala biti. Previše domaćih zadataka koji nisu prilagođeni znanju i sposobnostima učenika nerijetko dovodi do pretjeranog angažmana roditelja u njihovoj realizaciji. Kako navode Cunha i sur. (2015) roditeljski angažman je poželjan u vidu obezbjeđivanja uslova za rad, stvaranju poticajnog okruženja i pružanju objašnjenja koja će omogućiti učeniku da dođe do rješenja (Cunha i sur., 2015). Roditeljska podrška i angažman ne trebaju uključivati pružanje gotovih rešenja ili izradu domaćih zadataka umjesto učenika, što je prema rezultatima istraživanja postala sve češća pojava (Dettmers, Yotyodying i Jonkmann, 2019). Nažalost, takva praksa dovodi do smanjenja samostalnosti učenika u učenju, što je klju-

čni element njihovog obrazovnog razvoja. Pretjerano oslanjanje na roditeljsku pomoć i podršku u realizaciji domaćih zadataka se negativno odražava i na razvoj kognitivnih vještina i samoeфикаsnosti učenika.

Zadaće koje se ne zasnivaju na interesima učenika i koje nisu prilagođene njihovim sposobnostima također mogu izazvati osjećaj besmislenosti, frustracije i smanjene motivacije. Zadatke koji su previše zahtjevni, kao i one koji su previše pojednostavljeni, učenici mogu percipirati kao gubitak vremena, a takva percepcija vodi ka smanjenom angažmanu i lošijem školskom postignuću. Upravo Cooper i sur. (2006) ukazuju da učenici često izbjegavaju realizirati zadaće koje percipiraju dosadnim i besmislenim (Cooper i sur., 2006).

Prema Vatterottu (2010), efikasna domaća zadaća treba posjedovati nekoliko ključnih karakteristika, a to su: jasno definisan cilj, produktivnost (da zadatak bude smislen i relevantan), da razvija odgovornost i osjećaj samoeфикаsnosti kod učenika, da je izazovna i motivirajuća. Također, kada domaće zadaće imaju praktičnu primjenu učenici će brže i lakše razumjeti važnost onoga što uče i moći će anticipirati kako i u kojim okolnostima mogu primijeniti naučeno.

Dakle, domaće zadaće ne bi trebale biti izvor preopterećenosti, već bi trebale biti koncipirane na način da učenici budu u stanju uspostaviti balans između školskih obaveza i privatnog života. Kvaliteta zadaća treba biti važnija od kvantitete, pri čemu nastavnici imaju odgovornost prilagođavati zadatke individualnim potrebama i mogućnostima učenika te osigurati povratne informacije koje će u kontinuitetu podržati njihov dalji razvoj. Ovakav pristup će doprinijeti tome da domaća zadaća postane sredstvo koje pomaže učeničkom napretku i gradi kod njega pozitivan stav prema učenju i samostalnom radu. Također, poticanje učenika na saradnju u rješavanju domaćih zadataka može pomoći u razvoju socijalnih vještina. Kada učenici zajednički rješavaju probleme imaju mogućnost dijeliti ideje, iskustva te unaprijediti vještine timskog rada.

Neprilagođeni udžbenici

Osnovna svrha udžbenika je da, kroz pažljivo osmišljen sadržaj podrži, usmjerava i unaprijedi proces usvajanja znanja kod učenika. Udžbenik ne bi trebao samo prenositi informacije, već kreirati situacije koje potiču i olakšavaju učenje te omogućavaju učeniku da aktivno usvaja znanje. Da bi se postigli ovi ciljevi, neophodno je usklađivanje svih elemenata udžbenika u koherentnu cjelinu, pri čemu sadržaj, struktura i stil pisanja trebaju biti usmjereni na organizaciju gradiva koja je u skladu s dobi učenika, njihovim predznanjima i kognitivnim kapacitetima.

Sadržaji u udžbenicima trebaju biti prije svega tačni, relevantni i redovno ažurirani. Učinkovitost udžbenika se ne može mjeriti isključivo kvalitetom sadržaja. Sadržaj treba biti usklađen s metodama koje potiču aktivno razmišljanje i angažman učenika. Osim jasnoće i relevantnosti informacija, sadržaj bi trebao biti kreiran na način da potiče učenike na kritičko promišljanje o temama koje se obrađuju. Također, udžbenik treba omogućiti učenicima da povezuju teorijske informacije sa stvarnim životnim situacijama.

Kvalitetni udžbenici su uvijek bili efikasan alat za unapređenje obrazovnog sistema. Upravo Pešikan i Lalović (2023) naglašavaju da udžbenici, kada su pedagoški i didaktički pravilno dizajnirani, predstavljaju ključnu komponentu za unapređenje kvaliteta nastave i općenito obrazovanja. S druge strane, neprilagođeni udžbenici mogu postati izvor značajne preopterećenosti učenika, što može imati negativne posljedice na njihovu motivaciju, angažman i efikasnost učenja. Neprilagođeni udžbenici mogu izazvati preopterećenost učenika na više načina: preobimno gradivo, previše kompleksna i teško razumljiva tema, zastarjeli sadržaji koji ne odražavaju savremene naučne spoznaje te nedovoljna prilagodba različitim stilovima učenja i potrebama učenika. Pored toga, nedostatak interaktivnosti, multimedijских elemenata, kao i upotreba previše apstraktnih i stručnih termina bez odgovarajućih objašnjenja, mogu otežati razumijevanje gradiva. Neprilagođen i nerazumljiv stil pisanja, s mnogo stručne terminologije i nepoznatih riječi u udžbeniku, također može biti izvor preopterećenosti (Zvizdić i Dautbegović, 2020), i uticati na proces usvajanja novih informacija.

S obzirom na sve prethodno navedeno, može se zaključiti da je nužno redovno provoditi evaluacije i revizije postojećih udžbenika kako bi se osigurala njihova usklađenost s potrebama i mogućnostima novih generacija učenika. Ovaj proces evaluacije treba obuhvatiti pedagoške aspekte udžbenika, ali i njegovu funkcionalnost u kontekstu savremenih metoda učenja, koje uključuju digitalne tehnologije i multimedijske sadržaje. Važna je i edukacija te kontinuiran profesionalni razvoj nastavnika koji će moći preuzeti odgovornost za primjenu različitih metoda i resursa u cilju prilagođavanja gradiva različitim stilovima i potrebama učenika. Implementacija interaktivnih i multimedijskih elemenata u udžbenike može značajno unaprijediti angažman učenika te učiniti nastavni proces dinamičnijim, zanimljivijim i u konačnici poboljšati rezultate učenja. Važno je i istaći činjenicu da printana knjiga više nije dominantan medij u obrazovnom okruženju u kojem odrastaju današnje generacije. Digitalni i audiovizualni mediji preuzimaju sve važniju ulogu, a obrazovanje na daljinu postaje sastavni dio nastave za djecu i adolescente (Čanić, 2016). Ove promjene značajno utiču na metodološke pristupe nastavi i iziskuju redefiniranje smjernica za izradu savremenih udžbenika te razvoj novih obrazovnih rješenja u procesu učenja.

Izubljeni smisao vannastavnih aktivnosti i narušeni balans između vannastavnih aktivnosti i školskih obaveza

Škola kao odgojno-obrazovna ustanova svojim djelovanjem treba da utiče na sve aspekte razvoja učenika i od nje se očekuje da uz nastavu kao osnovnu aktivnost preuzme odgovornost i za slobodno vrijeme učenika. Naučnici i stručnjaci su godinama isticali da škola treba iskoristiti to slobodno vrijeme za „produženo“ odgojno djelovanje, a rezultati ranijih istraživanja pokazali da su se rizična ponašanja rjeđe javljala kod učenika koji su bili angažirani u vannastavnim aktivnostima (Dryfoos, 1997). Organiziranje slobodnog vremena za djecu donosi brojne koristi, a njegov značaj se ogleda u pozitivnim iskustvima koja dijete stiče kroz učešće u različitim aktivnostima, podršci koja doprinosi njegovom intelektualnom, emocionalnom i socijalnom razvoju, kao i poboljšanju školskih postignuća (Vidulin-Orbanić, 2007).

Uz redovno obrazovanje, danas sve veći broj vannastavnih aktivnosti koje su organizirane od strane različitih udruženja, organizacija, kulturnih centara, klubova i sličnih institucija, ima važnu ulogu u obrazovnom procesu djece i adolescenata. Vannastavne aktivnosti trebaju doprinijeti socioemocionalnom razvoju učenika, jer omogućavaju međuvršnjačku interakciju, što je od esencijalnog značaja za razvoj socijalnih vještina, kao što su komunikacija, saradnja, rješavanje konflikata, razvijanje empatije i sl. Upravo kroz vannastavne aktivnosti, učenici bi trebali razvijati svoje sposobnosti i vještine u kontekstu koji je manje formalan, a više prilagođen njihovim potrebama te koji im omogućava da se izraze kroz kreativne aktivnosti, motivisani vlastitim interesima i unutrašnjom željom za učenjem.

Ipak, u savremenom društvu, percepcija i realizacija vannastavnih aktivnosti se značajno promijenila, kako među nastavnicima, roditeljima, tako i među samim učenicima. Nerijetko se vannastavne aktivnosti doživljavaju kao obavezni aspekt obrazovanja, a ne kao prilika za lični razvoj i zabavu. Mnogi roditelji pod pritiskom društvenih normi i očekivanja su vođeni idejom da bi njihova djeca trebala učestvovati u vannastavnim aktivnostima čak i kada nisu zainteresovana ili nemaju afinitet prema određenim oblastima. Najčešće se favoriziraju aktivnosti kao što su učenje stranih jezika, bavljenje sportom ili sviranje muzičkog instrumenta, koji se smatraju „obaveznim“ za svako dijete, bez obzira na njegovu prirodnu sklonost ili talenat.

Ovaj trend, koji je nametnuo vannastavne aktivnosti kao oblik obaveznih dodatnih aktivnosti, dovodi do smanjenja fokusa na one benefite koje bi ove aktivnosti zapravo trebale pružati. Uz pauzu od školskih obaveza, učenici bi kroz učešće u vannastavnim aktivnostima trebali imati priliku da budu u interakciji s vršnjacima, oslobode energiju i zabave se (Burrows i McCormack, 2011). Činjenica je da su se nekada vannastavne aktivnosti doživljavale kao prilika za opuštanje, zabavu, kreativnu igru i uspostavljanje prijateljskih veza, dok se danas prvenstveno ističe njihov obrazovni aspekt. Rezultat toga je da se više pažnje posvećuje tome koliko će dijete usvojiti novih znanja i vještina, nego tome koliko će se zabaviti, relaksirati, kreativno izraziti i unaprijediti psihosocijalni aspekt funkcioniranja. Ovaj fenomen je posebno vidljiv u povećanoj primjeni

online platformi za realizaciju vannastavnih aktivnosti, čime se nerijetko gubi ključna komponenta socijalizacije i međuvršnjačkog kontakta uživo. Umjesto da se djeca i adolescenti povezuju i razvijaju kroz različite fizičke aktivnosti i kontakt uživo, dolazi do smanjenja direktnih interakcija, što utiče na kvalitetu njihovog socioemocionalnog razvoja. Ovakva praksa vodi ka snižavanju pozitivnog uticaja vannastavnih aktivnosti, jer se, nažalost, počinju svoditi na savladavanje dodatnih izazova u obrazovnom procesu, dok se zanemaruje njihova uloga u cjelokupnom razvoju djece.

Dodatna nastava, sekcije, sportske aktivnosti, učenje stranih jezika, sviranje muzičkog instrumenta i sl. postaju izvor preopterećenosti i u slučaju kada aktivnosti nisu dobro planirane te se provode u velikom broju i intenzitetu. Ako su učenici previše opterećeni tj. učestvuju u previše aktivnosti, to će se negativno odraziti na njihovu socijalnu prilagodbu, školski uspjeh i redovno prisustvo nastavi (Wilson, 2009). Neminovno je da će previše vannastavnih aktivnosti rezultirati pojavom umora i iscrpljenosti kod učenika. Djeca koja pored školskih obaveza svakodnevno imaju i dodatne aktivnosti, mogu osjećati povećan pritisak i očekivanja da postignu uspjeh u svakoj aktivnosti, što povećava razinu stresa i anksioznosti. Intenzivan svakodnevni angažman ostavlja malo vremena za odmor i opuštanje, što ugrožava psihofizičku dobrobit učenika. Nažalost, veoma često roditelji i nastavnici ne uzimaju u obzir mogućnost preopterećenosti učenika vannastavnim aktivnostima, a upravo roditelji, nastavnici, treneri, edukatori trebaju podržati i poticati učenika u postavljanju realnih ciljeva i prioriteta te preuzimanju odgovornosti i brige za vlastito zdravlje. Da bi djeca i adolescenti mogli uspostaviti balans između obaveznih školskih aktivnosti i vannastavnih aktivnosti potrebno je, kako navode Vidulin i Pejić-Papak (2018) i u samom školskom kontekstu više vrednovati vannastavne aktivnosti u cjelokupnoj odgojno-obrazovnoj strukturi. Važno je da se na njih ne gleda kao na sporedne ili manje važne aktivnosti, već da se integriraju u širi obrazovni okvir uzimajući u obzir potrebe svakog učenika.

Zbog svega navedenog, neophodno je preispitati pristup vannastavnim aktivnostima i vratiti im funkciju koju su nekada imale. To znači omogućiti djeci i adolescentima da kroz vannastavne aktivnosti razvijaju kreativnost, socijalne i emocionalne kompetencije, uz istovremeno odr-

žavanje ravnoteže između obrazovnog i zabavnog aspekta tih aktivnosti. Rezultati recentnijih istraživanja ukazuju da cilj nije isključiti vannastavne aktivnosti iz svakodnevnice djeteta, već ih uskladiti s akademskim ciljevima i specifičnostima okruženja. Vannastavne aktivnosti treba detaljno analizirati i prilagoditi kako bi se postigao optimalan balans između obrazovnih potreba učenika i rekreativnih te motivacionih aktivnosti van redovne nastave, koje mogu imati značajan edukativni uticaj i unaprijediti kvalitetu života učenika u svim aspektima (Carmona, 2019).

Problemi u organizaciji i realizaciji online nastave

Jedan od ključnih izazova u integraciji tehnologije u procesu učenja i poučavanja, predstavlja potreba za kompetentnom upotrebom tehnoloških resursa. Na početku uvođenja tehnologije u obrazovni proces, fokus je bio na obezbjeđivanju jednakog pristupa informacionim tehnologijama svim akterima obrazovnog sistema na način da se osigura odgovarajuća oprema i pristup internetu. Međutim, kako je vrijeme odmicalo, fokus se pomjerao prema efikasnoj upotrebi novih tehnologija u obrazovnom procesu, prvenstveno s potrebom da se unaprijedi kvalitet učenja i poučavanja. Danas se pored omogućavanja pristupa tehnologiji pažnja posvećuje i razvijanju digitalnih kompetencija među nastavnicima i učenicima, kako bi se tehnologija koristila na način koji doprinosi dubljem razumijevanju, angažiranju i postizanju boljih obrazovnih rezultata.

Dosadašnje iskustvo nam pokazuje da ni najbolji digitalni nastavni sadržaj ne može biti potpuno efikasan bez aktivnog angažmana nastavnika. Istraživanja koja su proučavala obrazovni proces tokom pandemije COVID-19 pokazala su da nastava koja se realizira online ima ograničenu efikasnost. Online učenje i poučavanje predstavljaju izazov, budući da se mnoge strategije poučavanja, koje se inače koriste u tradicionalnim učionicama, ne mogu direktno primijeniti na online okruženje (Tawfik i sur., 2021). Davanje uputa učenicima u okviru online nastave često nije pružalo zadovoljavajući nivo efikasnosti. Učenje u online okruženju može biti efikasno samo ako se temelji na aktivnim metodama poučavanja koje uključuju interakciju i angažman učenika, uz adekvatnu podršku nastavnika. Za razliku od nastave uživo, koja omogućava neposrednu interak-

ciju i pravovremenu reakciju na potrebe učenika, online nastava zahtijeva mnogo drugačiji pristup u pogledu organizacije sadržaja i samog načina komunikacije i poticanja učenika na angažman.

Jedan od ključnih problema koji se često ističe je nedostatak jasnih smjernica za samostalan rad učenika. Prema istraživanju u kojem su roditelji procjenjivali kvalitet online



nastave, više od polovine učesnika navelo je da im nedostaju konkretni savjeti i smjernice kako da podrže svoje dijete u samostalnom učenju kod kuće (Portable i sur. 2022). Ovaj problem posebno postaje izražen u situacijama kada učenici nisu u mogućnosti samostalno organizirati svoj rad ili kada nemaju dovoljnu podršku u online okruženju, a što može dovesti do pojave stresa, frustracije i smanjenja motivacije za učenjem. Biel i Brame (2016) naglašavaju da dobro osmišljena online nastava može omogućiti postizanje rezultata sličnim onima u učionici, ali samo ukoliko se vodi računa o potrebama učenika za stalnim vođenjem i podrškom, kao i o prilagođavanju sadržaja koji mora biti interaktivan i poticati na angažman.

Pasivno praćenje materijala bez odgovarajuće podrške i vođenja od strane nastavnika najčešće ne vodi ka postizanju dobrih rezultata u procesu učenja. Nalazi istraživanja pokazuju da učenici razvijaju sposobnost samostalnog rada tek kroz proces poučavanja i mentorisanja od strane nastavnika (Warschauer, 2007), budući da nastavnik koji posvećeno radi s učenicima u neposrednoj komunikaciji ima ključnu ulogu u efikasnoj primjeni digitalnih sadržaja. U online nastavi, odgovornost nastavnika je da aktivno vodi učenike, posebno u početnim fazama, kada ih priprema za rad u online okruženju. Bez podrške nastavnika i jasnih uputa većina učenika će se suočiti s poteškoćama, pri čemu su posebno pod rizikom učenici koji su slabije pismeni, koji imaju jezičke barijere i poteškoće u učenju te ne posjeduju predznanje potrebno za praćenje nastavne jedinice. Ovi učenici se suočavaju sa znatno većim brojem poteškoća pri sna-

laženju u digitalnom okruženju, što se jednim dijelom pripisuje i prekomjernom kognitivnom opterećenju (Feldon, 2004).

Iako postoji veliki broj studija o mentalnom umoru u radnim kontekstima, kada je riječ o obrazovnom kontekstu, istraživanja o mentalnom umoru još uvijek su rijetka (Csathó i sur., 2012). Ovaj umor se manifestuje kroz kognitivnu i emocionalnu iscrpljenost, smanjenje produktivnosti te nerijetko i fizičke simptome poput glavobolje i bolova u leđima. Recentnija istraživanja dolaze do saznanja da online okruženja donose specifične izazove u psihološkom funkcioniranju koji nisu prisutni u tradicionalnim učionicama. To prije svega uključuje osjećaj izolacije, povećanu frustraciju, višu razinu anksioznosti i zbunjenosti učenika. Nerijetko učenici navode i pojavu visoke razine stresa zbog poteškoća koje se javljaju pri otežanom pristupu tehnologiji i/ili zbog loše kvalitete internet veze (Holmes i Reid, 2017). Rezultati istraživanja provedenih u našem kontekstu, za vrijeme pandemije COVID-19, ukazuju da se nedostaci nastave realizirane u online okruženju ogledaju i u smanjenom angažmanu učenika tokom nastave i povećanom broju zadataka koji zahtijevaju mnogo više samostalnog rada učenika (Osmanagić i Dautbegović, 2023). Navedeni izazovi i problemi mogu ozbiljno uticati na iskustvo učenja i biti pokazatelj da online nastava, ukoliko nije pravilno planirana i realizirana, može izazvati preopterećenost učenika koja će se reflektovati na sve aspekte njegovog funkcioniranja.

Dakle, online nastava može biti efikasna samo ako se temelji na aktivnim metodama poučavanja i učenja, kontinuiranoj podršci nastavnika te redovnoj interakciji između učenika i nastavnika. Ključni faktori uspjeha uključuju prilagodbu nastavnih materijala specifičnim potrebama učenika, osiguranje tehničke pouzdanosti platforme na kojoj se odvija online nastava te poticanje razvoja vještina samostalnog učenja i odgovornosti kod učenika. Ukoliko online nastava nije dobro osmišljena i implementirana, može imati negativne posljedice i na mentalno zdravlje učenika, uključujući prisustvo visoke razine stresa, anksioznosti i osjećaja socijalne izolacije. Posebno učenici koji nisu dovoljno angažirani za vrijeme online nastave ili nemaju odgovarajuću podršku mogu se suočiti s nizom poteškoća u psihološkom funkcioniranju.

KLJUČNI PRELAZNI PERIODI TOKOM OBRAZOVANJA

Polazak u školu

Polazak u školu može biti izazovan period za dijete i roditelje, ali uz odgovarajuću pripremu i podršku ne mora biti izvor stresa. Kako će dijete doživjeti polazak u školu ovisi i od poruka koje dobije od roditelja i drugih značajnih osoba iz svog okruženja u periodu prije polaska u školu. Ukoliko sami roditelji imaju pozitivan odnos prema obrazovanju i dijete će izgraditi pozitivan stav prema odlasku u školu, a to će mu u značajnoj mjeri olakšati prilagodbu u odgojno-obrazovnom kontekstu (Čudina-Obradović, 2008). Nažalost, roditelji su ponekad skloni dijete zastrašiti onim što govore o školi i preuveličavati izazove koji ih očekuju u školskom okruženju, vjerujući da će na taj način dijete bolje sarađivati i preuzeti odgovornost. Činjenica jeste da polaskom u školu dolazi do promjene dnevne rutine i okruženja, ali te promjene trebaju predstavljati poticaj razvoju djeteta, njegovoj motivaciji i želji da i dalje istražuje i uči. Ipak, ako je ta promjena drastična u odnosu na raniji način funkcioniranja djeteta i sa sobom nosi istovremeno mnogo izazova i prepreka, može doći do poteškoća u svim aspektima prilagodbe djeteta. Potpuna promjena svakodnevne rutine, novo okruženje te prekomjerni zahtjevi i očekivanja iz okoline, na koja dijete ne može uvijek adekvatno odgovoriti, mogu voditi do pojave nesigurnosti i povećane razine anksioznosti kod djeteta. Kako navode Tokić i Majer (2015), ukoliko je razlika u starom i novom okruženju prevelika i kao takva utiče na razvoj osjećaja nesigurnosti, moguće je u početnom periodu očekivati izostajanje svih oblika napredovanja kod djeteta.

U nastavku će biti navedeni potencijalni izvori stresa koji se mogu javiti pri polasku u školu, kao i strategije i načini njihovog prepoznavanja i minimiziranja, a s ciljem olakšavanja prilagodbe i omogućavanja djetetu da stekne pozitivno iskustvo na početku obrazovnog puta.

Potencijalni izvori stresa pri polasku u školu

Separacijska anksioznost se može pojaviti kao izazov u ključnim prelazima u životu djeteta. Jedan od najistaknutijih trenutaka kada se pojavljuje jeste upravo polazak u školu. Strah od odvajanja od roditelja, osjećaj nesigurnosti i strah od nepoznatog okruženja prirodni su dio emocionalnog razvoja djeteta. Pojava simptoma anksioznosti pri odvajanju od roditelja, ili drugih važnih osoba s kojima dijete ima snažnu emocionalnu vezu, potpuno su uobičajeni u ranom djetinjstvu. Na samom početku razvoja djeteta, simptomi anksioznosti mogu se pojaviti između devetog i trinaestog mjeseca života, kada dosežu vrhunac, a zatim se smanjuju nakon druge godine kako dijete sve više razvija autonomiju i sposobnost suočavanja s novim situacijama. Iako ovi simptomi obično slabe godinama mogu ponovno postati izraženiji između četvarte i pete godine, a to je upravo period kada dijete počinje pohađati predškolsku ili školsku ustanovu. Ovaj prelazak u novo okruženje, u kojem se dijete suočava sa novim autoritetima i socijalnim kontekstom, može izazvati povratak straha od odvajanja (Costello, Egger i Angold, 2005; Krain i sur., 2007).

Polaskom u školu dijete se suočava i s izazovima u *socijalnim interakcijama*. Upoznavanje novih prijatelja, učitelja i učiteljica može predstavljati značajan izvor stresa, a djeca koja su navikla na poznati krug obitelji i prijatelja često osjećaju nesigurnost i nelagodu u socijalnim situacijama u kojima se trebaju prilagoditi novim ljudima i pravilima. Može se javiti strah od neprihvatanja ili isključivanja iz grupe, što rezultira pojavom nesigurnosti kod djeteta. Već u ovom uzrastu kod djeteta se može pojaviti zabrinutost oko toga da li će biti prihvaćeno od strane vršnjaka i da li će se uklopiti u grupu.

Pritisak zbog akademskih/školskih zahtjeva koji se pred dijete postavlja pri polasku u školu može izazvati strah od neuspjeha ili osjećaj da neće moći ispuniti očekivanja okoline. Zbog suočavanja s novim izazovima kao što su školski zadaci, domaći radovi, testovi i sl., može osjećati preopterećenost i tjeskobu preispitujući svoje sposobnosti i rezultate koje ostvaruje. Strah od neispunjavanja zadataka ili socijalnih normi može imati negativan uticaj na samopouzdanje djeteta te povećati razinu

stresa. Upoređivanje s vršnjacima koji se možda brže prilagođavaju i postižu bolje rezultate, može dodatno narušiti samopouzdanje i osjećaj samoeфикаsnosti te intenzivirati strah od neuspjeha.

Polaskom u školu djeca objektivno imaju *sve manje vremena za igru i opuštanje*, što donosi značajne promjene u njihovoj dnevnoj rutini. Školske obaveze i vanškolske aktivnosti sve više ispunjavaju svakodnevnicu, dok se prostor za slobodno vrijeme i igru značajno smanjuje. Ove promjene mogu biti izazov mnogoj djeci, jer se već tada od njih očekuje da uče kako uskladiti sve svoje obaveze i odgovornosti, a to može rezultirati povećanom razinom stresa i iscrpljenosti. U tom periodu njihova energija sve je češće usmjerena na školske zadatke i obaveze, a prilika za nesmetanu igru i opuštanje sve je manje.

Prilagodba na nova pravila i strukturu također može biti izvor stresa za djecu. Upoznavanje sa školskim pravilima i pridržavanje istih ne odvija se uvijek sa lakoćom. Npr. rano ustajanje, dolazak u školu na vrijeme, sjedenje na jednom mjestu 45 minuta, bez mogućnosti da se krećeš i govoriš dok učitelj/učiteljica ne odobre, za mnoge prvačiće može biti stresno. Važno je ukazati da nažalost ovakva pravila i nisu u potpunosti usklađena sa stepenom razvoja i zrelosti djeteta zbog čega mnogi prvačići osjećaju frustriranost i pokazuju otpor. Ponekad su zbunjeni i samom činjenicom da se u školu treba ići svaki dan i da nemaju pravo ostate kod kuće kada to požele.

Važno je naglasiti da će ovaj period biti značajno lakši za djecu koja su prije polaska u školu vrijeme provela u predškolskim ustanovama. Tu su imali priliku steći iskustva koja će im pomoći u procesu prilagodbe novonastalim promjenama i školskom kontekstu (Burke Walsh, 2004).

Važnost procjene zrelosti djeteta i roditeljske podrške u procesu pripreme za polazak u školu

Kako bi se prevenirale ili minimizirale sve prethodno navedene poteškoće pri polasku u školu, važno je realizirati procjenu djetetove zrelosti. Zrelost djeteta procjenjuje se kroz različite aspekte, uključujući njegov fizički razvoj, motoričke sposobnosti te druge kompetencije koje

su potrebne za uspješno izvršavanje zadataka i suočavanje s izazovima koji ga očekuju pri polasku u osnovnu školu. Poseban naglasak stavlja se na razvoj intelektualne zrelosti, jer ona može igrati ključnu ulogu u prepoznavanju djeteta s poteškoćama u razvoju ili darovitog djeteta. Od izuzetne važnosti je procijeniti i emocionalnu i socijalnu zrelost djeteta, jer i ove dimenzije imaju značajnu ulogu u njegovoj spremnosti za školu.

Razvoj zrelosti djeteta ne odvija se samo u okviru odgojno-obrazovnih ustanova kroz predškolski program, već i unutar obitelji. Obitelj ima presudnu ulogu u pripremi djeteta za školu, a posebnu važnost ima stil odgoja i uloga djeteta unutar obiteljskog okruženja. S druge strane, priprema za polazak u školu također se ostvaruje u predškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi gdje odgajatelji kroz svoj rad i sadržaje koje realiziraju u radu sa djecom, doprinose intelektualnom i socioemocionalnom razvoju te razvijaju motivaciju za učenjem.

Roditelji se često pitaju kako na najbolji način pripremiti dijete za polazak u školu. Mnogi su pri tome skloni opterećivati se učenjem slova, brojeva, boja, oblika i drugih temeljnih znanja, vjerujući da je to ključ za uspješan početak školovanja. Međutim, prava priprema zahtijeva sveobuhvatniji pristup koji uključuje različite aspekte djetetovog razvoja. Preventivne aktivnosti koje omogućuju uspješnu prilagodbu djeteta pri polasku u školu, ne odnose se samo na razvoj kognitivnih sposobnosti, već i na emocionalni i socijalni razvoj. Zbog toga bi roditelji trebali uzeti u obzir da priprema za školu podrazumijeva razvoj cjelokupne djetetove ličnosti. U nastavku će biti opisane neke od aktivnosti koje roditelji mogu poduzeti u predškolskom periodu djeteta, a s ciljem njegove bolje pripreme za polazak u školu.

- *Posjeta školi kao prvi korak*

Posjeta školi prije početka školske godine omogućava djetetu da se upozna s okruženjem i stvori sliku o onome što ga uskoro očekuje. Roditelji mogu organizirati posjetu školi kako bi se dijete upoznao sa školskim osobljem i prostorom tj. važnim mjestima poput učionice, igrališta, toaleta i sl. Također, od izuzetnog značaja je da roditelji razgovaraju s dje-

tetom o školskim aktivnostima, rutini i očekivanjima. Pri tome treba istaći pozitivne aspekte polaska u školu, poput sticanja novih prijatelja, učenja novih i zanimljivih stvari... Navedeno će umanjiti osjećaj neizvjesnosti i nesigurnosti kod djeteta.

- *Postepeno prilagođavanje novoj dnevnoj rutini*

Poželjno je uvesti školsku rutinu najmanje deset dana prije početka škole, uključujući vrijeme za buđenje, učenje, obroke, spavanje i sl. Na taj način se omogućava postepena prilagodba novoj rutini bez prevelikog pritiska i stresa. Odvojiti vrijeme i ranije planirati kupovinu školskog materijala i opreme. Omogućiti djetetu da u tome učestvuje i napravi vlastite izbore kada je u pitanju školska torba, sveske, pribor za pisanje i crtanje te ostali potreban materijal.

- *Poticanje razvoja socijalnih vještina u predškolskoj dobi*

Roditelji trebaju omogućiti djetetu druženje s vršnjacima prije polaska u školu. Ukoliko postoji mogućnost poželjno je organizirati i susret s djecom koja će ići u isti razred tj. odjeljenje. U ovom periodu preporuka je da roditelji i odgajatelji u predškolskim ustanovama kroz sadržaje i aktivnosti koje realiziraju s djecom više potiču prosocijalno ponašanje i stave naglasak na usvajanju temeljnih socijalnih vještina kao što su davanje i dijeljenje, saradnja, slušanje, poštivanje pravila grupe, poštivanje osobnog prostora, čekanja na red, pristojno ponašanje i sl.

- *Pružanje emocionalne podrške i stvaranje pozitivnog stava prema školi*

Roditelji trebaju osigurati emocionalnu podršku djetetu u ovom uzrastu na način da ohrabre dijete i naglase pozitivne aspekte školskog iskustva, ali i da s razumijevanjem, bez osuđivanja i kritike komuniciraju s djetetom o njegovim osjećanjima i potencijalnim strahovima. Ovakav pristup će omogućiti stvaranje sigurnog emocionalnog okruženja za dijete u kojem će lakše prepoznati i izraziti svoje emocije.

- *Uspostavljanje otvorene komunikacije sa učiteljima/učiteljicama*

S ciljem praćenja djetetovog prilagođavanja i napretka u školskom kontekstu te pravovremenog prepoznavanja poteškoća u prvom razredu osnovne škole, nužan je češći kontakt i otvorena komunikacija s učiteljima/učiteljicama. Važno je razmijeniti informacije o djetetovom ponašanju, emocijama i socijalnim interakcijama, a ne samo o kognitivnom angažmanu i napretku. Za rješavanje specifičnih problema i izazova roditelji trebaju potražiti savjet i podršku od učitelja/učiteljice.

- *Fokusirati se na proces učenja, a ne na rezultate*

U prvim razredima osnovne škole ključno je kod djeteta razviti radne navike, omogućiti mu uspjeh da stekne osjećaj samoefikasnosti pri rješavanju školskih zadataka i postavljati realna očekivanja, pri čemu je angažman i uključenost roditelja u ovom periodu nužan. Pri tome fokus treba biti na procesu učenja i uloženom trudu, a ne na ostvarenim rezultatima.

Uspješna prilagodba pri polasku u školu zahtijeva vrijeme, strpljenje i podršku odraslih. Aktivnim uključivanjem roditelja, otvorenom komunikacijom i pozitivnim stavom, djeca će uspješno prevladati početne izazove i ostvariti prilagodbu u svim aspektima.

Promjena odjeljenja i/ili škole

Premještanje učenika u novo odjeljenje ili školu, može imati značajan uticaj na akademski, socijalni i emocionalni aspekt funkcioniranja učenika. West i Schwerdt (2012) ukazuju na primjetan pad postignuća kod učenika koji se suočavaju s ovim prelaskom. Takve promjene ponekad kod učenika dovode do osjećaja gubitka kontrole, što može povećati razinu stresa i nesigurnosti. Dok su pojedini učenici spremniji na nove izazove, za mnoge prilagodba može biti izuzetno zahtjevna, a posebno ukoliko se radi o čestim promjenama. Roditelji i nastavnici u tim trenucima trebaju pokazati razumijevanje i pružiti adekvatnu podršku kako bi se ublažili negativni efekti prelaska u drugu školu ili odjeljenje.

Promjena škole najčešće podrazumijeva susret s nepoznatim okruženjem, novim nastavnicima, vršnjacima, pravilima i procedurama. Ova promjena može izazvati osjećaj nesigurnosti i tjeskobe, pa čak i straha od nepoznatog. Također, ovakva promjena često podrazumijeva i *promjenu u načinu rada i učenja*, što može biti teško za učenike koji su već usvojili specifične obrazovne navike u prethodnoj školi. Drugačiji nastavni planovi i programi ili drugačija realizacija nastavnih jedinica, različite pedagoške metode i školski zahtjevi mogu dovesti to toga da se učenik ne snalazi tako dobro kao u prethodnoj školi, što povećava razinu stresa.

Jedan od najvećih izazova s kojima se učenici suočavaju prilikom promjene škole jeste i *odvajanje od bliskih prijatelja*, što može izazvati tugu i osjećaj usamljenosti kod učenika. S druge strane prilagodba na novo društveno okruženje može biti i frustrirajuća, jer učenici moraju ponovno graditi socijalne veze i uspostaviti nova prijateljstva. Ovaj proces može biti posebno izazovan za učenike koji su introverti ili imaju poteškoće u socijalizaciji. Ukoliko dijete teško uspostavlja kontakt s vršnjacima, može doći do pojave osjećaja izoliranosti i nesigurnosti. Takvi socijalni problemi mogu imati dugoročne negativne posljedice ako se ne prepoznaju i ne riješe na vrijeme.

Jedan od ozbiljnih problema koji se može javiti prilikom promjene škole jest *prekid kontinuiteta u učenju*. Učenici koji se premještaju iz jedne škole u drugu mogu se suočiti s poteškoćama u praćenju nastave i gradiva, posebno ako su nastavni planovi i programi različiti ili nisu usklađeni. Razlike u nastavnom planu i programu, dinamika odvijanja nastave i način ispitivanja mogu usporiti napredak učenika i izazvati osjećaj da mu je uskraćeno važno nastavno gradivo. Posebno su pod rizikom učenici koji dožive više od jednog premještanja u kratkom vremenskom periodu, jer je teško pratiti nastavni plan i program koji nije utemeljen na kontinuitetu. Sve to može narušiti, pored akademskog uspjeha i samopouzdanje učenika, jer se često suočavaju s osjećajem da „zaostaju“ u gradivu u odnosu na svoje vršnjake.

Učenici koji često mijenjaju škole, posebno zbog preseljenja i/ili obiteljskih razloga, mogu se suočiti s poteškoćama u psihološkom funkcioniranju. Osim osnovnog stresa zbog novog okruženja, postoji rizik od

razvijanja anksioznosti, a ponekad i pojave depresivnih simptoma. Česte promjene mogu rezultirati i problemima u ponašanju, jer učenici ne razvijaju stabilnu socijalnu mrežu, a konstantna prilagodba može ometati emocionalnu stabilnost.

Iako je prilagodba na novu školu izazov za većinu djece i adolescenata, ona ne mora nužno biti stresno i traumatično iskustvo. Uz adekvatnu podršku roditelja, nastavnika i škole, učenici će lakše prebroditi sve promjene. Aktivno uključivanje roditelja u proces prilagodbe, razgovori s učenicom o njegovim osjećajima i potrebama, te pružanje emocionalne podrške mogu značajno smanjiti stres koji učenik doživljava. Škola također treba u ovom procesu imati odgovornosti i pružiti učeniku potrebnu podršku. U naprednijim obrazovnim sistemima obavezne su aktivnosti za poticanje integracije novih učenika, organiziranje susreta s mentorima ili starijim učenicima, te kreiranje prijateljske i podržavajuće atmosfere. Navedeno pomaže učenicima da se lakše snalaze u novom okruženju. Kvalitetna komunikacija između škole i roditelja također je od esencijalne važnosti kako bi se osigurao uspješan prelazak i minimizirali negativni efekti promjena.

U konačnici, prilagodba na novu školu i/ili razred ne mora biti izvor stresa. Razumijevanje specifičnih izazova s kojima se učenici suočavaju prilikom promjena školskog okruženja i razvoj strategija za podršku može značajno olakšati ovaj prelazak i pomoći učenicima da se brzo i efikasno prilagode novom okruženju, te ponovo izgrade socijalne mreže. Na taj način, promjene u školskom okruženju mogu postati prilika za rast i razvoj učenika, umjesto izvora stresa i nesigurnosti.

Prelazak iz osnovne u srednju školu

Među ključnim stresorima u adolescenciji su školski zahtjevi, a posebno tranzicije na višu obrazovnu razinu (Salmela-Aro i Tynkkynen, 2012). Svaka tranzicija, pa tako i ona unutarobrazovnog sistema, donosi sa sobom neizvjesnost, nesigurnosti te mnogo toga nepoznatog, a s druge strane i priliku za novi početak i promjene. Pa iako je prelazak iz osnovne u srednju školu uobičajen životni događaj za adolescente, nerijetko do-

nese sa sobom i brojne poteškoće i izazove. Jedan od razloga je i to što je u pitanju prelazno razdoblje koje nastupa u periodu kada se mladi suočavaju s brojnim razvojnim promjenama na kognitivnom, socijalnom, emocionalnom i fizičkom planu, koje dodatno mogu potencirati pojavu stresnih reakcija (Andrews i Bishop, 2012). Uprkos evidentnim razlikama u obrazovnim sistemima između različitih zemalja u svijetu, izazovi koji se povezuju s tranzicijskim razdobljima su vrlo slični (Humphrey i Ainscow, 2006). Prelazak iz osnovne u srednju školu je zbog toga značajna tranzicija za većinu adolescenata, praćena različitim izazovima.

Prvi razlog zabrinutosti s kojima se susreće većina adolescenata je odabir srednje škole. On bi trebao biti u skladu s interesima i kompetencijama adolescenta, jer često predstavlja i prvi korak ka izboru budućeg zanimanja. Mnogi adolescenti će osjetiti pritisak i percipirati da donošenje tako važne odluke nadilazi njihove trenutne kapacitete.

Postoji nekoliko ključnih aspekata na koje je potrebno obratiti pažnju pri prelasku iz osnovne u srednju školu, a neki od njih su: novi akademski zahtjevi, promjene u socijalnom okruženju, preuzimanje više odgovornosti i povećana samostalnost, pravljenje izbora koji određuju budućnost itd. Zbog svega navedenog, ovaj prelazak, kako navode Murberg i Bru (2007), iako normativan, jedan je od emocionalno zahtjevnijih događaja tijekom cijelog školovanja.

Prelazak u srednju školu donosi povećane akademske zahtjeve u poređenju s osnovnom školom. Nastavni plan i program je zahtjevniji i savladavanje sadržaja zahtijeva dublje razumijevanje, analitičko razmišljanje i kritičku analizu. Mikić, Jokić Begić i Bunjevac (2012) navode da učenike tokom prilagodbe na srednjoškolski kontekst najviše zabrinjavaju zahtjevnost gradiva, visoki kriteriji ocjenjivanja te učestala i detaljna ispitivanja znanja. Drugim riječima, najizraženiji izvor brige za učenike predstavljaju upravo akademski zahtjevi, što doprinosi povećanju tzv. akademske zabrinutosti. Ako su zahtjevi i očekivanja previsoki i učenik kontinuirano ulaže velike napore da ih savlada, može doći do pada energije, stalne zabrinutosti, sagorijevanja te visoke razine anksioznosti i stresa (Tanaka, Terashima, Borres i Thulesius, 2012).

Za razliku od osnovne škole, gdje su uključenost nastavnika u vođe-

nju učenika kroz gradivo i nadziranje rada prisutniji, u srednjoškolskom kontekstu se od učenika očekuje da preuzmu više samostalnosti i odgovornosti za planiranje vlastitog učenja i priprema za provjere znanja. Učenici dobivaju više zadataka što zahtijeva kontinuiran i temeljit rad kod kuće. Ocjene u srednjoj školi često postaju važnije, jer utiču na izbor budućeg zanimanja, tj. izbor fakulteta. Balansiranje između želja, interesa, mogućnosti i očekivanja može povećati pritisak na učenike, što može uticati na njihovu sposobnost donošenja odluka, organizacije vremena i suočavanja sa svakodnevnim izazovima.

Važan aspekt prilagodbe u srednjoj školi je i socijalna prilagodba. Dolazak u srednju školu podrazumijeva nova poznanstva i sklapanje novih prijateljstava. Razdvajanje od dugogodišnjih prijatelja ponekad može izazvati osjećaj izolacije i nesigurnosti. Seiffge-Krenke, Anuola i Nurmi (2009) navode kako je između 46% i 82% svakodnevnih stresova u adolescenciji vezano uz interpersonalne odnose, u čemu su veliki dio upravo odnosi s vršnjacima (prijateljima i romantičnim partnerima). Značajne promjene u vršnjačkim grupama te zabrinutost adolescenta da li će biti prihvaćen i uklopiti se u novi razredni kolektiv, može uzrokovati nižu razinu samopoštovanja i pad akademskog uspjeha (Isakson i Jarvis, 1999) te povećanu razinu anksioznosti i depresije (DeWit, Karioja, Rye i Shain, 2011; Lester, Waters, Cross, 2013;).

Rezultati nekih istraživačkih studija pokazuju da se kod učenika često smanjuje i osjećaj pripadnosti nakon prelaska iz osnovne u srednju školu (Johnson, 2008; Gillen-O'Neel i Fuglini, 2013). Jedno od mogućih objašnjenja ovog fenomena jeste pojava disbalansa između razvojnih potreba adolescenata i načina na koji je organizovano srednjoškolsko okruženje, što može otežati njihovu integraciju i osjećaj pripadnosti (Johnson, 2008). Mnogi istraživači se slažu da je potreba za pripadanjem jedna od najvažnijih potreba svih adolescenata i da je nužno da bude zadovoljena kako bi uspješno funkcionirali u obrazovnom kontekstu (Crosnoe, 2011; Eccles i Roeser, 2011). Osjećaj pripadnosti usko je povezan s kvalitetom međuljudskih odnosa u novoj školi, kako između nastavnika i učenika tako i između samih učenika (Ellerbrock, Kiefer i Alley, 2014). Podrška koju učenici dobijaju od nastavnika i vršnjaka utječe na njihovu motiva-

ciju za učenjem, angažman tokom nastave, kao i na osjećaj pripadnosti školi i razrednom kolektivu (Bundick, Quaglia, Corso i Haywood, 2014). Zbog toga je izuzetno važno da srednje škole razvijaju klimu u kojoj će se kroz socijalne i akademske aktivnosti kontinuirano poticati stvaranje podržavajućih i prijateljskih odnosa. Takvi odnosi omogućuju adolescentima da razvijaju osjećaj sigurnosti i pripadnosti, što će se pozitivno odraziti na njihovu emocionalnu i socijalnu dobrobit te akademski uspjeh.

Prelazak iz osnovne u srednju školu definitivno zahtijeva prilagodbu na različite promjene i razvijanje novih vještina. Adolescenti mogu uspješno prevazići sve izazove kroz pravilno planiranje i upravljanje vremenom, razvijanje efikasnih strategija učenja, dobru organizaciju školskih i drugih aktivnosti, prepoznavanje prioriteta, traženje podrške od nastavnika i roditelja te uključivanje u aktivnosti koje im pomažu da unapređuju akademske i socioemocionalne kompetencije.

U našem obrazovnom sistemu nužno je kreirati i realizirati programe koji bi stavili veći fokus na tranzicijsko razdoblje. Takvi programi bi trebali biti usmjereni upravo na one elemente koji se često navode kao najproblematičniji, a to su akademski i socijalni izazovi. Cilj je unaprijediti prilagodbu učenika te umanjiti moguće negativne posljedice uključujući i odustajanje od škole (Cohen i Smerdon, 2009). Programi podrške adolescentima pri prelasku iz osnovne u srednju školu mogu obuhvatiti širok spektar aktivnosti, od jednokratnog informisanja, pa sve do obimnih i sveobuhvatnih aktivnosti u koje su uključeni učenici, roditelji i nastavnici. Iako pojedine škole koriste neke od navedenih aktivnosti, vrlo je malo onih škola koje provode kompletne tranzicijske programe koji uključuju i učenike i roditelje i nastavnike iz obje škole te pružaju sistemsku podršku (Cohen i Smerdon, 2009). Morgan i Hertzog (2001) ukazuju na propust koji se napravi pri kreiranju programa, a to je da se isti osmišljavaju bez uključenosti učenika. Autori savjetuju da kreiranje efikasnog programa, koji će odgovarati potrebama učenika, podrazumijeva i razgovore s učenicima kako bi se detektovala njihova očekivanja i izvori zabrinutosti, te u skladu s dobivenim informacijama kreirale programske aktivnosti.

ZAŠTO PSIHOLOŠKA DOBROBIT UČENIKA JOŠ UVIJEK NIJE PRIORITET OBRAZOVNOG SISTEMA?

Obrazovni sistem u našem kontekstu često ne uspijeva adekvatno adresirati psihološke poteškoće koje se sve češće javljaju među učenicima, niti staviti psihološku dobrobit učenika na prvo mjesto. Prije svega, postoji jedna dimenzija rigidne usmjerenosti na postizanje visokih akademskih standarda i uspjeha, pri čemu je naglasak na ocjenama, testiranju i postignućima. Nedostaje integrirani, holistički pristup koji bi obuhvatio emocionalne, socijalne i kognitivne aspekte razvoja učenika i omogućio stvaranje podržavajućeg obrazovnog okruženja koje uzima u obzir psihološke potrebe učenika. Nastavni planovi i programi najčešće su preobimni i fokusirani u najvećoj mjeri na akademske sadržaje, zbog čega nastavnici nastoje u ograničenom vremenskom periodu realizirati što veći broj nastavnih jedinica. To dovodi do preopterećenosti učenika i često rezultira zanemarivanjem važnih aspekata poput razvijanja životnih vještina ključnih za njihov emocionalni i socijalni razvoj. Naprimjer usvajanje tehnika opuštanja, upravljanja vremenom i suočavanja s pritiskom moglo bi značajno pomoći učenicima da postanu otporniji na stres i da se lakše nose sa svakodnevnim izazovima u školskom i obiteljskom okruženju.

Nažalost, često se u okviru obrazovnih institucija rigidno slijede struktura i postojeća pravila bez dovoljno prostora za individualni pristup učenicima. Nedostatak vremena i fleksibilnosti nastavnika u pogledu metoda učenja, dinamike i tempa rada, načina ocjenjivanja će neminovno dovesti do stresa i osjećaja nesigurnosti kod učenika. U našim učionicama se još uvijek često promovira i potencira takmičarski duh među učenicima, jer se vjeruje da će takva vrsta pritiska motivirati učenike da budu bolji. Nažalost, takav pristup nerijetko kod učenika rezultira povećanom razinom anksioznosti, osjećaja nekompetentnosti i pojavom straha od neuspjeha.

U mnogim obrazovnim institucijama nedostaju programi podrške mentalnom zdravlju učenika. Naprimjer, u prosječnoj školi u Bosni i Hercegovini na jednog školskog psihologa dolazi između 500 i 800 učenika, što otežava pružanje kontinuirane i individualizirane podrške. Nedostatak odgovarajućih programa i nedovoljan broj školskih psihologa koji bi pružali kontinuiranu podršku učenicima u suočavanju sa stresom i drugim emocionalnim i socijalnim izazovima, izlažu učenike riziku od pojave negativnih posljedica po njihovo mentalno zdravlje. Bez stručne pomoći i adekvatnih resursa učenici teško mogu razviti efikasne strategije za upravljanje stresom i prevazilaženje poteškoća koje naročito prate adolescenciju. Nedostatak sistematske podrške može dodatno ugroziti njihov osjećaj nesnalaženja i nesigurnosti što će se reflektirati na njihov akademski/školski uspjeh i kvalitetu života. Od ključne je važnosti uložiti u razvoj i implementaciju programa koji će učenicima omogućiti pristup stručnoj podršci i pomoći te naučiti ih kako da se suoče s izazovima na funkcionalan i zdrav način.

Jedan od ključnih problema u obrazovnom sistemu su i duboko ukorijenjeni stavovi i visoka očekivanja roditelja, ali i šire društvene zajednice, kada je u pitanju školsko postignuće. Iako su među djecom prisutne razlike u sposobnostima, interesima, talentima i aspiracijama svi se potiču da slijede isti obrazovni put. To stvara pritisak učenicima da se prilagode jedinstvenim standardima, a oni koji se ne uklapaju u postojeći obrazovni okvir i koji negoduju ili odstupaju od očekivanih normi smatraju se neuspješnim ili neprilagođenim. A istina je da zapravo nisu ni imali priliku slijediti put koji je u skladu s njihovim vlastitim afinitetima, sposobnostima i interesima. Roditelji često ulažu značajna finansijska sredstva u dodatnu nastavu, privatne časove i vannastavne aktivnosti, što također može dodatno povećati osjećaj pritiska kod djece i adolescenata i intenzivirati strah da neće ispuniti očekivanja i opravdati uloženi trud i resurse. U pojedinim slučajevima roditelji mogu nesvjesno stvarati atmosferu u kojoj je griješiti neprihvatljivo, pa učenici razvijaju strah od neuspjeha i osjećaj nesposobnosti ukoliko ne ispune visoke standarde.

I sami nastavnici osjećaju da su pod stalnim pritiskom da ispune visoke standarde i poprate sve zahtjeve i promjene u obrazovnom sistemu.

Nastavnici koji rade pod stalnim pritiskom, s ograničenim resursima i nedovoljnom podrškom će postajati demotivirani, emocionalno iscrpljeni i manje osjetljivi na potrebe učenika, a to će dodatno narušiti kvalitetu obrazovnog procesa. Nastavnici se također suočavaju s brojnim opterećenjima, uključujući preopterećenost nastavnim planom i administrativnim obavezama, ograničeno vrijeme za pripremu kvalitetnih časova, pritisak da njihovi učenici ostvare visoke rezultate, kao i nedostatak fleksibilnosti u prilagođavanju metoda rada individualnim potrebama učenika. Osim toga, suočavaju se s izazovima u upravljanju disciplinom u razredu, nedostatkom adekvatne stručne podrške za rad sa učenicima s posebnim obrazovnim potrebama i kontinuiranim promjenama u obrazovnim politikama koje često dolaze bez dovoljne pripreme i obuke. Kombinacija ovih faktora može dovesti do sindroma sagorijevanja, smanjene motivacije za rad i osjećaja nemoći u suočavanju sa svakodnevnim izazovima u učionici.

Uzimajući u obzir sve prethodno navedeno, jasno je da različiti faktori utiču na to da psihološka dobrobit učenika još uvijek nije prepoznata kao prioritet u okviru postojeće obrazovne politike. Kako bi se unaprijedila psihološka dobrobit učenika, nužno je usvojiti sveobuhvatan i integriran pristup koji će balansirati akademske zahtjeve s emocionalnim i socijalnim potrebama učenika. Uvođenje programa podrške mentalnom zdravlju, prilagodba nastavnih metoda, smanjenje pritiska kroz fleksibilnije oblike ocjenjivanja, osiguravanje dostupnosti školskih psihologa i savjetnika te jačanje kompetencija nastavnika u području emocionalne inteligencije, komunikacijskih vještina i prepoznavanja znakova poteškoća u emocionalnom i socijalnom funkcioniranju učenika, uz aktivno uključivanje roditelja u edukacije o emocionalnom razvoju djece i tehnikama pružanja podrške, predstavljaju ključne korake ka izgradnji obrazovnog sistema u kojem se učenici osjećaju sigurno, motivirano, emocionalno stabilno i osnaženo za suočavanje sa školskim, ali i svim drugim životnim izazovima.

SISTEMSKE PROMJENE KAO TEMELJ ZAŠTITE I UNAPREĐENJA MENTALNOG ZDRAVLJA UČENIKA

U socioekonomski razvijenijim zemljama važnost ulaganja u mentalno zdravlje djece i adolescenata više nije potrebno dokazivati empirijskim pokazateljima. Jasno je da su školska iskustva ključna za socioemocionalni razvoj djece i adolescenata (Hamoda, Hoover, Bostic, Rahman i Saaed, 2022). Emocionalno zdravlje učenika i školski uspjeh su snažno povezani (Kase i sur., 2017). Škole mogu unaprijediti školsko postignuće učenika unapređenjem njihove emocionalne dobrobiti (Hattie, 2009). To podrazumijeva kontinuirane aktivnosti u odgojno-obrazovnom kontekstu koje imaju za cilj omogućiti djeci da doživljavaju pozitivne emocije (radost, ljubav, zadovoljstvo), da nauče upravljati negativnim emocijama (poput tuge, bijesa, anksioznosti) te da prihvate sebe i imaju osjećaj vlastite vrijednosti. Djeca s emocionalnim problemima sklonija su lošijem školskom/akademsom uspjehu, prijevremenom napuštanju obrazovanja i postaju ranjiviji za pojavu drugih problema, uključujući i zloupotrebu psihoaktivnih supstanci, kršenje zakona i provođenje kriminalnih djela...

Negativan uticaj stresa na razvoj i psihofizičko zdravlje djece i adolescenata je problem cijelog društva. Efikasan pristup u minimiziranju neprijatnih emocionalnih stanja učenika uzrokovanih različitim izvorima stresa je primjena preventivnih aktivnosti usmjerenih na jačanje zaštitnih i slabljenje rizičnih faktora. Od izuzetnog značaja su aktivnosti usmjerene na jačanje psihološke otpornosti djece i adolescenata. To prvenstveno uključuje razvijanje sljedećih sposobnosti: nošenja sa stresnim situacijama i negativnim iskustvima, vjerovanje u vlastite snage te sposobnost prilagođavanja promjenama. U naprednijim sistemima obrazovanja važnost kvalitetne izrade, provođenja i evaluacije programa prevencije regulisano je zakonom. Postoje pravilnici o načinu djelovanja odgojno-obrazovnih ustanova tj. njenih zaposlenika kada je u pitanju realizacija programa primarne prevencije (Rukavina i Nikčević-Milković, 2016). Međutim, čak i u tom slučaju postoji niz manjkavosti, a neke od njih su:

1. fokus se stavlja na kvantitet, a ne kvalitet programa prevencije koji se realizuju u određenoj obrazovnoj ustanovi;
2. programi koji se realizuju nisu uvijek utemeljeni na relevantnim naučnim spoznajama;
3. izostaje evaluacija realiziranih programa i dugoročno praćenje efekata;
4. šarolikost i neujednačenost programa u različitim školama;
5. nedovoljna educiranost i pripremljenost stručnih službi tj. stručnih saradnika koji su realizatori aktivnosti.

S ciljem prevazilaženja ovih manjkavosti potrebno je kreirati funkcionalan sistem u okviru kojeg će se poduzimati sljedeće aktivnosti:

1. formirati stručno tijelo koje će uzimati u obzir relevantne i recentne naučne spoznaje te birati programe prevencije utemeljene na rezultatima naučnih istraživanja;
2. provesti ujednačavanje preventivnih programa u školama uz mogućnost da svaka škola prilagodi sadržaje programa aktuelnim specifičnim problemima;
3. omogućiti prohodnost informacija i unaprijediti saradnju između škola, roditelja/staratelja i drugih relevantnih institucija u zajednici;
4. osigurati podršku ministarstva kada je u pitanju realizacija programa, ali i edukacije stručnih saradnika i nastavnika kako bi mogli efikasno provoditi aktivnosti u okviru određenog programa prevencije;
5. unaprijediti saradnju škola s visokoškolskim ustanovama kako bi znanstvenici i stručnjaci iz visokoobrazovnog konteksta mogli pružiti podršku u kreiranju, provođenju i evaluaciji programa prevencije.

Dakle, recentna literatura dosljedno pokazuje da zaštita i unapređenje mentalnog zdravlja djece i adolescenata nije moguća bez aktivnog učesća odgojno-obrazovnih ustanova. Nije dovoljno samo da roditelji djecu poučavaju kako se nositi s izazovima i teškim životnim okolnostima. Uloga obrazovnog sistema je osigurati da svako dijete nailazi na pozitivno i poticajno školsko okruženje. Stvaranje pozitivne školske klime, pružanje podrške i upućivanje pohvala svakom učeniku pomaže da učenici razviju pozitivne emocije i privrženost prema školi. Učenicima koji nisu u mogućnosti savladati određene sadržaje u skladu sa očekivanjima važno je osigurati podršku te istaći i pozitivno vrednovati njihove druge akademske i neakademske sposobnosti. Nastavnici trebaju biti educirani da prepoznaju prve znakove emocionalnih problema kod učenika, jer, nažalost, znatan broj studija ukazuje da nastavnici često ne prepoznaju znakove anksioznosti i depresije kod učenika (Puura i sur., 2021).

Kako bi se riješio problem preopterećenosti učenika, neophodno je provesti reforme obrazovnog sistema koje će razmatrati smanjenje obima gradiva, omogućavanje učenicima veće fleksibilnosti za učenje, podršku učenicima u razvijanju vještina samoregulacije i uspostavljanja ravnoteže između škole i ostalih aktivnosti, uvođenje redovnih pauza i vremena za opuštanje, pravilno planiranje i prilagođavanje domaćih zadataka individualnim potrebama učenika te ograničavanje broja zadataka u skladu s razinom razvoja i sposobnosti.

Također, mjere prevencije bi se trebale posvetiti višestrukim prelaznim periodima tokom djetetovog obrazovanja, kako bi se učenicima pružila adekvatna podrška u ovim glavnim razvojnim prekretnicama (polazak u školu, početak razredne nastave, početak srednje škole). Potrebni su kontinuirani napor da se razviju univerzalne strategije prevencije koje smanjuju prevalenciju najčešćih emocionalnih problema i problema u ponašanju.

Obrazovne ustanove su nosioci društvenih promjena. Nastavljajući posmatrati mjere zaštite i unapređenja mentalnog zdravlja djece i adolescenata kao neobaveznu tačku na dnevnom redu obrazovnih institucija, izgubljena je prilika za stvaranje dugoročnih pozitivnih posljedica i trajne

koristi za pojedinca, obitelji i cjelokupno društvo. Nedovoljno su iskorišteni resursi koji mogu unaprijediti mentalno zdravlje djece i adolescenata i ometati razvoj psihopatologije. Školski psiholozi i dr. stručnjaci iz područja mentalnog zdravlja imaju važnu ulogu u stvaranju pozitivnog školskog okruženja i ublažavanju emocionalnih i socijalnih negativnih posljedica školovanja kod učenika.

Literatura

Alcantara, S. C., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Viñas, F., Casas, F., & Abreu, D. P. (2017). Peer violence in the school environment and its relationship with subjective well-being and perceived social support among children and adolescents in Northeastern Brazil. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1507–1532.

Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D., & Afen-Akpaída, J. (2008). A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behaviour in schools. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 151–158.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Andrews, C., & Bishop, P. (2012). Middle grades transition programs around the globe. *Middle School Journal*, 44(1), 8–14.

Ansary, N. S. (2020). Cyberbullying: Concepts, theories, and correlates informing evidence-based best practices for prevention. *Aggression and Violent Behavior*, 50, Article 101343.

Bachler, R. (2019). Del problema emoción-cognición a la integración de la fenomenología y la intencionalidad de los estados mentales. In P. López-Silva (Ed.), *Discusiones contemporáneas en filosofía de la mente. Voces locales* (pp. 123–150). Universidad de Valparaíso.

Baranović, B. (Ed.). (2006). *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Institut za društvena istraživanja.

Barbalet, J. M. (1999). Boredom and social meaning. *British Journal of Sociology*, 50(4), 631–646.

Barnekow, V., Buijs, G., Clift, S., Bruun Jensen, B., Paulus, P., Rivett, D., & Young, I. (2006). *Health-promoting schools: A resource for developing indicators*. International Planning Committee (IPC), European Network of Health Promoting Schools.

Beabout, B. R. (2006). Broadening the definition of school success with school-family partnerships. *School Community Journal*, 16(1), 7–22.

Beaulieu, L. A. (1981). *Vandalism: Responses and responsibilities*. A. P. Gordon, Queen's Printer under the direction of the Attorney General for Ontario.

Benabou, R., & Tirole, J. (2002). Self-confidence and personal motivation. *The Quarterly Journal of Economics*, 117(3), 871–915.

Bezinović, P., Marušić, I., & Ristić Dedić, Z. (2010). Razvoj kratke ljestvice učeničkih iskustava s učenjem i nastavom. *Odgojne znanosti*, 12(1), 29–44.

Bieg, S., & Dresel, M. (2016). Construction and validation of the German questionnaire to assess students' perceptions of teacher humor. *Diagnostica*, 62(1), 3–15.

Biel, R., & Brame, C. J. (2016). Traditional versus online biology courses: Connecting course design and student learning in an online setting. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 17(3), 417–422.

Black, L., & Forro, D. (1999). Humor in the academic library: You must be joking! Or, how many academic librarians does it take to change a lightbulb? *Libraries at Michigan State University*.

Borekci, C., & Uyangor, N. (2018). Family attitude, academic procrastination and test anxiety as predictors of academic achievement. *International Journal of Educational Methodology*, 4(4), 219–226.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Bonvanie, I. J., Janssens, K. A. M., Rosmalen, J. G. M., & Oldehinkel, A. J. (2017). Life events and functional somatic symptoms: A population study in older adolescents. *British Journal of Psychology*, 108(2), 318–333.

Bosworth, K., McCracken, K., Haakenson, P., Ritter Jones, M., Grey, A., Versaci, L., et al. (1996). What is your classroom management profile? *Teacher Talk*, 1(2).

Brajša-Žganec, A., Kotrla Topić, M., & Raboteg-Šarić, Z. (2009). Povezanost individualnih karakteristika učenika sa strahom od škole i izloženosti nasilju od strane vršnjaka u školskom okruženju. *Društvena istraživanja*, 4–5, 717–738.

Broadwin, I. T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2, 253–259.

Bryant, J., & Zillmann, D. (1989). Chapter 2: Using humor to promote learning in the classroom. *Journal of Children in a Contemporary Society*, 20(1–2), 49–78.

- Bundick, M. J., Quaglia, R. J., Corso, M. J., & Haywood, D. E. (2014). Promoting student engagement in the classroom. *Teachers College Record*, 116(4), 1–34.
- Burke Walsh, K. (2004). *Kurikulum za prvi razred osnovne škole: Stvaranje razreda usmjerenog na dijete*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Burnett, P. C., & Fanshawe, J. P. (1997). Measuring school-related stressors in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 415–428.
- Burrows, L., & McCormack, J. (2011). School culture meets sport: A case study in New Zealand. *European Physical Education Review*, 17(3), 301–312.
- Byrne, D. G., Davenport, S. C., & Mazanov, J. (2007). Profiles of adolescent stress: The development of the adolescent stress questionnaire (ASQ). *Journal of Adolescence*, 30, 393–416.
- Campo, J. V. (2012). Annual research review: Functional somatic symptoms and associated anxiety and depression—developmental psychopathology in pediatric practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53, 575–592.
- Carmona, C. J. V. (2020). Teacher perception about excessive amounts of extracurricular activities that interfere with regular classes. *Revista Educación*, 44(1), 1–21.
- Carter, J. S., Garber, J., Ciesla, J. A., & Cole, D. A. (2006). Modeling relations between hassles and internalizing and externalizing symptoms in adolescents: A four-year prospective study. *Journal of Abnormal Psychology*, 115(3), 428–442.
- Chapman, R., Buckley, L., Sheehan, M., & Shochet, L. (2013). School-based programs for increasing connectedness and reducing risk behaviour: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 25, 95–114.
- Csathó, A., van der Linden, D., Hernádi, I., Buzás, P., & Kalmar, G. (2012). Effects of mental fatigue on the capacity limits of visual attention. *Journal of Cognitive Psychology*, 24(5), 511–524.
- Chen, J. K., & Wei, H. S. (2011). The impact of school violence on self-esteem and depression among Taiwanese junior high school students. *Social Indicators Research*, 100, 479–498.

- Ciboci, L. (2014). Grupe mržnje na društvenim mrežama – novi oblici nasilja među djecom i mladima. In *Zbornik radova konferencije nasilje na Internetu među i nad djecom i mladima* (pp. 13–27). Zagreb: Društvo za socijalnu podršku.
- Ciglar, J., Tomac, Z., & Vidranski, T. (2015). Fizička aktivnost djece u vrtićima mjerena pedometrom. In *Istraživanja paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja - Kineziološka edukacija sadašnjost i budućnost* (pp. 16–16).
- Cohen, J. S., & Smerdon, B. A. (2009). Tightening the dropout tourniquet: Easing the transition from middle to high school. *Preventing School Failure, 53*(3), 177–184.
- Coie, J. D., & Cillessen, H. N. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science, 2*, 89–92.
- Costello, E. J., Egger, H. L., & Angold, A. (2005). The developmental epidemiology of anxiety disorders: Phenomenology, prevalence, and comorbidity. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 14*, 631–648.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research, 76*(1), 1–62.
- Corell, M., Friberg, P., Löfstedt, P., Petzold, M., & Chen, Y. (2022). Subjective health complaints in early adolescence reflect stress: A study among adolescents in Western Sweden. *Scandinavian Journal of Public Health, 50*, 516–523.
- Cosma, A., Stevens, G. W. J. M., Martin, G., Duinhof, E. L., Walsh, S. D., Garcia-Moya, I., Költő, A., Gobina, I., Canale, N., Catunda, C., Inchley, J., & de Looze, M. (2020). Cross-national time trends in adolescent mental well-being from 2002 to 2018 and the explanatory role of schoolwork pressure. *Journal of Adolescent Health, 66*(6 Suppl), S50–S58.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology, 51*, 171–200.
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *The Curriculum Journal, 16*(2), 137–151.
- Crosnoe, R. (2011). *Fitting in, standing out: Navigating the social challenges of high school to get an education*. New York, NY: Cambridge University Press.

Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A. R., Fuentes, S., Pinto, R., & Suárez, N. (2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. *Psicothema*, 27(2), 159–165.

Cvitković, D., & Wagner Jakab, A. (2007). Ispitna anksioznost kod djece i mladih s teškoćama učenja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 2, 113–120.

Čanić, D. (2017). Multimedijски digitalni udžbenik. *Knjižničarstvo: Glasnik Društva knjižničara Slavonije, Baranje i Srijema*, 21(1-2), 155–174.

Čudina Obradović, M. (2008). Spremnost za školu: Višestrukost značenja pojma i njegova suvremena uporaba. *Odgojne znanosti*, 10(2(16)), 285–300.

Danckert, J. (2011). Boredom: An emotional experience distinct from apathy, anhedonia, or depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30(6), 647–666.

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and student's perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102, 303–318.

Dautbegović, A., & Zvizdić, S. (2016). Opterećenja u školi i obiteljska podrška kao determinante psihosomatskih reakcija mlađih adolescenata. *Zbornik radova sa naučno-stručnog skupa 3. Sarajevski dani psihologije* (pp. 31–49). Sarajevo.

Dautbegović, A., Zvizdić, S., & Marković-Pavlović, M. (2017). Povezanost doživljaja opterećenja u školi sa psihosocijalnim faktorima kod mlađih adolescenata. *Zbornik radova IV Kongres psihologa* (pp. 43–63). Brčko distrikt-Banja Luka.

Dedić Bukvić, E., & Šuman, M. (2021). Nastavnici kao digitalni mentori: Podrška u radu s djecom i mladima u digitalnom okruženju. Univerzitet u Sarajevu.

Dettmers, S., Yotyodying, S., & Jonkmann, K. (2019). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes? *Frontiers in Psychology*, 10, 1048.

Dragoslavić, M. (2022). Doživljavanje dosade kod djece u osnovnoj školi: Prevalencija, uzroci, posljedice i različiti načini suzbijanja. *Nova promišljanja o djetinjstvu = Rethinking childhood* (pp. 97–118). Zadar: Sveučilište u Zadru.

Drayfoos, J. G. (1997). The prevalence and problem behaviors: Implications for programs. R. P. Weissberg, T. P. Gullota, R. L. Hampton, B. A. Rayan, & G. R. Adams (Eds.), *Enhancing children's wellness: Healthy children 2010* (pp. 17–46). Sage Publications.

De Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buhwald, L., Morgan, J., Ow, J., Siegel Gold, J., & Weiss, R. (2000). Stress, stressors, and coping among high school students. *Children and Youth Services Review, 22*, 441–463.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry: An Integral Journal for the Advancement of Psychological Theory, 11*, 227–268.

De Roiste, A., Kelly, C., Molcho, M., Gavin, A., & Nic Gabhainn, S. (2012). Is school participation good for children? Associations with health and well-being. *Health Education, 112*(2), 88–104.

Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood, 9*, 303–332.

DeWit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools, 43*(6), 556–572.

Dirkzwager, A. J. E., & Verhaak, P. F. M. (2007). Patients with persistent medically unexplained symptoms in general practice: Characteristics and quality of care. *BMC Family Practice, 8*(1), 33.

Duncan, S., & Barrett, L. F. (2007). Affect is a form of cognition: A neurobiological analysis. *Cognitive Emotion, 21*, 1184–1211.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225–241.

Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/Environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescence. In R. E. Ames, & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* (Vol. 3, pp. 139–186). New York: Academic Press.

Ellerbrock, C., Kiefer, S. M., & Alley, K. M. (2014). School-based interpersonal relationships: Setting the foundation for young adolescents' belonging in middle school. *Middle Grades Research Journal, 9*(2), 1–19.

Ennulat, G. (2010). Strahovi u dječjem vrtiću: *Priručnik za roditelje i odgojitelje; Pomognimo djeci pri njihovom suočavanju sa strahovima*. Split: Harfa.

Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development, 78*(3), 326–333.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Hristova, A., & Tosheva, E. (2021). *Quality of school life and student outcomes in Europe*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/268609>

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fahlman, S. A., Mercer, K. B., Gaskovski, P., Eastwood, A. E., & Eastwood, J. D. (2009). Does a lack of life meaning cause boredom? Results from psychometric, longitudinal, and experimental analyses. *Journal of Social and Clinical Psychology, 28*(3), 307–340.

Fallis, R., & Opotow, S. (2003). Are students failing school or are schools failing students? Class cutting in high school. *Journal of Social Issues, 59*(1), 103–119.

Feldon, D. (2004). Dispelling a few myths about learning. *Urban Ed, Fall/Winter, 1*(4), 37–39.

Fisherl, C. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations, 46*(3), 395–417.

Fitria, H., Mukhtar, M., & Makruf, A. (2017). The effect of organizational structure and leadership style on teacher performance in private secondary school. *International Journal of Human Capital Management, 1*(2), 101–112.

Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2011). The development of the social bullying involvement scales. *Aggressive Behavior, 37*(2), 177–192.

Frymier, A. B., Wanzer, M. B., & Wojtaszczyk, A. M. (2008). Assessing students' perceptions of inappropriate and appropriate teacher humor. *Communication Education, 57*, 266–288.

Furlong, M. J., Smith, D. C., Springer, T., & Dowdy, E. (2021). Bored with school! Bored with life? Well-being characteristics associated with a school boredom mindset. *Journal of Positive School Psychology, 5*(1), 42–64.

Furlong, M. J., Smith, D. C., & Bates, M. P. (2002). Further development of the Multidimensional School Anger Inventory: Construct validation, extension to female adolescents, and preliminary norms. *Journal of Psychoeducational Assessment, 20*, 46–65.

Garay, R. M., Ávila, M. E., & Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention, 22*, 25–32.

Garton, A. F., & Pratt, C. (1995). Stress and self-concept in 10-to 15-year-old school students. *Journal of Adolescence, 18*(6), 625–640.

Geist, R., Weinstein, M., Walker, L., & Campo, J. V. (2008). Medically unexplained symptoms in young people: The doctor's dilemma. *Paediatrics & Child Health, 13*(6), 487–491.

Gerber, M., & Puhse, U. (2008). Don't crack under pressure! Do leisure time physical activity and self-esteem moderate the relationship between school-based stress and psychosomatic complaints? *Psychosomatic Research, 65*(4), 363–369.

Gerritsen, C. J., Toplak, M. E., Sciaraffa, J., & Eastwood, J. (2014). I can't get no satisfaction: Potential causes of boredom. *Consciousness and Cognition, 27*, 27–41.

Gillen-O'Neel, C. G., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development, 84*, 678–692.

Gilman, R., & Huebner, S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence, 35*, 311–319.

Glick, J. E., & White, M. J. (2004). Post-secondary school participation of immigrant and native youth: The role of familial resources and educational expectations. *Social Science Research, 33*, 272–299.

Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., Nett, U. E., Pekrun, R., & Lipnevich, A. A. (2014). Types of boredom: An experience sampling approach. *Motivation and Emotion, 38*(3), 401–419.

- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2006). The domain specificity of academic emotions. *The Journal of Educational Psychology, 98*(1), 5–29.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L., & Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal, 38*(3), 547–582.
- Graham, S., & Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence, 22*, 173–199.
- Griebler, U., & Nowak, P. (2012). Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education, 112*(2), 105–132.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education, 81*, 271–283.
- Hamoda, H. M., Hoover, S., Bostic, J., Rahman, A., & Saaed, K. (2022). Development of a World Health Organization mental health in schools programme in the Eastern Mediterranean Region. *East Mediterranean Health Journal, 28*(3), 225–232.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625–638.
- Harlen, W. (2014). *Assessment, standards and quality of learning in primary education*. York: Cambridge Primary Review Trust.
- Harter, S. (2006). The self. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 505–570). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Hasekin, F. (2013). Age's differences at bullying's acts in school age. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 4*(9), 220–222.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Havik, T., & Westergard, E. (2019). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*(4), 518–534.

- Hazari, A. (2013). The biggest stress for students: Parental pressure. *South China Morning Post*.
- Henderson, A., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: *The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southeast Educational Development Laboratory.
- Herbert, P. (1991). *Humor in the classroom: Theories, functions, and guidelines*. Chicago, IL: Central States Communication Association.
- Heron, A. H. (2003). A study of agency: Multiple constructions of choice and decision making in an inquiry-based summer school program for struggling readers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46(7), 568–579.
- Heyne, D., King, N. J., Tonge, B. J., & Cooper, H. (2001). School refusal: Epidemiology and management. *Paediatric Drugs*, 3, 719–732.
- Holmes, C. M., & Reid, C. (2017). A comparison study of on-campus and online learning outcomes for a research methods course. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 9(2), 15.
- Holmes, K. E. (2013). *Influences of parental expectations and involvement on academic success* (Doctoral dissertation, California State University, Sacramento).
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843–867.
- Hueber, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 139–150.
- Humphrey, N., & Ainscow, M. (2006). Transition club: Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school. *European Journal of Special Needs Education*, 21(3), 319–331.
- Hunter, J. P., & Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 27–35.
- Ialongo, N. S., Vaden-Kiernan, N., & Kellam, S. (1998). Early peer rejection and aggression: Longitudinal relations with adolescent behavior. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 10(2), 199–213.

- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(1), 1–26.
- Jaafar, S. B., Zambani, N. M., & Fathil, N. F. (2021). Leadership style: Is it autocratic, democratic or laissez-faire? *ASEAN Journal of Management and Business Studies*, 3(1), 1–7.
- Jeder, D. (2015). Implications of using humor in the classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 828–833.
- Jelić, D., Popov, B., & Sretković, T. (2014). Psihometrijske karakteristike PHCC upitnika ispitne anksioznosti. *Primenjena psihologija*, 7(1), 23–44.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18, 915–945.
- John-Akinola, Y. O., & Nic Gabhainn, S. (2014). Children's participation in school: A cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health*, 14, 964.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relations which promote resilience at school: A microlevel analysis of students' views. *British Journal of Guidance and Counselling*. London, England: Routledge.
- Jurčić, M. (2006). Učeničko opterećenje nastavom i razredno-nastavno opterećenje. *Odgojne znanosti*, 8, 329–346.
- Karatzias, A., Power, M., & Swanson, V. (2001). Quality of life in school: The development and validation of a new instrument. *Psychology in the Schools*, 38(6), 537–548.
- Kase, C., Hoover, S., Boyd, G., West, K. D., Dubenitz, J., Trivedi, P. A., Peterson, H. J., & Stein, B. D. (2017). Educational outcomes associated with school behavioral health interventions: A review of the literature. *Journal of School Health*, 87(7), 554–562.
- Kasen, S., Johnson, J., & Cohen, P. (1990). The impact of school emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 165–177.
- Kawsar, M. D. S., Yilanli, M., & Marwaha, R. (2022). School refusal. Treasure Island, FL: StatPearls Publishing.

- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1999). Functionally based prescriptive and nonprescriptive treatment for children and adolescents with school refusal behavior. *Behavior Therapy, 30*, 673–696.
- Keiler, L. S. (2011). An effective urban summer school: Students' perspectives on their success. *The Urban Review, 43*(3), 358–378.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). The effects of school climate, socioeconomic, and cultural factors on student victimization in Israel. *Social Work Research, 29*(3), 165–180.
- Kidd, C., & Hayden, B. Y. (2015). The psychology and neuroscience of curiosity. *Neuron, 88*(3), 449–460.
- King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*(2), 197–205.
- Kjørholt, A. T. (2001). The participating child - A vital pillar in this century? *Nordisk pedagogikk, 21*, 65–81.
- Koth, C., Bradshaw, C., & Leaf, P. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 96–104.
- Kozjak Mikić, Z., Jokić Begić, N., & Bunjevac, T. (2012). Zdravstvene teškoće i izvori zabrinutosti tijekom prilagodbe na srednju školu. *Psihologijske teme, 21*(2), 317–336.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Blackwell Publishing.
- Krain, A. L., Ghaffari, M., Freeman, J., Garcia, A., Leonard, H., & Pine, D. S. (2007). Anxiety disorders. In A. Martin & F. R. Volkmar (Eds.), *Lewis's child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook* (4th ed., pp. 538–547). Lippincott Williams & Wilkins.
- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Kumar, S., & Jadaun, M. U. (2018). Effect of parental expectations and academic stress on academic achievement in higher studies with special reference to district Aligarh. *Multidisciplinary Higher Education, Research, Dynamics & Concepts: Opportunities & Challenges for Sustainable Development, 1*(1), 153–161.

- Lalić, N. (2005). Nastavnik kao kreator klime u odeljenju. In S. Joksimović (Ed.), *Vaspitanje mladih za demokratiju* (pp. 183–203). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ialongo, N. S., Vaden-Kiernan, N., & Kellam, S. (1998). Early peer rejection and aggression: Longitudinal relations with adolescent behavior. *Journal of Developmental & Physical Disabilities, 10*(2), 199–213.
- Larson, R., & Richards, M. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education, 99*(4), 418–443.
- Last, C. G., & Strauss, C. C. (1990). School refusal in anxiety-disordered children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 29*, 31–35.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2004). Building bridges from school to home. *Scholastic Instructor, 114*(1), 24–28.
- Leonard, C. (2002). *Quality of school life and attendance in primary school*. Newcastle: University of Newcastle, Australian Digital Thesis Program.
- Lepper, M. R., Sethi, S., Dialdin, D., & Drake, M. (1997). Intrinsic and extrinsic motivation: A developmental perspective. In S. S. Luthar, J. A. Burack, & D. Cicchetti (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 491–515). New York: Cambridge University Press.
- Lester, L., Waters, S., & Cross, D. (2013). The relationship between school connectedness and mental health during the transition to secondary school: A path analysis. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 23*(2), 157–171.
- Letić, N. (2012). *Psihopatologija djece i adolescenata*. Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banjoj Luci.
- Lewis, R. (2006). Classroom discipline in Australia. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1193–1214). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (Eds.). (2000). *Handbook of emotions* (2nd ed.). The Guilford Press.

- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 249–262.
- Løhre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. J. (2010). School wellbeing among children in grades 1-10. *BMC public health, 10*, 1-7.
- Løhre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. J. (2010). Factors associated with internalizing or somatic symptoms in a cross-sectional study of school children in grades 1-10. *Child and adolescent psychiatry and mental health, 4*, 1-9.
- Loukas, A., & Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence, 14*(2), 209 – 233.
- Lucas-Molina, B., Perez-Albeniz, A., & Fonseca-Pedrero, E. (2018). The potential role of subjective wellbeing and gender in the relationship between bullying or cyberbullying and suicidal ideation. *Psychiatry Research, 270*, 595-601.
- Luchner, A. F., Houston, J. M., Walker, C., & Houston, M. A. (2011). Exploring the relationship between two forms of narcissism and competitiveness. *Personality and Individual Differences, 51*(6), 779-782.
- Ma, Y., Siu, A., & Tse, W. S. (2018). The role of high parental expectations in adolescents' academic performance and depression in Hong Kong. *Journal of Family Issues, 39*(9), 2505-2522.
- Macklem, G. L. (2015). Boredom in the classroom: *Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning*. Springer.
- Marić, I., Lovrić, F., & Franjić, D. (2020). Utjecaj rekreacijskih aktivnosti na mentalno zdravlje. *Zdravstveni glasnik, 6*(2), 105-114.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality, 37*, 48–75.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2006). Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style? Paper presented at the Annual Conference of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX.

- Martz, M. E., Schulenberg, J. E., Patrick, M. E., & Kloska, D. D. (2018). "I Am So Bored!": Prevalence Rates and Sociodemographic and Contextual Correlates of High Boredom Among American Adolescents. *Youth & Society, 50*(5), 688-710.
- Matijević, M., & Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., & Dean, C. (2000). *What works in classroom instruction*. Aurora: McREL.
- Mayou, R., & Farmer, A. (2002). Functional somatic symptoms and syndromes. *BMJ, 325*(7358), 265-268.
- McGiboney, G. W., & Carter, C. (1988). Boredom proneness and adolescents' personalities. *Psychological Reports, 63*(3), 741-742.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology, 21*, 89-101.
- McGuire, J. E., & Leaper, C. (2016). Competition, coping, and closeness in young heterosexual adults' same-gender friendships. *Sex Roles, 74*(9), 422-435.
- McIntosh, J., MacDonald, F., & McKeganey, N. (2003). The initial use of drugs in a sample of pre-teenage schoolchildren: The role of choice, pressure, and influence. *Drugs: Education, Prevention and Policy, 10*(2), 147-158.
- McLachlan, J., Zimmer-Gembeck, M. J., & McGregor, L. (2010). Rejection sensitivity in childhood and early adolescence: Peer rejection and protective effects of parents and friends. *Journal of Relationships Research, 1*, 31-40.
- Mehta, R. (2023). Evaluation of curriculum overload on students leading to academic stress: A systematic review. *UGC Care Group I Listed Journal, 13*(5), 2.
- Mehta, N. (2016). Cognitive biases in social anxiety disorder: Examining interpretation and attention biases and their relation to anxious behavior. *Dissertation, Georgia State University*.
- Mihaljević, Š., & Rijavec, M. (2008). Strategije suočavanja sa stresom i školski uspjeh kod učenika s višim i nižim strahom od škole i ispitivanja. *Napredak, časopis za pedagošku teoriju i praksu, 149*, 183-194.

Mikami, A. Y., Lerner, M. D., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives, 4*(2), 123-130.

Mikas, D., Pavlović, Ž., & Rizvan, M. (2015). Strahovi djece predškolske dobi. *Paediatrica Croatica, 59*(1), 1-6.

Mills, C., Guerin, S., Lynch, F., Daly, I., & Fitzpatrick, C. (2004). The relationship between bullying, depression and suicidal thoughts/behaviour in Irish adolescents. *Irish Journal of Psychological Medicine, 21*(04), 112-116.

Ministarstvo za odgoj i obrazovanje Kantona Sarajevo (2023). Izvještaj o provedenom istraživanju o psihofizičkom zdravlju djece/učenika, prosvjetnih radnika i roditelja sa preporukama. MONKS, Sarajevo.

Mishna, F., McLuckie, A., & Saini, M. (2009). Real-world dangers in an online reality: A qualitative study examining online relationships and cyber abuse. *Social Work Research, 33*(2), 107-118.

Moke, K. K. F., Chang, C. K. W., Prihadi, K., & Goh, C. L. (2018). Mediation effect of resilience on the relationship between self-efficacy and competitiveness among university students. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 7*(4), 279-284.

Moksnes, U. K., Løhre, A., Lillefjell, M., Byrne, D. G., & Haugan, G. (2016). The association between school stress, life satisfaction and depressive symptoms in adolescents: Life satisfaction as a potential mediator. *Social Indicators Research, 125*(1), 339-357.

Moksnes, U. K., Byrne, D. G., Mazanov, J., & Espnes, G. A. (2010a). Adolescent stress: Evaluation of the factor structure of the Adolescent Stress Questionnaire. *Scandinavian Journal of Psychology, 51*, 203-209.

Mora, R. (2011). "School Is So Boring": High-stakes testing and boredom at an urban middle school. *Penn GSE Perspectives on Urban Education, 9*(1).

Moreira, P. A., Pedras, S., & Pombo, A. (2020). Students' personality contributes more to academic performance than well-being and learning approach—Implications for sustainable development and education. *Sustainability, 12*(16), 6648.

Morgan, L. P., & Hertzog, C. J. (2001). Designing comprehensive transitions. *Principal Leadership, 1*(7), 10-18.

- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry, 7*, 60.
- Mostofi, A., & Mohseni, A. (2018). The effect of class management types (authoritative, democratic, laissez-faire) on teacher professional development among Iranian EFL teachers. *Journal of Applied Linguistics and Language Research, 5*(2), 248-265.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2007). The role of neuroticism and perceived school-related stress in somatic symptoms among students in Norwegian junior high schools. *Journal of Adolescence, 30*(2), 203-212.
- Musial, E. (2014). Teacher-parent cooperation and pupils' achievements in the perception of adult respondents (based on the example of secondary schools). *Pedagogika / Pedagogy, 114*(2), 96-105.
- Nagy, R. (2013). The connection between some concepts from the scholar documents, tradition and reform: Social reconstruction of Europe. *Madison International Proceedings, Milano*.
- Nett, U. E., Goetz, T., & Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 49-59.
- Nirja, M. (2019). Peer pressure in college students: A comparative study. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS), 24*(8), 63-69.
- Nuzzaci, A. (2024). Diagnostic, formative, and summative assessment for informing, planning, and innovating the teaching action system. *UNIVERSITY, TEACHING & RESEARCH, 111-133*.
- O'Donovan, E. (2010). Sexting and student discipline. *District Administration, 46*(3).
- Oberle, E., Schonert-Reichl, A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighbourhood, school, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence, 40*, 889-901.
- Olufisayo, J.-A., Yetunde, G., Aoife, E. O'Higgins, Siobhán, & Nic Gabhainn, S. (2014). Taking part in school life: Views of children. *Health Education, 114*(1), 20-42.

- Olcer, N., & Kocer, S. (2015). Organizational communication: A survey on the academic staff at Kocaeli University. *Global Media Journal TR Edition*, 6(11), 339-383.
- Osmanagić, A., & Dautbegović, A. (2023). Motivacija studenata i kvaliteta socijalnih interakcija u online nastavi. *Zbornik radova sa sedmih sarajevskih dana psihologije*. Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Orji, F. A., Oyibo, K., Greer, J., & Vassileva, J. (2019). Drivers of competitive behavior in persuasive technology in education. In *Adjunct Publication of the 27th Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization* (pp. 127-134).
- Östberg, V., Plenty, S., Låftman, S. B., Modin, B., & Lindfors, P. (2018). School demands and coping resources—associations with multiple measures of stress in mid-adolescent girls and boys. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 2143.
- Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M., & Selcuk, G. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 27-46.
- Painter, L. (2003). *Homework*. Resource Books for Teachers. Oxford University Press.
- Paradžik, L., Zečević, I., Kordić, A., Maršanić, V. B., Ercegović, N., Bolfan, L. K., & Šarić, D. (2019). School phobia—When fear keeps children away from school. *Socijalna Psihijatrija*, 47(2), 214–231.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H. J. (Eds.). (2005). *School-family partnerships for children's success*. New York: Teachers College Press.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.

- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653–1670.
- Perkins, K. E. (2018). The Integrated Model of Self-Confidence: Defining and operationalizing self-confidence in organizational settings (Doctoral dissertation). Florida Institute of Technology, Melbourne, Florida.
- Pessoa, L. (2013). *The Cognitive-emotional Brain: from Interactions to Integration*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Pešikan, A., & Lalović, Z. (2023). Quality standards for digital textbooks and auxiliary digital educational materials. *Institute for Textbooks and Teaching Aids, Podgorica*.
- Piekarska, A. (2000). School stress, teachers' abusive behaviors and children's coping strategies. *Child Abuse and Neglect*, 24(11), 1443-1449.
- Portable, Z. I. P., Radanović, I., Perić, M. S., & Šašić, S. Š. (2022). Stavovi roditelja o online poučavanju i učenju bioloških sadržaja tijekom epidemioloških mjera. *Hub učiteljskog Fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*.
- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradović, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child Development*, 85, 1915–1931.
- Prinstein, M. J. (2007). Moderators of peer contagion: A longitudinal examination of depression socialization between adolescents and their best friends. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 159–170.
- Prinstein, M. J., Borelli, J. L., Cheah, C. L., & Simon, V. A. (2005). Adolescent girls' interpersonal vulnerability to depression symptoms: A longitudinal examination of reassurance-seeking and peer relationships. *Journal of Abnormal Psychology*, 114(4), 676–688.
- Proctor, C., Linley, P., & Maltby, J. (2010). Very happy youths: Benefits of very high life satisfaction among adolescents. *Social Indicators Research*, 98, 519–532.
- Puura, K., Davis, H., Papadopoulou, K., Tsiantis, J., Ispanovic-Radojkovic, V., Rudic, N., ... & Day, C. (2002). The European Early Promotion Project: A new primary health care service to promote children's mental health. *Infant Mental Health Journal: Official Publication of The World Association for Infant Mental Health*, 23(6), 606-624.

- Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M., & Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 4-5(102-103), 697-716.
- Rask, C. U., Olsen, E. M., Elberling, H., Christensen, M. F., Ørnbøl, E., Fink, P., Thomsen, P. H., Skovgaard, A. M. (2009). Functional somatic symptoms and associated impairment in 5–7-year-old children: the Copenhagen Child Cohort 2000. *European Journal of Epidemiology*, 24(10), 625–634.
- Rettig, M., & Crawford, J. (2000). Getting past the fear of going to school. *Education Digest*, 65, 54-58.
- Riskind, J. H., & Wilson, D. W. (1982). Interpersonal attraction for the competitive person: Unscrambling the competition paradox. *Journal of Applied Social Psychology*, 12(6), 444–452.
- Robinson, C., & Fielding, M. (2007). Children and their Primary Schools: Pupils' voices (Primary Review Research Survey 5/3). Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46, 1–23.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., Thijs, J. T., & Oort, F. J. (2013). Interpersonal behaviors and complementarity in interactions between teachers and kindergartners with a variety of externalizing and internalizing behaviors. *Journal of School Psychology*, 51, 143–158.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, Volume 3: Social, Emotional, and Personality Development (pp. 571-645). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Rubin, K. H., & Lollis, S. (1988). Origins and consequences of social withdrawal. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical Implications of Attachment* (pp. 219-252). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubio, R. A. (2007). *Self-esteem and foreign language learning*. Cambridge Scholars Publishing, 15 Angerton Gardens, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Rukavina, M., & Nikčević-Miličević, A. (2016). Adolescenti i školski stres. *Acta Iadertina*, 13(2), 159-169.

Sabuncuoglu, Z., & Gumus, M. (2008). *Orgutlerde iletisim [Communication in organizations]*. Ankara: Arikan Publishing.

Saha, A. (2022). Perceived peer pressure, competitiveness, and coping in college students: A comparative analysis. *International Journal of Current Science (IJCS PUB)*, 12(3). Retrieved from www.ijcs pub.org

Salmela-Aro, K., & Tuominen-Soini, H. (2010). Adolescents' life satisfaction during the transition to post-comprehensive education: Antecedents and consequences. *Journal of Happiness Studies*, 11, 683–701.

Schraml, K., Perski, A., Grossi, G., & Simonsson-Sarnecki, M. (2011). Stress symptoms among adolescents: The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem. *Journal of Adolescence*, 34, 987-996.

Seiffge-Krenke, I., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2009). Changes in stress perception and coping during adolescence: The role of situational and personal factors. *Child Development*, 80(1), 259-279.

Shuell, T. J. (1996). Teaching and learning in a classroom context. In D. C. Berliner & R. C. Calffe (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 726-764). New York: Macmillan Library Reference.

Shao-Wen, S. (2012). The various concepts of curriculum and the factors involved in curricula making. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 153-158.

Simovska, V., & Jensen, B. B. (2009). Conceptualizing participation: The health of children and young people. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.

Simovska, V. (2004). Student participation: A democratic education perspective – Experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research*, 19(2), 198-207.

Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.

Smontara, P. (2008). Školsko ozračje i nasilje među učenicima. U V. Kolesarić (Ed.), *Nasilje nad djecom i među djecom* (str. 461-476). Filozofski fakultet Sveučilišta u Osijeku.

Snell, J., MacKenzie, E., & Frey, K. (2002). Bullying prevention in elementary schools: The importance of adult leadership, peer group support, and stu-

dent social-emotional skills. U M. Shinn, H. Walker, & G. Stone (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems* (str. 351–372). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Sokol, S. (2005). Svrha domaćih zadaća u osnovnoj školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 51(13), 106-117.

Sroufe, L. A. (2002). From infant attachment to adolescent autonomy: Longitudinal data on the role of parents in development. U J. Borkowski, S. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and your child's world* (str. 187–202). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Suhaimi, F. A. B., & Hussain, N. B. (2017). The influence of information overload on students' academic performance. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(8), 760-766.

Suldo, S. M., McMahan, M. M., Chappel, A. M., & Bateman, L. P. (2013). Evaluation of the Teacher–Student Relationship Inventory in American high school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(1), 3–14.

Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behaviour during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19, 93–105.

Suldo, S. M., Riley, K., & Shaffer, E. S. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567–582.

Skrzypiec, G., Wyra, M., & Didaskalou, E. (Eds.). (2019). *A Global Perspective of Young Adolescents' Peer Aggression and Well-being*. Routledge.

Storch, E. A., & Ledley, D. R. (2005). Peer victimization and psychosocial adjustment in children: Current knowledge and future directions. *Clinical Pediatrics*, 44, 29-38.

Strine, T. W., Okoro, C. A., McGuire, L. C., & Balluz, L. S. (2006). The associations among childhood headaches, emotional and behavioral difficulties, and health care use. *Pediatrics*, 117(5), 1728.

Strugar, V. (2012). *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum: Teorijsko-kritički pristup obrazovnoj politici u Hrvatskoj*. Zagreb: Školske novine.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? *Educational Researcher*, 39(1), 38-47.

- Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20(2), 233-260.
- Tanaka, H., Terashima, S., Borres, M. P., & Thulesius, O. (2012). Psychosomatic problems and countermeasures in Japanese children and adolescents. *BioPsychoSocial Medicine*, 6, 1-5.
- Tawfik, A. A., Shepherd, C. E., Gatewood, J., & Gish-Lieberman, J. J. (2021). First and second order barriers to teaching in K-12 online learning. *Tech-Trends*, 65(6), 925-938.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385.
- Testa, M. A., & Donald, C. S. (1996). *Assessment of quality of life outcomes. The New England Journal of Medicine*, 334(13).
- Thomson, R., & Holland, J. (2002). Young people, social change and the negotiation of moral authority. *Children & Society*, 16, 103-115.
- Tokić, I. S., & Majer, J. K. (2015). Dijete kao aktivni sudionik polaska u osnovnu školu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(1).
- Tomljenović, Ž., & Nikčević-Milković, A. (2005). Samopoštovanje, anksioznost u ispitnim situacijama i školski uspjeh kod djece osnovnoškolske dobi. *Suvremena psihologija*, 8, 51-62.
- Torok, S. E., McMorris, R. F., & Lin, W. C. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching*, 52, 14-20.
- Tze, V. M. C., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119-144.
- Undheim, A. M., & Sund, A. M. (2005). School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 14, 446-453.
- Urberg, K. A., Luo, Q., Pilgrim, C., & Degirmencioglu, S. M. (2003). A two-stage model of peer influence in adolescent substance use: Individual and relationship-specific differences in susceptibility to influence. *Addictive Behaviors*, 28, 1243-1256.

Vatterott, C. (2018). Rethinking homework: Best practices that support diverse needs. ASCD.

Valenti, M. C. (2006). An examination of competitiveness and personality in relation to academic and sales performance. The University of Tennessee.

Vidulin-Orbanić, S. (2007). Organizirano provođenje slobodnog vremena u okviru izvannastavnih glazbenih aktivnosti. U V. Previšić, N. N. Šoljan, & N. Hrvatić (Ur.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 733–743). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.

Vidulin, S., & Papan, P. P. (2018). Vannastavne aktivnosti: Pogled u budućnost. *Artefact*, 4(1), 15–25.

Vivolo-Kantor, A. M., Martell, B. N., Holland, K. M., & Westby, R. (2014). A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 423–434.

Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.

Vranjković, L. J. (2010). Daroviti učenici. *Život i škola*, 24, 253–258.

Wallander, J. L., & Koot, H. M. (2016). Quality of life in children: A critical examination of concepts, approaches, issues, and future directions. *Clinical Psychology Review*, 45, 131–143.

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2015). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315–352.

Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912.

Wang, M. T., Hofkens, T. L., & Ye, F. (2020). Classroom quality and adolescent learning in mathematics: A multi-method, multi-informant perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 1, 1–16.

Wanzer, M. B., Frymier, A. B., Wojtaszczyk, A. M., & Smith, T. (2006). Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. *Communication Education*, 55, 178–196.

- Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructional humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication Education, 59*, 1–18.
- Watts, J. (2017). Beyond flexibility and convenience: Using the community of inquiry framework to assess the value of online graduate education in technical and professional communication. *Journal of Business and Technical Communication, 31*(4), 481–519.
- Warschauer, M. (2007). The paradoxical future of digital learning. *Learning Inquiry, 1*, 41–49.
- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. N. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children, 63*, 183–193.
- West, M., & Schwerdt, G. (2012). The middle school plunge: Achievement tumbles when young students change schools.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*, 3–25.
- Wilson, N. (2009). *Impact of extracurricular activities on students* (Master's thesis). University of Wisconsin-Stout, U.S.A. Preuzeto s <https://bit.ly/2HChBrY>
- World Health Organization—WHO (2012). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)*. International Report from the 2009/2010 survey. In *Social determinants of health and well-being among young people*.
- Zee, M., & Roorda, D. L. (2018). Student–teacher relationships in elementary school: The unique role of shyness, anxiety, and emotional problems. *Learning and Individual Differences, 67*, 156–166. Advance online publication.
- Zorlu, K., & Korkmaz, F. (2021). Organizational communication as an effective communication strategy in organizations and the role of the leader. In H. Dinçer & S. Yüksel (Eds.), *Management strategies to survive in a competitive environment: How to improve company performance* (pp. 305–320). Springer.
- Zvizdić, S., & Dautbegović, A. (2020). Preopterećenost učenika školskim obavezama. *Radovi Filozofskog fakulteta u Sarajevu, 23*(1), 105–116.

Indeks pojmova

- Akadska emocija – 14-16
- Anksioznost – 14-31, 38, 40-41, 46, 48, 50-51, 69, 71, 74, 77-78, 82, 86, 92, 94, 103, 106-108, 114-116, 119, 123, 125
- Depresija – 19-20, 50, 69, 74, 77, 81, 86, 116, 125
- Digitalno nasilje – 75, 84-87
- Disciplina – 33, 53-54, 56, 61-63, 79, 121
- Domaća zadaća – 18, 43, 97-99, 108, 125
- Dosada – 5, 15, 19, 31-34, 61
- Emocionalni razvoj – 21, 48, 61, 123
- Empatija – 21, 52, 60, 88
- Frontalni oblik nastave – 33, 35
- Humor u nastavi – 67-70
- Ispitivanje – 26, 38-40, 43, 45, 113
- Ispitna anksioznost – 14, 40, 42, 46
- Interpersonalne kompetencije – 59-61
- Intrinzična motivacija – 32, 34, 73
- Kognitivni angažman – 10-11, 41, 112
- Kognitivni razvoj – 21, 35, 60, 70-71, 79, 97
- Komunikacija – 52, 54, 56-57, 72-73, 80, 84, 87, 102, 112, 114
- Kompetitivnost – 80-83
- Kultura inkluzivnosti – 89-90
- Kulturološki kontekst – 17, 76
- Kvaliteta života – 6, 9
- Međuvršnjački odnosi – 38, 74
- Mentalno zdravlje – 5-6, 21, 25, 54, 77, 83, 92, 97, 106, 120, 126
- Motivacija – 5, 10, 14-17, 20-21, 27, 31-34, 40-45, 54, 58-59, 62-64, 66, 71-73, 76, 82, 84, 86, 92, 94, 96-100, 105, 107, 110, 121
- Nastavni plan i program – 39, 92-95, 113, 115, 119
- Neprijatna emocionalna stanja – 17, 19, 29, 48
- Nerealna očekivanja – 23, 38, 70
- Nevidljive brige – 17
- Nulta tolerancija na nasilje – 87-88
- Ocjenjivanje – 39, 43
- Očekivanja roditelja – 71-72, 120
- Odrastanje – 17, 19-20, 22, 24-25, 37, 44, 59
- Online nastava – 104-106
- Pohvala – 42, 44-45, 66, 125
- Polazak u školu – 38, 107-110, 125
- Postignuće – 7, 10, 18, 23, 33-34, 43, 57-59, 65, 82, 86, 96, 120, 123
- Pravila (u školskom kontekstu) – 33-34, 53-54, 61-63, 109, 113, 119
- Predškolska ustanova – 75, 88, 108-111
- Prelazni periodi – 38, 107
- Preopterećenost učenika – 38, 54, 91-94, 96, 98-100, 103, 106, 108, 119, 121, 125
- Preventivne mjere – 37, 60, 87, 123-124
- Prevalencija – 22, 125
- Procjena zrelosti – 109

Psihosocijalni faktori – 21, 37
Psihološka dobrobit – 58, 61, 119, 121
Psihosomatski simptomi – 22-23
Rizični faktori – 76, 123
Samopouzdanje – 42-43, 50, 52, 65,
67, 69, 71, 84, 108-109, 113
Samoregulacija – 63, 73, 125
Saradnja škole i roditelja – 55-56
Socijalna hijerarhija – 80, 83
Socijalni razvoj – 5, 25, 49, 90, 110,
119
Socijalno izoliranje – 78
Socijalne vještine – 11, 27, 79, 97
Socioemocionalna klima – 10, 38, 47-
50, 52-54, 58, 67
Stilovi rukovođenja – 61
Stresori – 19-21, 37-38, 114
Strahovi – 24-26, 111
Strah od neuspjeha – 23, 37-39, 42-43,
83, 108-109, 120
Stručna služba – 24, 52, 55, 80, 91, 124
Školska fobija – 27-28, 30, 77
Školska kultura – 74, 89
Školski psiholog – 120-121
Školski uspjeh – 39, 73, 77, 80, 103,
120, 123
Tretman – 24, 28, 55
Umor – 21-22, 96, 103, 106
Vannastavne aktivnosti – 38, 79-80,
98, 101-104, 120
Viktimizacija – 85
Vršnjačko nasilje – 75, 77, 89
Vršnjački pritisak – 80-81

O autorici

Amela Dautbegović (Trebinje, 1983) vanredna je profesorica na Odsjeku za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Doktorirala je psihološke nauke na istom fakultetu 2016. godine, odbranivši disertaciju pod naslovom *Psihosocijalni faktori kao determinante prilagodbe studenata na studij*. Magistarski studij psihologije završila je 2010. godine s radom *Determinante prilagodbe mlađih adolescenata u školi*. U zvanje vanredne profesorice izabrana je 2021. godine, u oblastima školske psihologije i psihologije obrazovanja, te zdravstvene i kliničke psihologije. Obavljala je dužnost rukovoditeljice Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu u periodu od 2021. do 2023. godine.



Predaje kao odgovorna profesorica na svim ciklusima studija. Angažirana je i kao vanjska saradnica na Fakultetu islamskih nauka Univerziteta u Sarajevu i na Univerzitetu Džemal Bijedić u Mostaru. Autorica je i urednica knjige *Od individualne do institucionalne odgovornosti: unapređenje kvalitete mentalnog zdravlja studenata i iskustva studiranja* (2023), te monografije *Prilagodba djece i adolescenata u obrazovnom kontekstu* (2020), obje u izdanju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Objavila je više od četrdeset naučnih i stručnih radova iz oblasti psihologije obrazovanja i kliničke psihologije.

Stalna je članica uredništva univerzitetskog časopisa *Pregled: časopis za društvena pitanja* (od 2020), te uredništva zbornika radova sa naučno-stručnih skupova *Sarajevski dani psihologije* (od 2014), čijem organizacijskom i stručnom radu kontinuirano doprinosi. Učestvovala je na brojnim naučno-stručnim skupovima, okruglim stolovima i seminarima, s posebnim interesovanjem za teme psihološke prilagodbe, obrazovnog iskustva i mentalnog zdravlja djece i adolescenata. Aktivno je uključena u projekte koji se bave unapređenjem akademske i socioemocionalne prilagodbe djece i adolescenata, kao i promocijom mentalnog zdravlja.

Među značajnijim projektima su: *Unapređenje akademske, socijalne i emocionalne prilagodbe te institucionalne privrženosti kod studenata prve godine (I ciklusa studija) Odsjeka za psihologiju* (2024-2025), *Poboljšanje kvalitete života porodica djece s Down sindromom* (2022), te *Psihosocijalne odrednice depresivnosti, anksioznosti i stresa kod studenata* (2020). Također, autorica je aktivno angažirana u brojnim edukativnim i istraživačkim projektima u oblasti mentalnog zdravlja i obrazovanja.

Izvodi iz recenzija

Rukopis „Škola bez straha“ predstavlja originalno i vrijedno naučno djelo u kojem Amela Dautbegović na sistematičan i sveobuhvatan način prezentira savremene naučne i stručne spoznaje. Ovo djelo se izdvaja kao rijedak primjer integriranog naučnog pristupa na našem jeziku, posvećenog psihološkim izazovima učenika u obrazovnom kontekstu, što ga čini posebno značajnim za studente psihologije i pedagogije. Iako je rukopis prvenstveno koncipiran kao dodatak literaturi za predmete iz oblasti psihologije obrazovanja, njegova jasnoća u prezentaciji teorijskih i empirijskih spoznaja, kao i ponuđene konkretne smjernice za unapređenje školskog okruženja, čine ga korisnim i za širi krug čitatelja, uključujući i prosvjetne radnike osnovnih i srednjih škola, roditelje, stručnjake iz prakse te društvene institucije nadležne za kreiranje obrazovnih politika. Time rukopis potvrđuje svoj interdisciplinarni značaj i praktičnu primjenjivost u obrazovnom i društvenom kontekstu.

Prof. dr. Sibela Zvizdić

Knjiga „Škola bez straha“ predstavlja odličan primjer kako se na jednostavan, jasan i decidan način može prikazati složena i rijetko obrađivana tematika. Autorica nas upoznaje s problematikom, psihološki je interpretira, potkrepljuje empirijskim nalazima i potom daje stručno i naučno utemeljena rješenja i preporuke. Ova knjiga ima značajnu teorijsku i praktičnu vrijednost i, bez sumnje, naći će svoju primjenu ne samo među studentima psihologije i pedagogije, već i među svim zaposlenicima u odgojno-obrazovnom procesu, kao i roditeljima. Također, knjiga će biti izuzetno korisna i za profesionalce, praktičare, a posebno one koji se bave psihoterapijom djece i mladih, jer nudi objašnjenja za mnoge izazove s kojima se psihoterapeuti često susreću u svojoj terapijskoj praksi.

Prof. dr. Anela Hasanagić

Autorica vješto povezuje savremeni školski kontekst s rezultatima brojnih istraživanja, kako bi pozvala na pažnju čitaoce da propituju uvriježena shvatanja školskog života i emocionalno-socijalnih izazova. Taj poziv čitaoce potiče na prepoznavanje kompleksnih emocija i iskustava djece i mladih u školskom okruženju, kao i na prihvatljivo reagovanje na strah u školi. Kako i autorica kaže da *nikad nije vjerovala da stvaranje klime straha u školi doprinosi boljem učeničkom angažmanu*, tako je ovaj stav potvrdila sa naučnom, istraživačkom i metodičkom podrškom studentima koji su budući stručnjaci za odgoj i obrazovanje i nastavnicima, kako budućim tako i onim u praksi. Rukopis je izuzetno vrijedan za sve one koji naučnu podršku autorice vide kao prilike za osnaživanje svoje profesionalne i osobne uloge, koja ih potiče na propitivanje školske realnosti i izazova koje ona nosi sa sobom.

Prof. dr. Emina Dedić Bukvić