

# RIZIČNI I ZAŠTITNI ČIMBENICI U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU KAO TEMELJI USPJEŠNIJE PREVENCIJE POREMEĆAJA U PONAŠANJU DJECE I MLADIH

VALENTINA KRANŽELIĆ TAVRA\*

Primljeno: veljača 2002.  
Prihvaćeno: ožujak 2002.

Pregledni rad  
UDK: 376.5-053.2

*Kako djeca odrastaju, njihovo izlaganje višestrukim okruženjima također postaje veće, a etiologija poremećaja u ponašanju postaje sve zamršenija. Iako obitelji zadržavaju ključnu ulogu u razvoju, škola postaje glavni socijalizacijski kontekst, a jača i utjecaj vršnjačke grupe. Važna obilježja za osnovnoškolsku djecu i mlade uključuju akademski i socijalni razvoj, odnose sa članovima obitelji i vršnjacima, i sposobnost odgovarajućeg ponašanja u različitim okruženjima (prema Murray, Guerra, Williams, 1997). Iako se različito navode, rizični i zaštitni čimbenici za razvoj poremećaja u ponašanju djece i mladih uglavnom se svrstavaju na tri razine, individualnu, razinu užeg okruženja (obitelj, vršnjaci, škola, susjedstvo, lokalna zajednica) i razinu šireg okruženja (društvo i zajednica u cjelini). Kako se u radu govori o školskom okruženju tako se navode rizični i zaštitni čimbenici na strani djeteta i oni na strani školskog okruženja. Paralelno s istraživanjima čimbenika koji utječu na pojavu rizičnih ponašanja u školskom okruženju, razvijaju se i istraživanja o uspješnim školama. Deskriptivne studije otkrivaju specifične mehanizme koji su povezani sa školama koje omogućavaju svojim učenicima bolje akademsko postignuće od onog očekivanog na temelju njihovih karakteristika (Hawkins, 1997). Uz različita viđenja uspješnih škola, predstavljen će biti i koncept kvalitetne škole (Glasser, 2001). Saznanja o rizičnim i zaštitnim čimbenicima u školskom okruženju te o modelima uspješnih i kvalitetnih škola mogu poslužiti kao temelji izradi preventivne strategije, ali i izradi programa prevencije kao operacionalnog dijela te strategije.*

**Ključne riječi:** *djeca i mladi, rizični i zaštitni čimbenici, školsko okruženje, uspješne škole, prevencija poremećaja u ponašanju*

## Uvod

Uspjeh mladog čovjeka u suočavanju s izazovima i mogućnostima suvremenog života, u velikoj mjeri ovise i o znanjima, vještinama i stavovima koje su naučili u školi, kod kuće i u svojim lokalnim zajednicama. Ono što će na tom "putovanju" naučiti, nije samo vitalno za njihov vlastiti život, već je od velikog značaja i za dobrobit zajednice, društva u cjelini, ali i za pojedine aspekte društva, kao što su ekonomija, politika i socijalni aspekt. Kao što Konvencija o pravima djeteta jasno ističe, svako dijete ima pravo na osnovno obrazovanje, ali i na jednakost u pris-

tupu srednjem obrazovanju, uključujući opće i stručno obrazovanje. Konvencija također podržava i obrazovanje koje ide u smjeru razvoja osobnosti, talenata i mentalnih i fizičkih sposobnosti djeteta (UNICEF, 2000).

Kako djeca odrastaju, njihovo izlaganje višestrukim okruženjima također postaje veće, a etiologija poremećaja u ponašanju postaje sve zamršenija. Iako obitelji zadržavaju ključnu ulogu u razvoju, škola sada postaje glavni socijalizacijski kontekst, a jača i utjecaj vršnjačke grupe. Važna obilježja za osnovnoškolsku djecu i mlade uključuju akademski i socijalni razvoj, odnose sa članovima obitelji i vršnjacima, te

\* Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

sposobnost odgovarajućeg ponašanja u različitim okruženjima (prema Murray, Guerra, Williams, 1997).

Škola, odnosno školovanje, nužan je posrednik kojim se dijete uči integraciji u društvo. Za dijete je polazak u školu ulazak u novi svijet u kojemu će usvajati određenu količinu znanja. Uz akademska znanja, dijete usvaja i druga znanja i vještine koje će mu koristiti u uspješnoj integraciji u školi, ali i za cijeli život. Škola je jedno od prvih i značajnih mjesta gdje se stvaraju, razvijaju i prakticiraju međuljudski odnosi. Upravo stoga škola postaje mjesto gdje se određena ponašanja (donesena iz obitelji) modificiraju, potkrepljuju, odnosno razvijaju ili gdje se uče sasvim novi oblici ponašanja (Gruden, 1997).

Edmonds (1982 prema Howard, Dryden, 1999) zaključuje da škole mogu kreirati takvo koherentno okruženje i klimu, koje će biti moćnije od bilo kojeg pojedinačnog utjecaja - učitelja, razreda, obitelji, susjedstva - a toliko moćno da će za najmanje 6 sati dnevno moći nadjačati sve drugo u životima djece.

Iako je pohađanje škole i omogućavanje školovanja osnovno pravo svakog djeteta, škola nije uvijek "po njegovoj mjeri". Čini se kao da je škola često postavljena po principima udaljenim od čovjeka i njegovih potreba, a djeca i mladi, različiti po vlastitim karakteristikama, ali i po iskustvima iz roditeljskog doma i okruženja koje ih je do tada okruživalo, primorani uklopiti se u zadane okvire. To nije uspijevalo svima, a razlozi negativnim razvojnim rezultatima traženi su u pojedinim čimbenicima koji s većom ili manjom vjerojatnošću mogu predvidjeti pojavu smetnji u redovitom razvoju.

Upravo zato mnogi autori ističu potrebu za reformom školstva koja bi išla u smjeru promoviranja čimbenika koji su se pokazali važnima za pozitivni razvoj učeničke populacije (Dryden, 1995 prema Howard, Dryden, 1999). Unatoč različitim rizičnim čimbenicima koji djeluju u široj zajednici, preventivne intervencije na razini škole, koja predstavlja sustav nad kojim edukatori imaju najveću kontrolu, mogu imati snažan utjecaj na pozitivne razvojne ishode djece i

mladih (Rutter i sur, 1979; Edmonds, 1982, Glasser, 1992 prema Howard, Dryden, 1999).

Različiti uvjeti i okolnosti koji se pojavljuju tijekom odrastanja, utječu pozitivno ili negativno na zdravi razvoj djece i mladih, a time i na razvojne ishode. Kakvi će razvojni ishodi biti u velikoj mjeri ovisi i o vrsti, količini i kvaliteti zaštitnih, odnosno rizičnih procesa koji se odvijaju u djetetovom životu, a najčešće se pobrojavaju prema slijedećim razinama (Fraser, 1997):

- individualna razina (biološki, psihološki, konstitucijski...),
- razina užeg okruženja (obitelj, vršnjaci, škola, susjedstvo, lokalna zajednica...)
- razina šireg okruženja (društvo, zajednica u cjelini).

Čimbenici koji utječu na razvoj djece i mladih, a koji povećavaju vjerojatnost pozitivnih razvojnih ishoda nazivaju se zaštitnima dok se pod rizičnim čimbenicima podrazumijevaju svi oni utjecaji i karakteristike osobe i okruženja koji pozitivne ishode čine manje vjerojatnim, ili povećavaju vjerojatnost pojave smetnji u razvoju, ponajprije u obliku poremećaja u ponašanju.

Suvremene spoznaje vezane za rizične i zaštitne čimbenike sakupio je i o njima govori Durlak (1997):

- postoje prije višestruki nego pojedinačni čimbenici povezani s određenim problemom,
- isti čimbenik može biti povezan s više poremećaja, problema,
- učinak čimbenika je prije višestruko djelovanje nego puko pripajanje,
- mnogi razvojni ishodi čine se rezultatom i individualnih i okolinskih čimbenika,
- mehanizam djelovanja čimbenika je nepoznat,
- mnogo više se zna o rizičnim čimbenicima nego o zaštitnim,
- postoji bitna različitost u razvojnim ishodima u relaciji sa specifičnim čimbenicima,
- različiti čimbenici su važni u različitoj razvojnoj dobi i pod različitim okolnostima,
- nisu poznati svi relevantni čimbenici za različite razvojne ishode.

Iz navedenog slijedi da kod procjene rizika i zaštita treba biti vrlo oprezan, a posebna se opreznost i pažljivost traži kod planiranja preventivnih i rano-interventnih programa i aktivnosti te odabira ciljanih populacija. Rizični i zaštitni čimbenici, unatoč potrebnom oprezu, mogu poslužiti kao temelj kreiranju preventivne strategije usmjerene pozitivnom razvoju djece i mladih u školskom okruženju, a saznanja o njihovoj prisutnosti pomoći će pri kreiranju konkretnih preventivnih intervencija, odnosno programa prevencije poremećaja u ponašanju i ranih intervencija (Bašić, Ferić, Kranželić, 2001).

### Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju

Kako je već spomenuto, rizični i zaštitni čimbenici nalaze se i djeluju na različitim razinama. Upravo stoga i potreba za njihovim proučavanjem pojedinačno po domenama i područjima ljudskog funkcioniranja te po okruženjima u kojima se odvija svakodnevni život svakog pojedinca. Svi rizični i zaštitni čimbenici važni su i doprinose u svojoj domeni djelovanja, ali ako se želi obuhvatiti sva širina i kompleksnost njihovog djelovanja i međudjelovanja potrebno je u obzir uzeti i individualne i kontekstualne čimbenike koji utječu na razvoj djece i mladih.

Individualni čimbenici su oni koji su u obliku osobnih karakteristika, znanja i vještina sadržani u osobi, a također mogu djelovati podupirući razvoj ili ga otežavati. Dijete, sa svim svojim individualnim čimbenicima s kojima dolazi na svijet i koje tijekom razvoja stječe, po rođenju ima tek iskustvo jednog okruženja, obitelji, no ubrzo postaje aktivnim subjektom niza drugih okruženja, od susjedstva, lokalne zajednice, preko predškolske ustanove i škole sve do šire zajednice koja zapravo predstavlja širi društveni kontekst.

Škola je okruženje u kojem se nalaze sva djeca po principu obveznog osnovnog obrazovanja, ali i okruženje u kojem, osim znanja i vještina potrebnih za ulazak u svijet zaposlenih, djeca i mladi

stječu i doživljavaju niz iskustava različitih odnosa - s vršnjacima, učiteljima, stručnim suradnicima, ostalim djelatnicima škole, ali i iskustva odnosa prema sebi. Navedena teza razlog je detaljnijem proučavanju rizičnih i zaštitnih čimbenika u školskom okruženju kojima će se pokušati dati smjer odgovaranja na zahtjeve prevencije poremećaja u ponašanju u školskom okruženju.

Poznato je da postoji niz rizičnih i zaštitnih čimbenika koji su povezani sa školskim funkcioniranjem djece i mladih ili pak djeluju u školskom okruženju. Slijedi pregled **rizičnih čimbenika** pronađenih u školskom okruženju i na strani individue, zajedno s prediktorima, odnosno prethodnicima poremećaja u ponašanju, vezanih za školu.

Williams, Ayers i Arthur (1997) navode rizične čimbenike vezane za školsko okruženje. Tako ističu:

- školski neuspjeh,
- siromašno akademsko postignuće,
- disciplinske probleme,
- nedostatnu privrženost školi.

Dryfoos (1997) govoreći o predviđanju visoko-rizičnih ponašanja, među koje ubraja i školski neuspjeh, nabraja niz čimbenika koji se najčešće spominju na području obitelji, škole, zajednice i individualne čimbenike. Budući se ovdje govori o rizicima i zaštitama u školskom okruženju, navedeni su oni vezani za školu:

- niska očekivanja uspjeha,
- slaba predanost edukaciji,
- zaostajanje u školi,
- niske ocjene.

“Istraživanja razvoja i programi” (Developmental Research and Programs, 1993 prema Morley i sur., 2000) jesu inicijativa koja je kreirala, između ostalih, i program Zajednice koje brinu (Communities That Care), a u sklopu tog programa definirala je rizične čimbenike vezane za školsko okruženje:

- rano i uporno antisocijalno ponašanje,
- akademski neuspjeh u osnovnoj školi,
- nedostatak predanosti školi.

Kao glavni **prediktori** kasnijih poremećaja u ponašanju u školskom okruženju, pronađeni su akademski neuspjeh i nedostatak povezanosti sa školom (Maguin, Loeber, 1996 prema Pollard, Hawkins, 1999), dok učenike koji su u riziku za školski neuspjeh često karakterizira i propadanje razreda, često izostajanje iz škole, niski socio-ekonomski status i nisko samopoštovanje (Christiansen, Christiansen, 1997).

Prisustvo ranih akademskih poteškoća najavljuje ne samo kasnije teškoće u učenju već i kasnije poteškoće na području ponašanja i socijalnog funkcioniranja. Nadalje, ukazuje na potrebu specijalne edukacije te napuštanje škole. Iako svi učenici ne pokazuju iste razvojne faze, napredovanje ozbiljnih akademskih teškoća često prolazi četiri faze: rani akademski problemi, ponavljanje razreda, smještavanje u specijalnu edukaciju, te napuštanje škole ili završavanje škole s niskom razinom akademskog postignuća (Durlak, 1995).

Istovremeno, akademske teškoće nisu jedini važan rizični čimbenik. Rani poremećaji u ponašanju u školi, posebno agresivno ponašanje i slabe veze s vršnjacima, također mogu biti prediktori za kasnije probleme vezane uz školsko postignuće i poremećaje u ponašanju (Cairns i sur., 1989 prema Durlak, 1995). Zaključno, može se reći da postoji niz akademskih indikatora koji su važni predvodnici školskog neuspjeha. Durlak (1995) sumira i kaže da će preventivni programi koji mogu modificirati razinu akademskog postignuća, ponavljanja razreda, smještavanja u uvjete specijalne edukacije i napuštanje škole, vjerojatnije imati smislen učinak na školsku karijeru djeteta i mladog čovjeka.

Cowen i sur. (1996) navode da rani problemi s adaptacijom na školu mogu imati različite izvore, npr. teško prijašnje životno iskustvo, negativan stav prema školi i obrazovanju, nesposobnost suočavanja sa školskim zahtjevima, stalni životni stresori i drugo. Nadalje, problemi adaptacije dolaze u različitim oblicima, uključujući neprijateljska i agresivna ponašanja; strašljiva, anksiozna i povučena ponašanja; nezainteresiranost za učenje, isključivanje, ili pak dolaze u

kombinacijama navedenog. Što god bio izvor ili kakav god bio modalitet manifestiranja ovih ranih problema, oni dijele dva zajednička obilježja: (1) sprečavaju učenje i osobni razvoj djece koja ih manifestiraju, i (2) osiromašuju obrazovne prilike učenika, te onemogućavaju napore koje škola ulaže u svoju primarnu, obrazovnu funkciju.

Hawkins i Lam (1986) govoreći o prediktorima delinkvencije, navode neke grupacije čimbenika, prvenstveno vezanih za školsko okruženje. Tako govore o školskom neuspjehu, predanosti obrazovnim ciljevima i o školskoj klimi, kao glavnim područjima bavljenja kad je riječ o školi i poremećajima u ponašanju.

Školski neuspjeh nije surogat za akademsku sposobnost, što bi značilo da za školski neuspjeh nije odgovorna akademska sposobnost učenika već i niz drugih čimbenika koji ili utječu direktno na neuspjeh u školi, ili pak utječu na učenikovu akademsku sposobnost, no i tada zapravo djeluju ti čimbenici, a ne same kognitivne, akademske sposobnosti. Dok su neka istraživanja pokazala obrnuto proporcionalnu povezanost kvocijenta inteligencije i delinkvencije Hirshi (1969 prema Hawkins, Lam, 1986) ističe kako ta povezanost nestaje ako se kontroliraju samo obavljanje školskih zadataka i povezanost sa školom. Hirshi (1969 prema Hawkins, Lam, 1986) dalje sugerira da akademska nekompetentnost i slabo školsko postignuće dovode učenika do odbijanja škole, te do povezivanja negativnih osjećaja sa školom, što dalje povećava vjerojatnost pojave poremećaja u ponašanju. Takvom stajalištu približavaju se i drugi autori (Elliot, Voss, 1974; Bachman i sur., 1978 prema Hawkins, Lam, 1986) vjerujući da školski neuspjeh vodi do otuđenja od škole, odbijanja autoriteta, frustracije i odbijanja od drugih, što za posljedicu ima negativne stavove prema školi i formiranje alternativnih standarda ponašanja, odnosno preferiranje delinkventnog, neprihvatljivog ponašanja. Gold (1978 prema Hawkins, Lam, 1986) vidi delinkvenciju kao obranu od lošeg samopoštovanja proizišlog iz školskog neuspjeha, što nadalje rezultira međusobnim podržavanjem učenika lošeg akademskog

postignuća u poremećajima u ponašanju budući podršku nisu dobili na konvencionalan način.

Zaključno o rizičnim čimbenicima u školskom okruženju moguće je reći kako se oni s jedne strane odnose na individualne čimbenike učenika u školskim uvjetima, a s druge na karakteristike škole kao okruženja. Od individualnih čimbenika u školskom okruženju ističu se oni koji se ogledaju u ponašanju i odnosu prema sebi i drugima, a najčešće se spominju loše samopoštovanje, siromašno akademsko postignuće, nedostatna privrženost školi te rani i uporni poremećaji u ponašanju u obliku agresivnog ponašanja i loših odnosa s vršnjacima. Neki autori (Hawkins, Lam, 1986, Durlak, 1995) govoreći o rizičnim čimbenicima u školskom okruženju, govore o prediktorima pojave poremećaja u ponašanju. Moguće je složiti se kako i pojave koja ukazuju na moguć nastanak i razvoj poremećaja u ponašanju predstavljaju svojevrsan rizik za negativne razvojne ishode. I prediktori i rizici govore o okolnostima na koje treba obraćati pažnju i na koje treba djelovati u smislu njihovog smanjivanja ili neutraliziranja njihovog djelovanja na rast i razvoj djece i mladih.

Uz navedene rizike koji postoje u školskom okruženju ili su vezani za školski život djeteta i mladog čovjeka istovremeno postoje i **zaštitni čimbenici** na kojima počiva pozitivan razvoj djece i mladih.

Vance, Fernandez i Biber (1998) pronašli su niz psihosocijalnih zaštitnih čimbenika povezanih s dobrim obrazovnim rezultatima, a koji uključuju dobre vještine rješavanja problema, čitanje na razini kronološke dobi ili više, sposobnost ostvarivanja i održavanja dobrih odnosa s vršnjacima i odraslima, pristupačnost, smisao za humor, te prisustvo odrasle osobe kao mentora u školi. Znači, za uspjeh obrazovnog procesa nisu bitne samo kognitivne vještine, kao vještina rješavanja problema, već i socijalne kompetentnosti, u obliku opće pristupačnosti i sposobnosti ostvarivanja i održavanja dobrih odnosa s vršnjacima i odraslima.

Što se tiče zaštitnih čimbenika Dryfoos-ova (1997) govori kako su među četiri najčešće spo-

minjana čimbenika i uspješne škole. Ostali zaštitni čimbenici, koje spominje, su pozitivna veza s brižnim odraslim osobama, samostalnost i kompetentnost te visoke aspiracije. Što se tiče uspješnih škola autorica Dryfoos (1997) govori kako škola koja je podržavajuća, ali pruža i izazove, može izvršiti snažan utjecaj na živote mladih ljudi.

Iskustva uspjeha u školi ne moraju nužno uključivati akademski uspjeh, ali mogu biti povezana sa sportskim ili muzičkim uspjehom, postizanjem pozicije odgovornosti u školi, razvijanjem dobrih veza s učiteljima ili socijalnim uspjehom među vršnjacima. Mnogi autori (West i Farrington, 1973; Seligman, 1995; Marsh, Craven, 1998 prema Howard, Dryden, 1999) potvrđuju takvo stajalište kad kažu da djeci treba iskustvo uspjeha u školi, a to se najbolje može ostvariti preko praktičnog i relevantnog plana i programa i uz pažljivo i brižno školsko osoblje.

Studija Wenera i Smitha (1988 prema Howard, Dryden, 1999) ističe važnu ulogu učitelja i nastavnika u podupiranju zdravog razvoja djece, tako što će pružati pozitivni model, ne samo kao instruktori znanja već osobe u koje je moguće imati povjerenje i koje je moguće gledati kao model za pozitivnu osobnu identifikaciju.

Model socijalnog razvoja, o kojem govori Hawkins (1997), a osmislio ga je uz pomoć niza suradnika, postavlja hipotezu prema kojoj povezanost sa školom predstavlja važan element u podupiranju kasnijeg akademskog postignuća, ali i u prevenciji rizičnih ponašanja. Povezanost sa školom je produkt procesa interakcije između djeteta u razvoju i socijalne okoline. Razina te povezanosti ovisi o tri elementa (Hawkins, 1997):

- Stupanj do kojeg sama škola otvara mogućnosti djeci i mladima u razvoju da aktivno sudjeluju u obrazovnom procesu. Aktivno sudjelovanje učenika u školovanju jedna je od važnih karakteristika uspješnih škola. Prilike za aktivno sudjelovanje trebale bi biti razvojno prikladne učenikovoju trenutnoj razini vještina kako bi motivirale učenika za angažiranje u procesu učenja.

- Vještine ili kompetentnosti su element koji razvija povezanost sa školom, a radi se o kognitivnim, socijalnim i emocionalnim vještinama. Što je veća razina do koje učenik posjeduje i koristi ponašajne, kognitivne, emocionalne i interpersonalne vještine potrebne za suočavanje s uvjetima u školskom okruženju, to je vjerojatnije da te uvjete u školi percipira kao pozitivne. S jedne strane to je rezultat osobnog pozitivnog iskustva i zadovoljstva, ali i rezultat vanjskog podržavanja vještina od strane okruženja.
- Prepoznavanje i podržavanje vještog uključivanja predstavlja treći element koji doprinosi povezanosti sa školom.

O zaštitnim čimbenicima moguće je zaključno reći kako ih različiti autori različito navode, no ipak, većina predstavljenih autora slaže se kako se radi o nekoliko ključnih elemenata koji utječu na podupiranje pozitivnog, zdravog razvoja, ili pak na njegovo ometanje. Tako će se većina složiti da se radi o nekim znanjima, vještinama i karakteristikama osobnosti te karakteristikama okruženja, od čega kao zaštitu ističu socijalnu kompetentnost, emocionalnu i kognitivnu kompetentnost, privrženost školi i predanost učenju, sposobnost stvaranja i održavanja kvalitetnih odnosa u školi, postojanje važnih odraslih osoba u školi, prisutnost vršnjaka koji su uglavnom modeli prosocijalnog ponašanja, te visoka očekivanja od učenika i podržavajuće i motivirajuće školsko okruženje.

Navedeni rizični i zaštitni čimbenici predstavljaju temelje na kojima bi se trebali graditi programi prevencije poremećaja u ponašanju i rane intervencije u slučajevima kad postoje ozbiljni rizici za poremećaje u ponašanju. Iz navedenih čimbenika slijedi kako individualne kompetentnosti u obliku emocionalne, kognitivne, socijalne i ponašajne kompetentnosti trebaju postati glavno težište programa koji su usmjereni na prevenciju poremećaja u ponašanju. Jačanjem individualnih kompetentnosti povećava se vjerojatnost zdravog i pozitivnog razvoja, dok

se rizični čimbenici istovremeno trebaju držati pod kontrolom, posebno oni koji već predstavljaju ulazak i prva okušavanja u rizičnim ponašanjima, kao što su rani poremećaji u ponašanju, loši odnosi s vršnjacima i agresivno ponašanje. Što se tiče škole kao okruženja, moguće je zaključiti kako je bitna usmjerenost škole na pružanje prilika djeci i mladima za aktivno sudjelovanje u vlastitom obrazovanju, te školska klima koja podupire učenje i pozitivan razvoj.

Kako bi preventivne intervencije bile uspješne, potrebno ih je postaviti na temelju procjene potreba, ili bolje rečeno, na temelju procjene rizika i zaštita u specifičnom školskom okruženju djece i mladih, a zatim programe provoditi u suradnji s roditeljima, različitim službama u zajednici te ostalim članovima zajednice (Ferić, Kranželić, 2001).

### Prema uspješnim školama i prevenciji poremećaja u ponašanju

Paralelno s istraživanjima čimbenika koji utječu na pojavu rizičnih ponašanja u školskom okruženju, razvijaju se i istraživanja o **uspješnim školama**. Potreba za istraživanjem školskih okruženja, posebno primjera uspješnih škola, proizlazi iz činjenice da se u školama nalaze sva djeca, što osigurava mogućnost primarne prevencije u smislu osnaživanja i pripremanja svih za buduće izazove koji će se tijekom odrastanja javiti. Potvrdu opravdanosti osnaživanja svih moguće je pronaći u stajalištima nekih autora (Pittman, 1991, prema Catalano i sur., 1998) koji smatraju da ništa ne jamči da oni koji nemaju problema jesu zapravo spremni i opremljeni za budućnost. S tog polazišta kreće primarna prevencija koja obuhvaća svu djecu i mlade u obliku osnaživanja i jačanja individualnih kompetentnosti. Kako je ranije spomenuto, osim individualnih čimbenika u školskom okruženju, postoje neki uvjeti i okolnosti samog tog okruženja koje upravo tim svojim uvjetima također djeluje na vjerojatnost pojavljivanja pozitivnih razvojnih ishoda ili poremećaja u ponašanju. Proučavanjem

rizičnih i zaštitnih čimbenika u školskom okruženju dolazi se do njihove uloge u kreiranju uspješnijih škola "po mjeri učenika", a vrijedi i obrnuto, škole mogu postati uspješnije onda kada prihvate princip jačanja zaštitnih čimbenika i reduciranje rizičnih na najmanju moguću mjeru, odnosno kada su usmjerene na zaštitu svih učenika, a rizik drže pod kontrolom.

Deskriptivne studije otkrivaju specifične mehanizme koji su povezani sa školama koje omogućavaju svojim učenicima bolje akademsko postignuće od onog očekivanog na temelju njihovih karakteristika (Hawkins, 1997). Uz različita viđenja uspješnih škola, predstavljen će biti i koncept kvalitetne škole (Glasser, 2001).

Mortimore (1995 prema Hawkins, 1997) smatra da pojedine škole mogu promicati pozitivne ili negativne razvojne ishode učenika, te da ti razvojni rezultati mogu uključivati i kognitivna i socijalna ponašanja. Isti autor, istražujući što karakterizira škole koje promoviraju i podržavaju učenje i akademsko postignuće, nalazi osam bitnih značajki:

- snažno pozitivno vođenje škole,
- akademski naglasak i fokus na učenju,
- visoka očekivanja,
- korištenje zajedničkog planiranja i dosljednog pristupa učenicima (dosljedna očekivanja),
- aktivno uključivanje učenika u funkcioniranje škole,
- uključivanje roditelja u funkcioniranje škole,
- praćenje (monitoring) napretka učenika,
- nagrađivanje i motiviranje.

Uspješnu školu Garmezy (1987 prema Davis, 1999) komentira kao okruženje koje, zajedno sa svojim učiteljima i upravom njeguje glavni zaštitni čimbenik u razvoju djece i mladih, a to je stjecanje i jačanje kognitivne i socijalne kompetentnosti koje formiraju osnovu za preživljavanje u današnjem stresnom svijetu. Važnost pozitivnog školskog iskustva vidljiva je također i u studiji (Rutter, Quinton, 1984 prema Davis, 1999) koja daje primjer međudjelovanja individualne zaštitne varijable (npr. sposobnost planiranja) s pozitivnim školskim iskustvom, i pokazuje kako dobro školsko iskustvo može do određene

mjere nadomjestiti nedostatke rizičnog doma. Tako zaključuje da je iskustvo zadovoljstva, uspjeha i postignuće u školi pomoglo ispitanicima doživjeti osjećaj vlastite vrijednosti i sposobnosti kontroliranja onoga što im se događa.

Postoji niz dokaza koji potvrđuju utjecaj škole koji se širi i dalje od samog utjecanja na razinu akademskog postignuća, očekivanog od tehnika poučavanja u razredu i sposobnosti i karakteristika učenika. Zapravo, bitne razlike u razvojnim rezultatima poznate su po školama, školski efekti su stalni i trajni, a škole koje su uspješne na jednom području, tendiraju uspjehu i na drugim područjima. Iako postoji potreba za razjašnjavanjem čimbenika koji škole čine uspješnim, postoji generalno slaganje da su slijedeći važni (Durlak, 1995):

- jasan naglasak na akademskom aspektu škole, te jasan sustav nagrađivanja za akademska postignuća,
- obostrani osjećaj smisla i vrijednosni sustav koji naglašava akademske standarde, suradnju djelatnika i pozitivne odnose učitelja i učenika,
- podržavajuća uprava i snažno vođenje,
- jasne procedure promatranja i modificiranja programa i školske politike.

Razmatrajući problematiku uspješnih škola Radna skupina za definiranje podržavajućeg okruženja za obrazovanje Nacionalnog odbora za definiranje obrazovnih ciljeva u SAD (1995 prema Hawkins, 1997) identificirala je slijedeće ključne karakteristike uspješnog školskog okruženja:

- jasni disciplinski standardi koji su čvrsto, pravedno i dosljedno nametani,
- djelatnici izražavaju visoka očekivanja i pokazuju predanost akademskom uspjehu svih učenika,
- među djelatnicima i učenicima promiče se razvijanje osobnih odgovornosti te socijalne i emocionalne kompetentnosti,
- za sve učenike i djelatnike postoje prilike i motivacija kako bi postali aktivno i trajno uključeni u proces učenja,

- naponi djelatnika i učenika uloženi u učenje prepoznaju se i podržavaju,
- djelatnici pokazuju brigu i potporu za intelektualno i osobno razvijanje učenika,
- obitelji i šira zajednica uspješno su uključeni u rad škole i edukaciju njihove djece,
- fizičko okruženje je sigurno, dobro održavano i odiše dobrodošlicom.

Govoreći o uspješnim školama, moguće je osvrnuti se i na shvaćanje Hawkinsa i Lama (1986) koji uspješnu školu opisuju kroz školsku strukturu koja ostvaruje dobru klimu u školi. Oni smatraju da školska klima utječe i na akademsko postignuće i na ponašanje učenika. Tako izdvajaju karakteristike koje obilježavaju škole usmjerene na učenje i nisku razinu nasilnog ponašanja (National Institute of Education, 1978, prema Hawkins, Lam, 1986):

- program rada u školi učenici smatraju važnim i vrijednim,
- učenici smatraju da imaju kontrolu nad dijelom događanja u školi,
- školsku disciplinsku politiku učenici smatraju čvrstom, pravednom, jasnom i dosljedno podržavanom,
- u školi postoji jasan sustav nagrađivanja za uspjeh, poznat svim učenicima,
- u školi postoji snažno i uspješno vođenje, s jasnom strukturom i čvrstim standardima,
- u školi postoji niz načina za smanjivanje otuđenja u školi i jačanje povezanosti učitelja i učenika.

Neke studije ukazuju na razliku koja postoji između uspješnih i manje uspješnih škola (Freiberg i sur., 1995; Wang, 1995 prema Howard, Dryden, 1999). Učenici iz uspješnih škola provode više vremena u samostalnom radu, učitelji provode više vremena u interakciji s učenicima, a učenici izražavaju pozitivnije percepcije škole u cjelini u odnosu na učenike manje uspješnih škola. Učenici uspješnih škola također su zadovoljniji sa svojim školskim radom i vršnjačkim odnosima, njihovi roditelji više su uključeni u školovanje svoje djece, a isto tako, vjeruju i da učitelji imaju visoka očeki-

vanja od njih. Također se osjećaju uključenijima u školu, vjeruju da su učitelji više podržavajući i pravila razreda su im jasnija. Škole s visokim rezultatima, unatoč svojim nedostacima, bolje su postavljene i strukturirane nego škole niskih postignuća, a i roditelji učenika imaju viša obrazovna očekivanja od svoje djece.

Generalno, navedena istraživanja pokazuju kako je ono što razlikuje uspješne od neuspješnih škola, upravo direktna praksa nad kojom učitelji imaju najveću kontrolu. Takva praksa uključuje: učenikove kognitivne sposobnosti, poticanje unutarnje motivacije za učenje i prihvatljiva ponašanja, vođenje razreda, klimu, odnos učenik-učitelj, te količinu i kvalitetu poučavanja. Nasuprot tome, varijable koje se odnose na obrazovnu politiku zemlje i škole te demografska obilježja zajednice i škole imaju najmanji utjecaj.

Vrijedan doprinos proučavanju uspješnih škola dao je i Glasser (2001) predstavljajući svoj **koncept kvalitetne škole**. Koncept kvalitetne škole nastao je na teoriji izbora koja čovjeka shvaća kao slobodno, odgovorno biće, koje je motivirano iznutra i čije je ponašanje uvijek svrhovito te vrlo raznovrsno i fleksibilno (Lojk, 2001). Upravo na tim načelima počiva i kvalitetna škola koju opisuje. Glasser (prema Green, 1996) smatra da je najveća zapreka učenju strah: strah od neuspjeha, od kritike, strah od toga da ćemo ispasti glupi, strah da progovorimo, od rizika, od pokušaja, strah od neodobravanja, strah da ćemo druge razočarati, pa čak i strah od uspjeha. On predlaže da se u školama stvaraju uvjeti u kojima će se učenici usuditi preuzeti rizik pogreške, a da za to ne budu kažnjeni. Glavno što ističe je stvaranje povjerenja, što smatra stvaranjem osjećaja zainteresiranosti: učitelj je tu da bi pomogao, a ne da bi povrijedio učenika; učitelj misli na učenikovo dobro. Kad učenici postižu uspjeh, kad kvalitetno rade i zadovoljavaju svoje potrebe, to isto čine i učitelji, i zato upravo o klimi povjerenja ovisi uspjeh u školi i to u obliku kvalitetnog, a ne samo zadovoljavajućeg, rada.

Glasser (1992, prema Sakala, 2001) obzirom na kreiranje kvalitetnih škola, govori o šest neophodnih pretpostavki za kvalitetu:



- uspostavljanje i održavanje tople, podržavajuće atmosfere -podrazumijeva pozitivan odnos, odnos povjerenja između učenika i nastavnika, a prisutan je suradnički pristup vođenju razreda,
- učenike bi trebalo tražiti jedino da rade kvalitetno - to znači raditi poslove i zadatke koji imaju smisao i koji vode učenju, a nastavnik ih objašnjava,
- od učenika se traži da daju najbolje od sebe - očekivanja o kojima se razgovara daju do znanja da je učenje proces i da se za kvalitetan rad treba potruditi. U takvom okruženju učenici su ohrabreni na kvalitetan rad, uz ulaganje dovoljno vremena i napora,
- od učenika se traži da sami evaluiraju svoj rad i poboljšavaju ga - učenici procjenjuju svoj napredak, a nastavnik ih uči gledati na svoj rad kao na rad u nastajanju i poboljšanju,
- kvalitetan rad je uvijek ugodan - kad učenici daju sve od sebe, njegove su potrebe zadovoljene i on se osjeća dobro,
- kvalitetan rad nikad nije destruktivan - upravo zato kvaliteta se ne može postići preko zloupotrebe samih sebe, drugih ili preko uništavanja imovine.

Pristup kojeg predlaže Glasser (2001) predstavlja zapravo isticanje odnosa kao ključnih osnova na kojima će se temeljiti rad u školi. Od odnosa uprave prema zaposlenicima i učenicima, do odnosa koji imaju učitelji i učenici te sami učenici međusobno. Takvo shvaćanje na tragu je razmišljanja niza, prethodno spomenutih autora, koji školu shvaćaju kao organiziranu strukturu od živih ljudi sa svim svojim interakcijama i međusobnim utjecajima, a ne samo zgradu u kojoj se nalaze učenici koje treba poučiti činjenicama. Ovakvim gledanjem na školu kao instituciju osobnog - kognitivnog, socijalnog, emocionalnog - razvoja, u pitanje ne dolazi njena odgojna funkcija nasuprot obrazovne već se te dvije funkcije stavljaju u odnos u kojem su isprepletene i ostvaruju se kroz višestruke pristupe i poučavanja, ali i podupiranja cjelokupnog, zdravog i pozitivnog razvoja.

## Umjesto zaključka

Škole se nalaze u jedinstvenoj poziciji obuhvaćanja djece u razvoju i njihovih odnosa unutar školske zajednice. Tek kad prihvatimo dijete s njegovima potrebama, možemo stvoriti okruženje učenja koje zaštićuje dijete, podržava razvojne potrebe svakog djeteta i podupire karakteristike otporne djece. Takav proaktivan pristup koji zadovoljava potrebe djece i mladih preko pozitivnog prepoznavanja i potpore, važan je dio bavljenja svom djecom i mladima u obrazovnim uvjetima, a također pokazuje uspjehe i u radu s djecom i mladima visokog rizika (Christiansen, Christiansen, 1997).

Postoji niz čimbenika u školskom okruženju koji, s jedne strane utječu na učenike na način jačanja njihovih potencijala i podupiranja njihovog pozitivnog razvoja, dok s druge strane postoje i oni utjecaji koji onemogućavaju takvu misiju. Iako se za školsko okruženje ponajprije veže pojam akademskog postignuća, treba imati na umu da to nije jedini poligon za razvijanje individue ili pak razvijanje poremećaja u ponašanju, već školu treba shvatiti kao zajednicu u kojoj je moguće ostvariti se na niz načina koji idu i izvan akademskog postignuća. Tako školu prepoznajemo kao mjesto niza interakcija, ostvarenja i održavanja vršnjačkih odnosa, ostvarenja i održavanja odnosa sa značajnim odraslim osobama, odnosa prema strukturama kojih smo dio, odnos prema sebi te odnos prema cilju s kojim se u školu i polazi. Takvo shvaćanje nameće misao o školskoj zajednici kao važnom elementu utjecaja na zdrav i pozitivan razvoj djece i mladih, i to svih, što otvara niz mogućnosti za preventivne intervencije.

Prevenција i preventivne aktivnosti trebale bi se postavljati na razini uprave, škole, razreda i na razini učenika. Pretpostavka za uspjeh u toj misiji je podjela odgovornosti i dijalog koji će "stalno teći". Ono što je na strani uprave, to je stvaranje sveobuhvatne preventivne politike, koja uključuje odgovornosti pojedinih resora koji uz prosvjetu djeluju u smjeru prevencije poremećaja u ponašanju. Škola kao institucija predstavlja mjesto provođenja, odnosno operacionalizacije postavljene preventivne politike preko niza programa

prevencije usmjerenih na jačanje zaštitnih čimbenika u školskom okruženju, kao što su sposobnost ostvarivanja i održavanja dobrih odnosa u školskom okruženju, razvijanje odgovornog ponašanja, razvijanje socijalne kompetentnosti, visoka očekivanja i sl. S druge strane uspješne preventivne aktivnosti trebale bi biti usmjerene i na smanjivanje utjecaja rizičnih čimbenika kao što su niska očekivanja uspjeha, slaba predanost obrazovnim ciljevima, rani i trajni poremećaji u ponašanju i drugo. Bitno je istaknuti da programi prevencije postaju učinkovitiji ukoliko ciljaju i na djelatnike škole i na učenike škole kao svoje korisnike, ali i na upravu škole kao donosioca preventivne politike te škole.

Postavlja se pitanje u kakvoj vezi stoje rizični i zaštitni čimbenici i karakteristike uspješnih škola. Odgovor je moguće pronaći u njihovom međudjelovanju i djelomičnom preklapanju. Karakteristike uspješnih škola zapravo predstavljaju zaštitne čimbenike u razvoju djece i mladih, a istovremeno su to shvaćanja i aktivnosti koje utječu na smanjivanje rizičnih čimbenika. Tako se može primijetiti da se kao zaštitni čimbenik ističe ugodna školska klima, a iz predstavljenih shvaćanja uspješnih škola i kvalitetne škole kao jednog modela vidljivo je usmjerenje prema pozitivnoj školskoj klimi u obliku čvrstog i pozitivnog vođenja usmjereno na prihvaćanje i odgovaranje na potrebe učenika i djelatnika te na građenje odnosa, zatim u obliku ostvarivanja sigurnog fizičkog okruženja koje je dobro održavano i odiše dobrodošlicom te shvaćanja učenika kao aktivnih i vrijednih članova škole. Bitna pretpostavka stvaranja uspješnijih škola je procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika u specifičnom školskom okruženju, koja daje jedan od temelja za kreiranje preventivne politike te škole, ali i programa koji predstavljaju njezin aplikativni izlaz.

Proučavanje rizičnih i zaštitnih čimbenika i karakteristika uspješnih škola poučava o temeljima prevencije poremećaja u ponašanju u školskom okruženju na slijedeći način. Škole bi trebale:

- osim važne akademske usmjerenosti poštivati i usmjerenost na razvijanje individualnih kompetentnosti - kognitivnih, emocionalnih, ponašajnih i socijalnih,
- biti usmjerene na razvijanje i održavanje pozitivnih i podupirućih odnosa - među vršnjacima, među djecom i odraslima, među odraslima, prema sebi samom te prema strukturama kojih su dio,
- poštivati principe suradnje među subjektima unutar škole, ali i suradnje s "vanjskim" važnim strukturama - obitelji, službe u zajednici, ostali resori u zajednici,
- preventivnu politiku graditi na procjeni rizika i zaštita specifičnog okruženja - procjena individualnih potreba i potencijala te procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika samog školskog okruženja,
- provoditi, evaluirati i modificirati programe prevencije i ranih intervencija - gdje i kad je to moguće uvrstiti ih u službeni plan i program obrazovanja, a posebnu pažnju posvetiti "edukacijama edukatora" i supervizijama.

Gradeći i razvijajući uspješnu školu moguće je stvarati uvjete koji svojom strukturom pružaju djeci i mladima sigurnost, a time i dobre temelje za podupiranje i promicanje zdravog razvoja sve djece, pa tako i djece koja svojim karakteristikama ili karakteristikama okruženja iz kojih dolaze zahtijevaju dodatnu pažnju. Primarna prevencija i rane intervencije u školskom okruženju tako postaju predmetom interesa zajednice u cjelini, koja svojim članovima želi osigurati optimalne uvjete za rast i razvoj što proizlazi iz percepcije djece i mladih kao vrijednih članova društva u koje se isplati ulagati.

## Literatura

- Bašić, J., Ferić, M., Kranželić, V. (2001): Od primarne prevencije do ranih intervencija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Catalano, F.R., Berglund, M.L., Ryan, A.M.J., Lonczak, S.H., Hawkins, J.D. (1998): Positive Youth Development in the United States. Social Development Research Group University of Washington School of Social Work. Seattle. Washington.
- Christiansen, J., Christiansen, J.L. (1997): Using protective factors to enhance resilience and school... *Intervention in School and Clinic*, 33, 2, 86-92.
- Cowen, E.L., Hightower, A.D., Pedro-Carroll, J.L., Work, W.C., Wyman, P.A., Haffey, W.G. (1996): School-Based Prevention for Children at Risk. The Primary Mental Health Project. American Psychological Association, Washington, DC.
- Davis, N.J. (1999): Resilience: Status of the Research and Research-based Programs. Working Paper Draft, [www.mentalhealth.org](http://www.mentalhealth.org)
- Dryfoos, J. G. (1997): The prevalence of problem behaviors: Implications for programs. (In) Weissberg R.P., Gullota T.P., Hampton R.L., Ryan B.A., Adams G.R. (Eds.) *Enhancing children's wellness*. Sage, Thousand Oaks, CA, 17-46.
- Durlak, J.A. (1995): *School-Based Prevention Programs for Children and Adolescents*. Sage Publications, Thousand Oaks, London.
- Ferić, M., Kranželić, V. (2001): Lokalna zajednica u osmišljavanju i postavljanju programa prevencije poremećaja u ponašanju (U) Janković, J., Bašić, J. (ur) *Prevencija poremećaja u ponašanju djece i mladih u lokalnoj zajednici, Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju*, Zagreb, 65-80.
- Fraser, M.W. (1997b): The Ecology of Childhood: The Multisystems Perspective. (In) Fraser, W. M. (ed): *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective*. NASW Press, 1-9.
- Glasser, W. (2001): *Svaki učenik može uspjeti*. Alinea, Zagreb.
- Green, B. (1996): *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Alinea, Zagreb.
- Gruden, Z. (1997): *Edukacija edukatora*. Medicinska naklada, Zagreb.
- Hawkins, J.D., Lam, T. (1986): teacher Practices, Social Development and Delinquency. (In) Burchard, J.D., Burchard, S.N. (eds): *Prevention of Delinquent Behavior*. Sage Publications, London, 241-274.
- Hawkins, J.D. (1997): Academic performance and school succes: Sources and consequences. (In) Weissberg et al. (eds) *Enhancing Children's Wellnes*. Sage Publications, Thousand Oaks, London.
- Howard, S., Dryden, J. (1999): Childhood Resilience: review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, 25, 3, 307-324.
- Leffert, N., Benson, P. L., Roehlkepartain, J. L. (1997): *Starting Out Right: Developmental Assets for Children*. Search Institute, Minneapolis.
- Lojk, L. (2001): *Znastvena utemeljenost realitetne terapije*. Alinea, Zagreb.
- Morley, E., Rossman, S.B., Kopczynski, M., Buck, J., Gouvis, C. (2000): *Comprehensive Responses to Youth At Risk: Interim Findings From the SafeFutures Initiative*. Summary. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Washington, DC.
- Murray, M.E., Guerra, N.G., Williams, K.R. (1997): Violence Prevention for 21st Century. (In) Weissberg et al. (eds) *Enhancing Children's Wellnes*. Sage Publications, Thousand Oaks, London.

- Pollard, J.A., Hawkins, J.D. (1999): Risk and protection: Are both necessary to understand diverse behavioral outcomes in adolescence? *Social Work Research*, 23, 3, 145-159.
- Sakala, G. (2001): Implementation of Quality Schools Principles at Simley High School as Perceived by Students 2000-2001. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Specialist in Educational Administration at Minnesota State University, Mankato.
- UNICEF (2000): Young People in Changing Societies. Regional Monitoring Reports, No. 7. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Vance, J.E., Fernandez, G., Biber, M. (1998): Educational progress in a population of youth with aggression and emotional disturbance: The role of risk and protective factors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6, 4, 214-222.
- Williams, J. H.; Ayers, C. D., Arthur, M. W. (1997): Risk and Protective Factors in the Development of Delinquency and Conduct Disorder. (in) Fraser, M.W. (ed) Risk and resilience in childhood: an ecological perspective. National Association of Social Workers, Washington, 140-170.

## The Risk and Protective Factors in School Environment as the Base of Behavior Disorders Prevention in Children and Youth

### Abstract

*As children grow, the influence of severe environments becomes greater and the etiology of behavior disorders becomes more complicated. Although, the family still has the primary role in child development, schools become the major context of socialization. The influence of peer groups also gets more important. The important characteristics for elementary school children and youth include academic and social development, relationship with family members and peers, and the ability to behave properly in different social settings (Murray, Guerra, Williams, 1997). Risk and protective factors for development of behavior disorders, although different authors make different classifications, mainly are recognized on three levels: individual, primary environment (family, peers, school, neighborhood, and local community), and wider social environment (society).*

*The paper deals with the school environment by pointing out individual risk and protective factors as well as risk and protective factors in school settings. Research about effective schools is going on simultaneously with much research focused on the factors that influence risk behavior in schools. Descriptive studies have found some specific mechanisms of effective schools that promote development of academic competencies (Hawkins, 1997). As one of the effective school models, the concept of a quality school has emerged. The findings about risk and protective factors in school environment as well as models of effective and quality schools can be the base for creating preventive strategy and preventive interventions.*

**Key words:** *children and youth, risk and protective factors, school environment, effective schools, prevention and behavior disorders.*