



ČLANCI

UDK: 376.5

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: 23. 9. 2008.

DOŽIVLJAJ ŠKOLSKOG (NE)USPJEHA KOD DJECE I MLADIH S POREMEĆAJIMA U PONAŠANJU

Ivana Jeđud, asistentica

Prof. dr. sc. Marija Lebedina-Manzoni

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Odsjek za poremećaje u ponašanju
Sveučilište u Zagrebu

Sažetak U projektu "Socijalnopedagoška dijagnoza — participacija korisnika u procesu procjene potreba i planiranja intervencija" sudjelovalo je 40-ero djece i mladih. Dvadeset sedmero sudionika nalazilo se u procesu institucionalne dijagnostike, dok je 13-ero bilo smješteno u stambenoj zajednici. U istraživanju je primijenjen polustrukturirani intervju s naglaskom na samoprezentaciji djece i mladih. Intervju je obuhvaćao sva važna područja života djece i mladih: o sebi, obitelji, škola, vršnjaci i slobodno vrijeme, normativne orijentacije, budućnost, strategije suočavanja, intervencije, poremećaji u ponašanju.

Za obradu podataka primijenjena je kvalitativna metodologija. Kroz proces sažimanja izvorne rečenice iz intervjuja organizirane su u kategorije i dimenzije.

Ovaj rad dio je cjelovitog istraživanja i bavi se područjem škole kroz kategorije: doživljaj škole, odnos prema školi, promjene škole, način učenja, doživljaj učenja, doživljaj školskog uspjeha, odnos s nastavnicima, očekivanja od nastavnika, očekivanja nastavnika, položaj među vršnjacima.

Elementi školskog uspjeha pokazali su se povezani s pozitivnim doživljajem škole, radnim navikama i samomotivacijom za učenje te dobrim odnosima s vršnjacima i nastavnicima. Neuspjeh je bio povezan s negativnim doživljajem škole, nepostojanjem radnih navika i strukture učenja te s osjećajem različitosti od vršnjaka, što često rezultira bježanjem iz škole.

Ključne riječi: djeca i mladi, poremećaji u ponašanju, kvalitativna metodologija, školski uspjeh/neuspjeh.



Uvod¹

Često se susrećemo s izjavom o tome da je škola naš drugi dom. Škola je nakon obitelji svakako druga najvažnija socijalizacijska sredina za svakog pojedinca i uvelike utječe na razvitak djece: u školi se provodi znatan dio dana, to je mjesto gdje se uči i druži, gdje se obrazuje i odgaja.

Kako spominju Andrić i Čudina-Obradović (1996.), odgojna uloga škole očituje se kroz procese koji dopunjuju, učvršćuju i proširuju roditeljski odgoj, dok se obrazovna uloga odnosi na razvijanje znanja i vještina, pozitivnog odnosa i aktivnog ponašanja prema aspektima modernog življenja.

No kako zapravo djeca doživljavaju školu? Ispunjava li ona zaista te svoje uloge koje su tako dobro naznačene u teoriji? Doživljavaju li se djeca kao uspješna u školskom okruženju?

U međunarodnom istraživanju o ponašanju u vezi sa zdravljem djece školske dobi (Kuzman i sur., 2004.), provedenom u 36 zemalja Europe i Sjeverne Amerike, ispitivana su i pitanja vezana uz četiri područja školskog okruženja: školski uspjeh, koliko učenici vole školu, odnos između učenika u razredu te opterećenost školom. Hrvatski rezultati su pokazali da je škola različito iskustvo za učenike različite dobi i spola: učenice više vole školu, osjećaju se manje opterećene školom (osim u dobi od 15 godina), školski uspjeh im je bolji, no odnos s vršnjacima je lošiji. Mlađi učenici imaju bolji uspjeh u školi, više vole školu, manje su opterećeni školom te je odnos između mlađih učenika u školi bolji. U Hrvatskoj ima više učenika koji ne vole školu nego u ostalim zemljama obuhvaćenim ovim istraživanjem.

Istraživanja rađena na uzorku srednjoškolaca u nekoliko županija u Hrvatskoj pokazala su da se negativne reakcije učenika u odnosu na školu javljaju relativno često. Problemi s kojima se učenici suočavaju su: preopterećenost obvezama zbog neprimjerenog školskog programa, loša radna komunikacija s nastavnicima, problemi vezani uz subjektivno, nepouzdanost i često nepravedno ocjenjivanje. Školska iskustva često su povezana s destruktivnim osjećajem nekompetentnosti za učenje i strahom od škole, što je povezano s tendencijom izbjegavanja nastave, brojem opravdanih izostanaka iz škole, nezadovoljstvom izborom škole te percepcijom neprimjerenih ponašanja nastavnika (Bezinović i Tkalčić, 2002.; Bezinović i Ristić Dedić, 2004.).

¹ Ovaj je rad dio projekta Socijalnopedagoška dijagnoza — participacija korisnika u procesu procjene potreba i planiranja intervencija koji se realizira na Odsjeku za poremećaje u ponašanju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, a odobren je i financiran od Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.

Rad je izlagan na 3. slovenskom kongresu socijalne pedagogije i u skraćenom obliku tiskan u Zborniku radova s toga kongresa.



Biti uspješan u školi jedan od važnijih razvojnih zadataka. Ali na što zapravo mislimo kada govorimo o školskom uspjehu?

Školski uspjeh definira se kroz dvije perspektive, kako navode Bašić i Kranželić-Tavra (2004.): kroz vanjsku i unutarnju perspektivu. Vanjska perspektiva se odnosi na akademski uspjeh, odnosno na školske ocjene, a unutarnja perspektiva odnosi se na unutarnji doživljaj djece, tj. na subjektivnu procjenu vlastitog uspjeha na akademskom, osobnom i interpersonalnom planu.

Za neke mlade školski neuspjeh postaje osobna bol povezana sa školom (Wood, 2001., prema Kranželić-Tavra i Bašić, 2005.).

Reakcije učenika na neuspjeh (Zubak, 2003., prema Bašić i Kranželić-Tavra, 2004.) mogu se manifestirati: agresivnim gledištem (mržnja prema školi, nastavnici i školskim predmetima), rezignacijom (smanjenje ambicija, pasivnost i apatičnost), povlačenjem u sebe (bježanje u sanjarenje ili druge aktivnosti koje kompenziraju neuspjeh) te regresijom (infantilni oblici ponašanja). Doživljaj školskog neuspjeha može dovesti do bježanja s nastave i u krajnjem slučaju do napuštanja škole. Cullingford i Morrison (1996., prema Rapuš Pavel, 2004.) navode da je prva reakcija mladih ljudi na ponavljani neuspjeh izbjegavanje situacija u kojima se doživljava neuspjeh, a frustracija koju izaziva taj neuspjeh vodi do destruktivnog ponašanja i na kraju do potpunog odbijanja sustava, odnosno svojega mjesta u tome sustavu.

Govoreći o aspektima društvenog značenja bježanja iz škole, Uzelac i Ricijaš (2005.) navode odsutnost učenika iz odgojne sredine te prekid tekućeg procesa, uz opasnost da se uz bježanje vežu ostali oblici poremećaja u ponašanju. U tome smislu možemo se složiti s tvrdnjom Bašić i Kranželić-Tavra (2004.) da školski neuspjeh u mlađoj dobi može biti jedan od prethodnika pojave antisocijalnog ponašanja u adolescenciji.

Zbog svega navedenog jasno se očitava zahtjev da škole osiguraju djeci pozitivna iskustva koja su povezana s dobrim osjećajem i doživljajem osobnog uspjeha da bismo osigurali njihovo ostajanje u školi. Kranželić-Tavra i Bašić (2005.) navode da djeca iz neuspješnih obitelji, koja pohađaju školu s dobrom akademskom reputacijom i s dobrim, brižnim učiteljima, mogu steći otpornost koju nisu dobili u svojoj obitelji.

Možemo se složiti s Blum i Libbey (2004.) koji govore o osjećaju povezanosti učenika sa školom te definiraju tu povezanost kao vjerovanje učenika da se odrasli u školi brinu o njihovom učenju i o njima kao osobama. Tako i Bernard (1995., prema Bašić i Kranželić-Tavra, 2004.), kada govori o zaštitnim procesima u školskom okruženju, navodi: brižne odnose, visoka očekivanja te prigodu za doprinos. Brižni odnosi podrazumijevaju međusobno poštivanje i sudjelovanje, gdje učenici percipiraju svoje učitelje kao akademsku i emocionalnu potporu te imaju manji osjećaj otuđenosti, udaljenosti od škole i emocionalne napetosti.



Govoreći o značaju nastavnika, Grgin (1997.) naglašava da uz obvezatnu stručnost nastavnik mora posjedovati i humane kvalitete osobnosti kojom djeluje na oblikovanje osobnosti učenika, a kada se razvije dostatno snažna povezanost između učenika i nastavnika, učenik se identificira s nastavnikom. No kada spominjemo brižne odnose, moramo spomenuti i odnose s vršnjacima u školi. Djeca i mladi dolaze u školu i da bi se družili s vršnjacima te tako te socijalne interakcije mogu postati i važan motivacijski čimbenik.

Visoka očekivanja povezana s primjerenom potporom omogućuju vjerovanje učenika u same sebe, a tako se jača samopoštovanje i uspješnost.

Cilj rada

Cilj ovoga rada je kroz izjave djece i mladih s poremećajima u ponašanju i/ili u riziku za razvitak poremećaja vezanih uz područje škole dobiti uvid u njihovu perspektivu i razumijevanje njihova viđenja vlastitog školskog uspjeha i neuspjeha.

Uzorak ispitanika

U istraživanju je sudjelovalo 40-ero djece i mladih obaju spolova (21 M i 19 Ž) u dobi od 12 do 20 godina (većina je u dobi od 14 do 18 godina). Riječ je o djeci i mladeži s poremećajima u ponašanju i/ili u riziku za razvitak poremećaja, koji se nalaze u procesu donošenja odluke i planiranja intervencija.

Dvadeset sedmero djece/mladih nalazilo se u procesu institucionalne dijagnostike (Dom za odgoj djece i mladeži Zagreb i Dom za odgoj djece i mladeži Karlovac), a u procesu procjene tijekom tretmana bilo ih je trinaestero (Stambene zajednice Dječjeg doma Zagreb).

Važno je napomenuti da su svi sudionici pristali dragovoljno sudjelovati u istraživanju, što je bio i osnovni preduvjet sudjelovanja, te je u skladu sa smjernicama Etičkog kodeksa u istraživanju s djecom (2003.).

U odnosu na školski status sudionika u trenutku provođenja istraživanja u uzorku je sudjelovalo 15-ero djece i mladih koji su pohađali osnovnu školu, dvadeset jedno je pohađalo srednju školu (od kojih je bilo sedmero maturanata), šestero mladih je završilo školovanje, a petero nije bilo upisano u srednju školu.

Način provođenja istraživanja

U prikupljanju podataka primijenjen je polustrukturirani intervju utemeljen na socijalnopedagoškim područjima (o sebi, obitelji, škola, vršnjaci i slobodno vrijeme, poremećaji u ponašanju, intervencije, budućnost).





Prije samog intervjua sa svakim je ispitanikom obavljen uvodni razgovor o svrsi i cilju projekta, načinu rada, ulogama istraživača i ispitanika, mogućnosti odustajanja u bilo kojoj fazi istraživanja te o zaštiti anonimnosti.

Intervjui su snimani, doslovno prepisivani te dani na čitanje i uvid ispitaniku da bi se po potrebi dodala objašnjenja.

Metode obrade podataka

U obradi podataka primijenjena je kvalitativna analiza teksta radi sažimanja, strukturiranja i tumačenja empirijske građe. Osnova analize je postupak klasifikacije i oblikovanja apstraktnih pojmova iz zapisa.

U istraživanju su primijenjeni ovi koraci kvalitativne analize: priprema za kodiranje, timsko kodiranje, odnosno određivanje jedinice kodiranja (izjave, rečenice, dijelovi teksta); određivanje kodova prvoga reda (ključnih riječi kojima se objašnjava kontekst, primjerice smisao i smjer); određivanje kodova drugoga reda (opisuju značenje koda prvoga reda, njegovu bît na apstraktnijoj razini); kategorija (povezivanje podataka istraživanja i teorija) te područja (socijalno-pedagoška područja koja proizlaze iz samoga teorijskog okvira s kojim se krenulo u istraživanje). Tako uređen tekst interpretirao se i argumentirao konkretnim izjavama ispitanika. U Prilogu 1. dan je primjer kodiranja teksta.

Za pohranu i obradu podataka primijenjen je računalni program za kvalitativnu analizu teksta Nvivo.



Rezultati i rasprava

Kvalitativnom analizom teksta definirane su ove kategorije i njima pripadajuće dimenzije, koje su procijenjene kao ključne kada djeca i mladi govore o školi:

KATEGORIJE	DIMENZIJE
Promjena škole	<ol style="list-style-type: none"> 1. bez promjena škola 2. promjene zbog selidba obitelji 3. promjene zbog intervencija
Doživljaj škole	<ol style="list-style-type: none"> 1. škola kao izvor stresa/ straha 2. negativan, neprihvaćajući, nepravda 3. škola kao izvor zadovoljstva 4. pozitivan, prihvaćajući 5. indiferentan
Doživljaj učenja	<ol style="list-style-type: none"> 1. pozitivan 2. ovisno o gradivu 3. velika odgovornost 4. negativan 5. teško
Način učenja	<ol style="list-style-type: none"> 1. neučenje 2. nekontinuirano kod kuće 3. kampanjski 4. kontinuirano u instituciji 5. kontinuirano kod kuće 6. više nego što treba
Doživljaj školskog uspjeha	<ol style="list-style-type: none"> 1. postoji uvid u razlog školskog uspjeha 2. postoji uvid u razlog školskog neuspjeha 3. traženje opravdanja
Položaj među vršnjacima u školi	<ol style="list-style-type: none"> 1. doživljaj prihvaćenosti i jednakost sa svima 2. doživljaj pripadnosti manjoj skupini 3. doživljaj različitosti 4. doživljaj nepravde
Odnos s nastavnicima	<ol style="list-style-type: none"> 1. dobar 2. poseban odnos s pojedinim nastavnikom 3. privilegiran 4. problemi s pojedinim nastavnicima 5. problemi sa svim nastavnicima
Očekivanja od nastavnika	<ol style="list-style-type: none"> 1. dobrota 2. pomoć i razumijevanje 3. popustljivost 4. pravednost 5. ravnopravnost 6. formalnost u odnosima 7. veća zahtjevnost
Očekivanja nastavnika	<ol style="list-style-type: none"> 1. uobičajena 2. visoka

Izdvojene su i dvije kategorije iz područja **o sebi** (Brine me) te iz područja **poremećaji u ponašanju** (Vrsta poremećaja u ponašanju), a sadrže dimenzije u kojima djeca i mladi govore o školi:

KATEGORIJE	DIMENZIJE
Brine me	▪ neizvjesnost i nesigurnost zbog školovanja
Vrsta poremećaja u ponašanju	▪ markiranje

Promjena škole

U toj kategoriji nalazimo dimenzije: **bez promjena, promjene zbog selidbi obitelji te promjene zbog intervencija.**

Kako je razvidno iz izjava, određeni, manji dio djece nije mijenjao školu.

(Ideš u istu školu?) Da. (Nisi nikad mijenjao?). Ne (14/40²); Nikada nisam mijenjala školu, osam godina u istoj i sada četiri godine u srednjoj (20/40).

Djeca i mladi koji govore o promjeni škole, mijenjali su školu zbog selidbi obitelji ili zbog intervencija.

Pa dobro sam se snalazila... najljepše mi je bilo u A., tamo sam imala jednu najbolju prijateljicu, uvijek smo sve dijelile i tako... Tamo sam išla u prvi i drugi razred. U P., tamo sam išla do četvrtog razreda, otamo sam išla u D., do šestog razreda i onda sam od šestog do sedmog išla u U. i iz U. sam onda išla u K. (10/40).

Doživljaj škole

U kategoriji **doživljaj škole** nalazimo dimenzije:

- škola kao izvor stresa/straha;
- negativan, neprihvaćajući, nepravda;
- škola kao izvor zadovoljstva;
- pozitivan, prihvaćajući;
- indiferentan.

Kada govore o doživljaju škole kao o **izvoru stresa**, djeca i mladi često navode promjenu škole, odnosno prelazak iz nižeg razreda u više razrede osnovne škole, dolazak u veliku školu iz male lokalne škole te prijelaz iz osnovne u

² Brojevi označavaju broj intervjua u bazi podataka. U skladu s naputkom u vezi s opsegom rada ovdje su dane samo neke izjave sudionika istraživanja. Sve izjave iz pojedinih kategorija dostupne su na zahtjev kod autorica rada.

srednju školu. Izjave naznačuju poteškoće snalaženja u novoj sredini, bilo da vezane uz fizičko okruženje škole, bilo uz poteškoće snalaženja s vršnjacima.

Pa velika škola, mislim da je među najvećim školama u županiji. Čujte, ono, kak budem ja sad našel... mi za svaki predmet imamo drugu učionu, jedna na jednoj strani škole, na drugom katu, kaj ja znam, na primjer matematika je na prvom katu, to je opet na drugom katu... Kak bum ja sad došel do matematike, bum se ja zgubil u školi i to... (28/40); I onda, ono, jedva sam čekala da idem doma, gledala sam svaki čas na sat, ono, samo da odem doma, da ih više ne gledam i to.

Izbjegavala sam njih, znala sam onako doma doć, baš znala, ono, bit tužna. Ono, mislim, baš je to bilo strašno (39/40).

Uz **negativan doživljaj škole** često se spominje i bježanje iz škole. U dvjema izjavama nalazimo kako škola koju su ti mladi pohađali nije bila njihov izbor zanimanja te da su stoga izgubili interes. Često se spominju negativne emocije: *Nisam se dobro osjećala, nisam voljela ići u školu, mrzim školu.*

Škola mi ide na živce, nisam htio ići u školu. Neću niti sada ići ako mi se ne bude dalo (24/40); Ne znam. Loše. Ništa mi nije bilo dobro u školi. Najviše sam mrzio zemljopis. Bilo mi je teško i nisam volio profesora. (35/40); Ne znam, nije mi se dalo ići u školu, mrzim školu. Ne dâ mi se, dosadno mi je (9/40).

U dimenziji **doživljaj škole kao izvor zadovoljstva** nalazimo samo jednu izjavu u kojoj se škola spominje kao dom te se spominje snažan osjećaj pripadnosti školi.

U školi se osjećam super. Svako mjesto, gdje god dođem u školi, bio to WC ili bila to zbornica, super mi je, osjećam kao da tu pripadam. Sviđa mi se to što se, recimo, osjećam ko doma, mogu doć u pidžami i uopće mi neće bit neugodno i mogu se ponašat, uvijek mogu s prijateljima o svemu pričat, mogu s profesorima komunicirati, mogu im reć što mi se kod njih sviđa, a što ne sviđa, oni isto tako meni. To mi je super, nema distance između nas, nema da s držimo po strani i svak kaže ono što misli i pokaže ono što osjeća. I možete ili pokazati u potpunosti ili ne pokazati, nitko vas ne prisiljava (23/40).

Kada govore o **pozitivnom doživljaju škole**, djeca i mladi uglavnom govore o druženju s vršnjacima, o sudjelovanju u školskim aktivnostima, što je povezano s njihovim dobrim osjećanjem u školi.

Pa dobro, dobro se osjećam u školi (10/40); Ja pretežno volim svoju struku, tehnologija zanimanja za mesara, to mi se sviđa, imamo profesoricu sa sela tak da možemo jednostavno kontaktirat s njom (13/40); Inače mi je u školi dobro, zabavno. Svi smo super, jednaki, dobro se družimo (22/40).

U dimenziji koja govori o **indiferentnom doživljaju škole** nalazimo izjave koje oslikavaju određeni gubitak interesa za samu školu i obrazovanje te distanciranost od problema vezanih uz školu.

A ono, ni dobro ni loše, srednje (11/40); Išao sam prvo polugodište i onda sam prekinuo školovanje. Nije mi se više dalo ići u tu školu. Nisam imao interesa za to. Mogao sam ja završiti tu školu, ali nije mi se dalo (17/40).

Gledajući cjelokupno tu kategoriju, možemo vidjeti da je negativan doživljaj škole uglavnom povezan s negativnim emocijama te u svezi time s bježanjem iz škole kao jednom od strategija nošenja s tim emocijama. Pozitivan doživljaj škole te dobro osjećanje u školi uglavnom su vezani uz druženje s vršnjacima i sudjelovanje u školskim aktivnostima.

Doživljaj učenja

Kategorija **doživljaj učenja** sadrži dimenzije:

- pozitivan,
- ovisno o gradivu,
- velika odgovornost,
- negativan,
- teško.

Pozitivan doživljaj učenja nalazimo u izjavama sudionika našega istraživanja, a povezan je sa samomotivacijom za učenje.

Joj, ako imam koncentraciju, osjećam se savršeno, čak volim, ono, sebi sama pričat, obrazlagat, malo se i prošetat s papirima po stanu, a ako se osjećam, ne znam, umorno, onda ništa od učenja, ne mogu zapamtiti (20/40); Pokušavam se zainteresirati za ono što čitam... Pa dobro, volim učiti (30/40).

Doživljaj učenja kod djece i mladih u ovom istraživanju **ovisi i o sadržaju** koji uče. Tako napominju da vole učiti sadržaj i predmete koji su im zanimljivi. U nekim izjavama mladi govore o tome da se katkada prisile na učenje makar im nije zanimljivo.

Ovdje, tu sam samo učio, osjećam se, paaa dobro, ja samo čitam, to je meni učenje. Volim čitati povijest, nešto kaj se dešavalo prije, prije Krista, i tak, baš mi je to cool (11/40); Kako za što. Neki put sam baš radoznao, baš me zanima to nešto novo, a neki put baš mi je, ono, ne dâ mi se baš (34/40); Ako učim nešto što mi je zanimljivo, onda mi je baš lijepo učiti jer sve razumijem i objasnim to sama sebi. A kad mi je nešto dosadno, onda se prisilim, ali jedva... (40/40).

Učenje kao **veliku odgovornost** nalazimo u dvjema izjavama:

A osjećam se... ja to moram, ja to hoću, ja to mogu (23/40); (Spremaš se na maturu, kako se osjećaš dok učiš?) Pa imam neki strah. (Čega se bojiš?) Pa bojim se da ne budem to dobro naučila, da ne bi prošla (7/40).

Kada govore o **negativnom doživljaju učenja**, mladi uglavnom govore kroz emocije: *ne volim učiti, osjećam se usamljeno.*

Nekad volim učiti kad mi je volja. Onda mi se ne dâ učiti, onda samo gledam sličice... (10/40); Previše (uzdah). Previše u učenju, ja ne volim učiti (11/40); Usamljeno, ko da nemam prijatelja... Čim sjednem za knjigu, razmišljam o nečem drugom... ahhh, ne znam... (21/40).

Nadalje, kada govore o **doživljaju učenja** kao o nečemu što im je **teško**, mladi najčešće spominju poteškoće koncentracije na učenje.

Glupo, samo mislim kad budem izašao van i kaj bum onda radil. A imam, kad ja imam volju, onda naučim, sad imam volju za sljedeću godinu, da to prođem, da se dobro upišem, da nađem posao, i tako (12/40); Pa ja sam osjećala ko da učim, onako, kao da gledam u to i učim, a u biti ja sam izvan svog tijela... ne znam kako bi to opisala (6/40).

Općenito gledajući, pozitivan doživljaj učenja povezan je sa sadržajima koji su djeci i mladima zanimljivi te sa samomotivacijom za učenje. Negativan doživljaj učenja pak očituje se lošim osjećajem pri učenju te poteškoćama koncentracije na gradivo koje se uči.

Način učenja

U kategoriji **način učenja** definirali smo dimenzije:

- neučenje,
- nekontinuirano kod kuće,
- kampanjski,
- kontinuirano u instituciji,
- kontinuirano kod kuće,
- više nego što treba.

U kategoriji **način učenja** djeca i mladi iz našega uzorka uvelike govore o dimenziji **neučenja**. Uglavnom im se ne dâ učiti, vjeruju da je dostatno ono što su zapamtili na nastavi, izjavljuju da im je učenje dosadno, čak i teško.

Dva sata dok sam ovdje. Dok sam bio doma, nisam opće učio, nisam ni knjigu pogledao od prvog razreda (11/40); Ja sve što radim zapamtim na satu,

ali ako mi je nekad baš jako hitno za test ili tak, ali meni učenje nije potrebno (13/40); Učim jako malo, rijetko učim. Skoro nikako. Samo ono što čujem na satu, to zapamtim i tako. Nikada ne učim, ja mislim da nemam što učiti kada zapamtim na satu (22/40).

Neka djeca i mladi tvrde da su ih roditelji prisiljavali/nagovarali na učenje, ali da oni sami nisu mogli ispuniti njihov zahtjev nego su umjesto učenja radili nešto drugo.

Nisam učio cijeli dan, lako sam joj da sam učio, i tak (18/40); Izbjegavao sam knjigu, mama kaže uči, uči, a kada ona ode van, ja zapalim cigaretu (24/40).

Govoreći o **učenju kod kuće**, u svojoj obitelji, djeca i mladi često spominju da uče neredovito — **diskontinuirano**: katkada “stisnu” ako im je lekcija zanimljiva ili žele ostaviti dojam na nastavnike.

A mislim si, ja mogu to, ja hoću i onda volim stisnuti, mislim si: ako naučim, drugačije će me profesor pogledati, i eto. I onda sam veseliji kad zapamtim u glavi i onda hoću još više i više (13/40); Pa malo, skroz malo. Nekada niti toliko. A kada sam nekada učio, onda po pola sata... sat možda (2/40).

Mladi iz našega uzorka također uvelike govore o **kampanjskom učenju**, i to u situaciji pred neki test znanja ili prije ispitivanja te radi dobivanja bolje ocjene. Primjećuje se nedostatak radnih navika, strukture učenja te kontinuiranog rada.

Onda još više sama sebe tjeram. Kad znam da pišem neki ispit, onda sama sebe tjeram da to moram naučiti i znati (1/40); To je dobro pitanje, ne mogu se uopće sjetiti... pa recimo ako sam željela dobiti neku dobru ocjenu, onda bi se stvarno primila posla i učila bi. Ako sam ja to htjela, onda sam ja to i mogla (6/40).

Mladi koji su tijekom intervjuiranja boravili u instituciji ili pak imaju to iskustvo, navode da su svakodnevno **kontinuirano učili u instituciji**. Riječ je uglavnom o dva do tri sata učenja dnevno pod kontrolom odgajatelja:

Pa od dva do pet, a u domu, ak sam išla dopodne u školu, imala sam učenje poslijepodne od tri do šest, a ako sam išla poslijepodne u školu, učila sam od devet pa do dvanaest. Pa cijela grupa je učila s nama i ovaj odgajatelj (10/40); Ovdje moram učiti svaki dan sat i pol do dva sata (3/40).

Neki mladi također naglašavaju da im takav način učenja nije najbolje odgovarao:

Od tri do pet moramo učiti, na učenju se deru i bockaju, ja nemrem naučiti (27/40); Jedino ne volim kada moram učiti u kancelariji, onda sam ja sâm s odgajateljem, pa onda gledaju kako učim... Više volim kada mi odgajatelj kaže što da naučim, ja naučim, on me ispita i dobro (3/40).

Određeni broj mladih spominje i točno određene načine/tehnike učenja koje primjenjuju, pa i doba dana kada im više odgovara učenje:

Pa učim po pitanjima, ispisao sam sva na papir i onda sve odgovore i tak sam učio (34/40); A uglavnom volim više učiti po noći, mislim ono, poslije 10 sati, pa ono, jedan sat ili dva da učim jer mi je onda mir dosta i mogu se koncentrirati (25/40).

No neka djeca i mladi navode da su znali sami sebi organizirati učenje te spominju **kontinuirano učenje kod kuće**. Iz njihovih izjava razvidna je struktura, postavljanje prioriteta te određeno vrijeme za učenje.

Svaki dan, recimo dva-tri sata. Inače nešto što mi je, recimo, važnije za taj dan, onda ću to učiti. Ako pišemo neki test, sad ovo drugo neću učiti (30/40); Dva sata učim i onda malo se odmorim, pogledam televiziju i onda poslije idem ponoviti da vidim jesam li što zapamtila, pa još to malo naučim da zapamtim, onda me tata ili mama poslije ispituju i kažu: to si super naučila, sad se možeš ići igrati, ne moraš ništa raditi (31/40).

U jednom slučaju nalazimo i prekomjerno učenje, odnosno **učenje više nego što je potrebno**.

Ako nemam puno za učiti, onda si napravim da imam. Zato što ću onda raditi nešto što će mi trebati za idući tjedan, tako da ne učim manje od dva do tri sata, a nikad ne učim više od, recimo, recimo, u većini vremena ne učim više od sedam sati, jedino kad imam, recimo, sutra test iz matematike i nisam otvorila, e, onda će biti čitav dan vježbanja (23/40).

Mnogobrojne izjave u toj kategoriji upućuju na nedostatak radnih navika kod djece i mladih iz našega istraživanja. U njihovu načinu učenja nedostaje struktura i kontinuiranog rada. Često se uči kampanjski, pred test znanja ili ispitivanje. Zbog toga nedostatka kontinuiteta učenje postaje zamorno i teško te i ne čudi da ga mladi opisuju kroz negativne emocije, što smo mogli vidjeti u kategoriji **doživljaj učenja**. Kod mladih koji spominju redovito/kontinuirano učenje nalazimo i dobru organizaciju učenja uz spomenuto određivanje prioriteta u učenju, planiranje vremena za učenje, primjenu određenih tehnika učenja itd. Kontinuirano učenje veže se i uz boravak u instituciji, kada je struktura zadana od odgajatelja. No i u tome slučaju nalazimo izjave mladih o tome da im takav način ne odgovara.

Doživljaj školskog uspjeha

Kategorija **doživljaj školskog uspjeha** sadrži tri dimenzije: postoji **uvid u razlog školskog uspjeha**, postoji **uvid u razlog školskog neuspjeha** te **traženje opravdanja**.

Kada govore o **razlozima uspjeha**, ali i **neuspjeha**, uvid se javlja na području procjenjivanja vlastite odgovornosti za taj uspjeh/neuspjeh.

Matematika je meni stvarno teška, matematiku ja niti nemrem sâm naučiti, neg meni stvarno treba oko matematike pomoć, i ono... Nikaj, ja mislim da još nije škola završila, ja bi trebal još prejeti u tu školu, položiti ispite, al pošto se nikaj ne učim i nemam pojma, pal bum razred i tak (28/40); Ja sam na prilagođenom od prvog razreda jer ja sam se požalila da teško učim, da mi je teško shvatiti predmete, da bi meni u školi na primjer mogao pomoći (31/40); Znam da sam jako zeznula, ipak je to škola i to mi je najbitnije u životu, pogotovo meni koja nemam roditelje, nema mi tko pomoć, ali ne znam (39/40).

S druge strane neki mladi prebacuju odgovornost za neuspjeh na druge osobe (nastavnike, članove obitelji) te tako **traže opravdanje** za vlastiti neuspjeh.

Ma to je kriva ona specijalna koza iz matematike. Ona mi je uništila život u školi (24/40); Nije mi niko pomago. A ja nisam imala niti previše vremena za učenje, posle škole morala sam pojesti i ići odma malo učiti, a moja sestra si je mogla sat vremena odspavati i onda je išla učiti. Ja sam morala brzo naučiti i onda njima pomagati (37/40).

Ipak, većina djece i mladih iz ovoga istraživanja ima uvid u vlastitu odgovornost bilo za uspjeh, bilo za neuspjeh u školi. Uz neuspjeh se uglavnom veže neučenje, loše ponašanje u školi te bježanje iz škole.

Položaj među vršnjacima u školi

Sljedeća kategorija kojoj se bavimo u ovome radu je **položaj među vršnjacima u školi**. Izdvojene su dimenzije:

- doživljaj prihvaćenosti i jednakost sa svima,
- doživljaj pripadnosti manjoj skupini,
- doživljaj različitosti,
- doživljaj nepravde.

U dimenziji **doživljaj prihvaćenosti i jednakost sa svima** mladi govore o osjećaju snažne povezanosti s vršnjacima u razredu, često spominju da se svi dobro slažu, da su u dobrim odnosima jedni s drugima.

Super se sa svima slažem, ne razlikujem se više od njih (1/40); Pa ono, dobri smo si svi. Svi se slažemo, pomažemo kad neko ne zna. Ne, svi smo isti (11/40).

Spominju i dimenziju **pomoći** koju dobivaju i daju svojim vršnjacima:

Jednostavno, ono, našli smo se u razredu, ono, neki koji isto mislimo. Tu, u tom razredu nije bilo, sad, ja sam... ovaj je štreber, a ja sam, ne znam, odmetnik. Svi smo bili tu negdje, ono, onak, i lijepo smo se slagali (15/40); A imam dosta iskrenih prijatelja koji ne samo da su tu kada je u pitanju u biti zabava, izlazak, nego su tu kad mi treba pomoć, i to sam stekla baš u srednjoj školi. Naravno, rekla sam im odmah... nisam baš odmah na početku ispričala svoju prošlost, s malom razlikom od njih, ali tokom vremena sam to ispričala i baš su to prihvatili u potpunosti (20/40); Ja mislim da nisam ni po čemu različita, mislim, oblačim se ko i svi drugi, ponašam se ko i svi drugi, mislim da ja ničim ne odskaćem od svih drugih (25/40).

Kada govore o svojem položaju među vršnjacima, nalazimo izjave koje govore o **doživljaju pripadnosti manjoj skupini** unutar razreda.

Tako mladi spominju da imaju dobar odnos s jednom, točno određenom osobom u razredu:

Ima jedan dečko u razredu s kojim sam dobar, samo njega želim vidjeti u svojoj blizini, nikog više. Bilo je cura koje su pomogle (13/40), ili pak spominju male skupine vršnjaka unutar razreda s kojima su se osjećali povezani zbog nekih zajedničkih osobina i stila ponašanja (primjerice markiranje):

Pa našo sam si dvojicu, trojicu, i onda sam bio s njima bolji, bili smo si, mislim, dobri smo si bili i onda smo si tako... ja i oni... kad smo markali i, ne znam, išli na cugu. I bili smo u glavnom, bili smo... par nas je bilo samo složnih, ostali su bili neki onako... tak-tak (19/40); Pa imam jednu prijateljicu koja mi je, ono, dobra, dvije-tri zapravo, a ovaj, ne znam, ovi ostali... svi su dobri. Svi pričamo i to, ali ovi su mi baš onako, bolji (30/40).

Kod dimezije **doživljaj različitosti** veliki dio mladih, govoreći o položaju među vršnjacima u školi, spominje širi spektar “razloga”/”doživljaja” različitosti. Najčešće govore o različitosti vezanoj uz njihovu obitelj (djeca bez roditeljske skrbi, “domska djeca”, loša socioekonomska situacija obitelji, siromaštvo). U njihovim izjavama može se primijetiti doza žaljenja za normalnim/uobičajenim obiteljskim životom, što smo nalazili i prije baveći se temom obitelji na istom uzorku (Jeđud i Marušić, 2005., Lebedina-Manzoni, Jeđud i Novak, 2006.):

Što se tiče samog savladavanja gradiva, odgovaranja pred profesorima i tako... međusobnog pomaganja, ne... Ali, znate, drugačije je to, primjerice kod maturalnog putovanja, maturalne večere. Svaka obitelj financira svoje dijete, naravno, ja sad ne mogu tražiti roditelje, neće oni meni financirati (20/40); Osjećala sam se puno drukčije. Pa recimo, svi su oni imali obitelji, bez obzira bio to jedan roditelj ili dva, svi su oni imali ono, normalno, bilo je nekih koji nisu mogli imati ono što su poželjeli, al su opet imali sve. Dok ja, recimo, nisam mogla imati to sve što su oni imali. Ne, imali su ljubav svojih roditelja, imali su svoje roditelje i što ja znam, njima je bila poklonjena sva ta pažnja (6/40).

Spominje se osjećaj odbačenosti, poniženja. Iz toga je proizlazilo i to da mladi nisu voljeli ići u školu: ... *tako da nisam volio ići u školu, išo sam, ali nisam volio ići u školu. Ne znam, to je to, ja sam bio naviknut, recimo, na one četiri prve godine osnovne škole di su me svi odbacivali... svi su držali glave iznad mene (8/40).* Nekada je taj osjećaj nepripadanja razredu toliko snažan da mladi izabiru izostati s nastave da se ne bi susretali sa svojim suučenicima: *Baš ja točno znam zašto je došlo do problema. Kad sam došla u prvi razred, ja sam se baš htjela upisat u tu školu. Nisam se ni ja svidla razredu, niti se razred svidio meni, nit smo se uopće slagali. Onda sam ja dosta izbjegavala te susrete s razredom, znači dosta sam markirala, i tak (39/40).*

Spominje se i osjećaj različitosti povezan s njihovom vlastitom osobnosti i karakterom, pa i stupnjem zrelosti.

Bilo mi je užasno, jer bio sam s ovima, za mene su oni svi dječica nekakva, svi trčkaju okolo, gađaju se, igraju se lovice, a meni je to nepojmljivo nešto (14/40); Ja sam jedan jako ozbiljan, kad vidim svoje u razredu, djeca, to su za mene, ja ih zovem klinči. Ja ne mogu vidjet kad se ona tako smije, trči jedna za drugom, vrtić, smeta mi to. Da, osjećam se drugačije, jednostavno mi smeta to njihovo ponašanje (13/40).

Neki govore i o svojoj različitosti kroz vlastitu promjenu, bilo da je ona vezana uz promjenu sredine/škole: *Pa ja sam znao pričati puno ili divljati, tak, ono, a oni su svi bili mirni i tihi. Pa znao sam otići do drugog, do druge klupe, stalno se prošetavati po razredu i to. (A u S., jesu li tamo slični tebi ili drukčiji?) Drukčiji, pa ovi su gori nego ja. Oni i zezaju profesore i znaju, ono, nekad se potuč sa profesorima, i to. (29/40); bilo da je vezana uz odrastanje: *Pa od prvog do petog sam se tukla, a od petog do osmog našla sam si neke prijateljice, jer smo bili dobri. Ja sam se u srednjoj pretvorila i proljepšala sam se, ušla sam u pubertet, počela sam se razvijati. Ne znam, jednostavno sam, ono, prerasla sam u djevojku. Uvijek u sebi osjećam razliku htio ti to ili ne, uvijek, uvijek (26/40).**



U dimenziji **doživljaja nepravde** nalazimo samo jednu izjavu:

Ima jedna cura u razredu, jako se bunila zbog te moje petice, da ja nisam znala i okrivila me da ja nisam stvarno znala, i kako sam ja mogla dobiti pet i simo-tamo (7/40).

Načelno, kada je riječ o položaju među vršnjacima u školi, možemo razlučiti dva smjera: povezanost i pripadanje, koje se očituje kroz dobre odnose i davanje međusobne pomoći i potpore, te nedostatak povezanosti i pripadanja koji se najčešće očituje kroz doživljaj različitosti od vršnjaka. Taj doživljaj različitosti i nepovezanosti kod neke djece i mladih nekada je tako jak da oni teže izbjegavati boravak u školi i susrete s vršnjacima.

Odnos s nastavnicima

U kategoriji **odnos s nastavnicima** definirane su kategorije: **dobar odnos, poseban odnos s pojedinim nastavnikom, privilegiran odnos, problemi s pojedinim nastavnicima te problemi sa svim nastavnicima.**

Kada govore o dimenziji **dobrog odnosa** s nastavnicima, djeca i mladi najčešće spominju pomoć, razumijevanje i komunikaciju:

Imala sam ravnopravan odnos (26/40); U dobrom, ja ne radim gluposti po školi, ja samo čekam da to prođe. Kad je pričanje, u dobrima, a kad je učenje, onda nisam u dobrima. Što, kad dođe do učenja, onda si u kakvom odnosu s njima? Isto sam u dobrima, ali ne znam, ne mogu ja to zapamtiti, glupo mi je i tak (12/40); Pa u dobrim odnosima, nisu me, ono... Ja sam inače mirna osoba, imao sam dobro vladanje, mislim čak i vrlo dobro (19/40).

Pomoć, razumijevanje i komunikaciju mladi naglašavaju i u dimenziji **poseban odnos s pojedinim nastavnikom.**

S nekima sam bila dobra... pa s nastavnicom iz matematike, hrvatskog, zemljopisa. Zato što su oni bili dobri prema meni prvi i onda sam i ja bila dobra. Uvijek su mi dali ocjenu više neg što sam zaslužila, a ovi drugi su uvijek davali ocjenu niže (10/40); Na primjer pedagogica, gospođa pedagog, ona je bila u istoj situaciji u kakvoj sam sad ja. Mislim, ona isto nije imala majke i oca i sve šta mi je teško, ja se uvijek njoj obratim. Brat je htio da potraži oca, njoj se obratio, ona mu je pomogla, voli pomoći. I razrednik je u tome... (13/40).

U dimenziji **privilegiran odnos** nalazimo samo jednu izjavu u kojoj se također naglašava razumijevanje:

Ne mogu reći da nisu bili strogi prema nama, ali, recimo, nisu bili strogi prema nama kao prema ostaloj djeci koja su imala roditelje, u tom trenu... ne



znam. Imali su puno razumijevanja prema nama upravo zato što su znali da smo u domu, znali su da, podrazumijeva se, da nešto nije u redu, jer su znali: da smo u dobrim odnosima s majkom, s ocem, ne bi bili tamo gdje jesmo... Pa, mislim, jednako kao i od ostale djece, ali sam imao neke popuste... recimo privilegije... (8/40).

Kada govore o **lošem odnosu s pojedinim nastavnicima**, mladi vrlo često okrivljuju nastavnike da ih ne vole, da imaju nešto protiv njih (*odvratna, mrzi me, bahata je, provocira*).

Profesor jedan... F... iz fizike i tehničkog... uvijek je mene pito, svaki sat, ili S. što je bila sa mnom sjedila (10/40); Profesorica iz matematike. Ona nije sva svoja, živcira me, hoće da napišemo dobro test, a uopće nam ne objasni. Jednom veli, to vam je to, napiše brzo rezultat, a da mi nismo dobro ni svatili. Ko krava i kozmetika. Jedino s kim se slažem je profesorica iz tehničkog, hrvatskog, prirode i zemljopisa. I glazbenog. S ostalim baš i ne (11/40); Profesorica iz zemljopisa; Najgori su mi oni profesori koji su bahati. Jer to su toliko bahati da ne znam, ono, baš da su bahati, da mi, onak, je, kaj ćeš ti (14/40).

U dimenziji **loš odnos sa svim nastavnicima** nalazimo samo jednu izjavu.

I nisu mi se sviđali profesori, stalno su nešto, što ja znam, vikali, dijelili svašta i jedinice non-stop i onda sam se ispisao (33/40).

Dobri odnosi s nastavnicima uglavnom se vide kroz pomoć, razumijevanje i komunikaciju između nastavnika i učenika. Ta tri aspekta se provlače gotovo kroz sve izjave u toj kategoriji. Loši odnosi vežu se u većini slučajeva uz pojedine nastavnike koje se prilično negativno opisuje te ih se okrivljuje da imaju nešto osobno protiv određene osobe/djeteta ili mlade osobe.

Očekivanja od nastavnika

Ta kategorija obuhvaća dimenzije koje govore o **očekivanjima od nastavnika**:

- dobrota,
- pomoć i razumijevanje,
- popustljivost,
- pravednost,
- ravnopravnost,
- formalnost u odnosima,
- veća zahtjevnost.



Kada govore o dimenziji **dobrote**, djeca i mladi navode: humor, otvorenost, suradnju s učenicima te dobru komunikaciju.

Može on biti strog da ne dâ pričati pod satom ili jesti pod satom, ali on treba nama objasniti kak mi trebamo raditi. I biti dobar prema nama, kad ga zamolimo da nam objasni, da nam objasni, a ne da veli sad imam drugog posla i onda šalje poruke na mobitel (11/40); Evo, moja razrednica, recimo, ona je dobar nastavnik. Dobra je, sve pokušava riješiti bez svađe, ne dere se baš često. Zna se izderat, ali kad se stvarno mora izderat (14/40); Dobar nastavnik... pa da uvijek sluša učenika i kada ga ispituje, da mu dopusti da sve što ima reći kaže do kraja, da ga ne prekida i da onda odluči kakvu će mu ocjenu dati (17/40); To je nastavnik koji vam nije samo profesor, nego koji vam je čak prijatelj, kaj morete s njim razgovarati o nekim stvarima, kaj, ono... (28/40).

Djeca i mladi očekuju od nastavnika i pomenutu **pomoć i razumijevanje**.

Pa mora biti dobar prema djeci, treba biti dobrog srca, onda... ne znam šta bi trebalo (10/40); Pa da mi pomognu, mislim, oko škole i tak to. Mislim, primijetila sam te promjene tek kad sam počela markirat, da je prema meni i ona isto drukčija. Mislim, ona se nikad nije pitala zašto sam ja takva. To, ono, misli si, markira, ma ne, ja ću se nje riješiti, ona meni kvari prosjek u razredu i to sve. Mislim, ja to sve mogu shvatiti, ali nikad se nije pitala zašto ja to sve radim, zašto sam takva, mislim, sigurno nije bezveze, sigurno imam neke svoje razloge (39/40).

Nailazimo i na jednu izjavu u **dimenziji popustljivosti**.

Trebao bi biti razuman, dobar, dijelit nam petice i tak... (4/40).

U dimenziji **pravednost** djeca i mladi govore o očekivanju da nastavnici ne prave razlike između učenika i da daju prostora učenicima da pokažu svoje znanje.

Da dobro radi svoj posao, da ne radi razliku između učenika, da bude pravedan (1/40).

Slične odgovore, u kojima se spominje jednako postupanje prema svim učenicima, nalazimo i u dimenziji očekivanja **ravnopravnosti** od nastavnika.

Pa da budu ravnopravni, ne bih htjela da sad, nešto, da sad imaju drugačije mišljenje o meni ili da mi popuštaju. Ja sam isto ko i svi drugi, mogu to naučiti, ne razlikujem se po ničem od drugih (25/40); Razuman, iskusan, ravnopravan, šta još... ne znam... (8/40).

Kao u prijašnjim dvjema dimenzijama, tako i u dimenziji **formalnost u odnosima** nalazimo težnju za pravednosti nastavnika.

Od nastavnika očekujem da budu onakvi kakvi stvarno jesu. Ne želim niti da mi poklanjaju ocjene ni da mi skidaju ocjene, ne želim niti, i to mrzim u biti, ne želim da se pred mene postavljaju il' da me pitaju jesam dobro, jesam loše. S njima baš želim imat odnos kad sam u školi profesor—učenik (23/40).

U dimenziji očekivanja **veće zahtjevnosti od nastavnika** nalazimo na jednu izjavu u kojoj se također naglašava pitanje pravednosti.

Nepravednost. I to ne samo nepravednost, smeta me što ne mogu pokazati u potpunosti svoje znanje. Znate, profesori znaju biti zadovoljni jednim odgovorom, oni misle da su time riješili sve i da je to jedinica ili da je to loša ocjena i da ti nemaš pojma. Nedovoljno, ne pokazuju, odnosno ne daju nam dovoljno prostora da se iskažemo, to mi najviše smeta. To je nepravednost u ocjenjivanju (20/40).

U kategoriji **očekivanja od nastavnika** kao i u kategoriji **odnos s nastavnicima** naglasak je stavljen na tri ključna aspekta: pomoć, razumijevanje i komunikaciju. Naglašava se i pravednost u smislu da se svi učenici tretiraju jednako te da im se omogući dostatno prostora da pokažu svoje znanje. Od nastavnika se očekuje kompetenost vezana uz njegovu profesionalnu ulogu (*da dobro objasni gradivo, da pravedno ocjenjuje, da daje prostora učenicima itd.*), ali i određene kvalitete vezane uz njegovu osobnost (dobrota, vjera u učenike, želja da pomogne, smisao za humor itd.).

Očekivanja nastavnika

U kategoriji **očekivanja nastavnika** nalazimo dvije dimenzije odgovora djece i mladih iz našega uzorka: **uobičajena** očekivanja koja se odnose na uobičajen odnos između nastavnika i djece, što vidimo iz izjava: *Normalno, ko svaki drugi (12/40); Ne, od mene očekuju toliko koliko očekuju od svih (20/40).*

Druga dimenzija, koja je zastupljena samo jednom izjavom, odnosi se na gledište o tome da nastavnici imaju **visoka** očekivanja: *Previše, jer hoće da mi radimo puno više nego što možemo (4/40).*

Kada govore o svojim brigama, u području **o sebi** među ostalim dimenzijama mladi spominju **nesigurnost i neizvjesnost zbog škole**. Često su to problemi vezani uz završetak školovanja: matura, prelazak u viši razred/pad godine.

Što ti je u ovom času najveći problem? Matura (1/40); Učenje za maturu... (smijeh)... imam puno za učiti, a malo vremena (25/40); Moj najveći problem, škola. Pa sad bi treći put mogao pasti sedmi razred, treći put ponavljati sedmi razred (14/40); Ne znam, mislim da mi sad ništa ne predstavlja problem, uglavnom mislim samo da završim školu, ono, pa sam bezveze izgubio jednu godinu (9/40).

Iz te dimenzije razvidno je da djeca i mladi imaju dobar uvid i svijest o tome koji su njihovi problemi vezani uz školu, što svakako može olakšati i rješavanje tih problema. U kategoriji **vrsta poremećaja u ponašanju** kao jedna od dimenzija spominje se i **markiranje**, odnosno bježanje iz škole. Kada govore o markiranju, djeca i mladi ističu da su puno i često bježali iz škole, ponegdje je riječ čak o potpunom nedolaženju na nastavu, a neki govore o “navici markiranja”.

Ja sam se stvarno, ono, previše sam markirao. Mene nije bilo 3 mjeseca u školi (14/40); Često sam bježao. Ne znam, bilo mi je dosadno. Imao sam jednu dobru frendicu, ni njoj se nije išlo u školu, pa smo onda zajedno bježali (17/40); Nisam se ni ja svidla razredu, niti se razred svidio meni, nit smo se uopće slagali. Onda sam ja dosta izbjegavala te susrete s razredom, znači dosta sam markirala i tak. Kak mi je bilo prošlu godinu, tako mogu ja to i sad i to mi je već ušlo u naviku. A kak me nema u školi, normalno da nisam ni učila više i tu je, mislim, nastao meni problem veliki (39/40); Mislio sam, to će biti samo jedan dan, neće to biti više, onda opet i opet i opet i... Pa ne znam, mislim, sad hoću, sad ću ići u školu. (Hoćeš li izdržati?) Pa mislim da hoću, ne sad da neću nijedan sat markirat, ali, ono, ne tolko... Ne, ne, ono, nekad samo, kad pišemo kontrolnu ili nemam zadaću... ali jedan sat, tak da to više ne bude (9/40).

Iz izjava je razvidno da vrijeme koje ne provode u školi, djeca i mladi provode u društvu vršnjaka/prijatelja, i to najčešće nestrukturirano. Saževši njihove izjave, možemo vidjeti da bježe iz neugode i strukture (škola) u ugodu i nestrukturu (društvo vršnjaka, zabavni sadržaji u gradu), odnosno, kako kažu Uzelac i Ricijaš (2005.) kada govore o bježanju iz škole: **bježe od** škole, obveza, i **bježe k** društvu vršnjaka i zabavnim sadržajima u gradu.

Zaključak

Zaključno gledajući, možemo načelno razlučiti koji su to elementi koji govore o doživljaju školskog uspjeha odnosno neuspjeha kod djece i mladih s poremećajima u ponašanju. Školski uspjeh možemo vezati uz pozitivan doživljaj škole koji je uglavnom povezan s vršnjacima i participacijom u školskim aktivnostima. Nadalje, ona djeca i mladi koji spominju kontinuirano učenje i kod kojih možemo primijetiti postojanje radnih navika češće spominju i samomotivaciju za učenje i pozitivan doživljaj učenja. Kao važne komponente često se spominju i dobri odnosi kako s vršnjacima, tako i s nastavnicima, što djeci i mladima daje osjećaj pripadnosti i povezanosti. Ti elementi osnažuju djecu i mlade te je veća vjerojatnost njihova ostajanja u školi.

S druge strane elementi školskog neuspjeha sve su te iste nabrojene komponente, samo s negativnim predznakom. Znači, riječ je o negativnom doživljaju

škole, povezanim s učestalim i katkada dugotrajnim bježanjem iz škole, negativnim doživljajem učenja koje je povezano s nedostatkom radnih navika i strukture učenja. Na to se nadovezuju i loši odnosi s vršnjacima i nastavnicima. Djeca i mladi često govore o doživljaju različitosti od svojih vršnjaka.

Kada je riječ o nastavnicima, djeca i mladi najviše vrjednuju i očekuju pomoć, razumijevanje i komunikaciju.

Važno je naglasiti činjenicu da većina djece i mladih iz ovoga istraživanja ima uvid u vlastitu odgovornost bilo za uspjeh, bilo za neuspjeh u školi. Vlastiti neuspjeh vežu uglavnom uz neučenje, loše ponašanje u školi te uz bježanje iz škole. Opisi bježanja iz škole (markiranja) vrlo su bogati i opširni i govore o bježanju iz neugodne situacije u školi u ugodnu situaciju druženja s vršnjacima i provođenju vremena na nestrukturiran način.

Koje praktične zaključke možemo izvesti iz onoga što nam poručuju djeca i mladi? Potrebno je jačati povezanost učenika sa školom osnažujući dobre odnose između učenika međusobno te između učenika i nastavnika. Učenje treba učiniti lakšim (razvijanjem radnih navika, poučavanjem specifičnim tehnikama učenja) i tako omogućiti djeci da se osjećaju kompetentnija u svladavanju znanja i vještina. Potrebno je i strukturu koju nameće škola učiniti poželjnom i prihvatljivom da bi djeca ostala u školi. To je osobito važno ako imamo na umu djecu bez primjerene roditeljske skrbi, odnosno djecu koja žive u disfunkcionalnim obiteljima. Tada uloga škole mora biti još veća i istaknutija da bi se toj djeci nadomjestili nedostaci nastali u vlastitoj obitelji.

I na kraju, jedan od najvažnijih zaključaka ovoga rada svakako su poruke djece i mladih o tome kakvu zapravo školu oni žele. Djeca i mladi žele školu u kojoj će se osjećati jednakima/ravnopravnima, gdje će biti prihvaćeni od vršnjaka i nastavnika te dobivati pomoć, potporu i razumijevanje.

Literatura

- Andrilović, V., Čudina-Obradović, M. (1996), Psihologija učenja i nastave, Školska knjiga, Zagreb.
- Bašić, J., Kranželić-Tavra, V. (2004), O ponašanjima učenika i njihovoj pojavnosti u školskom okruženju, u: Bašić, Koller-Trbović, Uzelac (ur.): Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb, 107—118.
- Bezinović, P., Tkalčić, M. (2002), Škola i psihosomatski simptomi srednjoškolaca; Napredak, 143, 3, 279—290.
- Bezinović, P., Ristić Dedić, Z. (2004), Škola iz perspektive učenika: Smjernice za promjene, Institut za društvena istraživanja, Zagreb, Internet verzija http://www.idi.hr/drzavnamatura/dokumenti/skola_iz_perspektive_ucenika.pdf

- Blum, R. Wm., Libbey, H. P. (2004), Executive Summary School Connectedness-Strengthening Health and Education Outcomes for Teenagers, *Journal of School Health*; 74, 7, 231—232.
- Etički kodeks istraživanja s djecom (2003).
- Jeđud, I., Marušić, D. (2005), Način života u obitelji iz perspektive djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 41, 2, 71—85.
- Kranželić-Tavra, V., Bašić, J. (2005), Školski neuspjeh i napuštanje škole, *Dijete i društvo*, 7, 1, Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, Zagreb, 15—27.
- Kuzman, M., Pejnović Franelić, I., Pavić Šimetin, I. (2004), Ponašanje u vezi sa zdravljem u djece školske dobi 2001/2002. Rezultati istraživanja, Hrvatski zavod za javno zdravstvo. Internetska verzija http://www.hbsc.org/countries/downloads_countries/Croatia/NationalReportCroatia02.pdf
- Lebedina-Manzoni, M., Jeđud, I., Novak, T. (2006), Doživljaj sebe u obitelji, *Kriminologija i socijalna integracija*, 15, 2, 25—37.
- Rapuš Pavel, J. (2004), School careers in the self-presentations of young people living outside their family environment, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 40, 2, 183—193.
- Uzelac, S., Ricijaš, N. (2005), Bježanje učenika od nastave i obitelji. *Napredak*, Zagreb, 4, 440—454.

Prilog 1.

PRIMJER KODIRANJA IZ PODRUČJA ŠKOLE

Izvorni tekst i određivanje jedinice kodiranja (podcrtano)	Kodovi 1. reda ključne riječi	Kodovi 2. reda dimenzije	Kodovi 3. reda kategorije	Kodovi 4. reda područja
<p><u>A drukčija sam...jednostavno drukčija sam od njih po nekoj svojoj recimo...po karakteru...možda sam malo tiša od njih...neki su ovaj, šta ja znam, neki se više onak deru pod odmorima...ja sam više tiha.(215/30)</u></p> <p>Zato jel...<u>uvijek smo recimo bili siromašni</u>, sa mnom su bila djeca, koja su recimo držala glave visoko...<u>tako da sam ja bi tamo, ne znam, nešto nisko za njih...</u> tako da <u>nisam volio ići u školu, išo sam ali nisam volio ići u školu</u>, ne znam, to je to.(136/8)</p>	<p>Mirnija od ostalih u razredu</p> <p>Osjećaj različitosti zbog siromaštva</p>	<p>Doživljaj različitosti</p>	<p>Položaj među vršnjacima u školi</p>	<p>Škola</p>
<p><u>Ma to je kriva ona specijalna koza iz matematike. Ona mi je uništila život u školi.(146/24)</u></p> <p><u>Tamo sam išla skroz do 8.razreda.Nisam ništa ponavljala. 1.razred sam prošla s 4, a druge razrede s 3. Nije mi niko pomogao</u> I. nije htjela, rekla je da kako može ona da tako mogu i ja. K. to nije znala i nije imala vremena i tako. <u>A ja nisam imala niti previše vremena za učenje, posle škole, morala sam pojesti i ići odma malo učiti, a moja sestra si je mogla sat vremena odspavati... i onda je išla učiti. Ja sam morala brzo naučiti i onda njima pomagati.(99-100/37)</u></p>	<p>Prebacivanje odgovornosti na profesoricu</p> <p>Nedobivanje podrške u obitelji za učenje</p> <p>Sestra u povoljnijem položaju</p>	<p>Traženje opravdanja</p>	<p><i>Doživljaj školskog uspjeha</i></p>	<p>Škola</p>

PERCEPTION OF SCHOOL SUCCESS/FAILURE IN CHILDREN AND YOUTH WITH BEHAVIOUR DISORDERS

Ivana Jedud,

Marija Lebedina-Manzoni

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences

Department for Behavioural Disorders

University of Zagreb

Summary *Forty children and young people participated in the project entitled “Socio-pedagogical diagnosis — participation of beneficiaries in the process of assessing needs and planning interventions”. Twenty-seven participants were included in institutional diagnostics, while 13 of them were placed in a residential community. A semi-structured interview was applied in the survey, focusing on the self-presentation of children and youth. The interview included all important areas of the life of children and youth: themselves, school, peers and free time, normative orientations, the future, confrontation strategies, interventions, behaviour disorders.*

A qualitative methodology was used to process data. Categories and dimensions were organised through a process of summarising original sentences from the interview.

This paper is part of a comprehensive study and deals with the school area divided into the following categories: perception of school, relationship towards school, changing schools, learning methods, perception of school success, relationship with teachers, what is expected from teachers, what teachers expect, and status among peers.

Elements of school success showed themselves to be connected with a positive perception of school, working habits and self-motivation for learning, as well as with good relationships with peers and teachers. Failure was connected with a negative perception of school, lack of working habits and a learning structure, and with the feeling of being different from peers, which often results in truancy.

Key words: *children and youth, behaviour disorders, qualitative methodology, school success/failure.*
