

*Pregledni članak /
Review paper*
Prihvaćeno: 26.1.2016.

izv. prof. dr. sc. Edita Slunjski

Filozofski fakultet u Zagrebu
edita.slunjski@gmail.com

doc. dr.sc. Ante Kolak

Filozofski fakultet u Zagrebu
akolak@ffzg.hr

PEDAGOŠKI ASPEKTI PREVENCIJE OVISNOSTI U ODGOJNO- OBRAZOVNOJ USTANOVI

Sažetak: *Pedagoški diskurs u području prevencije ovisničkog ponašanja usmjeren je k poticanju razvoja samopoštovanja, samopouzdanja i pozitivnog identiteta djeteta. Te se kvalitete smatraju «prvom zonom obrane» djeteta od različitih nepovoljnih utjecaja i mogućim oblikom prevencije autoagresivnih i socijalno neprihvatljivih oblika ponašanja. Takvo stajalište odražava shvaćanje djeteta kao racionalne i razborite osobe koja je u stanju reflektirati o svojem iskustvu i ponašanju te iziskuje odgoj temeljen na kvalitetnim odnosima i uvažavajućoj, recipročnoj komunikaciji. Riječ je o odgoju koji se distancira od prisiljavanja i bilo koje vrste pokoravanja djece, a oslanja na osnaživanje samoregulacijskih potencijala i autonomije djece. Za to je potrebna pretvorba odgojno-obrazovne ustanove u mjesto humanog i demokratičnog življenja, odgoja i učenja, što najčešće iziskuje kompleksnu promjenu na razini njezine cjelokupne kulture.*

Ključne riječi: *odgojno-obrazovna ustanova, pedagogija samoregulacije, prevencija ovisnosti, samopoštovanje*

1. Uvod

Humanističko shvaćanje čovjeka tumači kao aktivno i stvaralačko biće koje vlastitom aktivnošću i uz pomoć drugih nastoji zadovoljiti svoje ljudske potrebe te realizirati osobne potencijale. Uspješnost čovjeka u zadovoljenju vlastitih potreba i postizanju osobnoga samoostvarenja značajno određuje hoće li on naspram drugih ljudi, kao i naspram sebe samog, razviti pretežno konstruktivan ili pak destruktivan stav. Iako je čovjek po svojoj prirodi konstruktivno, a ne destruktivno biće, u određenim nepovoljnim okolnostima takvim može postati.

U odnosu prema sebi i onima oko sebe moguće je zauzeti četiri temeljne životne pozicije koje u značajnoj mjeri utječu na ponašanje. Koncept životnih pozicija Erica Berna (2010) opisuje pozicije koje pojedinac zauzima kada se uzme u obzir stvarna vrijednost koju pridaje samom sebi i drugima u okolini. Prvu poziciju zauzimaju oni koji o sebi i o drugima misle dobro. Drugu poziciju zauzimaju pojedinci koji o sebi misle pozitivno, a o drugima negativno. Treća pozicija predstavlja suprotnost druge, pri čemu osoba o sebi misli negativno, a o drugima pozitivno. Zadnju poziciju čini stav pri kojemu pojedinac sumnja u samoga sebe, a druge doživljava kao nepouzdana i kao one koji ne zaslužuju povjerenje. Četiri osnovne životne pozicije podudaraju se s četiri područja povjerenja koje možemo promatrati u kontinuumu od povjerenja do nepovjerenja te od samopouzdanja do samosumnje. Uz nepovjerenje javljaju se beznađe i agresivnost, a uz povjerenje razvija se autonomna osoba puna nade. Samosumnju prati depresivnost i očajavanje, a samopovjerenje otvorenost u jednom smjeru te arogancija u drugom.

Stupnjevi samoostvarenja čovjeka, tj. razvoj njegova pozitivna identiteta, mogu se prikazati kao određene pozicije kontinuumu čije krajnje točke predstavljaju dva pola razvoja, samopouzdana, uspješne i odgovorne osobe s jedne strane te neuspješne i ovisne osobe s druge. Kod osobe koja ne uspijeva zadovoljiti svoje potrebe i aktualizirati svoje individualne potencijale mnogo će se vjerojatnije javiti neurotski i psihički poremećaji, nego kod samopouzdana osobe koja upravlja vlastitim životom. Neuspješna će osoba svoj neuspjeh često pokušati kompenzirati različitim ovisnostima (drogama, pretjeranim hranjenjem i sl). U tome su smislu pedagoški aspekti prevencije ovisničkoga ponašanja usmjereni na stvaranje uvjeta za kvalitetno zadovoljenje potreba djeteta, kao i na njegovu samoaktualizaciju i razvoj odgovornog ponašanja.

2. Razvoj samopoštovanja djeteta u funkciji prevencije ovisničkog ponašanja

Različite oblike nefunkcionalnog, tj. socijalno neprihvatljivog ponašanja djeteta pojedini autori dovode u vezu s niskom razinom njegova samopoštovanja. Primjerice, La Greca i Silverman (prema Lebedina-Manzoni i dr., 2008) ističu da nisko samopoštovanje može uzrokovati pojavu socijalne anksioznosti, dok DuBois i Silverthorn (2004) naglašavaju kako nisko samopoštovanje djeteta može činiti podložnijim pritisku od strane vršnjaka. Oni drže da podložnost djeteta vršnjačkom pritisku korelira s odgojnim stilom roditelja (mi dodajemo i drugih čimbenika koji sudjeluju u odgoju djeteta), što podrazumijeva potrebu pomnije rasprave o pitanjima kvalitete komunikacije i odnosa djeteta s osobama koje ga odgajaju. Steinberg i Silverberg (prema Lebedina-Manzoni i dr., 2008) raspravljaju o povezanosti discipliniranja djeteta od strane roditelja i njegove podložnosti vršnjačkom pritisku, naglašavajući kako su nesocijalnim ponašanjima s vršnjacima sklonija djeca (osobito adolescenti) čiji su roditelji permissivni i ne nadgledaju ponašanje svoje djece tj. koji su nekonzistentni u discipliniranju djece.

Istodobno, brojni autori discipliniranje djece konotiraju negativno, naglašavajući kako se ono često svodi na pretjerano kondicioniranje ponašanja djeteta. Takvo discipliniranje može biti u suprotnosti sa shvaćanjem djeteta kao samosvjesne i racionalne osobe koju obilježava snaga vlastitoga prosuđivanja te je u koliziji s humanističkim shvaćanjem odgoja kao procesa pružanja podrške samoostvarenju djeteta tj. potpore njegovu razvoju u samostalnog i odgovornog člana zajednice.

Hentig (1997) posebno ističe važnost razvoja slobode i odgovornosti djece, umjesto poslušnosti i pretjeranog udovoljavanja očekivanjima odraslih. U tome smislu on tradicionalne škole naziva «bijednim školama koje (...) služe samo slabijima i prilagodljivima» (str. 123) i njima suprotstavlja *humanu školu* koja djeci treba omogućiti da razviju snagu vlastitoga prosuđivanja, samostalnost, spremnost na suradnju, hrabrost i tolerantnost, osobine koje će im «dati puno bolje izgleda za svladavanje velikih problema» (str. 198) jer upravo pretjerana prilagodljivost, manjak samopouzdanja i problemi u razvoju identiteta djeteta predstavljaju rizik pojave različitih oblika socijalno neprihvatljivog ponašanja.

Pretjerano kondicioniranje ponašanja djece u procesu odgoja i obrazovanja kritizira i Juul (1996), ističući kako ono može ostaviti trajne posljedice po razvoj osobnosti djeteta. Njime «stvaramo ovisnu, izvana upravljaju osobnost (...), ljude koji imaju nizak stupanj samosvijesti i pomanjkanje unutarnjeg osjećaja vrednovanja (...), koji ulažu ogromnu snagu u trajne pokušaje da budu kao netko drugi ili da se ponašaju poput drugih» (isto, str. 105). Sličan stav dijele i neki drugi autori (Desforges, 2001, Meyer, 2002 i dr.). Oni ističu kako

odgojno-obrazovni pristup koji od djece zahtijeva susprezanje vlastitih potreba i podilaženje autoritetu (uglavnom odraslog), tj. ima težište na nadzoru i pretjeranoj kontroli, odgaja poslušnost i prilagodljivost umjesto samostalnost, snalažljivost i samosvjesnost djece.

3. Razvoj emocionalne inteligencije djeteta u funkciji prevencije ovisničkog ponašanja

O razvoju emocionalne inteligencije (Goleman, 2012) djeteta reći ćemo nešto više jer je ona također povezana s razvojem njegova samopoštovanja i samopouzdanja. Primjerice, mnoga se djeca već u ranoj dobi susreću s *anksioznošću*, koja je često izravno povezana s niskim samopouzdanjem. Dijete je anksiozno kada procjenjuje da se nije u stanju nositi sa životnim teškoćama. Anksioznost može nastati kao posljedica straha djeteta da će biti kažnjeno ili omalovaženo zbog nekog propusta ili neuspjeha. Zbog doživljenog neuspjeha dijete okrivljuje samo sebe i kao rezultat toga počinje se osjećati sve neuspješnije i nesposobnije. Tako anksioznost istodobno može predstavljati i uzrok i posljedicu manjka djetetova samopouzdanja. U tome smislu djetetu je potrebno pomoći u izgradnji stava da je pogriješiti prihvatljivo te oblikovati «neugrožavajuće okruženje» u kojemu ono može djelovati lišeno straha od neuspjeha. Nadalje, *ljutnja* je prirodna i vrlo važna emocija, koja također može biti i sastavnica tj. pokazatelj niskoga samopouzdanja djeteta. Dijete osjeća ljutnju kada procjenjuje da se netko neopravdano ponaša na način koji ugrožava neku njegovu vrijednost. Svoju ljutnju dijete može iskazivati na mnogo različitih (primjerenih i neprimjerenih) načina te je usmjeravati na drugu djecu i odrasle osobe, na predmete te na sebe samo. Pritom se može ponašati manje ili više agresivno. Ljutnja i agresivnost povezani su s raznim oblicima djetetova samoizražavanja. Važno je naglasiti da socijalni aspekt ljutnje može biti povezan s osjećajem moći jer se ljuti onaj koji se u određenoj situaciji osjeća moćnim, tako da ljutnja može biti povezana i s djetetovim osjećajem vlastite vrijednosti i značaja (Milivojević, 2008; Kolak, 2013). Ljutnja i agresivnost dijagnosticirana u odgojno-obrazovnoj ustanovi često rezultira kritiziranjem ili kažnjavanjem djeteta od strane odraslih osoba. Takvi postupci imaju dvojbenu pedagoško opravdanje jer djetetu ne omogućuju učenje primjerenijeg ponašanja, uz to što mu mogu dodatno narušiti samopouzdanje.

Općenito rečeno, emocionalna inteligencija djetetu omogućuje prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija te upravljanje njima (izražavanje) na društveno prihvatljiv način. Stoga je poticanje djece na prepoznavanje vlastitih i tuđih emocija te učenje/poučavanje načina na koji ih mogu izražavati, razumjeti i upotrebljavati kako bi bolje komunicirali, donosili dobre odluke i održavali dobre odnose (Chabot i Chabot, 2008) izuzetno bitno i kao takvo ima veliku

odgojno-obrazovnu vrijednost. Prepoznavanje i upravljanje vlastitim emocijama, kao i prepoznavanje emocionalnih stanja drugih osoba, već od najranije dobi spada u najvažnije «lekcije» odgoja emocionalno inteligentnog djeteta. Ta vrsta kompetencija djetetu može predstavljati i «prvu zonu obrane» od različitih, za njega nepovoljnih utjecaja i prevenirati različite oblike agresivnih i autoagresivnih ponašanja.

4. Autoritet odraslih i kvaliteta odnosa s djecom

Kao što smo prethodno istaknuli, odgoj bi trebao težiti razvoju pozitivnog identiteta djeteta, njegove samostalnosti, samopouzdanja i odgovornosti. Isto tako, njime bi se trebala jačati socijalna kompetencija djeteta i sposobnost zauzimanja kritičkog stava prema svijetu oko sebe, osobine koje će mu predstavljati svojevrsan štit obrane od socijalno neprimjerenog ponašanja. Ovakvo gledište dijele brojni autori. Primjerice, Desforges (2001, str. 179) tvrdi da bi škole trebale djeci omogućiti da «...nauče samokontrolu i samodisciplinu (...) te da nauče sami misliti, rješavati probleme i upravljati svojim vremenom». Suvremeni bi se odgoj trebao usmjeriti na promoviranje kreativnog i kritičkog mišljenja djece a to se, prema riječima Elliotta (1998), postiže dogovaranjem s djecom, a ne prisiljavanjem djece.

Upravo iz toga razloga, suvremena nagnuća u organizaciji i oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa (vrtića i škola) sve više odustaju od onih oblika pedagoškog rada koji od djece očekuju udovoljavanje očekivanjima drugih, a usmjeravaju se prema poticanju razvoja njihova samostalnog, kritičkog mišljenja i ohrabrivaju na donošenje vlastitih sudova. Ta se stremljenja temelje na ideji da krajnji cilj odgoja i obrazovanja nije formiranje poslušnika bez vlastitog mišljenja, stava i samopouzdanja, nego razvoj aktivnih, odgovornih i inicijativnih osoba koje se u složenom svijetu u kojemu žive mogu snaći i koje ga mogu učiniti boljim. Na tragu toga, Bruner (2000) raspravlja o tzv. «pedagogiji uzajamnosti» koju karakterizira uvažavanje djece te uvjerenje da mišljenje djece, čak i kad se razlikuje od mišljenja odraslih, može biti temeljeno na jednako opravdanim razlozima i predstavljati podlogu za prosuđivanje jednako vrijednih stajališta. To je moguće u odgojno-obrazovnoj ustanovi čija se kultura umjesto na kruto postavljena pravila orijentira na kvalitetu odnosa s djecom (Curtis i Carter, 2008) pa se u njoj potreba za strogim «discipliniranjem» djece prirodno svodi na minimum.

5. Položaj djeteta unutar hijerarhije odgojno-obrazovne ustanove

U hijerarhiji odgojno-obrazovne ustanove razlikujemo vertikalnu i horizontalnu strukturu. Vertikalnu strukturu hijerarhije čine odnosi među

članovima koji se nalaze na različitim hijerarhijskim položajima u odgojno-obrazovnoj ustanovi (ravnatelj, učitelj, odgajatelj, dijete), a horizontalnu strukturu čine odnosi članova koje se nalaze na istim ili sličnim hijerarhijskim položajima (npr. učenici u razrednom odjelu ili djeca u grupama) (Kolak, 2010). Za potrebe ovoga rada usmjerit ćemo se na horizontalnu hijerarhiju jer svijet vršnjaka predstavlja važno socijalno okruženje u kojemu dijete živi i razvija se i važan je za pedagoški aspekt prevencije ovisnosti. Procesom socijalizacije dijete uči ponašati se u vršnjačkoj skupini, uči poštivati pravila, nositi se s porazom i pobjedom. Osim toga, u vršnjačkoj skupini dijete zadovoljava potrebu za intimnošću, stječe socijalne vještine, formira sliku o sebi, uči pomagati, dijeliti i surađivati. Coieova klasifikacija razlikuje pet kategorija djece s obzirom na njihov status u grupi. To su: popularani, odbačeni, zanemareni, kontroverzani i prosječni (prema Klarin, 2006). Drugi pak autori (Torrey i sur., 1996) definiraju status djeteta u četirima kategorijama s obzirom na stupanj preferencije/odbijanja od strane vršnjaka. Pojedinaac koji ima mnogo negativnih nominacija ima status odbačenog. Onaj koji ima malo pozitivnih nominacija i malo negativnih nominacija izoliran je. Za dijete koje ima mnogo negativnih i mnogo pozitivnih nominacija kažemo da je kontroverzno. Pojedinaac s mnogo pozitivnih nominacija naziva se zvijezdom grupe. U preventivnom pedagoškom djelovanju status odbačenosti i izoliranosti djeteta ima ujedno i status prioriteta. Zanemareni pojedinci u grupi odgojno-obrazovne ustanove rijetko su birani za prijatelje, sramežljivi su i osamljeni. Moguće je da takvi pojedinci u svojoj usamljenosti razviju snažnu individualnost, ali ako se uz socijalni status zanemarenosti javi osjećaj usamljenosti, mogu biti skloni depresijama i emocionalnoj ravnodušnosti. Za razliku od njih, odbačeni pokazuju neprilagođene oblike ponašanja poput agresije, povučenosti, usamljenosti, neuspješnosti.

Na položaj djeteta u hijerarhiji odgojno-obrazovne ustanove i njegov status u grupi značajno utječe i njegova dob. Premda čak i dvogodišnjaci pri vršnjačkim druženjima udovoljavaju zahtjevima nastajanja grupe, članstvo u grupi dobiva jasnije značenje u školskoj dobi (Vasta i sur; 2005). Razredni odjeli čine formalne grupe učenika, za razliku od neformalnih grupa čiji vrhunac razvoja predstavljaju «škvadre» i «gangovi» karakteristični za adolescentsku dob. Jedna od najpoznatijih periodizacija socijalnih odnosa je Selmanova (prema Graham i sur, 2009) koja vršnjačke odnose promatra kroz pet razina. Prvu razinu predstavlja egoistična faza najranijega djetinjstva. Drugu razinu karakterizira razumijevanje tuđih osjećaja i karakteristična je za predškolsku dob. Treću razinu predstavlja rana školska dob koja je obilježena reciprocitetom. Učenici prijateljstvo promatraju kao uzajaman odnos uz postojanje povjerenja, tolerancije i spremnosti na pomoć. Sljedeća je razina specifična za srednje i kasno djetinjstvo pri čemu intimnost postaje važna osobina prijateljskih odnosa. Posljednja se razina odnosi

na adolescentsku dob koju obilježava ravnoteža prijateljstva i uzajamnosti te individualnosti (Graham i sur, 2009).

Prekretnicu u istraživanju vršnjačkih odnosa čini teorijski model vršnjačkih odnosa Bukowskog i Hoze (prema Klarin, 2006). Ovaj model razlikuje dvije razine socijalnih interakcija. Prvu razinu predstavlja odraz grupnih odnosa s vršnjacima, jednosmjernan odnos vezan uz vršnjačko prihvaćanje. Ova nam dimenzija govori o popularnosti djeteta u grupi, a predstavlja generalni, grupno orijentiran i jednosmjernan konstrukt koji je odraz odnosa vršnjaka prema pojedinom djetetu (Klarin, 2006).

Drugu dimenziju ovoga modela čini specifičan, uzajaman, trajan i dvosmjernan odnos koji je odraz iskustva između dvaju pojedinaca, a obilježava ga odanost, prisnost i uzajamna privlačnost. Takav odnos brojni autori (Vandell i Hembree, 1994, Katz i McClellan, 1999) nazivaju prijateljstvom. Katz i McClellan (1999) naglašavaju važnost prijateljstva u razvoju socijalnih kompetencija smatrajući kako ono na dugoročni razvoj djeteta utječe snažnije od popularnosti.

Razlikovanje ovih dviju razina socijalnih interakcija u skladu je s motivacijom djeteta za zadovoljenjem različitih socijalnih potreba. Tako potrebu za pripadanjem djeteta zadovoljava u vršnjačkim skupinama putem prihvaćenosti i poželjnosti, a potrebu za bliskošću i intimnošću zadovoljava u odnosu s prijateljem (Klarin, 2006).

Poteškoće koje se mogu javiti u ovoj sferi socijalnih iskustava (popularnosti i prijateljstva) mogu uzrokovati anksioznost i socijalnu izolaciju. Istraživanja potvrđuju hipotezu o izravnoj vezi između kvalitete vršnjačkih odnosa i razvoja dječje osobnosti, socijalnog ponašanja i kognitivnog razvoja (Ladd, 1989, prema Klarin 2006). Socijalno prihvaćena djeca koja ispoljavaju prosocijalne, kooperativne i odgovorne forme ponašanja, najčešće postižu i visok školski uspjeh, dok djeca koje su vršnjaci odbacili često postižu slabiji školski uspjeh i predstavljaju rizičnu grupu sklonu delinkvenciji, školskom apsentizmu i napuštanju školovanja (Krnjajić, 2002).

6. Pedagogija samoregulacije» i polje intersubjektivnosti

Djeca koju se tijekom odgoja i obrazovanja pretjerano kontrolira i procjenjuje «izvana» gube priliku treniranja vještine samoprocjene. Budući da je ta vještina od iznimne važnosti za djecu, pedagoški je opravdano što ranije ih početi osposobljavati za nju, kako u području njihova ponašanja tako i u onim područjima odgoja koja se odnose na procese razmišljanja, učenja te komunikacije s drugima. Umijeće samoprocjene potiče u djeci razvoj samosvijesti i spoznaju o vlastitim mogućnostima kroz mogućnost osvrta na svoj spoznajni i osobni napredak (Malavasi, 2011).

Praksa poticanja djece na samoprocjenu, kao vrijednog oblika podrške njihovu odgoju i obrazovanju, iziskuje određene preduvjete. Jedan od njih je uspostavljanje kvalitetnih uzajamnih odnosa koji se temelje na dijeljenju moći odraslih i djece. To može predstavljati problem jer je u našoj kulturi uvriježeno stajalište da moć uglavnom pripada odraslima, a djeca je imaju malo, tj. onoliko koliko im to odrasli dozvole. U tome se kontekstu u literaturi spominje pojam *polja intersubjektivnosti* (Jordan 2004), koje u širem smislu označava metaforičku, tj. psihološku udaljenost između djece i odraslih, način dijeljenja moći među njima. Veća razlika u raspodjeli moći odraslih i djece za sobom povlači manje polje intersubjektivnosti, dok ravnopravan i uvažavajući odnos odraslih i djece polje intersubjektivnosti povećava. U ravnopravnom i partnerskom odnosu odraslih i djece polje intersubjektivnosti je najveće a time i mogućnost boljega razumijevanja u njihovoj komunikaciji. U takvom se odnosu aktivni i kreativni doprinos djece i odraslih jednako cijeni a cjelokupna komunikacija temelji na odnosu povjerenja, ravnopravnosti i reciprociteta.

Uvođenje samoprocjene djece u promišljanje i oblikovanje odgojno-obrazovnog procesa najčešće iziskuje promjenu ustroja i cjelokupne organizacije vrtića i škola (što ovdje nećemo detaljnije razjašnjavati jer bi zbog opsežnosti problematike izlazilo iz okvira ovoga rada). No riječ je o kvalitativnim intervencijama na razini kulture odgojno-obrazovne ustanove i posljedično tomu, razvoju odgojno-obrazovnog pristupa koji koincidira s tzv. «pedagogijom samoregulacije» (Whirebread i Coltman, 2007). Ona se uvelike oslanja na poticanje različitih meta-kompetencija djece, apostrofirajući razvoj njihove refleksivnosti glede vlastitog ponašanja (također i mišljenja, učenja, emocija, komunikacije i dr.).

7. Autonomija i odgovornost djeteta kao alternativa i/ili pedagoški *mainstream*

Neke vrlo priznate alternativne pedagoške koncepcije razvoj pozitivnog identiteta djeteta, kao i njegova individualiteta, samostalnosti i socijalnih umijeća, smatraju temeljem odgoja. Poznata Montessori koncepcija (Seitz i Hallwachs, 1997) izgrađena je na načelima Marije Montessori, od kojih su najpoznatiji sloboda i uvažavanje djeteta, odgoj njegove individualnosti, neovisnosti i odgovornosti te poštovanje inicijative i spontanosti djeteta. Montessori je problematizirala odnos slobode i odgovornosti djeteta, tvrdeći da ono treba imati slobodu kretanja i djelovanja, kao i slobodu mišljenja i odlučivanja. Ona govori o unutarnjoj slobodi djelovanja koju dijete treba imati prilike svakodnevno ostvarivati, što znači da u procesu odgoja treba naučiti upravljati svojim djelovanjem, umjesto da se odgojem upravlja djetetom. Na

tim se osnovama Montessori zalagala za oblikovanje posebno pripremljene, strukturirane i stimulativne okoline prilagođene potrebama djece, tvrdeći da okolina ima ključnu ulogu u razvoju djeteta.

Učenje Rudolfa Steinera, utemeljitelja Waldorfske koncepcije (Carlgren, 1990) zasniva se na antropozofiji, poštovanju duhovnog podrijetla čovjeka i odgoju duhovne dimenzije djeteta, usklađenosti čovjeka sa samim sobom i sa svemirom, povezanosti čovjeka s prirodom te sveobuhvatnom odgoju »glave, srca i ruku«. Ove temeljne ideje također se odražavaju na organizaciju i dizajniranje prostorno-materijalnih i socijalnih uvjeta u kojima se dijete u waldorfskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi odgaja i uči. Steiner ističe kako dijete moralne kvalitete prima iz svoje okoline (što nameće i potrebu neprekidnoga samoodgoja odgajatelja). No kroz stjecanje iskustva o svijetu i socijalnom okruženju dijete mora naći samo sebe i svoj osobni pogled na svijet. Nedostatan ili neprimjeren duševni kontakt s odraslim dijete dovodi do toga da »stalno ostaje oponašatelj - neodređen i nezadovoljen čovjek, koji se nerijetko povodi za najprimitivnijim uzorima što mu ih život dobacuje stjecajem okolnosti« (Carlgren, 1990, str. 24). Dijete, naglašava Steiner, ima potrebu za autoritetom, no »...zbijski se autoritet nikad ne zadobiva krutošću ili pak silom. Jedini održiv respekt je onaj koji se kao sam od sebe pobuđuje naklonošću djece« (1990, str. 24).

Vrlo razvijena i svjetski priznata Reggio koncepcija (Edwards i dr., 1998; Rinaldi, 2006), temeljena na učenju Lorisa Malaguzzia, svoj cjelokupni odgojno-obrazovni pristup temelji na shvaćanju djeteta kao kompetentnog, inteligentnog, znatiželjnog, kreativnog i posebice socijalnog bića. Ove se ideje u praksi Reggio vrtića očituju u stvaranju stimulativnog okruženja koje promovira autonomnost aktivnosti djece, ali potiče i socijalne interakcije djece, tj. njihove susrete, komunikaciju i suradnju. Reggio odgajatelji drže da je kvaliteta odgoja izravno povezana s uspostavljanjem kvalitetnih, uvažavajućih i recipročnih odnosa odraslih s djecom. Oni dijete shvaćaju kao ravnopravnog sudionika odgojno-obrazovnog procesa, koji sudjeluje u donošenju svih važnih odluka koje se tiču zajedničkog življenja djece i odraslih u vrtiću. Takav pristup, prema mišljenju pobornika Reggio koncepcije (Edwards i dr., 1998, Rinaldi, 2006), predstavlja ključ odgoja samostalnog, uspješnog i odgovornog djeteta.

8. Trnovit put do razvoja humanije i demokratičnije odgojno-obrazovne ustanove

U odgojno-obrazovnoj praksi naših vrtića i škola također prevladava uvjerenje kako uvažavanje djece, poticanje njihove autonomije, kao i kvalitetna komunikacija s njima, predstavljaju temelje suvremenog pedagoškog djelovanja. No mjera do koje su ta načela utkana u oblikovanje odgojno-obrazovnog

procesa razlikuje se od ustanove do ustanove. U mnogim odgojno-obrazovnim ustanovama djeca odrastaju u poprilično nestimulativnom, pa i ugrožavajućem okruženju, lišeni prilika za razvoj samopoštovanja, samopouzdanja, kritičkog mišljenja i pozitivnog identiteta. Kvalitativna pretvorba odgojno-obrazovnih ustanova složen je i zahtjevan proces koji iziskuje "obračunavanje" s mnogim tradicionalizmima, za što je potrebno uspostavljanje zajedničke odgovornosti i suradnja svih djelatnih struktura u njoj, kao i visokoškolskih ustanova, državne prosvjetne politike poput resornog ministarstava, nadležnih agencija te tijela lokalnih zajednica.

No gledano posve «iznutra», najveću smetnju u razvoju humane i demokratske odgojno-obrazovne prakse predstavlja zabluda odgajatelja tj. učitelja da njihova praksa to već jest. Prema našem iskustvu, a i prema riječima mnogih autora (Elliott, 1998; Senge, 2003 i dr.), taj je problem najčešće posljedica slabe osviještenosti odgajatelja i učitelja, tj. nemogućnosti uočavanja raskoraka između vlastite proklamirane teorije (onog što misle da rade) i vlastite teorije u primjeni (onog što u praksi rade).

Iz toga se razloga priklanjamo stavu autora koji smatra da je osposobljavanje odgajatelja i učitelja za samoprocjenu i zajedničku procjenu kvalitete vlastitog pedagoškog rada kroz zajedničko, refleksivno istraživanje vlastite odgojne prakse (Elliott, 1998; Slunjski, 2011, 2015) najbolja strategija za pretvaranje odgojno-obrazovnih ustanova u mjesta humanijeg i demokratskijeg življenja, odgoja i učenja. Na tim je osnovama moguće postupno razvijati odgojno-obrazovnu praksu koju obilježavaju humanističke i demokratske značajke.

9. Zaključak

Podložnost djeteta različitim oblicima autodestruktivnog i socijalno neprihvatljivoga ponašanja korelira s manjkom njegova samopoštovanja i odstupanjima u razvoju pozitivnog identiteta. Pedagoško djelovanje usmjereno prevenciji ovisničkih oblika ponašanja distancira se od svih postupaka koji od djece zahtijevaju susprezanje vlastitih potreba i imaju težište na pretjeranom nadzoru i kontroli. Umjesto toga, ono se temelji na izgradnji kritičkog stava djeteta prema svijetu koji ga okružuje, izgradnji umijeća samoprocjene djeteta te njegove samokontrole i samodiscipline. Takav je pedagoški pristup svojstven odgojno-obrazovnoj ustanovi čija se kultura orijentira na kvalitetu odnosa s djecom, umjesto na kruto postavljena pravila. U odgojno-obrazovnoj praksi mnogih vrtića i škola to iziskuje kompleksnu promjenu na razini cjelokupne kulture ustanove. Kvalitativna pretvorba odgojno-obrazovnih ustanova složen je i zahtjevan proces koji uključuje osposobljavanje odgajatelja i učitelja za samoprocjenu i zajedničku procjenu kvalitete vlastitog pedagoškog rada, i to kroz zajedničko, refleksivno istraživanje vlastite odgojne prakse.

Literatura

1. Berne, E. (2010). *Koju igru igraš? : psihologija ljudskih odnosa*. Zagreb: Mozaik knjiga.
2. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
3. Carlgren, F. (1990). *Odgoj ka slobodi - pedagogija Rudolfa Steinera*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.
4. Chabot, D., Chabot, M. (2009) *Emocionalna pedagogija : osjećati kako bi se učilo - kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje*. Zagreb: Educa.
5. Curtis, D., Carter, M. (2008). *Learning Together with Young Children - A Curriculum Framework for Reflective Teachers*. 10 Yorkton Court, St. Paul : Redleaf Press.
6. Desforjes, C. (ur.) (2001). *Uspješno učenje i poučavanje - psihologijski pristupi*. Zagreb: Educa.
7. DuBois, D.L., Silverthorn, N. (2004). *Do deviant peer association mediate the contributions of self-esteem to problem behavior during early adolescence? A 2-year longitudinal study*. Journal of Clinical and Adolescent Psychology, 33, 382-388.
8. Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (eds.) (1998). *The Hundred Languages of Children - The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation.
9. Elliot, J. (1998). *The Curriculum Experiment - Meeting the Challenge of Social Change*. Philadelphia, Buckingham: Open University Press
10. Goleman, D. (2012) *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
11. Graham, J. A., Gangluff, A., Kollock, K., Pizza, J. (2009). *Relational Schemas in Children's Friendship Dyads as a Function of Peer Group Status*. Dostupno na <http://www.eric.ed.gov/> (Posjećeno 6.2.2013.)
12. Hentig, H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa.
13. Jordan, B. (2004). *Scaffolding Learning and Co-constructing Understanding*. In: Anning, Angela; Cullen, J.; Fleer, M. (eds.), *Early Childhood Education*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, 31-42.
14. Juul, J. (1996). *Vaše kompetentno dijete*. Zagreb: Educa.
15. Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
16. Kolak, A. (2010). *Sociometrijski status učenika u razrednom odjelu i školskoj hijerarhiji*. Pedagogijska istraživanja, 7, 2; 243-254.
17. Kolak, A. (2013). *Emocionalne reakcije učenika vezane uz proces evaluacije / U: Ljubljana, Slovenija, 28-29.11.2013 (ur.). Skup: Education vision & challenge for future generation*. Ljubljana : EDUvision, 2013. [Naziv skupa:

Education vision & challenge for future generation]

18. Krnjajić, S. (2002). *Peer relationships and academic achievement*. Belgrade: Education Research Institute; 34, 213-235.
19. Lebedina-Manzoni, M., Lotar, M., Ricijaš, N. (2008). *Podložnost vršnjačkom prtlisku i samopoštovane kod studenata*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 44, 1, 77-92.
20. Malavasi, L. (2011). *Vješta ili kompetentna djeca*. U: Burić Helena (ur.), *Djeca u Europi, zajednička publikacija mreže europskih časopisa*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište «Korak po korak», 20-21.
21. Meyer, H. (2002). *Didaktika - razredne kvake, rasprave o didaktici, metodici i razvoju škole*. Zagreb: Educa.
22. Rinaldi, C. (2006). *Dialogue with Reggio Emilia*. London, New York: Routledge.
23. Seitz, M., Hallwachs (1997). *Montessori ili Waldorf*. Zagreb: Educa.
24. Senge, P. M. (2003). *Peta disciplina - principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
25. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja – istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
26. Slunjski, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da bude uspješno i razvija samopouzdanje*. Zagreb: Element.
27. Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Zagreb: Element.
28. Torrey, G. K.; Wright, D. (1996). *Peer Behavior Ratings as Predictors of Sociometric Status*. Dostupno na: <http://www.eric.ed.gov/> (Posjećeno 6.2.2013.)
29. Vasta, R; Haith, M. M; Miller, A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
30. Whirebread, D., Coltman, P. (2007). *Developing Young Children as Self-Regulation Learners*. In: Moyles, J. (eds.), *Beginning Teaching Beginning Learning in Primary Education*. London: Open University Press, 154-168.

PEDAGOGICAL ASPECTS OF ADDICTION PREVENTION IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract: *Pedagogical discourse in the domain of addiction prevention is aimed at encouraging the development of self-respect, self-confidence and positive identity in a child. These qualities are considered to be the first 'line of defence' against various negative influences and a possible form of prevention of auto-aggressive and socially unacceptable forms of behaviour. This view is reflected in the perception of children as rational and reasonable persons who are capable of reflecting on their experiences and behaviour, and calls for an education based on good relationships and caring, reciprocal communication. This is an approach to education that distances itself from coercion or any kind of subjugation of children, and relies on strengthening the self-regulatory potentials and autonomy of children. This requires a transformation of an educational institution into a place of humane and democratic life, education and learning, which in most cases calls for a complex change on the level of its culture as a whole.*

Key words: *Addiction prevention, educational institution, pedagogy of self-regulation, self-respect*