

DUBRAVKA MILJKOVIĆ

UDK: 159.922.7

Pregledni članak / Review

Rukopis prihvaćen za tisak: 17. 1. 2018.

DOI: <http://doi.org/10.21857/mwo1vcz88y>

# Odgoj, obrazovanje i psihološka (ne)otpornost djece i mladih

*U životu se ne radi o tome da dobijete dobre karte,  
nego o tome da loše karte dobro odigrate.*

Robert Louis Stevenson

## Sažetak

Epidemija popustljivog odgoja kojeg karakterizira pretjerano davanje (igračaka, odjeće, aktivnosti), prezaštićivanje djece i slaba obiteljska struktura (nejasne uloge članova obitelji i nepoštovanje pravila) uzima svoj danak. Djeca i mladi su psihološki neotporni: primjerice, razvijaju samopoštovanje i samopouzdanje bez pokrića, nisu u stanju odgoditi zadovoljenje potreba (žele sve odmah i sada). U sudaru sa životnim izazovima to ih čini psihološki neotpornima. Longitudinalna istraživanja pokazuju da su u svojoj odrasloj dobi pretežno usmjereni na materijalističke životne ciljeve, manje su empatični, manje sretni i zahvalni. Nažalost, odgojno-obrazovni proces u školi nerijetko slijedi trend popustljivosti: ukinuto je razvrstavanje prema uspjehu i sposobnostima, napustilo se testiranje inteligencije, masovna je inflacija odličnih ocjena, nastava se prilagođava najnižoj razini učenja, napornoga rada ima sve manje. Ukratko, koriste se sve moguće taktike da bi se zaštitio osjećaj samopoštovanja djece koju bi inače zasjenila druga djeca. Smatra se (pogrešno) da se time dobilo više nego što su izgubila djeca koja bi mogla briljirati.

U članku će biti riječi o konkretnim odgojnim postupcima koji pridonose psihološkoj neotpornosti djece i mladih, te o već dokazanim intervencijama u razvijanju psihološke otpornosti.

**Ključne riječi:** obrazovanje, odgoj, pozitivna psihologija, psihološka otpornost.

## Koncept psihološke otpornosti

Život je pun izazova: različitih prepreka i neuspjeha u njihovu svladivanju. Neki ljudi to podnose lakše i brže se oporavljaju od posljedičnih stresova i trauma, neki ma to uspijeva teže ili čak nikako; neki su više a neki manje otporni.

Sam pojam otpornosti koristi se na različite načine i u različitim kontekstima, primjerice, još ga je Darwin (1859.) spominjao u smislu kapaciteta za uspješnu prilagodbu promjenljivoj okolini. Prva istraživanja (psihološke) otpornosti potječu iz sredine sedamdesetih godina prošloga stoljeća. Uočeno je da neka djeca i mladi ostaju psihološki zdravi – usprkos brojnim nepovoljnim okolinskim faktorima (primjerice, zanemarivanje i zlostavljanje u obitelji) koji, na prvi pogled, mogu proizvesti samo negativne posljedice. Anthony (1974.) je takvu djecu nazvao neranjivom a Werner i Smith (1982.) nepobjedivom. Rutter (1979.; 1999.) je otpornost konceptualizirao kao dinamički proces koji uključuje interakciju između faktora rizika i zaštitnih faktora – kako onih u pojedincu, tako i onih u njegovoj okolini.

Emmy Werner (koju ponegdje nazivaju majkom otpornosti) je sa suradnicom Ruth Smith (Werner i Smith, 2001) vodila istraživanje u kojem je praćeno 700 djece rođenih na havajskom otoku Kauai u razdoblju od 1955. do 1995. godine. Podatci su najprije prikupljeni od roditelja/skrbnika a kasnije i od same djece. Već pri rođenju je trećina te djece, zbog problema u obitelji (nizak socio-ekonomski status, alkoholizam, nebriga, nasilje) razvrstana u skupinu rizičnih – po pitanju školskog (ne) uspjeha i problema u ponašanju. Trećina ih se ipak pokazala neranjivom. Imali su neke prirodene dispozicije (npr. inteligenciju) i bili su u stanju zadobiti socijalnu podršku izvan obitelji. Ostale dvije trećine djece doista jesu imali značajnih problema u djetinjstvu i/ili adolescenciji ali do sredine svojih tridesetih većina ih se oporavila. Na kraju se pokazalo da se oporavilo više od 80% djece iz izvornog *rizičnog* uzorka. Bili su zaposleni, živjeli u stabilnim brakovima, bili zadovoljni odnosima sa svojim bračnim partnerima i djecom i sudjelovali u životu zajednice. Samo jedna od šest osoba imala je ozbiljnih problema i borila se s kroničnim financijskim problemima, sukobima u obitelji, nasiljem, ovisnošću, ozbiljnim psihičkim problemima i niskim samopoštovanjem.

Mnogi od onih koji jesu bili otporni, pripisali su to podršci koju su dobivali od neke brižne odrasle osobe: člana šire obitelji, susjeda, učitelja, mentora. Međutim, činjenica da su se oporavili i mnogi od onih koji do četvrte decenije života nisu imali zaštitne faktore, nije u potpunosti objašnjena. Zanimljivo je da svi nalazi, i oni dobiveni proučavanjem pojedinaca (studije slučaja), i oni dobiveni kvalitativnim istraživanjima i oni na temelju obimnih kvantitativnih istraživanja pokazuju iznenađujuću pravilnost (Masten i sur., 2009) po pitanju sklopa osobnih i okolinskih atributa povezanih s dobrom prilagodbom i zdravim razvojem usprkos nepovoljnim uvjetima.

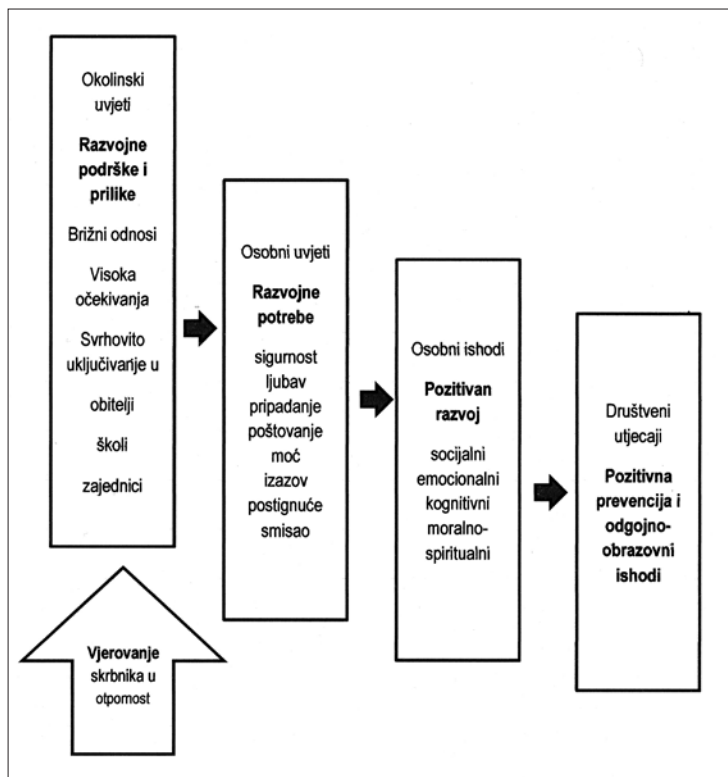
Tri su razine zaštitnih faktora: neki su u samome pojedincu (djetetu), neki u obitelji a neki u široj zajednici: vršnjacima, školi, susjedstvu i društvu u cjelini (Tablica 1). S druge strane, poznati su i mehanizmi koji sigurno ne pridonose otpornosti a mogu je i ozbiljno narušiti.

Tablica: Različite razine izvora koji štite psihološku otpornost (adaptirano prema Fleming i Ledogar, 2008; Masten i sur., 2009; Olsson i sur., 2003; Rutter, 1979; 1999)

RAZINA IZVORA	ZAŠTITNI MECHANIZAM
<b>Pojedinac</b>	
genetski zadana otpornost	pozitivan temperament
	jaka neurobiologija
sposobnosti / inteligencija	dober školski uspjeh
	planiranje, donošenje dobrih odluka
uspostavljanje odnosa s drugima -	odgovornost prema drugima
komunikacijske vještine	prosocijalni stavovi
	privrženost drugima
osobne snage i vrline	dobro podnošenje negativnih emocija
	samoefikasnost
	samopoštovanje
	pozitivna slika o sebi
	unutrašnji lokus kontrole
	smisao za humor
	optimizam
	dobre strategije suočavanja sa stresom
	jasne životne vrijednosti
	učenje iz iskustva
	prilagodljivost
	upornost
<b>Obitelj</b>	
podrška	toplina u odnosima i međusobna povezanost
	ohrabrivanje i poticanje
	bliski odnos s brižnom odraslom osobom
	vjerovanje u dijete
	ne-sramoćenje djeteta
	od drugih cijenjen talent ili hobi
socio-ekonomski status	zadovoljavajući materijalni resursi

<i>Škola</i>	dobar odnos s vršnjacima pozitivan utjecaj učitelja školski (ili drugi) uspjeh
<i>Podržavajuća zajednica</i>	dobra suradnja s roditeljima povjerenje u pojedinca nerestriktivnost
<i>Kulturalni resursi</i>	resursi za osnaživanje vrijednosti društva tradicijske aktivnosti i običaji

Istraživanja otpornosti podupiru razvojnu teoriju koja je prikazana na sl. 1. (Benard i Slade, 2009., str. 354). Kad mladi odrastaju u okolini koja obiluje podrškom i brižnim poticajima od strane osoba koje ih okružuju, veća je vjerojatnost da će zadovoljiti svoje razvojne potrebe za sigurnošću, ljubavi i dr. te da će to rezultirati pozitivnim osobnim ishodima u socio-emocionalnom, kognitivnom i moralno-spiritualnom području, prevenirati razvojne i školske probleme.



Slika 1. Proces razvoja mladih: otpornost u akciji (Benard i Slade, 2009., str. 354)

## Doprinos pozitivne psihologije u istraživanju psihološke otpornosti

Posljednjih se dvadesetak godina psihološka otpornost posebno istražuje i u okviru pozitivne psihologije – grane psihologije koja fokus interesa i istraživanja premješta s popravljavanja onoga što je loše na poboljšanje onoga što već jest dobro. Kako kaže Peterson (2008.), to je poziv psihološkoj znanosti da se bavi ljudskim snagama (*kao i slabostima*); izgradnjom najboljih stvari u životu (*kao i popravljanjem onih najgorih*); istraživanjem onoga što život normalnih ljudi čini ispunjenim (*kao i liječenjem patologije*). Znači, cilj pozitivne psihologije jest uspostaviti ravnotežu u istraživanju negativnih i pozitivnih aspekata ljudskog funkcioniranja i doživljavanja a ne, kako neki smatraju, zanemariti *realnu*, negativnu stranu svijeta. Upravo boljim razumijevanjem mehanizama i procesa koji dovode do pozitivnih ishoda, može se učinkovitije pomoći onima koji su upleteni u negativno. Pritom se nerijetko (pogrešno!) misli kako je pozitivno, po definiciji, uvijek bolje od negativnog te da negativno treba uvijek izbjeći ili barem ignorirati. Umjesto toga, treba istražiti u kojim slučajevima su pozitivna vjerovanja i osobine povezani s pozitivnim ishodima a kada nisu i zašto nisu (Aspinwell i Staudinger, 2003). U kontekstu psihološke otpornosti, to bi značilo utvrditi koje su to osobine psihološki otpornih ljudi i kako nam te spoznaje mogu pomoći u razvoju psihološke otpornosti. Tome se pristupa iz dva smjera: jedan uključuje razvoj (unapređivanje) osobnih vještina suočavanja s poteškoćama a drugi stavlja težište na razvoj zaštitnih okolinskih faktora.

U okviru pozitivne psihologije (i pozitivne psihoterapije) smatra se kako treba prihvatiti sve aspekte života te da suočavanje s rizikom i izazovima može biti korisno (MacConville i Rae, 2012). Psihološki otporne osobe u stanju su pozitivno se adaptirati u kontekstu takvih životnih nedaća i *dočekati se na noge*. U određenim okolnostima i vrlo stresne čak i traumatične životne situacije (u bilo kojem životnom razdoblju) mogu rezultirati psihološkim napredovanjem, odnosno, posttraumatskim rastom. Istraživanja pokazuju da 30 do 90 posto ljudi koji su preživjeli traumatičan događaj izvještava o barem nekim pozitivnim promjenama koje su se nakon toga dogodile (Linley i Joseph, 2002). S druge strane, upravo pretjerana nastojanja da se djeci u životu osigura sve samo pozitivno a zaštititi ih se od svega negativnog, mogu imati štetne posljedice po razvoj njihove psihološke otpornosti.

Tako je serija logitudinalnih istraživanja Davida Bredehofta i njegovih suradnika, započeta 1996. godine uz sudjelovanje više od tri i pol tisuće ispitanika, djece i njihovih roditelja, iznijela na površinu niz negativnih posljedica pretjerane roditeljske popustljivosti. Pretjerana popustljivost se manifestira na tri načina: *materijalna* – pretjerano davanje (previše igračkaka, odjeće, zabave); *strukturalna* (nedefinirana obiteljska struktura: nema pravila, ne pokušava ih se uspostaviti) i *relacijska* – pretjerano zaštićivanje (umjesto djeteta obavljaju se stvari koje bi ono samo moglo i trebalo

obaviti). Pretjerano zaštićivana djeca u doba svoje adolescencije i rane mladosti pokazuju različite oblike disfunkcionalnog mišljenja i ponašanja, npr. imaju osjećaj neuspješnosti; nisu u stanju odgoditi zadovoljenje neke potrebe (nemaju samokontrolu, sve žele isti čas); jako su usmjereni na materijalističke vrijednosti i ciljeve; nemaju osjećaja zahvalnosti za ono što su dobili; nesretni su (Bredehoft, Clarke i Dawson, 2002; Slinger i Bredehoft, 2010). Istražujući povezanost roditeljske popustljivosti i životnoga zadovoljstva roditelja i adolescenata, Veldorale-Griffin je sa suradnicima (2013.) dodala u istraživanje kao varijablu i obiteljski stres (ekonomski i opći). Naime, kako je pretjerano davanje jedan od aspekata roditeljske popustljivosti, za očekivati je da će se to odraziti na obiteljske financije i razinu obiteljskog ekonomskog i općeg stresa a onda, posljedično, i na smanjivanje životnog zadovoljstva. Prije svega, pokazalo se da su adolescenti pod većim općim stresom (i manjim ekonomskim) nego njihovi roditelji: teže se i češće nego roditelji suočavaju s teškoćama i situacijama koje su im izvan kontrole – što se dijelom sigurno može pripisati sazrijevanju (nedostatak životnog iskustva i nedozrelost kognitivnog funkcioniranja). No, sasvim neočekivanim se pokazalo da su adolescenti pod većim stresom kad od roditelja dobivaju više stvari – premda u njima uživaju. Istraživači taj stres pripisuju povećanoj količini vremena koje onda adolescenti troše zabavljajući se s dobivenim stvarima (osobito s onim elektroničkim) pa nemaju vremena za obvezne aktivnosti. To nas naravno vraća na pitanje nedovoljne samoregulacije, ali i na korisnost kvalitativnog istraživanja koje bi u ovom konkretnom slučaju dalo odgovor na pitanje koje to stvari što ih roditelji kupuju djeci, izazivaju kod njih stres a koje oduševljenje. Ili se možda radi o načinu na koji su kupljene (npr. u dogovoru i po izboru djeteta ili bez dogovora i po izboru roditelja). Ukupni efekti pretjeranog davanja na životno zadovoljstvo adolescenata su negativni, a na životno zadovoljstvo roditelja su pozitivni. S druge strane, pretjerano zaštićivanje i nedefinirana obiteljska struktura negativno se odražava na životno zadovoljstvo roditelja ali pozitivno na životno zadovoljstvo adolescenata: imaju autonomiju, bez obiteljskih obveza. No, istraživanja u tom području pokazuju kako su ti pozitivni efekti kratkoročni; kasnije u životu se ispoljavaju oni negativni: počev od lošijeg školskog uspjeha i uspjeha u studiranju, smanjenog samopouzdanja, lošijeg zdravlja i manjeg životnog zadovoljstva (Coccia i sur., 2011). Čini se da takvim *helikopterskim odgojem* (metafora koju je prvi upotrijebio Ginott 1969.) u svojoj knjizi *Between Parent and Teenager (Između roditelja i tinejdžera)* citirajući zapravo jednog tinejdžera koji se požalio kako mama stalno lebdi iznad njega kao helikopter) dijete ne uspijeva iskusiti potrebnu količinu negativnosti koja bi ga imunizirala za kasnije veće životne izazove. Pretjerano zaštićivanje djece potkopava njihovu psihološku otpornost. Otpornost se razvija savlađivanjem teškoća.

Nažalost, ni u školi danas nije drukčije. Maureen Stout (2000.) u knjizi *Kurikulum za osjećati se dobro – zaglupljivanje američke djece u ime samopoštovanja* navodi

kako je pokret za dječje samopoštovanje iznjedrio niz mitova s kojima se cirkusira u školi: obećavaju se čudesne stvari a zapravo su varljive, pogrešne i stvarno idiotske (str. 160). Neki od njih su da visoka očekivanja, provjeravanje i ocjenjivanje narušavaju dječje samopoštovanje; da je uloženi trud važniji od postignuća; da poučavanje i učenje uvijek mora biti usmjereno na učenika: prilagođeno njegovim željama i potrebama a ne propisanim dokumentima; da natjecanje umanjuje samopoštovanje i treba ga zamijeniti suradnjom; da bi učitelji trebali biti i terapeuti koji će djetetu omogućiti da osvijesti svoje emocije te da su emocije važnije od mišljenja. I Seligman sa suradnicima (2005.) kaže kako je pokret za samopoštovanjem imao oštre zube: ukinulo se razvrstavanje u grupe prema uspjehu i sposobnostima; napustilo se testiranje inteligencije; dolazi do masovne inflacije odličnih ocjena; nastava se prilagođava najnižoj razini učenja; natjecanje je postalo nepoželjna riječ; nema učenja napamet epskoga materijala; napornoga rada ima sve manje. Koriste se sve moguće taktike da bi se zaštitio osjećaj samopoštovanja djece koju bi inače zasjenili drugi klinici. Sve zato jer se *smatra da se time dobilo više nego što su izgubila djeca koja bi mogla briljirati* (str. 28). Navode kako je provedeno tisuće korelacijskih istraživanja koja su npr. pokazala kako neugledna djeca, kao i loši učenici imaju nisko samopoštovanje, kako vrlo sposobna djeca imaju visoko samopoštovanje, kako dobri sportaši imaju visoko samopoštovanje itd., ali *bez dokaza da samopoštovanje uopće išta uzrokuje. Bilo bi bolje reći da je samopoštovanje uzrokovano cijelim spektrom uspona i padova u životu* (str. 32).

Premda se psihološka otpornost najviše istražuje u području razvojne psihologije, potrebno je spomenuti i da je sve više istraživanja i primjene rezultata tih istraživanja i u području organizacijske psihologije (Luthans i Youssef-Morgan, 2017) obično u okviru tzv. pozitivnog psihološkog kapitala koji još čine samoefikasnost, nada i optimizam<sup>1</sup> (Luthans, Vogelgesang i Lester, 2006; Luthans i Youssef, 2009). Primjerice, dobivena je visoka pozitivna korelacija između psihološke otpornosti i procjena učinka zaposlenog od strane rukovoditelja (Luthans, Avolio, Walumbwa i Li, 2005). Programi intervencija u smislu unapređivanja psihološkog kapitala daju dobre rezultate (Demerouti i sur., 2011; Ertosun i sur., 2015; Luthans, Avey, i Patera, 2008; Luthans i sur., 2010).

## Strategije i programi razvoja psihološke otpornosti

Prvi i sigurno najpoznatiji program razvoja psihološke otpornosti je Pennov program optimizma, kasnije nadograđen i preimenovan u Pennov program otpornosti (The Penn Resilience Program – PRP). Originalna verzija je opisana i dobro do-

<sup>1</sup> U literaturi se koristi akronim HERO (hope; efficacy; resilience; optimism)

kumentirana u knjizi *Optimistično dijete* (Seligman i sur., 1995). Naime, upravo je optimizam (pozitivan atribucijski stil) mehanizam koji je u podlozi psihološke otpornosti. Program (i knjiga) nudi roditeljima i učiteljima program učenja optimizma kod djece, opisuje uzroke pesimizma, tumači kako identificirati znakove opasnosti kod djece i pokazuje kako poticati dječje samopoštovanje učeći ih kako da se efikasnije igraju, razmišljaju, rješavaju probleme, razgovaraju i izražavaju svoje osjećaje ali ih poučava i različitim tehnikama relaksacije i upravljanja stresom. Program je namijenjen općoj populaciji djece: uči ih suočavanju sa svakodnevnim stresovima u obitelji, u školi i među vršnjacima. Do danas je kroz program prošlo više od tri tisuće djece i adolescenata u dobi od 8 do 22 godine. Provedena je ukupno 21 evaluacija, a najvažniji su nalazi da program prevenira simptome depresije i anksioznosti, reducira bespomoćnost i probleme u ponašanju, povećava optimizam i dobrobit, poboljšava školski uspjeh a mladi odrasli koji su prošli kroz program imali su manje simptoma zdravstvenih poteškoća i više zdravih navika.

Nova verzija PRP<sup>2</sup> s PERMA<sup>3</sup> radionicama sadrži set od ukupno 15 vještina za ojačavanje kognitivnog i emocionalnog funkcioniranja, osobnih snaga karaktera i dobrih interpersonalnih odnosa. Svaka od tih vještina usmjerena je na jednu ili više kompetencija psihološke otpornosti:

- samosvijest (sposobnost da se osvijeste vlastite misli, emocije, ponašanje i fiziološke reakcije);
- snage karaktera: sposobnost da se najizraženije osobne snage (VIA Strengths of Characters; Peterson i Seligman, 2004) u suočavanju sa životnim izazovima iskoriste na optimalan način;
- samoregulacija: sposobnost da se misli, emocije i ponašanja promijene u funkciji željenog ishoda;
- uspostavljanje odnosa s drugima: sposobnost da se uspostave i održe odnosi puni povjerenja;
- mentalna agilnost: sposobnost da se situacija sagleda iz različitih kutova i da se misli kreativno i fleksibilno;
- optimizam: sposobnost da se uočava i očekuje pozitivno, da se usmjerava na ono što se može kontrolirati i da se u tom smislu poduzimaju aktivnosti.

Danas se program, koji vodi Seligmanova suradnica Karen Reivich (v. i Reivich i Shatte, 2003), osim osnovnim i srednjim školama, nudi i širokom krugu drugih korisnika: sveučilištima, vladinim i nevladinim udrugama, poslovnim subjektima, vojsci i policiji.

<sup>2</sup> <https://ppc.sas.upenn.edu/services/penn-resilience-training>

<sup>3</sup> P = pozitivne emocije; E = engagement (angažiranje); R = relationship (odnosi); M = meaning (smisao); A = accomplishment (postignuće)



I Kurikulum pozitivne psihologije (*Positive Psychology Curriculum*) razvio je Martin Seligman sa suradnicima (2009).<sup>4</sup> Proveden je u školi *The Strath Haven* blizu Filadelfije. Polovici od ukupno 347 učenika 9. razreda u redovni su kurikulum uključeni sadržaji za povećanje psihološke otpornosti. Učenici, njihovi roditelji i učitelji testirani su prije, neposredno nakon realizacije programa i još jednom nakon dvije godine. Ispitivale su se učeničke snage (zainteresiranost za učenje, ljubaznost, kreativnost itd.), socijalne vještine, problemi u ponašanju, koliko uopće vole školu i u njoj uživaju a u obzir su uzete i školske ocjene. Ciljevi programa bili su pomoći učenicima da spoznaju svoje snage i vrline i da ih nauče koristiti u svakodnevnom životu. Kroz godinu je sa svakom grupom održano više od dvadeset devedesetminutnih sesija koje su uključivale objašnjavanje pojedinih koncepata, radionicu na tu temu, domaću zadaću za koju su to morali primijeniti u stvarnom životu i onda o tome napisati izvještaj. Provođenje programa povećalo je razinu radoznalosti, zainteresiranost za učenje i kreativnost – i to prema ocjenama učitelja koji nisu znali tko je od učenika sudjelovao u programu a tko nije. Također, program je popravio socijalne vještine učenika (empatiju, suradnju, asertivnost, samokontrolu) i smanjio probleme u ponašanju – i prema ocjenama učitelja i prema ocjenama roditelja.

Seligman je s Karen Reivich i petnaest drugih suradnika 2008. godine u gimnaziji Geelong u Australiji (Seligman, 2011) pokrenuo program pozitivne psihologije prema algoritmu *pouči – primijeni – živi u skladu s tim*. Najprije su cijelo nastavničko vijeće kroz dvotjednu edukaciju naučili kako će te vještine primijeniti u vlastitom životu a potom su im predstavili detaljni kurikulum za rad s učenicima. Poučavanje konceptima pozitivne psihologije: psihološka otpornost, zahvalnost, ljudske snage, smisao, zanesenost, pozitivni odnosi i pozitivne emocije uključeno je u sve nastavne predmete, sportske aktivnosti, pastoralno savjetovanje, glazbu i vjerske aktivnosti. Primjerice, profesori glazbe su naučili koristiti vještine za razvoj psihološke otpornosti kako bi poticali optimizam nakon ne baš uspješnih učeničkih scenskih nastupa

U jednom istraživanju provedenom u Hrvatskoj (Miljković i Rijavec, 2007b) razvijen je sličan Program pozitivne psihologije s ciljem poticanja pozitivnih emocija. Program je uključivao teme poput uočavanja i pamćenja pozitivnih događaja, zahvalnosti, opraštanja, suprotstavljanja pesimizmu i slične. Cilj istraživanja bio je ispitati učinke tog programa na osjećaj sreće i depresivnosti kod učenika. Program je trajao godinu dana (15-25 susreta tijekom školske godine), a u njemu je sudjelovalo 115 učenika iz 5 srednjih škola. Rezultati su pokazali da su učenici koji su sudjelovali u programu na kraju programa imali značajno više rezultate na skali općeg zadovoljstva i pozitivnih emocija od učenika koji nisu sudjelovali u programu.

<sup>4</sup> Američko ministarstvo obrazovanja financiralo ga je s gotovo 3 milijuna dolara.

Cilj longitudinalnog istraživanja koje je provela Šarančić (2015.) bila je provjera utjecaja adaptiranog Programa pozitivne psihologije (Miljković i Rijavec, 2007b) na povećanje razine optimizma, životnog zadovoljstva i nade, te na smanjenje stupnja depresije učenika trećeg razreda osnovne škole. U istraživanju je sudjelovalo 200 učenika iz tri osnovne škole u Zagrebu, odnosno deset razrednih odjela nasumično podijeljenih u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu. Ispitanici su testirani prije provođenja programa, neposredno nakon i šest mjeseci poslije provođenja programa. Neposredno nakon primjene programa porastao je jedino nivo nade u eksperimentalnoj grupi u odnosu na kontrolnu grupu. No u trećem mjeranju, nakon šest mjeseci, pokazao se značajan porast razine optimizma i životnog zadovoljstva u eksperimentalnoj grupi u odnosu na kontrolnu (razina nade lagano je porasla u eksperimentalnoj grupi i lagano pala u kontrolnoj grupi). Čini se da ipak treba proći neko vrijeme u kojem će učenici početi primjenjivati naučeno.

Slijedom svojih višegodišnjih istraživanja Carol Dweck (2006.) definirala je pojam mentalnoga sklopa (*mindset*) kao implicitnu teoriju o uzrocima neuspjeha koja je analogna Seligmanovom pojmu eksplanatornog optimizma (1991.). Tako se pokazalo da već promjena učeničkog mentalnog sklopa, u smislu da *moгу* unaprijediti svoje kognitivno i socijalno funkcioniranje, može rezultirati poboljšanjem školskog uspjeha i općenito boljim, otpornijim, funkcioniranjem (npr. u suočavanju s vršnjačkim isključivanjem i nasiljem) bez da su otklonjene objektivne prepreke u njihovoj okolini: nasilnici su ostali isti, nastavni program je ostao isti, a učitelji i roditelji nisu znali da su učenici prošli trening *resetiranja* uma i povećanja otpornosti (Yeager i Dweck, 2012).

Prvi europski kurikulum za razvoj psihološke otpornosti djece mlade dobi i osnovnoškolaca razvijen je i evaluiran u šest europskih zemalja, uključujući Republiku Hrvatsku (Cefai i sur., 2015). Premda je u prvom redu usmjeren na osobito ranjive skupine djece (romska djeca, djeca izbjeglica i prognanika i djeca s posebnim potrebama), primjeren je i za svu ostalu djecu (detaljnije u Cefaj, 2008). Kurikulum nastoji promicati odgojno – obrazovnu jednakost, obrasce za pozitivan razvoj otpornosti i aktivno građanstvo – poticanjem dječjih unutarnjih i izvanjskih resursa. Sastoji se od šest glavnih tema koje se u svakoj godini spiralno nadograđuju: razvoj komunikacijskih vještina; uspostavljanje i održavanje zdravih međusobnih odnosa; razvoj pozitivnog mentalnog sklopa (pozitivne osobine i pozitivna subjektivna iskustva); razvoj samo – određenja (vještine rješavanja problema, poticanje samostalnosti, razvoj aseertivnosti); upoznavanje i razvijanje svojih potencijala i pretvaranje izazova u prilike. Kurikulum ostavlja i mogućnost da se vještine otpornosti razvijaju kroz cjelokupni odgojno-obrazovni proces, u nastavnim i izvannastavnim aktivnostima a postoji i priručnik za roditeljski (dopunski) rad s djecom.

Dakle, ovakvi strukturirani programi su alati za prevenciju odstupanja od normalnog razvojnog procesa ali i za ispravljanje i korigiranje neadaptivnog razvojnog puta prema pozitivnijim ishodima (Yates, Tyrell i Masten, 2015). Njihova učinkovita provedba zahtijeva suradnju svih segmenata društva: obitelji, odgojno-obrazovnih institucija i šire društvene zajednice. Opisani primjeri ukazuju na dobre rezultate pa je programe vrijedno provoditi: početi s njima što ranije i posvetiti im što je moguće više vremena (veća je vjerojatnost da će dijete razviti potrebne kompetencije). Naravno, moguće je i da neke pojedinačne intervencije daju dobre rezultate ali je njihov utjecaj teže pratiti i teže je kasnije replicirati ono što jest djelotvorno.

### Literatura

1. Anthony, E. J. (1974), The syndrome of the psychologically invulnerable child. U: E. J. Anthony i C. Koupernik (ur.), *The Child in His Family: Children at Psychiatric Risk*. New York: Wiley, str. 529-545.
2. Aspinwall, L. G.; Staudinger, U. M. (2003), A psychology of human strengths: Some central issues of an emerging field. U: L. G. Aspinwall i U. M. Staudinger (ur.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, str. 9-22.
3. Benard, B.; Slade, S. (2009), Listening to students: Moving from resilience research to youth development practice and school connectedness. U: R. Gilman, E. S. Huebner, M. J. Furlong (ur.), *Handbook of positive psychology in the schools: Promoting wellness in children and youth*. Mahwah, NJ: Erlbaum, str. 353-369.
4. Bredehoft, D. J.; Clarke, D. J.; Dawson, D. (2002, November 2), *Relationships between childhood parental overindulgence and parenting attributes: Implications for family life educators*. Paper presented at the National Council on Family Relations Annual Meeting, Houston, TX.
5. Cefai, C. (2008), *Promoting Resilience in the Classroom*. London: Jessica Kingsley Publications.
6. Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., Simoes, C., Miljevic-Ridicki, R., Bouilet, D., Eriksson, C. (2015), Social inclusion and social justice: A resilience curriculum for early years and elementary schools in Europe. *Journal for Multicultural Education*, 9(3), str. 122-139.
7. Coccia, C., Darling, C. A., Rehm, M., Cui, M. & Sathe, S. K. (2011), Adolescent health, stress and life satisfaction: The paradox of indulgent parenting. *Stress and Health*, 3, str. 211-221.
8. Čudina Obradović, M. i Obradović, V. (2006), *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
9. Darwin, C. (1859, 2000), *Postanak vrsta putem prirodnog odabira ili očuvanje povlaštenih rasa u borbi za život (On the Origin of Species by Means of Natural Selection or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life – 1859)*, Zagreb: Naklada Ljevak.
10. Demerouti, E., van Eeuwijk, E., Snelder, M. i Wild. (2011), Assessing the effects of a „personal effectiveness” training on psychological capital, assertiveness and self-awareness using self-other agreement. *Career Development International*, 16(1), str. 60-81.

11. Dweck, C. (2006), *Mindset*. New York, NY: Random House.
12. Ertosun, O. Z., Erdil, O., Deniz N. i Lutfihak, A. (2015), Positive psychological capital development: a field study by the Solomon four group design. *Int. Bus. Res.*, 8, str. 102-111.
13. Fleming, J. i Ledogar, R. J. (2008), Resilience, an Evolving Concept: A Review of Literature Relevant to Aboriginal Research. *Pimatisiwin. Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 6(2), str. 7-23.
14. Ginott, H. (1969), *Between Parent and Teenager*. New York: Scribner.
15. Linley, P. A. i Joseph, S. (2002), Posttraumatic growth. *Counselling and Psychotherapy Journal*, 13(1), str. 14-17.
16. Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J. i Peterson, S. (2010), The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development*, 21, str. 41-66.
17. Luthans, F. i Youssef, C. M. (2009). Positive Workplaces. U: C. R. Snyder i S. J. Lopez (ur.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, Inc, str. 579-588.
18. Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. i Li, W. (2005), The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, 1, str. 247-269.
19. Luthans, F., Vogelgesang, G. R. i Lester, P. B. (2006), Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5(1), str. 25-44.
20. Luthans, F. Avey, J. B. i Patera, J. L. (2008), Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning and Education*, 7(2), str. 209-221.
21. Luthans, F. i Youssef-Morgan, C. (2017), Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), str. 339-366.
22. MacConville, R. i Rae, T. (2012), *Building Happiness, Resilience and Motivation in Adolescents: A Positive Psychology Curriculum for Well-being*. London: Jessica Kingsley Publishers.
23. Maddi, S. R. (2002), The story of hardiness: Twenty years of theorizing research and practice. *Consulting Psychology Journal*, 54, str. 173-185.
24. Masten, A. S., Cutuli, J. J. Herbers, J. E. i Reed, M. G. J. (2009), Resilience in development. U: C. R., Snyder i S. J. Lopez (ur.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, Inc, str. 117-131.
25. Miljković, D., Rijavec, M. (2007.b.), *Kako biti bolji – priručnik iz pozitivne psihologije*. Zagreb: IEP-D2.
26. Olsson, C., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Broderick, D. A. i Sawyer, S. M. (2003), Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, str. 1-11.
27. Peterson, C. (2008), *A Primer in Positive Psychology*. New York: Oxford University press.
28. Peterson, C. i Seligman, M. E. P. (2004), *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: APA Press.
29. Reivich, K. i Shatte, A. (2003), *The resilience factor*. Portland: Broadway Books.
30. Rutter M. (1999), Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, str. 119-144.

31. Rutter, M. (1979), Protective Factors in Children's Responses to Stress and Disadvantage. U: M. W. Kent, J. E. Rolf (ur.), *Primary Prevention of Psychopathology: vol. 3. Social Competence in Children*. New Hampshire: University Press of New England, str. 49-74.
32. Šarančić, S. (2015), *Utjecaj programa pozitivne psihologije na dobrobit (optimizam, nada, životno zadovoljstvo) i uspjeh učenika trećeg razreda osnovne škole*. Doktorska disertacija. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
33. Seligman, M. E. P. (2011), *Flourish*. New York: Free Press.
34. Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. i Linkins, M. (2009), Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), str. 293-311.
35. Seligman, M. E. P. (1991), *Learned optimism*. New York: Knopf. (Izdanje u RH: *Naučeni optimizam*. Zagreb: IEP-D2, 2006.).
36. Seligman, M.E.P., Reivich, K., Jaycox, L. i Gillham, J. (1995), *The optimistic child: proven program to safeguard children from depression & build lifelong resilience*. NY: Houghton Mifflin Company. (Izdanje u RH: *Optimistično dijete*. Zagreb: IEP-D2, 2005.).
37. Slinger, M. i Bredehoft, D. J. (2010), *Relationships Between Childhood Overindulgence and Adult Attitudes and Behaviors*. Poster prezentiran na The National Council on Family Relations Annual Conference, 5. studenoga, Minneapolis, MN.
38. Stout, M. (2000), *The Feel-Good Curriculum: The Dumbing Down Of America's Kids In The Name Of Self-esteem*. Cambridge, MA: Perseus Books.
39. Veldorale-Griffin, A., Coccia, C. C., Darling, C. A., Rehm, M. i Sathe, S. (2013), The Role of Parental Indulgence and Economic Stress in Life Satisfaction: Differential Perceptions of Parents and Adolescents. *Journal of Family Social Work*, 16(3), str. 205-224.
40. Werner, E. (1995), Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), str. 81-85.
41. Werner, E. E. i Smith, R. S. (1982), *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: McGraw-Hill.
42. Werner, E. E. i Smith, R. S. (2001), *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
43. Yates, T. M., Tyrell, F. A. i Masten, A. S. (2015). Resilience theory and the practice of positive psychology from individuals to societies. U: S. Joseph (ur.), *Positive Psychology in Practice* (2. izd.). Hoboken, NJ: Wiley & Sons, str. 773-788.
44. Yeager, D. S. i Dweck, C. S. (2012), Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), str. 302-314.

## Upbringing, Education and Psychological (Non-) Resistance of Children and Young People

*Life is not a matter of holding good cards,  
but of playing a poor hand well.*

Robert Louis Stevenson

### Summary

An epidemic of permissive upbringing, characterized by excessive giving (of toys, clothes, activities), overprotective approach to children, and loose family structure (vague roles of family members and non-respect of the rules) are taking their toll: children and young people have become psychologically non-resistant. They tend to develop unbacked feeling of self-respect and self-confidence, and are incapable of postponing the fulfilment of their needs (they want everything and they want it presently). This makes them psychologically non-resistant to the challenges of life. Longitudinal research has shown that in their adult age, they become predominantly oriented towards materialistic life goals, as well as less emphatic, less happy and less grateful.

The process of education in schools often, unfortunately, follows the trend of permissiveness: achievement- and competence-based classification has been abolished; intelligence tests are no longer conducted; there is a mass inflation of excellent school marks; the lowest level of study takes priority in classes; and hard work diminishes by the hour. In brief, any tactic available is used to protect the feeling of self-respect in children who would otherwise be outshined by other children. The (incorrect) opinion prevails that this approach might bring more benefit to them than loss to the children who could otherwise excel.

The paper discusses concrete educational procedures, which increase the psychological non-resistance of children and young people, and the already proven interventions relating to the development of psychological resistance.

**Keywords:** education; upbringing; positive psychology; psychological resistance.

Prof. dr. sc. Dubravka Miljković  
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
Savska cesta 77, HR – 10000 Zagreb  
dubravka.miljkovic@ufzg.hr