

Interpersonalni odnosi u srednjim školama: rizična ponašanja učenika u svjetlu pozitivnih odnosa s nastavnicima

Ena STEVOVIĆ HAVAIĆ

Tehnička škola Rijeka

UDK: 37.06:[373.5-051: 159.923.5-057.87]

DOI: 10.15291/ai.4847

IZVORNI ZNANSTVENI ČLANAK

Primljeno: 19.11.2024.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

*adolescenti, rizična
ponašanja učenika,
srednjoškolski nastavnici,
kvalitativna metodologija*

Ovaj kvalitativno narativno istraživanje bavi se rizičnim ponašanjima adolescenata i utjecajem pozitivnih odnosa s njihovim nastavnicima na smanjenje i/ili prestanak rizičnih ponašanja. Tehnika je prikupljanja podataka fokusna skupina, čiji su sudionici učenici na samome izlaznom pragu adolescencije i školovanja; osam devetnaestogodišnjaka iz četiri srednje škole (gimnazija, umjetnička te trogodišnja i četverogodišnja strukovna škola) u Primorsko-goranskoj županiji. Cilj istraživanja bio je spoznati razloge koji dovode do blažih ili srednje teških rizičnih ponašanja učenika već u osnovnoj školi te kako im u nošenju s njima mogu pomoći njihovi srednjoškolski nastavnici. Analiza rezultata odrađena je kroz aspekt analize *sadržaja* s fokusom na konkretna rizična ponašanja učenika te odnos koji su uspostavili s određenim nastavnikom korištenjem narativnih opisa, te kroz aspekt *osjećaja i razmišljanja* koje sudionici pridaju svojem rizičnom ponašanju i uspostavljenome odnosu s nastavnikom, prilikom čega su korišteni verbatimima. Rezultati pokazuju da nastavnička pomoć i podrška, otvorenost u komunikaciji te izlaženje iz okvira nastave i razreda, čak i u vlastito slobodno vrijeme, pozitivno djeluju na uspostavljanje kvalitetnoga odnosa s učenicima te posljedično na smanjenje i/ili prestanak učeničkih rizičnih ponašanja.

UVOD

Moderna vremena u odgoju i obrazovanju neupitno stavljaju fokus na dobrobit učenika i njihov holistički razvoj. Štoviše, već se u zadnjih nekoliko desetljeća škole poimaju centrima za poticanje dobrobiti djece, a nastavnici glavnim akterima u postizanju djetetova napretka u školskome i u životnome aspektu (Zheng, 2022). Logičnim slijedom, upravo je odnos učenika i nastavnika ono što učenika može usmjeriti boljim akademskim postignućima (Cornelius-White, 2007; Roorda i sur., 2011; Šimić Šašić, 2012), kao i formiranju učenikova kognitivnoga, osjećajnoga i emocionalno-socijalnoga razvoja, a što bi trebao biti cilj odgoja i obrazovanja (Jukić i sur., 2020; Opre i sur., 2018). Emocionalna podrška nastavnika postaje sve važnija u životima učenika te je jednako važna i u osnovnoj i u srednjoj školi unatoč mnijenju da je potrebno pružiti razumijevanje i podršku većinom, ako ne i isključivo, djeci osnovnoškolske dobi koja često nastavnike percipiraju kao roditelje (Roorda i sur., 2011). Resnick i sur. (1998) slažu se da se u adolescenciji odnos koji učenici uspostavljaju s nastavnikom svakako smatra jednim od ključnih zaštitnih čimbenika od širokoga spektra negativnih posljedica. Dapače, prema Maleki i sur. (2017), odnosi učenika i nastavnika važni su čak i u visokome obrazovanju, gdje uvelike utječu na učenička postignuća.

U tom smislu, važno je spomenuti relacijsku pedagogiju (engl. *relational pedagogy*) o kojoj, naročito u zadnje vrijeme, govore brojni autori. Od ključnih predstavnika koji se bave relacijskom pedagogijom odnosno pedagogijom odnosa važno je spomenuti Alexandra Sidorkina (2022) koji vrlo jasno postavlja nastavnikovu ulogu u stvaranju odnosa s učenicima temeljenu na poštovanju i povjerenju – on vjeruje da nastavnici moraju razviti vrlo duboko poimanje i razumijevanje važnosti kvalitetnih odnosa sa svojim učenicima, što općenito podrazumijeva nastavničku obvezu provođenja više vremena sa svojim učenicima i ulaganja više truda u formiranje i održavanje takvih produktivnih odnosa. U tom smislu, autor dalje navodi da samo zdravi i kvalitetni odnosi mogu pozitivno utjecati na učeničku dobrobit, pa čak i stvoriti temelje za formiranje kvalitetnijih odnosa u učenikovoju budućnosti. Ako nastavnik primijeti da učenik prolazi kroz određene probleme u svojem privatnom životu, tada je nužno takvu učeniku pružiti podršku i iskazati empatiju, koliko god navedeno izlazilo iz okvira radnoga vremena nastavnika. Hinsdale i Ljungblad (2023) izričito smatraju da upravo situacije u kojima se odnosi s učenicima određuju

sekundarnima u odnosu na usvajanje gradiva dovode do otuđenih učenika i nisu na dobrobit učenika. Suprotno tome, kada je odnos učenika i nastavnika blizak i podržavajući, ima i pozitivan utjecaj na učenike, pa tako i one kojima je podrška nastavnika najpotrebnija (Hattie i Zierer, 2018). U tom kontekstu, Simel Pranjić (2021) smatra da, u slučaju da se pojavi problem u školskom kontekstu, prvenstveno treba provjeriti kvalitetu odnosa učenika i nastavnika te, ako postoje, utvrditi prepreke u ostvarivanju kvalitetnog odnosa.

Pojam *dobrobit učenika* se u psihologiji definira kao konstrukt s pozitivnim atributima odnosno emocijama, konkretno kao nedostatak stresa, brige i anksioznosti (Kern i sur., 2015). Prema Anderson i Graham (2016), učenici svoju dobrobit povezuju s osjećajima sreće, sigurnosti, poštivanja i zdravlja. Što je učenikova dobrobit u većem fokusu, to će se on lakše nositi s negativnim vanjskim utjecajima (Jarvela, 2011). Da bi nastavnik ostvario kvalitetan odnos s učenikom te postigao učenikovu dobrobit, može svoje ponašanje, a koje može biti verbalno ili neverbalno, projicirati putem komplimenata, prisnosti, bliskosti, povjerenja, afirmacija i humora (Frisby, 2019). Uloga je nastavnika da učenika vodi, pruža mu podršku i utjehu, da stvara odnos temeljen na povjerenju i međusobnome uvažavanju. Zanimljivo je napomenuti da učenici koji percipiraju svoje odnose s nastavnicima kao važne općenito nemaju naviku manifestiranja ponašanja koji bi te iste nastavnike mogli razočarati (Chen i Feeley, 2018).

Međutim, prethodno navedeni pojmovi govore o idealnim uvjetima koji se, naročito na strani učenika, ponekad ne ostvaruju. Učenici tijekom čitavog školovanja prolaze kroz niz situacija koje ih mogu ne samo odvratiti od ostvarenja akademskih postignuća već i stvoriti probleme u njihovu privatnom životu i odrastanju. Važno je da odnos učenika i nastavnika bude temeljen na povjerenju i prijateljstvu, te da u njemu nema nesuglasica, jer upravo takav odnos može u učenicima izazvati osjećaje sigurnosti koji su im prijeko potrebni da ostvare ponašajne, emocionalne i intelektualne ishode i ciljeve (Zheng, 2022). Uspostavljanje takvih odnosa može umanjiti negativne stavove učenika i usmjeriti ga primjerenom razvoju ponašajnih osobina te prilagodbi u socijalnom smislu. U *Priručniku o dječjoj psihologiji* autora Damon i sur. (2006) navodi se da oni učenici čije škole imaju nastavnike koji su puni podrške, ali su s druge strane i čvrsti u svojim stavovima i održavaju visoke standarde i ponašanja i načina ostvarivanja ishoda učenja, imaju s jedne strane jaču povezanost s tom školom te s druge strane manje izosta-

naka, manje delinkventnih i rizičnih ponašanja, kvalitetnija prijateljstva te bolje školske uspjehe.

Prema Catalano i Hawkins (1996) i njihovoj teoriji o socijalnome razvoju i antisocijalnom ponašanju, upravo je škola i formiranje odnosa s nastavnicima (uz obitelj, prijatelje i vjerske zajednice) čimbenik koji najviše utječe na formiranje adolescenata kao osoba. Zanimljivo, kako se mlade osobe razvijaju, tako fokus s primarnog utjecaja prelazi s obitelji na prijatelje, dok nastavnici uvijek ostaju *drugi*, odnosno najrelevantniji u obrazovnom okružju koje ipak traje od djetetove šeste godine pa sve do punoljetnosti, ovisno o školskom obrazovnom sustavu pojedine države. Adolescenti odnose formiraju s obzirom na možebitnu nagradu odnosno dobrobit koju iz toga mogu ostvariti. Ne pruži li im se takva prilika, veća je vjerojatnost da će adolescent razviti socijalno i društveno neprihvatljiva ponašanja (Watts i sur., 2024).

Dok s jedne strane postoji statistika rizičnih ponašanja učenika u pogledu onih ponašanja koja su kažnjiva poput nanošenja teških tjelesnih ozljeda, narušavanja javnog reda i mira i slično, s druge strane je teško obuhvatiti ona ponašanja koja vrlo često prođu „ispod radara“, poput agresivnosti, problema s disciplinom u obitelji i školi te neopravdanog izostajanja iz škole (Vrselja i sur., 2009), a koji će biti tema ovoga istraživanja.

RIZIČNA PONAŠANJA KAO FOKUS OVOG ISTRAŽIVANJA

Delinkventno/antisocijalno ponašanje

Rutter (1998) navodi da su osobe s ADHD-om, poremećajima u ponašanju te poremećajem protivljenja i odbijanja u najvećem riziku za adolescentsko i odraslo antisocijalno ponašanje. Antisocijalno ponašanje posljedično dovodi i do čestih izostanaka iz škole, kao još jednog rizičnog čimbenika u adolescenciji (Gubbels i sur., 2019). Promatrajući period u kojemu učenici iskazuju antisocijalna ponašanja, na uzorku učenika osnovnih škola dokazano je da se takva rizična ponašanja najčešće očituju u osmom razredu, što je pokazatelj kako se povećava učestalost navedenih ponašanja što je učenik stariji – dapače, antisocijalna ponašanja potkraj adolescencije „dosežu svoj vrhunac“ (Vrselja i sur., 2009). Konačno, uvriježeno je mišljenje, a i potvrđeno istraživanjima, da se u situacijama antisocijalnih ponašanja češće nalaze dječaci, pri čemu je još veći udio dječaka što su počinjena djela ozbiljnija (Šakić i sur., 2002).

Neopravdani izostanci

Postoji jasna povezanost između neopravdanih izostanaka iz škole i raznih problematičnih ponašanja kao njihovih uzroka, od kojih se ističu problemi s mentalnim zdravljem te delinkventnost (Gubbels i sur., 2019). Izostanci koji su sporadični mogu vrlo brzo postati učestali, pa tako dovesti i do ispisivanja iz škole kada učenik napuni 18 godina (Kearney, 2008). King i Bernstein (2001) navode da je jedan od razloga čestih neopravdanih izostanaka emocionalne prirode, odnosno posljedica anksioznosti i depresije koja može ali i ne mora biti izravno povezana sa strahom od škole (Tyrrell, 2005). Zanimljivo, i za ovaj rad najvažnije, među inim čimbenicima koji utječu na česte izostanke iz škole, loša kvaliteta nastavnika i odnosa koje učenici s njima (ne)uspostavljaju, može biti presudna. Gubbels i sur. (2019) u svojoj metaanalizi pronalaze 11 rizičnih čimbenika koji dovode do krajnjeg rizičnog ponašanja – nedolaska u školu; čimbenici u domeni ponašanja učenika, obiteljski čimbenici te školski čimbenici, od kojih se *negativan i nedovoljno razvijen odnos učenika i nastavnika* smatra najutjecajnijim.

Depresija i anksioznost

Depresivna ponašanja među adolescentima ponekad završavaju kobno te ih je od presudne važnosti prepoznati na vrijeme i spriječiti najgori mogući scenarij. Prema statistikama Zavoda za javno zdravstvo, Republika Hrvatska bilježi porast broja samoubojstava kod mladih u dobi od 16 godina. Mladi izjavljuju da od šest prezentiranih depresivnih tegoba imaju/osjećaju njih minimalno četiri (primjerice, osjećaji krivnje, suicidalne misli, problemi sa spavanjem i/ili apetitom, nisko samopouzdanje...), što je svakako zabrinjavajući podatak na koji je potrebno obratiti pažnju. Doba adolescencije ranjivo je doba koje karakteriziraju brojni razvojni momenti te učenici tijekom srednje škole često razvijaju mentalne poteškoće poput anksioznosti i depresije uslijed nesposobnosti nošenja sa svakodnevnim izazovima koje adolescencija sa sobom donosi (Garvik, Idsoe i Beu, 2004). Prema Maughan i sur. (2013), simptomi depresije povećavaju se prilikom prelaska iz djetinjstva u adolescenciju te su češći kod djevojčica nego kod dječaka.

Gotovo pa u paru s depresijom, u adolescenciji se često spominje anksioznost, koja se manifestira i psihički i fizički, osjećajem straha, nervoze i na-

petosti, ali i uz ubrzani rad srca i disanje, gdje može doći i do manifestacija u obliku želučanih tegoba i kratkoće daha (Wenar, 2003). Najčešće se kod adolescenata radi o strahovima vezanim za školu, osobne kompetencije i fizički izgled. Marić (2010) navodi i da je anksioznost u adolescenciji uzrokovana vanjskim čimbenicima, poput nesporazuma s roditeljima i nastavnicima, svađa s prijateljima te vrlo čestim i za to razdoblje očekivanim, nesretnim ljubavima.

ISTRAŽIVANJA VEZANA ZA UTJECAJ ODNOSA UČENIKA I NASTAVNIKA NA SMANJENJE RIZIČNIH PONAŠANJA UČENIKA I OSTVARIVANJE UČENIČKE DOBROBITI

Brojna su istraživanja koja se bave rizičnim ponašanjima adolescenata, kao i odnosima učenika i nastavnika, dok je vrlo malo istraživanja koja se bave izravnim utjecajem i povezanošću pozitivnog odnosa učenika i nastavnika na smanjenje rizičnih ponašanja učenika. Prema Longobardi i sur. (2016), odnos učenika i nastavnika koji se temelji na dobroj komunikaciji i pomoći kao i elementu osobne povezanosti, uvelike smanjuje tenzije i pojavu intrinzičnih i ekstrinzičnih ponašanja. Navedena kvantitativna studija promatrala je prijelaz učenika iz osnovne u srednju školu kao jedne od najrizičnijih, ako ne i najrizičnije faze školovanja i odrastanja djece. Općenito se smatra da je utjecaj odnosa koji učenici stvaraju sa svojim nastavnicima najvažniji, odnosno ima najveći utjecaj upravo u kritičnim fazama razvoja, poput gore navedenoga. S druge strane i suprotno je točno – negativni odnosi s nastavnicima mogu svakako povećati rizik loše prilagodbe, a što je navedena studija i potvrdila; sukobi s nastavnicima povećali su mogućnost za probleme u ponašanju učenika kao i njihove hiperaktivnosti. To potvrđuje i istraživanje A'yun i sur. (2024), koje navodi da ako učenici imaju dobar odnos s nastavnicima, odnos koji se temelji na bliskosti i visokim razinama podrške, oni mogu pozitivno utjecati na smanjenje rizičnih ponašanja u adolescenciji.

Mercer i Dornyei (2020) navode da je važno imati na umu da je u navedenom odnosu važno postaviti i granice te postići disciplinu, koju učenici vrlo često prihvaćaju ako je podloga odnosa prijateljska i dobronamjerna. Ako je uspostavljen pozitivan odnos učenika i nastavnika, možemo očekivati da će se učenik puno prije otvoriti i izraziti svoje emocije. Nastavnik na taj način otvara

prostor za komunikaciju koja omogućava učeniku da se povjeri i potraži pomoć u slučaju da mu je potrebna.

Pronađena je pozitivna poveznica između emocionalne podrške nastavnika učenicima i njihova razvoja socijalnih vještina (Pianta i sur., 2008). S druge strane, a logičnim slijedom s obzirom na rečeno, u istraživanju Rean (2018) pronađena je značajna negativna korelacija između loše školske klime i agresivnosti učenika. Dapače, i navedena studija potvrđuje pozitivnu povezanost odnosa učenika i nastavnika, kao i osjećaja sigurnosti u školi s manjkom agresivnosti u adolescentskom razdoblju. Upravo se zato kaže da odnosi učenika i nastavnika mogu u isto vrijeme biti i rizični i zaštitni faktor učenikova mentalnog zdravlja. U skladu s navedenim, istraživanje Wahlstrom i Olsson (2023) navodi da se upravo odnosi s nastavnicima u srednjim školama smatraju korisnima i mogu utjecati na ueničko ponašanje i izvan „zidova“ same škole. Maleki i sur. (2017) pronašli su da je upravo *pokušaj rješavanja ueničkih problema* varijabla koja se smatra jednom od najutjecajnijih u formiranju uspješnih odnosa učenika i nastavnika na visokim učilištima, zajedno s *povjerenjem* u nastavnika. Do sada najveće longitudinalno istraživanje odnosa učenika i nastavnika, temperamenta učenika te rizičnih ponašanja od djetinjstva do adolescencije (Rudasill i sur., 2010) utvrdilo je da je temperament učenika povezan kako s postojanjem rizičnih ponašanja, tako i s (negativnim) odnosom s nastavnicima, čak i u ranijoj dobi u nižim razredima osnovne škole. Logičnim slijedom, bliski i pozitivni odnosi učenika i nastavnika povezani su s manje rizičnih ponašanja učenika.

U dosadašnjim istraživanjima povezanosti odnosa učenika i nastavnika i ueničkog (negativnog) ponašanja, primijećeno je da su istraživanja prvenstveno primjenjivala kvantitativne metode, najviše u obliku upitnika. Također, često su se kao sudionici pojavljivali upravo nastavnici koji su davali svoje viđenje odnosa koje su uspostavljali s učenicima, dok su sami učenici vrlo rijetko bili sudionici istraživanja, a kada su to i bili, podaci su se prikupljali kvantitativnim metodama poput upitnika (npr. Maleki i sur., 2017).

Antisocijalno ponašanje, kao jedno od rizičnih ponašanja, često je tema istraživanja, i to u eksperimentalnim uvjetima – primjerice, pronađeno je da su učenici koji su sudjelovali u programima za suzbijanje antisocijalnog ponašanja pokazali pozitivne i kontinuirane promjene u ponašanju, naročito u segmentu rješavanja vlastitih problema (Kazdin i sur., 1992). U programima je izričito navedeno da postoji potreba za „kombiniranom zajedni-

com“ (uz obiteljsku, školskom i izvanškolskom) odnosno sudjelovanjem više aktera kako bi se takva ponašanja adolescenata suzbila kvalitetnije, ranije i sa što manjom mogućnosti recidiva. Konkretno, pozitivne su posljedice takvih programa brojne – poput češćeg dolaženja u školu odnosno manje, što opravdanih što neopravdanih, izostanaka te čak i poboljšanih obiteljskih odnosa. Također, Vrselja i sur. (2009) utvrđuju da se sklonost antisocijalnim ponašanjima povećava odnosno smanjuje u odnosu na razinu privrženosti školi, čak neovisno o drugim čimbenicima poput spola i uzrasta. Navedeni autori, kao i Šakić i sur. (1998), autori su dva najobuhvatnija istraživanja antisocijalnih ponašanja, pri čemu se kao tehnika prikupljanja podataka koristila metoda samoiskaza.

METODOLOGIJA

Cilj istraživanja

Ovo istraživanje bavi se razlozima pojave rizičnih ponašanja učenika tijekom njihova školovanja, te utjecaj odnosa koji su izgradili s nastavnicima tijekom srednje škole na smanjenje odnosno prestanak navedenih rizičnih ponašanja. Rizična ponašanja u fokusu ovoga rada jesu ona *dinamične* prirode, odnosno ona ponašanja koja su podložna promjenama kroz intervencije (Vrselja i sur., 2009), a koja obuhvaćaju čimbenike vezane za obitelj i školu te utjecaj vršnjaka.

Istraživačka pitanja

U ovome istraživanju postavljena su opća i specifična pitanja slijedom:

1. Opće istraživačko pitanje:

Na koje sve načine odnos učenika i nastavnika u srednjim školama utječe na smanjenje rizičnih ponašanja te posljedično ostvarivanja dobrobiti učenika?

2. Specifična istraživačka pitanja:

Koji se sve čimbenici smatraju važnima u stvaranju rizičnih ponašanja učenika tijekom njihova školovanja?

Što se iz iskustva učenika može naučiti, a što bi omogućilo smanjenje pojave rizičnih ponašanja učenika tijekom školovanja te uspostavljanje kvalitetnih odnosa s nastavnicima?

Koje su, prema mišljenjima učenika, poželjne značajke nastavnika s kojima formiraju kvalitetne odnose, a koji im posljedično mogu pomoći smanjiti rizična ponašanja?

Metoda

Iz studija dostupnih autorici (na hrvatskome i engleskome jeziku) nije pronađeno istraživanje koje je temu odnosa učenika i nastavnika u srednjim školama te utjecaj tog odnosa na smanjenje rizičnih ponašanja učenika obradilo kvalitativnom tehnikom prikupljanja podataka, s punoljetnim učenicima kao sudionicima.

Ovo istraživanje koristi se kvalitativnom tehnikom prikupljanja podataka – nestrukturiranom fokusnom grupom. Kvalitativna metodologija primjenjuje se kada je tema nedovoljno istražena ili nova (Sipman i sur., 2019). Fokusna je grupa odgovarajuća jer određeno pitanje može izazvati reakciju određenog sudionika, čiji odgovor potakne ostale sudionike na razgovor te sjećanje na što o čemu se u individualnom intervjuu možda ne bi sjetili komentirati (Merriam i Tisdell, 2016). Prema Paradžik i sur. (2018), fokusna grupa doprinosi boljem razumijevanju i pojedinačnoga i skupnoga stava i mišljenja, a što je naročito korisno kada je riječ o osobnim temama. Iste autorice govore o primjenjivosti fokusne grupe u radu s adolescentima, dapače, smatraju je naročito pogodnom za rad s djecom koja iskazuju određena rizična ponašanja. U ovome dijelu važno je napomenuti da su svi sudionici dobili mogućnost obratiti se istraživačici elektroničkom poštom kako bi eventualno izmijenili ili dodatno pojasnili svoje izjave s obzirom na eventualni vršnjački pritisak tijekom razgovora, no ni jedan sudionik to nije učinio. Prije provođenja fokusne grupe, sudionici su potpisali pristanak o sudjelovanju u istraživanju te im je pojašnjena i zajamčena povjerljivost njihovih odgovora kao i identiteta te anonimnost prema trećim osobama. Prije analize podataka, odrađen je transkript fokusne grupe u trajanju od 91 minute te su podaci analizirani i kodirani putem alata za analizu kvalitativnih podataka – MAXQDA. U navedenom alatu stvarale su se i bilješke (engl. *memo*) neverbalnih reakcija sudionika te drugih opservacija mode-

ratora istraživača.

Clandinin & Connelly (2000: 19) pojašnjavaju da bi se „obrazovna iskustva trebala opisivati narativno“. Narativna istraživanja bave se osobnim iskustvom u konkretnim životnim situacijama, što ih čini idealnim za tematiku ovoga istraživanja („svatko ima pravo ispričati svoju priču“) (Bamberg, 2020). Scott (1995) navodi da je narativ pod utjecajem uvjeta u kojima sudionici pričaju, poput institucija u kojima se priča događa (u našem slučaju, škole), a svakako utječe i način na koji se podaci prikupljaju (u našem slučaju, fokusne grupe).

Uzorak

Fokusnu grupu potrebnu za prikupljanje podataka u ovome istraživanju čini osam sudionika – bivših učenika srednjih škola na području Primorsko-goranske županije. „Taj broj se smatra dobrim jer je grupa dovoljno mala da omogućiti svakom sudioniku mogućnost iznošenja stavova i mišljenja, a ipak dovoljno velika da bi se mogla razviti određena grupna dinamika.“ (Paradžik, 2018: 6). Konkretno, radi se o četiri muška i četiri ženska ispitanika od 19 godina. Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji, adolescentima se smatraju osobe koje imaju do 19 godina, te su za potrebe ovoga istraživanja izabrane upravo osobe na samom izlaznom pragu adolescencije koji bi svojim iskustvima najzornije mogli prikazati probleme kroz koje su prolazili te utjecaj odnosa s nastavnicima na njihovo rješavanje i poboljšanje. Autorica je tijekom školske godine 2023./2024. putem *online* upitnika stupila u kontakt s učenicima koji su tijekom srednjoškolskog obrazovanja ostvarili pozitivne interpersonalne osobne odnose sa svojim nastavnicima, a koji su istovremeno iskazali prethodno sudjelovanje u/postojanje određenih rizičnih ponašanja. Od četiri kontaktirane škole, prijavilo se ukupno 13 učenika i učenica s navedenim karakteristikama, od kojih je jedan imao pozitivno iskustvo s nastavnikom u osnovnoj školi, tri sudionika nisu odgovarala na elektroničku poštu, a jedan sudionik je naknadno odbio sudjelovati. Svi su sudionici učenici četiriju srednjih škola na području Primorsko-goranske županije – strukovne četverogodišnje, strukovne trogodišnje, umjetničke škole te gimnazije, s po dva sudionika, jednim muškim i jednim ženskim, iz svake navedene škole, a prema vrsti obrazovnog programa u skladu sa Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, čl. 11.

ANALIZA REZULTATA¹

Transkript fokusne grupe kodirao se odabirom verbatima ili dijela verbatima te pripojenjem već postojećeg ili dodavanjem novog koda putem MAXQDA programa za analizu kvalitativnih podataka. Takva široka analiza, odnosno prvotno inicijalno kodiranje rezultiralo je s 42 koda, nakon čega su navedeni kodovi dalje grupirani u zajedničke teme. Pritom je važno napomenuti da su određeni kodovi izostavljeni zbog rijetkoga pojavljivanja i nepovezanosti s istraživačkim pitanjima, dok su određeni kodovi spajani u jedan. Prva tema povezana je s kategorijama iskustva sudionika s/u rizičnim ponašanjima, razlozima njihova nastajanja, trenutkom nastajanja, utjecajima prijatelja, obitelji i škole na njihovo ponašanje, socijalnim aspektima obrazovanja te trenutačnoj situaciji po pitanju rizičnih ponašanja nakon završenog srednjoškolskog obrazovanja. Druga tema sadrži kategorije povezane s pričama o određenim nastavnicima u srednjoj školi koji su na njih utjecali pozitivno, načinu na koji se razvio navedeni odnos, trenutku razvoja odnosa, pomoći i podršci koju su od tih nastavnika dobili te njihovu trenutačnom odnosu nakon završene srednje škole. Poseban fokus stavljen je na *način* na koji se govorilo. U tome su se smislu također kodirale i bilješke odnosno *memo* u kojima su bilježena istraživačeva zapažanja i neverbalne reakcije sudionika tijekom fokusne grupe.

Shodno tome, narativi su podijeljeni u tri skupine – pojavnost rizičnih ponašanja učenika tijekom njihova školovanja, odnos s nastavnicima i utjecaj na smanjenje spomenutih rizičnih ponašanja te osjećaji i iskustava koje su sudionici pridali tim ponašanjima i odnosima (korištenjem verbatima). U fokusnoj grupi kristalizirala su se rizična ponašanja blažih i srednje teških antisocijalnih ponašanja (konkretno, vrijeđanja drugih učenika u razredu i svađe unutar razrednog kolektiva, tučnjava, konzumiranje duhana i alkohola), neopravdanih izostanaka te depresije i anksioznih poremećaja.

U sferi antisocijalnih ponašanja sudjelovala su dva muška i jedan ženski sudionik (M1, M2, Ž1), s time da svi sudionici konzumiraju duhan i barem su jednom probali alkohol; u sferi neopravdanih izostanaka čak šest od ukupno osam sudionika – sva četiri muška sudionika (M1, M2, M3, M4) i dvije ženske sudionice (Ž1, Ž4); te u sferi depresivnih i anksioznih poremećaja četiri sudionika – jedan muški (M3) i tri ženske sudionice (Ž2, Ž3, Ž4). Svi sudionici

¹ Narativna analiza napravljena je prema uzoru na Brajdić Vuković, M. (2023).

uspješno su završili srednjoškolsko obrazovanje, uz činjenicu da je jedan muški sudionik ponavljao drugi razred srednje škole.

U životno-povijesnim narativima sudionici su govorili o svojim iskustvima tijekom školovanja, počevši od vrtića koji je pohađalo njih sedam od osam, preko osnovne pa sve do kraja srednje škole. Ovisno o iskustvima, pojedini su se sudionici zaustavljali na određenom stupnju školovanja i tim pitanjima posvećivali više pažnje. Općenito se najviše vremena posvetilo iskustvima u višim razredima osnovne škole, konkretno sedmome i osmome razredu te početku srednje škole, konkretno prvome i drugome razredu srednje škole jer su sudionici zajednički utvrdili da su te četiri prijelazne godine ključne u odgovoru na pitanje hoće li i kako određeni učenik manifestirati rizično ponašanje. Istraživačica je shodno njihovim iskustvima postavljala potpitanja s obzirom na to da se prvotno radilo o nestrukturiranoj fokusnoj grupi koja je za cilj imala omogućiti slobodu sudionika da samostalno i bez okvira iznesu svoja iskustva s/u rizičnim ponašanjima i načinom na koji su im pozitivni odnosi s nastavnicima pomogli da se s njima iznesu do kraja srednjoškolskog školovanja.

U analizi rezultata narativno se opisuju navedene teme i podteme (rizična ponašanja / odnos s nastavnicima), a radi davanja pozadine njihovih priča te pojašnjavanja utjecaja odnosa na smanjenje rizičnih ponašanja. Nakon narativnih opisa slijedi analiza opisanih osjećaja i odnosa koji su pronađeni u pričama sudionika a povezanih sa sadržajnim temama te se u tom dijelu koriste verbatimima radi dubljega ulaska u razumijevanje teme i utjecaja odnosa koji su sudionici ostvarili s nastavnicima na rizična ponašanja koja su manifestirali.

O ČEMU GOVORE MATURANTI SREDNJIH ŠKOLA KAD GOVORE O RIZIČNIM PONAŠANJIMA S KOJIMA SU SE NOSILI TIJEKOM ŠKOLOVANJA

1. O neopravdanim izostancima i pedagoškim mjerama

Gotovo svi sudionici (N=6) napominju da su tijekom školovanja imali više ili manje neopravdanih izostanaka. Tema neopravdanih izostanaka u govoru sudionika tema je o kojoj su najležernije govorili, gotovo kao da to ne smatraju rizičnim ponašanjem. Svi sudionici koji su neopravdano izostajali navode

da su zbog neopravdanih sati dobili minimalno pedagošku mjeru opomene razrednika, dok dva sudionika navode i opomenu pred isključenje. U svojim izlaganjima pojašnjavaju da ne smatraju pedagoške mjere naročito (ili uopće) učinkovitima. Sudionici navode da najčešće nisu imali konkretne razloge za izostajanje, već im se jednostavno *nije dalo* ustati ujutro i otići u školu. Pritom su izmišljali opravdanja i roditeljima i razrednicima te su za neke izostanke čak i dobili ispričnicu roditelja koja nije sadržavala pravi razlog izostanka. Neopravdani izostanci događali su se i u kombinaciji s drugim rizičnim ponašanjima, poput depresije te situacija u kojima se nisu željeli susresti s problemima koji ih u školi očekuju, poput pisanih i usmenih provjera. Opisuju se različite vrste razrednika te napominje da broj neopravdanih sati i posljedično pedagoških mjera uvelike ovisi o stavu razrednika te nejednakim kriterijima za izricanje neopravdanih sati. Sudionici se slažu da bi se takve situacije mogle izbjeći tek kada bi isključivo liječnici mogli davati ispričnice, iako navode više situacija u kojima su oni osobno ili njihovi roditelji nazvali liječnika obiteljske medicine i naveli da su određenog dana bili bolesni te elektroničkom poštom zaprimili ispričnicu, a da nisu bili na liječničkome pregledu. Smatraju cijeli sustav opravdanih i neopravdanih sati neorganiziranim i pogodnim za iskorištavanje.

2. O depresiji i anksioznim poremećajima

Govoreći o depresiji i anksioznosti, ona se tri puta više javlja kod ženskoga spola, iako svi sudionici spominju da su se ponekad osjećali loše, nesretno ili žalosno. Opisuju se počeci depresivnih misli već u višim razredima osnovne škole. Navode se razni razlozi – nezadovoljstvo vlastitim izgledom, razvod roditelja, loše ocjene, neprihvaćenost od strane drugih učenika u razredu/školi. Također se pojašnjava da za takvo ponašanje nije uvijek zaslužan samo jedan razlog – dapače, najčešće se jedan razlog nadovezuje na drugi i više njih. Sudionici opisuju fizičke poteškoće povezane s anksioznošću – drhtanje ruku, ubrzani puls, hladan znoj, a u ekstremnim slučajevima čak i nesvjestica (N=2), kao i psihičke poteškoće, poput straha, nelagode, tuge, osjećaja bezvrijednosti. Povezuju takva stanja s prethodno opisanim neopravdanim izostancima, s time da napominju da su u tim situacijama najčešće izostanke opravdavali roditelji jer su ili primijetili da nešto zaista nije u redu s njima, ili zato što su im slagali da ih nešto boli i da im nije dobro. Na taj su način izbjegavali suočavanje

s realnom situacijom u školi. Navode da su se tako povlačili i od prijatelja te da su u periodu čestih depresivnih epizoda pored sebe imali jednoga ili nijednoga prijatelja. Jedan sudionik navodi da je završio na dječjoj psihijatriji te terapijama medikamentima, što smatra pozitivnim jer ga je to natjeralo da se čim prije pokuša vratiti u školu i među prijatelje.

3. O antisocijalnim ponašanjima (konzumacija duhanskih proizvoda i alkohola, fizičko i verbalno nasilje)

Svi sudionici govore o osmome razredu ili prvome razredu srednje škole kao razdoblju kada su počeli konzumirati duhanske proizvode. Smatraju da je to posve normalno i da je danas teško naći srednjoškolca koji ne puši na petominutnom odmoru. Navode da su često odlazili pušiti i usred sata, pod izlikom odlaska na WC. Nema konsenzusa oko pitanja puše li njihovi roditelji, čime dolazimo do zaključka da pušenje roditelja ne mora nužno dovesti do pušenja kod djece. O alkoholu navode podijeljena mišljenja – neki sudionici smatraju da ne vole ni sebe ni druge u alkoholiziranom stanju te da bi trebalo bolje kontrolirati njegovo korištenje, dok drugi smatraju socijalno prihvatljivim izlaziti i piti svaki vikend i češće. Dva sudionika opisuju svoje sudjelovanje u fizičkom i verbalnom nasilju nad drugim vršnjacima u razredu tijekom prvoga razreda srednje škole. Napominju da se sada i ne sjećaju razloga, odnosno da ga vjerojatno nije ni bilo ili nije validan. Objašnjavaju da su se nasiljem koristili kako bi pokazali nadmoć nad drugim vršnjakom, iako su se zapravo osjećali nesigurno i imali manjak samopouzdanja. Sudionici izražavaju kajanje za svoje postupke.

O ČEMU GOVORE MATURANTI SREDNJIH ŠKOLA KAD GOVORE O ODNOSIMA SA SREDNJOŠKOLSKIM NASTAVNICIMA I UTJECAJEM TOGA ODNOSA NA SMANJENJE RIZIČNIH PONAŠANJA

1. O važnosti vremenskog konteksta stvaranja odnosa s nastavnicima

Sudionici navode neupitnost važnosti trenutka stvaranja odnosa s nastavnicima. Najvažnije je da prođe određeno vrijeme te smatraju gotovo

nemogućim ostvariti kvalitetan odnos u prvome, pa čak i u drugome razredu srednje škole. Opisuju trenutak kada su znali da će im taj nastavnik biti podrška i pomoć u nošenju s problemima – tada kada je taj nastavnik postavio osobno pitanje vezano za njihov život i pokazao zanimanje za više od njihovih ocjena i izostanaka. U smislu važnosti vremenskog konteksta, sudionici spominju i kontinuitet odnosa, navodeći da je izrazito bitno da se jednom ostvareni odnos redovito njeguje razgovorom, šalama i neformalnim druženjima jer u protivnom nastavnici ne bi do te mjere imali utjecaja na njih.

2. Načinu razvitka odnosa te pomoći i podršci nastavnika

Odnosi s nastavnicima koji izlaze iz okvira profesionalno-društvenih učenici su razvili onda kada su se ti isti nastavnici zainteresirali za njihove probleme i željeli im pomoći. Sudionici opisuju nuđenje pomoći, pružanje podrške te kontinuirano praćenje njihove situacije. Spominju se razgovori koji možda prvotno nisu bili blagi, ali kojima su im nastavnici dali do znanja da im žele pružiti podršku u prevladavanju problema. Često su to bili upravo razrednici kao oni koji imaju najjasniju sliku njihovih individualnih problema, pa čak i obiteljskih situacija. Sudionici daju do znanja da im se ponekad nije svidio način i pristup tih nastavnika jer su bili dojma da previše ulaze u njihov privatni prostor i teme koje se ne tiču škole, no navode da im je drago da su to učinili jer su time pokazali da im je stalo do njih kao osoba (iako također navode da su to shvatili tek kada su bili pred kraj školovanja). Spominju se razgovori uživo na petominutnim i velikim odmorima, na hodnicima i u učionici, ispred škole, ali i razgovori telefonom te drugim *online* platformama tijekom nastave na daljinu. Najviše ih opisuju kao dostupne i otvorene, odnosno kao prijatelje. Objašnjavaju da su im navedeni nastavnici pomogli da manje izostaju te da ostvare bolje akademske uspjehe i polože državnu maturu (za neke sudionike da na nju uopće izađu jer nisu imali namjeru), kao i da se upišu na prave fakultete, da se bolje nose s anksioznošću ili čak da potpuno prestanu anksiozni napadaji prouzročeni lošim ocjenama i manjkom podrške u obitelji. Svi sudionici navode da nastavnik nije uspio ili nije ni pokušao utjecati na prestanak pušenja učenika, no da s njima jesu razgovarali o konzumiranju alkohola, njegovim štetnim posljedicama te, najvažnije, da su ih stalno podsjećali da ne voze pod utjecajem

alkohola nakon što su položili vozački ispit. Neki od sudionika smatraju da bi njihov odnos prema drugim vršnjacima i općenito socijalna dimenzija njihova odrastanja bila puno slabija i nedovoljno duboka da ih nastavnici nisu ponukali na otvoreniji pristup i ophođenje prema drugim učenicima i prijateljima. Jedan sudionik navodi da je došao blizu pokušaja samoubojstva te da mu je svakodnevni telefonski razgovor s razrednicom pomogao da završi razred i da se izvuče iz depresivnih misli. Poseban naglasak stavlja se na obitelj i činjenicu da su nastavnici ponekad više involvirani u njihove živote od samih roditelja, a i da im često više vjeruju i češće se otvaraju. Zaključuju da bi se samim protekom vremena izvukli iz određenih rizičnih ponašanja, no kako su im razgovori, podrška i pomoć nastavnika uvelike pomogli da to učine ranije i smislenije.

3. Trenutačnom stanju involviranosti u rizična ponašanja i trenutačnom odnosu s nastavnicima

Svi sudionici slažu se da se sudjelovanje u rizičnim ponašanjima mijenja tijekom školovanja te da je ono najmanje na samome izlaznom pragu adolescencije – pred kraj srednjoškolskog obrazovanja. Osim konzumiranja duhana i duhanskih proizvoda te povremeno alkohola, smatraju da više nisu izloženi rizičnim ponašanjima. Uz već navedenu važnost proteka vremena i sazrijevanja kao čimbenika prestanka involviranosti u rizična ponašanja, sudionici navode da su ponekad do te mjere ovisili o svojim nastavnicima kao onima koji će ih izvući iz pojedinih situacija da sada smatraju da je to čak bilo pretjerano. Vrlo zanimljivo, slažu se da je sudjelovanje u rizičnim ponašanjima nešto što je predispozicija u svakoj pojedinoj osobi – važan je karakter, obitelj i okolina u kojoj odrastaju i u kojoj se školuju. No karakter osobe i obitelj, naročito ako je osoba labilnijeg stava te dolazi iz obitelji koja joj nije pružila potrebnu podršku u odrastanju, gotovo zasigurno će dovesti do toga da će osoba manifestirati neku vrstu rizičnog ponašanja. Svi sudionici htjeli bi nastaviti odnos s njihovim nastavnicima i nakon završetka srednje škole te ih smatraju bliskim prijateljima (ponekad i bližima od vršnjaka zbog iskustva i pokazanoga razumijevanja) s kojima žele daljnji odnos i prijateljstvo. Smatraju da i njihovi nastavnici jednako razmišljaju te govore da znaju da ti nastavnici već imaju bivše učenike za prijatelje i to smatraju uobičajenim.

KAKO GOVORE MATURANTI SREDNJIH ŠKOLA KADA GOVORE O RIZIČNIM PONAŠANJIMA, ODNOSIMA SA SREDNJOŠKOLSKIM NASTAVNICIMA TE UTJECAJEM TIH ODNOSA NA SMANJENJE RIZIČNIH PONAŠANJA

Sudionici istraživanja oblikuju priče o svojim iskustvima kroz sljedeće dominantne osjećaje i odnose koji su ilustrirani pomoću isječaka iz intervju (verbatimi).

1. Pa svi to rade

Svi sudionici slažu se u jednome – izostajati s nastave dio je školovanja. Čak i kada su dobili najstrožu mjeru opomene pred isključenje, smatrali su da ako i nastave neopravdano izostajati neće biti isključeni iz škole. Lijenost, depresija i izbjegavanje negativne ocjene tri su najčešće spominjana razloga (neopravdanih) izostanaka.

Ma šta ja znam, čak mi je ta priča o neopravdanima kao nekom lošem ponašanju smiješna, mislim, tko to ne radi? Budimo realni, šta se svakome uvijek da doći na posao? Ali dobro, tu bih bila drugačija... ipak me na poslu plaćaju. Ne znam, razmišljam... možda kada bi te pedagoške mjere imale ikakvu svrhu, onda bi se i mi drugačije ponašali. Realno nisam još čula za situaciju da je netko bio izbačen iz škole zbog neopravdanih, osim možda ako nije dolazio, ono, ne znam, cijelo polugodište ili nešto. (Ž1)

Sad kad gledam iz ove perspektive, da, jesam li mogao učiti pa doći a ne gomilati komade i izostanke, da... vjerojatno. Ali realno nije me zanimalo pola stvari u toj školi, ono, predmeti su mi bili... ma, totalno se nisam našao u tome. Ovo je bila linija manjeg otpora, a mama je radije opravdavała nego da imam problema. Klasika za nas dečke, ja mislim. (M4)

2. Teški, negativni osjećaji

Spominje se da, kada se depresivna misao uvuče u glavu, jedna slijedi drugu i osoba se lako nađe u žrvnju negativnih misli. Ponekad se potkrade i misao da bi bilo lakše da ih nema, ali tim mislima ne dozvole da se dalje

razvijaju. Samo je jedan sudionik imao dublji iskustva s pokušajem oduzimanja života.

Sad iz ove perspektive, nisam sigurna da uopće mogu ono, uprijeti prstom i reći to, zato mi je to palo na pamet... Da... Ali znam da je tada imalo smisla, puno toga se desilo u istom trenutku, starci se razvode, negativne ocjene se nagomilavaju, sve nešto tipično klinački a opet meni tako teško, tako jako teško. Depresija je baš jedna gnjusna stvar, baš ono, tako mi je drago da sam se izvukla iz toga, odnosno, da me razrednica izvukla iz toga, bez nje ne znam kako bi to sve završilo. Baš sam ju znala maltretirati s tim svojim pričama (smijeh), jedna žena, ja to ne bih sigurno za nikoga radila, a kamoli nekakvu tamo učenicu. Precrne su to priče, svaka joj čast da mi je toliko vremena posvetila. (Ž3)

3. Kajanje

Verbalno i fizičko nasilje u životima ovih sudionika dogodilo se svega nekoliko puta, no dovoljno da o tome još uvijek imaju sjećanja koja im stvaraju negativne emocije. Napominju da je popriličan broj onih koji vrše *elektroničko* nasilje nad drugima, naročito u osnovnoj školi te ističu važnost rada stručnih službi u suzbijanju takvog ponašanja.

Uff, kad se sjetim, imali smo tog nekog malog u razredu, a baš je bio mali mali, ono zbunjen, bedast, s nikime se nije družio, ma... Baš mi dođe žal sada kada se sjetim, ali mi je drago da smo barem bili toliko normalni da ga nismo nikada udarili. Ali šta smo mu radili, kako smo ga sve zvali... Ma neću ni pričat, sram me. (M1)

Znam da nije opravdanje ali da, tukao sam se u osnovnoj, najčešće s ekipom iz paralelke. To je bilo to neko, šta ja znam, odmjeravanje snaga možemo reći. Moja ekipa protiv druge ekipe, dočekivali bi se poslije škole, mah... Tada sam mislio da smo frajeri, to mi je bilo nekako logično, kao muški smo i to, sada si mislim kako bi mi bilo da mi mlađeg brata koji sada ide u osnovnu tako mlata bezveze. Mislim, nismo sad mi to do krvi, ali batine smo i davali i pobrali, realno. (M2)

4. Podrška i pomoć bez koje ne bi mogli

Nastavnici s kojima su sudionici ostvarili pozitivne odnose bili su, prema njihovim shvaćanjima, drugačiji. Smatraju da bi takvih nastavnika nužno trebalo biti više, a da ih je nažalost većina zatvorena i fokusirana na njihove školske uspjehe, odnosno najviše na svoje predavanje i odrađivanje posla, a najmanje na njih kao osobe.

Odmah sam ju skužila, bila je totalno drugačija, šarene kose, šminkala se jače, onako luda skroz, k'o Josipa Lisac (smijeh). Na prvu mi je sjela, a tek kada sam skužila kako se odnosi prema nama... na velikim odmorima smo samo s njom visili, njoj je na živce išla ekipa iz zbornice, a bogami i nama (smijeh). Tako smo se zbližili. Uvijek nas je pitala za životne probleme, kako da nam pomogne, čime se bavimo, gdje smo bili za vikend. Ali sa mnom je bila još bolja nego s drugima, možda jer je vidjela da mi treba više pažnje, i nije joj bilo problem da mi se posveti i u slobodno vrijeme. Zapravo, sad kad malo bolje razmislim, zbog nje sam sve više krenula dolaziti u školu, predavala nam je dosta struke pa sam ju imala skoro svaki dan pa nisam htjela izostajati. Pomogla mi je, a da nije ni znala, zapravo. (Ž2)

Došla sam tek kad sam završila osnovnu van Rijeke, a nju su već drugi znali s nekih tečajeva... Ja sam došla k'o padobranac, bila sam uvjerena da nikada neću doći s njom u tu fazu u kojoj su drugi koji ju dulje znaju. Sada smo doslovno best friends, ono žena me zove u 11 navečer ako treba da me pita kako je, šta ima doma... Doma mi zna bit koma, stari je baš, ma, nije ni bitno, ali ona to sve sluša i daje mi savjete. Digla me iz te neke moje depresivne faze, bez nje tko zna šta bi bilo. Imam dosta individualne nastave s njom pa masu pričamo, baš ono o svemu, stalno, ma volim ju evo, to je baš ljubav. (Ž4)

Kad sam pao razred, mislio sam da je to smak svijeta ali sada vidim da se sve događa s razlogom. Imao sam tu neku razrednicu prije nego sam pao, ma nju je bolila briga za nas, za mene naročito, mislim da je jedva čekala da me se riješi. Nova razrednica mi je top, ma ne bih je dao za ništa, koliko je ona mene izvukla iz te neke negative, baš sam joj zahvalan. Pao sam

jer sam realno bio u ogromnom zaostatku, nisam dolazio u školu, komadi jedan za drugim... Od kad imam nju u novom razredu, stalno priča sa mnom, stalno pazi na mene, ne pada mi na pamet razočarati ju. Ne izostajem, imam ok ocjene, nisu sad bajne ali prolazim, trudim se... (M4)

5. To je ono što mi odgovara

Nastavnici s kojima sudionici ulaze u pozitivne odnose i koji posljedično utječu na njihovu dobrobit moraju, prema njihovim mišljenjima, imati određene karakteristike.

Najgore mi je kada osjetim da je netko tu jer ga se plaća, ono pa ne radiš u pošti, radiš s učenicima, s djecom, ne? Meni je to smiješno, šta rade ovdje ako im nije stalo? I te neke fore, komadi i prozivanja i slanja kod pedagoga... Tako me možeš samo udaljiti od sebe i čak i da mi presudno trebaš, nema šanse da ću ti se otvoriti. On je bio drugačiji jer je bio prvo i osnovno brutalno duhovit, mi smo umirali od smijeha s njim, ali ne ono ha-ha duhovit nego pametno, ne znam... Sjećam se da na početku nismo ni kužili taj humor nego tek kasnije kad smo bili malo stariji. (M2)

Znala sam sve o njenom privatnom životu, dobro, ne sada vjerojatno sve, ali dijelila je puno, osjećali smo se kao da smo dio njenog života. Ta otvorenost mi je baš pasala jer sam i sama takva, uostalom, kako da uopće budeš s nekim ok ako nema otvorenosti? (...) Bila je tu za mene u svako doba dana i noći, šta se kaže, dostupna uvijek. Mislim da joj je to ponekad bilo teško jer sam možda trebala razgovor i kad joj se nije razgovaralo, ali nije to pokazivala. Ja mislim da to ne bih mogla tako za nekoga, svaka joj čast. (Ž4)

RASPRAVA

Istraživanje Maleki i sur. (2017) u skladu je s rezultatima ovoga istraživanja – upravo je *pokušaj rješavanja učeničkih problema* varijabla koja se smatra jednom od najutjecajnijih u formiranju uspješnih odnosa između učenika i nastavnika. Kada nastavnik pokaže da mu je stalo do učenika na osobnoj razini te da ima volje i želje da mu pruži podršku i pomogne u teškim životnim

trenutcima, tada si otvara put prema formiranju zajedničkih odnosa koji imaju dalekosežni utjecaj, među ostalim, i na smanjenje ili prestanak rizičnih ponašanja samoga učenika.

Specifična istraživačka pitanja usmjerila su pažnju na čimbenike koji se smatraju važnima u stvaranju rizičnih ponašanja učenika tijekom njihova školovanja. U tom pogledu, ne bismo mogli zaključiti da postoji definirani set ili ograničen broj takvih čimbenika, ali su sudionici svakako najviše spominjali utjecaj okoline (primjerice, uspoređivali svoju situaciju sa situacijom svojih prijatelja koji nisu išli u njihovu osnovnu školu), govoreći također o neodgovarajućoj podršci stručne službe i razrednika kada im je bilo najpotrebnije, ili o veličini škole koja je negativno utjecala na to da se osjećaju zaštićeno i zadovoljno unutar same škole. Uz navedeno, vanjski je čimbenik koji je prema sudionicima najviše utjecao na izloženost rizičnim ponašanjima razvod roditelja i nekvalitetna komunikacija između oca i majke, poput ne donošenja zajedničkih odluka, već dviju pojedinačnih odluka između kojih učenik bira sebi povoljniju i slično. Ovo je istraživanje također postavilo pitanje što se iz iskustva učenika može naučiti, a što bi omogućilo smanjenje pojave rizičnih ponašanja tijekom školovanja i uspostavljanje kvalitetnih odnosa s nastavnicima. O mogućnostima smanjenja pojave rizičnih ponašanja tijekom školovanja donekle se dao odgovor prethodnim pitanjem, gdje je zaključeno da se većinom radi o čimbenicima na koje je teško utjecati. Međutim, važno je uzeti u obzir da nisu sva djeca određene škole jednako podložna rizičnim ponašanjima, kao ni sva djeca razvedenih roditelja, te je svakako važno uzeti u obzir i sam karakter djeteta i njegovu podložnost, primjerice utjecaju prijatelja iz razreda ili mentalnim poteškoćama poput depresije, o kojoj pojedini sudionici govore. Na uspostavljanje kvalitetnih odnosa s nastavnicima utječu učenička sposobnost da prepoznaju da put kojim idu nije adekvatan i ne projicira one posljedice koje su za njih najpovoljnije te da im je potrebna podrška i pomoć druge starije osobe. Kada to prihvate, tada se i otvaraju nastavniku te mu omogućavaju ulazak u njegovu privatnu sferu i razumijevanje razloga upuštanja u rizična ponašanja, kao i načina na koje mu najadekvatnije mogu pomoći u suzbijanju takvih ponašanja. S druge strane, ponekad se dogodi da učenik nije u mogućnosti sam iskazati potrebu za pomoći te je nastavnik taj koji prepozna da je učeniku potreban i daje sebe u stvaranje kvalitetnih odnosa koji posljedično ostavljaju pozitivan trag na samom učeniku. Sudionici jasno daju do znanja da su nastavnici s kojima su ostvarili pozitivne odnose utjecali na sma-

njenje njihovih rizičnih ponašanja – izostajanja s nastave, depresivnih misli i njihovih posljedica te drugih blažih i srednje teških antisocijalnih ponašanja. Slažu se da takav nastavnik ne može biti svatko; to je nešto što se ne može naučiti, dapače, istraživanje jasno daje do znanja da su to oni nastavnici koji su drugačiji, kojima je stalo, koji su zainteresirani za učenika i kada nema dobre ocjene iz njihova predmeta, koji se bavi njima i njihovim problemima i u svoje slobodno vrijeme, koji im pruža podršku i pomoć te kojega posljedično smatraju prijateljem i žele s njime nastaviti odnos i nakon srednje škole.

Ovo istraživanje također potvrđuje da je slabiji školski uspjeh indirektno povezan s rizičnim ponašanjima, što na način da se zbog lošijih ocjena i straha od daljnjeg neuspjeha učenici odlučuju na izostajanje s nastave, što na način da im lošiji uspjeh utječe na depresivne misli, a što je u skladu sa Šakić i sur. (2002). Rudasill i sur. (2010) navode da negativni odnosi učenika i nastavnika mogu značajno povećati rizik od sudjelovanja učenika u rizičnim ponašanjima, a što smo primijetili kod učenika koji je ponavljao razred te se „preporodio“ tek kada je dobio novu razrednicu koja je pokazala zainteresiranost za njegovu situaciju te mu pomagala u ključnim trenucima. Konačno, Karevold (2008) napominje da problemi u obiteljskoj dinamici izazivaju probleme kod introvertnih ličnosti, što posljedično može dovesti do anksioznih i depresivnih simptoma u ranoj adolescenciji, a što je u ovome istraživanju vidljivo kod ispitanika koji navode neslaganje s roditeljima i nemogućnost otvaranja nikome osim određenom nastavniku koji im je posvetio pažnju.

ZAKLJUČAK

Već ranije utvrđena pozitivna korelacija pozitivne školske klime i dobrih odnosa s nastavnicima na rizično ponašanje adolescenata (Knežević i sur., 2019) ovim je istraživanjem samo dodatno osnažena. Učenici koje nastavnici poštuju te koje smatraju ravnopravnima u stanju su dosegnuti svoje najviše kompetencije, kako u školskom, tako i u životnom smislu. Takvi učenici nemaju potrebu sudjelovati u ponašanjima koja će razočarati njihove nastavnike (primjerice Rudasill i sur, 2010). Dapače, sudionici jasno navode da sa svojim bliskim nastavnicima žele nastaviti odnose i nakon završene srednje škole te ih smatraju mentorima i prijateljima.

Nedostaci ovoga istraživanja pokazuju se u korištenju isključivo tehnike fo-

kusne grupe iz aspekta činjenice da je prilikom razgovora sa sudionicima u fokusnoj grupi moguće da oni budu pod utjecajem tuđeg odgovora te da iz tog razloga ne smatraju potrebnim obrazložiti i svoje slično iskustvo. Paradžik i sur. (2018) jasno navode da se fokusna grupa rijetko primjenjuje kao jedina tehnika prikupljanja podataka, odnosno smatra se da je učinkovitija ako se kombinira s nekom drugom tehnikom, bilo kvalitativnom ili kvantitativnom. Također, sama tematika grupe može bitno je određene sudionike odagnala od dijeljenja iskustva pred drugim sudionicima. Shodno tome, ovu temu bilo bi korisno dodatno produbiti individualnim polustrukturiranim intervjuima kako bi se ušlo u srž samih odnosa koje su sudionici ostvarili sa svojim nastavnicima, kao i načina na koje su im oni pomogli u smanjenju iskazanih rizičnih ponašanja. Također, za dobivanje šire slike utjecaja odnosa na rizična ponašanja bilo bi korisno provesti longitudinalno istraživanje od viših razreda osnovne škole do završetka srednje škole, kako bi se pokrile ključne godine ulaska u rizična ponašanja te eventualno ostvarivanje pozitivnih odnosa s nastavnicima i njihov utjecaj na učenička rizična ponašanja. U tom slučaju bilo bi korisno istražiti mogu li pozitivni odnosi učenika i nastavnika u osnovnim školama utjecati na način da se rizična ponašanja uopće ne pojave.

Neovisno o težini rizičnoga ponašanja, njegovoj učestalosti ili vremenu u kojemu se ostvaruje, ovo istraživanje jasno potvrđuje da je kvalitetan, ponajprije prijateljski odnos učenika i nastavnika ono što svakako može utjecati i utječe na učenike i u pogledu nošenja s rizičnim ponašanjima, i u pogledu njihove prilagodbe školi (Zee i sur., 2013), a svakako i u podizanju samopouzdanja te stvaranju osjećaja sigurnosti (Olivier i Archambault, 2017), što samo po sebi može biti čimbenik koji je presudan u prestanku sudjelovanja u rizičnim ponašanjima.

LITERATURA

- ANDERSON, D., & GRAHAM, A. (2016). Improving student well-being: having a say at school. *Sch. Eff. Sch. Improv*, 27, 348–366. doi: 10.1080/09243453.2015.1084336
- A'YUN, Q., HANURAWAN, F., RAHMAWATI, H., & HITIPIEW, I. (2024). Contribution of Teacher–Student Relationship and Self-Regulation as a Mediator to Student's Risk Behavior. *Bulletin of Counseling and Psychotherapy*, 6(2).
- BAMBERG, M. (2020). Narrative analysis: An integrative approach. *Qualitative analysis: Eight approaches for the social sciences*, 243–264.
- BRAJDIĆ VUKOVIĆ, M. (2023). Narativi o prekarnosti profesionalne socijalizacije hrvatskih znanstvenica u istraživačku profesiju. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 61 (3 (228)), 465-488.
- CATALANO, R. F., & HAWKINS, J. D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. U J. D. Hawkins (ur.), *Delinquency and crime: Current theories*, (149–197). Cambridge University Press.
- CHEN, Y., & FEELEY, T. H. (2018). Risk perception, social support, and alcohol use among US adolescents. *International Journal of Communication and Health*, 13, 11-22.
- CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons.
- CORNELIUS-WHITE, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.
- DAMON, W., LERNER, R. M., & EISENBERG, N. (Eds.). (2006). *Handbook of child psychology, social, emotional, and personality development*. John Wiley & Sons
- FRISBY, B. N. (2019). The influence of emotional contagion on student perceptions of instructor rapport, emotional support, emotion work, valence, and cognitive learning. *Commun. Stud*, 70, 492–506. doi: 10.1080/10510974.2019.1622584
- GARVIK, M., IDSOE, T., & BRU, E. (2014). Depression and school engagement among Norwegian upper secondary vocational school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 592-608.
- GUBBELS, J., VAN DER PUT, C. E., & ASSINK, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of youth and adolescence*, 48, 1637-1667.
- HATTIE, J., & ZIERER, K. (2018). *10 Mindframes for Visible Learning: Teaching*

for success. Routledge.

JARVELA, S. (2011). *Social and Emotional Aspect of Learning*. Oxford: Academic Press.

JUKIĆ, R., MENALO, Z., & MENALO, N. (2020). Student perception of the educational relationship between a teacher and a student in the teaching process. U *EDULEARN20 Proceedings* (2479-2484). IATED.

KAREVOLD, E. (2008). Emotional problems in childhood and adolescence: predictors, pathways and underlying structure. University of Oslo.

KAZDIN, A. E., SIEGEL, T. C., & BASS, D. (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behavior in children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 60(5), 733.

KEARNEY, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational psychology review*, 20, 257-282.

KERN, M. L., WATERS, L. E., ALDLER, A., & WHITE, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: application of the PERMA framework. *J. Posit. Psychol*, 10, 262-271. doi: 10.1080/17439760.2014.936962

KEYES, K. M., GARY, D., O'MALLEY, P. M., HAMILTON, A., & SCHULENBERG, J. (2019). Recent increases in depressive symptoms among US adolescents: trends from 1991 to 2018. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 54, 987-996.

KING, N. J., & BERNSTEIN, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, 40(2), 197-205.

KNEŽEVIĆ, M. Š., KUCULO, I., & AJDUKOVIĆ, M. (2019). Rizična ponašanja djece i mladih: javnozdravstvena perspektiva. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 55(2), 70-81.

LONGOBARDI, C., PRINO, L. E., MARENGO, D., & SETTANNI, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for show adjustment during the transition from middle to high school *Front. Psychol*, 7, 19-88. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01988

MALEKI, F., TALAEI, M. H., SHADIGO, S., TAGHINEJAD, H., & MIRZAEI, A. (2017). Investigating the influence of teachers' characteristics on the teacher-student relations from students' perspective at ilam university of medical sciences. *Journal of clinical and diagnostic research: JCDR*, 11 (6), JC04.

MARIĆ, M. (2010). Osobine ličnosti, životni događaji i anksioznost adolesce-

- nata. *Primenjena psihologija*, 3(1), 39-57.
- MAUGHAN, B., COLLISHAW, S., & STRINGARIS, A. (2013). Depression in childhood and adolescence. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 22(1), 35.
- MERRIAM, S. B., & TISDELL, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- OLIVIER, E., & ARCHAMBAULT, I. (2017). Hyperactivity, inattention, and student engagement: The protective role of relationships with teachers and peers. *Learn. Individ. Differ*, 59, 86–95. doi: 10.1016/j.lindif.2017.09.007
- OPRE, D., PINTEA, S., OPRE, A., & BERTEA, M. (2018). Measuring adolescents' subjective well-being in educational context: development and validation of a multidimensional instrument. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 18, 161–180. doi: 10.24193/jebp.2018.2.20
- PARADŽIK, L., JUKIĆ, J., & KARAPETRIĆ BOLFAN, L. (2018). Primjena fokusnih grupa kao kvalitativne metode istraživanja u populaciji djece i adolescenata. *Socijalna psihijatrija*, 46(4), 442-456.
- PIANTA, R. C., MASHBURN, A. J., DOWNER, J. T., HAMRE, B. K., & JUSTICE, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Child. Res. Q.* 23, 431–451. doi: 10.1016/j.ecresq.2008.02.001
- REAN A. A. (2018). Prevention of aggression and antisocial behaviour in adolescents. *National Psychological Journal*, 11(2), 3–12.
- ROORDA, D. L., KOOMEN, H. M., SPILT, J. L., & OORT, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- RUDASILL, K. M., REIO Jr, T. G., STIPANOVIC, N., & TAYLOR, J. E. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of school psychology*, 48(5), 389-412.
- RUTTER, M., GILLER, H., & HAGELL, A. (1998). *Antisocial behavior by young people: A major new review*. Cambridge University Press.
- SCOTT, J. W. (1995). *Multiculturalism and the Politics of Identity*. U: Rajchman, J. (ur). *The Identity in Question*. New York: Routledge.
- SIDORKIN, A. M. (2022). *Pedagogy of relation: Education after reform*. Routledge.
- SIMEL PRANJIĆ, S. (2021). Brižnost nastavnika iz perspektive učenika i nastav-

- nika: Implikacije za inicijalno obrazovanje nastavnika. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 28(2), 127-149.
- SIPMAN, G., THÖLKE, J., MARTENS, R., & MCKENNEY, S. (2019). The role of intuition in pedagogical tact. Educator views. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1186-1202.
- SUN, Z. (2012). An Empirical Study on New Teacher-Student Relationship and Questioning Strategies in ESL Classroom. *English Language Teaching*, 5(7), 175-183.
- ŠAKIĆ, V., FRANC, R. i MLAČIĆ, B. (2002.), Samoiskazana sklonost adolescenata antisocijalnim devijacijama. *Društvena istraživanja*, 11 (2-3): 265-289.
- ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S. (2012). *Kvaliteta interakcije nastavnika i učenika na različitim razinama obrazovanja*. (Doktorski rad). Zagreb: Filozofski fakultet. Sveučilišta u Zagrebu.
- TYRRELL, M. (2005). School phobia. *The journal of school nursing*, 21(3), 147-151.
- VRSELJA, I., SUČIĆ, I., i FRANC, R. (2009). Rizična i antisocijalna ponašanja mladih adolescenata i privrženost školi. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 18(4-5), 739-762.
- WAHLSTRÖM, J., & OLSSON, G. (2023). Poor school performance and gambling among adolescents: Can the association be moderated by conditions in school?. *Addictive Behaviors Reports*, 18, 100508.
- WATTS, L. L., HAMZA, E. A., BEDEWY, D. A., & MOUSTAFA, A. A. (2024). A meta-analysis study on peer influence and adolescent substance use. *Current Psychology*. 43(5), 3866-3881.
- WENAR, C. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija: od dojenačke dobi do adolescencije*. Naklada Slap.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2021, November 17). *Adolescent mental health* [Fact Sheet]. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- ZAKON O IZMJENAMA I DOPUNAMA ZAKONA O ODGOJU I OBRAZOVANJU U OSNOVNOJ I SREDNJOJ ŠKOLI (NN, br. 156/2023)
- ZEE, M., KOOMEN, H. M. Y., & VAN DER VEEN, I. (2013). Student-teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality. *J. Sch. Psycho.*, 51, 517-533. doi: 10.1016/j.jsp.2013.05.003
- ZHENG, F. (2022). Fostering students' well-being: The mediating role of teacher interpersonal behavior and student-teacher relationships. *Frontiers in Psychology*, 12, 796728.

INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN SECONDARY SCHOOLS: STUDENTS' RISK BEHAVIOURS IN THE LIGHT OF POSITIVE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIPS

Ena STEVOVIĆ HAVAIC
Technical School Rijeka

ABSTRACT

KEYWORDS:

*adolescents, interpersonal
teacher-student relation-
ship, narratives*

This qualitative narrative study deals with adolescent risk behaviours and the influence of positive relationship those adolescents have with their teachers on reduction or complete cessation of such behaviour. The data collection technique is a focus group, whose participants are students at the brink of both adolescence and schooling; eight 19-year-olds from four high schools (grammar, art, three-year vocational and four-year vocational high school) in Primorje-Gorski Kotar County. This study has filled the void in methodology regarding this topic by using qualitative techniques, with high schoolers as participants. The aim of this study was to realize the reasons that lead to mild to moderate student risk behaviour in elementary school, and how their high school teachers can help them in dealing with it. The analysis of the results was done through the aspect of content analysis with a focus on specific student risk behaviours and the relationship they established with a specific teacher, and through the aspect of the feelings and thoughts that the participants attribute to their risk behaviours and the established relationship with the teacher. Verbatim and narrative descriptions were used. The results show that teacher's help and support, openness in communication, and going beyond the scope of teaching and the classroom, even in one's own free time, has a positive effect on establishing a quality relationship with students and consequently on reduction of students' risk behaviours.