ULOGA UČITELJA U ODGOJU I OBRAZOVANJU DJETETA NAKON PROŽIVLJENE TRAUME

Delić, Nejra

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:764310

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

Repository / Repozitorij:

Repository of Faculty of humanities and social sciences

zir.nsk.hr

UNIVERSITY OF SPLIT

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

NEJRA DELIĆ

ULOGA UČITELJA U ODGOJU I OBRAZOVANJU DJETETA NAKON PROŽIVLJENE TRAUME

ZAVRŠNI RAD

SPLIT, 2021.

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

Predmet: Školska pedagogija

Nejra Delić

ULOGA UČITELJA U ODGOJU I OBRAZOVANJU DJETETA NAKON PROŽIVLJENE TRAUME

ZAVRŠNI RAD

Mentor:

doc. dr. sc. Ines Blažević

Split, rujan 2021.

Sadržaj

1. UVOD ... 1

2. TRAUMA ... 2

2.1. Teorijsko određenje ... 2

2.2. Osposobljenost učitelja i svijest o traumi ... 4

2.3. Empatičko učenje i deontologija učitelja i učiteljske profesije ... 11

3. PREPOZNAVANJE, RAZUMIJEVANJE, POTPORA I POMOĆ KOD TRAUME ... 15

3.1. Tugujuća djeca i reakcije učitelja ... 15

3.2. Zlostavljanje i zanemarivanje ... 16

3.3. Mladenačka neprilagodba okolini ... 18

4. AKTIVNOSTI KOJE POMAŽU DJECI PREBRODITI STRES I OPRORAVITI SE OD TRAUME ... 20

4.1. Izlječenje traumatizirane djece ... 20

4.2. Izražavanje osjećaja i iscjeljujuće aktivnosti ... 20

ZAKLJUČAK ... 23

5. LITERATURA ... 24

SAŽETAK ... 27

SUMMARY ... 28

1. UVOD

Model učitelja koji dijete smatra praznom plohom koju je potrebno ispisati znanjem u današnje se vrijeme preoblikovao u oblik djelovanja prema kojem učitelj dijete usmjerava, poučava te motivira ka daljnjem napretku. Međutim, teškoće u obrazovnoj strukturi u novije vrijeme sve su više vidljive i prepoznate, a traumatski događaji svakidašnjice oblikuju dječje shvaćanje svijeta u kojem žive te utječu na njihovo daljnje ponašanje i doživljavanje istog. Prema Kovačević (2012) neki od najčešćih prediktora traumatskih iskustava koja imaju utjecaj na sva područja života djeteta su: smanjenje inicijative, pad koncentracije i smetnje pažnje. Reakcije koje se odnose na poboljšanje tjelesnog zdravlja i socijalnih odnosa samo su neka od nastojanja kojima se u obrazovnoj strukturi nastojanje ublažiti nastale traume. Traumatska iskustva utječu na dječje osjećaje, ponašanje i socijalne odnose koje učitelji i cjelokupna školska struktura nastoje svojim utjecajem preoblikovati iz negativnih i odbijajućih reakcija u pozitivne i suradničke.

Zvanje učitelja odlikuje se specifičnošću. Upravo je učitelj taj koji poštujući zakonitosti, teorije i koncepte školske ustanove usmjerava djecu i motivira ih ka ostvarenju potencijala svakog od njih ponaosob. Negativan stresor kojeg trauma predstavlja, pokazala se kao veliki izazov cjelokupnoj obrazovnoj strukturi. Spomenuta specifičnost učitelja odnosi se na zadatak reorganiziranja školske prakse. Također, treba uzeti u obzir i jednako uvažiti sve aspekte razvoja koji tvore dijete u potpunu ličnost, a ne samo na prijenos činjeničnog znanja koje je česta praksa u školama. Kako bi ublažili i u konačnici uklonili spoznajne teškoće pred kojima su se učenici našli, učitelji uz sadržajno-predmetne, didaktičke i kompetencije vođenja, trebaju posjedovati sposobnost prepoznavanja individualnosti učenika, imati uvid u okruženje iz kojeg djeca mogu poteći, imati vještinu suradnje i savjetovanja kako djece, tako i roditelja. Potrebno je u društvu razviti svijest o tome kako trauma ne poznaje granice dobi, spola, društveno - ekonomskog statusa, rase, etničke pripadnosti, zemljopisnog podrijetla ili seksualne orijentacije i često je uobičajeno iskustvo pojedinaca koji se bore s poremećajima mentalnog zdravlja. Djeca koja imaju iskustva i bore se s traumom mogu postojati u svakoj školi i zajednici, a uloga odraslih je istu prepoznati i spriječiti produbljivanje posljedica.

2. TRAUMA

2.1. Teorijsko određenje

Djeca su danas, više nego što su to bila u prošlosti, izložena brojnim stresnim situacijama. Zbog većeg povezivanja svijeta i stvaranja tzv. globalnog sela, roditelji i ostali članovi obitelji, kao ni učitelji nisu u mogućnosti boriti se protiv ili štitit djecu od svih informacija i stresora iz vanjskog svijeta, bili oni bliski djeci i njihovom okruženju ili ne.

Upravo je tu granicu između stresnih situacija Arambašić (2005) objasnila tako što je za primjer uzela neke od tih, daljnjih situacija poput ratova i građanskih sukoba koji su iznimno potresni, u većini slučajeva se ne dotiču djece izravno. S druge strane, rastava roditelja, bolest ili smrt bližnjih, te ostali događaji iz svakodnevna života na djecu izravno djeluju i tako su mnogo teži izvori stresa. Kovačević (2012) zaključuje da zapravo svi gubitci ili snažnije promjene djetetu donose frustracije pa se u stresore uvrštavaju i gubitci kućnih ljubimaca, igračaka, rođenje brata ili sestre, odvajanje od majke, sam polazak u školu, promjena učitelja… Djeca postaju još više ovisnima o pomoći odraslih jer promjenama dolazi do poremećaja životnog ritma u kojem su djeca osjećala sigurnost i sklad. Traumatski događaji pojedincima daju osjećaj gubitka kontrole, povezanosti i smisla življenja.

Prema Profaca i Arambašić (2009) traumatski događaji su teški događaji koji se uz kognitivnu procjenu više ocjenjuju po jačini i intenzitetu reakcija i trajanju oporavka, nego pojavi ili izostanku stanja, odnosno traume. „Trauma je iznimno jak stresor, izvan područja uobičajenoga ljudskog iskustva, koji je vrlo mučan i izaziva simptome patnje gotovo svakom pojedincu“ (Kovačević, 2012., str. 215). Iz stanja traume proizlaze traumatske stresne reakcije koje su sklop postupaka i osjećaja izazvanih traumom, koji se mogu pojaviti dok trauma traje ili nakon nje, a usmjereni su uklanjanju ili ublažavanju utjecaja traume. Spomenuti traumatski događaji zapravo uključuju smrt, nasilje ili ugroženost života. Profaca i Arambašić (2009) donose podjelu traumatskih događaja koja je navedena u *Dijagnostičkom i statističkom priručniku za duševne poremećaje* (DSM-IV, 1996): „Traumatski događaji koji su neposredno doživljeni uključuju vojnu borbu, nasilje, otmicu, teroristički napad, mučenje, zatočeništvo, prirodne katastrofe, teške automobilske nesreće, dijagnosticiranu za život opasnu bolest. Kod djece, prema DSM-IV, u spolne traumatske događaje,

uključuju se i razvojno neodgovarajuća spolna iskustva bez ozljeđivanja ili nasilja. Osim neposredne izloženosti, traumatski događaji uključuju i svjedočenje tragičnim okolnostima i zbivanjima: promatranje teškog ranjavanja ili nasilnu smrt druge osobe zbog nasilnog napada, nesreće, rata, katastrofe ili pogled na leševe ili dijelove tijela. Također, to su i događaji koje su preživjele bliske osobe, a zahvaljujući kojima pojedinac saznaje o nasilju, teškoj nesreći, teškoj ozljedi člana obitelji, bliskog prijatelja ili teškoj bolesti vlastitog djeteta“ (Profaca i Arambašić, 2009, str. 62).

Traumatska iskustva na pojedinca djeluju na mnoge segmente života kao što su osjećaji, mišljenje, pamćenje, ponašanje, tjelesno zdravlje i socijalni odnosi. Prema Arambašić (2000) reakcije koje ljudi pokazuju na traumatske događaje su zapravo razumljive ili normalne reakcije na nenormalne okolnosti koje se mogu pojaviti odmah ili nakon nekoliko tjedana/mjeseci, a traju također nekoliko tjedana/mjeseci ili dulje. Posljedice traumatskih događaja mogu biti toliko snažne da izazovu dugotrajne i teške posljedice na psihičko i tjelesno zdravlje i tako dovode do ozbiljnih poteškoća koje se tiču psihosocijalnog funkcioniranja, a najčešće se ne mogu riješiti djelovanjem samog pojedinca zbog njihove važnosti. Tu se radi o posttraumatskim stresnim reakcijama koje se definiraju kao: „Sklop ponašanja i osjećaja vezanih uza sjećanja na traumu i njezine neposredne posljedice“ (Kovačević, 2012, str. 15).

Iako se u proteklo vrijeme dokazalo da su djeca i mladi u stalnoj i sve većoj izloženosti traumatskih događaja, reakcije djece na traumatske događaje se i dalje ne razumiju dovoljno. Zbog ustaljenog pogleda na djetinjstvo kao idealizirano doba nevinosti često se ne prepoznaju i ne priznaju traume koje dijete može imati. Također, to priznavanje trauma od strane odraslih je otežano i negirano zajedno s vlastitim iskustvima odraslih. Profaca i Arambašić (2009) navode kako se negacijom same traume odrasli odmiču od krivnje u situacijama u kojima nisu bili u mogućnosti zaštititi djecu od traume koju su sami uzrokovali ili nisu mogli spriječiti. Tako dolazi do ozbiljnog problema kojeg predstavlja negacija dječje traumatizacije, kako od strane odraslih iz okruženja, pa tako i od same osobe. Dodatni razlog za navedeni fenomen je naglašavanje dječje otpornosti i samooporavka od strane stručnjaka u području mentalnog zdravlja. Sama traumatska iskustva koja pojedinac doživi u djetinjstvu jedan su od čimbenika koji oblikuje dječje viđenje svijeta, očekivanja o svijetu, kao i pogled na događaje iz sadašnjosti, kao i na ona iz budućnosti, na doživljaje i ponašanja. Dokazano je kako su određeni dijelovi populacije poput mladih i djece

koja su izložena zanemarivanju i zlostavljanju, djece koja su smještena u udomiteljskim obiteljima, djece koja proživjela obiteljsko nasilje , djece koja su iskusila prirodne katastrofe, djece koja su pod zaštitom pravosudnog sustava, djece izbjegla od ratnih zbivanja kao i djece koja se nalaze ili su uključena u psihijatrijske institucije; rizičniji za traumatizaciju.

2.2. Osposobljenost učitelja i svijest o traumi

Gruden (1994) školu imenuje najznačajnijom izvanobiteljskom institucijom. Dijete u njoj boravi u tijeku cijeloga djetinjstva i mladenaštva, a u nju dolazi gotovo izravno nakon isključive usmjerenosti na vlastitu obitelj. U školi dijete provodi i veliki dio dnevnih aktivnosti. Od tu dolazi značajno djelovanje škole na oblikovanje pojedinčeve osobnosti. Pivac (2006) objašnjava kako škola ima bogato društveno, kulturno i pedagogijsko nasljeđe i da tako sadržava mnoštvo različitih koncepcija, teorijskih orijentacija, modaliteta organiziranja i pristupa, načina, struktura, opsega, te jačina obrade odgojno-obrazovnog sadržaja. Pri svakom reorganiziranju ili inoviranju potrebno je u obzir uzeti tu kompleksnost i specifičnost i poštivati ju, bilo to teorijsko-konceptualnog ili sadržajno-organizacijskog karaktera.

Učenik je zapravo dijete koje je u procesu odrastanja i vrijeme provodi u okruženju obitelji i raznih okolinskih utjecaja, od kojih neki mogu biti negativnog karaktera, u vidu traumatskih iskustava. Škola kao institucija je produljena ruka obitelji od koje se očekuje da uz učitelja, koji je odgojitelj i pedagog, prevlada otpore djece, pa tako i samih roditelja. Učitelj i sama školska institucija djeluju povoljno na učenika ukoliko je učitelj svjestan svojih mogućnosti i vještina, te fleksibilan ka promjenama. Potrebno je imati veliku opservacijsku moć kako bi se olakšao proces školovanja, kao i individualizirati svakog pojedinca. Stjecanje samog činjeničnog znanja pada u drugi plan te se na važnost daje učenju i potpunom razvoju pojedinca. Učitelje Osborne, Salzberger-Wittenberg i Williams (1999) doživljavaju kao liječnike, medicinske sestre, psihijatre i socijalne radnike koji vrlo lako mogu postati predmet infantilnih nada od kojih se očekuje da će izliječiti bol, ukloniti frustracije, nemoć i očaj i umjesto toga pružiti sreću i ispunjenje svih želja nakon proživljenih traumatskih iskustava.

Navedena uvjerenja u osobi vrlo lako bude osjećaj razočarenja, ljutnje te krivnje učitelja koji nisu uspjeli ispuniti želje te dobivaju etiketu beskorisnih, a pojedinci nastavljaju dalje tražiti rješenje svojih problema i odgovore. Takav stav, ali i učiteljevo nastojanje da se ukalupi u dodijeljenu ulogu dovodi do sušte suprotnosti u kojoj se pojam razvoja ne ostvaruje. Slično se

može povezati sa shvaćanjem učitelja kao savjetnika koji će obratiti pažnju i pokazati zabrinutost za brige svojih učenika i iste pokušati ublažiti, ali ukoliko bude potrebno, učenici i roditelji trebaju potražiti pomoć negdje drugo. Od škole i samog učitelja se očekuje brzo rješenje problema koji nastaju izvan školske ustanove, ali i onih unutar iste, kojima manjka razumijevanje prirode odnosa.

Traumatska događanja djece i ostali nemili događaju utječu i na učitelje koji se u svom svakodnevnom radu moraju nositi s nasilnim, suicidalnim, delinkventnim adolescentima, djecom koja ne žele ili nisu sposobna za učenje koje je nametnuto od strane programa, djece koja traže stalnu pažnju od učitelja. Neki od njih su patetični, neki su lišeni, drugi se osjećaju kao obična smetnja. Učitelji nisu uznemireni samo na radnom mjestu, u svojim razredima, već se nalaze kao predmet zahtjeva samih roditelja, ali i okoline, da bi sami trebali biti potpuno odgovorni za pretvaranje djece u zrela ljudska bića. Takvi zahtjevi mogu zadirati u učiteljevo slobodno vrijeme i privatnost. Osborne, Salzberger-Wittenberg i Williams (1999) navode idealizaciju učitelja do koje može doći tako što učenik zanemaruje učiteljevu stvarnu potrebu za odmorom i rekreacijom te da učenik može osjećati ljubomoru prema učiteljevoj obitelji i drugim učenicima s kojima ga mora dijeliti . Povezuje se sa željom za povratkom u stanje djetinjstva i primanjem predane i isključive brige i ljubavi majčinske figure; nešto što je pojedinac nekad imao ili alternativno, nikada nije doživio, ali je uvijek trebao. Ukoliko se adolescent ili odrasla osoba ne mogu snaći bez tako intenzivne cjelodnevne skrbi, tada će se trebati osloniti na pomoć drugih stručnjaka jer to prelazi zadaće učitelja. Takvi zahtjevi proizlaze iz želje za bijegom od frustracije i emocionalne boli koju su učenici osjetili ili još uvijek proživljavaju. Ne smije se zanemariti i zadovoljstvo samog učitelja poslom. Kao neke od faktora koji pospješuju zadovoljstvo poslom, Ljubin Golub, Olčar i Bezek (2016) naveli su dobar odnos s učenicima koji je izvor motivacije i uživanja u profesiji, kao i odnos s kolegama i nadređenima. Dokazano je da boljim odnosom s učenicima učitelji dobivaju više pozitivnih nego negativnih emocija i više su ažurni u poslu.

Danas su učenici suočeni sa izazovnijim svijetom u kojem odrastaju drugačije nego učitelji koji ih podučavaju, vlastiti im roditelji te ostale odrasle osobe iz okruženja. Zbog toga je važnije nego ikad da ti budući, mladi ljudi razviju kvalitete koje omogućuju uspjeh i karakterne osobine koje će im pomoći da uče i postižu dobre rezultate u školi, da se na radnom mjestu ponašaju na odgovarajući način, učinkovito komuniciraju te razvijaju i održavaju pozitivne i odnose pune povjerenja u vlastitim životima. Erwin (2010) ističe određena pitanja kojima se trebamo pozabaviti

kao društvo, a neka od njih se tiču svrhe javnog obrazovanja, te mane koju predstavlja usredotočenost samo na akademsku i intelektualnu kompetenciju učenika, a prepuštanje slučaju svih ostalih aspekata dječjeg razvoja, posebno razvoj one djece čije je odrastanje popraćeno traumatskim iskustvima. Zaključuje da ukoliko želimo pomoći svoj djeci da ostvare svoj puni potencijal, da postanu uspješni članovi demokratskog društva kojemu daju svoj doprinos i poboljšati sve prisutnije uznemirujuće trendove, potrebno se pozabaviti razvojem i obrazovanjem djeteta u cjelini.

„Obrazovanje dobiva veći značaj jer ima zadatak osposobiti pojedinca za život i rad u novim uvjetima, za što su potrebne i nove kompetencije (inovativnost, kreativnost, informatička pismenost, timski rad, rješavanje problema, poduzetnost, stalno stjecanje novih znanja, prilagođavanje promjenama i dr.). One se teško mogu ostvariti kroz tradicionalni odgojno-obrazovni sustav temeljen na nastavnom planu i programu“ (Skupnjak, 2011, str. 306).

Ljudska dimenzija kojom se škole prvenstveno bave je intelektualna dimenzija. Škole naglašavaju intelektualni razvoj, osobito u matematičkom i jezičnom području kao odgovor na pritisak državnih obrazovnih institucija da podignu akademske standarde i povećaju odgovornost, gotovo isključujući sve ostalo. Odgojiteljska uloga učitelja prema učenicima ne uspijeva ukoliko se u obzir ne uzmu i dvije druge važne ljudske dimenzije, društvena i emocionalna. Namjerno pomažući učenicima da razviju te aspekte sebe, istovremeno ćemo poboljšati i njihov fizički i intelektualni razvoj. Erwin (2010) u nastavku poziva na promicanje obrazovanja cijelog djeteta, navodeći da se obrazovanje cijelog djeteta ne može dogoditi ako se naglasak stavlja samo na akademska postignuća. ASCD -ov *Redefinirani ugovor o učenju: Izvješće Povjerenstva za cijelo dijete* (2007) preporučuje da školski okruzi uključe socijalno i emocionalno učenje (SEL) u svoje programe. Osobine kompetentna učitelja za navedena djelovanja vjerojatno će, među ostalim, uključivati odgovornost, poštovanje, ustrajnost, iskrenost, integritet, strpljenje, snažnu radnu etiku, samodisciplinu, optimizam, empatiju, suosjećanje i suradnju. Te su karakteristike potrebne učiteljima kako bi preživjeli i napredovali u složenom, konkurentnom svijetu. Erwin (2010) navedenim kvalitetama prilaže izlaganja na važnim životnim mjestima koja vode ka uspjehu zajedno s pozitivnim odnosom i postignućima koje omogućavaju učiteljeve karakterne crte.

Hrvatić i Piršl su naveli glavne odrednice kurikuluma pedagoške izobrazbe učitelja na sljedeći način: „Suodnos teorijskog pristupa (znanja) i potrebnih nastavnih umijeća. Budući da promjene

u sustavu izobrazbe učitelja proizlaze iz potrebe profesionalizacije obrazovanja kao značajnog faktora razvoja, obrazovanju učitelja potrebno je prilaziti kao cjelovitom, otvorenom, dinamičnom i trajnom procesu“ (Hrvatić i Piršl, 2005, str. 251). Jensen (2003) promjenu u viđenju učitelja veže uz spominjanje starog modela koji puni učenike znanjem, te mu dodjeljuje novu ulogu u kojoj učitelj poput svojevrsnog trenera i voditelja učenike poučava, inspirira i usmjerava u dosadašnjem, ali i budućem obrazovanju. Navedeni novi pristupi u pedagoškom radu odnose se na promjene i provedbu u kurikulumu obrazovanja samih učitelja, u samoj školskoj praksi, na poticanje djelovanja u timu u provođenju nastave. Također, velika važnost se pridaje i usvajanju vrijednosti koje se cijene u demokratskom društvu, poput:

- osnaživanja osobnosti i samopouzdanja učenika,
- poticanja učenika na učenje i motiviranja za učenje,
- koncepcije učiti kako učiti,
- koncepcije cjeloživotnoga obrazovanja u kojoj se stvara potreba za razlikovanjem i razumijevanjem formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja,
- interkulturalnog sadržaj u programima nastave — interkulturalni kurikulum,
- kao i standardiziranje obrazovanja koje se smatra jednom od bitnijih odrednica prema kojima se izrađuje nacionalni kurikulum.

Prema Sablić i Blažević (2015) polazišta samoga kurikuluma temelje se na vrijednostima, tehnologiji, nacionalnoj kulturi te suvremenim promjenama u skladu s kojima učitelj treba djelovati. Naglašava se važnost odgojnog djelovanja na učenike, koji se odnosi na veličanje vrijednosti kao što su istinitost, poštenje, mirotvorstvo, tolerancija, solidarnost i stvaralaštvo; a ne samo obrazovno djelovanje, što je ključno kod djece koja kroz odrastanje nisu imali uvida u te iste, prave vrijednosti. Kao krajnji cilj naglašavaju shvaćanje drugih, a u isto vrijeme razumijevanje samoga sebe i tako se za svih zajedno mogu ostvariti bolji životni uvjeti u budućnosti. Hrvatić i Piršl također navode viđenje škole u suvremenom, postmodernom, društvu gdje ona nije nepomični promatrač promjena na koje ne može utjecati, nego je zapravo njihov glavni inicijator i predvodnik. „Otvorenost škole prema promjenama, postignućima znanosti, kao organizacije u kojoj svi njezini članovi kontinuirano uče, odredila je i učiteljima novu ulogu, zahtjeve i zadaće: oni moraju naučiti učenike „učiti, činiti, biti i živjeti zajedno“ (Hrvatić i Piršl, 2005, str. 256, prema Delors, 1998, Učenje: blago u nama).

Zbog nepostojanja nastavnih planova i programa, u prošlosti su se nastavni sadržaji oslanjali na znanje pojedinih učitelja, što je J. A. Komensky još u 17. stoljeću vidio kao potrebu za didaktičko-metodičkim obrazovanjem. Pedagoško obrazovanje zrcalilo se u vježbanju u poučavanju i održavanju discipline u razredu, a pedagogijski tečajevi najstariji su poznati oblici didaktičko-pedagoškog osposobljavanja. Danas je položaj učitelja mnogo drugačiji nego što je nekad bio, što ćemo detaljnije prikazati u nastavku. Hrvatić i Piršil naveli su neka dominantna područja u kojima se primjenjuje taj novi način i tehnika izobrazbe učitelja koji se danas nalaze u procesu odgoja i obrazovanja te se okreću ka demokratizaciji školskog sustava i mijenjanju školskog ozračja. Neke od vodećih područja primjene načina izobrazbe današnjice, osposobljavanja i stručnog usavršavanja prisutne su bez obzira na specifičnosti određenih obrazovnih politika: „Povijesni i tradicionalni razvoj izobrazbe učiteljstva, kulturne i političke perspektive poučavanja i učenja, stupanj profesionalne autonomije i kurikularane promjene: selekcija, ustroj učiteljskih studija i proširene profesionalne kompetencije učitelja, posebno interkulturalne“ (Hrvatić i Piršl, 2005, str. 254, prema Alexender, 2000). Upravo su takvi programi iz prošlosti počeli pripremati učitelje na probleme današnjice, posebice odnos i ophođenje ka djeci različitih socijalnih pozadina.

Također, navode različite modele stjecanja kompetencija koji se razlikuju strukturom i po stupnju implementiranosti stručnih, kao i pedagoških sadržaja, ali i smještanju istih u određene etape studija, te se mogu ostvariti kroz određene discipline kao što su pedagogija, didaktika, psihologija odgoja i obrazovanja ili na drugi način, problemski. Mijatović (2005) navodi znatno višu razinu teorijskih znanja, kako općih, tako i posebnih, kao jednu od važnijih odrednica suvremenih pristupa izobrazbi učitelja, a one prema rezultatima istraživanja, imaju više vrijednosti od uvježbavanja različitih praktičnih rutina i uz to konstanto naglašavanje različitih potreba za ponekim neizvjesnim praktičnim sposobnostima. Zbog prethodno navedenih teorijskih znanja dolazi do više mogućnosti zbog kojih učitelj može izgradit vlastiti model praktičnog djelovanja. Značaj pripravničkog stažiranja oslikava se u uvođenju učitelja u stvarni rad u školama u obliku prakse. Ukoliko je praksa vođena od strane mentora koji ga kvalitetno usmjerava i dopunjava, učitelji će izgraditi vlastiti model praktična djelovanja svog učiteljskog studija. Modele stjecanja pedagoških kompetencija Hrvatić i Piršl (2005) objasnili su prateći tri modela stjecanja kompetencija. Prema sukcesivnom ili uzastopnom modelu u preddiplomskom se dijelu obrazovanja stječe stručna kompetencija, a u diplomskom se dijelu studija stječe pedagoška,

odnosno nastavna kompetencija. Stručne i nastavne kompetencije se prema usporednom modelu dobivaju u isto vrijeme. Kako stjecanje pedagoških kompetencija i programi struke nisu zapravo povezani, studenti na temelju usvojenoga znanja stvaraju poveznice između sadržaja programa. Treći, integrirani model se odnosi na integraciju, u okviru pedagoške i stručne kompetencije, drugačijih i srodnih programskih sadržaja- didaktičko-metodički i pedagoško-psihološki dio su zastupljeni, a dobivanje praktičnih sposobnosti je također vrlo bitno, a ostvaruje se putem školske prakse. Prednost prvog, sukcesivnog modela je olakšanje prvog dijela studija zato što pedagoške kompetencije studenti stječu kroz drugi dio studija. Tako se povećava motivacija i bolja je podjela nastavnog sadržaja. Razlike znanstvenog i nastavničkog studija i programa struke su bolja prilagođenost struci. Posljednji, integrirani model je primjenjiviji za stručni učiteljski studij. Dakle, kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja sastoji se od teorijskog dijela i praktičnog dijela, znanja i prakse. Koncipiran je prema stjecanju teorijskih znanja kao i za primjenu tih znanja u praksi, odnosno u razredu, gdje učitelj vodi djecu ka budućnosti kroz znanje. Odlikuje se fleksibilnošću te je usmjeren na osposobljavanje kako bi se lakše moglo snaći u raznim praktičnim situacijama kao i susret sa različitim odnosima među pojedincima u školi ili razredu koje je učenikova bliska okolina zanemarila ili ne poznaje način na koji se potrebno nositi s istima. Odnosi se na suradnju s učenicima i roditeljima i na rješavanje problema i sukoba, kao i na poticanje ka napretku. Zbog specifične strukture, omogućava se usvajanje pedagoških teorija te priprema i takozvano senzibiliziranje za učiteljski poziv i cjeloživotno obrazovanje koje iz njega slijedi.

Sablić i Blažević (2015) za cilj su svojega istraživanja postavile ispitivanje o vrijednostima koje učitelji uzimaju kao prioritet pri integriranju istih u sadržaj temeljnog obrazovanja i svakodnevna života. Najvažnija vrijednost dobivena od rezultata istraživanja je poticanje i razvijanje samostalnosti, odgovornosti, samopouzdanja i kreativnosti. Gledajući ukupne rezultate svih 66 tvrdnji, rezultat potvrđuje mišljenje kako učitelji imaju pozitivne stavove ka vrijednostima. S pozitivnim stavovima učitelja prema vrijednostima, što je i najvažnije u širenju vrijednosti prema učenicima: „Ideja Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma o uvođenju sadržaja koji bi poticali znanja i svijest kod učenika o pravima, osobnoj i društvenoj odgovornosti, društveno-kulturnom, gospodarskom, tehnološkom i održivom razvitku, vrijednostima učenja i rada te samopoštovanju i poštivanju drugih i drugačijih, vjerojatno će naići na plodno tlo“ (Sablić i Blažević, 2015, str. 260). Prepreka provođenju ideje u nastavi može biti nedefiniranje načina provođenja vrijednosti u nastavi, kroz određene predmete ili kroz sve nastavne predmete.

Učiteljska profesija je mjesto susreta društvenih, osobnih i institucijskih čimbenika i zato je potrebno voditi računa o profilu učitelja koji se nastoji izgraditi. Naime, ukoliko se vodi računa samo o profesionalnom ophođenju i kompetentnosti koja se stječe završenim obrazovanjem, tada se učenje ne svodi na cjeloživotni proces već na zahtjeve tržišta gdje učitelj postaje samo još jedna sastavnica kruga obrazovanja koji se ne mijenja. Tako se nastavlja proces zajedno sa smjenom generacija. Kompetentnost učitelja koja se traži u današnjoj obrazovnoj strukturi pokazuje se u njegovoj sposobnosti analiziranja i interpretiranja okolinskih događanja. Fleksibilnost u izazovnim situacijama i kreativnost u radu rezultat su kvalitetnog pedagoško-psihološko, didaktičko-metodičkog i stručnog obrazovanja i ponašanja u odgojno-obrazovnim situacijama.

„Upozoravajući kako je došlo vrijeme ‘’obrazovnog društva’’, danas sva međunarodna tijela govore o novom vremenu znanja, o ‘’društvu koje uči’’, ‘’društvu znanja’’. Svojim stavovima prema vrijednostima, tj. najnižim rangiranjem znanja kao vrijednosti, možemo zaključiti kako učitelji općenito gledano, ispred obrazovne zadaće škole i usvajanja znanja i vještina, usmjeravaju nastavu na neke temeljne humane vrijednosti. U skladu s navedenim, odgoj zdrave, sretne, odgovorne te uspješne djece i mladih zasigurno je jedan od najhumanijih ciljeva i zadaća obitelji i škole“ (Sablić i Blažević, 2015, str. 262).

Još se sredinom prošlog stoljeća prepoznala važnost pedagoga u školskoj ustanovi i tako se 1964. godine uvodi služba pedagoga: “U svrhu što uspješnijeg ostvarivanja odgojno-obrazovnih zadataka škole, proučavanja i unapređivanja odgojno-obrazovnog rada i radi pomaganja direktoru škole u provođenju njegovih instruktivno-pedagoških zadataka, osnovna škola sa 16 i više odjeljenja ima školskog pedagoga” (Zakon, 1964; čl. 111). Neke od bitnih stavki navedene reforme su, prema Munjiza i Lukaš (2006) individualizacija kojom se nastoje prilagoditi obveze, tempo, kao i zajednički rad djece. Novim se strategijama nastava više okrenula učenicima u različitim oblicima, kao što su mentorska nastava, problemska nastava i projektna nastava, gdje se zajedno kroz različita postignuća često i sami oblici rada rotiraju, pa i samo praćenje i vrednovanje postignuća učenika. Također se i učitelji razlikuju po stručnosti zbog različitog stupnja obrazovanja, te prisutnosti pedagoško-psihološkog osposobljavanja na višim i visokoškolskim ustanovama.

Minimalnu pedagošku kompetentnost prema međunarodnim prihvaćenim standardima UNESCO-a opisali su Munjiza i Lukaš (2006), a podrazumijeva poznavanje psihološkog razvitka

učenika i uvjeta u kojima se odvija nastava, poznavanje općih normi i zakonitosti iz pedagogije, poznavanje didaktičkih zakonitosti te poznavanje metodika dotične matične struke. „Kroz proces kontinuiranog profesionalnog razvoja i cjeloživotno obrazovanje, učitelj bi trebao steći te potrebne kompetencije kako bi se promijenila njegova uloga, te da od „posrednika znanja“ postane „savjetnik za učenje““ (Razdevšek-Pučko, 2005., str. 77). Osim već spomenutih temeljnih kompetencija učitelja, Skupnjak u svom radu spominje i specifične kompetencije učitelja koje je ekspertna skupina u Turning projektu (prema Vizek Vidović, 2009., str. 36) izdvojila 2008., takozvane specifične kompetencije su zapravo odlike učitelja koji svoj rad ne usmjerava na prenošenje teoretskih znanja već na same učenike i njihove potrebe. To su sposobnost prepoznavanja, kao i način kako će se reagirati na osobne potrebe učenika te na kompleksnosti procesa učenja, razvitak svijesti o različitim vrstama okoline u kojima se proces učenja može odvijati, razumijevanje strukture kao i same biti obrazovnih sustava, razvitak svijesti o drugačijim ulogama u kojima se sudionici procesa učenja mogu naći, sposobnost savjetovanja kako učenika, ali i njihovih roditelja o raznim pitanjima koja se tiču obrazovanja i razvojnih problema, mogućnost razumijevanja na koji način društvene promjene u zajednici utječu na obrazovanje, predanost učenikovom napredovanju i postignućima, sposobnost stvaranja poticajne klime pogodne za učenje, mogućnost poboljšanja različitih uvjeta okruženja u kojima se učenje i poučavanje odvijaju te fleksibilnost prilagodbe nastavnih materijala, ali i cjelokupnog kurikuluma koji odgovaraju zahtjevima kompleksnog obrazovnog okruženja.

2.3. Empatičko učenje i deontologija učitelja i učiteljske profesije

Učitelji trebaju posjedovati empatiju i prenijeti ju na mlade generacije koje podučavaju. U svom radu trebaju posebnu pozornost posvetiti djeci koja su proživjela traumatska iskustva i ista prepoznati. Prema Chabot, D. i Chabot, M. (2009) je svatko tko sluša i obraća pažnju na druge empatičan i može pomoći drugima kroz empatičko učenje koje predstavlja veliku podršku učenicima. Tako se djeca lakše nose sa stresnim situacijama, padom motivacije ili mogu otkloniti emocionalnu blokadu koja ih sprječava u učenju i upravljanju emocijama uslijed proživljene traume. Negativne emocije djeluju na promjenu kognitivnih sposobnosti (pažnju, percepciju, pamćenje, prosuđivanje). Učitelj ima ključnu ulogu u stvaranju odnosa sa svojim učenicima jer ih tako može naučiti da se izražavaju, da prepoznaju, razumiju i uspravljaju emocijama koje mogu djelovati na školsko okruženje, posebno na učenje. Na primjer, ukoliko se učenik žali da ne

razumije određeni nastavni sadržaj, umjesto usmjeravanja samo na kognitivne kompetencije učitelj će moći doprijeti do emocija koje su povezane s teškoćom. Tako pomaže učeniku da nauči upravljati svojim emocijama pozivajući ga da preispita svoje fiziološke reakcije, poput disanja, izraza lica i tjelesnih izražajnosti, kao i kognitivne i ponašajne reakcije kako bi se na zdrav način nosio s negativnim iskustvima.

Učitelji trebaju ovladati umijećem empatičke komunikacije koja se bavi temeljnim elementima teškoće, a ne samo elementima koje osobe spomene. Ponekad prilično dugo traje dok se ne dođe do pravog problema i pravog uzroka jer trauma često zna proći neopažena jer osobe, posebno djeca istu znaju potiskivati od straha ili srama. Učitelj koji pomaže učeniku koji ima određene teškoće u učenju ili teškoće prilagodbe ima za zadaću otkriti pravi izvor emocionalne ozljede i kako ona djeluje na učenje, tj. ometa učenje. Bitno je prisjetiti se da periferni simptomi mogu ukazivati na manje značajan problem, ali isto tako dovesti i do pravog problema. Učitelj prati učenike tijekom prepoznavanja, izražavanja i razumijevanja emocija. Samo tada će moći pomoći učeniku da preuzme upravljanje vlastitim emocijama i uspije u učenju.

„Deontologija je učenje o dužnostima kao moralnoj obvezi učitelja prema učenicima, prema osobama koje ovise o njemu. Deontologija obuhvaća i pozitivne pravne propise kojima se regulira stručno djelovanje učitelja“ (Rosić, 2010, str. 145). Rad učitelja je deontologija normi kojih se on pridržava pri obavljanju posla u odnosu ka učenicima, učiteljima, stručnim suradnicima i roditeljima. Razlikujemo sljedeće vrste učiteljeve deontologije: etičku koja se odnosi na etičko djelovanje učitelja, kaznenu koja predstavlja djela koja učitelj može učiniti u skladu sa svojom profesijom (npr. otkrivanje profesionalne tajne bez dopuštenja, lažni iskaz) i stručnu koja u isto vrijeme može i ne mora biti postupak koji je etički neprihvatljiv, tj. kazneno djelo. To je znanstvena disciplina koja se bavi pravima i obvezama učenika, učitelja, stručnih suradnika, roditelja kao i cijelog društva. Rosić (2011) navodi kako se učitelj treba pridržavati etičkih načela formiranih u prošlosti, a razvijala su se zajedno s odgojno-obrazovnom znanošću i praksom. Postoje različiti pristupi kao i shvaćanja pojma pedagoške etike. Treba ju smatrati disciplinom koja proučava moralno rasuđivanje, opisuje i objašnjavanja argumentacijske sheme te uspostavlja moralne kriterije pedagoške djelatnosti, koja se odnosi na dobar i loš odgoj tijekom samog procesa, ali i u finalnom rezultatu. „Načela deontologije učitelja u pedagoškoj etici su: načelo koristi (činiti više dobra nego zla), načelo dobročinstva, načelo neškodljivosti, nezlonamjernosti, načelo

autonomnosti, načelo pravednosti, načelo povjerenja (poštivanje dogovora, izvršenje obećanja), načelo povjerljivosti (čuvanje tajni), načelo istinoljubivosti (davanje pouzdanih i pravodobnih informacija)“ (Rosić, 2011, str. 147).

Uz deontologiju, ključan pojam je moral i moralnost. Rosić (2011) navodi moral kao jedan od temeljnih načela ljudskih odnosa. Pod moralnost ubraja sljedeće vrline: poštenje, krepost, čestitost, iskrenosti, dostojanstvo, pravednost, domoljublje, ljubav prema radu. Moralnost zapravo postaje odlika cijele učiteljske profesije. Nadalje, Rosić deontologiju povezuje s tri elementa učiteljevih sposobnosti, što su znanje, odlučivanje i radnje. Znanje se veže na predmete, sadržaje, učinke, kurikulum, nastavne metode i metode rada te na utjecaj okolinskih čimbenika i znanja o vlastitim umijećima. „Kvalitetne pedagoške rezultate moguće je postići stalnim razmišljanjem i odlučivanjem za vrijeme planiranja i provođenja nastave. Ponašanje učitelja uvelike utječe na učenike i njihovu motivaciju za učenjem. Svakodnevnim djelovanjem učitelji su kreatori znanja, razvoja i sretne budućnosti“ (Rosić, 2010, str. 149). Ponašanje učitelja treba biti okvir ka daljnjem ponašanju i djelovanju učenika koji nije imao prilike isto uvidjeti u nepovoljnom traumatskom okruženju.

Dužnosti učitelja prema učeniku oslikavaju se u djelovanju koje je usmjereno na: „Pomaganje - učenicima da uče i odrastaju u skladu sa svojim individualnim mogućnostima i različitim osobinama pojedinaca; usmjeravanje - onim općim i pojedinačnim zanimanjima koja će učenicima, osim opće kulture, pružiti i posebna iskustva motivirana od strane njih samih svojim unutarnjim željama i osjećajima; dogovaranje - ohrabrenju učenika kao partnera u pedagoškom radu koji ga čini zadovoljnijim i odgovornijim prema preuzetim obvezama; organiziranje - koje je uvjet svakog ozbiljnog i kvalitetnog rada bez obzira koliko prostora ostavljali učenicima da iskazuju svoju samostalnost i kreativnost; poticanje - učenici imaju često puta dovoljno sklonosti i radoznalosti, koje treba samo probuditi u njima i postupno ih poticati novim zadacima i povjerenjem što neće gušiti njihovu osobnost; savjetovanje - kao prevladavanje autoritarnog zahtijevanja, naređivanja i nametanja u kojem učitelj dominira nad učenicima zanemarujući njihova predznanja i uvažavanja njih kao suradnika i aktivnih sudionika u nastavnom procesu ili izvan njega; ohrabrenje - ništa kao povjerenje i ohrabrenje učenika da može nešto učiniti, da vrijedi ustrajati i da će uspjeti, ne može izgraditi samostalnu osobu koja će se radom potvrditi kao odgovorna osoba; odgojitelja - iskonsku zadaću svakoga tko se profesionalno bavi djecom i

mladeži u školi, bez obzira koliko se neki drugi činitelji (obitelj, crkva, slobodno vrijeme, udru, mediji i dr.) više ili manje bave odgojnim utjecajima; informatora - suvremeni učitelj sve manje klasično poučava i prenosi znanja, on sve više informira; obavještava i potiče učenika na samo-aktivnost; animatora - vrlo je značajno učenika potaknuti u radu, osokoliti ga i pozitivno usmjeriti da samostalno ostvari unutarnje zadovoljstvo i osjećaj uspješnosti; komentatora - u aktivnoj nastavi s partnerskim odnosima učitelja i učenika objašnjenje učitelja, njegovi osvrti, primjedbe i zapažanja učinit će proces učenja lakšim i atraktivnijim, a time vjerojatno i djelotvornijim; kreatora, akceleratora, katalizatora, izbornika, inicijatora, regulatora, majeutičara, partnera, suradnika, prijatelja ...“ (Rosić, 2011, str. 148).

3. PREPOZNAVANJE, RAZUMIJEVANJE, POTPORA I POMOĆ KOD TRAUME

3.1. Tugujuća djeca i reakcije učitelja

„Tugovanje ili žalovanje podrazumijeva reakcije koje slijede stvarni gubitak bliske osobe, odnosno odgovore na njezinu smrt“ (Kovačević, 2012, str. 215, prema Buzov, 1986). Spomenuti proces je kulturno određen i znatno ga olakšavaju vjera i okruženje bliskih ljudi. Prihvaćanje smrti olakšano je zbog sudjelovanja u ritualima jer se pomaže djeci (ali i odraslima) da na simboličan način iskažu osjećaje koji ih obuzimaju u tom trenutku. Na taj način članovi zajednice lakše prepoznaju potrebe jedni drugih. Kovačević (2012) se referira na rang-ljestvicu životnih stresora na kojoj smrt bliskih članova obitelji zauzima peto mjesto, a gubitak bliske osobe djetetu predstavlja ogroman stresor koji je potrebno s pozornošću motriti i kvalitetno mu se posvetiti. Prema Kovačević (2012.) sam proces tugovanja je zapravo proces kroz koji djeca, ali i odrasli, trebaju što kvalitetnije proći kako bi daljnji razvoj tekao neometano. Ukoliko se proces tugovanja uspješno kontrolira ono omogućava prihvaćanje stvarnosti, imenovanje vlastitih osjećaja kao i osvještavanje kako nam treba pomoć drugih. Osobu koja tuguje, a pogotovo dijete koje je ranjivo i očekuje potporu okoline, obitelji i učitelja, potrebno je slušati i suosjećati se s njom. „Za reakcije tugujuće osobe ili djeteta treba imati golemo razumijevanje i strpljenje, a prema stanju u kojem se nalazi i doživljaji koji prate valja se odnositi s poštovanjem. Pritom je potrebno imati uvid i u vlastitu osobnu ranjivost i tugu, koje su izraz našeg osobnog sklopa ili posljedica naših minulih, ali neprerađenih stresnih i traumatičnih doživljaja. Bez takvog uvida, i uz najbolje namjere, možemo otežati proces nečijeg tugovanja jer, umjesto u njegovu, možda interveniramo u vlastitu tugu“ (Kovačević, 2012, str. 216, prema Urli, 1994).

Kovačević (2012) upućuje na uspostavljanje psihofizičke ravnoteže nakon gubitka, što podrazumijeva okolinu koja pomaže i shvaća dijete. Učitelji su, uz roditelje i ostale članove obitelji najbliži učeniku, odnosno djetetu koje je u stanju nakon traume ili još uvijek proživljava istu, te se nastoji oporaviti od iste. Kako bi učitelji pristupili problemu djeteta prvo trebaju znati koje su normalne reakcije djece na gubitak i tugu, a koje odstupaju od normalnih reakcija, te iste takve reakcije kod odraslih iz dječje okoline. Također, važno je poznavati razne tehnike koje se

primjenjuju kako bi djeca ponovno stekla povjerenje i sigurnost, te nastojati se kontinuirano educirati kako bi se na najbolji način moglo pristupiti svakom učeniku. Naglašava se strpljenje jer je tugovanje dugotrajan proces koji se treba prepoznati, razumjeti i prihvatiti. Različitim tehnikama učitelj djetetu pomaže da se novi osjećaji mogu izraziti, bez straha da će dijete ponovno obuzeti oni stari.

Teškoće spoznajnog funkcioniranja nisu rijetkost i nastaju jer tuga izaziva smetnje pažnje, koncentracije i održavanja stalnosti spoznajnih funkcija. Kovačević (2012) navodi kako pažnju ometaju misli i sjećanja, a tuga smanjuje energiju i inicijativu. Također, elementi traume mogu se oslikavati i u igri, crtežima, sastavcima i svakodnevnim aktivnostima djece, što je potrebno prepoznati i znati protumačiti. Tugovanje djeluje na osobu često i u fizičkom aspektu i to osjećajima glavobolje, boli u trbuhu, tahikardijom, mišićnom napetosti. Zahvaljujući tim simptomima, odrasli, u ovom slučaju učitelji u obrazovnom okruženju, mogu prepoznati tegobe djece. Potrebno je odrediti uzrok i posljedicu tih psihosomatskih tegoba kako bi se na pravi način postupalo prema djetetu. Kako bi uspješno postupili u radu s djecom, odrasle osobe trebaju pratiti određene korake i tako djetetu pomoći da prebrodi krizu. Česta greška je skrivanje točnih informacija od djece kako bi ih se zaštitilo, to zapravo isključuje dijete iz svijeta odraslih i odmiče od realnosti. Također, odrasli svoju tugu ne bi trebali skrivati od djece jer tako dijete smatra da su odrasli bezosjećajni i ravnodušni, a da život nema vrijednost i da problemi koji djecu muče nikoga drugog ne zanimaju. Djeca dobivaju dojam da su njihovi problemi nedovoljno bitni, a osjećaji pretjerano izraženi, a učitelj ima obvezu ukazati im na i dokazati im da je takvo mišljenje potpuno suprotno.

3.2. Zlostavljanje i zanemarivanje

Prema Hobbs, Hanks i Wynne (1999) zlostavljanje djece uključuje ono što pojedinci, institucije ili procesi čine ili propuštaju učiniti, a posredno ili neposredno šteti djetetu ili je rizično za njegov zdrav i siguran razvoj u odraslu osobu (Profaca i Arambašić, 2009, str. 60, prema Hobbs i sur., 1999). Također, navode još jednu definiciju, onu iz prakse: „Zlostavljanje djeteta je interakcija ili nedostatak interakcije između članova obitelji koji rezultira neslučajnom štetom koja se odražava na tjelesni i razvojni status pojedinca“ (Profaca i Arambašić, 2009, str. 60, prema Hobbs i sur., 1999). Postoje sljedeći oblici zlostavljanja: spolno, tjelesno, psihičko, emocionalno zanemarivanje, roditeljska zlouporaba sredstava ovisnosti, moralno-pravno i obrazovno

zlostavljanje i zanemarivanje. Briere (1992) navodi tri faze posljedica zlostavljanja koje se navodi kao traumatsko iskustva kod djeteta: reakcija na viktimizaciju u početku (one se odlikuju kao posttraumatske stresne reakcije, odmicanje od očekivana razvoja, prisutnost uznemirujućih osjećaja i kognitivna iskustva), razvijanje prilagodbe na zlostavljanje (načini suočavanja su usmjereni na spremnost i povećavanje sigurnosti kao i na smanjivanje osjećaja boli i reakcija koje su povezane s viktimizacijom) te dugoročne prorade i sekundarne prilagodbe (kao prvo, utjecaj početnih reakcija i prilagodbi povezanih s kasnijim psihičkim razvojem pojedinca te sposobnost razvijanja mehanizama razumijevanja i suočavanja s trenutnim osjećajima i stanjem u kojem se pojedinac nalazi, a koje je povezano sa zlostavljanjem).

Događaji kojima djeca mogu svjedočiti su: nasilje koje se događa zajednici, katastrofe, građanski i ratni sukobi, nasilje koje se događa u obitelji te ranjavanja i nesreće. Djeca mogu svjedočiti različitim događajima, poput samoubojstva, ubojstva, silovanja, nasilja u zajednici, vršnjačkog nasilja kao i iznenadnih napada. Navedeni događaji su samo određeni događaji kojima djeca svjedočiti, a ne obuhvaćaju i zlostavljanje i zanemarivanje u obitelji i te se mogu svrstati po klasifikaciji traumatskih događaja prema DSM–IV (1996).

Jedan od fenomena koji se pojavljuju uz ruku s traumatskim događajima ka učenicima su i zlostavljanja od strane učenika ili odraslih osoba iz njegova bliska okruženja prema učiteljima. Dzuka i Dalbert (2007) nasilje prema učiteljima definiraju kao agresivna ponašanja učenika, roditelja ili rođaka učenika, kolega ili nadređenih kojima je namjera nanošenje štete učitelju, zlonamjerno i ponavljajuće. Ono obuhvaća verbalno (vrijeđanje) i fizičko (udaranje) agresivno ponašanje, oštećivanje osobne imovine (uništavanje odjeće), socijalnu prisilu (manipulacija za dobivanje bolje ocjene) kao i ponašanje s ciljem izolacije učitelja-žrtve. Agresivno ponašanje ima negativne kako fizičke, tako i emocionalne posljedice. Naravno, ne smijemo zanemariti utjecaj na učinkovitost poučavanja i na samo zadovoljstvo poslom od strane učitelja.

Ljubin Golub, Olčar i Bezak (2007) naveli su čimbenike koji utječu na pojavu i intenzitet agresivnog ponašanja. Najčešći čimbenici su nepovoljne karakteristike školskog okruženja, opterećenost i pritisak, nedostatak pozitivnih vrijednosti, ohrabrivanje zlostavljanja te najčešće niži socioekonomski status škole i učenika. Sa sazrijevanjem dolazi do samoregulacije i razvoja kognitivnih i socijalnih vještina, pa se nasilje tada najčešće i smanjuje ili nestaje.

Briere (2002) navodi ključne koncepte u suradnji s pojedincem koji je prošao traumatska iskustva. To su na prvom mjestu davanje djetetu osjećaja sigurnosti, odnosno vraćanje djetetu njegova identiteta, biti podrška djeci kako bi svladala stjecanje sposobnosti regulacije unutrašnjih stanja, kao i uključenost terapeuta u cijeli proces. Vrlo je važna i interakcija između klijenta i terapeuta ili savjetodavne osobe jer se tako doprinosi dječjem razumijevanju samoga sebe. Također, traumatsko iskustvo se treba proraditi kako bi se djeca integrirala u pojedinčev kontinuirani život (Profaca i Arambašić, 2009, str. 60, prema Briere, 2002).

3.3. Mladenačka neprilagodba okolini

Mladenačka neprilagodba anomalija je koja se pojavljuje u mladosti, a ovisi o uzrastu ili socijalnim zahtjevima djeteta, gdje se događaju neprestani konflikti sa zbiljom ili zahtjevima okoline. Gruden (1994) navodi kako mladenačku neprilagodbu nalazimo i u mlade osobe kod koje su sposobnosti i suficijentnost normalni, ali koja trpi od neadekvatne okoline zbog svojih tjelesnih, intelektualnih i duševnih potreba. Mladenačku neprilagodbu također nalazimo i kod neadaptiranog ili insuficijentnog učenika koji živi u neadekvatnoj sredini. Opisuje tri situacije u kojima se razvija mladenačka neprilagodba: problem je u mladoj osobi, koja je na neki način hendikepirana ili psihički promijenjena, problem je u okolini, najčešće u obitelji; problem se nalazi i u subjektu i u okolini, te se neprilagodba razvija i podupire u njihovoj kombinaciji.

Uzročnici bio-psiho-socijalnog fenomena mladenačke neprilagodbe mogu biti razna tjelesna oboljenja. Njima se bave pedijatri i ne ulaze u okvire psihoterapijske pedagogije. Učenik treba biti integriran, autonoman i prilagođen. U suprotnom se stvara mladačka neprilagodba. Gruden (1994) navodi kako danas mladenačka neprilagodba postaje sve veći problem u svijetu. Računa se da od 5-40 posto djece nije prilagođeno, a o mladenačkoj neprilagodbi možemo govoriti kod 5-7 posto cjelokupnog naraštaja, više kod muške populacije.

Poseban oblik opće mladenačke neprilagodbe koju Gruden (1994) navodi je školska neprilagodba. Ona se može definirati kao neusklađenost subjekta u odnosu na sredinu i učenje, kada je riječ o školi i razrednoj sredini. Učenik jednostavno u školi ne zadovoljava svoje potrebe i sveobuhvatnu težinu istih. Druge smetnje mogu biti i maskirane, te se na prvi pogled može činiti da je problem vezan samo uz školovanje. Uzroci toj neprilagodbi mogu postojati u školi (kod nastavnika ili kolega), ali ne smiju se zanemariti ni okolinski čimbenici, a rizik najčešće predstavljaju obiteljski problemi. Učenici svoje emocije, najčešće ljubav i ljutnju, kanaliziraju od

roditelja i obitelji prema školi, učenju i ostalim učenicima. Dijete svoje nerazriješene odnose projicira na učitelja, tako da ponavljaju odnos s roditeljima iz prošlosti ili predviđaju kako bi budući odnos trebao izgledati jer su upoznati s negativnim iskustvom. Gruden (1994) također upozorava na to kako treba voditi računa i o tjelesnim simptomima kojima se bavi pedijatar ili školski liječnik, a ne samo o socijalnim i psihičkim uzrocima.

Psihoterapijska pedagogija obraća pažnju na psihičku sastavnicu koja je uzrok školske neprilagodbe. Problem se traži na intelektualnom ili posebno na emocionalnom polju. I tada, osim struktura ličnosti, ranog djetinjstva i obiteljskih odnosa, u školi valja obratiti pažnju na okvire istih ili na tip učenja na koji je možda učenik neprimjeren. Ponovno se kao imperativ postavlja učiteljeva kompetentnost prepoznavanja, razumijevanja, potpore i pomoći.

4. AKTIVNOSTI KOJE POMAŽU DJECI PREBRODITI STRES I OPRORAVITI SE OD TRAUME

4.1. Izlječenje traumatizirane djece

Djeca koja su proživljela traumu: „Nalaze se u vakuumu, bez mogućnosti verbalnog izražavanja; uhvaćena su u zamku vlastitih zastrašujućih sjećanja i preplavljena osjećajem gubitka. Kad im se nudi mogućnost nježnog otklanjanja poklopca s "kutije" u kojoj je skriven strah, ljutnja se raspršii dijete pronađu unutarnji mir“ (Oehlberg, 2008, str. 22).

Aktivnosti koje učitelji provode u radu nude djeci mogućnost da se bez straha od zastrašujućeg događaja u sigurnom okruženju oporavljaju. Djeci se na usluzi nalazi stručna osoba, učitelj ili pedagog, koja im pruža podršku i djeluje na njih umirujuće. Nadu za ozdravljenjem koju traumatizirana i osjetljiva djeca osjete daje im šansu da ponovno steknu vjeru u budućnost, što je ključno za zdrav rast i razvoj te ostvarivanje pune sposobnost za stjecanje znanja. Djeca su uznemirena ili plaču dok ponovno proživljavaju gubitak ili neko drugo traumatično iskustvo. Upravo zato je ključna reakcija učitelja koja pokazuje kako će ostatak djece u skupini reagirati ukoliko će djetetu biti potrebna briga i na koji način će im pružiti prijateljsku potporu. Nekoj djeci će trebati nježniji pristup učitelja, kao i ostalih članova bliske okoline kako bi stekli povjerenje i emotivnu sigurnost tijekom provođenja aktivnosti oporavka od traumatičnih iskustava. Ponekad dijete ima potrebu da izađe iz prostora da bi se do kraja suočilo s ružnim uspomenama i vratilo vlastito dostojanstvo i ponovno osjetili izgubljeno samopouzdanje, ali navedeno se treba poštivati samo kad je na raspolaganju još neka odrasla osoba koja može djetetu pružiti sigurnost i potporu u datom trenutku. Kao temeljni cilj koji se odnosi na izlječenje traumatizirane djece, učitelji i druge odrasle osobe moraju postaviti saznanje djeteta da ne moraju ostatak života ostati nemoćna. Aktivnosti oporavka koje učitelj provodi u radu s djecom ne smiju se koristiti za dobivanje informacija od djece ili u svrhu postavljanja dijagnoze, time se bave samo stručne osobe i to samo onda kada je dijete sposobno i spremno za isto.

4.2. Izražavanje osjećaja i iscjeljujuće aktivnosti

Jedna od najizazovnijih radnji s kojima se dijete suočava je upravo izražavanje osjećaja vezanih za gubitak ili traumu. Osjećaj nemoći se javlja ukoliko je gubitak neočekivan i iznenadan

i tada se dijete nalazi u agoniji intenzivnog osjećaja da nema kontrolu, upravo zbog tog šoka koji popraćen iznenadnim događajem. Dijete često krivi sebe i ne može pojmiti koliko emocija zapravo može procesuirati. Prema Oehlberg (2008) tada je najvažnije da dijete osjeća podršku, ohrabrenje i da usvoji saznanje da je vrijedno, voljeno i važno, koje se često s traumom može izgubiti ili izblijediti. Djeca zbog traumatskog iskustva često prebrzo nastoje odrasti i na traumu reagirati poput odraslih koji nastoje „ostati jaki“ i ne pokazivati emocije, pogotovo pred djecom. Tada je potrebno da djeca imaju podršku da nastave maštati. Važno je da se čvrsto drže svojih snova koji moraju ostati nepromijenjeni unatoč vanjskom svijetu koji se promijenio i potpuno poremetio. Djeca zbog gubitka osoba iz svog života ili zbog traume koja je promijenila stara maštanja gube viziju budućnosti koja postaje teško ostvarljiva. Iskrenost je u tom slučaju najbolji alat: „Radije podijelite s njima tugu i prihvatite potrebu za tugovanjem nego da ih pokušate uvjeriti kako je sve u redu. Ne možemo s njima razgovarati kao da se ništa nije dogodilo. Novi snovi i planovi za budućnost ključ su uspjeha“ (Oehlberg, 2008, str. 29).

Djeca, kao i odrasli, mogu biti domišljata u prikrivanju svojih strahova i osjećaja nemoći. Obrambeni mehanizam koji se projicira kroz ratoborno ponašanje prema učiteljima i/ili roditeljima čest je u djece koja prolaze kroz proces tugovanja, naročito u dječaka. Potrebno je preći preko tog zida i zadobiti dječje, izgubljeno, povjerenje. Ukoliko se radi o slučaju obiteljskog nasilja, dijete često može izgubiti osjećaj suosjećanja i razviti iz traume ljutnju ili osvetničko ponašanje kojim se nastoji boriti protiv zlostavljača koji je zapravo najbliži djetetu, njegov član obitelji. No, djeca ne žive u zabludi i svjesni su svojeg okruženja. Oni znaju da ne mogu djelovati protiv starijih i jačih, pa osjećaju strah i nemoć gotovo cijelo vrijeme, jer se stalno nalaze i vraćaju u traumatsko okružje. Zato je zadatak učitelja da stvori u razredu sigurno okruženje, kako emocionalno tako i fizički. Dijete prvo treba biti u okolini odrasle osobe, učitelja, u koju ima povjerenje kako bi počelo ponovno vjerovati drugima, ali i sebi i svojim osjećajima. „Ako ga prihvatite i podržite, može se osloboditi osjećaja nemoći, izliječiti se i naučiti povjerenju. Takvi su napori najvažniji u zaustavljanju začaranog kruga nasilja i pasivne nemoći“ (Oehlberg, 2008, str. 36).

Kao što dječje izražavanje tuge i nemoći naginju simbolima, tome naginju i strategije oporavka. „Umjetničko izražavanje, pokret i igra postavljanjem simboličkog jezika postaju oblik rješenja djetetova problema uzrokovana gubitkom“ (Oehlberg, 2008, str. 49).

Jedna od umjetničkih aktivnosti koju je Oehlberg (2008) navela u svojoj knjizi naziva se *Sigurnosni štit*. Igra izgleda tako što se djecu pita što je to štit i kakav štit je njima potreban, od kojeg materijala ili kojeg izgleda. Nakon obavljene diskusije na temu, učitelji pomažu djeci u oblikovanju štita. Koristi se smeđi papir za zamatanje ili obični novinski papir na koji se precrta oblik štita i izreže. Djeca štit ukrašavaju po svojoj želji i po funkcionalnosti, odnosno na način na koji bi ih najviše štitio. Na stražnju stranu štita se pričvrste platnene ručke. Potrebno je kroz razgovor doći do toga da trebaju zapravo koristiti štit čak i kad ga nemaju uz sebe prisutnog. Taj takozvani štit zapravo je simbol za samopomoć. Učitelj pomoću ove aktivnosti treba djecu potaknuti na to da si sama, uz maštu koju ne smiju zapostaviti, pronađu utjehu kako bi se mogli oporaviti od proživljenih trauma. Kroz razgovor se nastoji na nenapadački način doći do korijena nesigurnosti koju uzrokuju povrijeđenost i tjeskoba.

Nastoji se djeci pomoći da razviju otpornost i nauče se brzo oporavljati od doživljenih stresova. Potrebno je učenike naučiti da izražavaju vlastite osjećaje, kako savladati ljutnju, da rješavaju probleme, prevladavaju stresove i strahove, da uspiju riješiti sukobe te da sudjeluju u provođenju vlastite sigurnosti i da ne budu pasivni promatrači. Potrebno je da učitelj bude predan u radu i pokaže stručnost. Treba uključiti u rad i ostale članove obrazovne strukture te imati dobar odnos s roditeljima, kao i uložiti napor u pružanju podrške roditeljima. Učitelj treba biti ustrajan u svome radu te slijediti rezultate svojih zapažanja i intuiciju kako bi se djetetu osigurala potrebna pomoć. Ponekad može biti potrebno povećati roditeljsku anksioznost ukoliko roditelj odbaci djetetove poteškoće kao nevažne, iako, naravno, i to može biti pokazatelj znatne temeljne tjeskobe. Može se dogoditi da će odluka o traženju uputnice kako bi djeci pristupio stručnjak, sama po sebi, biti šok za roditelje, pa će im trebati dati neko vrijeme da se s time pomire. Ako, unatoč pažljivoj raspravi i pripremama, roditelj i dalje odbija suradnju, tada se može uputiti dijete. Navedeno se prakticira samo u najtežim slučajevima, s ciljem, na primjer, traženja smještaja zakonskim sredstvima. Takve odluke posebno je teško donijeti tamo gdje su problemi u ponašanju glavna briga, a tu će se vjerojatno pozvati i tim za usmjeravanje djece. „Vi ste možda osoba koja, doslovno, spašava djetetov život, fizički ili psihički. Ne gubite samopouzdanje i učinite što mislite da je najbolje za dijete“ (Oehlberg, 2008, str. 148).

ZAKLJUČAK

Učiteljska profesija izazovna je, posebno intelektualno i emocionalno, sa sve većim brojem učenika koji su pogođeni traumom. Učitelj često postaje odrasla osoba s kojom djeca provode najviše vremena i kao takav je dobio novu razinu odgovornosti, pružiti djeci, odnosno svojim učenicima osjećaj sigurnosti kako bi mogli prebroditi nemile događaje. U svijetu današnjice djeca su, kao i odrasli, u nepovoljnom položaju te su sve više podložni stresu i strahovima. Važno je poticati razvijanje svijesti i razumijevanja utjecaja tragičnih ili zastrašujućih događaja na živote djece prije nego što možemo početi provoditi učinkovite strategije koje mogu podržati učenje u razredu i spriječiti nastanak dodatnih stresnih reakcija kod djece koja su već izložena stresorima. Prvi korak u informiranju o traumi je spoznaja da je trauma sveprisutna u životima djece. Nije izolirana za učenike s emocionalnim teškoćama i smetnjama u ponašanju ili odabrane škole ili zajednice, već postoji svuda.

Također je postalo jasno da tradicionalne metode koje se usredotočuju na posljedice nemaju dostatne vještine koje su učenicima potrebne za uspjeh. Podržavaju se korištenje intervencije u ponašanju i potpora zajedno s praksama osjetljivim na traumu koje se bave okolinom, odnosima i sposobnošću regulacije emocija. Osnova pristupa temeljenog na traumi uključuje prepoznavanje, razumijevanje, potporu i pomoć. Potrebno se zajedno s djecom oduprijeti ponovnoj traumatizaciji. Krajnji cilj provedbe prakse osjetljive na traumu je da se osigura sigurno okruženje u kojem se učenici mogu osjećati podržano, povećati njihovu sposobnost identifikacije, izražavanje i upravljanje emocijama, smanjiti simptome povezane s traumom koji mogu utjecati na ponašanje i povećati njihovu ostvarivanja razvoja zdravih odnosa što zauzvrat može potaknuti uspjeh u školskoj ustanovi, kao i cjelokupnoj zajednici. Sigurni, predvidljivi i dosljedni odnosi mogu pomoći u obnavljanju narušenog povjerenja, samopouzdanja i nade koji učenicima omogućuju pristup vještinama razmišljanja i zaključivanja na višoj razini, na kojoj se trauma nadvladava. Kompetentnošću i učiteljevim nastavnim metodama nastoji se osigurati prepoznavanje i razumijevanje različitih oblika traume i stresa kod mladih i tako se omogućava djelovanje i stvaranje mreže podrške učenicima. Potrebno je omogućiti djeci da se razviju i izrastu do svog punog potencijala bez obzira na potresna iskustva, a to se može omogućiti samo korištenjem obaju aspekata, i uma i srca u poučavanju.

5. LITERATURA

Arambašić, L. (2000). Stresni i traumatski događaji i njihove posljedice, U: L. Arambašić (ur.), Psihološke krizne intervencije, 11-31. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć. Arambašić, L. (2000). Stresni i traumatski događaji i njihove posljedice, U: L. Arambašić (ur.), Psihološke krizne intervencije, 11-31. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.

Briere, J.N. (1992). Child abuse trauma: Theory and treatment of the lasting effects. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Chabot, D., Chabot, M. (2009). Emocionalna pedagogija: osjećati kako bi se učilo - kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje. Zagreb: Educa

Dzuka, J. i Dalbert, C. (2007.). Student Violence against Teachers: Teachers' Well-Being

and the Belief in a Just World. European Psychologist, 12, 253-260.doi: 10.1027/1016-

9040.12.4.253

Erwin, J.C. (2010). Inspiring the Best in Students. Alexandria: ASCD

Feresin, C., Močinić, S. i Tatković, N. (2013). Bi li obiteljska terapija trebala uključiti i učitelje u liječenje depresivnih predškolaca kad skrbnik pokazuje afektivne poremećaje?. Školski vjesnik, 62 (1), 75-84. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/99760 (pristupljeno 12.8.2021.)

Gruden, Z. (1994). Psihoterapijska pedagogija. Zagreb: Medicinska naklada

Hrvatić, N. i Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. Pedagogijska istraživanja, 2 (2), 251-265. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/139325 (pristupljeno 12.8.2021.)

Jensen, E. (2003.). Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje. Zagreb: Educa

Kovačević, M. (2012). Djeca osnovnoškolske dobi i stres izazvan gubitkom drage osobe - repoznavanje, razumijevanje, potpora i pomoć. Školski vjesnik, 61 (1.-2.), 213-232. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/81032 (pristupljeno 13.8.2021.)

Ljubin Golub, T., Olčar, D. i Bezak, S. (2016). Zadovoljstvo učitelja poslom: uloga agresivnog učeničkog ponašanja i učiteljske povezanosti s učenicima. Napredak, 157 (4), 437-458. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/177213 (pristupljeno 13.8.2021.)

Mijatović, A. (2005), Od minimalne kompetencije do profesionalne djelotvornosti učiteljstva U: Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika (ur. Rosić, V.). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.

Munjiza, E. i Lukaš, M. (2006). PEDAGOŠKO-PSIHOLOŠKO OSPOSOBLJAVANJE UČITELJA U VISOKOŠKOLSKIM USTANOVAMA. Odgojne znanosti, 8 (2 (12)), 361-383. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/21071 (pristupljeno 12.8.2021.)

Oehlberg, B. (2008). Neka bude bolje: aktivnosti koje pomažu djeci prebroditi stres i oporaviti se od traume. Zagreb: Ostvarenje

Osborne, E., Salzberger-Wittenberg, I., Williams, G. (1999). THE EMOTIONAL EXPERIENCE OF LEARNING AND TEACHING. London: Karnacbooks

Pivac, J. (2006.). Pristup školi koja se mijenja. Napredak, 147, 1, 33-42.

Profaca, B. i Arambašić, L. (2009). Traumatski događaji i trauma kod djece i mladih. Klinička psihologija, 2 (1-2), 53-73. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/158461 (pristupljeno 13.8.2021.)

Razdevšek-Pučko, C. (2005.). Kakvog učitelja / nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra). Napredak, 146, 1, 75-90.

Rosić, V. (2011). DEONTOLOGIJA UČITELJA - TEMELJ PEDAGOŠKE ETIKE. Informatologia, 44 (2), 142-149. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/70976 (pristupljeno 12.8.2021.)

Sablić, M. i Blažević, I. (2015). Stavovi učitelja prema vrijednostima kao temeljnim sastavnicama nacionalnog okvirnog kurikuluma. Školski vjesnik, 64 (2), 251-265. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/148988 (pristupljeno 12.8.2021.)

Skupnjak, D. (2011). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u Hrvatskoj. Napredak, 152 (2), 305-324. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/82739 (pristupljeno 12.8.2021.)

Zakon o osnovnoj školi, Narodne novine, Zagreb 1964.

SAŽETAK

Danas su djeca, kao i odrasli, u nepovoljnom položaju te su sve više podložni stresu i strahovima. Traumatska iskustva, odnosno osjećaj gubitka kontrole, povezanosti i smisla življenja na pojedinca, učenika, djeluju na mnoge segmente. Učitelj kao jedna od najbližih odraslih osoba djetetu ima odgovornosti pružiti svojim učenicima osjećaj sigurnosti kako bi mogli prebroditi nemile događaje i uzeti u obzir emocije, mišljenje, ponašanje, pamćenje, tjelesno zdravlje i socijalne odnose djeteta. Pružanjem prijeko potrebne emocionalne i fizičke sigurnosti započinje podroban proces liječenja i razumijevanja traume. Najprije učeniku treba omogućiti da prepozna, razumije i izrazi svoje emocije kao i njihov izvor. Sam proces pomoći sastoji se od različitih etapa kao što su mogućnost izražavanja osjećaja, svladavanja ljutnje, rješavanja problema, prevladavanja straha i stresova, rješavanja nastalih sukoba kao i osiguravanje nenasilnog okruženja kako se nasilje ne bi reflektiralo na ostale učenike ili samog učitelja. Djetetu je potrebno biti podrška kako bi moglo početi vjerovati svojim osjećajima i postupcima, a kasnije i svojoj okolini.

Učitelj treba voditi učenike od prepoznavanja, ka izražavanju i razumijevanju emocija. Samo tada će moći pomoći učeniku da preuzme upravljanje vlastitim emocijama, uspije u učenju i nastavi živjeti bez osjećaja nemoći i straha. Prepoznavanjem vapaja djece i ustrajnošću moguće je zaustaviti začarani krug nasilja i nemoći te im pružiti bolju budućnost. Potrebno je pregledati razloge zbog kojih dolazi do sukoba, te prenijeti svijest o tome da sigurnost jednog člana zajednice ovisi o drugim članovima. Samo se tako mogu ponovno uspostaviti narušeni odnosi s odraslima i vršnjacima. Također, potrebno je znati kada djetetu treba stručni pristup, a to će učitelj kao glavna potpora roditeljima intuitivno, vladajući empatijom i suosjećanjem moći ustanoviti. Imperativ postaje kompetentnost učitelja koji razumije individualnost svakog učenika u učionici.

Sjedinjenjem uloge učitelja kao nositelja znanja s ulogom učitelja kao odgojne figure te kompetentnošću i učiteljevim nastavnim metodama nastoji se osigurati prepoznavanje i razumijevanje različitih oblika traume i stresa kod mladih i tako se omogućava djelovanje i stvaranje mreže podrške učenicima.

Ključne riječi: aktivnosti, učenik, učitelj, strahovi, trauma

SUMMARY

Today children, as well as adults, are at a disadvantage and are increasingly susceptible to stress and fear. Traumatic experiences, ie the feeling of losing control, connection and meaning of life of an individual, a student, affect many segments. The teacher, as one of the closest adults to the child, has a responsibility to provide his students with a sense of security so that they can overcome unpleasant events and to take into account their feelings, opinions, memory, behavior, physical health and social relationships. By providing much-needed emotional and physical security, a detailed process of healing and understanding trauma begins. The student should first be allowed to recognize, understand and express their emotions as well as their source. The help process itself consists of various stages such as the ability to express feelings, overcome anger, solve problems, overcome fears and stress, resolve conflicts and provide a non-violent environment so that violence is not reflected on students or the teacher himself. The child needs to be supported so that he can begin to trust his feelings and actions, and later his surroundings.

The teacher should guide students from recognizing, to expressing and understanding emotions. Only then will they be able to help the student to take control of their own emotions, to succeed in learning, and to continue to live without feeling of helplessness and fear. By recognizing children's cries and perseverance, it is possible to stop the vicious circle of violence and helplessness and give them a better future. It is necessary to review the reason for the conflict, and to spread awareness that the wellbeing of one member of the community depends on other members. Only in this way can broken connections with adults and peers be re-established. Also, it is necessary to know when the child needs a professional approach, and the teacher will be able to establish this intuitively, ruling empathy and compassion, as the main support. The competence of a teacher who understands the individuality of each student in the classroom becomes imperative.

Combining the role of the teacher as a bearer of knowledge with the role that the teacher has as an educational figure and competence and teacher teaching methods, seeks to ensure recognition and understanding of numerous forms of trauma and stress in children and thus enabling action and creating a support network for students.

Keywords: activities, student, teacher, fears, trauma

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Nejra Delić, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišne prvostupnice pedagogije i engleskog jezika i književnosti, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 23. rujna 2021.

Potpis 

OBRAZAC I.P.

IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

STUDENT/ICA	Nejra Delić
NASLOV RADA	Uloga učitelja u odgoju i obrazovanju djeteta nakon proživljene traume
VRSTA RADA	Završni rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	Društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	Ines Blažević, doc. dr. sc.
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	-
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime prezime, zvanje),	1. doc. dr. sc. Ines Blažević 2. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić 3. Sani Ćavar, asistent

Ovom izjavom potvrđujem da sam autorica predanog završnog rada i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

(a.) u otvorenom pristupu

b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu

c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Split, 23. rujna 2021.

mjesto, datum

potpis studentice

