



RESCUR: NA VALOVIMA

KURIKUL OTPORNOSTI ZA PREDŠKOLSKU I OSNOVNOŠKOLSKU DOB

Vodič za odgojitelje i učitelje

Carmel Cefai – Malta – koordinator

Renata Miljević-Ričički, Dejana Bouillet, Tea Pavin Ivanec, Mirjana Milanović – Hrvatska

Anastassios Matsopoulos, Mariza Gavogiannaki – Grčka

Maria Assunta Zanetti, Valeria Cavioni – Italija

Paul Bartolo, Katya Galea – Malta

Celeste Simoes, Paula Lebre, Anabela Caetano Santos – Portugal

Birgitta Kimber, Charli Eriksson - Švedska





RESCUR: NA VALOVIMA KURIKUL OTPORNOSTI ZA PREDŠKOLSKU I OSNOVNOŠKOLSKU DOB

Vodič za odgojitelje i učitelje

Carmel Cefai – Malta – koordinator

Renata Miljević-Ričički, Dejana Bouillet, Tea Pavin Ivanec, Mirjana Milanović – Hrvatska

Anastassios Matsopoulos, Mariza Gavogiannaki – Grčka

Maria Assunta Zanetti, Valeria Cavioni – Italija

Paul Bartolo, Katya Galea – Malta

Celeste Simões, Paula Lebre, Anabela Caetano Santos – Portugal

Birgitta Kimber, Charli Eriksson – Švedska



RESCUR: NA VALOVIMA
KURIKUL OTPORNOSTI ZA PREDŠKOLSKU I OSNOVNOŠKOLSKU DOB
Vodič za odgojitelje i učitelje



**Lifelong
Learning
Programme**

A Lifelong Learning Programme Comenius projekt

Ova publikacija izrađena je u sklopu projekta RESCUR – Razvoj kurikula otpornosti za djecu predškolske i osnovnoškolske dobi u Europi – www.rescur.eu. Projekt je financirala Europska komisija u sklopu Lifelong Learning Programa, No. 526813-LLP-1-MT-COMENIUS-CMP.

Autori

Carmel Cefai – Malta – koordinator

Renata Miljević-Riđički, Dejana Bouillet, Tea Pavin Ivanec, Mirjana Milanović – Hrvatska

Anastassios Matsopoulos, Mariza Gavogiannaki – Grčka

Maria Assunta Zanetti, Valeria Cavioni – Italija

Paul Bartolo, Katya Galea – Malta

Celeste Simões, Paula Lebre, Anabela Caetano Santos – Portugal

Birgitta Kimber, Charli Eriksson – Švedska

© prosinac 2015.

Urednice hrvatskog izdanja

Renata Miljević-Riđički, Dejana Bouillet, Tea Pavin Ivanec, Mirjana Milanović



Sveučilište u
Zagrebu

Izdavač: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Za izdavača: Prof. dr. sc. Ivan Prskalo

ISBN 978-953-7210-95-3

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem **000923915**.

Sva prava pridržana. Nijedan dio ove publikacije ne smije se reproducirati niti prenositi ni u kakvom obliku niti ikakvim sredstvima elektroničkim ili mehaničkim, fotokopiranjem, snimanjem ili umnažanjem u bilo kojem drugom obliku bez prethodne suglasnosti vlasnika prava.

Sadržaj ove publikacije ne odražava nužno stavove i mišljenja Europske komisije.

RESCUR - Vodič za odgojitelje i učitelje

Vježbe za usmjeravanje pažnje: © Birgitta Kimber i Charli Eriksson, prosinac 2015.

Glazba © Gorana Tomašić-Šragalj i Damir Sertić, prosinac 2015.

Izvođači: Gorana Tomašić Šragalj, Leon Cvetkovski i Ivana Cvetkovski

Naslovnica i ilustracije: Antonija Balić Šimrak

Lektura: Božica Vuić

Prijevod: Petra Ivanc

Naslov izvornika: RESCUR: SURFING THE WAVES. A resilience curriculum for early years and primary schools. A Teacher's Guide.

Recenzenti: Prof. dr. sc. Helen Cowie

Prof. dr. sc. Maria Poulou

Grafičko oblikovanje: Antonija Balić Šimrak i Mario Perus

Naklada: 500 primjeraka

Tisak: ITG d.o.o., Zagreb

Elektronska verzija: www.rescur.eu

www.um.edu.mt/cres/publications/rescur

SADRŽAJ

1. Uvod	1
2. Okvir kurikula	11
3. Primjena kurikula	18
4. Pristup cjelovite škole/vrtića	29
5. Otpornost učitelja i odgojitelja¹	34
6. Nezaobilazni aspekti provedbe kurikula	40
Literatura	46
PRILOG 1. Primjer evaluacijskog lista za učitelja/odgojitelja.....	54
PRILOG 2. Primjer liste za djetetovu samoprocjenu.....	56
PRILOG 3. Lista provedbe za učitelje/odgojitelje.....	58
PRILOG 4. Lutke za ruku ili prste.....	59
PRILOG 5. Naslovnica djetetova portfolija.....	60
PRILOG 6. Primjer postera.....	61
PRILOG 7. <i>Konvencija o pravima djeteta (1989)</i>	62
PRILOG 8. Vježbe za usmjeravanje pažnje.....	65

1 Riječi koje se koriste u ovom Vodiču, a koje imaju rodni značaj (npr. odgojitelj, učitelj), obuhvaćaju na jednak način i muški i ženski rod.

ZAHVALE

Zahvaljujemo svima onima koji su na različite načine doprinijeli razvoju ovog kurikula.

Našim kolegama i djelatnicima sa šest partnerskih sveučilišta na njihovom doprinosu u različitim fazama projekta, uključujući: Giusy Ninna i Mara Lupica Spagnolo (Italija) te Sarah Mercieca i Natalie Galea (Malta).

Antoniji Balić Šimrak koja je osmislila naslovnice za pet publikacija, ilustracije i lutke Sherlocka i Zelde, kartice sa životinjama, tri kompleta postera i ilustracije za slikovnicu u sklopu prve teme.

Brigitti Kimber i Charliju Erikssonu koji su osmislili i snimili aktivnosti za usmjeravanje pažnje (*mindfulness*), a koje se nalaze u elektronskoj verziji ove publikacije.

Gorani Tomašić Šragalj i Damiru Sertiću (skladateljima); Gorani Tomašić Šragalj, Leonu Cvetkovskom i Ivani Cvetkovski (izvođačima) za četiri glazbene teme koje su uključene u elektronsku verziju ove publikacije.

Prof. emeritus Helen Cowie sa Sveučilišta u Surreyu (UK) i prof. Marii Poulou sa Sveučilišta u Patrasu (Grčka), vanjskim recenzenticama kurikula, na njihovim dragocjenim stručnim komentarima i povratnim informacijama.

Prof. Michaelu Ungaru, ravnatelju Centra za istraživanje otpornosti Sveučilišta Dalhousie, Halifax (Kanada) na dragocjenim komentarima.

Prof. Terje Ogdenu, sa Sveučilišta u Oslu (Norveška) i dr. Susan Beltman, sa Sveučilišta Curtin (Australija) koji su vodili trening RESCUR tima za implementaciju kurikula.

Izdavaču Springer Publications, ENTRÉE LLP Comenius projekt i <http://paperboxworld.weebly.com/>, <http://it.freepik.com/>, <http://www.iconarchive.com/>, <http://www.adorabletoon.com/>, za dopuštenje da se njihov materijal uključi u ovu publikaciju.

U konačnici, zahvaljujemo 199 odgojitelja/učitelja i 1935 djece diljem Europe koji su sudjelovali u pokusnoj primjeni kurikula i čije su povratne informacije bile od velike pomoći za unaprjeđenje RESCUR-a.

Provedbi RESCUR projekta u Hrvatskoj su u, njegovim različitim fazama, doprinijeli i:

Marija Šarić, Tea Pahić, Renata Marinković Krvavica, Biserka Petrović Sočo, Višnja Rajić, Goran Lapat, Iva Gruić, Davor Brđanović, Katarina Tadić i Vatroslav Horvat

Popis vrtića i škola koje su sudjelovale u pokusnoj primjeni kurikula

Hrvatska

Dječji vrtić "Različak", Zagreb, Petrinjska 31/2

Dječji vrtić Varaždin, Varaždin, Dravska 1

IV. osnovna škola Varaždin, Varaždin, A. M. Reljkovića 36

Osnovna škola "Dr. Ivan Merz", Zagreb, Račkoga 4.

Grčka

Perfecture of Rethimno, Crete: 8th Elementary school of Rethimo

Roussospiti Elementary School

2nd Preschool of Atsipopoulo

16th Elementary school of Rethimno

Elementary school of Fourfoura, Elementary school Alfa Milopotamou

Preschool Sgourokefaliou

Elementary school of Asi Gonia Rethimnou

Preschool of Agia Galini Rethimnou

Perfecture of Hrakleio, Crete: 38th Preschool of Hrakleio

Tefeliou Preschool Hrakleio

31st Elementary school of Hrakleio

Preschool of 10 Saints, Hrakleio

24th Preschool of Hrakleio

9th Elementary School of Hrakleio

29th Preschool of Hrakleio

1st Elementary school Agias Marinas Hrakleio

30th Preschool of Hrakleio

10th Preschool of Hrakleio

25th Preschool of Hrakleio

2nd Preschool Boutes Hrakleiou

3rd preschool of Arkaloxori

1ST Preschool of Zakros

Elementary school of Kastelli Padiados

36th preschool of Hrakleio, Preschool of Skalani Hrakleiou

2nd Elementary school of Archanes Hrakleiou

36th Elementary school of Hrakleio

*Perfecture of Agios Nicholaos, Crete:*2nd Elementary School Ierapetras

2nd Preschool Neapolis Lasithiou.

Italija

Istituto Comprensivo “Via Libertà” - San Donato Milanese (MI)

Istituto Comprensivo di “Via Acerbi” – Scuola d’infanzia L’ Aquilone - Pavia

Istituto Comprensivo di Bereguardo - Bereguardo e plesso di Vellezzo Bellini (PV)

Istituto Comprensivo di Certosa di Pavia - Certosa di Pavia (PV)

Istituto Comprensivo di Garlasco - Plesso di Dorno (PV)

Istituto Comprensivo di Piazza Vittorio Veneto - Vigevano (PV)

Istituto Comprensivo di Rivanazzano Terme- Rivanazzano Terme e plesso di Retorbido (PV)

Istituto Comprensivo di Siziano - Siziano (PV)

Istituto Comprensivo di via Scopoli – Scuola primaria “E. De Amicis, Scuola primaria “Gabelli”, Scuola primaria “F. Casorati”, Scuola primaria “Montebolone” - Pavia

Istituto Comprensivo di Villanterio - Villanterio e plesso di Vistarino (PV)

Istituto Comprensivo Rivanazzano - Scuola d’infanzia “E. Diviani – Salice Terme (PV)

Istituto Comprensivo Rivanazzano - Scuola dell’infanzia “Negrotto Cambiaso” Codevilla (PV)

Istituto Comprensivo Statale di Mortara - Mortara (PV)

Istituto Comprensivo Statale di via Angelini - Pavia

Scuola dell’infanzia “G. Vaccari” - Pavia

Scuola dell’Infanzia comunale “8 Marzo” - Pavia

Scuola dell’infanzia di Portalbera - Portalbera (PV)

Scuola Primaria paritaria “Maddalena di Canossa” - Pavia

Malta

St Margaret College- Żabbar Primary School A

St Margaret College -Żabbar Primary School B

St Margaret College - Cospicua Primary School

St Margaret College - Kalkara Primary School

St Margaret College - Xgħajra Primary School.

Portugal

Agrupamento de escolas Dr. Azevedo Neves

Agrupamento de escolas Dr. Ruy Luis Gomes

Santa Casa da Misericórdia de Almada

Casa das Cores

Švedska

Förskolan Bispgården

Hansåkerskolan

Himlavalvets förskola

Humlans förskola(Mosippan)

Järåskolan

Kullsta skola

Skolbackens förskola

Smultronets förskola

1. Uvod

Osnova

Ovaj se vodič pojavio u kritičnom razdoblju kada se Europa suočava sa sve većim ekonomskim, socijalnim i kulturološkim izazovima - recesijom, nezaposlenošću, terorizmom i imigracijom. Zbog socioekonomskih promjena koje se događaju javljaju se sve veći problemi vezani uz socijalnu inkluziju i pravednost, stoga postaje sve važnije da djelujemo. Europsko društvo već je odavno multikulturalno i raznoliko, no u posljednje vrijeme ono doživljava povećanu mobilnost i migracije pojedinaca iz različitih kultura. Kulturalna raznolikost omogućuje nam da se „okupi ljudski kapital” te da se unaprijedi ljudsko iskustvo i na individualnoj i na kolektivnoj razini. No, ona također povlači za sobom i razne izazove koji mogu dovesti do predrasuda i diskriminacije, kao i do socijalnih sukoba. Upravo je etničko porijeklo razlog najviše stope diskriminacije u Europi (Europska komisija, 2012). Pripadnici etničkih i kulturoloških manjina, kao što su Romi, useljenici i izbjeglice u opasnosti su od ranoga napuštanja i izostajanja iz škole, školskoga neuspjeha, socijalne isključenosti i problema s mentalnim zdravljem. Primjerice, prosječna stopa ranoga napuštanja škole među mladima imigrantskoga porijekla u Europi dvostruko je veća od stope među mladima lokalnoga porijekla, dok je ta stopa još viša za romsku populaciju koja je socijalno najisključenija skupina (Europska komisija, 2011).

Romska su djeca među najranjivijom djecom u Europi jer pripadaju najvećoj, najsiromašnijoj i najugroženijoj manjini središnje i istočne Europe. Suočena su sa stereotipima te etiketirana kao inferiorna, delinkventna i opasna što uzrokuje njihovu društvenu, političku i ekonomsku diskriminaciju, ograničen pristup zdravstvenoj skrbi, visoku ovisnost o državnoj socijalnoj skrbi, ograničeno obrazovanje i više stope izostanaka iz škole i ranoga napuštanja školovanja (UNICEF, 2005; Dimakos i Papakonstantinopoulou, 2012; OCSE, 2012). Romska djeca imaju slabiju podršku obitelji, suočena su s diskriminacijom unutar obrazovnoga sustava i imaju puno ograničenije prilike za neformalno i informalno učenje izvan obaveznoga školovanja (Europska komisija, 2011). U istraživanju provedenom među roditeljima romske djece u Hrvatskoj, Pahić, Vizek Vidović i Miljević-Rički (2011) navode da, iako roditelji počinju uviđati važnost školovanja svoje djece, u usporedbi s drugim roditeljima manje su zainteresirani za sudjelovanje u aktivnostima i odlučivanju o školi te imaju manja očekivanja od svoje djece u vezi s akademskim uspjehom. Oni smatraju da je njihovoj djeci teže učiti zbog jezične barijere, a također navode siromaštvo i neprimjerene uvjete za učenje kod kuće. Više od polovice tih roditelja smatra da bi škole mogle učiniti više za njihovu djecu, uključivši u to dodatnu podršku u obrazovanju, financijsku pomoć i zaštitu od vršnjačkoga nasilja.

Izbjeglice i useljenici druga su skupina djece u Europi čiji broj raste i čiji je razvoj ugrožen čimbenicima kao što su loši životni uvjeti, nedostupnost obrazovanja, sigurnosti i zdravstvene zaštite, veći rizik od zlostavljanja, zanemarivanja, nasilja, izrabljivanja, krijumčarenja ili prisilnoga novačenja,

odsustvo socijalnih mreža i razdvojenost od vlastite obitelji (UNICEF, 2005; UNHRC, 2007). Kao što je to slučaj s romskom djecom, djeca useljenika i izbjeglice također imaju teškoća u obrazovnome sustavu kojim upravlja kapital dominantne kulture. Te teškoće uključuju njihovo smještanje u niže razrede ili posebne odgojno-obrazovne ustanove, ponavljanje razreda, kulturološki pristrano ocjenjivanje, nepremoštene razlike u kulturi doma i škole, nedostatak obiteljske podrške školovanju učenika, a posljedica su svega navedenog visoke stope neuspjeha u školi i rano napuštanje školovanja (UNICEF, 2005; OSCE, 2012; Nicaise, 2012). Ostale barijere u školovanju uključuju jezik koji otežava komunikaciju, rasizam i diskriminaciju koji spriječavaju razvijanje odnosa s drugima i proces inkluzije te etiketiranje osobe i njezina traumatičnoga životnog iskustva kroz negativne stereotipe što onemogućava fokus na snage i skreće pozornost na nedostatke i probleme (Hutchinson i Dorsett, 2012).

Tijekom svojega rasta i razvoja, s preprekama će se najvjerojatnije sresti i djeca koja imaju individualne obrazovne potrebe, kao što su djeca s teškoćama u razvoju ili darovita djeca. Teškoća u razvoju se, kao što sam izraz daje naslutiti, općenito doživljava u smislu negativnih, hendikepirajućih posljedica nekoga oštećenja na dobrobit pojedinca. Ovakav način razmišljanja jedan je od glavnih izazova za djecu s teškoćama u razvoju, pa je, radi jačanja njihove otpornosti, potrebno podići svijest među djecom, u dječjim vrtićima, u školama i u društvu o štetnim posljedicama takvoga stajališta i doživljava invaliditeta kao „osobne tragedije“ (Swain i French, 2000). Jedan od glavnih izazova djece s teškoćama u razvoju je pristup i aktivno uključivanje u obrazovne procese s jednakim mogućnostima koje imaju i druga djeca. Osim toga, djeca s teškoćama suočavaju se i s društvenim izazovima kao što su poteškoće u stvaranju pozitivnih odnosa s vršnjacima te vršnjačko nasilje. Sve to ugrožava njihovo akademsko, socijalno i emocionalno učenje, a ako se ta činjenica zanemaruje, može doći do neuspjeha u školi, socijalne isključenosti, loših odnosa i problema s mentalnim zdravljem.

Darovita su djeca druga skupina koja može imati poteškoća u svojem razvoju i rastu, iako odrasli nisu uvijek toga svjesni, pa se njihovim potrebama ne pruža odgovarajuća pažnja. To može prouzročiti akademske teškoće, probleme u ponašanju, socijalnu isključenost, nisko samopoštovanje i probleme s mentalnim zdravljem. Na primjer, iako darovita djeca često pokazuju izuzetnu sposobnost zrele komunikacije s odraslim osobama (Neihart, Reis, Robinson, i Moon, 2002), upravo ta vještina može produbiti jaz u njihovoj komunikaciji s vršnjacima. Darovita djeca ponekad imaju poteškoća s uspostavljanjem pozitivnih odnosa s vršnjacima, osjećaju da ih njihovi vršnjaci ne razumiju i često ih brine društvena prihvaćenost i diskriminacija. Berger (1989) je identificirao neke od najčešćih predrasuda s kojima se suočavaju darovita djeca: „Darovita djeca su štreberi, izolirani od društva“, „Darovita djeca su prirodno kreativna i ne treba ih poticati“, „Socijalni i emocionalni razvoj darovite djece je na istoj razini kao i njihov intelektualni razvoj“, „Darovita djeca trebaju služiti kao primjer drugima i uvijek trebaju preuzimati dodatnu odgovornost“. Osim toga, mnoga su darovita djeca sklona doživljaju škole i/ili dječjeg vrtića kao dosadne i frustrirajuće zato što ciljevi učenja možda nisu u skladu s njihovim stilovima učenja i/ili temama koje ih zanimaju (Clark, 2013).

Dobrobit djece treba postati jedan od ciljeva naših škola i dječjih vrtića – i u pogledu etosa i u pogledu poučavanja. Moguće je poučavati životne vještine jednako profesionalno kao što se poučava matematiku ili književnost (Darzi i Layard, 2015).

Ciljevi

Treći strateški cilj Vijeća Europske unije „Strateškog okvira za europsku suradnju u obrazovanju i osposobljavanju do 2020.” ističe potrebu kvalitetnoga obrazovanja ranjivih skupina, poput onih ranije navedenih, počevši od najranijega djetinjstva (Europska komisija, 2011). Obrazovanje nudi jedinstvenu priliku poticanja inkluzije marginaliziranih zajednica. Ono pomaže u promicanju ravnopravnosti, socijalne pravde i socijalne inkluzije putem inkluzivnih, brižnih i kulturalno osjetljivih zajednica učenja (Europska komisija, 2012). U takvim zajednicama, škole i vrtići omogućuju brižnu i sigurnu okolinu za svu djecu, uključujući i djecu u nepovoljnom položaju pa na taj način smanjuju njihov stres prouzročen diskriminacijom i odbacivanjem te omogućuju pozitivno sudjelovanje u obrazovanju i društvenim aktivnostima, doprinoseći njihovoj povezanosti s ostalima u školi ili vrtiću. Pristup cijele škole/vrtića, koji uključuje i školsko/vrtićko ozračje i etos, kao i formalizirani kurikulum sa svim svojim aspektima, treba odražavati iskustva i kulturu različitih etničkih i kulturnih skupina te mora odgovarati stilovima učenja, motivacije i kulture svakoga djeteta (Banks, 2003). Kurikulum namijenjen djeci etničkih manjina kao što su Romi, useljenici i izbjeglice, kao i djeci s individualnim odgojno-obrazovnim potrebama također se treba baviti izazovima i preprekama s kojima će se ta djeca najvjerojatnije morati suočiti. On bi im trebao pomoći da stvore psihološke resurse ne samo kako bi prebrodili nepovoljne okolnosti, nego i kako bi mogli nastaviti rasti i razvijati se. Ti resursi uključuju osjećaj optimizma i nade za budućnost, razvoj osobne snage, pozitivan stav, prilagodljivost i fleksibilnost, odlučnost i ustrajnost, vjeru u unutarnju snagu, osjećaj djelovanja i vjeru u ostvarivanje promjena, osjećaj koherencije i svrhe, visoka akademska očekivanja, izgradnju i održavanje zdravih odnosa s vršnjacima i odraslima (Doll, Brehm, i Zucker, 2004; Førde, 2006; Cefai, 2008; Simões i sur., 2009; Seligman, 2011; Hutchinson i Dorsett, 2012; National Scientific Council on the Developing Child, 2015).

RESCUR Na valovima nastao je kao odgovor na socijalne, kulturalne i ekonomske izazove s kojima su danas suočena mnoga djeca u Europi. To je kurikulum za otpornost za djecu predškolske i školske dobi, kojim se njeguje akademsko, emocionalno i socijalno učenje djece koja su, između ostaloga, izložena rizicima izostajanja iz škole, ranoga napuštanja školovanja, školskoga neuspjeha, socijalnoga isključivanja i problema s mentalnim zdravljem. Toj djeci kurikulum nudi ključne alate za prevladavanje nedostataka i prepreka u svojem razvoju, uz korištenje osobne snage. Omogućavanje djeci da steknu vještine koje su im potrebne za svladavanje izazova koji dolaze uz siromaštvo, mobilnost, nezaposlenost, obiteljski stres, diskriminaciju, vršnjačko nasilje, nasilje općenito i socijalno isključivanje zapravo je ulaganje u izgradnju budućih generacija otpornih građana Europe. Kurikulum

također nastoji osnažiti ranjivu djecu u Europi tako da vlastitim snagama nastoje svladati izazove u svojim životima, dok istodobno nastavljaju rasti i napredovati. Preciznije, ciljevi kurikula su sljedeći:

- razvijati i poboljšati socijalno i emocionalno učenje djece te njihovu otpornost
- poticati zdrave odnose te pozitivno i prosocijalno ponašanje djece
- poticati mentalno zdravlje i dobrobit djece, pogotovo one koja su izložena rizicima socijalne isključenosti
- poboljšati akademski angažman, motivaciju i učenje djece.

Bit je ovoga kurikula poučiti djecu vještinama koje su im potrebne da prođu „životne testove“ i da svladaju zapreke na svojem putu odrastanja. Kao takav, on potiče razvoj sposobnosti pojedinca da se suoči s nedaćama i da se nastavi razvijati unatoč njima. No, to ipak ne umanjuje odgovornost društva koje treba poduzimati aktivne korake u sprječavanju i uklanjanju nedaća i prepreka, kao što su siromaštvo, ratovi, zločin, socijalna isključenost i marginalizacija. Pojedincu je u zdravom okruženju puno lakše donositi zdrave odluke te zdravo i uspješno rasti. Djeca u sigurnom i zdravom okruženju koja imaju bliske odnose s brižnim odraslim osobama uspješnija su u suočavanju s nedaćama te bolje napreduju u akademskom i socijalnom pogledu (Werner i Smith, 1992; Watson, Emery i Bayliss, 2012). Ipak, u skladu s dokazima koje nude istraživanja o otpornosti, mi vjerujemo u dvojni pristup koji se fokusira i na stvaranje kreativnih i zdravih konteksta, kao i na pripremanje pojedinca za suočavanje s nedaćama (Werner i Smith, 1992; Rutter i sur., 1998; Masten, 2011). Osim toga, polazimo od stajališta da poučavanje otpornosti utječe na cjelokupnu praksu učitelja i odgojitelja te dovodi do promjene paradigme u poučavanju i učenju jer učenje o otpornosti postaje dijelom sveukupne razredne i školske, odnosno vrtićke i grupne klime (Jennings i Greenberg, 2009). Ovaj kurikulum nastoji potaknuti višestruke promjene u kulturi cijele odgojno-obrazovne ustanove, a četvrto poglavlje opisuje kako se razvijaju grupna i institucijska ozračja koja jačaju otpornost djece.

OKVIR 1. RESCUR

RESCUR: Europski kurikulum otpornosti za djecu predškolske i osnovnoškolske dobi je trogodišnji LLP Comenius projekt (2012-2015). Glavni koordinatorski projekt je Sveučilište na Malti, a u njemu sudjeluju: Sveučilište u Zagrebu (Hrvatska), Sveučilište na Kreti (Grčka), Sveučilište u Paviji (Italija), Sveučilište u Lisabonu (Portugal) i Sveučilište u Orebru (Švedska). Cilj projekta je razviti kurikulum otpornosti za predškolce i osnovnoškolce u Europi putem međukulturalne i međunarodne suradnje partnerskih institucija. Kurikulum je nastao na temelju trenutačnih društvenih, ekonomskih i tehnoloških potreba i izazova zemalja sudionica te nastoji kod djece razviti kompetencije potrebne za svladavanje takvih izazova, kako bi ona kao mladi građani Europe mogla ostvarivati akademske uspjehe te društvenu i emocionalnu dobrobit. Tijekom prve godine partneri su osmislili kurikulum koji se sastoji od šest glavnih tema: razvoj komunikacijskih vještina, uspostavljanje i održavanje zdravih odnosa, razvoj pozitivnog mišljenja, razvoj samoodređenja, izgradnja osobne snage te pretvaranje izazova u prilike. Tijekom druge godine kurikulum je pokusno proveden u nekoliko dječjih vrtića i škola u svakoj od partnerskih zemalja, a tijekom treće godine je revidiran, dobivši tako svoj konačan oblik u kojem je i objavljen (u tiskanom i digitalnom izdanju). Kurikulum se sastoji od tri priručnika za učitelje i odgojitelje (predškolci, mlađi osnovnoškolci i stariji osnovnoškolci) i jednoga priručnika za roditelje, na engleskom jeziku i šest jezika konzorcija: hrvatskome, grčkome, talijanskome, malteškome, portugalskome i švedskome.

Kome je namijenjen ovaj priručnik

Ovaj je projekt rezultirao univerzalnim kurikulumom otpornosti za djecu predškolske i osnovnoškolske dobi u Europi, od 4. do 11. godine života. Posebno je namijenjen ranjivim skupinama, kao što su djeca etničkih manjina (Romi, useljenici i izbjeglice), djeca marginaliziranih i socijalno ugroženih obitelji i zajednica te djeca s individualnim obrazovnim potrebama, uključujući i onu s teškoćama u razvoju ili darovitu djecu. Ipak, ovaj je kurikulum osmišljen kao univerzalan i inkluzivan program namijenjen svoj djeci, uključivši ranjivu i ugroženu djecu. Zamisljeno je da će ga, kao ključno područje općenitoga kurikula, provoditi razredni učitelji i odgojitelji, jednako redovito kao i druge kurikularne sadržaje (kao što su pismenost, matematika, prirodne znanosti i umjetnost).

Struktura

U svojoj cjelovitosti kurikulum se sastoji od sljedećih 5 priručnika:

- Vodič za odgojitelje i učitelje
- Priručnik za odgojitelj(ic)e (djece predškolske dobi)

- Priručnik za učitelje – mlađa osnovnoškolska dob (6-8 godina)
- Priručnik za učitelje – srednja osnovnoškolska dob (9-11 godina)
- Priručnik za roditelje (djece predškolske i osnovnoškolske dobi).

Vodič za odgojitelje i učitelje

Praktični vodič za učitelje i odgojitelje bavi se time kako provoditi kurikulum u razredu ili skupini. U njemu su opisani ciljevi, teorijski okvir i struktura kurikula, glavne teme obuhvaćene kurikulumom, polazišta kurikula, procjena te provedba i evaluacija kurikula. Također sadrži poglavlje o stvaranju razrednoga i školskog, odnosno grupnoga i vrtićkoga ozračja kojima se utvrđuje i pojačava aspekt poučavanja o otpornosti te poglavlje o razvoju otpornosti i dobrobiti zaposlenih u školi i vrtiću koja je posljedica rada na razvoju otpornosti.

Tri priručnika s aktivnostima (predškolci, mlađi i stariji osnovnoškolci)

U ovima su priručnicima opisane aktivnosti za djecu uz svaku od šest tema kurikula na nekoliko različitih razina. Svaka se tema sastoji od dvije glavne podteme:

1. Razvoj komunikacijskih vještina
 - a. učinkovita komunikacija
 - b. asertivnost
2. Uspostavljanje i održavanje zdravih odnosa
 - a. zdravi odnosi
 - b. suradničke vještine, empatija i moralno rasuđivanje
3. Razvijanje pozitivnoga mišljenja
 - a. pozitivno i optimistično mišljenje
 - b. pozitivne emocije
4. Razvoj samoodređenja
 - a. rješavanje problema
 - b. osnaživanje i autonomija
5. Izgradnja osobne snage
 - a. pozitivno samopoimanje i samopouzdanje
 - b. korištenje snaga u akademskome i društvenome okruženju
6. Pretvaranje izazova u prilike
 - a. suočavanje s nedaćama i odbacivanjem

- b. suočavanje sa sukobima i prihvaćanje promjena.

Navedene se teme javljaju u sva tri priručnika, od osnovnih aktivnosti za djecu predškolske dobi do složenijih aktivnosti za djecu osnovnoškolske dobi. Svaka se od dvije podteme sastoji od tri seta aktivnosti, a svaki set sadrži aktivnosti za osnovnu, srednju i naprednu razinu. Svaka aktivnost uključuje vježbu za usmjeravanje pažnje, praktične aktivnosti i aktivnost za rad kod kuće.

Posebne karakteristike aktivnosti

- Pričanje priče kao uvod u temu: priče za predškolsku i ranu školsku dob temelje se na dvije posebno osmišljene maskote. To su vjeverac neobične boje koji nosi naočale, imenom Sherlock i ježica Zelda, koja ima nekoliko potrganih bodlji. U pričama o otpornosti za starije osnovnoškolce javljaju se ljudski likovi, a koriste se i bajke i priče iz stvarnoga života.
- Usmjeravanje pažnje: svaka aktivnost počinje jednom od kratkih aktivnosti za usmjeravanje pažnje koja se može pronaći u digitalnoj verziji kurikula ili je može osmisliti sam odgojitelj ili učitelj.
- Raznovrsne aktivnosti kao što su osjetilne aktivnosti, crtanje, igrokazi i igre kojima se nadopunjuje priča.
- Portofolio u koji djeca prikupljaju svoje crteže, radne listiće i ostale pisane zadatke i na taj način stvaraju svoj portfolio otpornosti.
- Aktivnosti za rad kod kuće, uključujući i listiće, kojima se djeca potiču da razgovaraju s roditeljima o vještinama koje su naučila u vrtiću ili školi i da ih uvježbavaju.
- Evaluacijska lista za učitelja ili odgojitelja i lista za djetetovu samoprocjenu uz svaku temu, kao jedan aspekt vrednovanja kurikula.

Priručnici za učitelje i odgojitelje također sadrže i:

- lutke za prste glavnih likova i ostalih životinja koje se pojavljuju u pričama (Prilog 4.) - učitelji i odgojitelji se potiču da nabave ili izrade lutke vjeverca Sherlocka i ježice Zelde, glavnih likova u pričama za djecu predškolske i mlađe osnovnoškolske dobi
- materijale koji se koriste tijekom aktivnosti – slike i dijagrame, radne listiće za djecu i za roditelje (digitalno izdanje)
- niz aktivnosti za usmjeravanje pažnje, kao i glazbu skladanu posebno za potrebe ovoga kurikula, koja se može upotrijebiti tijekom izvođenja aktivnosti (digitalno izdanje)
- evaluacijske liste i liste za samoprocjenu koje na kraju svake teme ispunjavaju učitelji i odgojitelji, odnosno djeca
- portfolio koji djeca stvaraju s učiteljima i odgojiteljima tijekom razrednih i vrtićkih aktivnosti ili sa svojim roditeljima za vrijeme aktivnosti kod kuće
- postere sa sloganima svake od šest tema.

Priručnik za roditelje

Aktivnosti prati *Priručnik za roditelje* koji nadopunjuje i utvrđuje ono što djeca rade u školi ili vrtiću. Priručnik roditeljima približava kurikulum i svaku od njegovih tema, podtema i aktivnosti; opisuje što roditelji mogu učiniti kako bi pomogli svojoj djeci da nastave razvijati vještine otpornosti koje su naučila u školi ili vrtiću. Osim toga, u priručniku je pojašnjena svaka tema i podtema te je predloženo niz strategija pomoću kojih roditelji mogu pomoći svojoj djeci da ovladaju vještinama otpornosti i da ih primijene u različitim okruženjima kao što su dom i zajednica.

Izdanja kurikula

Osim međunarodnoga izdanja na engleskome jeziku, ovaj je kurikulum objavljen i na šest drugih jezika: na hrvatskome, grčkome, talijanskome, malteškome, portugalskome i švedskome.

Poglavlja koja slijede detaljnije opisuju kurikulum i kako se on može primijeniti u svakome razredu ili skupini. Drugo poglavlje počinje uvodom u pogled na otpornost u obrazovanju, nakon čega slijedi objašnjenje okvira kurikula, koje uključuje i osnovna načela svih šest tema. Treće poglavlje opisuje kako se kurikulum provodi u razredu ili skupini, sadržavajući, između ostaloga, univerzalni i inkluzivni okvir, strukturu aktivnosti, SAFE pristup poučavanju, pričanje priča, usmjeravanje pažnje, upotrebu materijala, procjenu, djetetov portfolio te ulogu i doprinos roditelja. U četvrtom poglavlju opisuje se kako se kurikulum provodi kroz cjeloviti pristup škole ili vrtića te se ilustrira kako razredno i školsko, odnosno grupno, i vrtićko ozračje, mogu poticati i jačati otpornost. U petom poglavlju naglašava se važnost otpornosti i dobrobiti učitelja i odgojitelja te su predstavljene razne strategije kako oni mogu razvijati otpornost u svojem poslu. U šestom poglavlju raspravlja se o ključnim pitanjima koja djelatnici škole i vrtića moraju imati na umu kada provode kurikulum, kao što su podrška i smjernice uprave, planiranje, edukacija roditelja i djelatnika, popunjavanje liste provedbe, supervizija i evaluacija.

“Mi, odrasle osobe, ne možemo stalno našoj djeci govoriti da „se smire” ili da „paze”, a da im ne pružamo praktične smjernice kako to postići. Kada tome poučavamo djecu, ona ne samo da razvijaju svoje socijalne i emocionalne vještine, nego i svoju otpornost: razvijaju sposobnost ne samo da se nose s nedaćama, nego i da napreduju unatoč njima.” (Lantieri, 2009, str. 10).

Kurikul je provelo više od 200 odgojitelja i učitelja u osamdesetak vrtića i škola u 6 partnerskih zemalja. Evo što su neki od učitelja i odgojitelja rekli o kurikulu (Cefai i sur., 2015):

Čim sam „prisvojila“ (program), počeo je djelovati. Mnogi sati bili su jako dobri. Zabavni i uzbudljivi. Zanimljivo je gledati kao učenici „rastu“.

Većina djece bila je vrlo aktivna i angažirana. Svidjeli su im se sati. Bila su jako zainteresirana da govore o sebi. Kako smo išli dalje, postajalo je sve bolje.

Najviše mi se svidjela dječja perspektiva. Dobri temelji za vrijednosti. Djeca trebaju ovakvu vrstu obrazovanja.

Ne postoji zlatni recept o tome kako izgraditi otpornost djeteta, no sigurna sam da je ovaj kurikul jako dobar način kojim se to postiže.

U početku sam bio skeptičan da djeca neće moći razumjeti... riječi kao što su „vjerovanja“ i „posljedice“, no ona su to jako brzo shvatila.

Tjedan za tjednom, djeca su mi dolazila očekujući da vide što je bilo dalje sa Zeldom i Sherlockom!

Stalno se moramo boriti s vremenom, kao „ptice trkačice“ i nemamo vremena razgovarati s učenicima. Bilo bi divno kad bismo imali više vremena za ovaj program.

Iznenadile su me aktivnosti za usmjeravanje pažnje - jako su se svidjele djeci i nakon nekoliko tjedana mogla sam primijetiti pozitivnu promjenu.

Izvršili su sve aktivnosti za rad kod kuće, što je jako neobično.

Kurikul je pokusno proveden među 3000 djece u osamdesetak škola i vrtića partnerskih zemalja. Evo što su neka od djece rekla o kurikulu (Cefai i sur., 2015):

Naučio sam staviti se u tuđu poziciju, pomagati i biti koristan drugima.

Naučili smo kako zatražiti pomoć i podršku od svojih prijatelja, učitelja i obitelji.

Naučila sam da se svaka zapreka i nedaća može pretvoriti u priliku.

Naučio sam kako se ponašati mirno, bez ljutnje na druge.

Svidio mi se ovaj program zato što smo naučili kako razmišljati na pozitivan način.

Moramo primijeniti i kod kuće i u školi ono što smo naučili na ovom projektu.

Razgovarali smo o temama koje su nama važne te smo imali priliku otvoreno o njima diskutirati.

Svidjelo mi se što smo zajedno radili na aktivnostima i zajedno učili kako biti jak.

Mi smo djeca koja nikada ne odustaju.

Ako si pesimist, onda ti se neće dogoditi dobre stvari. Ako si optimist, vjerojatnije ćeš vidjeti dobre stvari oko sebe.

Naučili smo da je važno da jedni drugima pomažemo zato što je tada sve jednostavnije i ljepše.

2. Okvir kurikula

Koncept otpornosti pomiče fokus s nedostatka i zapreka na rast i zdravlje u ljudskome razvoju. Proučavanje pojedinaca koji napreduju i postižu uspjehe unatoč negativnim životnim okolnostima dovelo je do ponovnoga sagledavanja načina kako možemo poticati uspjeh i zdravi razvoj djece i mladih ljudi, usprkos njihovoj ranjivosti ili postojećim rizicima. Otpornost možemo definirati kao uspješnu prilagodbu, kao što su akademski uspjeh, zdravi odnosi, dobrobit i nepostojanje internaliziranih ili eksternaliziranih poteškoća, unatoč nedaćama poput siromaštva, beskućništva, obiteljskih sukoba i nesigurnosti (Masten, 2011). Radi se o pružanju podrške djetetu da gradi svoje vještine suočavanja i sposobnost prilagobe te da razvija zdrave, podržavajuće odnose (*National Scientific Council on the Developing Child*, 2015). Ne radi se samo o preživljavanju i suočavanju s nedaćama, nego i o napredovanju i rastu unatoč rizicima ili zaprekama. Otpornost nije nikakav izniman proces ili osobina s kojom se dijete rodi, već se tu radi „više o običnoj reakciji s fokusom na snage” (Masten, 2001, str. 228). To je rezultat dinamične interakcije između unutarnjih prednosti pojedinca i kontekstualnih čimbenika. Tako sustavi koji imaju utjecaja na djetetov život, kao što su obitelj, vršnjačka skupina i škola/vrtić, imaju ključnu i odlučujuću ulogu u usmjeravanju djetetova tjelesnoga, socijalnoga, emocionalnoga i kognitivnoga razvoja u zdravom smjeru, čak i usprkos rizicima (Pianta i Walsh, 1998; Masten, 2011). Izgradnja otpornosti može početi u ranoj dobi kada se djetetov mozak i osobnost još razvijaju (Diamond i Lee, 2011; Cavioni i Zanetti, 2015).

Kurikul otpornosti za djecu u Europi

Obrazovanje nudi jedinstvenu priliku poticanja inkluzije marginaliziranih zajednica jer ono osnažuje pojedince da preuzmu odgovornost za svoj život i na taj način služi kao katalizator pravednosti, socijalne pravde i socijalne inkluzije (Freire, 1972). Cilj je ovoga kurikula otpornosti da se ranjivoj skupini djece u Europi, poput pripadnika etničkih manjina, izbjeglica i djece individualnih obrazovnih potreba pruže neophodna sredstva za prevladavanje teškoća i prepreka u njihovu razvoju (kao što su siromaštvo, nezaposlenost roditelja, obiteljski stres, vršnjačko nasilje, nasilje, diskriminacija i socijalna isključenost). Kurikul nastoji izgraditi i ojačati njihove kognitivne, socijalne i emocionalne kompetencije, osnažujući ih da koriste svoje jake strane, ne samo kako bi svladala izazove nego i kako bi rasla i napredovala u akademskome, socijalnome i emocionalnome smislu.

Načela okvira kurikula

U podlozi ovoga kurikula otpornosti stoji teorijski okvir nastao na znanstveno utemeljenim praksama poučavanja otpornosti. Osnovno polazište okvira je dvojna perspektiva „poučiti i pokazati”,

a njegov fokus je i na ishodima i na procesima (slika 1). U ovome poglavlju govori se o aspektu poučavanja, opisuje se kako u razredu ili skupini provoditi kurikulum kao važan dio glavnoga kurikula, a u četvrtome poglavlju raspravlja se o tome kako treba organizirati razred ili skupinu, cijelu školu ili vrtić da bi se mogla poticati i poboljšati otpornost djece.

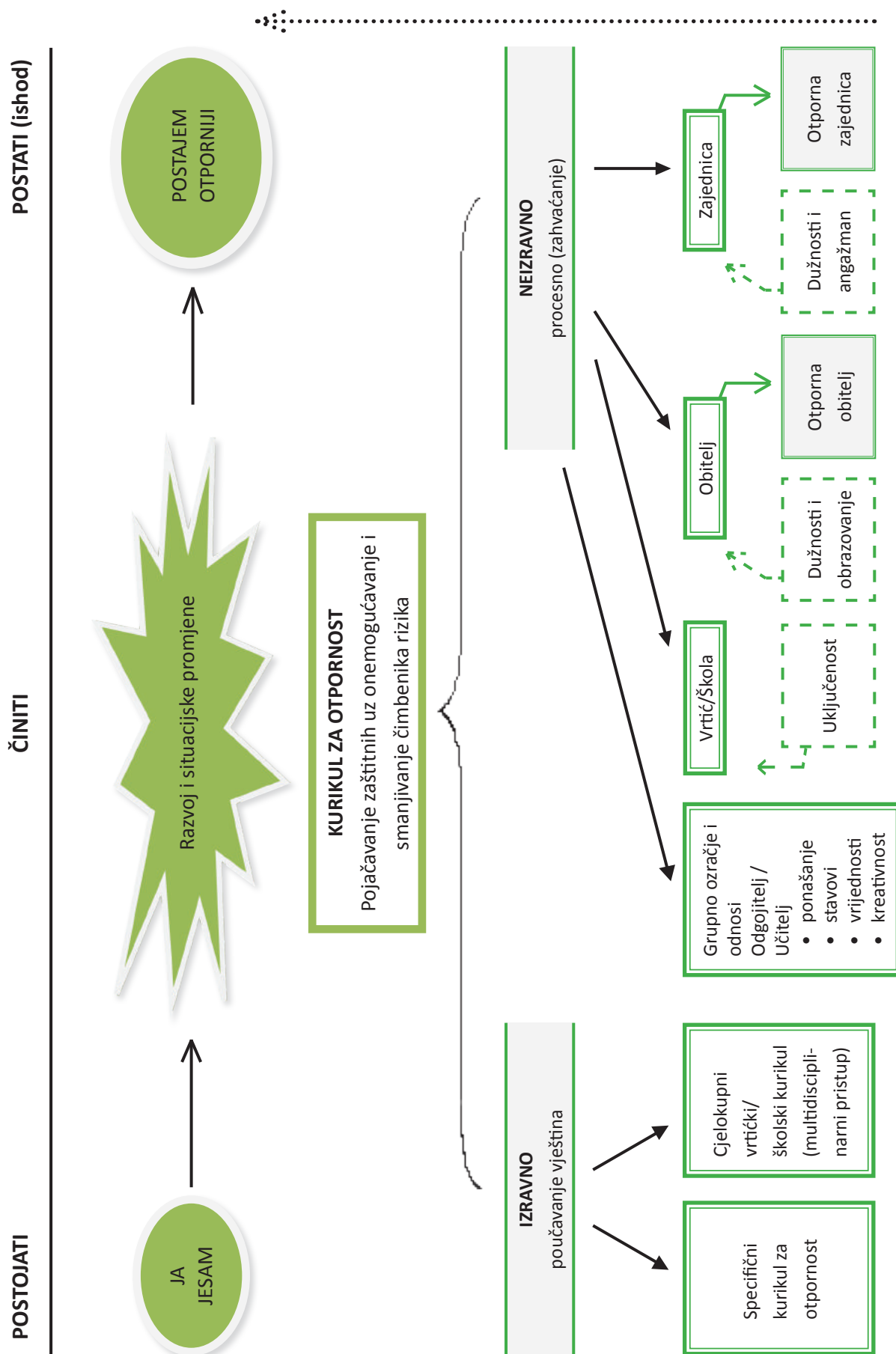
Kurikulum se temelji na europskoj perspektivi te odražava snage i potrebe europskoga društva. Razlike se među pojedincima uvažavaju, a ističe se pravo svakoga djeteta na kvalitetno obrazovanje, uz predanost socijalnoj pravdi i svijest o opasnostima diskriminatorne prakse koja se temelji na individualnim razlikama. Istovremeno se europska raznolikost odražava u aktivnostima kurikula koje se bave kulturološkim razlikama širom Europe. Iako postoji međunarodna verzija kurikula, odlikuje ga fleksibilnost i refleksivnost, pa ga je moguće prilagoditi kulturi regije ili zemlje u kojoj se provodi. Međutim, tu prilagodbu treba provesti bez ugrožavanja cjelovitosti kurikula (Greenberg, 2010; Humphrey, Lendrum, i Wigelsworth, 2010) (vidjeti **šesto** poglavlje).

Kao inkluzivan i univerzalan intervencijski program, ovaj je kurikulum namijenjen svakome djetetu u razredu ili skupini, a njegove aktivnosti odražavaju različitost djece, pogotovo u slučaju djece iz ranjivih skupina, kao što su djeca Roma, useljenika i izbjeglica, djeca koja žive u siromaštvu i djeca individualnih obrazovnih potreba. Univerzalnim pristupom izbjegavaju se potencijalni rizici obilježavanja i stigmatiziranja koji su posljedica usmjerenja na poteškoće pojedinoga djeteta. Učitelji i odgojitelji bave se potrebama djece na inkluzivan i neselegirajući način, fokusirajući se na njihove snage. Kurikulom se nastoji poticati pozitivan razvoj i aktivno građanstvo kod djece, jednako njegujući njihove unutarnje i vanjske resurse. Neki od unutarnjih resursa su samosvijest, rješavanje problema, pozitivni stavovi, optimizam, prilagodljivost, ustrajnost, vjera u svoju unutarnju snagu, samoefikasnost, osjećaj koherencije i svrhe, visoka akademska očekivanja, empatija i suradnja, a među vanjske resurse ubrajamo brižne odnose i svrhovit angažman kod kuće, u školi i u skupini vršnjaka (Førde, 2006; Benard, 2004; Cefai, 2008; Simões i sur., 2009; Kimber, 2011; Matsopoulos, 2011; Dimakos i Papakonstantinopoulou, 2012; Hutchinson i Dorsett, 2012; Neihart i sur., 2012; Porcelli, Ungar, Liebenberg i Trepanier, 2014).

Komponenta poučavanja podrazumijeva redovno poučavanje otpornosti kao temeljne kompetencije. Učitelji ili odgajatelji izravno poučavaju za znanstveno utemeljene te kulturološki i razvojno prikladne kompetencije, koje se mogu primijeniti u stvarnim situacijama. Ona zadovoljava ključni kriterij programske učinkovitosti zahvaljujući postojanju propisanoga kurikula i dostupnih materijala, među koje spada i vodič za učitelje i odgojitelje koji doprinosi konzistentnosti provedbe (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*, 2008; Durlak, Weissberg, Dymnicki i Taylor, 2011). Dugoročno gledajući ishode učenja, uspješniji su oni programi koji su integrirani u glavni kurikulum i koje provode odgojitelji ili učitelji, nego dopunske i dodatne aktivnosti koje provode vanjski stručnjaci (Hoagwoodi sur., 2007; Durlak i sur., 2011).

Kurikulum ima spiralni pristup što znači da se ključne kompetencije otpornosti izgrađuju iz godine u godinu jer se na svakoj novoj razvojnoj razini povećava složenost ponašanja i društvenog okruženja (Weissberg i Greenberg, 1998). Takav pristup razvoju omogućuje da se ono što su djeca već naučila

nadogradi, pa ona mogu razvijati vještine koje su im potrebne u različitim fazama njihova života. Osim toga, i drugi školski predmeti prožeti su kurikulumom na strukturirani način kako bi se olakšala generalizacija i internalizacija kompetencija otpornosti (Diekstra, 2008; Elias i Synder, 2008). Druga učinkovita strategija za razvoj i provedbu kurikula je suradnja s roditeljima. Zbog toga kurikulum sadrži i aktivnosti za rad kod kuće, tijekom kojih djeca zajedno sa svojim roditeljima rade na zadacima vezanima uz vještine koje uče u školi ili vrtiću (Downey i Williams, 2010).



Slika 1. Okvir kurikula

Teme kurikula

Kurikul se sastoji od šest glavnih tema koje se poput spirale nadograđuju i postaju kompleksnije sa svakom dobnom skupinom. Tih šest tema odabrano je nakon zajedničkoga pregleda postojeće literature o otpornosti i analize trenutnih socio-ekonomskih, obrazovnih i kulturoloških potreba djece i mladih ljudi u Europi. Teme se sastoje od dvije podteme, a svaka podtema od nekoliko setova aktivnosti.

Razvoj komunikacijskih vještina (Slušamo, razumijemo i izražavamo se). Vještina učinkovite međuljudske komunikacije je proces svladavanja aktivne i interaktivne vještine i kompetencije u komunikaciji, izražavanju i logici pa je upravo ova vještina nužna za stvaranje održivoga i visokokvalitetnoga odnosa među ljudima. Komunikacija ne završava kada pošaljemo poruku i primimo odgovor, nego ona vodi učenju kako uspješno prenositi ideje i razumjeti što sudionici razgovora misle, osjećaju i namjeravaju (Schulz von Thun, 2002). Razvoj učinkovite interpersonalne komunikacije moguć je kada postoji ravnoteža između vještina slušanja i razumijevanja drugih i vještina izražavanja i zauzimanja za sebe. Stoga ova tema ima dvostruki pristup, prvo se fokusira na slušanje i razumijevanje drugih, a potom na izražavanje i zauzimanje za sebe. Prva podtema *Učinkovita komunikacija* sastoji se od tri dijela - učinkovito slušanje, razumijevanje emocija u komunikaciji i razmjena ideja, suradnja, pregovaranje. I druga se podtema, *Asertivnost*, sastoji od tri dijela: izražavanje osjećaja i potreba, zauzimanje za sebe i asertivno rješavanje sukoba.

Uspostavljanje i održavanje zdravih odnosa (Gradimo snažne odnose). Zdravi odnosi važan su temelj akademskoga i socioemocionalnoga razvoja. Prva podtema bavi se uspostavljanjem i održavanjem zdravih odnosa, a aktivnosti ove teme osmišljene su kako bi poticale razvoj socijalnih i prosocijalnih vještina kojima se stvara čvrsta mreža odnosa s drugima. Te vještine uključuju stvaranje prijateljstva, traženje i pružanje potpore i razvijanje brižnih odnosa (Masten, 2011). Odnosi s vršnjacima važan su izvor otpornosti za djecu jer pomažu u smanjivanju i sprječavanju posljedica stresa, dok istovremeno funkcioniraju kao izvor informacija kako se nositi s poteškoćama (Doll, Brehm i Zucker, 2004). Prva cjelina podteme potiče djecu da promisle o vrijednosti prijateljstva te da razvijaju strategije za izgradnju i održavanje odnosa s prijateljima. Osim toga, djeca uče kako se uspješno nositi sa situacijama koje bi mogle ugroziti njihova prijateljstva. Druga cjelina bavi se razvojem vještina za traženje i pružanje podrške, dok u trećoj cjelini djeca imaju priliku naučiti cijeniti druge i prakticirati uzajamno povjerenje i brigu. Druga podtema sastoji se od niza aktivnosti kojima se poboljšavaju suradničke vještine, empatija i moralno rasuđivanje. Cilj je prve cjeline jačati vještine u rasponu od sposobnosti da se čeka na svoj red i dijeli s drugima do suradnje i timskoga rada. Fokus druge cjeline je na prepoznavanju i uvažavanju tuđih motiva, ponašanja, želja i osjećaja. Empatija je ključna sastavnica uspješnih interpersonalnih odnosa, a također utječe i na prihvaćenost pojedinca kod vršnjaka te doprinosi razvoju morala (Braza i sur., 2009; Belacchi i Farina, 2012). U trećoj cjelini djecu se potiče na kritičko razmišljanje o rješenjima moralnih i etičkih dilema te na prakticiranje etičnoga i odgovornoga ponašanja (Gasser i Malti, 2012).

Razvoj pozitivnoga mišljenja (Razmišljamo pozitivno, osjećamo se sretno). Razvijanje pozitivnoga mišljenja bitno je ne samo kako bismo se uspješno suočavali s izazovima, nego i kako bismo ih mogli pretvarati u prilike za rast i razvoj (Peterson i sur., 2007). Aktivnosti opisane u ovoj temi nadahnute su pozitivnom psihologijom koja cijeni pozitivna subjektivna stajališta o prošlosti, sadašnjosti i budućnosti i koja nastoji stvarati pozitivne kvalitete kako bi ljudi mogli sprječavati i uspješno se nositi s psihološkim problemima (Seligman, Parks i Steen, 2004). Ova tema se jednako fokusira na kognitivne procese kao što su optimistično razmišljanje, pozitivan samogovor i osporavanje negativnih misli, kao i na emocionalne procese kao što su svjesnost, izražavanje i upravljanje pozitivnim emocijama. U prvoj podtemi koji se bavi pozitivnim i optimističnim mišljenjem, posebice u teškim razdobljima, djeca dobivaju priliku razmišljati na optimističan način, sagledati svoje odmažuće misli te ih osporiti, i kao posljedica toga, svladati izazove svojim pozitivnim stavom (Noble i McGrath, 2008; Seligman, 2011). Druga podtema, *Pozitivne emocije* omogućuje djeci da postanu svjesna pozitivnih emocija, da ih prepoznaju i da upravljaju njima, usredotočujući se na ta tri emocionalna stanja: nadu, sreću i humor. Pozitivne emocije šire svijest djece, grade njihove osobne i socijalne resurse i ublažavaju psihološke probleme (Seligman, 2011).

Razvoj samoodređenja (Možemo to, i učinit ćemo to). Prva podtema bavi se rješavanjem problema, što je jedna od osnovnih vještina za suočavanje s nedaćama jer ublažava utjecaje negativnih životnih događaja na dobrobit osobe (Simões i sur., 2009). Ona ima ključnu ulogu u procjeni rizika, vrednovanju resursa, uspostavljanju realističnih planova i potrazi za zdravijim odnosima, što su sve vještine neophodno potrebne za prilagodbu i otpornost (Werner i Smith, 1992). Druga podtema bavi se razvojem osjećaja osnaženosti i autonomije kod djece. U prvoj se cjelini govori o osjećaju životne svrhe i smisla te omogućuje djeci da razmisle o općem i situacijskom značenju životne svrhe i smisla. Traganje za životnim smislom i ciljevima ključno je pitanje u životu svakoga pojedinca, a njihovim otkrivanjem stvara se zaštitnički efekt (Noble i McGrath, 2008). Druga cjelina nastoji poticati djelovanje i samoefikasnost i pomoći djeci da uvide da mogu sama ostvarivati namjere, postizati ciljeve i svladavati zapreke. Osjećaj samoučinkovitosti spada među najvažnije od svih mehanizama ljudskoga djelovanja jer pojedinci imaju malo motivacije djelovati ili nisu ustrajni kada su suočeni s teškoćama ako ne vjeruju da svojim djelima mogu postići željene rezultate (Bandura, 1997). U trećoj cjelini ističe se važnost poticanja djece na samozastupanje. Samozastupanje je važna komponenta samoodređenja koja se povezuje s otpornošću jer djeluje kao moderator utjecaja nedaća na psihološku dobrobit djeteta ili kao medijator budući da potiče samopoštovanje, samosvijest i snažniju povezanost sa zajednicom (Goodley, 2005; Grover, 2005).

Izgradnja osobne snage (Nadograđujemo svoje snage). Izgradnja osobne snage strateški je element kojim se potiče otpornost kod djece kada su suočena s povećanim stresom i zaprekama. I ova tema ima dvije podteme: pozitivno samopoimanje i samopouzdanje te korištenje jakih strana u akademskome i društvenome okruženju. U prvoj podtemi nastoji se pomoći djeci da razvijaju pozitivan pogled na sebe, svoje jedinstvene kvalitete i ponašanje u različitim životnim aspektima (Weiten, Dunn i Hammer, 2012). Djeca se bave pitanjima tko su ona zaista, osvještavaju svoje osobne snage i nastoje shvatiti da su prošlost i sadašnjost dio njih, dok istovremeno određuju svoje planove

vezane za budućnost. Fokus druge podteme je na poštivanju sebe i drugih, shvaćanju i uvažavanju osobnih snaga i prednosti te korištenju tih snaga prilikom akademskoga učenja i socijalnih interakcija. Poticanjem socijalne participacije i socijalnoga angažmana te korištenjem osobne snage, moguće je njegovati osjećaj vrijednosti, pripadanja i privrženosti (Berkman i sur., 2000).

Pretvaranje izazova u prilike (Savladat ćemo prepreke). Kada poučavamo djecu kako preoblikovati i pretvoriti razvojne izazove i životne stresore u priliku za rast, pomažemo im da usvoje ponašanja koja su karakterizirana optimizmom, hrabrošću i ustrajnošću (Newman, 2004; Seligman, 2011). Djeca dobivaju priliku pokazati hrabrost kada su suočena s nedaćama te ustrajnost kada su suočena s neuspjehom, i na taj način uspješno savladati poteškoće i prepreke. Neke od ključnih sastavnica dječje otpornosti su hrabrost unatoč nedaćama, zadržavanje optimističnoga stava unatoč teškoćama ili nepravednim situacijama te ustrajnost. Stresori vezani uz obitelj, kao što su obiteljski sukobi i nerealistična očekivanja roditelja mogu značajno utjecati na djecu (Levendosky, Huth-Bocks, Semel i Shapiro, 2002, Pedro-Caroll, 2010, Andreou, Didaskalou i Vlachou, 2008). Vršnjačko je nasilje česta pojava u mnogim školama/vrtićima, pogotovo kada se radi o djeci iz ranjivih skupina (Norwich i Kelly, 2004). Djecu valja poučiti svim strategijama uspješnoga suočavanja s različitim sukobima. Također je važno razviti kompetencije za razumijevanje i suočavanje s raznim gubitcima u životu, poput gubitka ljubimca, prijatelja ili voljene osobe, kao i na suočavanje sa životnim promjenama: djeca uče vještine kako se uspješno nositi s tranzicijama i promjenama u životu i kako ih pretvoriti u priliku za rast.

3. Primjena kurikula

Univerzalni i inkluzivni kurikulum

RESCUR: Na valovima inkluzivan je i univerzalan intervencijski kurikulum namijenjen svakom djetetu u razredu ili skupini. Aktivnosti kurikula odražavaju različitost djece, pogotovo kada se radi o djeci iz ranjivih skupina, kao što su Romi, useljenici i izbjeglice, siromašna djeca te djeca individualnih obrazovnih potreba. Potrebama djece pristupa se isticanjem njihovih snaga u inkluzivnoj okolini. Iako se sve aktivnosti bave temama koje su korisne za djecu iz ranjivih skupina, tijekom aktivnosti ipak se ne ističu njihovi specifični problemi kako se pažnja ne bi usmjeravala na njihove teškoće.

Ipak, svaka tema sadrži barem jednu aktivnost koja se bavi različitostima, a posebno pitanjima vezanim uz vršnjačko nasilje, predrasude, diskriminaciju, izolaciju, neimanje prijatelja, jezične barijere, teškoće s dostupnošću obrazovanja, isključenost ili nepodudaranje kultura. Priča takve aktivnosti bavi se izazovima i poteškoćama ranjive djece, a pitanja i aktivnosti koje slijede potiču djecu da pronađu rješenja za svladavanje tih zapreka i teškoća. Kada je to moguće, od djece se traži da promisle o izazovima (i rješenjima) koja su bliska njihovoj vlastitoj stvarnosti i okruženju. Aktivnost također sadrži i jedno ili više pitanja o tome što djeca (koja nisu izložena riziku) mogu učiniti da pomognu liku u nevolji. Na taj način, potiče se kultura razumijevanja, solidarnosti i podrške za ugroženu djecu. Odgojitelji i učitelji imaju slobodu koristiti se i drugim izvorima (na primjer, zbirke priča) kako bi upotpunili i utvrdili priče iz kurikula. Priče za djecu predškolske i mlađe osnovnoškolske dobi temelje se na dva posebno osmišljena lika koji dočaravaju razlike i različitost, to su vjeverac Sherlock neobične boje koji nosi naočale i ježica Zelda s polomljenim bodljama. Slično tome, priče namijenjene starijim osnovnoškolcima govore o djeci i odraslima koji su svladali prepreke unatoč svojoj različitosti i nedostacima, to su poznate bajke, legende i priče o uspjehu stvarnih ljudi.

Odgojitelji i učitelji moraju biti svjesni svoje kulture te biti spremni usvojiti pozitivan stav prema različitim kulturama iz kojih djeca potječu, a to je ključno za prilagođavanje kurikula i prakse razlikama u podrijetlu i osobinama djece (Bartolo i Smyth, 2009). S obzirom na težinu aktivnosti, postoje osnovna, srednja i napredna razina što omogućava učiteljima i odgojiteljima da odaberu razinu koja odgovara spremnosti i razvojnom stupnju djece s kojom oni rade. Eksperimentalni karakter kurikula olakšava učiteljima i odgojiteljima da se upuste u individualizaciju programa jer djeca zapravo nameću sadržaj.

Ovaj je kurikulum unutar međukulturalnoga okvira isplanirao i evaluirao multikulturalan tim stručnjaka. Međutim, sami učitelji i odgojitelji trebaju osigurati da svako dijete bude potaknuto kurikulumom da se pozabavi vlastitim izazovima vezanim uz otpornost. Učitelji i odgojitelji trebaju

biti upoznati i s kurikulumom, ali i s izazovima odrastanja s kojima se djeca susreću. Jasno je da bi fokus trebao biti na djetetovu angažmanu. No istovremeno, s obzirom na raznolikost potreba djece svakoga razreda ili skupine, učitelji i odgojitelji trebaju nastojati očuvati okvir kurikula i baviti se svim njegovim temama i vještinama. Najbolji način da se kurikulum prilagodi razredu ili skupini bi bio personalizirati kurikulum: upotrijebiti ona mjesta gdje kurikulum zahtijeva izražavanje osobnih iskustva o nekoj temi te iskoristiti trenutke kada djeca igraju igru uloga ili rade neku drugu vježbu povezanu s njihovim iskustvom.

Učitelji i odgojitelji mogu omogućiti djeci da svladaju sve prepreke u učenju i da aktivno sudjeluju u aktivnostima tako što će:

- redovito koristiti iskustva povezana s kulturom ili tradicijom svakoga djeteta u razredu ili skupini, posebice ako ona pripadaju manjinama
- upotrebljavati različite načine komunikacije kako bi prevladali jezične barijere – trebaju što više uključivati materinski jezik svakoga djeteta, a kada to nije moguće, koristiti neverbalnu komunikaciju, pokret i glazbu koji su univerzalni oblici komunikacije
- naglašavati auditivne informacije za slabovidnu i slijepu djecu i vizualne informacije za nagluhu i gluhu djecu
- osigurati da su učionice i sve ostale prostorije fizički dostupne svoj djeci, uključujući i onoj teže pokretnoj (isto vrijedi i za društvene i obrazovne aktivnosti)
- osigurati da su sve upute i aktivnosti jasne svakomu djetetu, uključivši i onomu koje ima poteškoća s učenjem i čitanjem (zbog toga bi trebalo davati primjere iz djetetova okružja, upotrebljavati neverbalnu komunikaciju i davati raznolike ideje i izazove)
- dati prostor i priliku svakomu djetetu da aktivno sudjeluje u aktivnostima
- omogućiti svakomu djetetu da doživi uspjeh tako što će pred svakoga postaviti odgovarajući izazov
- pristupati zahtjevnom ponašanju ne kažnjavajući i ne prisiljavajući djecu, treba ih nastojati angažirati pozitivnim upravljanjem koje se temelji na razumijevanju, brizi i potpori te povezivanju sa zanimljivim aktivnostima.

Pitanje mijenjanja i prilagođavanja aktivnosti i programa u cjelini raspravljeno je u šestom poglavlju o nezaobilaznim aspektima provedbe kurikula.

Osjetljive teme i problemi koji se mogu pojaviti

RESCUR: Na valovima zahtijeva od učitelja i odgojitelja da se uključe u socioemocionalni život djece. Ipak, oni se ne trebaju upuštati ni u kakve terapijske intervencije koje bi nadilazile uobičajeno empatijsko razumijevanje i socioemocionalnu podršku koju inače pružaju djeci. No, s obzirom na intrapersonalne i interpersonalne sadržaje i metode ovoga kurikula, moguće je da učitelji i odgojitelji steknu uvid u ozbiljnija osobna iskustva djece. Potrebno je posvetiti veliku pažnju stvaranju ozračja u razredu ili skupini u kojem se različitosti i osobna iskustva drugih poštuju. Osim toga, učitelji i odgojitelji trebaju imati senzibiliteta za traumatska iskustva kojih se djeca mogu prisjetiti dok se bave

nekom od tema kurikula. Može se primjerice, raditi o zlostavljanju od strane roditelja ili druge osobe, traumatskome gubitku roditelja ili skrbnika, što može zahtijevati intenzivniju ili formalniju podršku psihologa ili drugih školskih ili odgojno-obrazovnih službi. Ako je dijete uznemireno, uzrujano, tužno ili zabrinuto, učitelj ili odgojitelj odmah treba pružiti emocionalnu potporu, pokazujući empatično razumijevanje za djetetovo stanje. Ovisno o vrsti problema, učitelj ili odgojitelj može intervenirati kako bi djetetu pružio pozitivnu formulaciju problema, može zamoliti pomoć drugoga učitelja ili odgojitelja u pružanju podrške djetetu dok se on bavi ostatkom razreda/skupine, može zamoliti ostalu djecu da pruže podršku djetetu, može promijeniti aktivnost, provesti aktivnost za usmjeravanje pažnje, odigrati igru *probijanja leda*, zamoliti dijete da kasnije porazgovaraju o problemu kada će mu biti pružena i potrebna podrška, te u slučaju da postoji potreba za time, uključiti roditelje i stručne službe škole ili vrtića. Zato je nužno da učitelji i odgojitelji dobro poznaju postupke škole što je potrebno učiniti i kome se obratiti kada je djeci potrebna psihološka podrška. Osim toga, prije svake aktivnosti, pogotovo onih koje se bave osjetljivim pitanjima poput onih u šestoj temi, učitelj ili odgojitelj treba uputiti djecu da mu odmah kažu ako se osjećaju nelagodno, uzrujano ili uznemireno. Također, učitelj ili odgojitelj može dogovoriti s drugim učiteljem/odgojiteljem (po mogućnosti onim koji je prisutan u razredu ili skupini) da on/a pruži podršku pojedinome djetetu ako se javi potreba za time.

Sličan problem postoji kada dijete izražava poteškoće ili probleme o kojima nije prikladno razgovarati u cijeloj skupini/razredu ili kojima se nije moguće baviti tijekom aktivnosti. U takvim slučajevima, djetetu treba predložiti da je bolje nastaviti razgovor o tom osobnom problemu nakon aktivnosti, istovremeno dajući do znanja da će mu biti pružena podrška. Učitelj ili odgojitelj, osim toga, može organizirati individualne sate, kada će saslušati i razgovarati s pojedinačnim djetetom, te ako bude potrebno, nakon razgovora u daljnje aktivnosti uključiti i djetetove roditelje, stručnu službu i/ili čitav razred ili skupinu. Savjetujemo da prije aktivnosti učitelji i odgojitelji kažu djeci o čemu se može, a o čemu ne, razgovarati pred ostalom djecom te da djeca imaju pravo zadržati za sebe svoja iskustva. Njihov razgovor o osobnim i osjetljivim pitanjima je dobrovoljan te djeca svakako trebaju pažljivo i diskretno odlučiti što će podijeliti s drugima.

Struktura aktivnosti

Svaka aktivnost sastoji se od ovih dijelova:

- naziv aktivnosti
- cilj učenja, odnosno što bi učitelj/odgojitelj htio da djeca nauče
- ishodi učenja, odnosno što će djeca naučiti do kraja aktivnosti
- pribor kojim se koristi tijekom aktivnosti
- tijek aktivnosti, koraci u aktivnosti
- aktivnost kod kuće koju će djeca napraviti sa svojim roditeljima.

Svaka se aktivnost sastoji od ovih koraka:

- usmjeravanje pažnje (vidjeti niže)
- pričanje priče uz korištenje lutaka (djeca predškolske i mlađe školske dobi)
- razgovor i obrada priče, koji uključuju igru uloga
- aktivnost nadogradnje, kao što je crtanje, neka igra, tjelesna aktivnost, pjevanje, igrokaz, igranje uloga i radni listić
- aktivnost kod kuće; učitelj ili odgojitelj objašnjava aktivnost i kako koristiti listić za rad kod kuće
- za vrijeme aktivnosti vrlo su preporučljive igre za *probijanje leda* i fizičke kretnje, što češće s djecom predškolske i mlađe osnovnoškolske dobi
- aktivnosti i priče za predškolce trebaju biti jednostavne, konkretne i praktične
- preporučena je upotreba *PowerPoint* prezentacija, glazbe, videosnimki i slika.

Pristup *SAFE*

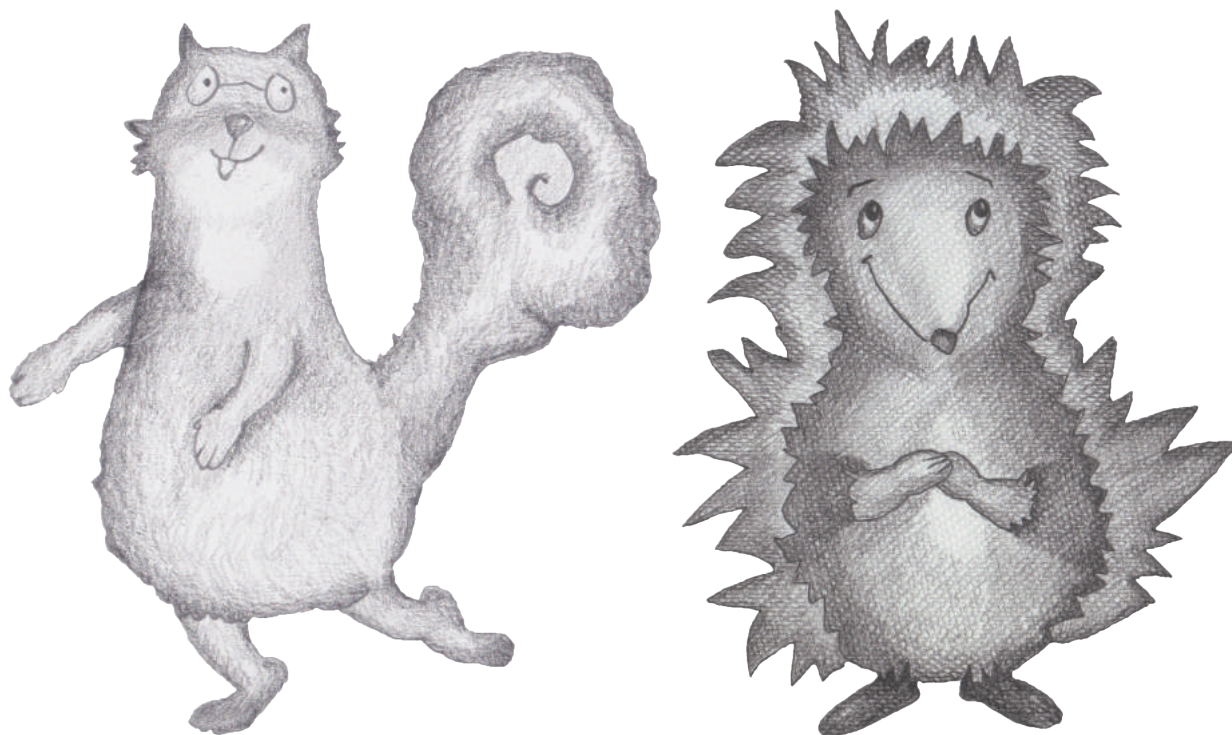
Postoje dosljedni dokazi da su programi za emocionalno i socijalno učenje i otpornost učinkoviti kada je njihov pristup postupan, korak po korak (u *Sekvencama*), kada je učenje eksperimentalno i participativno (**Aktivno**), kada je fokus na razvoju vještina (**Fokusirano**) i kada postoje nedvosmisleni ciljevi učenja (**EksPLICITNO**) (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*, 2005; Durlak i sur., 2011). Aktivnosti u kurikulu imaju svoj određeni strukturni slijed, s izričitim ciljevima i ishodima učenja, pričanjem priče, razgovorom i obradom priče i praktičnim, primijenjenim aktivnostima. Fokus im je na razvoju vještina putem eksperimentalnoga, participativnoga učenja, a djeca su vrlo angažirana tijekom procesa učenja te primjenjuju vještine u aktivnostima koje slijede nakon priče, aktivnostima kod kuće i drugim akademskim aktivnostima. Djeca dobivaju priliku naučiti, vježbati i primijeniti vještine na praktične i raznovrsne načine. Također, preporuča se da učitelji/odgojitelji primjenjuju aktivnosti koje vode djeca, kao što su suradnički grupni rad i vršnjačko poučavanje i mentoriranje, u kojima sam proces pospješuje otpornost (vidjeti četvrto poglavlje).

Trajanje aktivnosti

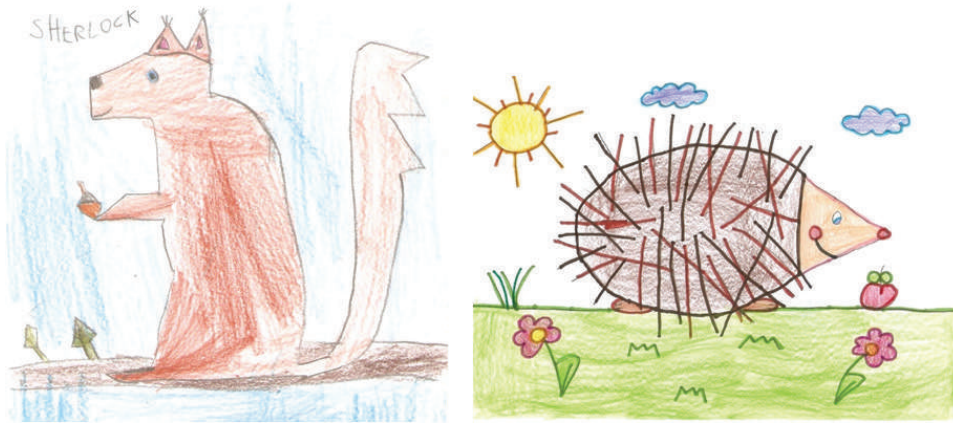
Trajanje aktivnosti varira od 45 minuta do sat i pol te se preporuča da se svaka aktivnost održi u dva ili, po mogućnosti, više različitih navrata. Prvi dio aktivnosti može se sastojati od čitanja priče i postavljanja pitanja o njoj, dok se u idućem dijelu mogu obraditi ostali koraci, zajedno s praktičnim aktivnostima. S predškolcima, korisno je ponavljati aktivnosti uz male varijacije kako bi se olakšalo učenje i utvrdilo naučeno.

Pripovijedanje

Ključna karakteristika kurikula je razvoj otpornosti putem pripovijedanja priča. Vjeverac Sherlock i ježica Zelda glavni su likovi priča za predškolce i mlađe osnovnoškolce, dok su za starije osnovnoškolce pripremljene basne, tradicionalne priče i priče iz stvarnoga života. Pripovijedanje priča snažan je medij za razvoj otpornosti kod djece, stoga se u kurikulu mogu naći priče za svaku od šest glavnih tema. Na taj način, djeca imaju mogućnost istražiti svoje misli i osjećaje vezane uz određenu temu, promisliti i steći uvide o vlastitu ponašanju, a zatim primijeniti priču u vlastitu životu (Hankin i sur., 2012). Tijekom prve aktivnosti učitelj/odgojitelj trebao bi posvetiti nešto vremena predstavljanju dviju maskota. U aktivnostima za predškolce i mlađe osnovnoškolce preporuča se upotreba lutaka, uz savjet učiteljima/odgojiteljima da izrade dvije krpene lutke Sherlocka i Zelde kojima će se moći koristiti za vrijeme pripovijedanja. Također, mogu se koristiti i lutkama za prste koje predstavljaju glavne likove i druge životinje iz priča (vidjeti Prilog 4.). Osim toga preporuča se i upotreba *PowerPoint* prezentacija, glazbe, pjesama i interaktivne ploče. U priču se mogu uvesti dijalozi, kada je to moguće, kako bi se bilo lakše koristiti lutkama, a isto tako priča se može pretvoriti u igrokaz u kojemu će djeca biti u glavnim ulogama. Kao aktivnost nadogradnje, djeca mogu stvoriti i odglumiti neku drugu priču, dok proširenje aktivnosti na druga sadržajna područja kurikula može uključivati književne priče s tom temom. Priče za starije osnovnoškolce utemeljene su na stvarnim osobama iz prošlosti ili suvremenicima, tradicijama, legendama i narodnim pričama koje govore o otpornosti.



Slika 2. Sherlock i Zelda, glavni likovi kurikula



Slika 3. Dječji crteži dvaju glavnih likova kurikula

Usmjerena pažnja

U aktivnostima za usmjeravanje pažnje djeca uče kako biti usredotočena i svjesna svojih trenutačnih misli, emocija i ponašanja, vježbajući disanje i opažanje, usredotočena na pokret, hodanje i sjedenje. Kao posljedica toga, usmjerena pažnja i povećana svijest olakšavaju samoregulaciju i pozitivne emocije kao što su sreća i optimizam, angažiranost u proces učenja, jednako kao i empatiju, zauzimanje tuđe perspektive i prosocijalno ponašanje. Novija istraživanja ukazuju na to da usmjerena pažnja smanjuje negativni afekt i razinu stresa te povećava smirenost, regulaciju emocija i pozornost (Flook i sur., 2010; Huppert i Johnson, 2010; Kuyken i sur., 2013; Schonert-Reichl i sur., 2015). U nedavnome istraživanju provedenom među osnovnoškolcima, Schonert-Reichl i suradnici (2015) navode da je usmjerena pažnja dovela do povećanja njihova optimizma, socijalnih kompetencija i bolje regulacije stresa, kao i do boljih rezultata u rješavanju matematičkih zadataka. Ovaj kurikulum koristi usmjerenu pažnju kao sekularni i kulturalno osjetljiv alat (Davidson i sur., 2012). Vježbe su primjerene razvojnom stupnju djece, a služe optimalnom korištenju prilika koje mozak u razvoju pruža za emocionalnu regulaciju i izvršne funkcije (Jennings, Lantieri i Roeser, 2012). Svaka aktivnost započinje kratkom vježbom za usmjeravanje pažnje koju učitelji i odgojitelji mogu odabrati među aktivnostima koje su ponuđene u digitalnom izdanju kurikula ili u Prilogu 8. Također, učitelji i odgojitelji mogu upotrijebiti i vlastite vježbe, pod uvjetom da su one kulturalno univerzalne i primjerene razvojnom stupnju. Potrebna je edukacija učitelja i odgojitelja o tome kako provoditi aktivnosti za usmjeravanje pažnje, pa će se ona i provesti tijekom radionica za učitelje i odgojitelje.

OKVIR 2. Vođena vježba: Disanje

Kažite djeci da mogu koristiti vježbu disanja kad god im se učini da bi trebala biti svjesnija sebe ili kada se osjećaju nemirno ili uzrujano. Disanje je metoda kojom se mogu smiriti i uspostaviti kontakt sami sa sobom. Zamolite djecu da udobno sjednu (ili legnu), po mogućnosti na jastučice, da se opuste i ako žele, zatvore oči. Pročitajte im sljedeće upute, umirujućim glasom uz tihu pozadinsku glazbu:

Udobno sjednite ili legnite.

Udahnite i izdahnite.

Sada udahnite dublje i ponovno izdahnite.

Udahnite i usredotočite se na svoje disanje. Gdje zrak ulazi, a gdje izlazi? Osjetite zrak u svojim plućima. Položite dlan na trbuh; osjećate li kako trbuh diše? Kada udahnete, trbuh vam se širi, a kada izdahnete, trbuh vam se opet smanjuje. Sada samo mirno ležite neko vrijeme i usredotočite se na svoje disanje. Pustite mislima da prolaze i pokušajte ne obraćati pozornost na njih, samo sjedite (ili ležite) i dišite, koncentrirani na svoj dah.

Kad završite s ovom vježbom, podsjetite djecu da je mogu ponoviti kad god osjete da bi trebala biti svjesnija sebe ili kada su uzrujana ili nemirna.

Uvrštavajući aktivnosti za usmjeravanje pažnje, ne samo da stvarate uspješniju i akademski sposobniju djecu, nego zapravo stvarate i brižniju, manje napetu i ljubazniju djecu (Schoner-Reichl i sur., 2015).

Materijali

U skladu s eksperimentalnim, participativnim pristupom kurikula, *RESCUR Na valovima* sadrži razne materijale kojima se učitelji i odgojitelji mogu koristiti pri provedbi kurikula. Između ostaloga, to su:

- lutke za prste; dva glavna lika programa i ostale životinje koje se javljaju u pričama (priručnici za predškolce i mlađe osnovnoškolce) (Prilog 4.)
- komplet radnih listića koje će djeca koristiti za vrijeme aktivnosti (digitalna verzija)
- komplet radnih listića koje će roditelji koristiti za rad sa svojom djecom kod kuće
- aktivnosti za usmjeravanje pažnje (digitalna verzija) (vidjeti primjer vježbe u Okviru 2.)

- glazba za slušanje tijekom aktivnosti za usmjeravanje pažnje i drugih aktivnosti (digitalna verzija)
- posteri uz svaku temu, sa sloganima koji izražavaju bit svake teme (digitalna verzija)
- učitelje i odgojitelje posebno se potiče da pri provođenju kurikula koriste sljedeće:
 - *PowerPoint* prezentacije kad započinjete neku aktivnost, priču ili diskusiju
 - multimedijalna sredstva kao što su interaktivna ploča, *YouTube* videa, DVD-ovi, videosnimke, interaktivne igre, pjesme, priče, knjige i ostalo
 - pokret i kretanje, uključujući igre uloga i ostale igre, praktične aktivnosti, pogotovo s mlađom djecom
 - možete urediti kutak otpornosti u svakoj učionici/odgojnoj skupini u kojem će biti maskote, posteri, lutke za prste, razni predmeti i dječji radovi (vidjeti Okvir 3.).

OKVIR 3. Kutak otpornosti

Skupina odgojitelj(ica) objasnila je kako su organizirale kutak otpornosti u svojoj skupini. U jedan kut postavile su veliki šareni transparent s nazivom kurikula koji su izradila djeca. Potom su postavili veliki komad tkanine od kojeg su izradili šumu i jedno veliko stablo. Zalijepili su Sherlocka na stablo, a Zeldu ispod stabla. Kad god rade neku aktivnost, odgojitelj(ice) zapišu nekoliko dječjih ideja na primjer, kako se Zelda može osjećati bolje, Zeldin plan djelovanja, Sherlockova tajna, pouka priče ili ključne riječi aktivnosti. Odgojitelj(ice) koriste kutak u svakodnevnom životu skupine na primjer, kada djeca trebaju razmisliti o tome što bi likovi rekli u nekoj situaciji ili kada djeca žele pročitati neke ideje koje su izložene u kutku.

Djetetov portfolio

Učitelji i odgojitelji koji koriste *RESCUR: Na valovima* trebaju pomoći svakome djetetu da izradi vlastiti portfolio u koji će spremati sve svoje radove nastale za vrijeme aktivnosti u školi ili vrtiću i kod kuće. Portfolio može imati odjeljke za svaku od šest tema, s prostorom za radne listiće riješene u školi ili vrtiću i kod kuće, crteže, slike, razmišljanja i sve ostale upotrebljene materijale. Osim toga, djeca mogu na razne načine zabilježiti svoje misli i osjećaje o temi koju obrađuju, kao što su misli o tome što im se svidjelo, što su naučila i na čemu trebaju još raditi (starija djeca). Mogu napisati priču, nešto nacrtati, dodati fotografiju ili sliku. Portfolio također sadrži i djetetovu listu samoprocjene uz svaku temu. Preporučljivo je svake školske godine započeti s novim portfolioom. Možda će učitelji i odgojitelji razgovarati s roditeljima o tome kako upotrijebiti portfolio u aktivnostima kod kuće.

Prilog 5. može se upotrijebiti kao naslovnica portfolija; učitelji i odgojitelji mogu je kopirati i svakomu djetetu dati primjerak da zalijepi na korice svojega portfolija.

Tematski posteri

Svaka tema ima svoj poster na kojemu piše slogan koji izražava bit teme:

Tema 1: *Slušamo, razumijemo i izražavamo se*

Tema 2: *Gradimo snažne odnose*

Tema 3: *Razmišljamo pozitivno, osjećamo se sretno*

Tema 4: *Možemo to, i učinit ćemo to*

Tema 5: *Nadograđujemo svoje snage*

Tema 6: *Svladat ćemo prepreke*

Posteri u boji uključeni su u digitalnu verziju ovoga vodiča. Moguće ih je ispisati u boji i izložiti u učionici ili drugim prostorijama škole ili vrtića dok se obrađuju pojedine teme (vidjeti Prilog 6., primjer jednoga postera).

Aktivno sudjelovanje i doprinos roditelja

Vjerojatnost da će školski/vrtićki kurikulum za izgradnju otpornosti biti uspješan veća je ako ga upotpunjuje intervencija kod kuće (Luthar, 2006; Downey i Williams, 2010). Osim što aktivno sudjelovanje roditelja pomaže jačanju kompetencije otpornosti o kojima djeca uče u školi ili vrtiću, ono također omogućava prijenos tih kompetencija na različite kontekste kao što su dom, vršnjačka skupina i zajednica (Downey i Williams, 2010; Weare i Nind, 2011). U svojem pregledu britanskih obiteljskih programa pod nazivom *Socijalni i emocionalni aspekti učenja*, Downey i Williams (2010) otkrivaju da i učitelji i roditelji tvrde da je socijalno i emocionalno učenje bilo uspješnije kada se program provodio i kod kuće.

Na nekoliko načina olakšava se sudjelovanje roditelja u kurikulumu *RESCUR: Na valovima*. Prvo, svaka aktivnost sadrži i zadatak koji djeca moraju izvršiti kod kuće sa svojim roditeljima, a povezan je s aktivnošću koju su taj dan radila u školi ili vrtiću. Na dan aktivnosti, učitelji ili odgojitelji daju djeci listić za rad kod kuće, a kasnije ga prilažu u djetetov portfolio. Za vrijeme sljedeće aktivnosti, ako žele, djeca imaju priliku dati povratnu informaciju tome kako su sa svojim roditeljima izvršila aktivnost kod kuće. Svakako treba dozvoliti djeci da sama odluče žele li podijeliti svoje iskustvo s drugima. Drugi način kako uključiti roditelje u suradnju jest dozvoliti djeci da naizmjenice, na jedan dan odnose kući lutke glavnih likova. Osim toga, roditelji će imati na raspolaganju *Priručnik za roditelje* koji se koristi usporedno s aktivnostima koje djeca rade u školi ili vrtiću. *Priručnik* potiče roditelje da pristupaju odgoju svoje djece na način koji potiče otpornost nudeći im prikaze određenih situacija, analize

slučajeva i praktične strategije za svaku od šest tema.

Konačno, i osnaživanje roditelja i poticanje da se bave vlastitom otpornošću i dobrobiti također je jedna važna komponenta u ovome pristupu izgradnji otpornosti (Downey i Williams, 2010; Weare i Nind, 2011; Bryan i Henry, 2012). Škola ili vrtić može omogućiti roditeljima da se educiraju i rade na svojoj dobrobiti i otpornosti tako što će im pružiti pristupačne i kulturalno osjetljive informacije i materijale te ih povezati s dostupnim javnim službama. Također, vrtići/škole mogu roditeljima osigurati edukaciju od kuće o izgradnji odnosa s djetetom i tečajeve osobnoga razvoja ili obrazovanja u obitelji, pod vodstvom roditelja (Cefai i Cavioni, 2014).

Širenje kompetencija otpornosti na ostala područja kurikula i razredno ozračje

Učitelji i odgojitelji trebali bi na strukturirani način uklopiti kompetencije otpornosti u druge predmete kurikula kako bi olakšali generalizaciju i internalizaciju tih kompetencija (Elias i Synder, 2008). Na taj se način pospješuje i akademsko učenje jer kompetencije kao što su pozitivno razmišljanje, regulacija emocija, samoeфикаsnost, rješavanje problema, upotreba vlastitih snaga, traženje pomoći i upornost, potiču akademsko učenje. Tako učenje o otpornosti postaje središnji aspekt razredne/grupne prakse. Kako se vještina otpornosti izravno poučava tijekom određenoga perioda, ona se redovito i iznova primjenjuje i vježba i u drugim područjima kurikula uz poticaj i podršku učitelja ili odgojitelja. Svaka podtema, osim toga, sadrži i niz savjeta kako učitelji i odgojitelji mogu uklopiti kompetencije otpornosti i u druge predmete kurikula i u cjelokupno razredno ozračje. Preporuča se da učitelji i odgojitelji uklope kompetencije otpornosti u svakodnevne aktivnosti razreda i skupine kroz svoj odnos prema djeci, svoju praksu, pedagogiju i usmjeravanje ponašanja o čemu će biti više riječi u četvrtom poglavlju.

Procjena

U skladu s inkluzivnim i razvojnim pristupom kurikula, procjena otpornosti u ovom je kurikulu više razvojna i formativna nego normativna i standardizirana te izbjegava zamke tradicionalne procjene postignuća, kao što su etiketiranje djece otpornom ili neotpornom. Napravljene su evaluacijske liste i za učitelje/odgojitelje i za djecu koje oni trebaju ispuniti na kraju svake od šest tema (pogledajte primjere evaluacijskih lista u Prilozima 1. i 2.). Svaka je lista podijeljena na dva dijela koja se odnose na dvije podteme, od kojih se svaka sastoji od tri seta aktivnosti. Svaki set aktivnosti ima po tri izjave za osnovnu, srednju i naprednu razinu. Učitelji i odgojitelji ispunjavaju liste za svako dijete na kraju teme kako bi procijenili jesu li ciljevi učenja ostvareni ili je još potrebna njihova pomoć da bi ih se ostvarilo. Prema temama kurikula popunjavaju se izjave osnovne, srednje ili napredne razine. Evaluacijska lista ima i kvalitativnu komponentu, sadrži, naime, dio koji se odnosi na djetetove snage, potrebe i razvojne ciljeve. Evaluacijske liste mogu se popuniti u digitalnom obliku što učiteljima i odgojiteljima olakšava bilježenje podataka.

Lista za djetetovu samoprocjenu (samo osnovnoškolska dob) ima isti format kao evaluacijska

lista za učitelja/odgojitelja, no u njoj se procjenjuje može li dijete primijeniti određenu vještinu (je li shvatilo bit vještine), a zatim voli li dijete prakticirati tu vještinu (je li ona internalizirana i uključena u djetetov repertoar ponašanja). Kvalitativna komponenta bavi se pitanjem u kojoj je vještini dijete uživalo, a koje bi željelo poboljšati. S mlađim osnovnoškolcima liste se mogu popuniti grupno tako da učitelj čita, objašnjava i ilustrira svaku izjavu, a djeca samostalno označuju svoj odgovor. Digitalna tehnologija također može pomoći u prilagođavanju lista djeci, čineći ih interaktivnima. Djeci je moguće pružiti izravne povratne informacije o njihovim rezultatima, na primjer u obliku automatskoga animiranog profila snaga i potreba, o čemu se kasnije može raspraviti s vršnjacima i učiteljem ili odgojiteljem. Učitelj ili odgojitelj može pružiti opće smjernice o implikacijama rezultata za svaku izjavu i ukupni rezultat, a djeci treba dati priliku da podijele svoja saznanja s vršnjacima po njihovu odabiru, s učiteljem ili odgojiteljem i/ili cijelom grupom za vrijeme aktivnosti na tepihu odnosno sata razredne zajednice (Cefai i Cavioni, 2014). Popunjene evaluacijske liste potom se prilažu u djetetov portfolio. Za mlađu djecu, posebice predškolce i mlađe osnovnoškolce, učitelji i odgojitelji mogu osmisliti vizualnije i dinamičnije aktivnosti (kao što su crtanje, igre uloga i zajedničke rasprave) kako bi im pomogli da sudjeluju u samoopažanju i procjeni. U takvim se aktivnostima može iskoristiti i portfolio djece.

4. Pristup cjelovite škole/vrtića

Poučavanje otpornosti utječe na cjelokupnu praksu učitelja i odgojitelja i dovodi do promjene paradigme poučavanja i učenja, a učenje o otpornosti prožima cjelokupno ozračje odgojno-obrazovnoga okruženja (Jennings i Greenberg, 2009). Cilj je ovoga kurikula uvesti višestruke promjene u cjelokupnu kulturu odgojno-obrazovne institucije i promijeniti način na koji učitelji, odgojitelji i uprava razmišljaju o dječjoj otpornosti i dobrobiti. Zato se i ističu važnost mentalnoga zdravlja, dobrobiti i otpornosti djece. U zdravomu i sigurnomu društvenom okruženju djeca se uspješnije suočavaju s nedaćama i imaju više akademskoga i društvenoga uspjeha, nego kada im se pruža niža razina zaštite (Werner i Smith, 1992; Rutter i sur., 1998; Benard, 2004). Ranjiva djeca imaju najviše koristi od stabilnoga, zdravoga okruženja u kojem dobivaju podršku za prevladavanje nepovoljnoga utjecaja na druge aspekte svojega života, kao i prilike da se razvijaju i napreduju (Werner i Smith, 1992; Johnson, 2008). Odnosi u odgojnoj skupini, vrtiću, razredu i školi, aktivnosti, materijalna sredstva i uprava mogu djeci pružiti okruženje u kojem će ona često i redovito opažati, „preuzimati“, prakticirati i primjenjivati kompetencije otpornosti koje su naučila za vrijeme aktivnosti sadržanih u kurikulu za razvoj otpornosti.

Stručna literatura prepoznaje tri elementa odgojno-obrazovne prakse koja su se pokazala iznimno učinkovitima u poticanju otpornosti kod ranjive djece (Benard, 2004). Brižan odnos između učitelja ili odgojitelja i djeteta važan je zaštitni čimbenik budući da djetetu pruža psihološku strukturu unutar koje ono može rasti i razvijati se. Povezuje se s pozitivnim interakcijama s vršnjacima, regulacijom emocija, akademskim postignućima i manjim brojem problema u ponašanju (Pianta i Stuhlman, 2004). Čini se da je takav odnos posebno važan za djecu iz ranjivih skupina jer im učitelj ili odgojitelj služi kao pozitivan uzor s kojim se mogu identificirati i kao podrška koja im omogućuje da sudjeluju u pozitivnim interakcijama s drugom djecom i s odraslima, bez nepotrebnoga stresa (Werner i Smith, 1992). Drugo, djeca dobivaju priliku da budu aktivni i utjecajni sudionici u smislenim aktivnostima koje su prilagođene njihovim potrebama. Potiče ih se da preuzmu veću odgovornost za vlastito ponašanje i da donose vlastite odluke vezane uz vrtić ili školu i društvo. Treće, učitelji i odgojitelji imaju visoka očekivanja prema svoj djeci, uključujući i djecu iz ranjivih društvenih skupina (Benard, 2004). Od svakoga se djeteta očekuje da uči i postigne rezultate, pa mu se u tome i pruža podrška, bez obzira na moguće poteškoće. Umjesto da su usredotočeni na nedostatke i slabosti, učitelji i odgojitelji razvijaju pozitivno mišljenje i koncentriraju se na snage i uspjeh svakoga djeteta. Pri tom nastoje odstraniti strukturalne i kurikularne barijere koje stoje na putu akademskoga i socijalnoga djetetova razvoja.

U sklopu ove filozofije *svaka* interakcija između učitelja ili odgojitelja i djeteta postaje prilika za poticanje otpornosti. Učitelji i odgojitelji moraju biti svjesni potencijala koji njihove interakcije i ponašanje mogu imati za mentalno zdravlje i otpornost djece. Ona stječu otpornost kada uče u okruženju koje ih podržava, potiče i uključuje, u kojem se vjeruje da svako dijete ima urođeni potencijal te se isti i njeguje (Benard, 2004).

Odgojno-obrazovna zajednica koja potiče otpornost

Proučivši primjere dobre prakse u raznim osnovnim školama, Cefai (2008) je razradio univerzalni i inkluzivni okvir unutar kojega odgojno-obrazovno okruženje može jačati otpornost svakoga djeteta. Prema njemu, odgojnu skupinu ili razred kao brižnu i inkluzivnu zajednicu u kojoj se uči, karakteriziraju brižni i podržavajući odnosi, aktivni i smisleni angažman djeteta, suradnja, uključivanje svakoga djeteta u procese učenja i socijalne procese, pozitivna uvjerenja i velika očekivanja te djetetova autonomija i sudjelovanje u donošenju odluka.

Brižni odnosi

U zdravom odnosu s učiteljem ili odgojiteljem, dijete iz ranjive skupine pronalazi podršku i stabilnost, dok nezdravi odnos između učitelja ili odgojitelja i djeteta često vodi do djetetova povlačenja i otuđenja (Kroeger i sur. 2004; Pianta i Stuhlman, 2004). U odgojno-obrazovnim okruženjima u kojima se potiče otpornost, učitelji i odgojitelji imaju dvostruku ulogu kao učinkoviti i brižni edukatori koji podupiru akademsko, ali i socijalno i emocionalno djetetovo učenje. Oni pokazuju svoje zanimanje, srdačnost i poštovanje, slušaju djetetove priče i probleme, ohrabruju, pružaju podršku i njeguju djetetove snage. Daju prednost iskustvima u poučavanju i učenju koja karakterizira brižnost. Zato se djeca osjećaju sigurno, znaju da ih se cijeni i da im se vjeruje pa su slobodna riskirati i raditi pogreške bez straha da će se osjećati poniženo ili neugodno zbog toga. Postupno djeca počinju na pozitivniji način doživljavati sebe, svoje sposobnosti i snage te grade pozitivniji identitet koji ih štiti od teškoća i rizika s kojima će se najvjerojatnije susresti.

Kultura podrške i solidarnosti

Drugi važan društveni kontekst za otpornost djece su odnosi među vršnjacima. Veća je vjerojatnost da će djeca koja osjećaju da ih vršnjaci prihvaćaju i poštuju i koja imaju prijatelje za igru i rad, biti motivirana i angažirana te ostvarivati uspjehe i pozitivne interakcije s vršnjacima (Battistich, Schaps i Watson, 2004). U vršnjačkim odnosima kojima se potiče otpornost, djeca se međusobno podržavaju, rješavaju sukobe na konstruktivan način, imaju slične interese i zajedno slave osobne ili zajedničke događaje. Nadmetanje se ne potiče, vršnjačko nasilje se ne tolerira, a vršnjačko mentorstvo je uobičajena praksa (vidjeti Okvir 4.).

OKVIR 4. Vršnjačko mentorstvo u osnovnim školama

MiniMentors (www.minimentors.org.uk) je mentorski program namijenjen djeci od 5 do 11 godina u osnovnim školama Ujedinjenoga Kraljevstva. Program nastoji promicati prijateljstvo, inkluziju, osjećaj pripadanja i uzajamnu brigu. Mentore se poučava kako paziti na drugu djecu u školi, igrati se s njima, dati im osjećaj da su dio škole, slušati ih kada žele nešto podijeliti s drugima i pomoći im da rješavaju probleme.

VISTA (Cowie i Jennifer, 2010) je program cjelovite škole za prevenciju nasilja, zlostavljanja i isključivanja koji nudi *online* aktivnosti i materijale. Sastoji se od pet cjelina, s vježbama za rješavanje sukoba, medijaciju, restorativnu pravdu i vršnjačku podršku. Više informacija kao i posebni modul o vršnjačkom mentorstvu (*Djeca pomažu djeci*) možete pronaći na adresi www.vista-europe.org.

Aktivni i iskreni angažman

Djeca dobivaju priliku iskreno sudjelovati u zajedničkim aktivnostima u kojima će njihove vještine, napori i postignuća biti njegovani i prepoznati. Ona aktivno sudjeluju u svrhovitim i praktičnim aktivnostima u čijem su središtu ona sama i koje su povezane s njihovim životnim iskustvima. Na taj se način jača njihov osjećaj kompetencije i samopouzdanja (Linnenbrink i Pintrich 2003). Fokus je na učenju, a ne samo na rezultatima i ispitima. Uobičajena je praksa proslaviti djetetova postignuća i trud. Na taj način, učenje postaje vrlo motivirajuće i ugodno iskustvo. Osim toga, postoji dvostruki fokus i na akademsko i na socijalno-emocionalno učenje, a oba se smatraju važnim za djetetovo obrazovanje. Takav fokus potiče akademski uspjeh, angažiranost, pozitivno ponašanje i zdrave odnose (Durlak i sur., 2011).

Inkluzija i uspjeh za sve

Odgojno-obrazovna okruženja u kojima se potiče otpornost su inkluzivne zajednice koje nude fleksibilnu i susretljivu okolinu za učenje prilagođenu individualnim potrebama djece (Bartolo i sur., 2007). Skupina je otvorena za sve, bez obzira na međusobne razlike i sva djeca imaju jednake mogućnosti da sudjeluju u akademskim i socijalnim aktivnostima na smisleni način i da budu uspješna u njima. Učitelji i odgojitelji uvažavaju značaj višestrukih inteligencija i različitih stilova učenja i razina spremnosti te pružaju djeci potporu u skladu s njihovim potrebama i snagama. Oni promiču i naglašavaju vrijednost međusobnoga uključivanja, poštovanja i pomaganja. Imaju visoka, ali ujedno i razumna očekivanja od djece te jasno prenose ta pozitivna vjerovanja i očekivanja u svojoj svakodnevnoj praksi.

Suradnja i timski rad

Odgojno-obrazovna okruženja u kojima se potiče otpornost ističu vrijednost i prednosti suradničkoga učenja i u akademskom i u socijalnom pogledu, slušanje i razumijevanje drugih, zajednički rad i učenje, dijeljenje s drugima, pomaganje i mentoriranje drugih. Djeca se ne nadmeću s drugom, nego radije surađuju u manjim i većim grupama te bivaju nagrađena za pozitivan međuovisan rad i trud. Svatko je pobjednik. Timski rad i kolegijalnost učitelja ili odgojitelja i drugih zaposlenika te suradnja roditelja s učiteljima i odgojiteljima također pomažu unaprijediti i očuvati vrijednosti i važnost suradničkoga učenja.

Izbor i glas

U odgojno-obrazovnim okruženjima koja potiču otpornost djeca se doživljavaju kao odgovorni pojedinci koji su sposobni donositi dobre odluke o svojem učenju i socijalnim interakcijama. Stoga im se pružaju prilike da sami odabiru i odlučuju. Djeca imaju podršku u postavljanju vlastitih ciljeva učenja i u samoprocjeni. Mogu odabrati kako će se ponašati te pronalaziti vlastita rješenja za poteškoće i sukobe. Osim što uključuju djecu u donošenje odluka, učitelji i odgojitelji daju im do znanja da imaju velika očekivanja i da imaju pozitivno mišljenje o djeci. Također, učitelji i odgojitelji omogućuju djeci da budu uspješna i da se njihov trud i postignuća prepoznaju (Linnenbrink i Pintrich 2003; Kroeger i sur. 2004).

Ekologija cjelovite odgojno-obrazovne ustanove

RESCUR: Na valovima tumači cijelu odgojno-obrazovnu ustanovu kao zajednicu koja potiče otpornost, sastavljenu od međusobno povezanih i međuovisnih sustava (Bronfenbrenner, 1989). Kurikularni pristup otpornosti treba popratiti i pristupom cjelovite odgojno-obrazovne ustanove, što znači da cijela ustanova podržava i potiče ozračje u kojemu se razvija otpornost. Time se postiže komplementarni učinak koji ima dodanu vrijednost, pojačava se postignuto u odgojnoj skupini ili razredu, a kao posljedica oblikuju se odnosi i ponašanje svih osoba u ustanovi (Ttofi i Farrington, 2011; Weare i Nind, 2011). Kada cijela ustanova mobilizira sva svoja sredstva za poticanje dobrobiti i otpornosti osoba u njoj, odgojno-obrazovni je sustav prožet procesima koji potiču i razvijaju otpornost, koristeći pri tom interpersonalnu i kontekstualnu podršku. Značajke odgojno-obrazovnoga ozračja koje potiče otpornost (Askill-Williams, Lawson i Slee, 2010; Weare i Nind, 2011; Bywater i Sharples 2012; Cefai i Cavioni, 2014) su:

- brižni i podržavajući odnosi među svim osobama u ustanovi, uključivši:
 - odnose između djece i učitelja, odnosno odgojitelja
 - kolegijalnost i suradnja zaposlenika
 - prosocijalno ponašanje djece uz obrazovnu politiku i praksu koje sprječavaju vršnjačko nasilje i potiču prosocijalno ponašanje u prostorima ustanove

- smisleni, aktivni i utjecajni angažman djece, zaposlenika i roditelja, prilike da svi aktivno sudjeluju u zajedničkim aktivnostima i u odlučivanju na raznim forumima, kao što su vijeće učenika, odgojiteljsko vijeće, učiteljsko vijeće, udruga roditelja i učitelja, udruga roditelja i odgojitelja, sjednice i inicijative za razvoj zaposlenika
- aktivna inkluzija svih članova zajednice, odnosno sve djece, zaposlenika i roditelja, bez obzira na njihove međusobne razlike ili njihovo porijeklo, u okvirima etosa solidarnosti, socijalne pravde i pravednosti
- primjerena podrška emocionalnoj dobrobiti svih u ustanovi, kao i uprava koja podržava i osnažuje te vršnjačko obrazovanje i mentorstvo za djecu, djelatnike i roditelje.

Pristup cjelovite odgojno-obrazovne ustanove osigurava da svi djelatnici sudjeluju u implementaciji kurikula i da svi odgojno-obrazovni djelatnici provode kurikulum surađujući, razmjenjujući iskustva i materijale i međusobno si pružajući potporu i mentorstvo. Zbog toga je vrlo učinkovito da se svi djelatnici redovito sastaju za vrijeme provedbe kurikula. Svi bi djelatnici trebali proći edukaciju o provedbi kurikula i dobiti materijale i drugu vrstu podrške od uprave odgojno-obrazovne ustanove. Važan dio ovoga pristupa su aktivnosti **čitave** ustanove kojima se potiču određeni aspekti kurikula (na primjer, tema tjedna ili mjeseca), poput prezentacija, izložbi i sajмова u kojima sudjeluju uprava, djelatnici, djeca i roditelji. Na taj način, djeca su istovremeno izložena određenoj temi u odgojnoj skupini ili razredu, u ustanovi i kod kuće (vidjeti također **šesto** poglavlje). Okvir 5. opisuje kako dječje igralište pretvoriti u laboratorij za poticanje otpornosti.

U prethodnom poglavlju već je bilo riječi o ulozi roditelja u provedbi kurikula i poticanju otpornosti kroz odgoj svoje djece. U sljedećem poglavlju bit će riječi o otpornosti učitelja i odgojitelja.

OKVIR 5. *Otporna igrališta*

U svojoj knjizi *Otporna igrališta*, Doll i Brehm (2009) iznose otpornost izvan učionice i opisuju kako se odmor može konstruktivno iskoristiti za poticanje snažnih intrapersonalnih odnosa i samoregulirajuće igre. Autorice iznose okvir za rješavanje problema koji je utemeljen na dokazima i u kojem se koriste strategije i intervencije za pretvaranje igrališta u središta za otpornost i socijalno-emocionalno učenje. One variraju od jednostavnih promjena u rutini i praksi koje minimaliziraju sukobe, sprječavaju vršnjačko nasilje, odvrćaju od kršenja pravila i vršnjačke agresije i pomažu djeci da stvaraju i održavaju prijateljstva, do znanstveno utemeljenih programa kao što su prevencija vršnjačkoga nasilja, socijalno i emocionalno učenje i rješavanje problema. Ponuđene su upute kako djelatnici mogu evaluirati događaje na igralištu, kako mogu osmisliti i provesti intervencije te kako procijeniti ishode tih intervencija.

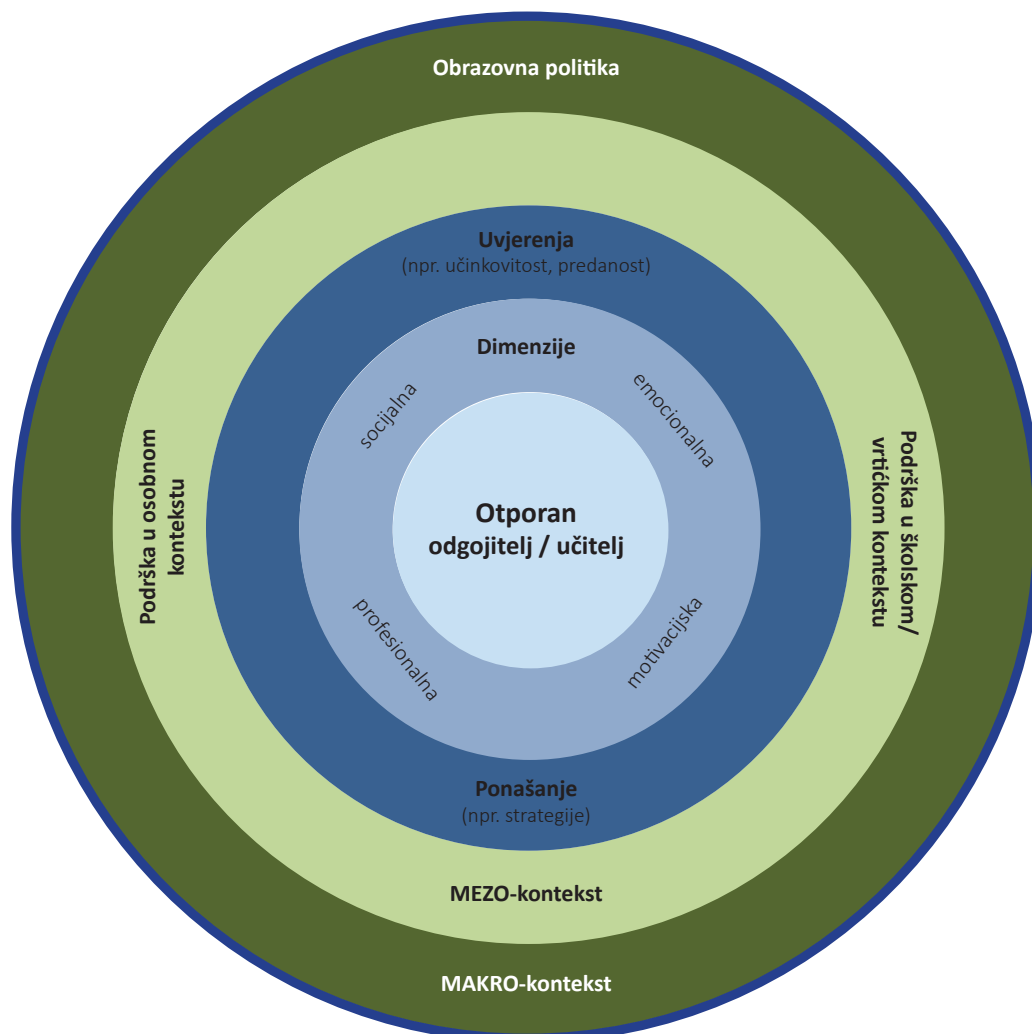
5. Otpornost učitelja i odgojitelja

Veća je vjerojatnost da će učitelji i odgojitelji obraćati pozornost na socijalne i emocionalne potrebe djece ako je nešto pozornosti bilo posvećeno i njihovim interpersonalnim potrebama. Stoga u svojem nastojanju da potiču otpornost djece, djelatnici škole ili vrtića moraju poduzimati aktivne mjere za brigu o vlastitoj otpornosti i dobrobiti. To je posebno važno kada se suočavaju sa svakodnevnim izazovima svojega rada kao što su veliki obujam posla, emocionalni zahtjevi, učestale reforme, loši uvjeti rada, nedostatak strukture koji omogućava sudjelovanje u odlučivanju, pritisak zbog boljih ocjena, loše ponašanje djece (Beltman, Mansfield i Price, 2011; Kelchtermans, 2011; Fleming, Mackrain i LeBuffe, 2013; Gu i Day, 2013). Poučavanje se smatra vrlo stresnim zanimanjem jer ono vrlo često podrazumijeva sagorijevanje na poslu, fluktuaciju i napuštanje profesije (Bricheno, Brown i Lubansky, 2009; Reichl i sur., 2014). U nekim slučajevima do 50% učitelja početnika napušta profesiju u prvih pet godina rada (*Alliance for Excellent Education*, 2005). Doista, Kelchtermans (2011) opisuje učiteljsko zanimanje „ranjivom profesijom”. Zbog takve situacije, osim prijedloga kako poboljšati otpornost djece, prijeko su potrebne inicijative koje jačaju otpornost učitelja i odgojitelja.

Poznat je niz čimbenika koji štite od rizika stresa i sagorijevanja. Među njih spadaju osobne karakteristike kako što su osjećaj poziva i predanost, snažna intrinzična motivacija, izdržljivost, razvijene vještine suočavanja, rješavanja problema i upravljanja razredom ili odgojnom skupinom, visoka samoefikasnost, fleksibilni mentalni sklop, objektivna analiza neugodnih iskustava i balansiranje između posla i privatnoga života (Howard i Johnson, 2004; Beltman i sur., 2011; Morgan, 2011; Day i Gu, 2014; Galea, 2014). U zaštitne kontekstualne čimbenike spadaju kolegijalnost i podrška drugih djelatnika, odnosi s mentorom, prilike za kontinuirani profesionalni razvoj i potpora uprave (Howard i Johnson, 2004; Beltman i sur., 2011; Day i Gu, 2014; Galea, 2014; Papatraianou i Le Cornu 2014). Cefai i Cavioni (2014) predlažu integrirani okvir otpornosti učitelja i odgojitelja u kojem su s jedne strane istaknuti psihološki resursi učitelja i odgojitelja (individualno) i brižno okruženje koje nudi potporu s druge strane (kontekst). Ta se dva seta čimbenika nadopunjuju i međusobno podržavaju. Okruženje u kojem postoji podrška i zaštita poboljšava otpornost učitelja i odgojitelja što dalje vodi do prakse koja pogodno djeluje na otpornost i pojačava individualne čimbenike otpornosti, kao što su samopouzdanje i vjera u svoju učinkovitost. Slično tome, individualni čimbenici otpornosti doprinose praksama koje potiču razvoj zdravoga odgojno-obrazovnog ozračja koja potom povratno jača socijalnu i emocionalnu kompetenciju i otpornost učitelja i odgojitelja. Osim što otpornost pomaže u zaštiti od stresa, sagorijevanja i drugih psiholoških teškoća, ona također omogućuje stvaranje okružja u kojem učitelji i odgojitelji mogu profesionalno i privatno rasti i napredovati. Otpornost učitelja i odgojitelja ne podrazumijeva samo preživljavanje i suočavanje s teškoćama, nego i napredak i razvoj (Beltman i sur., 2011).

Psihološki resursi učitelja i odgojitelja

Učitelje i odgojitelje treba „opremiti psihološkim alatima“ koji im omogućuju da učinkovito reagiraju na zahtjeve i izazove rada u teškim okolnostima, da jačaju odnose s kolegama, djecom i roditeljima i da održavaju svoju motivaciju, osjećaj učinkovitosti i osobnoga djelovanja (Zembylas i Schutz, 2009). Oni trebaju posjedovati visoku emocionalnu svijest i razumijevanje, biti svjesni vlastitih snaga i slabosti te moći upravljati svojim emocijama. Moraju moći izraziti svoje pozitivne emocije, imati veliku samoefikasnost, biti učinkoviti u rješavanju problema i donošenju odluka. Otporni učitelji i odgojitelji imaju razvijenu društvenu svijest i vještine, razumiju tuđe perspektive i osjećaje, grade zdrave odnose i uspješni su u povezivanju s drugima (Jennings i Greenberg 2009; Goddard, Hoy i Woolfolk, 2004; Jennings i sur., 2012). U svojem modelu otpornosti odgojno-obrazovnih djelatnika Mansfield i suradnici (2012) navode četiri dimenzije otpornih učitelja i odgojitelja: emocionalnu, motivacijsku, socijalnu i profesionalnu. Uz svaku od tih dimenzija veže se niz specifičnih kvaliteta koje pospješuju otpornost kako je prikazano na slici 4.



Slika 4. Model otpornosti odgojno-obrazovnih djelatnika (Mansfield i sur., 2012)

- Emocionalna dimenzija
 - nosi se sa zahtjevima posla/stresom
 - brzo se oporavlja
 - brine se za svoju dobrobit
 - ne doživljava stvari osobno
 - upravlja emocijama
 - ima smisla za humor
 - voli poučavati
- Motivacijska dimenzija
 - ima pozitivan i optimističan stav
 - ustraje unatoč teškoćama
 - usredotočen je na učenje i usavršavanje
 - ima samopouzdanja i vjeruje u sebe
 - voli izazove
 - održava svoju motivaciju i entuzijazam
 - ima realistična očekivanja i postavlja realistične ciljeve
- Društvena dimenzija
 - rješava probleme
 - traži pomoć i prihvaća savjete
 - gradi odnose i mrežu podrške
 - ima jake interpersonalne i komunikacijske vještine
- Profesionalna dimenzija
 - fleksibilan i prilagodljiv
 - kontemplativan i introspektivan
 - predan djeci
 - pripravan i organiziran
 - posjeduje učinkovite vještine poučavanja

Programi za edukaciju o primjeni *Europskoga priručnika za razvoj otpornosti* prilika su učiteljima i odgojiteljima da razvijaju navedene kompetencije. Okvir 6. prikazuje koliko usmjerena pažnja može doprinijeti razvoju nekih kompetencija.

OKVIR 6. Usmjerena pažnja za učitelje i odgojitelje (prema Cefai i Cavioni, 2014)

Usmjeravanje pažnje koristan je alat za njegovanje „navika uma” koje potiču zdravlje, dobrobit, socijalne i emocionalne kompetencije učitelja i odgojitelja (Roeser i sur., 2012). Ono je povezano i s emocionalnom osviještenosti i upravljanjem emocijama, kao i sa socijalnom osviještenosti i zdravijim odnosima. Istraživanja provedena među učiteljima pokazuju da vježbanje usmjerene pažnje poboljšava samosvijest, pozitivno osjećanje i suosjećajnost, poboljšava odnose i smirenost u emocionalno napetom okruženju kao što je učionica te smanjuje simptome stresa, negativno osjećanje, depresiju i anksioznost (Burrows, 2011; Lantieri i sur., 2011; Jennings i sur. 2012; Kemeny i sur., 2012). U pregledu istraživanja provedenim među učiteljima o intervencijama koje koriste metodu usmjeravanja pažnje, Jennings i sur. (2012) navode da postoje značajne pozitivne prednosti za razrednu praksu (bolji odnosi s učenicima i učinkovitije upravljanje razredom) te poboljšani osjećaj dobrobiti i zdravlja. Zaključili su da je usmjerena pažnja put prema ostvarivanju brižnih i učinkovitih učitelja.

Okruženje koje potiče otpornost

Literatura o otpornosti učitelja i odgojitelja jasno govori o potrebi stvaranja konteksta u kojemu se aktivno i adekvatno podržava njihov profesionalni razvoj te im se pružaju prilike za jačanje njihovih sposobnosti, što im omogućuje da napreduju i postižu zadovoljstvo i ispunjenje u svojoj karijeri (Beltman i sur., 2011; Morgan, 2011; Day i Gu, 2014; Papatraianou i Le Cornu 2014). Day i Gu (2014) tvrde da se treba više usredotočiti na razmišljanje što škole, vrtići i organizacije mogu poduzeti kako bi gradili otpornost učitelja i odgojitelja, umjesto fokusiranja na čimbenike stresa. Slično tome, Johnson i Down (2013) zalažu se protiv redukcionizma i pukog individualizma pri pokušajima razumijevanja i poticanja ovoga fenomena i naglašavaju da se otpornost učitelja i odgojitelja treba ispitati u širem kontekstu institucionalnih, kulturalnih i socijalnih uvjeta. Važnu ulogu u dobrobiti i otpornosti učitelja i odgojitelja imaju okruženja kao što su posao, obitelj i društvene mreže, kao i širi sociokulturni, politički i ekonomski konteksti (Mansfield i sur., 2012; Johnson i Down, 2013).

Škola ili vrtić spadaju među najneposrednija i ključna okruženja za poticanje otpornosti učitelja i odgojitelja. Karakteristike škole ili vrtića u kojima se potiče otpornost su sljedeće:

- kolegijalni, suradnički i podržavajući odnosi među djelatnicima, i na formalnoj i na neformalnoj razini

- uprava koja pruža podršku i razumijevanje zajedno s ohrabrujućim povratnim informacijama te prilikama i podrškom:
 - prilike da djelatnici aktivno sudjeluju u životu škole ili vrtića
 - prilike da djelatnici aktivno sudjeluju u donošenju odluka
 - prilike da djelatnici razvijaju i koriste svoje snage i stručnost te da njihova postignuća i snage budu prepoznate i pohvaljene
 - prilike da se djelatnici kontinuirano profesionalno usavršavaju u temama kao što su upravljanje ponašanjem, razvoj djece i adolescenata, socijalne i emocionalne kompetencije, edukacija o usmjerenjima, upravljanje stresom
 - mogućnost da se djelatnici brinu o svojem fizičkom i psihološkom stanju
 - mogućnost da djelatnici postignu ravnotežu između posla i privatnoga života, uključujući dobre uvjete rada, fleksibilno radno vrijeme i prilike za napredovanje
 - dostupnost primjerenih ljudskih i fizičkih resursa
 - pripravnštvo i podrška novim djelatnicima
 - mentorski program, posebno za nove djelatnike i za one koji se suočavaju s poteškoćama (vidjeti Okvir 7.)
 - pružanje psihološke podrške djelatnicima koji su suočeni s poteškoćama, kao što su nasilje, stres i emocionalni problemi
 - kolegijalna i inkluzivna okolina - podržava se i uključuje svakog djelatnika, svima se pružaju jednake prilike
 - otvorena okolina u kojoj škole i vrtići prisno surađuju s roditeljima i zajednicom te imaju njihovu podršku (Howard i Johnson, 2004; Olsen i Anderson, 2007; Beltman i sur., 2011; Morgan, 2011; Fleming, Mackrain i LeBuffe, 2013; Day i Gu, 2014; Galea, 2014; Papatraianou i Le Cornu 2014).

OKVIR 7. Mentoriranje i napuštanje profesije

Mentoriranje ima važnu ulogu u postizanju brižnih odnosa kolegijalnosti i podrške te sprječava napuštanje profesije, pogotovo u slučaju učitelja i odgojitelja početnika. U svojem istraživanju o utjecaju mentorstva i pripravništva na učitelje i odgojitelje početnike, Ingersoll i Strong (2011) otkrili su da oni djeluju pozitivno na predanost i zadržavanje u profesiji, na odgojno-obrazovne prakse i postignuća djeteta. Mentorski postupci koji doprinose smanjenju napuštanja profesije uključuju mentora iz iste škole ili vrtića i istoga područja kao što je i novi učitelj ili odgojitelj, mogućnost suradnje s drugim učiteljima ili odgojiteljima iz istoga područja, dobro pripremljene mentore, pripravništvo za učitelje i odgojitelje početnike i izvanjsku mrežu potpore (Smith i Ingersoll 2004).

OKVIR 8. Jačanje otpornosti učitelja u Europi (ENTREE)

ENTREE (2013-2015) je Comenius projekt programa za cjeloživotno učenje Europske unije za jačanje otpornosti učitelja u Europi. U sklopu projekta nastao je višerazinski model za edukaciju učitelja o otpornosti. Provodi se putem neposredne, kao i *online* edukacije, a koristi se i alat za samoprocjenu (TRSR) koji mladim učiteljima početnicima daje povratnu informaciju o njihovu profilu otpornosti. Neposredni i *online* programi sastoje se od šest modula: Otpornost (Uvod), Izgradnja zdravih odnosa i zdrave zajednice, Stres, zdravlje i suočavanje, Regulacija emocija, Pedagoške vještine učitelja: učinkovito poučavanje i Pedagoške vještine učitelja: upravljanje razredom. Tih šest modula i alat TRSR dostupni su besplatno na stranici <http://entree-project.eu/en/>.

6. Nezaobilazni aspekti provedbe kurikula

Mala je vjerojatnost da će programi za otpornost i dobrobit u školi ili vrtiću biti uspješni ako nisu dobro isplanirani i provedeni. Ključni čimbenici uspješnosti programa su visoka kvaliteta provedbe, postojanost, procjena i održivost (Greenberg, 2010). U fazama planiranja i provedbe treba razmotriti pitanja kao što su spremnost i mogućnost da se izvrše promjene, kvaliteta materijala, podrška koja je dostupna u školi ili vrtiću i edukacija djelatnika (Greenberg i sur., 2003; Weare i Nind, 2011). Škole i vrtići također trebaju uzeti u obzir kontekstualna ograničenja i olakotne procese, nastojeći ukloniti prve i iskoristiti druge (Durlak i sur., 2011; Slee i sur., 2012). Slijede opisi nekih pitanja koje škole i vrtići (kao i učitelji i odgojitelji) trebaju uzeti u obzir kada planiraju provedbu kurikula *RESCUR: Na valovima*².

Vodstvo, planiranje i upravljanje

Jedan od prvih zadataka pri provedbi kurikula je da uprava škole ili vrtića omogući viziju, vodstvo i podršku izgradnji otpornosti u skladu s pristupom cjelovite odgojno-obrazovne ustanove. U suradnji s ostalim djelatnicima, uprava olakšava planiranje, provedbu, nadzor i evaluaciju kurikula te pruža vodstvo, poticaj i podršku cijeloj školskoj ili vrtićkoj zajednici tijekom toga procesa. Tim za provedbu koji se sastoji od uprave, djelatnika, roditelja i djece nadzire provedbu i prema potrebi osigurava edukaciju, podršku i materijale te istovremeno nastoji svladati moguće prepreke i osigurati da svi u školi ili vrtiću cijene vrijednost i korist te inicijative za čitavu školsku ili vrtićku zajednicu.

Jedan od prvih zadataka pri provedbi je i procjena potreba kako bi se utvrdile konkretne potrebe školske ili vrtićke zajednice. To podrazumijeva sastanke s djelatnicima, djecom i roditeljima da bi se odredile potrebe i snage zajednice. Završni dio akcijskoga plana sastoji se od inicijative čitave ustanove koja proizlazi iz potreba, jakih stana, kulture i postojećih primjera dobre prakse u školi ili vrtiću, a za njegovu provedbu mobilizirat će se podrška i sredstva, uključujući i ona već postojeća. Akcijski plan sadrži kratki pregled specifičnih ciljeva i vremenski tijek provedbe i evaluacije. Osigurana su odgovarajuća sredstva za provedbu u razredu ili skupini, cijeloj školi ili vrtiću i kod kuće. U ovoj fazi također treba razmotriti praktična pitanja kao što su izvedivost i održivost, kao i učinkovita i primjerena sredstva i sadržaje kojima će se kurikul podržavati tijekom vremena.

Kada se inicijativa pokrene, tim za provedbu treba osigurati da cijela školska ili vrtićka zajednica, uključujući i roditelje, potpuno predano i aktivno sudjeluje u procesu. Neke će roditelje možda brinuti pojedine vrijednosti koje se promoviraju, neki će učitelji ili odgojitelji možda sumnjati u svoje kompetencije za provedbu kurikula, dok neki roditelji i učitelji neće smatrati kurikul važnim

² Neki od prijedloga u ovome poglavlju preuzeti su iz Cefai i Cavioni (2014).

i vrijednim. Edukacija djelatnika i roditelja može pomoći da se uoče ove i ostale moguće prepreke, kao što su otpor nastao zbog nedostatka informacija ili zabrinutosti te da se raspravi kako je moguće riješiti takve probleme.

“Iako su odgovarajuća sredstva važan uvjet za provedbu, sposobnost ustanove da prihvati i ‘prigrli’ ovu inicijativu, najvjerojatnije će imati ulogu u dugoročnom uspjehu (programa) u ustanovi” (Graetz i sur., 2008, str. 19).

Edukacija i razvoj djelatnika

Iako je ovaj vodič za učitelje i odgojitelje prilično jasan i jednostavan za korištenje, obvezno je da svi djelatnici koji će imati ulogu u provedbi kurikula, sudjeluju u edukaciji kako provoditi *RESCUR: Na valovima*. Nedostatak pozitivnoga stava, znanja i vještina može dovesti ne samo do nezainteresiranih i ravnodušnih djelatnika, nego i do djelomično i loše izvedene provedbe (Askill-Williams i sur., 2013; Lendrum, Humphrey i Wigelsworth, 2013). Učitelji i odgojitelji se često žale da, iako vjeruju da imaju ulogu u jačanju dobrobiti i otpornosti djece, često ne dobivaju odgovarajuću edukaciju i sredstva za učinkovito izvršenje svoje uloge (npr. Reinke i sur., 2011; Askill-Williams i sur., 2013; Vostanis i sur., 2013). Osim toga, odgovarajuća edukacija održat će cjelovitost programa što je ključno za njegovu uspješnost i učinkovitost. Edukacija učitelja i odgojitelja će se usredotočiti na četiri glavna područja:

- važnost i potreba jačanja otpornosti kao ključne kompetencije za učenje i dobrobit djece - ključna uloga koju u tom procesu imaju učitelji i odgojitelji, djelatnici ustanove i roditelji
- kako zapravo provoditi *RESCUR: Na valovima* u razredu ili odgojnoj skupini
- kako putem odgojno-obrazovnog ozračja i ozračja cjelovite ustanove poticati otpornost djece
- kako razviti vlastitu otpornost kao učitelj ili odgojitelj.

Preporučljivo je organizirati edukaciju prema dobnim skupinama i provoditi je u malim grupama (eksperimentalno učenje, učenje utemeljeno na vještinama), kroz razdoblje od nekoliko tjedana (umjesto intenzivnoga trajanja od nekoliko uzastopnih dana), s redovitim prilikama za mentorstvo integrirano u sami proces provedbe. Osim toga, preporuča se da učitelji i odgojitelji koji sudjeluju u edukaciji i provode kurikul međusobno razmjenjuju iskustva, informacije i materijale, raspravljaju o iskrsnulim pitanjima te da se mentoriraju i jedni drugima pružaju podršku. To mogu činiti i na razini svoje škole ili vrtića, ali i surađujući s drugim školama ili vrtićima, regijama i zemljama putem virtualnih platformi i društvenih mreža kao što su *RESCUR: Surfing The Waves Facebook*.

OKVIR 9. Edukacija

Škole, odgojno-obrazovne institucije ili bilo koje druge organizacije koje su zainteresirane za provedbu kurikula *RESCUR Na valovima* mogu kontaktirati sljedeće osobe u vezi s organizacijom edukacije za njihove djelatnike:

Izv. prof. dr. sc. Carmel Cefai
Centar za otpornost i
socioemocionalno zdravlje
Sveučilište u Malti
Msida, Malta
carmel.cefai@um.edu.mt

Prof. dr. sc. Renata Miljević-Riđički
Prof. dr. sc. Dejana Bouillet
Učiteljski fakultet
Sveučilište u Zagrebu
Zagreb, Hrvatska
renata.miljevic@ufzg.hr
dejana.bouillet@ufzg.hr

Dr. sc. Anastassios Matsopoulos
Odsjek za predškolsko obrazovanje
Sveučilište u Kreti, Rethymno
Kreta, Grčka
matsopoulos@gmail.com

Prof. dr. sc. Maria Assunta Zanetti
Dr. sc. Valeria Cavioni
Odsjek za mozak i biheviorialne znanosti
- katedra za psihologiju
Sveučilište u Paviji
Pavia, Italija
zanetti@unipv.it
valeria.cavioni@unipv.it

Izv. prof. dr. sc. Celeste Simões
Kineziološki fakultet
Sveučilište u Lisabonu, Lisabon,
Portugal
csimoes@sapo.pt

Dr. sc. Birgitta Kimber
Odsjek za zdravlje i medicinske znanosti
Sveučilište Örebro
Örebro, Sweden
b.kimber@telia.com

Poticanje sudjelovanja roditelja

Pridobivanje roditeljske suradnje, aktivnoga sudjelovanja i podrške ključno je za uspjeh ovoga kurikula. Moguće je organizirati edukativne radionice za roditelje, slične radionicama za učitelje i odgojitelje, ne samo kako bi ih se informiralo čime se bavi škola ili vrtić, nego i da roditelji saznaju koja je njihova uloga u provedbi aktivnosti kod kuće. Edukativne radionice fokusirale bi se na ovih pet glavnih aspekata:

- cijeniti važnost i potrebu jačanja otpornosti koja je ključna za zdravi razvoj, djetetovu dobrobit i učenje

- razjasniti ulogu roditelja u pružanju podrške učiteljima i odgojiteljima pri provedbi programa *RESCUR: Na valovima*, što podrazumijeva aktivnosti za rad kod kuće i dolazak u školu ili vrtić kako bi pružili povratne informacije o tim aktivnostima
- naučiti kako se koristiti *Priručnikom za roditelje* za jačanje otpornosti svojega djeteta
- naučiti kako kao roditelj razvijati vlastitu otpornost
- uspostaviti grupu podrške/mentorstvo za roditelje.

Kao što je u prethodnom poglavlju bio slučaj s učiteljima i odgojiteljima, i roditeljima će škola ili vrtić omogućiti mentorstvo i podršku. Također, roditelji se potiču da sami organiziraju svoju grupu podrške kako bi mogli razmjenjivati iskustva, informacije i materijale, raspravljati o pitanjima koja se pojavljuju i međusobno se podržavati i mentorirati. To mogu činiti u okvirima škole ili vrtića i svoje zajednice, ali i putem virtualnih platformi i društvenih medija kao što su *RESCUR: Surfing The Waves Parents Facebook*³.

Provedba

Jednom kada se krene s kurikulumom, tim za provedbu konstantno nadgleda, mentorira i pruža druge oblike podrške, kako bi osigurao da sve prolazi bez problema. Evaluacijske liste, opažanja, grupne rasprave i sastanci učitelja ili odgojitelja, djece i roditelja ključni su aspekti procesa nadzora i mentorstva. Svaki učitelj ili odgojitelj treba popuniti *Indeks provedbe* koji može služiti i kao polazište za raspravu s timom i mentorima o nastalim pitanjima (vidjeti Prilog 3.). Školsku ili vrtićku zajednicu treba redovito informirati o tome kako teče provedba kurikula, a uspjehe treba podijeliti i zajednički proslaviti. Proces nadziranja i mentoriranja osim toga pomaže u prepoznavanju novih problema koji bi mogli ugroziti uspjeh ove inicijative te omogućava njihovo rješavanje čim se pojave. Između ostaloga, tim će se možda morati suočiti s problemima kao što su ograničena ili nedovoljna sredstva, otpor ili nedostatak predanosti nekih djelatnika ili roditelja te nedosljednost u provedbi.

Jedno od glavnih pitanja vezano uz provedbu jest do koje mjere ona treba biti vjerna izvornom programu. Ovaj je kurikulum izrađen za europske škole i vrtiće. Stvarajući ga, autori su nastojali uvažiti socijalnu, kulturalnu i ekonomsku stvarnost djece u Europi 21. stoljeća. Štoviše, šest izdanja kurikula (hrvatsko, grčko, talijansko, malteško, portugalsko i švedsko) ponešto je izmijenjeno kako bi se izrazili i uvažili specifični konteksti tih zemalja. Škole i vrtići koji provode kurikulum svejedno mogu smatrati da je potrebno još prilagodbi kako bi on bio relevantniji i imao veći značaj za specifični kontekst određene škole ili vrtića. Prilagodba se može provesti kroz zajedničku vježbu predvođenu timom za provedbu u kojoj će sudjelovati učitelji ili odgojitelji, djeca, roditelji i ostali. Na taj se način uočavaju specifične potrebe školske ili vrtićke zajednice i u skladu s njima predlažu se prilagodbe. To može biti prilagodba materijala, sredstava, jezika, priča, primjera i aktivnosti, u skladu sa socijalnom i jezičnom te općenitom kulturom djece. Osim toga, moguće je prilagoditi neke korake u aktivnostima, istovremeno zadržavajući glavnu strukturu aktivnosti, kao i pojednostavniti neke od materijala za aktivnosti.

3 *RESCUR: Na valovima*, Roditelji, Facebook

Ipak, škole i vrtići trebaju očuvati cjelovitost kurikula kako bi osigurali i maksimizirali njegovu učinkovitost. Dakle, svaku prilagodbu potrebno je provesti uzimajući u obzir okvir, načela, procjenu i smjernice provedbe o kojima je riječ u ovome *Vodiču* i u aktivnostima. *Indeks provedbe* služi zainteresiranim odgojno-obrazovnim djelatnicima kao vodič koji osigurava da provedba ostane vjerna ključnim načelima, ciljevima i strukturi kurikula. To je nužno kako bi se ostvarili očekivani ishodi kurikula jer „previše prilagođavanja lokalnim potrebama i okolnostima može dovesti do razrjeđivanja i pomutnje“ (Weare, 2010, str. 11). Nedostatak strukture i dosljednosti pri provedbi, poput korištenja samo nekih aktivnosti ili dijelova kurikula ili provedba kurikula u kratkom razdoblju umjesto tijekom cijele godine, vodi k neučinkovitosti s obzirom na ishode učenja (Humphrey i sur., 2010).

Evaluacija

Nadzorom provedbe dobiva se korisna povratna informacija o njezinom napretku i o tome provode li svi kurikul prema planu, što pomaže školi ili vrtiću da učini potrebne prilagodbe ili poboljšanja. Evaluacija u obliku akcijskoga istraživanja mogla bi se provesti u ključnim fazama provedbe, na primjer po završetku jedne teme, a povratna informacija tražila bi se od svih partnera. Tim za provedbu mogao bi osmisliti kratke upitnike za učitelje ili odgojitelje, djecu i roditelje kojima bi se ispitao i proces provedbe, ali i promjene u otpornosti djece. U ovu svrhu, mogle bi se upotrijebiti i evaluacijske liste za učitelje ili odgojitelje i liste za samoprocjenu djece za određenu temu. Ostali relevantni i dostupni podatci o povećanju ili smanjenju pozitivnih ili negativnih akademskih i socijalnih ponašanja (na primjer, napredak u učenju, razvojna postignuća, ponašanje, smanjenje vršnjačkoga nasilja, lošega ponašanja, isključenja i izostanaka) mogu se prikupiti od onih koji sudjeluju u provedbi kao i iz školskih, vrtićkih i drugih dokumenta. Evaluacija će pomoći da škola ili vrtić odredi što funkcionira i da prepozna jake strane intervencije kao i područja na kojima još treba poraditi. Kroz neprekidni proces djelovanja i promišljanja, školska ili vrtićka zajednica moći će poboljšavati i razvijati intervenciju dok se ona istovremeno odvija u školi ili vrtiću. Škola ili vrtić može odabrati i rigorozniju evaluaciju utjecaja kurikula na ponašanje djece tijekom određenog razdoblja. Evaluacija bi se sastojala od randomiziranoga kontroliranog pokusa s procjenom prije i poslije, kontrolnom skupinom i naknadnom evaluacijom.

“Čarobna kombinacija inspiracije, vjerovanja i velikog truda nužna je za one koji su predani unaprjeđenju dječjih postignuća i dobrobiti. Mi znamo način; sada nam treba volja” (Elias i Weissberg, 2000, str. 192).



Literatura⁴

- Alliance for Excellent Education (2005). *Teacher attrition: A costly loss to the nation and to the states*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2008). Outcomes of a curriculum-based anti-bullying intervention program on student's attitudes and behavior. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 13(4), 235-248.
- Askill-Williams, H., Lawson, M. J., & Slee, P. T. (2010). Venturing into schools: Locating mental health initiatives in complex environments. *International Journal of Emotional Education*, 1(2), 14–33.
- Askill-Williams, H., Dix, K. L., Lawson, M. J., & Slee, P. T. (2013). Quality of implementation of a school mental health initiative and changes over time in students' social and emotional competencies. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24(3), 357-381.
- Askill-Williams, H., Cefai, C., Skrzypiec, G. K., & Wyrą, M. D. (2013). Educational community stakeholders' perspectives about school teachers' responsibilities and capabilities for mental health promotion in Maltese schools. *Malta Review of Educational Research*, 7(1), 27-51.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Banks, J. A. (2003). *An introduction to multicultural education (5th ed.)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bartolo, P.A., & Smyth, G. (2009). Teacher education for Diversity. In A. Swennen, & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator* (pp.117-132). London: Springer.
- Bartolo, P., Janik, I., Janikova, V., Hofsass, T., Koinzer, P., Vilkiene, V., Calleja, C., Cefai, C., Chetcuti, D., Ale, P., Mol Lous, A., Wetso, G. M., & Humphrey, N. (2007). *Responding to student diversity tutor's manual*. Malta: Faculty of Education, University of Malta.
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of Primary Prevention*, 24, 243–262.
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, 8(2), 150-165.
- Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Berger, S. L. (1989). *College planning for gifted students*. Council for Exceptional Children. Last retrieved on 15th September 2015 from: <http://ceep.crc.uiuc.edu/eeearchive/books/fte/except/berger.pdf>
- Berkman, L., Glass, T., Brissette, I., & Seeman, T. (2000). From social integration to health: Durkheim in the new millennium. *Social Science & Medicine*, 51(6), 843-857.
- 4 Navedena literatura korištena je u izradi svih priručnika nastalih u okviru RESCUR projekta. Literatura je preuzeta iz originalnog priručnika, bez prevođenja.

- Braza, F. R., Azurmendi, A., Muñoz J. M., Carreras, M. R., Braza, P., Garcia, A., & Sánchez-Martin, J. R. (2009). Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender. *British Journal of Developmental Psychology*, 27 (3), 703-716.
- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher well-being: A review of the evidence*. London: Teacher Support Network.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school-family-community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling and Development*, 90, 408-420.
- Burrows, L. (2011). Opening our minds to new ideas and slowing us down to consider our options: Practising relational mindfulness in school communities. In R. Shute (Ed.), *Mental health and well-being: Educational perspectives* (pp. 213-223). Adelaide: Shannon Research Press.
- Bywater, T., & Sharples, J. (2012). Effective evidence-based interventions for emotional wellbeing: lessons for policy and practice. *Research Papers in Education*, 27(4), 398-408.
- Cavioni, V., & Zanetti M. A (2015). Social emotional learning and the transition from kindergarten to primary school in Italy. In H. Askill-Williams, & M. J. Lawson (Eds.), *Transforming the future of learning with educational research* (pp. 241-256). IGI Global: Hershey, PA.
- Cefai, C. (2008). *Promoting resilience in the classroom*. London, UK: Jessica Kingsley Publications.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school. Integrating theory and research into practice*. NY: Springer.
- Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., Simoes, C., Miljević-Riđički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Matsopoulos, A., Gaviogiannaki, M., Zanetti, M. A., Galea, K., Lebre, P, Kimber, B., & Eriksson, C. (2015). Social inclusion and social justice: a resilience curriculum for early years and elementary schools in Europe. *Journal for Multicultural Education*, 9(3), 122-139.
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted. 8th Ed*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2008). *Social and Emotional Learning (SEL) Programs, Illinois Edition*. Chicago, IL: CASEL.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional SEL programs*. Retrieved on 30th August 2015, from: http://www.casel.org/projects_products/safeandsound.php
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2010). *Children Helping Children*. Retrieved on 15th September, 2015 from: <http://www.vista-europe.org/>
- Darzi, A., & Layard, R. (2015). Foreword. In R. Layard, & A. Hagell (Eds.), *Transforming the Mental Health of Children. Report of the WISH Mental Health and Wellbeing in Children Forum 2015* (p. 3). Qatar: World Innovation Summit for Health.
- Davidson, R. J, Dunne, J., Eccles, J. S., Engle, A., Greenberg, M., Jennings, P., & Vago, D. (2012). Contemplative practices and mental training: Prospects for American education. *Child Development Perspectives*, 6(2), 146-153.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). Resilience counts. In C. Day, & Q. Gu (Eds.), *The new lives of teachers* (pp. 156-176). London: Routledge.

- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 years old. *Science*, 333, 959-964.
- Diekstra, R. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide—part one, a review of meta-analytic literature. In *Social and emotional education. An international analysis - Fundación Botín Report* (pp. 255–284). Santander, Spain: Fundación Botín.
- Dimakos, I., & Papakonstantinou, A. (2012). Providing psychological and counselling services to Roma students: A preliminary report for a three-year longitudinal project. In P. Cunningham, & N. Fretwell (Eds.), *Creating Communities: Local, National and Global* (pp. 94-103). London, UK: CiCe.
- Doll, B., & Brehm, K. (2009). *Resilient playgrounds*. NY: Routledge.
- Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. New York, NY: Guilford Press.
- Downey, C., & Williams, C. (2010). Family SEAL - a home-school collaborative programme focusing on the development of children's social and emotional skills. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(1), 30-41.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., & Taylor, R. D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 474-501.
- Elias, M., & Synder, D. (2008). *Developing safe and civil schools: A coordinated approach to social-emotional and character development*. Retrieved 04th September 2015, from: www.njasp.org/notes/confarc/DSACS_handouts_12_09.doc
- Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186–190.
- European Commission (2011). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2012). *Discrimination in EU in 2012. Special Eurobarometer 393*. Brussels: European Commission.
- Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 387-397). New York: Springer Science+Business Media.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26, 70–95.
- Førde, S. (2006). *Refugee children and resilience; Empowerment, participation and subjective wellbeing*. Unpublished Masters dissertation. University of Bergen, Norway.
- Freire, P. (1972). *The pedagogy of the oppressed*. London, UK: Penguin.
- Galea, K. (2014) *Teachers' Narratives of Resilience: Responding Effectively to Challenging Behaviour*. Unpublished Masters Dissertation. Faculty for Social Wellbeing, Univeristy of Malta.
- Gasser, L., & Malti, T. (2012). Children's and their friends' moral reasoning: Relations with aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 36(5), 358–366.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*, 3–13.
- Goodley, D. (2005). Empowerment, self-advocacy and resilience. *Journal of Intellectual Disabilities, 9*(4), 333-343.
- Graetz, B., Littlefield, L., Trinder, M., Dobia, B., Souter, M., Champion, C., & Cummins, R. (2008). KidsMatter: A population health model to support student mental health and well-being in primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion, 10*, 13–20.
- Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: Current status and future challenges. *Effective Education, 2*(1), 27–52.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*(6-7), 466- 474.
- Grover, S. (2005). Advocacy by children as a causal factor in promoting resilience. *Childhood, 2*(4), 527-538.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal, 39*(1), 22-44.
- Hankin, V., Omer, D., Elias, M. J., & Raviv, A. (2012). *Stories to help build emotional intelligence and resilience in young children*. Champaign, IL: Research Press Co.
- Hoagwood, K. E., Olin, S. S., Kerker, B. D., Kratochwill, T. R., Crowe, M., & Saka, N. (2007). Empirically based school interventions target at academic and mental health functioning. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15*(5), 66-94.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education, 7*(3), 399-420.
- Humphrey, N., Lendrum, N., & Wigelsworth, M. (2010). *Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: national evaluation*. London, UK: Department for Education.
- Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology, 5*(4), 264.
- Hutchinson, M., & Dorsett, P. (2012). What does the literature say about resilience in refugee people? Implications for practice. *Journal of Social Inclusion, 3*(2), 55-78.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201–233.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525.
- Jennings, P., Lantieri, L., & Roeser, R. W. (2012). Supporting educational goals through cultivating mindfulness. Approaches for teachers and students. In P. M. Brown, M. W. Corrigan, & A. Higgins-d'Alessandro (Eds.), *Handbook of prosocial education volume 1* (p. 371–396). Blue Ridge Summit, PA: Rowman & Littlefield.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance and Counseling, 36*(4), 385-398.

- Johnson, B., & Down, B. (2013). Critically re-conceptualising early career teacher resilience. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(5), 703-715.
- Kelchtermans, G. (2011). Vulnerability in teaching: The moral and political roots of a structural condition. In C. Day, & J. C. Lee (Eds.), *New Understandings of Teacher's Work. Emotions and Educational Change* (pp. 65–83). New York: Springer.
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., & Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12(2), 338–350.
- Kimber, B. (2011). *Primary prevention of mental health problems among children and adolescents through social and emotional training in school*. Stockholm: Department of Public Health Sciences, Division of Social Medicine, Karolinska Institutet.
- Kroeger, S., C. Burton, A. Comarata, C., Combs, C., Hamm, R., Hopkins, J., & Kouche, B. (2004). Student voice and critical reflection: Helping students at risk. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 50–57.
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the mindfulness in schools programme: Non-randomised controlled feasibility study. *British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126–131.
- Lantieri, L. (2009). Building inner resilience. *Mind and Life Institute 2009 Autumn Newsletter*, 9–10. Last retrieved on 15th September 2015 from: <http://www.lindalantieri.org/documents/ml.autumn.09.newsletter.pdf>.
- Lantieri, L., Nagler Kyse, L. Harnett, S., & Malkmus, C. (2011). Building inner resilience in teachers and students. In G. M. Reeve, & E. Frydenberg (Eds.), *Personality, stress, and coping: Implications for education* (pp. 267–292). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Lendrum, A., Humphrey, N., & Wiglesworth, M. (2013). Social and emotional aspects of Learning (SEAL) for secondary schools: Implementation difficulties and their implications for schoolbased mental health promotion. *Journal of Child and Adolescent Health*, 18(3), 158–164.
- Levendosky, A., Huth-Bocks, A. D., Semel, M. A., & Shapiro, D. L. (2002). Trauma symptoms in preschool-age children exposed to domestic violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 17(2), 150-164.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119–137.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen, *Developmental psychopathology: Risk, disorder and adaptation (2nd ed.)* (pp. 739-795). New York, NY: Wiley.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). „Don't sweat the small stuff“: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28, 357-367.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Lessons from research on resilience in human development. *Education Canada*, 49(3), 28-32.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493-506.

- Matsopoulos, A. (2011). Mapping the basic constructs on resilience and a new model of ecosystemic resilience-focused consultation model in schools. In A. Matsopoulos, *From vulnerability to resilience: Applications for the school setting and and family (in Greek)* (pp. 26-81). Athens: Papazisis Publishing.
- Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: Testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 32(3-4), 92-104.
- National Scientific Council on the Developing Child (2015). *Supportive relationships and active skill-building strengthen the foundations of resilience: Working paper 13*. Centre for the Developing Child, Harvard University.
- Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.) (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.
- Newman, T. (2004). *What works in building resilience*. Barkingside, UK: Barnardo's.
- Nicaise, I. (2012). A smart social inclusion policy for the EU: the role of education and training. *European Journal of Education*, 47(2), 321-342.
- Noble, T., & McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil well-being. *Educational and Child Psychology*, 30(1), 43-65.
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30(1) 43-65.
- OCSE (2012). *Equal access to quality education for Roma children - Field assessment visit to the Czech Republic*. Retrieved 15th September 2015, from OCSE - Office for Democratic Institutions and Human Rights: <http://www.osce.org/odihr/966>
- Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development, *Urban Education*, 42(5), 5-29.
- Pahić, T., Vizek Vidović, V., & Miljević-Ridički, R. (2011). Involvement of Roma parents in children education in Croatia: A comparative study. *Journal of Research in International Education*, 10(3), 275-293.
- Paptraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematizing the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100-116.
- Pedro-Caroll, J. (2010). *Putting children first: Parenting strategies for helping children thrive though divorce*. New York, NY: Avery/Penguin.
- Peterson, C., Ruch, W., Beerman, U., Park, N., & Seligman, M. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 2(3), 149-156.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407-417.
- Porcelli, P., Ungar, M., Liebenberg, L., & Trepanier, N. (2015). (Micro)mobility, disability and resilience: exploring well-being among youth with physical disabilities. *Disability & Society*, 29(6), 863-876.

- Reichl, C., Wach, F. S., Spinath, F. M., Brunken, R., & Karbach, J. (2104). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behaviour*, 85(1), 85-92.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly* 26, 1–13.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173.
- Rutter, M., & the English and Romanian Adoptees Study Team (1998). Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(4), 465-476.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Steward Lawlor, M., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51, 52-66.
- Schulz von Thun, F. (2002). *Kako međusobno razgovaramo 1, 2, 3*. Zagreb: Erudita.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Australia: Random House Australia Free Press.
- Seligman, M. E., Parks, A. C., & Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 359, 1379-1381.
- Simões, C., Gaspar de Matos, M., Tomé, G., Ferreira, M., Alves Diniz, J., & Equipa do Projecto Aventura Social (2009). *Risco e resiliência em adolescentes com NEE: Da teoria à prática*. Lisboa: Aventura Social e Saúde/Faculdade de Motricidade Humana.
- Slee, P., Murray-Harvey, R., Dix, K. L., Skrzypiec, G., Askeel-Williams, H., Lawson, M., & Krieg, S. (2012). *KidsMatter Early Childhood Evaluation Report*. Adelaide, Australia: Shannon Research Press.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
- Swain, J., & French, S. (2000). Towards an affirmative model of disability. *Disability and Society*, 15(4), 569-582.
- Ttofi, M., & Farrington, D (2011) Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56.
- Tasking Times (2014, December 29). Re: Beautiful poem- Life is a snowflake. Retrieved from: <http://taskingtimeswordsandscreens.blogspot.com/2014/12/beautiful-poem-life-is-snowflake.html>.
- UNHRC (2007). *Through the eyes of a child: refugee children speak about violence*. Retrieved 15th September 2015 from: <http://www.unhcr.org/47c804682.html>
- UNICEF (2005). *Excluded and invisible: The state of world's children*. Retrieved 15th September 2015, from UNICEF: http://www.unicef.org/sowc06/pdfs/sowc06_fullreport.pdf
- Vostanis, P., Humphrey, N., Fitzgerald, N., Deighton, J., & Wolpert, M. (2013). How do schools promote emotional well-being among their pupils? Findings from a national scoping survey

- of mental health provision in English schools. *Journal of Child and Adolescent Health*, 18(3), 151–157.
- Watson, D., Emery, C., & Bayliss, P. (2012). *Children's social and emotional well-being in schools. A critical perspective*. Bristol: The Policy Press.
- Weare, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions, balances. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(1), 5–17.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(s1), i29-i69.
- Weissberg, R. P., & Greenberg, M. T. (1998). School and community competence enhancement and prevention programs. In W. Damon, *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (Vol. 4, pp. 877-954). New York: Wiley.
- Weiten, W., Dunn, D., & Hammer, E. (2012). *Psychology applied to modern life: adjustments in the 21st century*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Werner, E., & Smith, R. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York, NY: Cornell University Press.
- Zembylas, M., & Schutz, P. A. (2009). Research on teachers' emotions in education: Findings, practical implications and future agenda. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research. The impact on teachers' lives* (pp. 367–377). New York: Springer.

PRILOG 1. Primjer evaluacijskog lista za učitelja/odgojitelja

Ime djeteta: _____	0: Nije primijećeno /ne primjenjuje se 1: Usvaja 2: Postignuto 3: Trajno uspostavljeno
Datum popunjavanja: _____	

Upute: Popunite listu za svako dijete kada završite **Temu 3. Razvoj pozitivnog mišljenja**

3. RAZVOJ POZITIVNOG MIŠLJENJA	
3.1 POZITIVNO MIŠLJENJE	Razina 0,1,2 ili 3
3.1.1. Pozitivno i negativno mišljenje	
3.1.1.O. ⁵ Dijete uviđa da je moguće imati vedar ili tmuran pogled na život.	
3.1.1.S. Dijete može navesti što bi netko s vedrim pogledom na život rekao.	
3.1.1.N. Dijete može razlikovati kako bi na poteškoće reagirali optimisti, a kako pesimisti.	
3.1.2. Dobro je misliti pozitivno!	
3.1.2.O. Dijete uviđa da nam pozitivno razmišljanje može pomoći da se osjećamo bolje.	
3.1.2.S. Dijete zna prepoznati osjećaje koji proizlaze iz pozitivnoga načina razmišljanja.	
3.1.2.N. Dijete može opisati kako se osjeća nakon što je razmišljalo pozitivno.	
3.1.3. Promijeniti negativne misli	
3.1.3.O. Dijete može navesti jednu dobru (pozitivnu) stvar na sebi koja mu/joj pomaže da se u teškoj situaciji osjeća bolje.	
3.1.3.S. Dijete može odrediti jednu pozitivnu stvar na sebi i na drugome koja mu/joj se sviđa.	
3.1.3.N. Dijete može navesti pozitivnu izjavu koja mu pomaže da se suprotstavi svojim negativnim mislima.	

3.2. POZITIVNE EMOCIJE	
3.2.1. Nada	
3.2.1.O. Dijete može shvatiti da teško razdoblje ne traje zauvijek.	
3.2.1.S. Dijete zna da nakon teškoga razdoblja obično dolaze bolja vremena.	
3.2.1.N. Dijete može odrediti nove ciljeve kako bi si olakšalo teško razdoblje.	
3.2.2. Sreća	
3.2.2.O. Dijete može opisati neku situaciju kada je bilo sretno.	

⁵ O = Osnovna razina, S = Srednja razina, N = Napredna razina


3.2.2.S. Dijete može opisati trenutke sreće.	
3.2.2.N. Dijete može prepoznati aktivnost ili osobu koja ga/ju usređuje.	
3.2.3. Humor	
3.2.3.O. Dijete može shvatiti da mu/joj sagledavanje smiješne strane situacije može pomoći da se osjeća bolje.	
3.2.3.S. Dijete može navesti što može učiniti da bi samo sebe nasmijalo.	
3.2.3.N. Dijete može opisati što ga/ju nasmijava.	























































Djetetove jake strane:































Djetetove potrebe:

























Razvojni ciljevi:

PRILOG 2. Primjer liste za djetetovu samoprocjenu

Ime djeteta: _____	 Ne  Ponekada  Da
Datum popunjavanja: _____	
RAZVOJ POZITIVNOG MIŠLJENJA	

Pozitivno i negativno mišljenje		
Označi lice koje te najbolje opisuje:	Mogu	Sviđa mi se
Mogu opisati kako bi na izazove reagirali optimisti i pesimisti.	  	  
Mogu razlikovati pozitivne i negativne misli o zaprekama.	  	  
Mogu rastaviti pozitivnu misao na tri dijela (NE JA/NE UVIJEK/NE SVE).	  	  
Dobro je misliti pozitivno!		
Mogu odrediti kako se osjećam nakon što sam sagledao/la dobru stranu nečega.	  	  
Mogu prepoznati osjećaje i radnje koje slijede nakon pozitivne misli.	  	  
Mogu prepoznati i opisati osjećaje i radnje koji slijede kao rezultat optimistične misli.	  	  
Promijeniti negativne misli		
Mogu izreći pozitivnu izjavu koja mi pomaže osporiti moje negativne misli.	  	  
Mogu opisati načine kako osporiti neku negativnu misao.	  	  
Mogu prepoznati negativnu misao te odrediti pozitivnu izjavu koja joj se suprotstavlja.	  	  

RAZVOJ POZITIVNOG MIŠLJENJA - POZITIVNE EMOCIJE		
Nada		
Mogu odrediti nove ciljeve koji mi pomažu da olakšam tešku situaciju.	  	  
Mogu ne gubiti nadu kada pokušavam ostvariti neki cilj.	  	  
Mogu ne gubiti nadu nakon što iz prvog pokušaja nisam uspio/la ostvariti svoj cilj.	  	  
Sreća		
Mogu prepoznati i opisati aktivnost ili osobu koja me usrećuje.	  	  
Mogu uvidjeti da se loši osjećaji mogu pretvoriti u dobre osjećaje.	  	  

Mogu prepoznati što je moguće učiniti da se loše raspoloženje pretvori u dobro.	  	  
Humor		
Mogu prepoznati situacije ili osobe koje me nasmijavaju.	  	  
Mogu napraviti popis stvari koje me nasmijavaju.	  	  
Mogu odrediti što mogu učiniti kako bi osigurao/la da moj humor bude koristan i ne škodi drugima.	  	  

Svidjelo mi se učiti o ...

Htio/htjela bih popraviti ...

PRILOG 3. Lista provedbe za učitelje/odgojitelje

Molimo označite prema potrebi	Oznaka i komentari
Jeste li prisustvovali edukaciji o tome kako u razredu ili skupini primijenjivati <i>RESCUR: Na valovima</i> ?	
Jeste li pažljivo pročitali smjernice iz ovoga vodiča?	
Jeste li posvetili dovoljno vremena provedbi aktivnosti kao što je predloženo u ovom vodiču?	
Prilagođavate li razinu aktivnosti (osnovna, srednja, napredna) potrebama vaše djece?	
Koristite li materijale koji dolaze uz aktivnosti?	
Primijenjujete li SAFE pristup u provedbi kurikula? <ul style="list-style-type: none"> ○ Vode li aktivnosti k razvoju dječjih vještina? (u sekvencama) ○ Koristite li aktivni pristup u poučavanju vještina? (aktivno) ○ Slijedite li isplanirani raspored tijekom cijele školske godine? (fokusirano) ○ Nastojite li umjesto općenitoga pozitivnog razvoja poučavati specifične vještine otpornosti? (eksplicitno) 	
Prilagođavate li kurikulum potrebama i interesima djece, s aktivnostima i materijalima koji su razvojno primjereni i kulturalno osjetljivi?	
Provodite li kurikulum točno prema uputama?	
Vodite li redovito bilješke o napretku i snagama djece te poteškoćama u usvajanju vještina koje djeca uče?	
Potičete li redovito djecu da promatraju i promišljaju vlastiti proces učenja?	
Popunjavate li evaluacijske liste na kraju svake teme?	
Tražite li od djece da ispune liste za samoprocjenu na kraju svake teme? (Odnosi se na školsku djecu.)	
Omogućujete li djeci da vježbaju vještine koje svakodnevno uče na nastavi i izvan učionice, na primjer za vrijeme igre? (Odnosi se na školsku djecu.)	
Potičete li djecu da primjenjuju vještine otpornosti u zahtjevnim ili izazovnim situacijama, kao što su teškoće u učenju, problemi s odnosima, ispitna razdoblja i prijelazi?	
Provodite li redovito dodatne aktivnosti koje su predložene u ovom kurikulumu?	
Provodite li redovito aktivnosti za rad kod kuće?	
Obavještavate li roditelje o aktivnostima koje provodite u školi ili vrtiću i o tome kako oni mogu pomoći u utvrđivanju aktivnosti koristeći se <i>Priručnikom za roditelje</i> ?	
Usađujete li u ovaj kurikulum i druga područja općega kurikula kao što su čitanje, matematika, priroda i umjetnost?	
Nastojite li u svojoj svakodnevnoj praksi (korištenje materijala, upravljanje grupom/razredom, odnos prema djeci) utvrđivati vještine otpornosti?	
Je li vaša svakodnevna praksa uzor djeci kako koristiti pozitivne vještine otpornosti?	
Povezujete li kurikulum s aktivnostima cjelovite škole/vrtića u izgradnji otpornosti?	

PRILOG 4. Lutke za ruku ili prste



Lutke su kreirale studentice
Učiteljskog fakulteta
Sveučilišta u Zagrebu:
Sara
Alka
Dora
Ana Marija
Klara
Marina
Kristina
Martina
Nika
Anja.

Sherlock & Zelda
lutke za ruku ili prste



Možete izraditi
prekrasne lutke za ruku ili prste
koristeći različite materijale.



PRILOG 5. Naslovnica djetetova portfolija



KURIKUL OTPORNOSTI ZA PREDŠKOLSKU I OSNOVNOŠKOLSKU DOB

Djetetov portfolio

Carmel Cefai – Malta – koordinator
 Renata Miljević-Riđički, Dejana Bouillet, Tea Pavin Ivanec, Mirjana Milanović – Hrvatska
 Anastassios Matsopoulos, Mariza Gavogiannaki – Grčka
 Maria Assunta Zanetti, Valeria Cavioni – Italija
 Paul Bartolo, Katya Galea – Malta
 Celeste Simoes, Paula Lebre, Anabela Caetano Santos – Portugal
 Birgitta Kimber, Charli Eriksson - Švedska



PRILOG 6. Primjer postera



PRILOG 7. Konvencija o pravima djeteta (1989)

<p>Članak 1. Svatko mlađi od 18 ima ova prava.</p> <p>Članak 2. Sva djeca imaju ova prava bez obzira na to tko su, gdje žive, što rade njihovi roditelji, kojim jezikom govore, koje su vjere, jesu li dječak ili djevojčica, koja je njihova kultura, imaju li neki invaliditet, jesu li bogata ili siromašna. Ne smije se postupati nepravedno ni prema jednom djetetu ni na kojoj osnovi.</p> <p>Članak 3. Svi odrasli trebaju činiti ono što je najbolje za tebe. Kada odrasli odlučuju, trebaju razmisliti kako će njihove odluke utjecati na djetecu.</p> <p>Članak 4. Vlada ima odgovornost osigurati zaštitu tvojih prava. Ona mora pomoći tvojoj obitelji da štiti tvoja prava i stvara okolinu u kojoj ti možeš rasti i ostvarivati svoj potencijal.</p> <p>Članak 5. Tvoja obitelj ima odgovornost naučiti te kako ostvariti svoja prava i osigurati da se tvoja prava poštuju.</p> <p>Članak 6. Imaš pravo na život.</p> <p>Članak 7. Imaš pravo na ime i vlada treba službeno priznati tvoje ime. Imaš pravo na državljanstvo (pravo da pripadaš nekoj zemlji).</p> <p>Članak 8. Imaš pravo na identitet – službeni zapis tko si ti. Nitko ti to ne smije oduzeti.</p> <p>Članak 9. Imaš pravo živjeti sa svojim roditeljima (roditeljem), osim ako to nije u tvojemu interesu. Imaš pravo živjeti s obitelji koje se brine o tebi.</p> <p>Članak 10. Ako živiš u zemlji različitoj od zemlje tvojih roditelja, imaš pravo biti s njima na istom mjestu.</p> <p>Članak 11. Imaš pravo na zaštitu od otmice.</p>	<p>Članak 12. Imaš pravo na izražavanje svojega mišljenja i pravo da te odrasli saslušaju i shvate ozbiljno.</p> <p>Članak 13. Imaš pravo saznati informacije i izraziti svoje mišljenje kroz razgovor, crtež, pismo ili bilo koji drugi način, osim u slučaju kada to škodi drugim ljudima ili ih vrijeđa.</p> <p>Članak 14. Imaš pravo odabrati svoju vjeru i uvjerenja. Tvoji roditelji trebaju ti pomoći da odlučiš što je dobro, a što nije i što je najbolje za tebe.</p> <p>Članak 15. Imaš pravo odabrati svoje prijatelje, pridružiti se nekoj skupini ili osnovati vlastitu skupinu, pod uvjetom da to ne škodi drugima.</p> <p>Članak 16. Imaš pravo na privatnost.</p> <p>Članak 17. Imaš pravo na radiju, u novinama, knjigama, na internetu i drugim izvorima dobiti informaciju koja je važna za tvoju dobrobit. Odrasli trebaju osigurati da informacije koje dobivaš nisu štetne i pomoći ti da pronađeš i razumiješ informacije koje su ti potrebne.</p> <p>Članak 18. Imaš pravo da te odgajaju tvoji roditelji, ako je to moguće.</p> <p>Članak 19. Imaš pravo biti zaštićen/a od ozljeđivanja i lošega postupanja u tjelesnom ili duševnom smislu.</p> <p>Članak 20. Imaš pravo na posebnu skrb i pomoć ako ne možeš živjeti sa svojim roditeljima.</p> <p>Članak 21. Imaš pravo na skrb i zaštitu ako si posvojen/a ili živiš u udomiteljskoj obitelji.</p>	<p>Članak 22. Imaš pravo na posebnu zaštitu i pomoć ako si izbjeglica (ako su te prisilili da napustiš svoj dom i živiš u drugoj zemlji), uz sva ostala prava ove Konvencije.</p> <p>Članak 23. Imaš pravo na posebno obrazovanje i skrb ako imaš invaliditet, uz sva ostala prava ove Konvencije, tako da možeš živjeti ispunjen život.</p> <p>Članak 24. Imaš pravo na najbolju moguću zdravstvenu skrb, sigurnu vodu za piće, hranjivu prehranu, čist i siguran okoliš i informacije koje su korisne za tvoju dobrobit.</p> <p>Članak 25. Ako živiš pod nadzorom ili u drugim okolnostima izvan svojega doma, imaš pravo da se tvoji životni uvjeti redovito provjeravaju kako bi se utvrdila njihova prikladnost.</p> <p>Članak 26. Imaš pravo na pomoć vlade ako si siromašan/na ili potrebit/a.</p> <p>Članak 27. Imaš pravo na hranu, odjeću, sigurno mjesto za život i ispunjenje osnovnih potreba. Ne bi trebao biti u nepovoljnom položaju pa da ne možeš činiti mnoge stvari koje druga djeca mogu.</p> <p>Članak 28. Imaš pravo na kvalitetno obrazovanje. Treba te poticati da se obrazuješ najviše što možeš, u skladu s tvojim sposobnostima.</p> <p>Članak 29. Tvoje obrazovanje ti treba pomoći da koristiš i razvijaš svoje talente i sposobnosti. Također ti treba pomoći da naučiš živjeti u miru, štitiš okoliš i poštovati druge ljude.</p> <p>Članak 30. Imaš pravo prakticirati vlastitu kulturu, jezik i vjeru – ili odabrati što želiš prakticirati. Manjine i starosjedioci trebaju posebnu zaštitu ovoga prava.</p>
---	---	--

<p>Članak 31. Imaš pravo na igru i odmor.</p> <p>Članak 32. Imaš pravo na zaštitu od rada koji škodi tebi, tvomemu zdravlju ili obrazovanju. Ako radiš, imaš pravo na sigurne uvjete i poštenu plaću.</p> <p>Članak 33. Imaš pravo na zaštitu od štetnih droga i trgovine drogom.</p> <p>Članak 34. Imaš pravo na zaštitu od spolnoga zlostavljanja.</p> <p>Članak 35. Nitko te ne smije otetiti ili prodati.</p>	<p>Članak 36. Imaš pravo na zaštitu od bilo kakvoga izrabljivanja (iskorištavanja).</p> <p>Članak 37. Nitko te ne smije kažnjavati na okrutan ili štetan način.</p> <p>Članak 38. Imaš pravo na zaštitu od rata. Djeca ispod 15 godina ne mogu biti prisiljena da sudjeluju u ratu ili da se priključe vojsci.</p> <p>Članak 39. Imaš pravo na pomoć u slučaju ozljede, zanemarivanja ili lošega postupanja.</p>	<p>Članak 40. Imaš pravo na pravnu pomoć i poštivanje tvojih prava i pošteno postupanje prema tebi od strane pravnoga sustava.</p> <p>Članak 41. Ako zakoni tvoje zemlje pružaju bolju zaštitu tvojih prava nego članci ove Konvencije, onda se primjenjuju ti zakoni.</p> <p>Članak 42. Imaš pravo znati koja su tvoja prava! Odrasli trebaju znati o tim pravima i pomagati tebi da ih i ti naučiš.</p>
--	--	--

DJEČJA PRAVA I ODGOVORNOSTI





PRILOG 8. Vježbe za usmjeravanje pažnje

Napomena Nikad nemojte siliti dijete da radi vježbu za usmjeravanje pažnje. Uvijek koristite zvončice za početak i kraj vježbe.

1. Disanje

Recite djeci da udobno sjednu ili (još bolje) legnu s rukama uz tijelo.

Uputa za djecu:

Udobno sjednite ili legnite.... Udahnite i izdahnite... Dublje udahnite i izdahnite... Udahnite i pratite svoje disanje... Osjeti gdje zrak ulazi, a gdje izlazi?

Osjeti zrak u svojim plućima.

Stavi ruku na trbuh... Možeš li osjetiti kako trbuh diše? Kad udahneš, trbuh se širi, a kad izdahneš, smanjuje.

Sad neko vrijeme samo mirno leži i prati svoje disanje.

Ne obraćaj pozornost na misli koje ti prolaze glavom, samo diši i prati svoje disanje.

Kad vježba završi, možete reći djeci da koriste vježbu disanja kad god osjete da trebaju biti svježiji, kad ih je nešto uznemirilo, itd. Disanje je način dolaženja u vezu sa samim sobom, uzemljivanja.

2. Disanje

Uputa za djecu:

Ovo je vježba koja će vam pomoći da pratite i kontrolirate svoje disanje.

Sjednite i udobno se namjestite. Dok dišemo, hladni zrak ulazi kroz nos, a topli zrak izlazi kroz usta. Kad udišete na nos, polako recite u sebi „Jedan“, kad izdišete na usta ponovo recite u sebi „Jedan“. Sada idemo dalje. Udahnite i polako recite u sebi „Dva“. Ponovno izdahnite i opet recite u sebi „Dva“.

Dišite kao što uvijek dišete.

Stavite ruku na trbuh da vidite kako se on diže i spušta dok dišete.

3. Opuštanje

Recite djeci da udobno sjednu ili (još bolje) legnu s rukama uz tijelo.

Uputa za djecu:

Udobno sjednite ili legnite. Udahnite i izdahnite nekoliko puta dok ne osjetite kako vam se disanje smiruje... Osjetite kako vam zrak ulazi kroz nos, puni glavu zrakom i kako izlazi.

Kad ponovo udahnete, osjetite kako cijelo tijelo diše.

Dišite neko vrijeme i pustite da vas disanje opusti. Sada zamislite da ste na nekom mjestu koje volite, gdje se osjećate udobno. To može biti krevet, plaža ili soba.

Potpuno ste opušteni na tom mjestu. Kako ono izgleda? Miriše li na nešto?

Osjećate li još nešto na tom određenom mjestu?

Kad ste na tom mjestu, obratite posebnu pozornost na svoje tijelo. Vidite svjetlo koje se pojavljuje.... Kakve je boje svjetlo?... Svjetlo se spušta i omotava vas u sebe... Uronjeni ste u svjetlo koje vam pomaže da se osjećate opušteno i smireno.

Opušteni ste i svjesni svega. Osjećate li nešto posebno u svojem tijelu? Primjećujete li nešto posebno? Što god primijetili, recite sebi: „Sada je baš ovako i to je u redu.“ Čak i ako vam je glava puna misli, i to je u redu. Zamislite da su vaše misli kao oblaci koji prolaze nebom. Nebo je kao vaš um, on je uvijek tu, a misli dolaze i prolaze baš kao i oblaci. Čim naiđe nova misao, pogledajte je i pustite da prođe. Kada naiđe sljedeća, učinite isto – baš kao što činite kad gledate oblake na nebu.

Ostavite djecu da neko vrijeme mirno leže i dišu.

Udahnite i izdahnite nekoliko puta i otvorite oči kad ste spremni za to. I vratite se u ovu sobu.

4. Skeniranje tijela

Recite djeci da udobno sjednu ili (još bolje) legnu s rukama uz tijelo.

Uputa za djecu:

Udahnite nekoliko puta i pratite svoje disanje. Obratite pozornost kako se trbuh širi i skuplja. Što se događa s glavom? Prvo usmjerite pozornost na čelo... Osjećate li nešto, bilo kakvu napetost ili nešto drugo?

U redu je ne osjećati ništa, isto kao što je u redu osjećati to što osjećate.

Sada se usredotočite na oči – ima li nekih posebnih osjećaja ili napetosti?

Pređite na uši i usta.

Sada se usredotočite na cijelu glavu i vrat; jeste li opušteni ili imate neke druge osjećaje?

Pratite disanje i dalje, osjetite zrak u prsima i trbuhu – kakav je osjećaj?

A sada pošaljite zrak u ramena i leđa – osjećate li što?

Neka vam misli dolaze i odlaze kao oblaci na nebu, vaš um je nebo, a misli su oblaci, primijetite ih i pustite da prođu. Osjetite trbuh i donji dio leđa, i dižite. Osjetite svoje ruke koje se odmaraju, obje istovremeno. Osjetite svoje šake i sve prste.

Osjetite svoju stražnjicu na stolici ili podu.

Postanite svjesni svojih bedara, koljena i potkoljenica.

Prijeđite na oba stopala i nožne prste. Osjećate li u njima neku napetost? Osjećate li bilo gdje napetost?

Primjerice, ako imate napetost u ramenima možete se pretvarati da udišete i izdišete kroz ramena i vidite događa li se još nešto.

Prije nego što završimo s pregledavanjem tijela, “oživite” šake, mičite prste na rukama i nogama, mrštite se. Udahnite nekoliko puta i otvorite oči.

5. Ljubav i brižnost

Uputa za djecu:

Udobno sjednite ili legnite. Zatvorite oči i pratite svoje disanje.

Sada ćete nekoliko puta u sebi ponoviti neke rečenice.

Ja ću ih reći glasno, a vi ih tiho ponovite u sebi:

Želim biti sretan/na... Želim biti dobro.... Želim biti zdrav/a... Želim uspjeti ...

Želim biti sretan/na... Želim biti dobro.... Želim biti zdrav/a... Želim uspjeti ...

Želim biti sretan/na... Želim biti dobro.... Želim biti zdrav/a... Želim uspjeti ...

Sada poželi isto prijatelju ili prijateljici koja je pored tebe i reci to u sebi tri puta:

Budi sretan/na... Budi dobro... Budi zdrav/a. Želim ti uspjeh u životu.

Napravite pauzu da to djeca mogu učiniti.

I ja vama želim da budete sretni, da budete dobro, da ste zdravi i uspješni.

I ja vama želim da budete sretni, da budete dobro, da ste zdravi i uspješni.

I ja vama želim da budete sretni, da budete dobr, da ste zdravi i uspješni.

Sada zaželi isto svojoj obitelji ili nekom drugom tko ti je važan. Izgovori rečenicu u sebi i zamisli da ju govoriš toj osobi. Reci joj to tri puta.

Ova vježba može se varirati na mnogo načina primjerice, možete misliti na bolesnoga prijatelja, životinju i tako dalje. Također, jedanput možete uputiti samo jednu želju, drugi put drugu itd.

6. Ljubav i brižnost

Uputa za djecu:

*Ova se vježba zove **Ljubav i brižnost**. Svatko od nas to ima u sebi.*

Sjednite ili ležite – važno je da vam je udobno. Što god osjećate, u redu je. Možda ste umorni, možda ste zabrinuti, možda veseli... Sve je u redu.

Napravite mjesta u vašim mislima i srcu.

Pratite svoje disanje. Osjetite zrak kako ulazi i izlazi kroz nos. Ništa nemojte mijenjati, neka bude tako kako je.

Ako vam za vrijeme ove vježbe nešto bude preteško – vi samo dišite i ne morate raditi ono što se kaže. Ako se predomislite, možete se opet uključiti u vježbu.

U ovoj vježbi ponavljamo sami sebi četiri rečenice. Vi ih možete zamijeniti za neke druge ako su vam one draže i olakšavaju vam da osjećate ljubav i brižnost.

Možda će vam se činiti čudnim u početku i malo mehanički ili nećete osjećati ništa. Mogli biste također osjećati da vam se ne da. Što god osjećali, budite strpljivi i budite nježni prema sebi. Možete li prihvatiti da vam je tako kako je sada?

Osjetite zrak oko svojega srca i prsa i oslušajte. Kad ste spremni, sjetite se nekog uz koga je lako osjećati ljubav i brižnost. To može biti netko koga ste prije poznavali ili netko tko vas je poticao ili davao bezuvjetnu ljubav. Mislite na tu osobu. Sad joj recite u sebi:

Osjećaj se sigurno.

Budi zdrav/a.

Budi sretno.

Budi dobro.

Kad ste spremni, ostavite tu osobu i obratite pažnju na sebe i osjetite da ste i vi vrijedni ljubavi i recite sebi:

Osjećaj se sigurno.

Budi zdrav/a.

Budi sretno.

Budi dobro.

Što god osjećate, u redu je. Želite osjećati ljubav i nježnost. Budite svjesni da se to može promijeniti s vremenom i ako vježbate. Probajte još jednom i zapamtite ako osjetite otpor u sebi.

Osjećaj se sigurno.

Budi zdrav/a.

Budi sretno.

Budi dobro.

Sada usmjerite pozornost na nekoga tko vam je blizak. To može biti član obitelji. Brat, teta...Mislite na dobre stvari kod te osobe. Zamislite ju pred sobom i recite joj u sebi:

Osjećaj se sigurno.

Budi zdrav/a.

Budi sretno.

Budi dobro.

U svakom trenutku postoji mogućnost da produbimo odnos s drugima. Ako vam misli bježe, samo zapamtite na što ste pomislili i nastojte ljubav i brižnost upotrijebiti za sebe. Sad se sjetite neke osobe koju niti volite niti ne volite, nekoga koga ste sreli možda jednom. Ovo nekima može biti teško. Nemojte prosuđivati. Samo se osvrnite ne želju te osobe da bude sretna poput vas. Recite joj:

Osjećaj se sigurno.

Budi zdrav/a.

Budi sretno.

Budi dobro.

Pogledajte što se sada dogodilo, a da niste očekivali osjećaj ljubavi. Vaše je srce dobilo nešto za sebe. Dajte si za pravo da osjećate to što osjećate.

Sad se usredotočite na sva živa bića na svijetu. Počnite s onima koji su oko vas. Prvo s onima koje poznajete, a zatim s onima u drugim krajevima koji su na mnogo načina slični, ali i drukčiji od nas. Oni su se baš kao i vi, jednom rodili i jednom će umrijeti. Zamislite ih ispred sebe. Nastavite tako da uključite svako živo biće na zemlji, u moru, na nebu, po cijelom svijetu. Recite i njima:

Osjećaj se sigurno.

Budi zdrav/a.

Budi sretno.

Budi dobro.

Osjećaj se sigurno.

Budi zdrav/a.

Budi sretno.

Budi dobro.

Osvijesti kako si sada i što se događa kad ovo želiš:

Osjećaj se sigurno.

Budi zdrav/a.

Budi sretno.

Budi dobro.

Završi tako da se vratiš na sebe. Osjeti svoje tijelo.

Osjećaj se sigurno.

Budi zdrav/a.

Budi sretno.

Budi dobro.

Zapamti kako se sad osjećaš.

Kad ste spremni, vratite se u sadašnji trenutak i dozvolite sebi da budete upravo ono što jeste, to je pokazivanje ljubavi i brižnosti prema sebi. Radeći to malo pomalo naučit ćete osjećati ljubav i brižnost. Moglo bi biti teško u početku, ali važno je primijetiti gdje ti je lakše osjećati ljubav i brižnost. Nađi snagu u tome.

7. Napetost i opuštanje

Ovu vježbu ne bi trebala raditi djeca koju nešto boli.

Uputa za djecu:

Protegnite se i duboko udahnite. Protresite tijelo i dišite tako da puštate zvukove – glasno uzdišite, glasno ispuštajte zrak...

Prekrižite ruke tako da zagrlite svoja ramena, prekrižite noge i sve držite stisnuto. Sada sve naglo otpustite i trčite u mjestu, istresajući svu napetost. Možete proizvoditi zvukove koje želite. Ponovite nekoliko puta.

Čvrsto zatvorite oči, udahnite i zadržite zrak. Sada izdahnite i opustite lice. Široko otvorite oči, držite glavu mirno i radite velike kružne pokrete očima – kolutajte očima.

Stanite tako da su vam stopala malo razmaknuta, savijte koljena, a ruke stavite na leđa iznad stražnjice. Lagano se nagnite natrag i pogledajte očima strop. Pazite da vam glava ne ode previše natrag. Duboko udahnite i zadržite dah koliko dugo možete, zatim izdahnite i opustite se. Osjetite razliku u svojem tijelu.

8. Biti ovdje i sada

Ova vježba usmjerena je na sadašnjost, bez nepotrebnih interpretacija.

Uputa za djecu:

Ovu vježbu možete raditi dok sjedite, a kada budete uvježbani možete ju raditi bilo gdje. Možete imati otvorene oči, ali ako ih želite zatvoriti, i to je u redu.

Sjednite na stolicu, pustite da vaša stopala dodiruju pod, a leđa i ramena neka vam budu opuštena.

Budite svjesni svojega disanja. Budite svjesni zraka koji ulazi kroz nosnice i puni vaša pluća...

Usredotočite se na to da zrak ulazi u vas sa svakim udahom. To je vaše normalno, uobičajeno disanje.

Usredotočite se na svoje disanje bez nastojanja da ga promijenite i pustite da sve ide svojim polaganim ritmom.

Budite svjesni svojega opuštenog položaja, položaja vaših ruku, odjeće na vašem tijelu,... Budite svjesni svojih podlaktica i ruku...

svojih ramena...

svoga lica...

vrata...

vrha leđa...

sredine leđa...

svojih prsa...

Usredotočite se na disanje za vrijeme tri udisaja... postajete svjesni svojega disanja, polagano, uobičajeno, tiho... Usredotočite se na sadašnji trenutak i na ono što se najvažnije događa s vašim disanjem i tijelom. Obratite pozornost na misli koje se mogu pojaviti... prepoznajte ih ako se pojave... nemojte ih ocjenjivati niti ih slijediti – čak i ako nisu povezane sa sadašnjim trenutkom. Prihvatite ih i onda pustite da odu isto tako kao što su došle. Mislite o njima kao o oblacima koji putuju nebom. Vaš um je nebo, a misli su oblaci koji putuju.

Ponovo se usredotočite na svoje disanje, pomicanje prsa i trbuha.

Brzo provjerite svaki dio vašega tijela. Svjesni ste sadašnjega trenutka – ovdje i sada. Ovaj trenutak nitko i ništa ne može promijeniti.

Potpuno ste svjesni ovoga trenutka bez ocjenjivanja ili objašnjavanja stvari izvan ili unutar vas. Stvari koje postoje, ne mogu pokvariti osjećaj radosti sadašnjega trenutka.

U svakom vašem udahu... u svakom pokretu vaših prsa i trbuha ... osjetite svježi zrak koji udišete. Usredotočite se na jednostavnu činjenicu da dišete u ovome trenutku i pustite da misli prolaze kao oblaci na nebu... Ne trudite se da ih promijenite ili izbacite... Polako se vratite u ovu sobu i među stvari oko vas.

9. Usredotočiti se na zvukove u okolini

Uputa za djecu:

Sjednite tako da su vam stopala na podu. Nemojte se previše nagnjati – leđa bi vam trebala biti ravna, a ramena opuštena. Budite svjesni položaja tijela i na brzinu provjerite razne dijelove svojega tijela – kao što smo već radili.

Sada pazite na svoje disanje – na zrak koji ulazi kroz vaše nosnice. Zrak ulazi kroz nos, puni vaša pluća i izaći će van kroz nosnice. Usredotočite se na zrak koji ulazi sa svakim udahom.

Usredotočite se na svoje disanje i nemojte ga pokušavati mijenjati. Zadržite svoj ritam polako, mirno i tiho.

Sada se usredotočite na ovaj trenutak misleći samo na položaj svojega tijela i svoje disanje.

Dok mislite samo na svoje disanje, pustite da se vaša svijest proširi i da postanete svjesni zvukova iz okoline. Onih koji su blizu i onih koji su negdje daleko vani. Pustite te zvukove da polako dolaze u vašu svijest.

Razlikujte ove zvukove, ali nemojte ih pokušavati objasniti. Čujete ih, ali baš vas briga za njihovo značenje. I ako neke misli i slike dođu do vaše svijesti – pustite ih da odu i dalje samo slušajte.

Dok je vaša pažnja usmjerena na okolinu, i dalje pazite na svoje disanje... Dok ste svjesni svojega disanja, svjesni ste i svojega tijela.

Sada se vaša svijest proširila i možete, ako želite, obratiti pozornost na vanjske zvukove.

Ove zvukove razlikujete, ali ih ne objašnjavate. Samo obraćajte pozornost na mjesto odakle dolaze. Pustite da počnu i završe, ako već dugo traju. Sada se vaša svijest bavi zvukovima koje jedva primjećujete – tako da obraćate pažnju na njih i pustite da dođu do vas.

Osjećate da je vaša svijest sve više i više otvorena i da nije ograničena samo na ono što se događa blizu vas. Također ste svjesni svojega disanja i svojega tijela. Istodobno ostajete otvoreni za zvukove izvana.

Budite nekoliko trenutaka svjesni svojega tijela i svojega disanja i napokon dođite u dodir sa svojim dnevnim aktivnostima, preusmjeravajući vašu pažnju na sadašnji trenutak i svijet oko vas... Još malo ostanite otvoreni za zvukove izvana.

10. Koristi nos umjesto očiju

Pripremite tri boce mirišljavih trava za svaku malu grupu (npr. lavandu, mentu, kamilicu...). Pustite mirnu opuštajuću glazbu u pozadini, a djeca neka sjede u grupicama od tri ili četiri.

Upute za djecu:

Zatvorite oči dok stavljam bocu u sredinu svake grupe. Pripremite se i nekoliko puta duboko udahnite.

Posegnite rukom prema boci i uzmite malo bilja iz nje. Protrljajte to što ste uzeli među prstima i pomirišite. Prepustite se svijetu mirisa. Kako taj miris utječe na vas? Izaziva li osjećaj „O da” ili „Ne”? Je li miris ugodan ili neugodan?

Ponovno pomirišite tako da duboko udahnete, zatvorite oči tako da se možete usredotočiti na miris. Budite mirni i tihi. Je li vam uzbudljivo ili dosadno?

O čemu sada razmišljate? Podsjeća li vas miris na nešto? Pokušavate li pogoditi o kojoj biljci je riječ? Što se događa u vašemu tijelu kada osjetite miris? Sviđa li vam se?

Možete li dozvoliti da samo na trenutak taj miris bude vaš čitav svijet? Jednostavno budite vrlo mirni i tihi i koristite svoj nos.

Neka miris potakne vašu maštu. Uz koji krajolik ide ovaj miris? Kopno? More? Pustinja? Šuma? Druga planeta? Je li to mjesto koje poznajete ili mjesto na koje biste voljeli otići?

Idu li neke posebne riječi uz ovaj miris ili iskustvo? Postoje li tri riječi kojima biste mogli ukratko opisati ovaj miris?

Pričekajte nekoliko trenutaka i kada ste spremni, otvorite oči.

Neka svako dijete ispriča svoje iskustvo.

11. Opuštanje i naprežanje poput zvijezde

Ovo je jednostavna vježba koja služi za opuštanje duboke napetosti i dobro ju je raditi prije rada u tišini. Koristi se naprežanje koje olakšava opuštanje.

Upute za djecu:

Ležite na pod i protegnite ruke i noge. Napnite i istegnite svoje tijelo nekoliko puta. Zamislite da ste zvijezda s pet krakova – krakovi su vaše dvije ruke, dvije noge i glava na vrhu. Zamislite da plovite i svjetlucate na jasnom noćnom nebu.

Sada stisnite svoju desnu šaku i napnite mišiće desne ruke. Zadržite tako trenutak i pustite.

Desno stopalo podignite prema gore i tako napnite mišiće desne noge. Zadržite trenutak i pustite.

Sada stisnite svoju lijevu šaku i napnite mišiće lijeve ruke. Zadržite tako trenutak i pustite.

Lijevo stopalo podignite prema gore i tako napnite mišiće lijeve noge. Zadržite trenutak i pustite.

Napnite svoje lice tako da se namršтите i kažete "X". Zadržite taj izraz lica na trenutak i pustite.

Idemo ponoviti vježbu.

Sada stisnite svoju desnu šaku i napnite mišiće desne ruke. Zadržite tako trenutak i pustite.

Desno stopalo podignite prema gore i tako napnite mišiće desne noge. Zadržite trenutak i pustite.

Sada stisnite svoju lijevu šaku i napnite mišiće lijeve ruke. Zadržite tako trenutak i pustite.

Lijevo stopalo podignite prema gore i tako napnite mišiće lijeve noge. Zadržite trenutak i pustite.

Napnite svoje lice tako da se namršтите i kažete "X". Zadržite taj izraz lica na trenutak i pustite.

Dajte djeci vremena da leže mirno i potaknite ih da se osjećaju kao svjetlucava zvijezda s puno tihe energije. Recite im da neko vrijeme tako ostanu i da budu svjesni slika koje im dolaze pred oči.

12. Moja životinjska snaga

Pripremite kanu od vreća, jastuka, kartona ili samo označite prostor kanua na podu. Djeca sjede ili kleče na tome mjestu.

Uputa za djecu:

Idemo na zamišljenu vožnju kanuom prema tajanstvenom otoku.

Zatvorite oči, osjetite kako se kanu trese na valovima. Budite jedno iza drugog i držite se. Vozimo se po velikoj vodi i vidimo da se približavamo otoku.

Stigli smo. Pričekajte u tišini i gledajte životinju koja se približava.

Na otoku je puno prijateljskih životinja. Jedna od njih čeka baš na vas. Uskoro će doći do vas... Budite mirni i opušteni. Gledajte ju kako dolazi, proučite svaki detalj, sprijateljite se s vašom životinjom, mazite ju. Pustite ju posve blizu sebi. To je posebna životinja. Sigurna životinja.

Sada će vam životinja dati svoju snagu. Osjetite životinjsku snagu kako prelazi na vas.

Sada se životinja oprašta od vas. Govori vam da će uvijek biti s vama i u vama.

Zamislite da se krećete kao ta životinja, sjetite se kako se glasa, zamislite da se glasate isto tako.

Sada se vratite u kanu, vrijeme je da idemo kući, odgurnite kanu od obale. Osjetite kako opet idemo preko valova. Idemo kući.

Pitajte djecu da kažu nešto o svojoj životinji i njezinoj snazi.

13. Mjehurići od sapunice

Uputa za djecu:

Smjestite se udobno i zatvorite oči. Zamislite kako mjehurići od sapunice plove oko vas. Iznad glave su vam i u svakom od njih je jedna misao, osjećaj ili slika. Pogledaj u prvi mjehurić koji se diže – što ti kaže? Poslušaj i pusti ga. Sada pogledaj drugi mjehurić: što on kaže. Zapamti to i pusti ga da polako otplovi. Nastavite promatrati ostale mjehuriće koliko dugo to želite i zapamtite što vam kažu...

Kad ste spremni, otvorite oči i recite kako se osjećate.

14. Tajne stvari

Neka djeca sjednu u krug. Jedno dijete zažmiri. Tomu djetetu dajte neki predmet koji treba minutu ili dvije držati iza leđa. Uzmite predmet i recite djetetu neka ga opiše, ali ne smije reći što je to. Zadatak je opisati teksturu, oblik, veličinu, površinu, kakav miris možda ima, kakav je osjećaj držati ga, itd. Kad dijete završi opisivanje "svojega" predmeta, druga djeca pogađaju što je ono držalo u rukama. Dijete koje je držalo predmet također može pogađati, ali tek na kraju. Pokažite djeci predmet. Vježba se nastavlja dok sva djeca ne opišu neki predmet.

Korisna web stranica:

<http://kidsrelaxation.com/>

BILJEŠKE:

Tjedan za tjednom djeca su dolazila iščekujući da će nastaviti tamo gdje su Zelda i Sherlock stali! Aktivnosti su išle jako dobro, zabavno i uzbudljivo. Bilo je zanimljivo gledati kako djeca "rastu". Nema zlatnog recepta za razvoj otpornosti u djece, ali sigurna sam da je ovaj kurikulum dobar način.

Učiteljica

Naučio sam da prepreka može postati prilika.

Naučila sam kako se smireno ponašati i da se ne ljutim na druge.

Program mi se svidio jer smo učili kako misliti na pozitivan način.

Učenici osnovne škole

RESCUR se temelji na širokom znanju praktičara i istraživača. Materijali su pažljivo osmišljeni kako bi bili privlačni i približili se unutarnjem svijetu djeteta kroz priče, glazbu, poeziju, glumu i umjetnost, koristeći pritom različite i maštovite načine poput usmjeravanja pažnje, pričanja priča, crtanja, stripova, različitih aktivnosti, igranja uloga, aktivnosti kod kuće te, što je najbolje, očaravajućim ilustriranim likovima – Zeldom i Sherlockom. Djeci se nude brojne prilike za istraživanje različitih rješenja svakodnevnih problema i raspravu o složenim društvenim, moralnim i etičkim pitanjima s kojima će se svi susretati u životu, a kroz primjere modela koji demonstriraju snagu otpornosti u suočavanju s nedaćama.

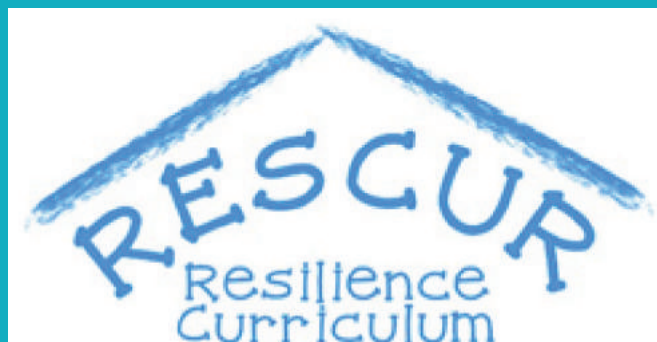
Prof. Helen Cowie, Sveučilište Surrey, UK

RESCUR je vrlo obećavajući i svakako nužan odgovor društvenim, kulturalnim i ekonomskim izazovima s kojima se u današnje vrijeme suočavaju mnoga djeca u Europi. Ovaj kurikulum nudi prevenciju i ranu intervenciju koja promiče pozitivna ponašanja, omogućuje akademsko obogaćenje i ističe važnost školovanja i kvalitetnog obrazovanja. Za djecu koji su pod većim rizikom društvenog i akademskog neuspjeha RESCUR pruža „sigurnosnu mrežu“ kako bi se izbjeglo da „propadnu kroz pukotine“.

Prof. Maria Poulou, Sveučilište u Patrasu, Grčka

Konačno sveobuhvatan pristup promicanju otpornosti predškolske i osnovnoškolske djece koji je ujedno i kulturalno osjetljiv te koristan u različitim okruženjima. Nakon opsežnog terenskog ispitivanja, teme u sklopu RESCUR-a mogu pomoći svojoj djeci da razviju vještine potrebne za suočavanje s problemima. Štoviše, RESCUR će posebice biti koristan djeci koja odrastaju u nepovoljnom okruženju, pružajući im vještine rješavanja problema i socijalne vještine potrebne da razviju i održe mrežu brige i potpore.

Prof. Michael Ungar, Sveučilište Dalhousie, Kanada



www.rescur.eu www.um.edu.mt/cres/publications/rescur