Razvoj preventivnog programa za djelotvornije nošenje s izazovima prelaska iz osnovne u srednju školu

Knjaz, Petra

Master's thesis / Diplomski rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:454484

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**



Repository / Repozitorij:

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository







Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet

DIPLOMSKI RAD

Razvoj preventivnog programa za djelotvornije nošenje sa izazovima prelaska iz osnovne u srednju školu

Studentica: Petra Knjaz

Zagreb, 2016.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet

DIPLOMSKI RAD

Razvoj preventivnog programa za djelotvornije nošenje sa izazovima prelaska iz osnovne u srednju školu

Studentica: Petra Knjaz

Mentorica: izv.prof.dr.sc. Valentina Kranželić

Zagreb, 2016.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad „Razvoj preventivnog programa za djelotvornije nošenje sa izazovima prelaska iz osnovne u srednju školu“ i da sam njegova autorica.
Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Petra Knjaz
Mjesto i datum: Zagreb, 2016.

Razvoj preventivnog programa za djelotvornije nošenje sa izazovima prelaska iz osnovne u srednju školu

Petra Knjaz

izv.prof.dr.sc. Valentina Kranželić

Socijalna pedagogija-modul djeca i mladi

SAŽETAK

U hrvatskom obrazovnom sustavu, prijelaz iz osnovne u srednju školu je uobičajena pojava, no može biti itekako stresna za mladu osobu. Stres je prisutan u pogledu odabira odgovarajuće škole, a mogući izvori stresa i negativnih osjećaja su i prelazak u jedno sasvim novo i nepoznato okruženje, povećan obim i zahtjevnost gradiva, stroži nastavnici te sklapanje novih prijateljstava. Negativne osjećaje još dodatno potenciraju brojne emocionalne, kognitivne i fizičke promjene s kojima su mladi suočeni, a koje su specifične za razdoblje adolescencije. Imajući na umu specifičnosti prijelaza, kroz rad se naglašava važnost prevencije i preventivnih nastojanja da se navedena problematika ublaži. S obzirom na mnoge izazove koje prijelaz donosi i moguće negativne posljedice, u radu je prikazan razvoj preventivnog programa za djelotvornije nošenje sa izazovima prelaska iz osnovne u srednju školu.

Ključne riječi: *prijelaz u srednju školu, teškoće prilagodbe, adolescencija, prevencija*

SUMMARY

In the Croatian education system, the transition to high school is a common occurrence, but it can also be very stressful for a young person. Stress is present in terms of choosing the right school but also move to completely new and unfamiliar environment, increased and more complex curriculum, tough teachers and new peer relationships can be possible sources of stress and many negative feelings. Negative feelings even further emphasize many emotional, cognitive and physical changes that young people are facing during adolescence. Having in mind the specifics of the transition, this paper highlights the importance of prevention and preventive efforts to reduce these problems. In view of many challenges that transition brings and possible negative consequences, the paper presents development of prevention program aimed to successful coping with transition from primary to secondary school.

Key words: *transition to high school, adaptation difficulties, adolescence, prevention*

Sadržaj

1. Uvod 1
2. Cilj rada i problemska pitanja 2
3. Školski sustav kao mjesto sekundarne socijalizacije, odrastanja i usvajanja znanja 3
3.1. Školski sustav u Hrvatskoj 6
4. Tranzicija u školskom sustavu 8
4.1. Definicija i vrste tranzicije 8
4.2. Karakteristike adolescencije i utjecaj na tranziciju 9
4.3. Izazovi i posljedice tranzicije iz osnovne u srednju školu 12
5. Prevencijska znanost 21
5.1. Karakteristike preventivnih programa i strategija 23
5.2. Smjernice za kreiranje preventivnog programa za olakšavanje tranzicije 26
5.3. Primjeri postojećih tranzicijskih preventivnih programa 34
6. Program za djelotvornije nošenje s izazovima prelaska u srednju školu „Skok u srednju“ 41
7. Zaključak 46
8. Literatura 47

1. Uvod

Osnovna škola je, uz obitelj, sigurna luka u životu svake osobe, mjesto sklapanja prvih prijateljstava, mjesto prvih ljubavi, prvih uspjeha i suočavanja s najranijim izazovima tijekom odrastanja. No, prelazak u srednju školu prekida i narušava tu sigurnost jer mladi odlaze u jedno sasvim nepoznato okruženje. Srednjoškolsko obrazovanje danas postaje jedno od ključnih zahtjeva koje društvo postavlja pred pojedince pa je stoga uspješna uklopljenost u novu sredinu od ključne važnosti za njihov osobni razvoj i budući životni put, ali i za napredak društva u cjelini. Iako je prijelaz iz osnovne u srednju školu uobičajen životni događaj, donosi sa sobom brojne poteškoće i izazove s kojima se neki pojedinci suočavaju uspješno, dok drugi izražavaju više poteškoća. Štoviše, prijelazno razdoblje nastupa baš u periodu kada su mladi izloženi ionako burnim promjenama koje donosi adolescencija što još može dodatno otežati cijeli proces. No, važno je napomenuti da uspjeh mladih osoba u prijelaznom razdoblju ovisi o njihovim znanjima, kompetencijama i vještinama naučenima u školi, kod kuće i u zajednici. Stoga, važna je njihova perspektiva prijelaza i saznanja koje su specifične brige koje ih okupiraju te što se to točno događa s adolescentima tijekom i nakon prijelaza. Nadalje, činjenica je da, iako su mladi direktno uključeni u cijeli proces, njihovi roditelji i učitelji preuzimaju određeni dio odgovornosti pa je bitno čuti i njihovu perspektivu. No, s obzirom da se ovoj tematici u Hrvatskoj ne posvećuje dovoljno pažnje, autorica ovim radom nudi neka od objašnjenja navedene problematike i razumijevanje iste. Osim sustavnog pregleda izazova i posljedica tranzicije, u radu su opisani rezultati istraživanja koji otkrivaju koje su to konkretne vještine i znanja potrebni za nošenje s novim izazovima koje prijelaz stavlja pred adolescente. Također, autorica je, potaknuta vlastitim iskustvom prijelaza i osjećajima povezanih s time te sukladno novim saznanjima, željela dati osobni doprinos u rješavanju navedene problematike kroz razvoj preventivnog programa koji bi olakšao nošenje sa izazovima prelaska iz osnovne u srednju školu.

2. Cilj rada i problemska pitanja

Cilj ovoga rada je izraditi prijedlog preventivnog programa koji bi olakšao učenicima prijelaz iz osnovne u srednju školu. Za izradu programa nužna su saznanja o važnosti i karakteristikama školskog okruženja te o utjecaju tranzicije u školskom sustavu na djecu i mlade, a upravo ta saznanja i rezultati istraživanja dostupni u postojećoj literaturi su opisani u radu. Također, ključna su saznanja i iz područja prevencijske znanosti, stoga se u radu daje pregled istraživačkih spoznaja o komponentama i značajkama učinkovitih preventivnih programa i strategija.

S obzirom na cilj rada, problemska pitanja na koja se u radu daje odgovor su sljedeća:

1. Koji argumenti postoje u literaturi koji govore u prilog tezi da je tranzicijsko razdoblje važno za zdravi razvoj djece i mladih?
2. Koji su ključni elementi učinkovitih preventivnih programa i koraci razvoja preventivnih programa?
3. Kako se preventivnim programom može odgovoriti na procijenjene potrebe učenika za djelotvornije nošenje s tranzicijskim periodima u školovanju?

Budući da je u ovom slučaju riječ o preglednom radu, na prva dva pitanja odgovorit će se temeljem analize prikupljenih podataka u Osnovnoj školi Petar Zrinski te analizom relevantne i recentne literature i dostupnih istraživanja.

Na posljednje problemsko pitanje odgovor će biti ponuđen pregledom specifičnih smjernica i preporuka za kreiranje preventivnog programa za navedenu problematiku, prikazom već postojećih programa koji olakšavaju tranziciju te prikazom razvoja preventivnog programa koji će slijediti principe učinkovitih programa prevencije.

3. Školski sustav kao mjesto sekundarne socijalizacije, odrastanja i usvajanja znanja

Škola, uz obitelj, predstavlja najvažniju socijalizacijsku stepenicu za razvoj djeteta, mjesto gdje djeca i mladi testiraju svoje mogućnosti, upoznaju svoje snage i slabosti te ostvaruju odnose s vršnjacima i osobama izvan svog primarnog okruženja (Maglica i Jerković, 2014). Bašić (2009), također, navodi kako je škola, odmah nakon obitelji, najprirodnije okruženje za optimalan rast i razvoj djeteta. Razdoblje školovanja značajno je u životu svake mlade osobe što zbog usvajanja akademskih znanja, što zbog stjecanja drugih vještina i znanja koje će mladoj osobi pomoći u lakšem snalaženju u svakodnevnim situacijama. Roviš i Bezinović (2011) naglašavaju kako bi škola trebala utjecati na osobni rast i razvoj svakog pojedinca promicanjem pozitivnih vrijednosti te strukturnim učenjem o svijetu, stvarnosti, samome sebi i drugim ljudima kojima je pojedinac okružen.

Bašić (2009) navodi nekoliko razloga koji ističu važnost i prirodnost školskog okruženja:

- sva djeca su obvezni polaznici osnovne škole, a većina njih nastavlja svoje školovanje i u srednjim školama
- vrijeme provedeno u školi se može mjeriti godinama
- godine u kojima djeca i mladi pohađaju školu je ključno za njihov razvoj i formiranje vlastitog identiteta
- u školi su prisutne brojne stručne osobe koje utječu na razvoj djece i mladih

No, unatoč istaknutoj važnosti školskog sustava, uključenost u taj proces ipak zahtijeva od djece da se uklope u zadane okvire i slijede postavljene principe, što ne uspijeva nužno svima (Kranželić Tavra, 2002). Pa tako i u školskom okruženju, koje bi trebalo biti poticajno i podržavajuće, nalazimo brojne, kako zaštitne, tako i rizične čimbenike za razvoj djece i mladih (Kranželić Tavra, 2002). Autori Osher, Kendziora, Spier i Garibaldi (2014) navode da, iako bi škola trebala predstavljati djetetovu sigurnu luku, ponekad može biti mjesto uz koje se vežu negativni osjećaji i ponašanja poput nasilja, vršnjačkog neprihvaćanja, frustracije vezane za školski neuspjeh, pa čak i kažnjavanje i potpuno isključivanje mlade osobe iz školskog sustava.

U školskom okruženju, kao dosljedno potvrđen rizični čimbenik, neki autori (Ajduković i sur., 2008; Bajer i Kljaić, 1990; Maguin i Loeber, 1996; Šakić i sur., 2002; prema Vrselja, Sučić i Franc, 2009) navode upravo slab školski uspjeh povezujući ga sa iskazivanjem delinkventnog ponašanja. Akademsko postignuće i vezanost za školu su povezani na način da

je vjerojatnije da će učenici sa slabijim školskim uspjehom biti manje vezani za školu i da će njihova očekivanja uspjeha biti manja (Wasserman i sur., 2003). Kranželić Tavra (2002) ističe da je prisutnost ranih akademskih poteškoća povezana s kasnijim teškoćama u učenju, ali i s poteškoćama u ponašanju i socijalnom funkcioniranju ili čak s potrebom za specifičnim oblicima edukacije i odustajanjem od škole.

Većina autora i istraživanja (Durlak, 1995; Williams, Ayers i Arthur, 1997; Dryfoos, 1997; Christiansen i Christiansen, 1997; prema Kranželić Tavra, 2002) su složni kada su u pitanju rizični čimbenici u školskom okruženju te kao ključne navode:

- loše akademsko postignuće
- slabu privrženost školi
- izostajanje iz škole

Maglica i Jerković (2014) spominju i povučenost te nedostatak prijatelja i drugih izvora podrške kao snažne rizične čimbenike u školskom okruženju. Domijan (2013) proširuje to područje pa navodi cijeli niz rizičnih čimbenika koji su prisutni u školskom okruženju te mogu dovesti do iskazivanja rizičnog ponašanja: česti izostanci iz škole i akademske poteškoće, niske obrazovne aspiracije i loše akademsko postignuće, česte promjene škole ili napuštanje školskog sustava, negativan stav prema školi i slaba povezanost sa školom te neadekvatna školska klima i loša školska organizacija. Autorica, također, smatra da su za djecu posebno rizične situacije koje donose neke velike promjene te kao primjer navodi prelazak iz nižih u više razrede osnovne škole i prelazak u srednju školu.

Iako su potrebna još mnogobrojna istraživanja o rizičnim čimbenicima za razvoj poremećaja u ponašanju koja se odnose na školsko okruženje, osim navedenih, često se spominju i loša komunikacija i odnos učenik-učitelj, vrijednosti i norme u školskoj organizaciji koje dopuštaju antisocijalno ponašanje te loše definirana školska pravila i očekivanja (Wasserman i sur., 2003).

Osim rizičnih čimbenika za razvoj poremećaja u ponašanju, u školskom okruženju postoje i zaštitni čimbenici koji nastoje smanjiti utjecaj rizičnih čimbenika. Od zaštitnih čimbenika povezanih sa školom, Dryfoos (1997; prema Kranželić Tavra, 2002) navodi: samostalnost i kompetentnost, visoke aspiracije te škole koje su istodobno i podržavajuće, ali i pružaju izazove. Domijan (2013) kao zaštitne čimbenike u školskom okruženju navodi:

- motivaciju za školovanjem i pozitivne stavove o školi

- privrženost školi i nastavnicima
- dobri odnosi s drugim učenicima
- visoka očekivanja od učenika
- iznadprosječno postignuće
- nagrađivanje učenika
- prisutnost jasnih pravila u školi
- prisutnost važnih odraslih koji brinu i podržavaju mladu osobu

Vrselja, Sučić i Franc (2009) ističu važnost predanosti školi i želje za sudjelovanjem u školskim i konvencionalnim aktivnostima, no naglašavaju da su dosadašnja istraživanja dosljedno potvrdila samo privrženost školi kao zaštitni čimbenik. Hawkins (1997; prema Kranželić Tavra, 2002), također, kao ključan zaštitni element navodi povezanost sa školom. S time se slažu i drugi autori (Thompson, 2006;Waters, Cross i Runions, 2009; prema Roviš i Bezinović, 2011) koji navode da snažna vezanost za školu direktno utječe na obrazovne ishode u smjeru boljeg akademskog uspjeha, više motivacije za izvršavanje školskih obveza i uključenosti u izvanškolske aktivnosti te u smjeru većeg samopouzdanja kod mladih. Suprotno, slaba povezanost sa školom dovodi do otuđenosti od škole, napuštanja škole, niskog samopouzdanja te može rezultirati pojavom rizičnih i antisocijalnih ponašanja (Hawkins i sur, 2001; Maddox i Prinz, 2003; Waters i sur. 2009; prema Roviš i Bezinović, 2011).

Upravo zbog prisutnosti mnogobrojnih rizičnih čimbenika, nameće se potreba za strukturnim reformama školstva u smjeru jačanja čimbenika koji pozitivno djeluju na razvoj djece i mladih te uspostavljanja sustava koji će odgovarati individualnim potrebama svakog djeteta (Dryden, 1995, Howard, Dryden, 1999; prema Kranželić Tavra, 2002). Pred škole se danas stavljaju višestruki izazovi i njihova uloga već odavno nije samo akademsko obrazovanje djece i mladih osoba već i rješavanje mnogobrojnih socijalnih problema među djecom i mladima (Bašić, 2009). Neki od prethodno navedenih čimbenika, njihova prisutnost ili odsustvo, su usko povezani i s tranzicijom u školskom sustavu o čemu će biti riječ u narednim poglavljima.

3.1. Školski sustav u Hrvatskoj

U Republici Hrvatskoj odgojno-obrazovni sustav je podijeljen na nekoliko razina (Vodič kroz sustav obrazovanja u Hrvatskoj):

- predškolski odgoj
- osnovnoškolsko obrazovanje
- srednjoškolsko obrazovanje
- visoko obrazovanje

U skladu s načelima Konvencije o pravima djeteta (2001) koja, između ostaloga, govori o pravu svakog djeteta na osnovno obrazovanje te na jednakost u pristupu srednjem obrazovanju, u Hrvatskoj je osnovnoškolsko obrazovanje obvezno. Za razliku od osnovnoškolskog, obrazovanje u srednjoškolskim ustanovama nije obavezno, ali pravo na upis imaju svi učenici pod jednakim uvjetima (Vodič kroz sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj). O važnosti škole kao institucije za odgoj i obrazovanje govori se i u Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) kreiranoj od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta. Strategija predlaže viziju prema kojoj je dijete u samom središtu odgojno-obrazovnog procesa koji bi, pak, trebao osigurati najbolje moguće uvjete i podršku za uspješno učenje, usvajanje vještina i znanja potrebnih za život te cjelovit osobni razvoj.

Uspoređujući hrvatski obrazovni sustav sa drugim sustavima, jasno su vidljive određene razlike. Primjerice, u Hrvatskoj je struktura i organizacija srednjoškolskog obrazovanja poprilično slična osnovnoškolskoj, izuzev povećanog obima gradiva i povećanih zahtjeva, dok su američke srednje škole puno veće od osnovnih škola i izgledaju poput kampusa te ne postoji općeprihvaćeni nacionalni kurikulum već učenici sami izabiru koje predmete žele slušati i oni obično traju jedan ili dva semestra (The American Education System). Također, u odnosu na europski obrazovni sustav, trajanje općeg obrazovanja učenika je među najkraćima te traje osam godina, za razliku od dominantnih devet godina u većini europskih zemalja. Isto tako, ulazak djece u sustav obrazovanja u dobi od sedam godina je među najkasnijima u Europskoj uniji, što još više pridonosi da naša djeca najkraće provode vrijeme u nastavi u odnosu na zemlje kao što su Nizozemska, Švedska, Velika Britanija, Njemačka, Italija, Francuska i slično (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014).

Kako bi se barem malo približili europskom standardu po pitanju kvalitete i trajanja obrazovanja, ključni ljudi u Hrvatskoj koji donose zakone i strategije vezane za školstvo, pokrenuli su reformu pod nazivom „Cjelovita kurikularna reforma“ kojoj je jedan od ciljeva

povezivanje obrazovanja s interesima, životnim iskustvima, potrebama i mogućnostima učenika te razvoj kompetencija za cjeloživotno učenje (Okvir nacionalnog kurikuluma, 2016). Nadalje, Kurikularna reforma zagovara ranije uključivanje djece u formalni obrazovni sustav čime bi se doprinijelo smanjenju negativnog utjecaja socioekonomskih razlika među učenicima te osigurala mogućnost ranijeg razvoja i stjecanja relevantnih kompetencija za život, a sve sa svrhom što kvalitetnijih obrazovno-odgojnih ishoda. Također, reforma se zalaže i za produljenje osnovnoškolskog obrazovanje na devet godina što ujedno utječe i na dob ulaska u srednjoškolsko obrazovanje, a kao pozitivna posljedica toga javlja se zrelije razmišljanje učenika prilikom odlučivanja o vlastitom obrazovnom i životnom putu (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2016). Posebna pozornost u reformi se posvećuje tranziciji pa se tako ističe važnost usklađivanja zahtjeva obrazovnog sustava sa razvojnom dobi pojedinca kako bi se olakšala njihova prilagodba na novu sredinu. Također, napominje se da razvoj svih učenika nije i ne može biti vremenski identičan, pa se sukladno tome učenici razlikuju i u svojim mogućnostima prilagodbe na nove zahtjeve zbog čega se mogu pojaviti poteškoće prilagodbe u razdoblju tranzicije. No, planiranje odgojno-obrazovnog sustava koji uvažava učenikove razvojne faze, produljenje odgojno-obrazovnog ciklusa te uspostava partnerstva između predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog sustava, trebalo bi prijelaz učiniti jednostavnijim i lakšim i za učenike i učitelje (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2016). Po pitanju specifično tranzicije u srednju školu, navodi se da odabir srednjoškolskog obrazovanja u velikoj mjeri utječe i na akademski uspjeh pojedinca, ali i na ostvarenje njegovih životnih ciljeva. Kod donošenja pravilne odluke, vrlo je bitno osvijestiti vlastite interese i motivaciju, utvrditi realne sposobnosti te biti informiran o postojećim mogućnostima. Stoga, novom reformom školstva, naglasak se stavlja i na dostupnost sustava individualnog savjetovanja učenika kako bi odabrali odgovarajući nastavak školovanja i postigli određeni uspjeh (Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2016).

4. Tranzicija u školskom sustavu

4.1. Definicija i vrste tranzicije

Coffey (2013) navodi da tranzicija predstavlja put od jednog mjesta na drugo, a Elias (2001; prema Coffey 2013) tranziciju vidi kao priliku, ali istodobno i izazov kojemu se treba prilagoditi. Tranzicija se, također, može definirati kao uobičajeni razvojni i privremeni proces tijekom kojeg dolazi do ispreplitanja brojnih socijalnih, akademskih i organizacijskih izazova (Tilleczek i Ferguson, 2007). Uvaas i McKevitt (2013) izraz tranziciju koriste za označavanje prijelaza iz jednog školskog sustava u drugi.

Hrvatsko školstvo, sukladno razinama obrazovanja, podrazumijeva i nekoliko tranzicijskih razdoblja:

- prijelaz iz predškolske na osnovnoškolsku razinu
- prijelaz iz osnovnoškolske na srednjoškolsku razinu
- prelazak u područje visokog obrazovanja ili ulazak u svijet rada

Unatoč evidentnim razlikama u školskim sustavima između različitih zemalja u svijetu, izazovi koji se povezuju s tranzicijskim razdobljima su vrlo slični (Humphrey i Ainscow, 2006). U Hrvatskoj je tranzicija u srednju školu, zbog specifičnih socijalnih okolnosti, možda još i zahtjevnija u odnosu na druge zemlje, tim više jer su profesori u osnovnoj školi skloni davati nerealno visoke ocjene kako bi učenici upisali što bolje i atraktivnije škole. U skladu s time, i očekivanja samih učenika kao i roditelja te novih profesora su posebno visoka, što dovodi do diskrepance između realnih mogućnosti i njihovih očekivanja te doprinosi povećanju stresa u već dovoljno stresnoj situaciji. Kako bi se lakše uhvatilo u koštac s tom problematikom i rješavanjem iste, potrebna su, ne samo saznanja iz inozemnih istraživanja, već i specifična istraživanja na našem području, no ona su vrlo rijetka (Kozjak Mikić i sur., 2012). S obzirom na ograničenu količinu hrvatskih istraživanja ove problematike, rezultati istraživanja navedeni u radu su u najvećoj mjeri inozemni.

Unutar odgojno-obrazovnog sustava, tranzicija je proces koji zahtijeva prilagodbu na novu školsku sredinu, povećane akademske zahtjeve te promjene u vršnjačkim grupama što ponekad može predstavljati veliki izazov za pojedince (1990, Hargreaves i Earl; prema Tilleczek i Ferguson, 2007). Svaka tranzicija, pa tako i ona unutar školskog sustava, donosi sa sobom, s jedne strane, brojne nepoznanice, strahove i nesigurnosti te, s druge strane, priliku za novi početak i promjene. Kako će se pojedinci s time nositi ovisi o brojnim čimbenicima, o

njihovim osobnim karakteristikama, naučenim strategijama nošenja s izazovima te karakteristikama okruženja u koje prelaze.

S obzirom na problematiku i cilj ovoga rada, naglasak će biti na pojašnjavanju tranzicije iz osnovne u srednju školu.

4.2. Karakteristike adolescencije i utjecaj na tranziciju

Prijelaz iz osnovne u srednju školu događa se kada su mladi posebno ranjivi, odnosno, događa se u razdoblju adolescencije. Za razumijevanje kako prijelaz utječe na njih same, njihove odnose s drugim važnim osobama i na njihov akademski uspjeh, važna su saznanja o karakteristikama tog razdoblja u kojemu se prijelaz događa. Također, shvaćanje adolescencije i njezinih specifičnih značajki ključno je kako bi na odgovarajući način mogli reagirati i izraditi preventivni program koji bi odgovarao populaciji za koju je namijenjen.

Adolescencija je specifično razdoblje u životu svake osobe koje podrazumijeva prelazak iz razdoblja bezbrižnog djetinjstva u odraslu dob (Dodig-Ćurković, 2010). To je razdoblje koje donosi brojne razvojne promjene na fizičkom, kognitivnom, psihološkom te socijalnom području. Mladi su usmjereni na kreiranje svog vlastitog identiteta, teže osamostaljenju, a obitelj koja je do tada imala značajnu ulogu, gubi na važnosti te u prvi plan dolaze grupe vršnjaka (Frydenberg i Lewis, 1993; prema Kalebić Maglica, 2006). Mlada osoba se bori sa socijalnim i emocionalnim poteškoćama dok nastoji uspostaviti ravnotežu između djetinjstva i zrelosti, ispitujući granice i pokazujući svoju buntovnu stranu uslijed čega nerijetko dolazi do sukoba s autoritetima i roditeljima koji nastoje držati sve pod kontrolom (Buljan Flander, 2013). Kalebić Maglica (2006) navodi kako razlog čestih sukoba i neslaganja adolescenata i roditelja može biti upravo školski uspjeh, odnosno neuspjeh. Prelazeći iz djetinjstva u odraslu dob, adolescenti su izloženi brojnim stresovima i pritiscima u pogledu odnosa s drugima i donošenja odluka vezanih za svoju budućnost što ponekad izaziva zabrinutost kod samih adolescenata, ali i njihovih roditelja (Sujoldžić i sur., 2006). Byrne (2000; prema Kalebić Maglica, 2006) u svom istraživanju navodi kako je kod adolescenata općenito prisutan strah od kritike i evaluacije, strah od neprihvaćanja u grupi vršnjaka i gubitka postojećih prijatelja, strah od promjene škole te strah od nepoznatog i neuspjeha.

Autorice Sujoldžić, Rudan i De Lucia (2006) navode uobičajene osjećaje i ponašanja karakteristična za razdoblje adolescencije:

- okupiranost vlastitim tijelom te fizičkom i spolnom privlačnošću

- povećano zanimanje za seksualne aktivnosti te česte promjene u druženjima
- adolescent je usredotočen na samoga sebe uz izmjenjivanje visokog i niskog samopoštovanja te dobrog i lošeg raspoloženja
- glavnu funkciju u socijalnom životu preuzimaju vršnjaci
- javlja se shvaćanje da obitelj i roditelji nisu savršeni te adolescenti odbacuju svaki njihov pokušaj utjecanja na život
- usmjereni su na ovdje i sada, a nezainteresirani za budućnost
- javlja se prvo eksperimentiranje s alkoholom i drogom te iskušavanje granica u ponašanju

Navedena ponašanja mogu bitno utjecati i na prijelaz u srednju školu, što zbog orijentiranosti adolescenata na sadašnjost i nepromišljanja o budućnosti, što zbog izloženosti vršnjačkom utjecaju te pojačanoj mogućnosti za pojavu prvih naznaka delinkventnog ponašanja. Iako je svaka tranzicija zahtjevna i teška, tranzicija u srednju školu je specifična i još zahtjevnija jer se događa baš kada adolescent prolazi vrlo burne socijalne, emocionalne, kognitivne i fizičke promjene koje još dodatno potenciraju stresne reakcije (Andrews i Bishop, 2012). Spirit, Stark, Grace i Stamoulis (1991; prema Maglica i Jerković, 2014) su proveli istraživanje o stresnim događajima kod adolescenata koji su, među tri najčešća stresna događaja u proteklih mjesec dana, uvrstili upravo one vezane za školu.

Uz prisutnost uobičajenih promjena, jedan od većih izvora zabrinutosti s kojim se susreću adolescenti je upravo odabir srednje škole. Odabir srednje škole koja će odgovarati interesima, željama i kompetencijama adolescenata nije nimalo lagan niti bezbrižan zadatak jer ujedno predstavlja i odabir njihovog budućeg zanimanja, kreiranje budućeg profesionalnog identiteta te se u tom trenutku, donošenje tako važne odluke može činiti kao da nadilazi njihove trenutne kapacitete (Buljan Flander, 2013). Budući da u tom razdoblju važnu ulogu imaju vršnjaci, bitno je znati odlučuju li se učenici za odabir određene škole zbog socijalnog pritiska ili kako bi zadovoljili vlastite potrebe i želje (Brlas, 2007). Brlas (2007) je proveo istraživanje na učenicima srednje škole te zaključio da mladi ipak upisuju određenu srednju školu jer sami tako žele i jer su svjesni činjenice da bez završene srednje škole ne mogu zadovoljiti neke svoje potrebe. Stoga, donošenje tako važne odluke zahtijeva dobru informiranost učenika o postojećim oblicima daljnjeg školovanja te svijest o vlastitim interesima i sposobnostima (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014). Pomoć i podršku očekuju od bliskih osoba, a ključnu ulogu mogu imati i programi stručnog

profesionalnog usmjeravanja (Buljan Flander, 2013). S ciljem donošenja što kvalitetnije i ispravne odluke koja će utjecati na njihovu daljnju budućnost, i Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) govori o važnosti pružanja primjerene podrške učenicima u obliku organiziranog i dobro strukturiranog karijernog savjetovanja. Takva vrsta stručne pomoći i podrške bi trebala uključivati individualni rad školskog psihologa s učenicima i savjetovanje roditelja te uključenost učitelja u cijeli proces kroz praćenje i informiranje učenika i suradnju s roditeljima.

Nakon odabira i upisa srednje škole, od adolescenta se očekuje da se uklopi u novu školu, pronađe nova poznanstva i prijatelje te da se istovremeno uhvati u koštac sa povećanim akademskim izazovima, novim načinom vrednovanja i novim nastavnicima (Allan, Lutz i Wagner, 2009; Murberg i Bru, 2007; prema Kozjak Mikić i sur., 2012). Adolescent, s jedne strane dobiva toliku traženu neovisnost, no s druge strane nailazi na brojne izvore zabrinutosti, anksioznosti i stresa. Najizraženije su promjene na socijalnom području jer adolescenti sve manje vremena provode u obitelji, a pronalazak grupe vršnjaka, i to u potpuno novoj sredini u kojoj će se pojedinac osjećati prihvaćeno, zadovoljno i sigurno za neke je vrlo zahtjevno (Swanson, 2007; prema Kozjak Mikić i sur., 2012). Imajući na umu važnost pronalaska svog mjesta u grupi i važnost prihvaćenosti od strane vršnjaka za izgradnju pozitivne slike o sebi i visoko samopoštovanje, jasno je kako ovi izazovi za adolescente imaju značajnu težinu. Poznato je da adolescenti s pozitivnom slikom o sebi i visokim samopoštovanjem imaju manju vjerojatnost za razvoj poremećaja kao što su delinkvencija, anksioznost, depresija i stoga je ključna njihova uspješna uklopljenost u novu sredinu (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2010). Također, adolescenti za rješavanje problema koriste konstruktivne i pozitivne načine suočavanja s problemima koji im mogu pomoći i da se lakše uhvate u koštac sa novonastalom situacijom (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2010). Fuller (2001; prema Coffey, 2013) navodi da su uklopljenost u novo društvo i slaganje s novim prijateljima ključni čimbenici otpornosti kod adolescenata.

Uparujući navedene socijalne promjene sa specifičnim karakteristikama adolescencije koja sama po sebi uključuje brojne promjene, to razdoblje tranzicije predstavlja višestruki stres i značajnije je nego što bi vjerojatno bilo u drugim razvojnim razdobljima (Swanson, 2007; prema Kozjak Mikić i sur., 2012). Frazier i Schauben (1994; prema Kozjak Mikić i sur., 2012) i Garton i Pratt (1995; prema Kozjak Mikić i sur., 2012) kao najučestalije stresne događaje u području školstva navode testiranja, loš uspjeh na ispitu, prevelike zahtjeve učitelja, neslaganje s vršnjacima te općenito lošiji uspjeh od očekivanog. S obzirom na

karakteristike situacije koju donosi prijelaz u srednju školu, navedeni strahovi mogu biti još izraženiji. Stručnjaci iz područja mentalnog zdravlja, također, navode da prilikom suočavanja sa stresnim i emocionalno zahtjevnijim situacijama kao što je i prelazak u srednju školu, postoji mogućnost pojave izraženijih psihosomatskih teškoća kod adolescenata (Kozjak Mikić i sur., 2012).

Ukoliko se mnogobrojni rizični faktori nagomilaju i nema dovoljno zaštitnih čimbenika koji bi mogli umanjiti njihovo djelovanje, zdravi razvoj djece i mladih mogao bi biti ozbiljno ugrožen. Većina adolescenata ipak pronađe način kako se uspješno nositi s teškoćama koje se javljaju tijekom prijelaza, no neki učenici nisu toliko uspješni u snalaženju u novonastaloj situaciji pa im je potrebna dodatna pomoć za svladavanje poteškoća (Kozjak Mikić i sur., 2012).

4.3. Izazovi i posljedice tranzicije iz osnovne u srednju školu

Prelazak iz osnovne u srednju školu je uobičajena pojava u većini zemalja, no unatoč tome, za učenike predstavlja jednu od emocionalno zahtjevnijih pojava tijekom čitavog školovanja (Murberg i Bru, 2007; Swanson, 2007; prema Kozjak Mikić i sur., 2012). Uparujući brojne uobičajene fizičke i hormonalne promjene sa socijalnim i emocionalnim promjenama, mladima se tranzicijsko razdoblje može činiti puno više zahtjevnije nego što to doista jest (Cohen i Smerdon, 2009). Hertzog i Morgan (1999; prema Cohen i Smerdon, 2009) smatraju kako je tranzicija proces koji počinje još u osnovnoj školi i nastavlja se kroz cijeli prvi razred srednje škole, a možda i duže. Učenici prelaze u više depersonalizirane, natjecateljski orijentirane i na ocjene fokusirane škole što je velika razlika u odnosu na njihova dotadašnja iskustva u osnovnoj školi (Mizelle i Irvin, 2000). Srednje škole su obično veće i najčešće nude puno veći izbor izvannastavnih aktivnosti (Eccles, Midgley i Adler, 1984; prema Cohen i Smerdon, 2009), a razlike su vidljive i u zahtjevnijem i izazovnijem gradivu za koje većina učenika vrlo često nije spremna (MacIver i Epstein, 1992; prema Cohen i Smerdon, 2009). Akos (2002) navodi da učenici o tranziciji govore, s jedne strane kao uzbudljivom periodu i prijelaz vide kao priliku za nešto novo, a s druge strane govore u kontekstu zabrinutosti i izazova.

Donoseći sa sobom brojne promjene na socijalnom i na akademskom području, prelazak je značajan izvor stresa i zabrinutosti. Promjene na socijalnom području se očituju kroz nužnost nalaženja novih prijatelja, snalaženja u grupi vršnjaka i općenito u novom socijalnom

kontekstu, dok se promjene na akademskom području odnose na povećane akademske zahtjeve, drugačije kriterije vrednovanja, očekivanja nastavnika i slično (Kozjak Mikić i sur., 2012). Potter i sur. (2001; prema Cauley i Jovanovich, 2006) se slažu te kao glavne socijalne izvore zabrinutosti učenika navode pripadnost odgovarajućoj grupi vršnjaka, uspostavljanje novih prijateljstava, slaganje sa starijim učenicima te zabrinutost da ne postanu žrtve vršnjačkog zlostavljanja.

Langenkamp (2010), također, o tranziciji govori u kontekstu potrebe za socijalnom i akademskom prilagodbom učenika, navodeći kako je tranzicija zahtjevna za sve učenike, a posebno mlade u riziku i one koji su i tijekom osnovnoškolskog obrazovanja imali akademskih poteškoća. Autorica navodi rezultate nekih istraživanja (Barone i sur., 1991; Eccles i sur., 1993) koji su pokazali općenito lošije akademsko postignuće nakon tranzicije kod svih učenika, no kod prosječnih i izvrsnih učenika ta pojava je privremena dok je kod učenika u riziku ta pojava dugotrajnija. Na akademsko postignuće u određenoj mjeri, naravno, utječu i karakteristike okruženja iz kojeg djeca dolaze, ali i karakteristike okruženja u koje dolaze (Schiller, 1999; prema Langenkamp, 2010). Učenici koji su i tijekom osnovne škole imali lošije postignuće, mogu biti još i dodatno marginalizirani od strane novih učitelja što još više može doprinijeti njihovom nesnalaženju u novoj situaciji i otežati im tranziciju i prilagodbu.

U pogledu socijalnih promjena, Langenkamp (2010) je istraživala utjecaj osnovnoškolskih veza sa vršnjacima i učiteljima na učenike u prvom razredu srednje škole. Rezultati su pokazali da povezanost sa učiteljima u osnovnoj školi nema značajnu ulogu u pogledu postignuća u srednjoj školi, ali u nekim slučajevima može biti zaštitni čimbenik. Razlog tome je da ta djeca vjerojatno imaju razvijene vještine za uspostavljanje kvalitetnih odnosa s učiteljima koje će prenijeti i na novu sredinu i nove profesore. Kada su vršnjaci u pitanju, popularnost, povezanost s vršnjacima i njihova podrška ima važnu ulogu u životu adolescenata i predstavlja značajan zaštitni faktor, ali samo kada su u pitanju učenici prosječnog i odličnog postignuća. Za razliku od njih, kod učenika niskog postignuća, povezanost s vršnjacima ne predstavlja zaštitni čimbenik, a razlog tome bi mogao biti to što se takvi učenici najčešće druže sa vršnjacima sličnog postignuća.

Također, mogući izvor stresa može biti i vrsta školskog programa za koju se učenik opredijeli s obzirom da se razlikuju po stupnju zahtjevnosti (Kearney i sur. 2007; prema Kozjak Mikić i sur., 2012). Primjerice, strukovne škole kombiniraju teorijsku i praktičnu

nastavu čime učenici dobivaju veću socijalnu podršku vršnjaka i nastavnika te završetkom škole učenici imaju svoje zanimanje. Zbog tih razloga učenici osjećaju manji pritisak, barem što se postignuća tiče. Za razliku od strukovnih škola, gimnazije su više usmjerene na postignuće jer se od učenika na neki način očekuje da svoj obrazovni put nastave u visokom obrazovanju te su zbog toga i više natjecateljski nastrojene što može biti značajan izvor stresa (Kozjak Mikić i sur., 2012).

Ključna saznanja o ovoj problematici su upravo ona proizašla iz istraživanja koja ispituju percepciju onih koji su direktno uključeni u taj proces tranzicije, a to su, naravno, učenici. Akos (2004; prema Tilleczek i Ferguson, 2007) navodi podatak da većina učenika tranziciju vidi kao relativno lagano i bezbrižno razdoblje, a Kirkpatrick (2004; prema Tilleczek i Ferguson, 2007) govori o promišljanjima učenika o tranziciji u kontekstu novog početka, novih izazova i prilika. Za razliku od navedenih promišljanja, neka istraživanja govore upravo suprotno, navodeći prisutnost anksioznosti koja prethodi prijelazu (Tilleczek i Ferguson, 2007). Iščekujući taj period, sa različitih strana čuju različite informacije, a najviše se pouzdaju u one od strane bliskih prijatelja i rodbine koji su nedavno i sami prošli to iskustvo. Nerijetko su te informacije iskrivljene i pogrešne, pa učenika na samome početku obuzme osjećaj anksioznosti (Hertzog i Morgan, 1996; prema Hertzog i Morgan, 2001).

Kako bi otkrili koje konkretne brige ometaju učenike, Hertzog i Morgan (2001) su proveli istraživanje u nekoliko škola sa učenicima koji su već prošli to burno razdoblje i sa učenicima koji se tek trebaju suočiti sa prijelazom. Odgovori učenika u obje skupine su poprilično slični i mogu se razvrstati na ono što ih posebno veseli dolaskom u srednju školu i ono što ih ne vesele, odnosno, oko čega su zabrinuti. Sloboda, novi prijatelji i veze sa suprotnim spolom, novi školski predmeti i diploma su glavni izvori pozitivnih očekivanja, a glavni izvori zabrinutosti su više posla, mogućnost da budu žrtve vršnjačkog nasilja, više zadaća, strah od profesora i strah da se ne izgube. Te izvore zabrinutosti autori su podijelili u nekoliko skupina:

a) kurikulum- izražavaju zabrinutost oko izbora predmeta koje će slušati, oko povećanog obima gradiva i domaćih zadaća
b) snalaženje- brine ih snalaženje u školskom okruženju, što učiniti u slučaju ukoliko se izgube, hoće li školski ormarići biti odvojeni od njihovih razreda
c) sigurnost i disciplina- jesu li i u kojoj mjeri srednje škole sigurne, postoji li problem sa sredstvima ovisnosti u školi, postoje li pravila o odijevanju, što će se dogoditi ukoliko zakasne na nastavu

d) nastavnici, stručna služba i administracija- tko će im biti novi nastavnici i kakvi će biti, kome da se obrate u slučaju poteškoća
e) ostalo- kakva je hrana u školi, koliko smiju izostati sa nastave, koliko je nova škola slična školi iz koje dolaze

Cauley i Jovanovich (2006), također, navode slične rezultate te izvore zabrinutosti dijele na:

- akademske- mlade brinu povećani zahtjevi i očekivanja
- organizacijske- zabrinuti su oko snalaženja i strožih školskih pravila
- socijalne- zabrinuti su oko sklapanja novih prijateljstava te oko slaganja s novim nastavnicima

Dok neki učenici u novu školu dolaze u društvu starih prijatelja pa im to predstavlja olakšavajuću okolnost, neki učenici su ipak prepušteni sami sebi što im može stvarati dodatan stres i pritisak (Coffey, 2013). Elias (2001), uz navedeno, na socijalnom području dodaje još i strah adolescenata od vršnjačkog zlostavljanja u novoj školi, da će postati žrtve ismijavanja te da će biti prisiljeni na konzumiranje droge i alkohola.

Autorica ovog rada je, također, provela istraživanje u Osnovnoj školi Petar Zrinski u Zagrebu s nekoliko učenika osmih razreda, a cilj je bio steći uvid u perspektivu učenika o njihovim očekivanjima prijelaza iz osnovne u srednju školu, otkriti koje su konkretne poteškoće kojih se plaše te utvrditi mehanizme i/ili procese koji bi olakšali njihovu prilagodbu novonastaloj situaciji i nošenje sa zahtjevima nove sredine. Rezultati su pokazali da su promišljanja učenika osmih razreda o prijelazu poprilično podijeljena. S jedne strane, prisutno je veselje i radost zbog novih iskustava i novih poznanstava, a s druge strane prijelaz je izvor zabrinutosti, anksioznosti i stresa za učenike osmih razreda. Ono što ne čudi je činjenica da učenici te „negativne“ osjećaje najviše povezuju s povećanim zahtjevima u pogledu gradiva i učenja jer je jasno da se gradivo usvojeno u osnovnoj školi dodatno produbljuje upravo u srednjoj školi. Također, veliki problem im predstavlja i razdoblje prije samog prijelaza koje uključuje odabir srednje škole koja će odgovarati njihovim željama i potrebama, a ujedno je prisutan i strah od neuspjeha da se željena škola doista i upiše. Isto tako, učenici s prijelazom u srednju školu povezuju gubitak starih prijatelja zbog čega se osjećaju sjetno i tužno. Dobiveni rezultati su većinom očekivani i u skladu sa rezultatima dosadašnjih istraživanja na tu temu.

No, s obzirom da u tranziciji važnu ulogu imaju i roditelji i učitelji, Akos i Galassi (2004) su ispitivali što oni misle kako učenici doživljavaju taj period. Odgovori roditelja su se

u velikoj mjeri poklapali s odgovorima učenika, odnosno, smatraju da su učenici najviše zabrinuti oko povećanih akademskih zahtjeva i organizacijskih izazova. Za razliku od njih, učitelji smatraju da su glavni izvori zabrinutosti kod učenika socijalne prirode, odnosno, hoće li se uklopiti u novo društvo i slagati sa drugim učenicima. Andrews i Bishop (2012) ističu da učitelji mogu još dodatno potencirati ionako dovoljno zahtjevno razdoblje. Autori Parker i Neuharth-Pritchett (2007, 2009; prema Andrews i Bishop, 2012) ističu da je, kako bi se uspješno nosili sa situacijom, nužno da nastavnici imaju dovoljno znanja i razumijevanja za rad s adolescentima, a Hawk i Hill (1996, 2001; prema Andrews i Bishop, 2012) navode da učitelji nenamjerno mogu, isticanjem zahtjevnosti gradiva u srednjoj školi, povećati anksioznost kod učenika koje prijelaz očekuje.

Sukladno brojnim izazovima koje prijelaz u srednju školu stavlja pred učenike, ali i njihove roditelje i učitelje te u skladu s očekivanjima samih učenika, veliki broj istraživanja se bavi pitanjem što se to točno događa nakon prijelaza i koje su moguće posljedice. Cohen i Smerdon (2009) smatraju da tranzicija donosi brojne posljedice, a koliki utjecaj će imati na samoga pojedinca ovisi o njegovoj akademskoj pripremljenosti za srednju školu, osobnim karakteristikama kao što su spol, rasa, emocionalna stabilnost i sposobnost prilagodbe, karakteristikama obitelji, socioekonomskom statusu te o dostupnim programima koji ciljaju na olakšavanje tranzicijskog razdoblja.

U svome istraživanju, Mizelle (1995; prema Mizelle i Irvin, 2000) je ispitivala učenike nakon tranzicije koji su zaključili da je srednja škola drugačija od onoga što su oni očekivali i zamišljali te drugačija u odnosu na dotadašnju osnovnu školu. Unatoč očekivanim strahovima, stariji učenici nisu zlostavljali i zadirkivali mlađe, dapače, bili su spremni pomoći im da se što bolje snađu. Ono što je ostalo nepromijenjeno u odnosu na očekivanja prije tranzicije, jest činjenica da je srednja škola zahtjevnija i teža nego osnovna škola.

Mnoga istraživanja govore o lošijem školskom postignuću koje se javlja u prvom razredu srednje škole. Primjerice, Seidman, Allen, Aber, Mitchell i Feinman (1994; prema Uvaas i McKevitt, 2013) su proveli istraživanje s učenicima nakon tranzicije i rezultati su pokazali veću količinu stresa nakon tranzicije, učenici manje vremena provode rješavajući domaću zadaću i pripremajući se za nastavu te, sukladno navedenom, imaju manja akademska očekivanja i lošiji ukupni prosjek ocjena. Isakson i Jarvis (1999; prema Uvaas i McKevitt, 2013) navode slične rezultate istraživanja provedenog na učenicima prije i nakon tranzicije.

Utvrdili su da je nakon tranzicije došlo do smanjenja ukupnog prosjeka kod svih studenata, posebno kod onih koji su to razdoblje doživjeli kao iznimno stresno.

S lošim školskim postignućem i niskom motivacijom za školovanje, nerijetko se događa da učenici ponavljaju razred ili potpuno odustanu od škole (Cauley i Jovanovich, 2006). The Southern Regional Education Board u Atlanti (Bottoms, 2002; prema Cauley i Jovanovich, 2006) je dokumentirao neke od posljedica tranzicije koje se odnose upravo na navedeno:

- najviše učenika ne uspijeva završiti upravo prvi razred nakon tranzicije
- siromašni učenici i pripadnici manjina su u dvostruko većem riziku
- 20% učenika koji imaju poteškoća sa čitanjem i razumijevanjem matematičkih operacija odustanu od škole u prve dvije godine

Učenici koji su često odsutni sa nastave, koji imaju loše akademsko postignuće i ne osjećaju pripadnost školi, koji izvještavaju o prisutnosti obiteljskih problema i o prisutnosti problema u ponašanju u najvećem su riziku za odustajanje od škole (Uvaas i McKevitt, 2013). Istraživanje provedeno u Hrvatskoj je, također, pokazalo slične rezultate, odnosno, najčešći razlozi napuštanja škole su loš školski uspjeh, nedostatak motivacije i privrženosti školi, disciplinski problemi te loša obiteljska situacija (Ferić i sur., 2010). Cohen i Smerdon (2009) navode da je, u odnosu na bilo koji drugi razred, odustajanje od škole kod učenika tijekom prvog razreda srednje škole najčešće. Kao razloge odustajanja, Balfanz (2007; prema Cohen i Smerdon, 2009) navodi:

- nedostatnu pripremu za srednju školu
- visoka očekivanja od srednje škole
- nezanimljivo gradivo
- nedostatak motivacije
- loše školsko postignuće
- osobni razlozi (pronalazak posla, trudnoća...)

Prerano prekidanje školovanja prijetnja je za društvo u cjelini, ali istraživanja pokazuju i da osobe koje prekinu školovanje prije dobivanja srednjoškolske diplome, također, trpe brojne posljedice. Primjerice, takve osobe puno teže nalaze posao (Stanard, 2003; prema Ferić i sur., 2010), iskazuju asocijalna i antisocijalna ponašanja (Schargel i Smink, 2001.; Harlow, 2003; prema Ferić i sur., 2010) te lakše dolaze na margine društva i upadaju u zamku socijalne isključenosti (Starc i sur., 2006; prema Ferić i sur., 2010).

Boekaerts, Seegers i Van de Goor (1993; prema Kalebić Maglica, 2006) navode rezultate istraživanja u kojem učenici nakon tranzicije iz osnovne u srednju školu o novoj situaciji govore u kontekstu stresa, osjećajući se nesigurnima i nesretnima, preopterećenima rasporedom i obvezama u novoj školi. Proučavajući rezultate longitudinalnog istraživanja koji je ispitivao utjecaj školske tranzicije na učenike, Barber i Olsen (2004; prema Uvaas i McKevitt, 2013) su, također, uočili nekoliko negativnih promjena: učenici su manje privrženi školi, primaju manje potpore od učitelja i drugih stručnjaka, učitelji manje prate njihov razvoj, slabije su uključeni u školske aktivnosti, imaju lošije samopouzdanje i višu stopu depresije. Pozitivne promjene su se pokazale kroz smanjenu agresivnost nakon tranzicije.

De Anda i suradnici (2000; prema Kalebić Maglica, 2006), uz školski pritisaki strah od ispitivanja, kao moguće izvore psihosocijalnog stresa nakon tranzicije spominju sukobe s prijateljima i učiteljima te strah od neuspjeha. Upravo ti mnogobrojni stresori vezani uz školu i tranziciju mogu negativno utjecati na zdravlje učenika (Torsheim i Wold, 2001, Murberg i Bru, 2006; prema Kalebić Maglica, 2006). Prijelaz iz osnovne u srednju školu podrazumijeva značajne promjene u okruženju, školska struktura i pristup se uvelike transformira pa je jasno da je to razdoblje potencijalni okidač upravo za razvoj anksioznosti (Chung i sur., 1998, Midgley i sur., 2002, Eccles i Roeser, 2003, Whitley i sur., 2007; prema Duchesne i sur., 2012).

Priroda stresnih reakcija ometa učenike u obavljanju svakodnevnih školskih obaveza i općenito doprinosi nemogućnosti uspješnog savladavanja školskog gradiva. Stres ih, s jedne strane, ometa u učenju što posljedično može rezultirati lošijim školskim uspjehom zbog čega doživljavaju još češće i intenzivnije stresne reakcije i vrte se u začaranom krugu. Nakon nekog vremena, učenik se nalazi u stanju kroničnog stresa koji može dovesti do pojave brojnih emocionalnih i/ili psihosomatskih poremećaja (Dimsdale i Creed, 2009; prema Kozjak Mikić i sur., 2012). Sujoldžić i sur. (2006) isto navode da ukoliko adolescenti doživljavaju prekomjeran stres, potrebna im je pomoć kako bi se izbjegli veći problemi poput tjeskobe, depresije, agresivnosti, zlouporabe alkohola i droga.

Kozjak Mikić i sur. (2012) se slažu da, u zahtjevnijim situacijama kao što je i prijelaz u srednju školu, češća je pojava intenzivnijih stresnih reakcija koje se mogu manifestirati na nekoliko područja:

- tjelesne manifestacije stresa- uključuju pojačanu mišićnu napetost, znojenje, glavobolje i bol u trbuhu, otežano disanje i slično

- psihološke manifestacije stresa- očituju se u ponašajnom, emocionalnom i kognitivnom funkcioniranju
  - ponašajne reakcije se odnose na probleme u socijalnim odnosima koji uključuju sukobe s vršnjacima i učiteljima te teškoće u školskom okruženju koje se odnose na školski neuspjeh, izostajanje
  - emocionalne reakcije se odnose na iskazivanje anksioznih i depresivnih smetnji kao što su osamljenost, strah od ispitivanja, razdražljivost i slično
  - kognitivne smetnje su povezane sa teškoćama koncentracije i pažnje što uvelike može utjecati na kvalitetu učenja

U skladu s navedenim, Kozjak Mikić i sur. (2012) su proveli istraživanje kojem je cilj bio ispitati učestalost psihosomatskih i emocionalnih teškoća kod učenika prvih razreda srednje škole. Rezultati su pokazali da su zastupljenije emocionalne smetnje, odnosno osjećaj tuge ili nesreće, napetost, uznemirenost zbog vlastitih misli i osjećaja te osjećaj da nisu učinili sve što su željeli. Psihosomatske teškoće su manje zastupljene, a učenici najviše kod sebe primjećuju manjak energije, umor, promjene na koži, glavobolje, bolove u leđima te ubrzano lupanje srca. Slične rezultate o prisutnosti simptoma anksioznosti, usamljenosti i lošijeg školskog uspjeha dobili su Benner i Graham (2009; prema Uvaas i McKevitt, 2013).

Wallis i Barrett (1988; prema Kozjak Mikić i sur., 2012) navode konkretan podatak da nakon tranzicije od 13 do 15% učenika izražava značajna emocionalna i/ili ponašajna odstupanja koja bi se mogla dijagnosticirati, dok 15% učenika izražava teškoće koje, iako nisu toliko izražene da bi se mogla postaviti dijagnoza, dovoljno su prisutne da se zamijete. Noviji podaci, također, govore o prisutnosti anksioznih simptoma, ponajviše uznemirenost i zabrinutost nakon tranzicije i to kod čak 49% ispitanih učenika u Ujedinjenom Kraljevstvu (Graham and Hill, 2003; prema Tilleczek i Ferguson, 2007). No, istraživači ističu da je potrebno uzeti u obzir, ne samo problematiku koja se javlja uslijed tranzicije, već i trajanje navedenih problema jer u većini slučajeva anksioznost i depresija nakon nekog vremena nestaju (Tilleczek i Ferguson, 2007).

Suočavanje pojedinca s neprihvaćanjem od strane vršnjaka, loš školski uspjeh i odustajanje od škole te prisutnost ionako burnih promjena koje adolescencija donosi sa sobom,mladu osobu može potaknuti na druženje s rizičnim vršnjacima te može biti okidač, ne samo za razvoj internaliziranih problema već i za eksperimentiranje sa raznim supstancama i razvoj delinkventnog ponašanja. Lippold i sur. (2013) navode da pokazivanje problema u

ponašanju upravo kada mladi prelaze u novu školsku sredinu, može ostaviti dugoročne negativne posljedice na osobu te da rano eksperimentiranje sa raznim supstancama i rano javljanje delinkventnog ponašanja može rezultirati kasnijim ozbiljnim problemima koji uključuju konzumaciju alkohola i teških droga te činjenje kaznenih djela. Prema Moffittinoj (1993; prema Vrselja, 2010) teoriji kontinuirane i adolescentne delinkvencije, adolescentnu karakterizira privremena uključenost u kriminalne aktivnosti u razdoblju adolescencije kada utjecaj roditelja slabi, a jača želja za autonomijom. Brojne neugodnosti koje donosi tranzicija te jaz zrelosti mogu, kako je već navedeno, potaknuti druženje s devijantnim vršnjacima što može dovesti do razvoja adolescentne delinkvencije. Vrselja (2010) navodi kako većina mladih tijekom odrastanja počini barem jedno delinkventno djelo, no ono je najčešće privremeno i situacijski determinirano.

Unatoč činjenici da tranzicija predstavlja potencijalno stresno razdoblje i unatoč mnogobrojnim mogućim posljedicama, Kozjak Mikić i sur. (2012) navode da se relativno mali broj stručnih osoba i istraživača bavi prilagodbom u tom razdoblju te da bi tome svakako trebalo posvetiti više pažnje. S obzirom na brojne negativne posljedice koje tranzicija potencijalno donosi, postavlja se pitanje kako osnažiti mlade da se djelotvornije uhvate u koštac s novim izazovima te što se može učiniti u pogledu smanjivanja štetnih posljedica. Treba imati na umu ozbiljnost navedene problematike i činjenicu da je škola mjesto gdje mladi provode najviše vremena te da ona predstavlja najznačajniji alat za uspješno nošenje s izazovima adolescencije i u prevenciji razvoja značajnijih problema u ponašanju i nastavka delinkventnog ponašanja. Upravo u tome leži važnost izrade preventivnog programa koji bi mladima olakšao tranziciju u srednju školu i smanjio mogućnost pojave negativnih posljedica te se sve veći izazov stavlja pred osnovnoškolske profesore i druge stručne osobe od kojih se očekuje da pomognu mladima i da na primjeren način odgovore na njihove potrebe.

5. Prevencijska znanost

Prevencijska znanost je disciplina koja objedinjuje višestruka znanja o razvoju samog pojedinca, podrazumijeva istraživanja o rizičnim i zaštitnim čimbenicima te uključuje odgovarajuće preventivne intervencije (Bašić, 2009). Dakle, prevencijska znanost bazira se na nekoliko teorijskih okvira koji se i u praksi najviše upotrebljavaju kroz primjenu preventivnih programa, a te teorije i koncepti su vezani za rizične i zaštitne čimbenike, otpornost, razvojne prednosti, pozitivan razvoj te promociju mentalnog zdravlja, odnosno prevenciju mentalnih poremećaja (Bašić, 2009).

Bašić (2009) zaključuje da se termin prevencija upotrebljava svakodnevno, ali nerijetko i pogrešno te ističe da ona nije nimalo jednoznačna ni jednostavna. Stoga, autorica prevenciju objašnjava kao sveobuhvatan niz različitih aktivnosti kojima je cilj razvoj osobnih i socijalnih kompetencija pojedinaca, ali i modifikacija sustava u kojima pojedinci djeluju kako bi mogli što bolje zadovoljiti vlastite potrebe. The Wisconsin Department of Public Instruction (1995, www.dpi.state.wi.us; prema Bašić, 2009) prevenciju definira kao proces koji bi ljudima pružio potrebnu pomoć i podršku za suočavanje sa stresnim životnim situacijama i uvjetima, a sve s ciljem izbjegavanja negativnih fizičkih, psihosocijalnih ili socijalnih posljedica. Taj proces bi trebao uključivati poticanje znanja i kompetencija te vještina nošenja sa životnim situacijama, poticanje sustava potpore u obitelji, školi i zajednici i općenito zdravog okruženja za razvoj te rad na samopouzdanju i samopoštovanju. Sličnu definiciju nudi i Domijan (2013) koja navodi da je prevencija proces planiranja i primjene intervencija kojima je cilj umanjiti utjecaj rizičnih čimbenika povezanih s problemima u ponašanju te jačanje zaštitnih čimbenika koji doprinose pozitivnom razvoju mlade osobe. Upravo ove definicije najbolje opisuje temelje na kojima bi trebao počivati preventivni program koji cilja na zadovoljenje potreba mladih osoba suočenih s tranzicijskim razdobljem.

Osim različitih definicija, postoje i različite razine prevencije pa tako najstarija podjela prevenciju dijeli na primarnu, sekundarnu i tercijarnu (Bašić, 2009). Durlak (1995; prema Bašić 2009) nudi objašnjenje navedenih razina:

- primarna prevencija uključuje one intervencije kojima je cilj preusmjeriti pojavu problema, odnosno spriječiti da se problem uopće pojavi
- sekundarna prevencija uključuje intervencije koje se primjenjuju kada postoje već neke naznake teškoća, no one se nisu još potpuno razvile

- tercijarna prevencija primjenjuje se kada već postoje problemi ili poremećaji u ponašanju kako bi se smanjila njihova prevalencija i negativan utjecaj na pojedinca

U sklopu primarne prevencije socijalnih problema i poremećaja u ponašanju, Durlak (1995; prema Kranželić Tavra, 2002) dijeli programe na:

- okolinske programe- programi koji uključuju intervencije u okruženju (bilo da se radi o utjecaju na razred i/ili obitelj)
- tranzicijske programe- intervencije namijenjene djeci rastavljenih roditelja i/ili djeci koja mijenjaju školu
- programi usmjereni na osobu- uključuju učenje emocionalnih vještina i/ili vještina rješavanja problema
- ostali programi- ponašajni i neponašajni

Podjela koja se danas najčešće koristi je Gordonova (1983; 1987; prema Bašić 2009) koji je, nezadovoljan navedenom podjelom, predložio alternativnu klasifikaciju temeljenu na empirijskim dokazima iz praktično usmjerene prevencije bolesti i promocijskih programa. On prevenciju dijeli na:

- univerzalnu- intervencije koje su namijenjene općoj populaciji ili cijelim populacijskim skupinama kod kojih nije identificiran rizik
- selektivnu- intervencije usmjerene na pojedince ili pojedine skupine pojedinaca kod kojih je prisutan veći rizik od prosjeka za razvoj poremećaja
- indiciranu- intervencije za visokorizične pojedince kod kojih su već primijećeni rani znakovi ili simptomi poremećaja

Kellam i Rebok (1992; prema Bašić 2009) također koriste ovu podjelu te navode kako su univerzalne preventivne intervencije više integrirane u socijalni kontekst te njihovi učinci ne utječu samo na ciljanu populaciju već i na sljedeće generacije te su kao takve ekonomičnije i nestigmatizirajuće. Problem koji vide kod selektivnih intervencija je činjenica da ponekad neka djeca koja bi, s obzirom na razinu rizika, trebala biti uključena u program nisu uključena u taj proces jer ih nije jednostavno detektirati. Indicirane intervencije se primjenjuju kada se već pojave prve naznake i simptomi dijagnosticiranih poremećaja što je mnogo skuplje i zahtjevnije za same profesionalce.

5.1. Karakteristike preventivnih programa i strategija

Iako je prevencija puno isplativija i učinkovitija od drugih tretmanskih intervencija, teorija i praksa prevencije su još uvijek na samim početcima u Hrvatskoj. Kako bi ona doista bila isplativa i uspješna, nužno ju je temeljiti na znanosti i znanstvenim istraživanjima te na njima utemeljenoj prevencijskoj praksi (Bašić, 2009). U literaturi se, kada je riječ o preventivnim programima i strategijama, često spominju termini poput *najbolja praksa (best practice), praksa temeljena na dokazima (evidence-based practice)* te *znanstveno utemeljena praksa (science-based practice).*

Prema Ferić Šlehan (2006), *najbolja praksa* se odnosi na strategije, aktivnosti i pristupe koji su se kroz istraživanja i evaluaciju pokazali učinkoviti u prevenciji zlouporabe droga, nasilja i drugih poremećaja u ponašanju te se, kada su jednom implementirani, mogu primijeniti u izvornom obliku.

Praksa temeljena na dokazima definirana je kombinacijom triju ključna čimbenika:

1. najbolje istraživačke dokaze
2. najbolje kliničko iskustvo
3. praksu u skladu sa životnim vrijednostima korisnika

U skladu s time, prevencijska praksa temeljena na dokazima bi bila ona koja ima dokazanu učinkovitost, koja uzima u obzir iskustvo provođenja strategija i programa u stvarnom okruženju te ona koja prepoznaje i djeluje u skladu sa životnim vrijednostima i karakteristikama pojedinaca kojima je namijenjena (Institute of Medicine, 2001). Bašić (2009) navodi da ovaj naziv zaslužuju programi koji su pokazali mjerljive i održive učinke te učinke koji su pouzdani i predvidivi. Također, *evidence-based* označava znanstvene dokaze za učinkovitost i isplativost, ali isto tako i moguće negativne učinke koji se mogu pojaviti primjenom programa što ih ujedno približava znanstveno utemeljenoj praksi.

Znanstvena utemeljenost prakse se odnosi na uvažavanje ili oslanjanje na principe kojima se stvaraju nova znanja, a znanstveno utemeljena informacija je ona koja je, dogovorom stručnjaka ili analitičkim procesom, identificirana ili stvorena kao takva koristeći unaprijed određeni kriterij (Broustein i sur., 1998; prema Ferić Šlehan, 2006). Termin znanstveno utemeljeni programi najčešće se koristi za programe koji su višestrukim istraživanjima i/ili njegovim replikacijama dokazali učinkovitost (Bašić, 2009). Bašić (2009) navodi da ukoliko se programi planiraju i provode bez dokaza o njihovoj učinkovitosti, postoji veliki rizik od neuspjeha i nepostizanja očekivanih pomaka, odnosno, takvi programi

imaju rizik da ne poboljšaju na vrijeme ili čak pogoršaju situaciju kod mladih osoba, rizik da se novac potroši, a ne postignu se očekivani rezultati ili da, zbog loših rezultata, izostane financiranje budućih sličnih programa.

Osim znanstvene utemeljenosti i utemeljenosti na dokazima, nužno je da preventivni programi zadovoljavaju određena načela, odnosno uvjete. Melaville, Blank i Asayesh (1993; prema Kranželić Tavra, 2002) kao ključnu karakteristiku uspješnih programa ističu povezanost programa sa školom. Nation i suradnici (2005) navode nekoliko načela djelotvornih preventivnih programa:

1. Utemeljenost na teoriji

U djelotvornom programu koristi se teorija koja je znanstveno potvrđena i koja može objasniti razvoj problema na koji je usmjeren program. Teorija, također, pomaže u razumijevanju kako i zašto će određeni program dovesti do promjena ponašanja. Nužno je da se preventivni program planira „od kraja“, odnosno, počinje se od ciljeva i ishoda koji se žele postići primjenom programa, a potom se razvija strategija kako će se to postići.

2. Sveobuhvatnost

Programi trebaju uključivati višestruke komponente kako bi se djelovalo na širok raspon zaštitnih i rizičnih čimbenika u različitim okruženjima u kojima pojedinac djeluje. Također, djelotvorni programi su usmjereni i na različita područja života pojedinca kao što je obrazovanje, zdravlje, socijalni odnosi, socijalni uvjeti i slično na način da se omoguće servisi u različitim okruženjima pojedinca.

3. Različite i višestruke metode učenja

Djelotvorni programi i strategije bi trebale uključivati raznolike metode djelovanja i poučavanja, ponajviše razvoj vještina koje omogućavaju i olakšavaju pojedincima da izbjegnu nepoželjna ponašanja (razvoj kognitivnih vještina, socijalnih i životnih vještina, komunikacijskih vještina, vještina odupiranja negativnom ponašanju i slično). Također, trebali bi uključivati i neposredno iskustvo sudionika, a ne samo razmjenu informacija. Takvi programi potiču aktivno sudjelovanje, vježbanje rizičnih situacija kroz igranje uloga, vježbanje naučenog ponašanja u realnim situacijama što omogućava sudionicima učenje, ali i uvježbavanje novih vještina.

4. Dostatno trajanje

Ključno je da su sudionici programa izloženi dovoljnom broju i dostatnom trajanju raznolikih aktivnosti kako bi se postigao željeni cilj. Istraživanja su pokazala da jednokratni programi rijetko dovode do željenih promjena i stoga je vrlo važno da program traje sukladno razini rizika kod pojedinca te da se osigura praćenje ili dodatni susreti nakon završetka programa kako bi se postignuti rezultati doista i održali.

5. Pozitivni odnosi

Programi trebaju doprinositi razvoju čvrstih, stabilnih i pozitivnih veza pojedinca i njemu bliskih odraslih osoba. Primjerice, program koji uključuje trening roditeljskih vještina može biti usmjeren samo na roditelje i poboljšati roditeljske kompetencije ili može biti usmjeren na poboljšanje komunikacije između djeteta i roditelja.

6. Vremenska usklađenost

Djelotvorni programi ciljaju na rizične čimbenike i prije nego se oni razviju, odnosno, djeluje se i prije nego se problem pojavi. Također, bitno je da programske aktivnosti budu prikladne s obzirom na životno razdoblje pojedinca, u skladu s njegovom intelektualnom, kognitivnom i socijalnom razinom funkcioniranja kako bi polučili najveći mogući pozitivan učinak.

7. Socijalno-kulturalna prikladnost

Djelotvorni program je uklopljeni u kulturu i norme zajednice u kojoj se primjenjuju te je relevantan za sudionike i poštuje njihove kulturne vrijednosti. Treba imati na umu provodi li se program u ruralnoj ili urbanoj zajednici, jesu li sudionici pripadnici nacionalnih manjina i slično te sukladno tome treba prilagoditi i sam program. Ukoliko je program univerzalnog karaktera i nije prilagođen ciljanoj skupini, nerijetko se događa da izostane motivacija kod sudionika, a upravo ona je ključ promjene.

8. Educirano osoblje

Za uspjeh programa nužno je da ga provode stručnjaci koji su kompetentni, senzibilni, koji su prošli odgovarajući trening i imaju adekvatna znanja i vještine. Također, kako bi kvalitetno obavljali svoj posao, potrebna im je odgovarajuća podrška i supervizija.

9. Evaluacija rezultata

Kako bi se odredilo je li neki program ili strategija učinkovita, važna je evaluacija. Djelotvorni programi uključuju evaluaciju procesa kojom se želi otkriti kako korisnici vide aktivnosti u kojima su sudjelovali, je li sve odrađeno onako kako je i zamišljeno te kako bi se ubuduće povećala kvaliteta. Također, uključuje i evaluaciju ishoda kako bi se provjerilo jesu li i u kojoj mjeri postignute željene promjene.

5.2. Smjernice za kreiranje preventivnog programa za olakšavanje tranzicije

S obzirom na mnogobrojne posljedice koje se javljaju uslijed promjene školske sredine, neupitno je da je mladima potrebna dodatna stručna pomoć u svladavanju navedenih izazova. Cohen i Smerdon (2009) ističu da bi svaka srednja škola trebala u svoje programe uključiti intervencije usmjerene upravo na uspješno prevladavanje prijelaza iz osnovne škole. Autori, također, ističu da intervencije ne bi smjele biti jednokratne i implementirane kada se učenici već suoče sa izazovima prijelaza, već da takva problematika zahtijeva dugotrajne, kontinuirane i sveobuhvatne intervencije. No, unatoč tome, česta pogreška većine srednjih škole leži upravo u činjenici da nedostaje sustavna podrška novih učenika kod kojih je ionako prisutna nedostatna akademska i socijalna pripremljenost za nove izazove kojima su izloženi (Letrgers i Kerr, 2000; prema Cauley i Jovanovich, 2006).

Kako bi se mladi što uspješnije uhvatili u koštac sa zahtjevima tranzicije, brojna istraživanja (Cognato, 1999; Felner i sur., 1982; Hertzog i Morgan, 1999; Hertzog i sur., 1996; Mac Iver, 1990; prema Mizelle i Irvin, 2000) govore o nužnosti kreiranja programa koji bi ciljao direktno na tranzicijsko razdoblje, ali i programe koji bi bili uklopljeni u osnovnoškolsko obrazovanje te pružali podršku i izazove mladima. Vrlo često ti programi ciljaju upravo na one elemente koji se u literaturi spominju kao najproblematičniji, a to su akademski i socijalni izazovi, nastojeći umanjiti moguće negativne posljedice uključujući i odustajanje od škole (Cohen i Smerdon, 2009). Programi koji su usmjereni na olakšavanje prijelaznog razdoblja obuhvaćaju širok spektar aktivnosti, od jednokratnog informiranja, pa sve do opsežnih i sveobuhvatnih mjesečnih aktivnosti u koje su uključeni učenici, roditelji i nastavnici. Iako škole najčešće koriste neke od tih aktivnosti, vrlo je malo onih škola koje provode cjelovite tranzicijske programe koji uključuju i učenike i roditelje i nastavnike iz obje škole te pružaju sustavnu podršku (Cohen i Smerdon, 2009).

Cauley i Jovanovich (2006) nude definiciju učinkovitih programa tranzicije te ih definiraju kao one koji utječu na poboljšanje akademskog postignuća učenika te utječu na smanjenje izostajanja iz škole i ponavljanja razreda. Slično tome, Ganeson (2006; prema Coffey, 2013) tranzicijske programe vidi kao set aktivnosti i strategija koje škole provode kako bi ublažili tranzicijski put učenika te bi, kao takvi, ti programi trebali smanjiti emocionalne, socijalne, intelektualne i fizičke posljedice prijelaza i povećati osjećaj pripadnosti učenika novoj sredini.

Texas Comprehensive Center (2016) je, prikupljanjem podataka iz različitih izvora, identificirao najbolju ili obećavajuću praksu koja bi se mogla primijeniti za tranzicijsko razdoblje. Pa se tako preporuča da neke aktivnosti započnu još tijekom osnovne škole, dok bi se drugi set aktivnosti trebao provoditi tijekom prvog razreda srednje škole, pa čak i duže kako bi se pružila sustavna podrška i razvila otpornost kod djece. Prije same implementacije programa, nužno je oformiti tranzicijski tim koji će koordinirati sve aktivnosti te biti financijska i stručna podrška, potrebno je u školi organizirati tim za podršku učenicima te, naravno, osmisliti plan i program aktivnosti sukladno individualnim potrebama učenika, ali i ostalih uključenih strana. Autori Chapman i Sawyer (2001) slažu se da bi škole trebale djelovati zajedno, no ističu da je upravo ta povezanost između osnovne i srednje škole rijetkost te da nakon izlaska iz osnovne škole, dodatna pomoć i podrška izostane ili se pruža tek kada iskrsne neka krizna situacija. O nužnosti kreiranja programa koji bi se provodio i prije same tranzicije govore Cohen i Smerdon (2009) navodeći kako bi trebao biti usmjeren na akademsko postignuće i podršku. Takvi programi pomažu mladima da se bolje pripreme za povećane izazove i zahtjeve koji ih očekuju u srednjoj školi, jačaju njihovo samopoštovanje i kompetencije za rad s drugima (Mizelle, 1995; prema Cohen i Smerdon, 2009).

Ono što učenike može, na neki način, kroz cijelo osnovnoškolsko obrazovanje pripremiti da se bolje nose s novom situacijom i novim izazovima su školska nastojanja da promoviraju isključivo pozitivna i poželjna ponašanja u školi čime se stvara pozitivno, sigurno, predvidljivo i brižno školsko okruženje koje je prepoznato kao važan zaštitni čimbenik (Uvaas i McKevitt, 2013). U nepredvidljivom periodu kao što je tranzicija u srednju školu, odgovarajuća i pozitivna školska klima može uvelike pomoći učenicima da se osjećaju sigurno i manje anksiozno (Uvaas i McKevitt, 2013)

Morgan i Hertzog (2001) navode kako je nužno da škole, umjesto da međusobno prebacuju krivnju za neuspjeh, zajedničkim snagama djeluju u smjeru kreiranja i

implementiranja preventivnog programa koji bi pomogao mladima da se što uspješnije uhvate u koštac sa izazovima koje donosi prijelaz na višu razinu školovanja. Autori ističu da, kako bi polučio što bolje rezultate, preventivni program bi trebao započeti u osnovnoj školi i pripremiti učenike u akademskom i socijalnom smislu, ali bi se trebao nastavljati i u srednjoj školi. Osim suradnje nastavnika, ključna je i uključenost roditelja u cijeli proces jer istraživanja pokazuju da su oni važan partner u smanjivanju anksioznosti i olakšavanju tranzicije kod učenika. Coffey (2013) dijeli mišljenje o važnosti uključenosti roditelja u cijeli proces te kao ključne odrednice ističe njihovu dobru informiranost o školi, procedurama u školi i školskoj organizaciji. Autorica, stoga, predlaže da se odmah na početku školske godine organizira druženje nastavnika i roditelja kako bi se izbjegli mogući nesporazumi. Također, istraživanje koje je provela autorica, pokazalo je da je roditeljima važno da upoznaju roditelje drugih vršnjaka s kojima se njihova djeca druže pa bi se u izradi preventivnog programa trebalo određenu pozornost posvetiti upravo organiziranju aktivnosti i druženja roditelja međusobno.

Morgan i Hertzog (2001) navode veliku pogrešku koja se nerijetko događa prilikom kreiranja programa kojima je cilj djelotvornije nošenje s tranzicijom, a to je činjenica da se isti vrlo često osmišljavaju bez uključenosti onih koji su direktno pogođeni tom situacijom, a to su, dakako, sami učenici. Kako bi se to promijenilo i kako bi se kreirao program koji bi odgovarao potrebama učenika, autori savjetuju da se s učenicima porazgovara o njihovim očekivanjima i izvorima zabrinutosti. Sukladno istraživanju koje su proveli s učenicima (opisanom u 4.3. poglavlju), Morgan i Hertzog (2001) su za svaku skupinu izvora zabrinutosti kreirali smjernice za preventivne aktivnosti:

a) kurikulum- organizirati predavanja koja bi vodili nastavnici iz srednje škole, pokazati učenicima primjere srednjoškolskih testova i praktičnih zadataka, pokazati im neke od srednjoškolskih udžbenika te napraviti kopije rasporeda školskog zvona
b) snalaženje- organizirati posjet srednjoj školi, kreirati kartu srednjoškolskog kampusa koju učenici mogu ponijeti sa sobom prvi dan škole kako se ne bi izgubili, organizirati završni ples za učenike osmih razreda na kojem bi upoznali učenike srednje škole
c) sigurnost i disciplina- organizirati radionice na kojima će učenici srednjih škola odgovarati na pitanja o ovome području, kreirati letak na kojem će biti objašnjeni osnovi principi ponašanja u srednjoj školi

d) nastavnici, stručna služba i administracija- zamijeniti nastavnike srednje škole i učitelje osnovne škole na jedan dan kako bi učenici stekli uvid što ih očekuje, organizirati druženje s nastavnicima i stručnom službom iz srednje škole
e) ostalo- organizirati radionice s nastavnicima i stručnom službom iz srednje škole na kojoj bi odgovarali na sva pitanja koja se javljaju kod učenika koje očekuje tranzicija, organizirati tim koji će biti zadužen za učenike u tranziciji

Također, izuzev konkretnih smjernica za aktivnosti koje bi preventivni program trebao sadržavati, navode i posljednji, ali itekako ključan korak, a to je evaluacija programa kako bi se utvrdilo je li program i u kojoj mjeri učinkovit. Najbolji pokazatelj učinkovitosti je, naravno, smanjeno zaostajanje u školi te smanjena stopa odustajanja od škole. Iako mnoge škole ističu da godinama provode uspješnu tranzicijsku praksu, često ne postoji nikakav pisani trag kojim bi to i potvrdili. Autori ističu i potrebu da se za svaku grupu učenika koji se suočavaju s tranzicijskim izazovima, kreira novi program koji bi odgovarao njihovim individualnim potrebama i karakteristikama, a s time se slažu i Uvaas i McKevitt (2013) koji ističu kako se jedino na taj način može postići najbolji mogući pozitivni učinak.

S obzirom da se u ovome slučaju radi o američkom srednjoškolskom obrazovanju koje se uvelike razlikuje od hrvatskog, jasno je da u Hrvatskoj ne postoji potreba za nekim od navedenih smjernica za olakšavanje prilagodbe. To se ponajviše odnosi na smjernice koje ciljaju na olakšavanje poteškoća snalaženja u prostoru srednje škole jer su u Hrvatskoj srednje škole smještene u zgradi i organizacijski su slične kao osnovne škole. Nadalje, kreiranje specifičnog programa za svakog pojedinog učenika kojeg očekuje suočavanje s prijelazom, u današnjem hrvatskog školskom sustavu nije realno za očekivati s obzirom na poražavajući broj stručnih kadrova u školama i dostupnih financijskih resursa. Također, smjernice oko pojašnjavanja predmeta koje mogu izabrati nisu potrebne jer u hrvatskom školstvu to ne postoji kao mogućnost s obzirom da su predmeti jasno definirani nacionalnim kurikulumom. Iako, oživotvorenjem predložene kurikularne reforme koja je trenutno na stručnoj i javnoj raspravi, pitanje nacionalnog kurikuluma se ponovo aktualizira s obzirom da se reforma zalaže za veću izbornost u srednjim školama. No, ono što bi u hrvatskoj inačici programa svakako bilo dobro uvrstiti je pojašnjavanje srednjoškolskih programa koji se nude, a to su strukovne škole, umjetničke škole te gimnazije. Također, bilo bi dobro objasniti roditeljima i djeci koje su njihove akademske mogućnosti i mogućnosti zaposlenja u budućnosti nakon završetka određenog programa.

Rezultati istraživanja provedenog od strane autorice ovog rada (opisanom u 4.3. poglavlju) pokazali su da je učenicima itekako potrebna pomoć koju oni vide u traženju savjeta od prijatelja, obitelji i stručnih osoba te od starijih vršnjaka koji su već prošli to iskustvo i koji im mogu dati konkretne informacije o školama. Od profesora očekuju konkretnije informacije o upisima te da ih dobro pripreme za polaganje mature kako bi uspjeli upisati željenu školu, no iznenađujući podatak je da učenici smatraju kako profesori nisu dovoljno informirani te da su više usmjereni na pružanje utjehe i odrađivanje „nebitnog" gradiva umjesto da im pružaju konkretno znanje potrebno na maturi. Također, bitan podatak je činjenica da su im, uz informiranje na internetu, potrebna predavanja u školi koja bi im pružila određene informacije. Sve navedeno prethodi samom upisu u srednju školu, a ono što bi im pomoglo nakon upisa odnosi se na ulaganje puno vlastitog napora u učenje i traženje pomoći u savladavanju gradiva te, ono što ne čudi, prisutnost starih prijatelja. Navedeni rezultati su u neku ruku očekivani i u skladu s rezultatima stranih istraživanja, no ovo je važna potvrda o važnosti razvoja i provedbe programa koji bi im pružio potrebne informacije i koji bi bio usmjeren na olakšavanje prijelaza iz osnovne u srednju školu.

Mac Iver (1990; prema Mizelle i Irvin, 2000), pak, navode svoja promišljanja o 3 osnovne karakteristike programa koji su pokazali učinkovitost u olakšavanju tranzicijskog perioda:

1. Uključuju aktivnosti informiranja i mladih i njihovih roditelja

Bitno je da roditelji aktivno sudjeluju u donošenju odluka po pitanju daljnjeg školovanja svoje djece, a za to je nužna njihova dobra informiranost i razumijevanje tog perioda i izazova koje ono sa sobom nosi. Aktivnosti s roditeljima bi trebale uključivati radionice na kojima će dobiti osnovne informacije o novoj školskoj sredini, bilo bi poželjno da se organizira zajednički posjet novoj školi ili da ih se pozove da provedu jedan dan u novoj školi kako bi bolje razumjeli što očekuje njihovo dijete. Također, treba imati na umu važnost prenošenja iskustva roditelja koji su već prošli to razdoblje na roditelje koje to tek čeka. Istraživanja su pokazala da, ukoliko su roditelji uključeni u cijeli taj proces, mladi postižu bolji akademski uspjeh (Iinver i Silverberg, 1997; Paulson, 1994; Paulson i sur., 1998), bolje se snalaze u novoj situaciji (Hartos i Power, 1997) te su u manjem riziku za ispadanje iz školskog sustava (Horn i West, 1992).

2. Pružaju socijalnu podršku mladima tijekom tranzicije

S obzirom da se prijelaz događa u razdoblju kada su mladi ionako osjetljivi i kada najvažniju ulogu imaju vršnjaci, nužno je da tranzicijski program uključuje upravo tu komponentu pružanja socijalne podrške kroz aktivnosti koje će mladima pružiti priliku da upoznaju i razvijaju pozitivne odnose sa drugim novim učenicima, ali i sa starijim učenicima u školi (Cognato, 1999; Hertzog i sur.; 1996; Mac Iver, 1990). Cognato (1999) navodi da učenici koji sudjeluju u aktivnostima poput pisanja pisama starijim učenicima, druženju na pikniku, organiziranom sastajanju i slično, manje izostaju iz škole i imaju manje problema s lošim ocjenama za razliku od djece koja ne sudjeluju u takvim aktivnostima.

3. Uključuje suradnju osnovnoškolskih i srednjoškolskih profesora i nastavnika

Kako bi učitelji u osnovnoj školi što bolje pripremili učenike za tranzicijski period i za sve ono što ih očekuje u srednjoj školi, bitno je da i učitelji budu upoznati s programima i izazovima koji su prisutni u srednjoj školi. Kako bi učenicima zaista usadili vještine i kompetencije nužne za daljnje školovanje, uvelike im mogu pomoći aktivnosti koje potiču uzajamno razumijevanje učitelja i profesora.

Mnogi autori (Hinebauch, 2002; Reddy i sur., 2003; Roeser i Eccles, 1998; Zimmerman i Arunkumar, 1994; prema Coffey, 2013) ističu vrlo važnu ulogu učitelja i nastavnika, općenito u životu pojedinca, pa tako i u razdoblju tranzicije na način da oni mogu pozitivno utjecati na uspješno suočavanje učenika s brojnim izazovima. Ryan i Patrick (2001; prema Coffey, 2013) kao ključne elemente učiteljeve potpore i podrške navode njihovu brižnost, prijateljsko ponašanje, razumijevanje i poticanje neovisnosti kod učenika. Barber i Olsen (2004; prema Uvaas i McKevitt, 2013), u prilog navedenome, navode rezultate istraživanja o smanjenoj prisutnosti negativnih osjećaja kod učenika koji su imali podršku učitelja i stoga bi naglasak tranzicijskog programa trebao biti upravo na jačanju te povezanosti.

Osim povezanosti s nastavnicima, za uspješno suočavanje s novim izazovima ključna je i pripadnost grupi vršnjaka, pogotovo prilikom prijelaza u srednju školu kada, zbog ionako osjetljivog i burnog razvojnog perioda, vršnjaci imaju ključnu ulogu. Coffey (2009; prema Coffey, 2013) je provela istraživanje u kojemu su i sami učenici ukazali na važnost programa koji uključuje povezanost starijih i mlađih učenika kroz pružanje podrške i „podučavanje“ kako preživjeti srednju školu. Također, osjećaj ranjivosti i nesigurnosti prilikom dolaska u novu školsku sredinu može se izbjeći ukoliko učenici imaju sigurnu osobu i osjećaju

pripadnost grupi. Autorica u tom pogledu predlaže razvoj izvannastavnih aktivnosti kojima bi se stariji i mlađi učenici povezali i to prije početka školske godine. Na taj način novi učenici bi već na samome početku imali snažan osjećaj pripadnosti i sigurnosti u novoj školi što bi im omogućilo bolji početak. Osim samih učenika, iznimno zadovoljstvo takvim aktivnostima i pozitivnom interakcijom svoje djece sa starijim učenicima su pokazali i roditelji.

Što se tiče privrženosti školi, brojna istraživanja (HallLande i sur., 2007; Lohman i sur., 2007; McNeely i sur., 2002; Resnick i sur., 1997; Osher i sur., 2008; prema Uvaas i McKevitt, 2013) pokazuju da ona ima značajnu ulogu na način da utječe na smanjenje odustajanja od škole, izostajanja sa nastave te uključenosti u rizična ponašanja poput konzumaciju alkohola i droga. Iz tog razloga, preporuka je da se kreira program koji bi, između ostaloga, ciljao i na jačanje osjećaja pripadnosti i privrženosti školi.

Cauley i Jovanovich, uz prethodno navedeno, (2006) ističu nekoliko važnih smjernica kojima bi se trebalo voditi prilikom kreiranja tranzicijskog programa:

- izvore zabrinutosti i specifične potrebe učenika- potrebna je temeljita procjena potreba kako bi se utvrdile slabosti učenika i kako bi se utvrdili čimbenici na kojima je potrebno raditi kako bi tranzicija prošla što uspješnije
- raznovrsne i vremenski usklađene aktivnosti- aktivnosti bi trebale ciljati na mnogobrojne izvore zabrinutosti i na različita područja života pojedinca, primjerice na socijalizaciju, akademske, organizacijske i razvojne vještine (Veliki brat/sestra program, proljetna druženja, dopisivanje sa učenicima koji su u srednjoj školi i slično) te bi trebale trajati duži vremenski period (započeti prije kraja osnovne škole i nastaviti se dolaskom u srednju školu)
- uključenost različitih osoba- osim uključenosti pojedinaca na koje se program direktno odnosi, bitna je uključenost obitelji i nastavnika jer oni predstavljaju bitnu kariku u sistemu podrške tijekom prijelaza

Izuzev navedenoga, autori Andrews i Bishop (2012) kao ključan element tranzicijskih programa navode usmjerenost na skupine mladih koji su u povećanom riziku za pojavu poteškoća tijekom tranzicije, no, ističu da svi učenici mogu imati određene koristi od tranzicijskih programa, pa čak i oni koji se vesele i s nestrpljenjem iščekuju taj period. Cauley i Jovanovich (2006) se slažu da je za učenike koji su u povećanom riziku poput djevojaka, učenika s problemima u ponašanju, učenika lošeg akademskog postignuća, pripadnika manjina te učenika niskog socioekonomskog statusa program od ključne važnosti za uspješno

prevladavanje rizika. Također, ističu kako bi učinkoviti programi tranzicije trebali biti prilagodljivi i djelovati na širok raspon potreba mladih od prijateljstava, socijalnih pritisaka pa sve do akademskih poteškoća i specifičnih izazova prisutnih u zajednici (prisutnost delinkventnih skupina i nasilja u zajednici). Dobro bi bilo osigurati da svaki učenik u novoj školi ima sigurnu i pouzdanu osobu kojoj bi se mogao obratiti za pomoć što uvelike može doprinijeti uspješnosti kako samog programa tako i učenika u novoj školskoj sredini. Coffey (2013) također, govori o važnosti tranzicijskog koordinatora koji bi povezivao učenike, roditelje i nastavnike te bio sigurna luka kojoj se mogu obratiti u slučaju potrebe.

Što se tiče učinkovitosti tranzicijskih programa, evaluacijska istraživanja su rijetka, no većina škola govori o vidljivim pomacima u akademskom i ponašajnom smislu kod učenika (Manning i Baruth, 1995; Uroff i Greene, 1991; prema Chapman i Sawyer, 2001). Učenici koji se nisi uspješno nosili s tranzicijskim razdobljem, pokazivali su nisku ili minimalnu razinu akademske uključenosti, loše ocjene, iskazivali su nepoželjna ponašanja u razredu ili neprijateljske i neprimjerene odnose s vršnjacima (Cauley i Jovanovich 2006). Za razliku od njih, kod učenika koji su bili akademski pripremljeni za tranziciju vidljive su razvijene radne navike, konformiranje sa očekivanim standardima odraslih te su imali razvijene vještine nošenja sa povećanim zahtjevima nove sredine i adekvatne načine rješavanja problema što im uvelike pomaže u tranzicijskom periodu (Anderson i sur. 2000; prema Cauley i Jovanovich 2006). Roeser i Eccles (1998; prema Coffey, 2013) ističu da je za učenike ključno da imaju razvijeno samopoštovanje i osjećaj vlastite vrijednosti kako bi izbjegli negativne osjećaje vezane za nove školske izazove.

Smith (1997) je uspoređivala rezultate dobivene istraživanjem prilagodbe učenika koji su prošli tranziciju, a kriterij je bio primjena tranzicijskog programa u koje su bile uključene sve ključne strane (učenici, roditelji i učitelji), primjena parcijalnog programa koji je bio namijenjen samo jednoj ili dvije skupine uključenih (ili učenicima ili roditeljima ili učiteljima) te učenici koji nisu prošli nikakve tranzicijske intervencije. Autorica je došla do zaključka da prilikom primjene tranzicijskog programa u kojem su sudjelovale sve bitne osobe, učenici su bili akademski uspješniji od učenika u školama u kojima se provodio djelomični ili nikakav program. Iznenađujuće, nije bilo statistički značajne razlike između učenika koji su sudjelovali u djelomičnom tranzicijskom programa i učenika koji uopće nisu sudjelovali u programu. Smith (1997), također, navodi da jedino cjeloviti tranzicijski programi koji uključuju sustavnu podršku mogu polučiti maksimalne pozitivne učinke, za razliku od pojedinačnih i jednokratnih aktivnosti. Navedeni rezultati navode na zaključak o

važnosti uključenosti svih strana kako bi program zaista polučio pozitivne rezultate i osigurao uspješnu tranziciju učenika.

Mac Iver (1990; prema Mizelle i Irvin, 2000) je došao do zaključka da je kod učenika koji su prošli tranzicijski preventivni program prisutno manje zaostajanje u srednjoj školi te manja stopa odustajanja od škole. Do identičnog zaključka su došli i Hertzog i Morgan (1999; prema Mizelle i Irvin, 2000) koji su potvrdili da škole koje provode intenzivne programe za olakšavanje tranzicije, imaju značajno manju stopu akademskog neuspjeha i odustajanja od škole za razliku od škola koje mladima nude tek nekoliko aktivnosti koje bi trebale olakšati tranziciju. Također, autori zaključuju da su najbolji tranzicijski programi oni koji nude različite i mnogobrojne aktivnost kao što je savjetovanje, posjet školi te posebne ljetne tečajeve za bolje upoznavanje i razumijevanje tog perioda i nove školske sredine.

5.3. Primjeri postojećih tranzicijskih preventivnih programa

Iz prethodnog poglavlja, jasno je vidljivo da bi preventivni program koji je usmjeren na olakšavanje tranzicije trebao slijediti primjere dobre prakse i biti kreiran u skladu s načelima uspješnih preventivnih programa kako bi polučio najbolje moguće rezultate. Nastojanja da se mladima pomogne u tranzicijskom periodu nisu novina, dapače, u posljednjih nekoliko godina veliki naglasak se stavlja na kreiranje programa koji bi odgovarao specifičnim potrebama pojedinca (Cognato,1999; Thompson i Prisbell, 1999; prema Mizelle i Irvin, 2000). Danas postoji značajan broj preventivnih programa kao i nastojanja pojedinih škola da pomognu svojim učenicima u prijelaznom razdoblju, no u većini slučajeva nedostaje sustavna evaluacija koja bi potvrdila učinkovitost. Iako je ponajviše riječ o inozemnim primjerima, neki od njih će biti prikazani u nastavku.

1. The Culbreth Middle School Communities-In-Schools High School Transition Initiative, North Carolina (Chapman i Sawyer, 2001)

Program je osmišljen kao poveznica između programa „Communities-In-School“ i srednjoškolskog okruženja. „Communities-In-School“ je nacionalni program koji provode socijalni radnici, namijenjen mladima u riziku (u ovome slučaju-pripadnicima etničkih manjina) koji njima i njihovim roditeljima nudi pomoć i podršku u obliku savjetovanja, podučavanja i uključenosti u višestruke aktivnosti kako bi se zadržali u obrazovnome sustavu. U program je bilo uključeno 11 učenika, koji su u očekivanju prijelaza u srednju školu, sve

više izražavali zabrinutost zbog istog. Voditelji programa su odlučili na njihove zabrinutosti odgovoriti kreirajući specifičan program tranzicije koji je imao tri glavna cilja:

a) upoznati učenike sa srednjoškolskim okruženjem dok se još nalaze u sigurnosti osnovnoškolskog okruženja
b) uključiti roditelje u proces tranzicije
c) informirati učenike o njihovim daljnjim akademskim i karijernim mogućnostima te o ulozi škole za njihovu želje u budućnosti

Osnova programa bio je „ropes course“ kojim se nastojalo zbližiti članove grupe te povećati grupnu koheziju kako bi se članovi i dalje međusobno podržavali prilikom i nakon tranzicijskog perioda. Zapravo, riječ je o vježbama za izgradnju odnosa koje zahtijevaju interpersonalnu suradnju i povjerenje bez kojih ne mogu uspješno obaviti zadane fizičke izazove. Te aktivnosti su se provodile tijekom posljednjih šest tjedana osnovnoškolskog obrazovanja.

Drugi dio programa, odnosio se na tranzicijske aktivnosti koje su se odvijale jednom tjedno. Tranzicijske aktivnosti su uključivale dolazak različitih profesionalaca i prezentiranje različitih zanimanja, primjerice odgajatelja u vrtiću, profesora tjelesne i zdravstvene kulture, profesionalnih sportaša, trenera i slično. Naglasak je bio na informiranju djece što je sve potrebno za određeno zanimanje, koja škola, predmeti i slično te kako im njihov sadašnji akademski uspjeh može pomoći u budućnosti. Također, učenici su imali prilike iz vlastite perspektive posjetiti i doživjeti srednju školu koju namjeravaju pohađati. Prilikom posjeta školi, svakome učeniku je dodijeljen mentor kako bi dobili odgovore na sva pitanja i nedoumice. Osim posjeta školi, razgovarali su i s ravnateljem i stručnom službom u školi te profesorima i drugim učenicima.

Iznimno važan dio programa je druženje s roditeljima i njihovo povezivanje s ključnim osobama u srednjoj školi. S obzirom da su u ovaj program bili uključeni učenici pripadnici manjina, roditelji su izražavali svoju zabrinutost oko rasne diskriminacije u novoj školi, sigurnosti učenika te oko načina suradnje sa srednjoškolskim nastavnicima. Upravo ovakva druženja i programske aktivnosti koje su uključivale konstruktivne rasprave, umjesto prebacivanja krivnje, otvorile su priliku za međusobnu suradnju osnovnoškolskih učitelja i srednjoškolskih nastavnika.

Što se rezultata programa tiče, svi uključeni izrazili su zadovoljstvo programom. Učenici su svoje zadovoljstvo pokazali pohađanjem i aktivnim sudjelovanjem u programu, ali

i voljom da sudjeluju i u planiranju samog programa. Ovaj program je bio planiran i implementiran u kratkom roku pa nedostaje sustavna evaluacija te praćenje učenika nakon što je prošlo neko određeno vrijeme kako bi vidjeli je li program ostavio dugoročne pozitivne posljedice. Iako je ovdje bila riječ o pilot programu, njegova primjena se planira nastaviti uz poneke izmjene koje uključuju proširenje prezentiranih zanimanja, radionice i rasprave o prevenciji maloljetničke trudnoće, konzumiranja droga te povećati suradnju s roditeljima.

2. The Whitefish Bay Transition Project, Wisconsin (Hertzog i Morgan, 1999; prema Hertzog i Morgan, 2001)

Iznenađeni brojnim izvorima zabrinutosti koji se pojavljuju kod učenika suočenih s prijelazom, ključne osobe u Whitefish Bay osnovnoj i srednjoj školi odlučili su osmisliti program koji bi olakšao taj period.

Prije kreiranja samog programa, učenici osmih razreda i njihovi roditelji ispunili su anketu kako bi se saznala njihova percepcija o razlikama između osnovne i srednje škole. Također, kako bi tranzicijski tim stekao uvid u specifične probleme s kojima se susreću novi učenici, anketu su ispunili i osnovnoškolski učitelji i srednjoškolski nastavnici. Dobiveni rezultati su bili u skladu s općeprihvaćenim tranzicijskim brigama i poteškoćama, pa su sukladno tome identificirane ključne komponente programa.

Drugi korak u kreiranju programa bio je suradnja obje škole, njihovih ravnatelja, učitelja i nastavnika. Cilj je bio da zajedničkim snagama otkriju slabosti i snage jedne i druge uključene strane te da postave temelje za plan uspješne tranzicije koji bi uključivao bolju pripremu učenika za srednju školu, bolju suradnju škola u pogledu kurikuluma te kvalitetniji dijalog svih uključenih. Tranzicijski tim je izradio kalendar tranzicijskih aktivnosti i tema te poučio druge učitelje koji će raditi s mladima u tranzicijskom periodu, a za sve to ključna je bila potpora vodećih ljudi u školi. Također, i nakon donošenja plana programa, učitelji i nastavnici su se nastavili nalaziti kako bi izmjenjivali iskustva i kako bi stalno bili informirani o potrebama svojih učenika. Između ostalog, jedna od aktivnosti je bila usmjerena na usvajanje gradiva. Pa tako, nastavnici bi objasnili što točno očekuju od svojih učenika, koja znanja i vještine bi trebali usvojiti u prethodnim razredima kako bi bili uspješni u toj školskoj godini. Isto tako, učitelji bi obavijestili nastavnike u kojem je stupnju učenik doista usvojio znanja i vještine na prethodnoj godini kako bi nastavnici u skladu s time prilagodili svoja očekivanja. Na kraju godine, stručni tim bi usporedio akademske rezultate i dolaske u školu svakog učenika na kraju osmog razreda i sada na kraju prvog razreda srednje škole. Na taj

način bi uvidjeli koji su to učenici u riziku i kojim učenicima je potrebna dodatna pomoć u svladavanju gradiva i vještina.

Iako je u programu veliki naglasak stavljen na informiranje o kurikulumu i prilagođavanje povećanim zahtjevima, što se tiče konkretno rada s učenicima, program je usmjeren na razvoj akademskih vještina potrebnih za uspjeh u srednjoj školi, na pomoć kako uspješno učiti i pripremiti se za ispite te kako uspješno odraditi zadaće i ostale zadatke. Upoznavanje sa srednjoškolskim kurikulumom je započelo još u osnovnoj školi, kao i vježbanje zadataka koji ih očekuju. Također, u srednjoj školi su organizirani satovi pomoći nakon nastave koje su vodili učitelji i koji bi pomagali učenicima u pisanju zadaća, obavljanju zadataka i slično.

Izuzev same provedbe programa, kao posljednji korak, ali svejedno od ključne važnosti, je sustavno nadgledanje provodi li se program dosljedno i onako kako je zamišljeno te evaluacija rezultata programa kako bi se vidjelo postižu li se očekivani rezultati. Na kraju godine, sve uključene strane izrazile su zadovoljstvo programom. Iako su roditelji i učenici još uvijek izražavali zabrinutost oko toga hoće li se uklopiti u novu školu te oko prisutnosti droga i alkohola, nestale su brige oko razlika u kurikulumu, nepripremljenosti za povećane akademske zahtjeve i nerazumijevanja od strane nastavnika, a na tome je ujedno i bio naglasak programa.

3. Big Cheese to Small Fry, Georgia (Andrews i Bishop, 2012)

„Big Cheese to Small Fry“ je sveobuhvatan program koji uključuje aktivnosti tijekom cijele školske godine koja prethodi prijelazu kako bi se na adekvatan način pripremilo učenike za suočavanje s novim izazovima. U programu sudjeluju učenici i roditelji, ali i učitelji i nastavnici te stručne službe iz obje škole.

U programu je prepoznata važnost roditeljske podrške pa su kreirane i posebne aktivnosti za njih. Primjerice, roditelji imaju priliku posjetiti srednju školu, informirati se o programima i kurikulumu, pričati sa stručnim osobama te zajedno sa svojim djetetom mogu upoznati školsko okruženje. Nakon same tranzicije roditelji mogu doći na dane otvorenih vrata i informirati se o načinima učenja, prilikama u školi i slično.

Baš kao i roditelji, i učitelji su prepoznati kao važne karike u procesu tranzicije. Učitelji iz osnovne škole dolaze u srednju školu kako bi podijelili informacije o učenicima svojim kolegama te kako bi dobili saznanja o srednjoškolskom kurikulumu, a zauzvrat, nastavnici iz

srednje škole dolaze u osnovnu školu kako bi objasnili postojeće programe. Zajedno sudjeluju u programu profesionalnog razvoja kojemu je cilj povećati međusobnu suradnju i zajedništvo.

Od ostalih aktivnosti, u programu se spominje razmjena informacija na web stranicama škola, „move up“ dan tijekom kojeg učenici posljednji dan osnovne škole provode u srednjoj školi kako bi se upoznali sa pravilima i učiteljima, aktivnosti pisanja pisma, obiteljska druženja kako bi razmijenili informacije i upoznali se i slično.

4. Program „Lako tako“, Hrvatska (Grgić, 2013)

Jedan od rijetkih primjera hrvatske preventivne prakse usmjerene na prijelaz iz osnovne u srednju školu, je upravo program „Lako tako“ kreiran u suradnji s Bjelovarsko-bilogorskim Obiteljskim centrom. Riječ je o programu namijenjenom svim učenicima koji započinju novu školsku godinu u novoj sredini te se temelji na razvoju socijalnih i emocionalnih vještina i uključuje 10 radionica u sklopu grupnog rada. Kao pilot program provodio se s grupom učenika prvog razreda srednje Turističko-ugostiteljske i prehrambene škole.

U fokusu radionica je trening socijalnih vještina, a za poučavanje istih koristi se metoda strukturiranog učenja koja uključuje poučavanje (objašnjavanje nove vještine), modeliranje, igranje uloga, feedback i prijenos naučenog u svakodnevni život. Kako bi učenici što bolje usvojili i ovladali zadanim vještinama, koriste se mnoge interaktivne metode, primjerice, rasprave, igranje uloga, pjevanje, igranje igara, tv-emisija i slično.

Svaka od 10 radionica ima određeni cilj i nastoji poučiti učenike specifičnu vještinu:

- Prva radionica- uvodna radionica s ciljem boljeg međusobnog upoznavanja članova grupe i voditeljice, izražavanje očekivanja i uspostavljanje pravila
- Druga radionica- cilj je naučiti kako ja-porukama izraziti vlastite osjećaje na prihvatljiv način
- Treća radionica- tema radionice je asertivnost, a cilj je naučiti učenike kako da se izbore za sebe i izraze vlastito mišljenje, a pritom ne vrijeđati tuđe
- Četvrta radionica- cilj je naučiti učenike da, ukoliko se nađu u sukobu, reagiraju na adekvatan način
- Peta radionica- cilj je prepoznavanje vlastitih i tuđih osjećaja te suočavanje s njima
- Šesta radionica- cilj je naučiti nešto više o strahu i njegovoj funkciji
- Sedma radionica- cilj je poučiti učenike kako se oduprijeti vršnjačkom pritisku
- Osma radionica- prepoznavanje stresa i vještine nošenja sa stresnim situacijama

- Deveta radionica- tema radionice je prijateljstvo, odnosno kako prihvatiti i kako ponuditi pomoć prijatelju
- Deseta radionica- zaokružuje dosadašnje zajedničko druženje

Evaluacija je također planirana, no u dostupnoj literaturi nisu objavljeni rezultati evaluacijskih istraživanja o učinkovitosti programa.

U nastavku, radi veće preglednosti, slijedi kratak opis programa u tabličnom prikazu koji sadrži osnovne informacije o programu, ciljeve programa, korisnike kojima je namijenjen, sadržaje i metode u programu te rezultate, odnosno očekivane učinke programa.

Tablica 1.Prikaz preventivnih programa za razdoblja tranzicije u obrazovanju
(Izvor: Chapman i Sawyer, 2001; Hertzog i Morgan, 1999; prema Hertzog i Morgan, 2001; Andrews i Bishop, 2012, Grgić, 2013)

Program	**Ciljevi programa**	**Korisnici programa**	**Sadržaj i metode u programu**	**Rezultati/očekivani učinci programa**
The Culbreth Middle School Communities-In-Schools High School Transition Initiative, North Carolina	- upoznati učenike sa srednjoškolskim okruženjem dok se još nalaze u sigurnosti osnovnoškolskog okruženja -uključiti roditelje u proces tranzicije -informirati učenike o njihovim daljnjim akademskim i karijernim mogućnostima te o ulozi škole za njihovu želje u budućnosti	-mladi u riziku (pripadnici etničkih manjina) koji se nalaze pred tranzicijom u srednju školu - roditelji	1. „ropes course“- vježbe za izgradnju odnosa među korisnicima 2. tranzicijske aktivnosti- predstavljanje različitih zanimanja od strane profesionalaca, informiranje učenika te posjet srednjoj školi 3. druženje s roditeljima u obliku radionica, rasprava i diskusija te njihovo povezivanje s ključnim ljudima iz škola	Svi uključeni izrazili su zadovoljstvo programom.
The Whitefish Bay Transition Project, Winsconsin	-bolja pripremljenost učenika za srednju školu -poboljšana suradnja između učitelja iz osnovne i nastavnika iz srednje škole	-učenici 8.razreda -roditelji -učitelji iz osnovne škole -nastavnici iz	1. sastanci učitelja i nastavnika te međusobno informiranje o učenicima, očekivanjima, postignućima i kurikulumu	Korisnici izražavaju zadovoljstvo programom u pogledu bolje pripremljenost za povećane akademske zahtjeve, bolje su informirani o srednjoj školi te je razvijen

	-bolji suradnički odnos između škola i učenika te njihovih roditelja	srednje škole	2. radionice s učenicima usmjerene na informiranje o srednjoj školi te na razvoj akademskih vještina 3. nastavak rada s učenicima u riziku u obliku dodatne pomoći i nakon prijelaza u srednju školu	bolji suradnički odnos između uključenih strana.
Big Cheese to Small Fry, Georgia	-pripremiti učenike za uspješno suočavanje s izazovom prijelaza -informirati roditelja -povećati međusobnu suradnju škola	-učenici pred prijelazom -roditelji -učitelji i nastavnici te stručne službe škola	1. za učenike- razmjena informacija na web stranicama škola, posjet srednjoj školi, pisanje pisama starijim učenicima, aktivnosti druženja 2. za roditelje- posjet srednjoj školi, predavanja i informiranje od strane ključnih osoba 3. učitelji i nastavnici- program profesionalnog razvoja, razmjena informacija	Očekivani rezultati su bolja pripremljenost učenika za nove izazove, informirani roditelji te povećana suradnja i zajedništvo učitelja i nastavnika, no rezultati evaluacijskih istraživanja nisu dostupni u postojećoj literaturi.
Lako tako, Hrvatska	-razvoj socijalnih i emocionalnih vještina -uspješnije nošenje s izazovima prijelaza	-svi učenici polaznici 1.razreda srednje škole	1. trening socijalnih vještina-poučavanje, modeliranje, igranje uloga, feedback i prijenos naučene vještine u svakodnevni život	Očekivani rezultati su poboljšane socijalne vještine kod polaznika programa, no u dostupnoj literaturi nisu objavljeni rezultati evaluacijskih istraživanja o učinkovitosti.

6. Program za djelotvornije nošenje s izazovima prelaska u srednju školu „Skok u srednju“

S obzirom na mnogostruke izazove koje prijelaz stavlja pred učenike i sve izraženije posljedice koje ostavlja na pojedince, jasna je potreba za kreiranjem programa koji bi odgovarao specifičnim potrebama pojedinaca u tome razdoblju. Također,obzirom na nedostatak preventivnih nastojanja kojima bi se utjecalo na bolju prilagodbu mladih u tranzicijskom razdoblju na našem području i, na neki način, ignoriranje navedene problematike od ključnih ljudi, autorica ovog rada je došla do zaključka da su potrebna sustavna nastojanja da se mladima pomogne i olakša njihovu tranziciju u srednju školu u obliku izrade specifičnog preventivnog programa. Kako je u Hrvatskoj kreiran program namijenjen učenicima koji su već suočeni s izazovima tranzicije, odnosno učenicima prvog razreda srednje škole, autorica smatra potrebnim razviti preventivni program koji bi bio implementiran u osnovne škole dok se rizici još uvijek nisu razvili. Stoga se u ovome radu daje prikaz logičkog okvira programa kojim bi se učenike pripremilo za sve ono što ih očekuje i kako bi se povećalo njihovo znanje o srednjim školama

Izrada programa putem logičkog pristupa je metoda analize postojećeg problema na koji se želi utjecati i analiza primjerenosti planiranih aktivnosti i rješenja. To je zapravo, proces promišljanja o problemu, pozadini problema i načina na koji bi se mogli postići određeni pomaci i ciljevi (Pavić-Rogošić, 2012).

Logički model/okvir razvija se u dvije faze (Forčić i Novota, 2004):

1. Faza analize

   Ova faza uključuje identificiranje grupa, ljudi i/ili institucija koje će biti uključene u program te analizu problema na koji se nastoji utjecati, odnosno uzroka i posljedica te veza među njima. Također, u ovoj fazi se analiziraju i razvijaju ciljevi iz prepoznatih problema i određuju se projektne strategije.

2. Faza planiranja

   Definira se intervencijska logika što uključuje definiranje elemenata projekta, testiranje interne logike i definiranje mjerljivih ciljeva. Potom, navode se pretpostavke i rizici koji će utjecati na provođenje projekta te se određuju indikatori, odnosno načini na koje će se mjeriti napredovanje projekta. U ovoj fazi se navode i konkretne aktivnosti koje će se provoditi kako bi se postigli specifični ciljevi, trajanje aktivnosti i podjela odgovornosti. Posljednji korak je priprema rasporeda troškova koji su potrebni za provedbu programa.

Za prvu fazu izrade logičkog modela, u ovome slučaju, koriste se spoznaje dostupne u postojećoj literaturi o značajkama adolescencije te rezultati dosadašnjih istraživanja o problematici prijelaza iz osnovne u srednju školu navedeni u ovome radu.

Dakle, riječ je o univerzalnom preventivnom programu koji je namijenjen učenicima osmih razreda osnovne škole i njihovim roditeljima, a važnu ulogu, naravno, imaju i ključne osobe unutar školskog sustava koje odlučuju o uvođenju programa u svoju instituciju te učitelji i nastavnici. S obzirom da svaka osnovna škola na kraju osmog razreda, svoje učenike pušta u njima nepoznato srednjoškolsko okruženje, za pretpostaviti je da će osnovne škole pozitivno prihvatiti kreirani program koji bi njihove učenike trebao pripremiti za djelotvornije nošenje s novim izazovima. Također, istraživanja su pokazala da je dodatno informiranje potrebno i roditeljima učenika, a ujedno oni još uvijek igraju važnu ulogu u životu svoga djeteta pa je za pretpostaviti da će se, baš kao i učenici, i oni rado uključiti u program.

Kako je već napomenuto, osnovni problem na koji se nastoji utjecati su teškoće prilagodbe učenika u tranzicijskom periodu koje dovode do brojnih negativnih posljedica poput izražavanja emocionalnih i psihosomatskih poteškoća, iskazivanja problema u ponašanju, slabijeg akademskog uspjeha u prvom razredu srednje škole, pa čak i do odustajanja ili ispadanja iz školskog sustava. Mogući uzroci navedenog problema su neinformiranost i neznanje učenika o mogućnostima u hrvatskom školstvu, dezinformacije koje pristižu iz različitih izvora, pritisak od strane vršnjaka u smislu nagovaranja da se odabere određena škola,kriza identiteta specifična za razdoblje adolescencije te strah i negativna očekivanja od nove sredine.

Iz navedenog proizlazi opći cilj programa, a to je uspješna prilagodba učenika na srednju školu, odnosno djelotvorno nošenje učenika s izazovima prijelaza iz osnovne u srednju školu. Također, osmišljeno je nekoliko manjih specifičnih ciljeva čije će ostvarenje pridonijeti cjelokupnom uspjehu programa i ostvarenju općeg cilja:

- unaprjeđeno znanje učenika osmih razreda o dostupnim srednjoškolskim programima
- unaprjeđeno znanje roditelja o srednjoškolskom obrazovanju
- smanjena negativna očekivanja i strahovi kod učenika vezani uz tranziciju u srednju školu
- povećana asertivnost i vještine odupiranja vršnjačkom pritisku

Obzirom na postavljene specifične ciljeve, nužno je definirati i rezultate koji se očekuju primjenom programa. Rezultat je specifičan i mjerljiv proizvod projekta ili programa, do

kojeg se dolazi provođenjem različitih aktivnosti (Pavić-Rogošić, 2012). Očekivani rezultati u ovome programu su povećano znanje učenika i roditelja o dostupnim srednjoškolskim programima u Hrvatskoj te karakteristikama istih, smanjena negativna percepcija srednje škole kod učenika i smanjeno izražavanje strahova vezanih za novu školsku sredinu te usvojene vještine zauzimanja za sebe i odupiranja vršnjačkom pritisku.

Nadalje, u samome programu ključne su aktivnosti koje se provode i one su usko povezane sa očekivanim rezultatima programa. U ovome slučaju, većina aktivnosti se provodi u obliku radionica koje se temelje na grupnom radu. Ajduković (1997) ističe važnost grupe za razvoj pojedinca te navodi da se osobe okupljaju u grupe kako bi zadovoljile neke svoje pojedinačne, ali i zajedničke potrebe. Isto tako, grupa pruža predvidljivost i osjećaj stabilnosti te nudi članovima brojna fizička, emocionalna, intelektualna iskustva i, ono najvažnije, iskustvo pripadanja, ali i nezavisnosti. Stoga, grupni rad se može definirati kao proces dobivanja stručne pomoći i podrške kako bi osobe bolje razumjele same sebe i svijet koji ih okružuje te kako bi se uspješnije nosili sa životnim izazovima.
Aktivnosti predviđene ovim programom su:

- provedba 3 radionice namijenjene učenicima i roditeljima na kojima predstavnici različitih srednjih škola (gimnazije, strukovne i umjetničke škole) predstavljaju program svoje škole te mogućnosti učenika po završetku škole
- provedba 3 radionice namijenjene učenicima na kojima učenici različitih srednjih škola (gimnazije, strukovne i umjetničke škole) dijele vlastita iskustva o prijelazu i školi u kojoj se trenutno nalaze
- provedba 2 radionice usmjerene na pojašnjavanje vještine asertivnosti i jačanju iste kod učenika kako bi se mladima pomoglo da se zauzmu za sebe i izbore za vlastito mišljenje, a pritom uvažavaju tuđe

Za što bolje usvajanje novih znanja i vještina, radionice uključuju raznolike metode poučavanja, od predavanja, diskusija pa do izrade plakata i igranje uloga. Na taj način se postiže dinamičnost, potiče se aktivnost sudionika programa te uvježbavanje naučenog.

Kako bi se vidjelo je li program i u kojoj mjeri učinkovit bitni su indikatori, odnosno, objektivno provjerljivi pokazatelji. Pa tako, za specifični cilj koji se odnosi na informiranje učenika o srednjoškolskim mogućnostima, indikator uspješnosti je povećano znanje učenika o srednjoškolskim mogućnostima, što se može provjeriti upitnikom samoprocjene prije i poslije provedbe programa. Identičan pokazatelj se koristi i kod provjere razine informiranosti

roditelja. Nadalje, po pitanju smanjenja negativnih očekivanja i strahova učenika koje očekuje prijelaz, indikator je smanjeno iskazivanje negativnih očekivanja i strahova kod polovice polaznika programa, a kao izvor provjere koristi se upitnik samoprocjene učenika. I posljednji specifični cilj uključuje povećanu asertivnost, pokazatelj je uspješnije prepoznavanje i iskazivanje asertivnog ponašanja kod polaznika programa. Izvor provjere u ovome slučaju je upitnik asertivnosti koji učenici ispunjavaju prije i poslije provedbe radionica kako bi se utvrdilo početno i završno stanje te je li došlo do pomaka i je li ostvaren postavljeni cilj.

Što se tiče sredstava potrebnih za uspjeh programa, ponajviše se odnosi na osobe koje će sam program i provoditi. Ključnu ulogu ima voditelj programa te nastavnici i učenici od kojih se očekuje suradnja te dobra volja da podijele svoja iskustva i predstave svoje školsko okruženje. Što se tiče provedbe radionica koje uključuju uvježbavanje vještine asertivnosti sa učenicima, značajnu ulogu imaju studenti socijalne pedagogije i drugih pomagačkih struka koji imaju dovoljna znanja o navedenome te bi im uključenost u takav projekt bila od velike koristi i dobra praksa za budući samostalan rad.

U nastavku slijedi prikaz Logičkog modela programa „Skok u srednju“ koji sadrži informacije o korisnicima programa, procijenjenim potrebama korisnika te specifičnim ciljevima programa. Također, uključuje informacije o očekivanim rezultatima i pokazatelje uspješnosti programa te su navedene konkretne aktivnosti koje su programom predviđene.

Logički model programa „Skok u srednju“

Učenici 8. razreda osnovne škole koji se nalaze na kraju osnovnoškolskog obrazovanja i pred prijelazom u srednju školu.

Roditelji učenika koji imaju važnu ulogu pri izboru škole zbog čega je ključna njihova uključenost.

Procjena potreba

Učenici na kraju osnovnoškolskog obrazovanja izražavaju brojne negativne osjećaje poput straha, zabrinutosti i anksioznosti povezane sa upisom i tranzicijom u srednju školu.
Kao posljedice navedenih ponašanja spominju se ponašajne i emocionalne teškoće u 1.razredu srednje škole, akademske poteškoće, odustajanje od škole.
Istraživanja kao moguće uzroke tih negativnih osjećaja navode neinformiranost i neznanje učenika o mogućnostima u hrvatskom školstvu, dezinformacije koje pristižu iz različitih izvora, pritisak od strane vršnjaka, krizu identiteta te strah i negativna očekivanja od nove sredine.

Sveobuhvatni **socijalni utjecaji**

Vještine asertivnosti za nošenje sa socijalnim pritiscima

Negativna očekivanja u pogledu prijelaza u srednju školu

Neadekvatne **informacije** o prijelazu u srednju školu

Provjera izvedivosti

Specifični ciljevi:

1. unaprjeđeno znanje učenika osmih razreda o dostupnim srednjoškolskim programima
2. unaprjeđeno znanje roditelja o izazovima srednjoškolskog obrazovanja
3. smanjena negativna očekivanja i strahovi kod učenika vezani uz tranziciju u srednju školu
4. povećana asertivnost i vještine odupiranja vršnjačkom pritisku

Komponente:

- 3 radionice u trajanju od 45 minuta namijenjene učenicima i roditeljima na kojima predstavnici različitih srednjih škola (gimnazije, strukovne i umjetničke škole) predstavljaju program svoje škole te mogućnosti učenika po završetku škole
- 3 radionice u trajanju od 45 minuta koje se temelje na interaktivnim diskusijama i razmjeni iskustava o prijelazu i srednjoškolskoj sredini od starijih učenika (ove radionice se nastavljaju na prethodne te uključuju predstavljanje određenog srednjoškolskog smjera od strane učenika te srednje škole)
- 2 radionice koje uključuju interaktivno pojašnjavanje i poučavanje vještine asertivnosti i odupiranja vršnjačkom pritisku (provode se nakon informiranja učenika o srednjoškolskim mogućnostima)

Pokazatelji:

1.samoprocjena učenika o znanju u području srednjoškolskih mogućnosti/izazova
2.samoprocjena roditelja o znanjima po pitanju srednjoškolskih mogućnosti/izazova
3. samoprocjena učenika o negativnim očekivanjima i strahovima u vezi prijelaza
4. samoprocjena asertivnosti učenika

Očekivani rezultati evaluacije:

1.povećano znanje učenika o dostupnim srednjoškolskim programima i njihovim izazovima
2.povećano znanje roditelja o srednjoškolskim programima te njihovim karakteristikama i izazovima
3.smanjena negativna percepcija srednje škole kod učenika i smanjeno izražavanje strahova vezanih za novu školsku sredinu
4. usvojene vještine zauzimanja za sebe i odupiranja vršnjačkom pritisku

7. Zaključak

Prijelaz iz osnovne u srednju školu je iznimno važan životni događaj, no ujedno i stresan period za djecu i njihove roditelje. Izbor odgovarajuće škole, a samim time i budućeg zanimanja jedna je od važnijih odluka koja se stavlja pred mlade tijekom odrastanja i može biti izvorom stresa, straha, anksioznosti i brojnih drugih negativnih osjećaja. Budući da se prijelaz odvija kada su mladi ionako suočeni s brojnim promjenama pod utjecajem puberteta i adolescencije, navedene poteškoće mogu biti još više izražene. Adolescentima je teško dugoročno planirati te im budućnost može djelovati jako daleko ili poprilično zastrašujuće, još više jer ih očekuje potpuno novo školsko okruženje, nova poznanstva i nastavnici, povećan obim gradiva i svjesni su da se od njih očekuje da se uspješno uklope i uhvate u koštac s novim izazovima. Svaki adolescent odrasta na svoj način i svaki adolescent je svijet za sebe sa svojim individualnim karakteristikama, nadama, čežnjama, dilemama i strahovima, a upravo o tome ovisi koliko će pojedinac biti uspješan tijekom prijelaznog razdoblja. Evidentno je da neki pojedinci doživljavaju više poteškoća od drugih i stoga im je potrebna dodatna pomoć i podrška. Upravo u preventivnim nastojanjima leži ključ pozitivnog razvoja mladih i njihovo uspješno suočavanje s novim izazovima koje prijelaz u srednju školu donosi. U radu su navedene brojne smjernice za olakšavanje tranzicijskog perioda, a neke od najvažnijih su uključenost svih strana, osnaživanje i informiranje učenika, njihovih roditelja, ali i međusobna suradnja škola.

S obzirom na dosadašnja saznanja iz ovog područja i ulozi prevencije u ublažavanju navedenih izazova i posljedica, kreiran je program „Skok u srednju“. Iako je ovdje riječ tek o razvoju programa, u budućnosti se predviđa njegova provedba kako bi se doista i pomoglo mladima u tranziciji. Unatoč činjenici da je prijelaz poznat kao kritični trenutak u životu mlade osobe, radi se o tematici koja je na neki način zapostavljena, što ostavlja prostor za daljnja sustavna istraživanja ove problematike i prevencije iste.

8. Literatura

1. Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middleschool. *Professional School Counseling, 5 (5),* 339-345.
2. Akos, P. i Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents and teachers. *Professional School Counseling, 7(4),* 212-221.
3. Ajduković, M. (1997). *Grupni pristup u psihosocijalnom radu*. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
4. Andrews, C. i Bishop, P. (2012). Middle grades transition programs around the globe. *Middle School Journal, 44 (1),* 8-14.
5. Bašić, J. (2009). *TEORIJE PREVENCIJE: prevencija poremećaja u ponašanju i rizična ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Brlas, S. (2007). Motivacija za školovanjem u srednjoj školi. *Život i škola, 18 (2)*, 48-54.
7. Buljan Flander, G. (2013). *Adolescencija-izazovi odrastanja*. Preuzeto 5. ožujka 2016, s internetske stranice: http://www.poliklinika-djeca.hr/aktualno/teme/adolescencija-%E2%80%93-izazovi-odrastanja/.
8. Chapman, M. V. i Sawyer, J. S. (2001). Bridging the gap for students at-risk of school failure: a social work-initiated middle to high school transition program. *Children & Schools, 23(4),* 235-240.
9. Coffey, A. (2013). Relationships: The key to successful transition from primary to secondary school? *Improving Schools, 16 (3),* 261-271.
10. Cohen, J. S. i Smerdon, B. A. (2009). Tightening the Dropout Tourniquet: Easing the Transition From Middle to High School. *Preventing School Failure, 53(3),* 177-184.
11. Cauley, K. M., Jovanovich, D. (2006). Developing an effective transition program for students entering middle school or high school. *The Clearing House, 80(1),* 15-25.
12. Dodig-Ćurković, K. (2010). *Učestalost raznih oblika autodestruktivnog i heterodestruktivnog ponašanja kod adolescenata i njihova karakteristična obilježja*. Doktorska disertacija. Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
13. Domijan, R. (2013). Osnovne značajke preventivnih programa u školskom okruženju. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo, 9(34),* 41-46.
14. Duchesne, S., Ratelle, C. F., Roy, A. (2012). Worries About Middle School Transition and Subsequent Adjustment: The Moderating Role of Classroom Goal Structure. *The Journal of Early Adolescence, 32 (5),* 681- 710.

15. Elias, M.J. (2001). Easing Transitions with Social-Emotional Learning. *Principal Leadership, 1(7),* 20-25.
16. Ferić, M. (2006): *Obitelj u prevenciji poremećaja u ponašanju djece i mladih: Istarska županija- zajednica usmjerena na obitelj*. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
17. Ferić, M., Milas, G., Rihtar, S. (2010). Razlozi i odrednice ranoga napuštanja školovanja. *Društvena istraživanja, 18(4-5),* 621-642.
18. Forčić, G., Novota, S. (2004). *Uokvirite svoju ideju: Priručnik o upravljanju projektnim ciklusom i izradi logičkog okvira*. Rijeka: Udruga za razvoj civilnog društva Smart
19. Grgić, I. (2013). *Prikaz razvoja preventivnog programa podrške prilagodbi na srednju školu*. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
20. Humphrey, N. i Ainscow, M. (2006). Transition club: Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school. *European Journal of Special Needs Education, 21(3),* 319-331.
21. Institute of Medicine (2001). *Crossing the Quality Chasm: A New Healthy System for the 21st Century*. Washington, DC: National Academic Press.
22. *The American Education System*. Preuzeto 15.veljače 2016, s internetske stranice: http://www.internationalstudentguidetotheusa.com/articles/american_education_system.htm
23. Kalebić Maglica, 2006 Kalebić Maglica, B. (2006). Spolne i dobne razlike adolescenata u suočavanju sa stresom vezanim uz školu. *Psihologijske teme, 15 (1),* 7-24.
24. *Konvencija o pravima djeteta* (2001). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
25. Kozjak Mikić, Z., Jokić Begić, N., Bunjevac, T. (2012). Zdravstvene teškoće i izvori zabrinutosti adolescenata tijekom prilagodbe na srednju školu. *Psihologijske teme, 21(2),* 317-336.
26. Kranželić Tavra, V. (2002). *Ponašanja djece u školskom okruženju kao osnova prevencijskih programa*. Magistarski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

27. Langenkamp, G. A. (2010). Academic vulnerability and resilience during the transition to high school: the role of social reletionships and district context. *Sociology of Education, 83(1),* 1-19.
28. Lebedina- Manzoni, M., Lotar, M. (2011). Percepcija sebe kod adolescenata u Hrvatskoj. *Kriminologija i socijalna integracija, 19(1),* 39-50.
29. Lippold, M.A., Powers, C. J., Syvertsen, A. K., Feinberg, M. E., Greenberg, M. T.(2013). The Timing of School Transitions and Early Adolescent Problem Behavior. *TheJournal of Early Adolescence, 33(6),* 821- 844.
30. Maglica, T., Jerković, D. (2014). Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika za internalizirane probleme u školskom okruženju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu,63(3),* 413-431.
31. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*(2014). Zagreb: Vlada RH, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
32. Mizelle, N. B., Irvin, J. L. (2000). Transition from middle school into high school. *Middle School Journal, 31 (5),* 57-61.
33. Morgan, L. P. i Hertzog, C.J. *(*2001). Designing comprehensive transitions. P*rincipal Leadership, 1(7),* 10-18.
34. *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje* (2016). Preuzeto 3. veljače 2016, s internetske stranice http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/03/NKOO-1.pdf
35. Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles od Effective Prevention Programs. *American Psychologist, 58(6-7),* 449- 456.
36. *Okvir nacionalnog kurikuluma* (2016). Preuzeto 3.veljače 2016, s internetske stranice: http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/ONK-18.2-POPODNE-2.pdf
37. Osher, D., Kendziora, K., Spier, E. i Garibaldi, M. L. (2014). School influences on child and youth development. U: Sloboda, Z. i Petras, H.: *Defining Prevention Science,* 151-169. New York: Springer US.
38. Pavić-Rogošić, L. (2012). *Upravljanje projektnim ciklusom i pristup logičke matrice*. Lokalna razvojna agencija PINS d.o.o.
39. Roviš, D., Bezinović, P. (2011). Vezanost za školu-analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca. *Sociologija i prostor, 190(2),* 185-208.

40. Smith, J. B. (1997). Effects of eighth-grade transition programs on high school retention and experiences. *Journal of Educational Research, 90 (3)*, 144–152.
41. Sujoldžić, A., Rudan, V., De Lucia, A. (2006). *Adolescencija i mentalno zdravlje*: *kratki obiteljski priručnik*. Zagreb: Institut za antropologiju.
42. Texas comprehensive center (2016). *Support student transition from middle to high school*. Preuzeto 10.veljače 2016., s internetske stranice: http://txcc.sedl.org/resources/briefs/number1/index.html
43. Tilleczek, K. i Ferguson, B. (2007). *Transitions and Pathways from Elementary to Secondary School: A Review of Selected Literature*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
44. Uvaas, T., McKevitt, B. C. (2013). Improving transition to high school:a review of current research and practice. *Preventing school failure, 57(2),* 70-76.
45. *Vodič kroz sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj*. Preuzeto 10. veljače 2016., s internetske stranice: http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2194
46. Vrselja, I. (2010). Etiologija delinkventnog ponašanja: prikaz Pattersonove i Moffittine teorije razvojne psihopatologije. *Psihologijske teme, 19(1),* 145-168.
47. Vrselja, I., Sučić, I. i Franc, R. (2009). Rizična i antisocijalna ponašanja mlađih adolescenata i privrženost školi. *Društvena istraživanja, 18(4-5),* 739-762.
48. Wasserman, G. A., Keenan, K., Tremblay, R. E., Coie, J. D., Herrenkohl, T. I., Loeber, R., Petechuk, D. (2003). *Risk and protective factors of child delinquency*. Preuzeto 23.veljače 2016, s internetske stranice: https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/193409.pdf