

Procjena ponašanja učenika s primjerenim oblikom školovanja u redovitoj osnovnoj školi

Vajsbaher, Diana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:183976>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-25**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**DIANA VAJSBAHER
DIPLOMSKI RAD**

**PROCJENA PONAŠANJA UČENIKA S
PRIMJERENIM OBLIKOM ŠKOLOVANJA
U REDOVITOJ OSNOVNOJ ŠKOLI**

Čakovec, srpanj 2020.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
ČAKOVEC**

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Diana Vajsbaher

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Procjena ponašanja učenika s primjerenim oblikom školovanja u redovitoj osnovnoj školi

MENTOR: izv. prof. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević

SUMENTOR: dr. sc. Zlatko Bukvić

Čakovec, srpanj 2020.

SADRŽAJ

SAŽETAK	5
SUMMARY	6
1 UVOD.....	7
2 Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama	9
2.1.1 Orijentacijska lista vrsta teškoća.....	10
2.2 Inkluzivna kultura škole	15
2.3 Primjereni programi odgoja i obrazovanja.....	16
2.4 Teorijska objašnjenja učenja i ponašanja	20
2.4.1 Psihoanalitičko gledište.....	21
2.4.2 Biheviorizam i teorija socijalnog učenja.....	21
2.4.3 Piagetova kognitivno-razvojna teorija	21
2.4.4 Pristup obrade informacija	21
2.4.5 Etologija i evolucijska razvojna psihologija	21
2.4.6 Sociokulturalna teorija Vigotskog	22
2.4.7 Teorija ekoloških sustava.....	22
2.5 Čimbenici teškoća socijalne integracije	22
2.6 Problemi u ponašanju djece.....	22
2.6.1 Poremećaji u ponašanju.....	23
2.6.2 Rizična ponašanja.....	23
2.7 Ponašanje djece u školskoj okolini.....	24
2.8 Učiteljske percepcije učeničkih ponašanja.....	27
3 METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	29
3.1 Cilj istraživanja.....	29
3.2 Ispitanici i postupak.....	29
3.3 Mjerni instrument.....	29

3.4	Hipoteze istraživanja	30
4	REZULTATI ISTRAŽIVANJA	31
5	RASPRAVA	42
6	ZAKLJUČAK	45
	LITERATURA	46
	PRILOZI	48
	KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA	54
	IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA	55

Procjena ponašanja učenika s primjerenim oblikom školovanja u redovitoj osnovnoj školi

SAŽETAK

Što je to inkluzivna kultura škole, koji to programi primjerenog programa odgoja i obrazovanja u našim školama postoje te tko su učenici s posebnim potrebama i kako učitelji procjenjuju njihovo ponašanje samo su neka od pitanja na koja se u ovom radu nastoji odgovoriti. Učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama je svako dijete koje ima veće poteškoće u učenju od svojih vršnjaka, ali i dijete koje postiže natprosječne rezultate. Upravo zbog njihovih različitosti potrebna im je dodatna odgojno-obrazovna podrška. Ona se postiže primjerenim programima odgoja i obrazovanja, odnosno nastavnim planovima i programima koji omogućavaju odgojno-obrazovno napredovanje učenika uz poštivanje njihovih sposobnosti, funkcioniranja ili potreba. Različite teškoće djece utječu na učenje i ponašanje njih samih, njihove obitelji, vršnjake i odgojno-obrazovne djelatnike. S tim se teškoćama učenici suočavaju na različite načine, a često biraju ponašanja neprihvatljiva u razrednom ili nekom drugom okruženju. Ipak, učitelji u radu s djecom trebaju znati prepoznati potrebe svakog djeteta te mu osigurati najbolje moguće okruženje za postizanje uspjeha.

Ovo istraživanje usmjereno je prikupljanju podataka i analizi učiteljskih percepcija ponašanja učenika. Dobiveni rezultati pokazuju da učitelji procjenjuju veću prisutnost eksternaliziranih problema u ponašanju učenika u odnosu na učenice koje pokazuju više internaliziranih problema. Međutim ove razlike nisu značajne. Razlika ne postoji ni kad pogledamo kako učenici uče i izvršavaju školske obaveze. Kad usporedimo učenike razredne s učenicima predmetne nastave, dolazimo do rezultata da učenici razredne nastave iskazuju više eksternaliziranih problema u učenju i izvršavanju školskih obaveza. Dobiveni rezultati pokazuju kako nema većih razlika u iskazivanju internaliziranih problema u ponašanju (uspoređujući učenike razredne i predmetne nastave) te zauzimanja učenika za sebe i svoje potrebe.

KLJUČNE RIJEČI: učenici s teškoćama, primjereni oblici školovanja, odgojno-obrazovna podrška, eksternalizirani i internalizirani problemi u ponašanju

Evaluation of students behavior with appropriate compulsory schooling in regular primary school

SUMMARY

What is an inclusive school culture, what are the programs of an appropriate education program in our schools and who are students with special needs and how do teachers assess their behavior, are just some of the questions that this paper seeks to answer. A student with special educational needs is any child who has bigger learning difficulties than his peers, but also a child who achieves above-average results. That is why they need special educational support. It is achieved by special appropriate programs of education, ie curricula and programs that enable the educational progress of students, while respecting the identified difficulty, functioning or needs of students. There are a number of disorders that both children and their families, peers, and ultimately teachers face. Students often face these disorders in different ways and their behavior is often unacceptable in a classroom or other environment. However, the teacher working with children should know how to recognize the needs of each child, and create a pleasant atmosphere in the classroom, but also prepare him for later, independent, life.

This research focuses on data collection and analysis of teacher perceptions of student behavior. The obtained results show that teachers estimate a higher presence of externalized problems in male student behavior compared to female students who show more internalized problems. However, these differences are not significant. There is no difference when we look at how students learn and perform school obligations. When we compare class students with students in subject classes, we come to the result that class students express more externalized problems in learning and fulfilling school obligations. The obtained results show that there are no major differences in the expression of internalized behavioral problems (comparing students of class and subject teaching) and the commitment of students to themselves and their needs.

KEYWORDS: students with appropriate compulsory schooling, educational support, inclusive school culture, externalized and internalized behavioral problems

1 UVOD

Živimo u vremenu kada bismo mogli reći da su u gotovo svim razrednim odjelima prisutna djeca s nekim posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, a koje mogu i ne moraju biti prepoznata. Kada ciljano govorimo o inkluzivnom obrazovanju prije svega se orijentiramo na učenike s teškoćama jer su njihove obrazovne potrebe drugačije i izazovnije za učitelje i stručne suradnike. Takvi učenici školuju se po formalno definiranim primjerenim programima. Programi školovanja određuju se u upravnom postupku i dobivanjem Rješenja. Za zadovoljenje posebnih odgojno-obrazovnih potreba mnogim se učenicima izrađuje individualizirani odgojno obrazovni program koji se temelji na procjeni sposobnosti, interesa, obrazovnih vještina te potreba učenika. Odnosno, redoviti program koji uvažava osobitosti učenja, a individualizirani postupci i po potrebi prilagodba sadržaja doprinose njegovoj uspješnosti.

Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama obuhvaćaju skupinu učenika s različitim razvojnim različitostima, a koje na neki način mogu utjecati na same učenike, njihove roditelje, vršnjake i učitelje. U ovom radu pozornost je usmjerena ponašanju učenika i procjeni tog ponašanja u interakciji učenik-vršnjaci-škola.

Ponašanje je svaka zamjetljiva reakcija organizma na neizravno ili izravno ponašanje. Ponašanje obuhvaća djelovanje, postupke, pokrete, radnje, procese, odgovore i slično, odnosno obuhvaća fizičku aktivnost nekog organizma na određene podražaje iz okoline (Hrvatska enciklopedija, 2020). Odstupanjima i poremećajima u djetetovu ponašanju i razvoju već se veći niz godina posvećuje velika pozornost. Za takvo djetetovo ponašanje može biti više uzroka, a najčešće se spominje da djeca svojim ponašanjem pokušavaju zadovoljiti određene potrebe.

Sva društva nastoje poticati i nametati ponašanja koja ona smatraju poželjnima, a kažnjavati ona ponašanja koja smatraju neispravnima i pogrešnima. Odnosno, iz toga možemo zaključiti da granice prihvatljivog i neprihvatljivog ponašanja definira upravo društvo. Zbog toga se neka ponašanja mogu smatrati nepoželjnima u nekom društvu, dok su u nekom drugom društvu prihvatljiva. Zbog toga, kad se govori o odstupanjima i poremećajima u djetetovu ponašanju nužno je poznavanje kriterija i sredine u kojoj dijete živi.

Ukoliko su djeca mišljenja da im se ne posvećuje dovoljno pažnje, oni će svojim ponašanjem pokušati pridobiti pažnju. Često to pokušavaju na krive načine, lupanjem, vikanjem, udaranjem, a to često rezultira udaljavanjem od vršnjaka koji, zajedno s učiteljem, takvo ponašanje smatraju neprihvatljivim i ometajućim. Često ti učenici imaju slabe socijalne veze s ostalim učenicima. Osim odnosa s vršnjacima, kod tih učenika često stradaju i akademska postignuća. Povezanost između učenika i učitelja te akademska postignuća učenika znatno ovise o učenikovom ponašanju u razredu te o učiteljevoj percepciji učeničkih ponašanja.

2 Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama

Prema Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (90/2010), svaki pojedini učenik sudionik je odgojno-obrazovnog procesa, odnosno to je svaka osoba koja stječe znanja i razvija vještine i sposobnosti te navike i odgojne vrijednosti potrebne za pohađanje osnovne ili srednje škole.

Prema Zrilić (2011) učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama možemo definirati kao svako dijete koje ima znatno veće teškoće u učenju od svojih vršnjaka i potrebna mu je posebna odgojno-obrazovna podrška. Tu se ubrajaju i darovita djeca koja postižu natprosječne rezultate te im je zbog toga potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška. Rezultati koje postižu daroviti učenici su uvjetovani osobnom motivacijom, visokim stupnjem razvijenosti određenih sposobnosti i vanjskim poticanjem u jednome ili više područja.

Cilj odgoja i obrazovanja u školskim ustanovama je osigurati razvoj učenika u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima te osposobiti učenike za poštovanje različitosti i toleranciju (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 68/2018). Bitno je naglasiti da se sva djeca mogu obrazovati u skladu s njihovim sposobnostima te da djeca s teškoćama mogu napredovati kao i njihovi vršnjaci (dio može napredovati samo do neke određene granice dok dio u svim područjima) (Bouillet, 2019).

U definiranju skupine učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama pronalazimo i darovite učenike. Prema Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2010) darovit učenik je učenik iznadprosječnih akademskih, ili (i) intelektualnih, ili (i) stvaralačkih, ili (i) psihomotornih sposobnosti. Među osobine ličnosti važne za realizaciju darovitosti ubraja se: otvorenost prema novom iskustvu, pozitivno mišljenje o sebi, autonomija i otpornost na stres. Međutim, mnoga darovita djeca pokazuju ponašanja koja su povezana sa sindromom ADHD-a: motorički nemir, nepažnja, visoka razina aktivnosti, impulzivnost, a sve zbog manje ili veće razlike u aspektu razvoja u usporedbi s vršnjacima (Bouillet, 2019). U darovitim učenicima, škola uočava, prati i potiče svakog učenika kojeg smatra darovitim, te mu u skladu s njegovim sklonostima, sposobnostima i interesima organizira dodatni rad (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 68/2018).

Učenik s teškoćama

"Učenici s teškoćama su:

- *učenici s teškoćama u razvoju,*
- *učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima,*
- *učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima. (Čl. 65.)" (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 68/2018)*

"Učenik s teškoćama u razvoju je učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojnoobrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz:

- *tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija,*
- *kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja i poremećaja." (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 152/2014, str.1)*

Neka djeca su manje, a neka više podložna riziku da razviju određene teškoće. Prema Wenaru (2003) rizik predstavlja okolnosti ili stanje koje povećavaju vjerojatnost razvitka određenog psihopatološkog fenomena. Rizik se može promatrati s tri konteksta nastajanja. Prvi je organski, a može biti oštećenje pri porodu, neurološko oštećenje, neadekvatna prehrana ili roditelj koji ima poremećaj s poznatom genetskom komponentom. Drugi kontekst nastajanja je intrapersonalni gdje rizik može biti niska inteligencija, nisko samopoštovanje ili slaba samokontrola. Treći kontekst je interpersonalni kontekst gdje rizik može biti roditeljsko zanemarivanje ili zlostavljanje te slabi odnosi s vršnjacima i siromaštvo.

2.1.1 Orijehtacijska lista vrsta teškoća

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju sadrži Orijehtacijsku listu vrsta teškoća. Orijehtacijska lista prikazuje sedam velikih skupina, od kojih svaka skupina ima nekoliko podskupina. Sedam velikih skupina su: oštećenja vida, sluha, jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja te postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju

(Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 152/2014).

Oštećenja vida

Oštećenje vida definira se kao senzoričko oštećenje koje kod osoba uzrokuje slabovidnost ili sljepoću, a određuje se ostatkom vidne oštine i širinom vidnog polja. Dijeli se na šest kategorija (I. i II. kategorija slabovidnosti, slabovidne osobe, te III., IV. i V. kategorija sljepoće).

Djeca kojima je vid oštećen od rođenja ili ranog djetinjstva, onemogućena su ili ograničena u vizualnom promatranju i praćenju, a zbog toga imaju velikih problema u usvajanju modela ponašanja, svakodnevnih vještina te stvaranju realne slike svijeta. Zbog djelomične ili potpune nemogućnosti korištenja vizualne percepcije, takva djeca služe se opipom, sluhom i ostalim osjetilima. Budući da djeca oštećena vida intelektualno ne zaostaju za djecom koja vide, opravdano ih je uključivati u redovne predškolske i školske ustanove. Učitelji se u radu s njima trebaju osloniti na taktilne, motoričke, auditivne, olfaktorne i gustativne simulacije. Na taj način, djeca s oštećenjem vida svladat će redoviti nastavni plan i program predviđen za pojedini razvoj (Bouillet, 2019).

Oštećenja sluha

Oštećenje sluha odnosi se na sve vrste ozljeda srednjeg ili vanjskog uha, a koje uzrokuju slabljenje sposobnosti vođenja zvuka do vanjskog uha. S obzirom na stupanj oštećenja sluha razlikuju se nagluhe i gluhe osobe.

Osim standardnih teškoća u komunikaciji, posljedice gluhoće mogu rezultirati i odstupanjima u emocionalnom i socijalnom razvoju. U odgojno-obrazovnim uvjetima teškoće djece oštećena sluha očituju se kroz: teškoće učenja govora, zaostajanje u usvajanju govornoga i pisanog jezika, probleme u pisanom izražavanju, oskudniji rječnik...

Dakle, uključivanje takve djece u redovite programe podrazumijeva prethodnu procjenu primjerenosti i razmatranje uvjeta koje je moguće prilagoditi. Zato učitelji i odgojitelji toj djeci nove pojmove moraju dodatno objašnjavati, prikazujući ih slikom ili nekim kratkim objašnjenjem ili navesti djecu da sama kreiraju svoj rječnik novih pojmova s objašnjenjima (Bouillet, 2019).

Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju

Govor definiramo kao optimalnu zvučnu komunikaciju oblikovanu ritmom rečenica, riječi i slogova, odnosno sredstvo je stjecanja znanja i izvor mnogih iskustava. Već iz ove definicije može se doći do zaključka da djeca koja ne vladaju govorom mogu zaostajati u rješavanju niza specifičnih zadataka. Zakašnjeli i neadekvatan jezični razvoj s toga je jedan od glavnih čimbenika teškoća u učenju (Bouillet, 2019).

Jezične teškoće mogu se odnositi na izražavanje (ekspresivni govor) ili na razumijevanje sadržaja (receptivni govor), pa će učenik s teškoćama ekspresivnog tipa imati veće probleme u komunikaciji s ostalim vršnjacima (rjeđe će komunicirati), a učenik s teškoćama prvog tipa će češće tražiti ponavljanje pitanja (Igrić, Ivančić, Sekušak-Galešev, Stančić, 2004).

Bitno je napomenuti da djeca s poremećajima u govorno glasovno-jezičnoj komunikaciji mogu pohađati redovitu školu i svladavati uobičajen nastavni sadržaj uz određena prilagođavanja sadržaja te nastavnih metoda, oblika i sredstava rada.

Specifične teškoće u učenju

Teškoće čitanja i pisanja (disleksija, disgrafija i diskalkulija) jedne su od najaktualnijih problema školskog odgoja i obrazovanja, a mogu biti posljedica različitih unutarnjih i vanjskih čimbenika koja mogu imati različit intenzitet i trajanje. Kad je riječ o teškoćama slabijeg intenziteta djeca su izložena intenzivnim pritiscima okoline kako bi svladala tehniku čitanja i pisanja.

U radu s učenicima s teškoćama čitanja i pisanja učitelj treba jasno razlikovati specifičan poremećaj od uobičajenih pogrešaka učenika. Također, bitno je da učitelji ne proglašavaju dijete lijenim i da ga ne uspoređuju s drugom djecom, već da ga ohrabruju, naglašavaju njegove sposobnosti i potiču u aktivnostima u kojima do izražaja dolazi njegova kreativnost (Bouillet, 2019).

Oštećenja organa i organskih sustava

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2014) oštećenjem organa i organskih sustava se smatraju stečena ili prirođena oštećenja, deformacije ili poremećaji

funkcije pojedinoga organa i (ili) organskih sustava koje potom dovodi do smanjenja ili gubitka sposobnosti koje su potrebne za izvršavanje pojedinih aktivnosti.

Tu se ubrajaju: oštećenja središnjeg živčanog sustava i (ili) perifernog živčanog sustava, oštećenja mišićno-koštanog sustava, oštećenja drugih sustava (dišni, srčanožilni, endokrini, probavni, kože i potkožnog tkiva, spolni, mokraćni) (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 152/2014).

Teškoće kod tih učenika variraju, od lakših do težih, koje mogu onemogućavati komunikaciju i učenje. Za primjeren odgoj i obrazovanje bitno je prilagoditi prostorije u kojima učenik boravi, osigurati pristupačnost škole, te osigurati tehnička i rehabilitacijska pomagala (Igrić i sur., 2004).

Intelektualne teškoće

"Intelektualne teškoće su stanja u kojima je značajno otežano uključivanje u društveni život, a povezano je sa zaustavljenim ili nedovršenim razvojem intelektualnog funkcioniranja, što je utvrđeno na osnovi medicinske, psihologijske, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne ekspertize." (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 152/2014)

Osnovno obilježje djece je sporost u sazrijevanju na različitim razvojnim područjima (u formiranju pojmova, upotrebi apstraktnih pojmova, kreativnom mišljenju i logičkom rasuđivanju, zatim u korištenju prije stečenih iskustava i pamćenja te zadržavanju pozornosti). Bitno je navesti da se veće razlike primjećuju tek prilikom dolaska u školu jer djeca usporenog kognitivnog razvoja u predškolsko doba pokazuju tek manja odstupanja u intelektualnom funkcioniranju, ali se od svojih vršnjaka ne razlikuju uočljivo. Međutim, u školi se počinju javljati teškoće u svladavanju znanja te stjecanju navika i vještina što se osobito primjećuje u aktivnostima koje zahtijevaju simboličko razmišljanje, čitanje i pisanje te računanje (Bouillet, 2019).

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju intelektualne teškoće dijele se na četiri podskupine, odnosno:

- 1) laka intelektualna teškoća (kvocijent inteligencije približno je u rasponu od 50 do 69

- 2) umjerena intelektualna teškoća (kvocijent inteligencije približno je u rasponu od 35 do 49)
- 3) teža intelektualna teškoća (kvocijent inteligencije kreće se u rasponu od 20 do 34)
- 4) teška intelektualna teškoća (kvocijent inteligencije kreće se u rasponu od 0 do 19)

Bouillet (2019) uz spomenute subkategorije intelektualnih teškoća spominje i djecu graničnih intelektualnih sposobnosti koja su psihometrijski omeđena kvocijentom inteligencije od 70 do 80. Ta djeca manifestiraju simptome nezrelosti u odnosu na njihovu kronološku dob, ali mogu biti vrlo uspješna u mnogim područjima (glazbenom, likovnom...).

Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja

Poremećaji u ponašanju te oštećenja mentalnog zdravlja se očituju oštećenim intelektualnim, emocionalnim i socijalnim funkcioniranjem. To su stanja za koje je utvrđeno da su uvjetovani ili organskim čimbenikom ili nekim progredirajućim psihopatološkim stanjem (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 152/2014). Učenici s poremećajima u ponašanju često imaju teškoća u igri ili pri obavljanju zadaća, ne mogu se usmjeriti na detalje i kad im se izravno obraća čini se da ne slušaju i ne prate upute. Međutim, bitno je naglasiti da to ne rade iz prkosa, nego zbog nerazumijevanja uputa (Igrić i sur., 2004).

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama podskupine ovog poremećaja su: organski, uključujući simptomatski mentalni poremećaj; poremećaji raspoloženja; neurotski poremećaji, poremećaji vezani uz stres i somatoformni; shizofrenija, shizotipni i sumanutni poremećaji; poremećaji iz autističnoga spektra; poremećaji aktivnosti i pažnje; poremećaji u ponašanju i osjećanju.

Prostor ljudskog ponašanja istraživani je i istražuje se dugi niz godina i različiti teoretičari čovjeka i njegovo ponašanje gledaju različito. Pennington (1997) u svojoj knjizi piše da se podrijetlo ponašanja neke osobe može proučavati iz dva stajališta:

- 1) ljudske značajke i ponašanje kao što su ličnost i inteligencija u potpunosti su rezultat genetskog ustroja

- 2) Ljudske značajke i ponašanje proizlaze iz osobnog životnog iskustva, sve od rođenja pa nadalje

Ipak, većina današnjih psihologa slaže se da je ponašanje neke osobe rezultat interakcije tih dvaju utjecaja. Bašić, Koller-Trbović i Uzelac (2004) ističu kako je upravo zato bitno promatrati ponašanje u socijalnom okruženju jer će tako biti jasnija motivacija ponašanja.

Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju

Prema Bouillet (2019) djeca koja pokazuju više vrsta i stupnjeva teškoće zahtijevaju stručne pedagoške, psihološke i socijalno-zaštitne tretmane, a odgojno-obrazovni proces značajno doprinosi prevenciji i regulaciji njihove manifestacije. Jeđud (2010) ističe kako si stručnjaci koji izučavaju i stručnjaci koji provode tretman često postavljaju pitanja o učinkovitosti i deferenciranosti tog tretmana, odnosno o tome koliko je zamišljen tretman prije svega primjeren, a zatim i usklađen s potrebama djece i mladih koji su korisnici ovog oblika tretmana. Prakticiranje načela, sadržaja i metoda odgoja i obrazovanja pridonosi prevenciji razvoja poremećaja u ponašanju (Bouillet, 2019).

Učenici s teškoćama, koji osnovno i srednje obrazovanje ostvaruju u redovitim školama prema posebnim obrazovnim programima, pohađaju škole koje su najbliže njegovom mjestu stanovanja. Škole ustrojavaju poseban razredni odjel za djecu s teškoćama te se za njih (i pratitelje) osigurava prijevoz bez obzira na udaljenost (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 68/2018). Osim toga tim učenicima, kako se ne neki mogu koristiti uobičajenim putovima primanja informacija, potrebni su i drukčiji rehabilitacijsko-edukacijski pristupi, prikladan didaktički materijal, a ponekad i prevoditelj na znakovni jezik (Igrić i sur., 2004).

2.2 Inkluzivna kultura škole

Sudionici smo inkluzivnih promjena koje donose sa sobom zajedničko odrastanje, školovanje, život te rad osoba s teškoćama i njihovim vršnjacima zajedno s drugim osobama u njihovoj neposrednoj okolini. Upravo inkluzivne škole omogućavaju razvoj zajednica s jednakim mogućnostima za sve ljude te da se oni osjećaju cijenjenima, zadovoljnima, korisnima, a na kraju i sretnima.

Prema Ivančić i Stančić (2013) inkluzivna kultura kvalitete u odgoju i obrazovanju pretpostavlja jasno uređenu društveno-političku inkluzivnu orijentaciju, a koja podrazumijeva inkluzivno postavljene sustave vrijednosti. Prije toga, Ivančić i Stančić (2006) bavile su se inkluzivnim obrazovanjem pa upozoravaju da je svaka osoba sudionik inkluzivnog obrazovanja učenika s teškoćama, a koje podrazumijeva svakog pojedinog učenika u središtu odgojno-obrazovnog procesa. Posebno upozoravaju da je najbitnija sastavnica inkluzivnog obrazovanja uvažavanje učenikovih individualnih potreba, zatim poticanje "jakih" strana i interesa te sposobnosti učenika. Nekim učiteljima to bi moglo predstavljati određeni problem u radu, a odgovorima za takve probleme bavi se inkluzivna pedagogija gdje se znanstveno usmjerava na to da učitelji proširuju svoja znanja o tome kako upotrijebiti dostupna didaktičko-metodička sredstva u poučavanju na neki nov i zanimljiv način (Vlah, 2014).

Ivančić (2010) naglašava da učenici s teškoćama mogu biti uspješni u redovitom školovanju ako im se pruži primjerena podrška, odnosno ako se sprovedu prilagodbe u nastavnom procesu i uvjetima školovanja.

2.3 Primjereni programi odgoja i obrazovanja

"Primjereni program odgoja i obrazovanja je nastavni plan i program i/ili kurikulum koji omogućava odgojno obrazovno napredovanje učenika poštujući specifičnosti njegove utvrđene teškoće, specifičnosti njegova funkcioniranja i njegove odgojno-obrazovne potrebe." (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 152/2014)

Prema Pravilniku (152/2014) razlikujemo četiri programa, a to su:

1. Redoviti program uz individualizirane postupke

"Redoviti program uz individualizirane postupke određuje se učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće mogu svladavati redoviti nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci u radu." (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 152/2014)

Prema Pravilniku (152/2014) ti postupci omogućavaju različite oblike potpore s obzirom na: samostalnost učenika, metode rada, vrijeme rada, provjeravanje vještina, sposobnosti i znanja učenika, aktivnost učenika, praćenje i vrednovanje postignuća učenika. Mogu biti iz jednog ili više predmeta, a za svakog učenika trebaju biti razrađeni kao pisani dokument. Redoviti program uz individualizirane postupke provodi se u redovitom razrednom odjelu i provode ga učitelji koji izvode nastavu i ostalim učenicima tog razreda.

Prema Ivančić (2010) individualizirani odgojno-obrazovni program se temelji na istom ishodištu i istim sastavnicama kurikuluma usmjerenog na učenika (njegov je integralni dio), ali se planira za samo jednog, određenog učenika ili učenicu. Postoje dva modela školovanja za učenike s posebnim potrebama koji su uključeni u redoviti školski sustav. To su prilagođeni odgojno-obrazovni program i individualizirani odgojno-obrazovni pristup. Ovisno o potrebama učenika, prema Kostelnik i sur. (2004) u radu s učenicima s posebnim potrebama prilagođeni se program odnosi i na sadržajnu i metodičku prilagodbu, a individualizirani pristup samo na metodičku prilagodbu poučavanja.

Prema Pulec-Lah (2005) pravo na individualizirani program polažu sva djeca koja su pridobila status djeteta s posebnim potrebama. Prema Zrilić (2011) svrha tog programa je osigurati:

1. da se svako dijete s teškoćama u razvoju uključi u redovni kurikulum i u njemu napreduje,
2. da se roditelji i učenici te nastavnici (kako u redovnim školama tako i u specijalnom obrazovanju) uključe u zadovoljavanje primarnih učenikovih odgojno-obrazovnih potreba,
3. da se učenici s teškoćama u razvoju pripreme za zapošljavanje te neke druge aktivnosti nakon škole.

Ivančić i Stančić (2006a) u kreiranju IOOP-a izdvajaju tri koraka:

1. **KORAK - Inicijalna procjena** gdje se utvrđuje svrha izrade individualiziranog programa, učenikove potrebe, vještine, interesi i sposobnosti

2. **KORAK - Plan/program podrške** gdje se određuju obrazovna postignuća, odnosno ciljevi, prilagodba sadržaja, strategija poučavanja te poticanje socijalnih odnosa
3. **KORAK - Vrednovanje i ocjenjivanje** postignuća učenika

Ovi koraci razlažu se kroz deset pitanja. Pitanja su podjednako važna, jedno pitanje bez drugog gubi značenje, a navode se jedno iza drugoga.

1. *"Postoji li za učenika potreba za podrškom u školovanju (odgojno-obrazovnom radu)?*
2. *Kako se ta potreba iskazuje u odgojno-obrazovnom procesu?*
3. *U kojim nastavnim predmetima i temama se iskazuje potreba učenika za podrškom u školovanju?*
4. *U kojim strategijama poučavanja (metode, oblici, sredstva) se ta potreba posebno iskazuje?*
5. *Kako obrazovne potrebe pojedinog učenika utječu na odgojnu klimu, odgojno-obrazovnu komunikaciju i zadovoljavanje potreba svih učenika u razredu?*
6. *Koje razvojne osobitosti traže podršku?*
7. *Kako se razvojne osobitosti prepoznaju u nastavnom radu?*
8. *Koja je poželjna podrška (prilagodba strategija, konkretizacija obrazovnih ciljeva i aktivnosti poučavanja)?*
9. *Kakav oblik individualiziranog odgojno-obrazovnog programa je potreban?*
10. *Koliko je učenik uspješan?"* (Ivančić, Stančić, 2006a).

Ivančić (2010) posebno naglašava da je individualiziran odgojno-obrazovni program rezultat timskog rada (učitelj, roditelj, pedagog, psiholog, rehabilitator) u kojem svaki član daje svoje doprinos, a ovjerava ga odgovorna osoba. Ovaj dokument može se izrađivati i za nadarene učenike, ali se obavezno izrađuje za svakog učenika s teškoćama. Bitno je također naglasiti da se IOOP izrađuje isključivo za pojedinog učenika škole i treba se temeljiti na sposobnostima, interesima, vještinama i potrebama učenika te predznanjima.

2. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke

"Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke određuje se učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu svladavati nastavni plan i

program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja te im je zbog specifičnosti u funkcioniranju potreban individualizirani pristup u radu i sadržajna prilagodba." (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 152/2014)

Prema Pravilniku (152/2014) sadržajna prilagodba individualizirana je prilagodba nastavnih sadržaja redovitog programa koja zahtijeva smanjivanje opsega nastavnih sadržaja, a prilagođava se sukladno sposobnostima i sklonostima učenika. Prema Bouillet (2019) prilagodba sadržaja mora sadržavati osnovne uvjete koju su učeniku potrebni za kvalitetno osnovno i srednjoškolsko obrazovanje, polaganje državne mature, a nadalje i stjecanje kompetencija potrebnih prilikom pristupanja tržištu rada.

3. Posebni program uz individualizirane postupke

"Posebni program uz individualizirane postupke određuje se učenicima koji s obzirom na njihovo funkcioniranje uvjetovano vrstom teškoće i/ili postojanje više vrsta teškoća ne mogu svladavati redoviti program uz individualizirane postupke ili redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke." (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 152/2014)

Prema Pravilniku (152/2014) čini ga posebno strukturirani sadržaj nastavnih planova i programa izrađen prema mogućnostima i sposobnostima učenika. Može biti iz jednog ili više predmeta.

4. Posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke

"Posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke je program koji se provodi u odgojno-obrazovnoj skupini kao obvezno osnovno obrazovanje koji s obzirom na funkcionalne sposobnosti učenika ima za cilj osposobiti učenika za najjednostavnije aktivnosti svakodnevnoga života i rada, a provodi se od 6. do 21. godine života." (Pravilnik o

osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 152/2014)

Ovi programi i oblici ostvaruju se uz profesionalnu i programsku potporu te pedagoško-didaktičku prilagodbu. U Pravilniku (152/2014) je istaknuto da pedagoško-didaktička prilagodba podrazumijeva:

- udžbenike koji su prilagođeni posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika (i to u jeziku, pismu i mediju),
- specifična didaktička sredstva i pomagala,
- prilagođene oblike komuniciranja,
- prilagođenu informatičku i elektroakustičku opremu i drugo.

Bouillet (2019) naglašava didaktičko-metodički pristup koji podrazumijeva usklađivanje mogućnosti, zahtjeva i uvjeta u kojima se odgoj i obrazovanje odvijaju, odnosno prilagodbu didaktičko-metodičkog pristupa svakom pojedinom djetetu (odabir strategija rada i drugih edukacijskih sadržaja koji će biti primjereni sposobnostima svakog djeteta). Didaktičko-metodički pristup moguće je prilagoditi na razini percepcije (prilagođavanje sredstava za predočavanje, tiska, prostora za čitanje ili pisanje...), spoznaje (uvođenje u postupak, planiranje, sažimanje teksta...), govora (prilagođavanje izražajnosti, razgovjetnosti i razumljivosti i slično) te zahtjeva (samostalnost, aktivnost, vrijeme i način rada...), a utvrđuje se kad odgojitelj ili učitelj prepozna da neko dijete ima odstupanja u stupnju razvoja u odnosu na većinu njegovih vršnjaka. Primjeren didaktičko-metodički pristup djeci s teškoćama temelji se na usklađivanju s djetetovim trenutačnim stupnjem razvoja te postupnom napredovanju, određivanju djetetovih individualnih posebnosti, poštovanju njegovih interesa i na kraju prilagodbi sadržaja i modela komunikacije.

2.4 Teorijska objašnjenja učenja i ponašanja

O problemima u ponašanju, kako u svjetskoj, tako i u domaćoj literaturi, saznajemo uglavnom iz teorijske perspektive. Međutim, važno je naglasiti da jedinstvena općeprihvaćena definicija o tome što su to problemi u ponašanju ne postoji. Poznato je da su problemi u ponašanju djece i mladih složena i promjenljiva pojava čiju složenost i dinamičnost (ni kod nas ni u svijetu) odgovori društva često ne uspijevaju pratiti (Koller-Trbović i Žižak, 2012).

2.4.1 Psihoanalitičko gledište

Berk (2008) piše da se, prema psihoanalitičkom gledištu, ljudi suočavaju s konfliktima između društvenih očekivanja i bioloških nagona. Način na koji svaka osoba razriješi konflikt određuje njegovu sposobnost učenja, dobrog slaganja s drugima i nošenja s anksioznošću.

2.4.2 Biheviorizam i teorija socijalnog učenja

Teorija biheviorizma temelji se na događajima koji se mogu izravno opažati - odnosno na podražajima i reakcijama na te podražaje. Prema Berku (2008) predstavnici ove teorije zaključuju da je okolina presudan činitelj razvoja. Teorija socijalnog učenja (socijalno-kognitivni pristup) zasniva se na pretpostavci da mnoga nepoželjna i poželjna ponašanja sva djeca stječu gledajući i slušajući druge ljude u svojoj okolini. Prema tom gledištu, djeca uče ponašanja tako da imitiraju ono što osobe u njihovoj okolini rade.

2.4.3 Piagetova kognitivno-razvojna teorija

Prema Berku (2008) i njegovoj kognitivno-razvojnoj teoriji, djeca nadograđuju svoje znanje kroz istraživanje i manipuliranje svijetom koji ih okružuje. Piaget je razvio 4 stadija kognitivnog razvoja (senzomotorički, predoperacijski, stadij konkretnih operacija i stadij formalnih operacija) kojima je uvjerio brojne psihologe da su djeca u svom razvoju aktivna, a njihov um sastoji se od bogatih struktura znanja.

2.4.4 Pristup obrade informacija

Ova teorija zasniva se na teoriji da se ljudski um može zamisliti kao sustav koji manipulira nekim simbolima i kroz koji prolaze informacije. Odnosno, istraživači ovog pristupa objašnjavaju teoriju kao niz koraka koji se koriste kako bi se razriješio neki problem. Od ulaza nekih informacija u osjetila do njezina izlaska, one se aktivno kodiraju, transformiraju i organiziraju (Berk, 2008).

2.4.5 Etologija i evolucijska razvojna psihologija

Berk (2008) ističe kako etologiju zanima prilagodba ponašanja (kognitivnih i emocionalnih te socijalnih) odnosno doprinos ponašanja čovjekovom opstanku te njegova evolucijska povijest. Etolozi su otkrili kako su mnogi aspekti socijalnog ponašanja bili prisutni i kod naših predaka, pa su prema tome razvili novo područje istraživanja koje se naziva evolucijskom razvojnom psihologijom.

2.4.6 Sociokulturalna teorija Vigotskog

Prema Berku (2008) Vigotski je proučavao na koji se način kultura, odnosno vrijednosti, vjerovanja, običaji te vještine neke društvene skupine prenose na sljedeću generaciju. Odnosno, kako bi djeca usvojila određene načine mišljenja i ponašanja svoje kulture, neophodna je socijalna interakcija u obliku zajedničkih razgovora djece i odraslih ili iskusnije djece. Vigotski je vjerovao kako je komunikacija sastavni dio odrastanja djeteta, a pomaže mu u usvajanju aktivnosti važnih u nekoj kulturi.

2.4.7 Teorija ekoloških sustava

Prema Berku (2008) teorija ekoloških sustava čovjeka analizira kao osobu koja se razvija u složenom sustavu odnosa između više slojeva okoline. Okolina okružuje čovjeka, a uključuje obitelj, susjedstvo, školu, radno mjesto te druga brojna okruženja u kojima se odvija život. Bitno je naglasiti da su sve te strukture međusobno povezane te utječu izravno na čovjeka i njegovo ponašanje.

2.5 Čimbenici teškoća socijalne integracije

Teškoće socijalne integracije javljaju se već u ranom djetinjstvu, a mnoge će od njih nestati bez posebnih rehabilitacijskih i edukacijskih intervencija. Kada se želi utvrditi je li riječ o ozbiljnom poremećaju, presudni kriterij bit će trajnost, ozbiljnost i odupiranje promjeni. Djeca koja imaju slične etiološke čimbenike većinom se međusobno razlikuju više nego što su slična. Tako slična etiologija, uzimajući tu u obzir još i razlike u biološkim ili psihičkim osobinama, može dovesti do različitih oblika ponašanja. A upravo je ponašanje ono što čini neko dijete više ili manje socijalno integriranim (Bouillet, 2019).

2.6 Problemi u ponašanju djece

Prema Bouillet (2019) problemi u ponašanju su ponašanja koja odstupaju od uobičajenih standarda ili normi koje vrijede za određeni uzrast djeteta u nekom okruženju, a koja to okruženje smatra (procjenjuje) štetnima ili opasnima pa je stoga nužan poseban tretman. Bouillet mnoge probleme u ponašanju smatra posljedicom nezadovoljenja potreba djeteta, a ne njegovih bioloških osobina. Posebno naglašava nedovoljno zadovoljenje potrebe za sigurnošću, pripadanjem, ljubavlju i zabavom koja se objašnjava stresom zbog odnosa u obitelji. Djeca svojim ponašanjem neprestano pokušavaju zadovoljiti navedene potrebe, a za njihovo zadovoljavanje

često izabiru ponašanja kao što su agresija, delikvencija i slično (koja su neučinkovita). Stoga primarni cilj mora biti usmjeren na stvaranje odnosa koji se temelji na otvorenoj komunikaciji, međusobnom poštovanju i povjerenju. Samo tako može se uspješno pridonijeti kvaliteti zadovoljavanja potreba djece i samo tako učitelji mogu sudjelovati u tretmanu teškoća socijalne integracije djece koju odgajaju.

2.6.1 Poremećaji u ponašanju

"Pojam poremećaji u ponašanju odnosi se na vrlo široku lepezu ponašanja različitih manifestacija, obilježja, intenziteta, trajanja, složenosti, opasnosti i/ili štetnosti." (Bašić i sur., 2004)

Prema Bašić i sur. (2004) riječ je o ponašanjima kojima djeca štete kako sebi, tako i drugim osobama, skupini ili zajednici. Ponašanje te osobe ima negativne reperkusije na obrazovno i radno postignuće djeteta te njegovo ukupno ponašanje i socijalno funkcioniranje.

2.6.2 Rizična ponašanja

Neki teoretičari koji se bave rizikom ponašanja mladih vide ponašanje kao dio normalnog razvojnog procesa. Svaka mlada osoba traži nova iskustva, uključujući tu neka iskustva koja sa sobom nose određenu količinu rizika ili socijalnog neodobravanja jer su upravo ta iskustva intenzivna i privlačna. O tome hoće li se neko ponašanje smatrati više ili manje rizičnim ima direktne veze s tolerancijom društva u pogledu određenih ponašanja. Tako neka ponašanja u različitim kulturnim okruženjima mogu biti potpuno različito prihvaćena te to dovodi do zaključka da većina rizičnih ponašanja nije normativna ili adaptivna već su znak socijalne neprilagođenosti (Bašić i sur., 2004).

Među rizičnim ponašanjima djece i mladih sve više prostora zauzima vršnjačko nasilje. Najčešći oblici nasilja tu su:

- verbalno: dobacivanje, izrugivanje...
- socijalno: izbjegavanje, ignoriranje, ogovaranje...
- psihološko: oštećivanje tuđe imovine, krađa, prijeteći pogledi...
- fizičko: guranje, rušenje, udarci (Bašić i sur., 2004).

2.7 Ponašanje djece u školskoj okolini

Pojam učeničkog ponašanja u razredu je dosta širok, a obuhvaća i ponašanja koja nisu direktno povezana sa školskim učenjem i postignućem. Tu je obuhvaćeno ponašanje vezano uz poštovanje školskih pravila, odnos prema ostalim učenicima u razredu te nastavnicima, ali i odnos učenika prema samom sebi (Vizek Vidović, Vlahović Štetić, Petrak, 1999). Djeca u školu dolaze s određenim predispozicijama, temperamentima i ponašanjima koje su naučili u okruženju svog doma ili vrtiću. Kako djeca odrastaju, škola i školsko okruženje preuzimaju sve važniju ulogu u socijalnom funkcioniranju. Važna obilježja za djecu i mlade u osnovnoj školi uključuju akademski i socijalni razvoj, odnosno sposobnost odgovarajućeg ponašanja te povoljne odnose sa članovima obitelji i vršnjacima (Bašić i sur., 2004).

Prema Vidić (2010) na ponašanje učenika utječu različiti faktori koji se mogu podijeliti na izvanškolske i unutarškolske utjecaje. Najvažniji izvanškolski faktor je obiteljska situacija jer se promjene koje se događaju direktno odražavaju na ponašanja djece, odnosno na njihovo samopouzdanje. Osim obiteljske situacije veliku ulogu igra i stalna prisutnost nasilja u dječjoj okolini koja rezultira neosjetljivošću djeteta na tuđe probleme. Od unutarškolskih faktora najčešće su spominjani nemogućnost odlučivanja, nedostatak poželjnih ponašanja, nejasna ograničenja i napad na dostojanstvo učenika. Tu također možemo uvrstiti i osjećaj umora i dosade kod učenika koji je posljedica jednoličnog načina poučavanja učitelja te nezanimljivošću sadržaja koji se uči.

Vizek Vidović i sur. (1999) ističu kako su dosadašnji istraživači učeničkog ponašanja ustanovili da se pojedini povezani oblici ponašanja mogu svrstati u dvije šire kategorije: eksternalizirana ponašanja (ponašanja usmjerena prema van) i internalizirana ponašanja (ponašanja usmjerena prema unutra). Eksternalizirani poremećaji u ponašanju odnose se na poremećaje vladanja i ophođenja prema sebi i drugima. U školi se očituju u verbalnoj i fizičkoj agresiji, neposlušnosti, buntovnosti, manjku samokontrole i neobrazivosti prema okolini. Ovdje se svrstava i hiperaktivnost te socijalizirano agresivno ponašanje (dobro socijalizirana vršnjačka grupa koja se agresivno odnosi prema okolini). Ove obrasce ponašanja učitelji i ostali učenici doživljavaju ometajućima i neprijateljskima. Za razliku od eksternaliziranih poremećaja, internaliziranim poremećajima ponašanja smatraju se ona kojima su svojstveni povučenost, psihosomatske smetnje, anksioznost, strahovi ili potištenost.

Neki istraživači u tu skupinu ubrajaju i nezrelo ponašanje, a koje je povezano s nedostatkom zanimanja za školu i učenje, te općom tromošću i pasivnošću. Ta djeca imaju negativnu predodžbu o sebi i nisko samopoštovanje. Nastavnici i učenici ih doživljavaju kao sramežljive i povučene.

Keresteš (2006) navodi da ponašanje učenika u razredu uz prisutnost određenih teškoća i poremećaja u ponašanju znatno utječu na mogućnost ostvarivanja nastavnih ciljeva te ukupnu razrednu klimu. Neka učenička ponašanja ometaju rad u razredu, a druga djeca i nastavnici smatraju ih uznemirujućima. Bouillet (2019) bez obzira na klasifikacijske nedorečenosti, ponašanja učenika dijeli na: plašljivost, povučenost, potištenost, nemarnost, lijenost, nametljivost, nediscipliniranost, laganje, bježanje, agresivno te delikventno ponašanje.

- a) Plašljivost se javlja kad osjećaj uplašenosti ili straha nije opravdan uzrokom ili kad osoba s objektom straha nije u odnosu. Karakterizira ga uznemirenost, bljedilo, pojačano znojenje, napetost, ukočenost, neodlučnost, a znak je da se dijete (osoba) osjeća nesigurno (samopouzdanje mu je slabo. Pojavljuje se u situacijama u kojima se može doživjeti neuspjeh, podsmijeh ili prigovor neke druge osobe.
- b) Povučena je definirana kao ponašanje djeteta (osobe) koja je pretežno mirna, tiha i zatvorena. Takva osoba nema stalnih prijatelja, društvo joj čine ili mlađe ili starije osobe, često odluta u maštu, a igru s vršnjacima napušta nezadovoljna i rano. Zbog toga je često meta vršnjačkog nasilja te se povlači u sebe čak do krajnje točke, odnosno usamljenosti i tada postaje introvertirana, socijalno anksiozna, pesimistična i depresivna osoba, neprijateljski raspoložena te nevjesta u uspostavljanju bilo kakvih socijalnih odnosa s drugima.
- c) Potištenost je stanje blažeg očaja i/ili beznada koji prevladava nad svim drugim osjećajima djeteta (osobe). Umanjuje sposobnost čitanja i pisanja, koncentracije te komunikacije čime se utječe i na sveukupno socijalno funkcioniranje. Potišteno dijete (osoba) je pasivna, bezvoljna, mrzovoljna, otesita ili pak šutljiva i povučena, često umorna, razdražljiva, plačljiva, tjeskobna i zabrinuta.
- d) Nemarnost označava neodgovoran odnos prema radnim zadaćama te pasivno ponašanje koje prate manje ili više uspješni izgovori. Dijete (osoba) je sporo,

nespretno i površno kod bilo koje aktivnosti koju mora obaviti (češljanje, oblačenje i slično). Međutim kod aktivnosti koje joj izazivaju ugodu javlja se živahnost i aktivnost.

- e) Lijenost je nedostatak želje za bilo kakvim radom ili aktivnosti. Najčešće je osoba pasivna, bespomoćna i nesamostalna. Lijeni učenici su nestrpljivi, razdražljivi i mrzovoljni, zaboravljaju napisati domaću zadaću, brzo gube zanimanje i uče pod prisilom, te ne ulažu nikakav trud za razumijevanje zadatka ili naputaka učiteljice.
- f) Nametljivo ponašanje je svako ponašanje koje za cilj ima privući pozornost okoline (hvalisanjem ili prenemaganjem), biti zanimljiv i zabaviti ljude oko sebe, upasti im u oči, odnosno biti predmet tuđeg divljenja. Najčešće je prisutno kod djece koja se osjećaju usamljena jer imaju osjećaj da se roditelji dovoljno ne bave njima ili da za njih nemaju vremena.
- g) Nedisiplinirano ponašanje je ponašanje koje je manje ili više povezano s nepriznavanjem ili suprotstavljanjem odgojnom autoritetu. Dijete (osoba) je tvrdoglava, nespremna na kompromise ili popuštanje, pruža otpor zapovijedima, te ne želi pregovarati s vršnjacima ili odraslima. Najčešće je tu riječ o ispitivanju granice do koje može ići kod neke osobe. Nedisipliranost se kreće s nepoštovanjem ili remećenjem pravila ponašanja, a može ići sve do poremećaja s prkošenjem i suprotstavljanjem. Određene osobe prkos izražavaju na svakakve načine: neke otvoreno (valjanje po podu, napadaji bijesa te lupanje šakom o stol), a neke zatvoreno (indiferentnost na kazne, površno obavljanje zadaća te zapuštanje školskih i obiteljskih obveza).
- h) Laganje se javlja kod djece koja na taj način žele postići određeni cilj. Podrazumijeva postojanje namjere i svijesti o samom djelu radi izravne koristi (izbjegavanje kazne, postizanje pobjede, dobivanje nagrade i slično). Najčešće djeca nisu svjesna da nanose (ili bi mogla nanijeti) zlo nekoj drugoj osobi (braći, roditeljima, vršnjacima, učiteljima) jer još nisu sposobna uočiti razliku (ne)moralnosti pojedinih laži te štetnosti laži u društvu.
- i) Bježanje je svojevóljno i nedopušteno udaljavanje djeteta (osobe) iz odgojne sredine bez valjanje isprike liječnika ili opravdanja roditelja (ili drugih osoba). Ono može biti posljedica više okolnosti. Djeca koja bježe najčešće su plašljiva, nesigurna, sklona depresivnosti i drugim strahovima. U bježanju mogu se oslanjati na vlastite snage ili na druge osobe. Bježanje iz neke

ustanove može biti motivirano neprilagođenošću na nove uvjete, dok bježanje iz škole nezadovoljstvom te školskim fobijama.

- j) Agresivno ponašanje obuhvaća ponašanja kojima se nanosi šteta ili ozljede drugoj osobi. Razlikuju se tri vrste agresija: fizička, verbalna i socijalna. Kada su u razredu prisutna djeca sklona agresivnom ponašanju bitno je da se jasno dogovore pravila ponašanja u toj skupini, odnosno da se u toj skupini ne tolerira bilo kakvo agresivno ponašanje.
- k) Delikventno ponašanje je ponašanje koje u svojoj konačnici rezultira kaznenim djelom (nekom kaznom ili zatvaranjem u ustanove), a čija namjera je zaštita a nekažnjavanje djeteta. Delikventno ponašanje djeteta prvenstveno upućuje na postojanje nepovoljnih okolnosti u kojima dijete odrasta, a zahtijeva intervenciju usmjerenu i na saniranje čimbenika koji su takvom ponašanju pridonijeli, a također i korekcijama samog ponašanja.

2.8 Učiteljske percepcije učeničkih ponašanja

Ulaskom u školu mnoga djeca se prvi put suočavaju s razmjerno visokim zahtjevima i očekivanjima pa je to ujedno i mjesto gdje se prvi put promatra i procjenjuje njihova mogućnost prilagodbe (Vizek Vidović, i sur., 1999). Prema Vidić (2010) učitelji su najzadovoljniji učenicima koji su zainteresirani za znanja koja im nude. Svi učitelji će se složiti da u razredu ne žele učenike koji ne sudjeluju u radu i ne ispunjavaju zadatke koji su im dodijeljeni. Međutim u svakom razredu postoji nekoliko učenika koji će sjediti mirno i uspravno, a zapravo neće pratiti nastavu. Osim takvih "mirnih" učenika, postoje i učenici koji ne razviju takve vještine već otvoreno iskazuju koliko se dosađuju tijekom nastave. Mnogi učitelji takve učenike smatraju gubljenjem vremena i smatraju ih nemotiviranima, a s druge strane, takve učenike veseli kad se učitelji naljute i posvete im pozornosti. Roditelje i učitelje sve više zabrinjava takvo neprihvatljivo ponašanje djece u školi (ali i kod kuće). To neprihvatljivo ponašanje usko je povezano i sa učenjem i akademskim postignućima te to sve zajedno stvara sliku neučinkovitog obrazovnog sustava, a u širim kontekstima i neučinkovite zajednice u cjelini.

Prema Vlah (2014) učitelj u radu s djecom treba znati prepoznati potrebe svakog od djeteta jer je svako dijete individua za sebe i ono na sebi svojstven način reagira na određene podražaje u određenim situacijama. Vidić (2010) ističe kako je

upravljanje učeničkim ponašanjima oduvijek bio jedan od prioritetnih zadataka svakog učitelja (ponajprije jer neprihvatljivo ponašanje stvara smetnju pozitivnom radnom okruženju). Prema Vizek Vidović i sur. (1999) informacije o učenikovom ponašanju mogu se prikupljati iz više različitih izvora: školske dokumentacije, samog učenika, vršnjaka, roditelja i učitelja. Pošto učitelji imaju najviše mogućnosti za promatranje i procjenu učeničkog ponašanja u razredu, oni stoga mogu dati najbolju procjenu te su najprikladniji izbor informacija koje potom služe za inicijalno utvrđivanje neprimjerenog ponašanja u razredu. Međutim, Vizek Vidović (1999) ističe kako učitelji često imaju nejednake kriterije poželjnog i nepoželjnog ponašanja, rabe nejednoznačnu i uopćenu terminologiju te ne posvećuju jednaku pažnju pojedinim dimenzijama ponašanja pa je stoga takvo prikupljanje podataka o učenicima često podložno mnogim pristranostima. Vidić (2010) ističe kako su ključni elementi u stvaranju učinkovitog vođenja razreda ciljevi, zadatci, vrijeme i određivanje tempa rada, nastavna sredstva te socijalne strukture. Naravno, ti elementi moraju biti planirani i usmjereni poželjnom ponašanju. Zaključno, kao najvažniji cilj ističe stvaranje i oblikovanje pozitivnog okruženja u kojemu sami učitelji mogu povesti učenike prema uspješnosti, kako u obrazovnim postignućima, tako i pripremanjem svakog učenika za kasniji samostalan život u zajednici.

3 METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1 Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati učiteljske percepcije učeničkih ponašanja s primjerenim oblikom školovanja u odgojno-obrazovnom procesu redovite osnovne škole.

3.2 Ispitanici i postupak

Istraživanje je provedeno u školama na području Varaždinske županije.

Istraživanje se provodilo školske godine 2018./2019., a u istraživanju je sudjelovalo šest osnovnih škola (matične i područne). Sudjelovali su učitelji razredne (od prvog do četvrtog razreda) i predmetne nastave, odnosno razrednici od petog do osmog razreda. Učitelji su ispunjavali upitnik za svakog učenika koji ima Rješenje o primjerenom obliku obrazovanja (ili je u postupku donošenja istog) pojedinačno.

U istraživanju je sudjelovalo 43 ispitanika, te je ispunjeno 63 upitnika te sam na taj način dobila podatke o ponašanju 63 učenika iz tih škola. Učenici o kojima su se ispunjavali upitnici nalaze se u razredima od drugog do osmog.

Istraživanje je provedeno nakon razgovora s ravnateljem/ravnateljicom i pedagogom/pedagoginjom škole te uz dobivanje njihove usmene ili pismene suglasnosti. Ravnatelji/ravnateljice ili pedagozi/pedagoginje preuzeli su obvezu distribuiranja i prikupljanja upitnika u školama gdje su zaposleni. Popunjavanje upitnika provodilo se po principu papir-olovka. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dragovoljno i bez prisile, a svaki (su) se učitelj ili škola mogli u bilo kojem trenutku povući iz istraživanja bez navođenja razloga.

3.3 Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja korišten je anketni upitnik (Bouillet i sur., 2018). U uvodnom dijelu se pomoću pitanja prikupljaju podaci o općim karakteristikama učenika (škola, razred, spol, ocjena ponašanja, tko dolazi na informacije/roditeljske sastanke, procjena suradnje s roditeljem učenika, procjena o odnosima u obitelji učenika, procjena prihvaćenosti učenika kod drugih učenika u razredu, vrsta teškoće koju učenik ima, ako ju ima, po kakvom programu se učenik školuje te ima li asistenta u nastavi). Prvi dio upitnika sadrži 14 tvrdnji na kojima su ispitanici izražavali svoje mišljenje, birali su jednu između nekoliko tvrdnji, onu koja najbolje

opisuje učenika. Drugi dio sadrži 31 tvrdnju na kojima su ispitanici izražavali svoju procjenu ponašanja učenika na skali Likertovog tipa s kategorijama odgovora od 1 - nikad, 2 - rijetko, 3 - često, 4 - gotovo uvijek. Anketa se ispunjavala sukladno ispitanikovom mišljenju i saznanjima o učenicima s kojima rade.

U analizi rezultata varijable upitnika razvrstane su sukladno originalnom Upitniku o ponašanju učenika, a uključuju četiri dimenzije ili faktora ponašanja (eksternalizirani problemi u ponašanju, internalizirani problemi u ponašanju, zauzimanje za sebe i vlastite potrebe, učenje i izvršavanje školskih obveza).

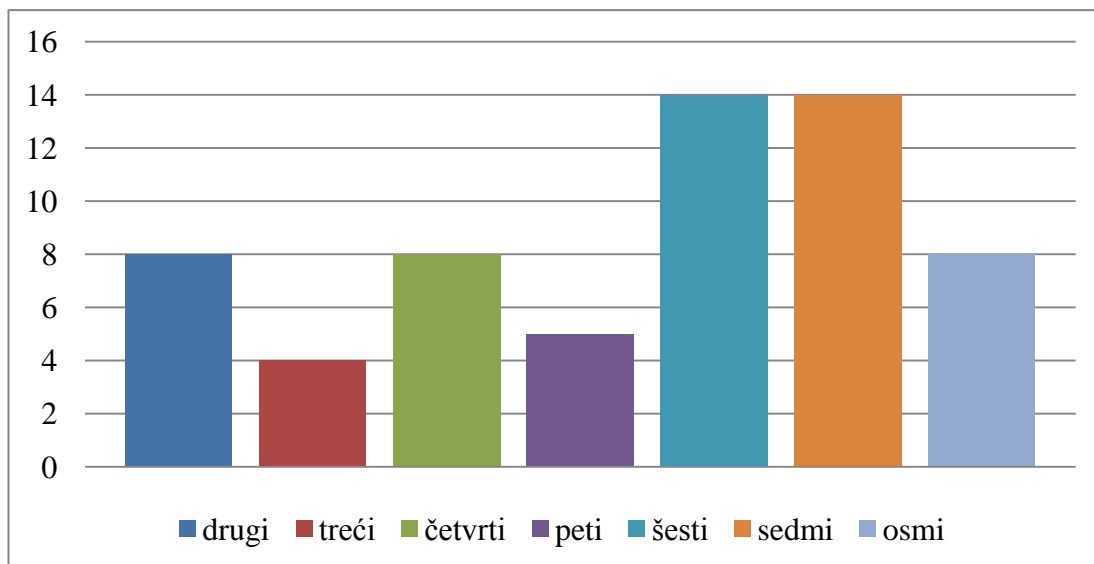
3.4 Hipoteze istraživanja

Hipoteza 1 - Postoje statistički značajne razlike u ponašanju s obzirom na spol učenika s primjerenim oblikom odgoja i obrazovanja

Hipoteza 2 - Postoji statistički značajna razlika u ponašanju učenika s primjerenim oblikom školovanja u odnosu polaze li razrednu ili predmetnu nastavu

4 REZULTATI ISTRAŽIVANJA

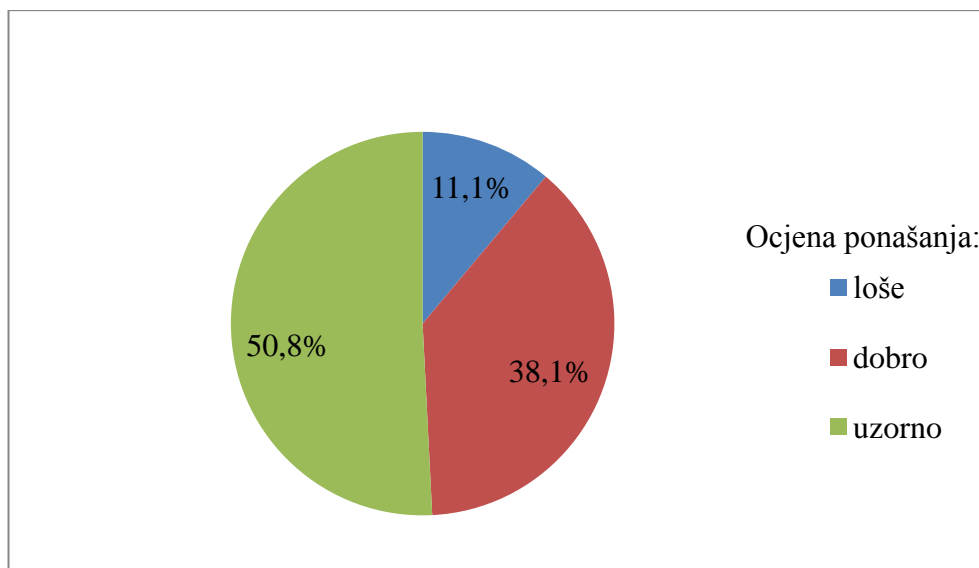
U istraživanju su sudjelovala 43 ispitanika, odnosno učitelja iz razredne i predmetne nastave koji su ispunili 63 upitnika o ponašanju učenika iz tih škola. Dva upitnika bila su nepotpuno ispunjena te su zbog toga uklonjena iz obrade podataka. Analize podataka vršene su za 61 upitnik.



Grafikon 1. Raspodjela učenika s obzirom na razred koji pohađaju

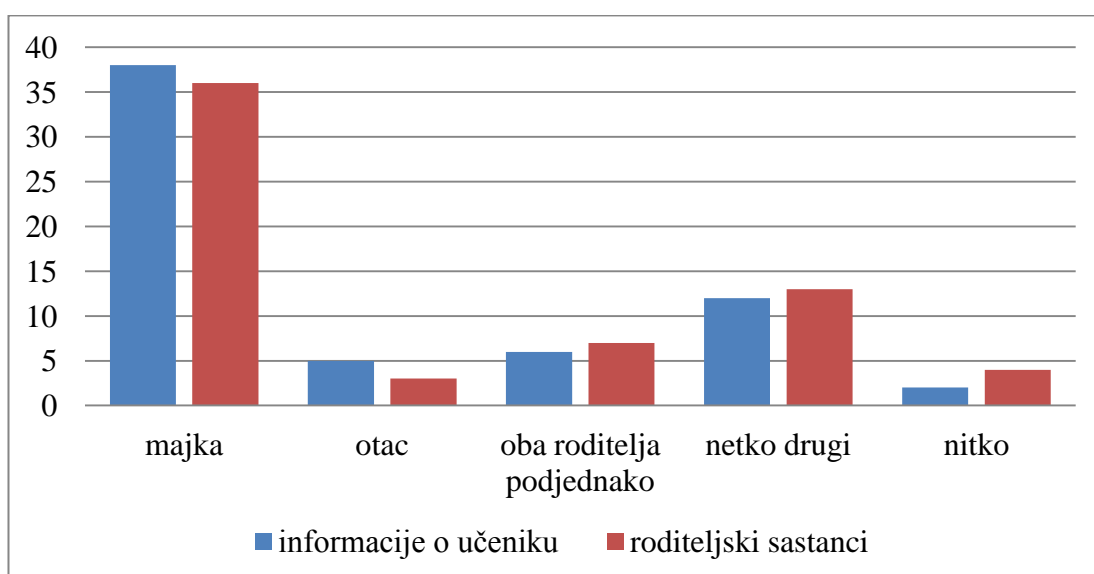
U 1. grafikonu prikazana je distribucija učenika po dobi, odnosno razrednim odjelima. U nižim razredima uključenih osnovnih škola bilo je 32% (N=20), a u razrednim odjelima predmetne nastave njih 65% (N=41) (nepoznati su podaci za dvoje učenika o tome u kojem su razredu).

S obzirom na spol bilo je 62% učenika i 38% učenica. U odnosu na spol nije utvrđeno da ima značajno više ili manje ($\chi^2=3,571$; $p=,077$) učenika muškog ili ženskog spola.



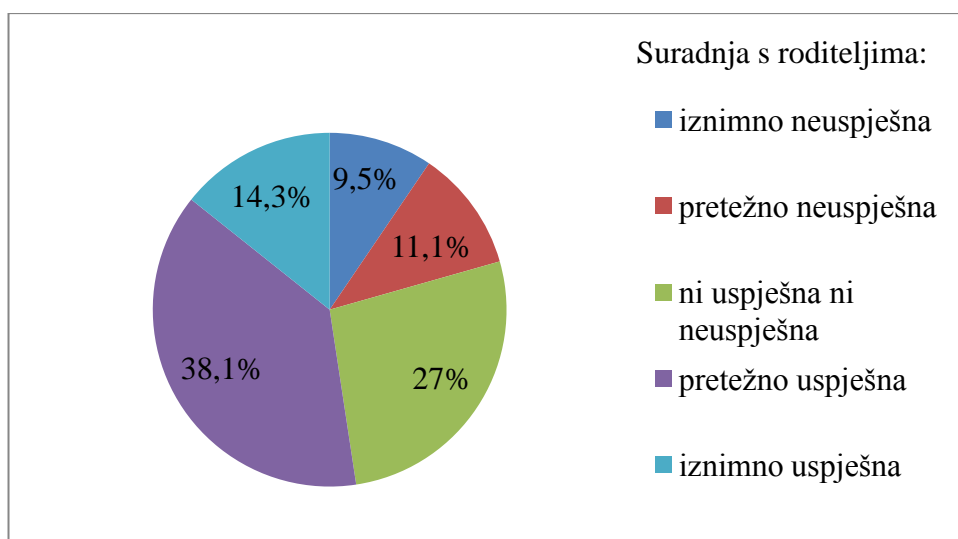
Grafikon 2. Raspodjela učenika prema ocjeni ponašanja na kraju prošle školske godine

U grafikonu 2. prikazana je raspodjela učenika prema ocjeni koju su učitelji dali za njihovo ponašanje tijekom prošle školske godine. Učitelji su procijenili da 11,1% učenika ima loše ponašanje, dobrim su ponašanje ocijenili za 38,1% učenika, a uzornim su ocijenili ponašanje 50,8%. Usporedbom učenika prema spolu i ocjeni ponašanja Hi kvadrat ($\chi^2=2,297$; $p=,324$) i Fischerovim egzaktnim testom nisu utvrđene značajne razlike.



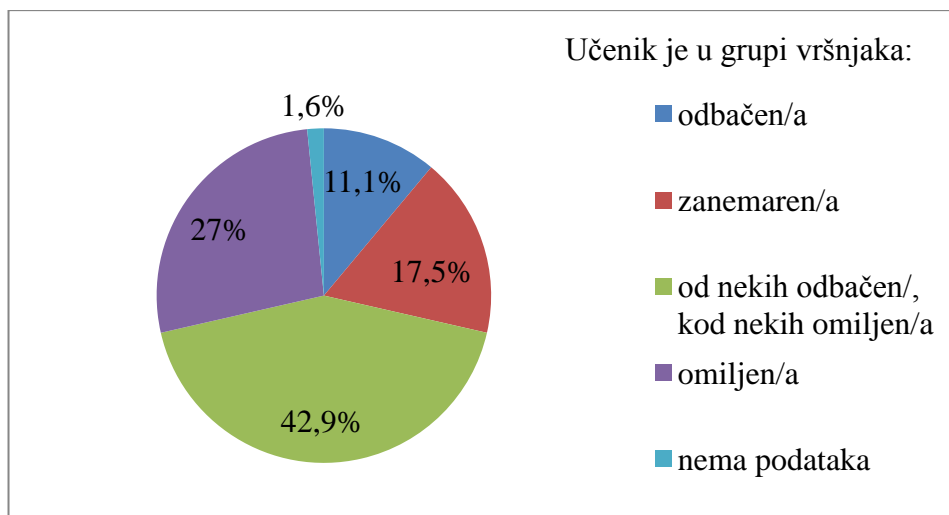
Grafikon 3. Raspodjela podataka prema tome tko dolazi u školu po informacije

U 3. grafikonu prikazana je raspodjela odgovora o tome tko dolazi u školu na informacije ili na roditeljske sastanke. Po informacije i na roditeljske sastanke najčešće dolaze majke s udjelom od 60,3% zbog informacija o učeniku te 57,1% zbog roditeljskih sastanaka. Očevi su zastupljeni u vrlo malom udjelu od 5 do 8%. Samo je 1 (1,6%) slučaj u kojem nitko ne dolazi na informacije o učeniku, odnosno radi se o 4 (6,3%) slučaja u kojem nitko ne dolazi na roditeljske sastanke.



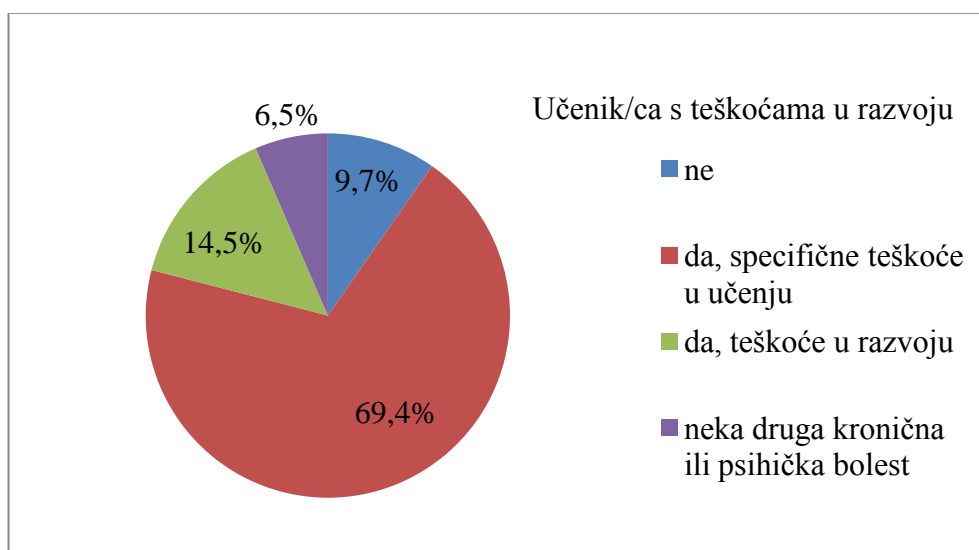
Grafikon 4. Raspodjela učiteljske percepcije uspješnosti suradnje s roditeljima učenika

U 4. grafikonu nalazi se raspodjela prema tome kako učitelji procjenjuju suradnju s roditeljima učenika. Iznimno neuspješnu suradnju s roditeljima procjenjuje 9,5% učitelja, a pretežito neuspješnom 11,1%. Pretežno uspješnu suradnju ostvaruje 38,1% učitelja, a iznimnu uspješnu suradnju ima 14,3% učitelja.



Grafikon 5. Raspodjela učenika prema prihvaćenosti u grupi vršnjaka

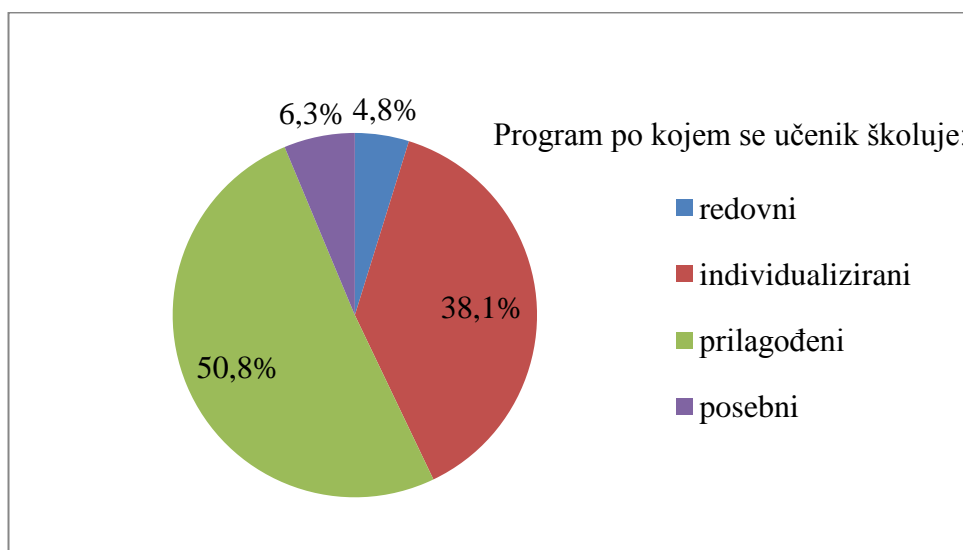
Iz grafikona 5. uočljivo je da nešto više od 40% učenika ima kontroverzni status među vršnjacima. Oni su od nekih prihvaćeni, a od nekih istovremeno odbaćeni. Više od 10% učenika je odbaćeno od vršnjaka, dok je 17,5% učenika zanemareno. Trećina učenika je među vršnjacima omiljena.



Grafikon 6. Raspodjela učenika/ca prema tome ima li teškoće u razvoju ili nema

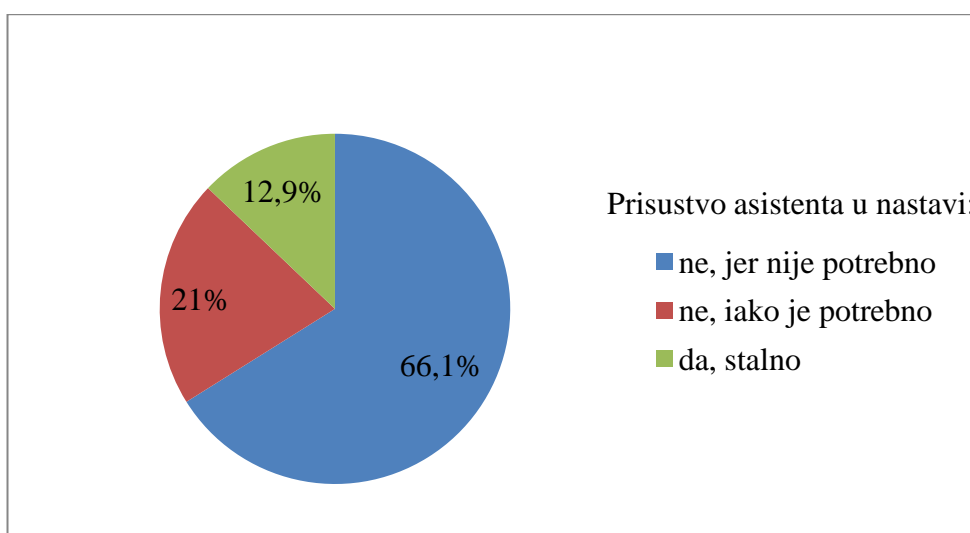
U ukupnom uzorku ispitanika s primjerenim programom školovanja njih oko 10% nema prepoznatih teškoća. Od ostalih učenika gotovo 70% imaju specifične teškoće u učenju, prepoznate teškoće u razvoju ima 14,5% učenika i 6,5% učenika ima neku drugu kroničnu ili psihičku bolest.

Učitelji procjenjuju da u skupini učenika njih trećina ima intelektualne teškoće, zatim trećina ima specifične teškoće učenja i ADHD. Najmanje su zastupljene govorno-glasovno-jezične teškoće i poremećaji iz spektra autizma.



Grafikon 7. Raspodjela učenika po programu po kojem se školuju

U grafikonu 7. prikazana je raspodjela učenika prema programu školovanja u redovitoj osnovnoj školi. Tako se 4,8% učenika školuje po redovnom programu, zatim 38,1% po redovitom programu uz individualizirane postupke. Program uz prilagodbu sadržaja ostvaruje 50,8% učenika.



Grafikon 8. Raspodjela učenika prema potrebi asistenta u nastavi

U 8. grafikonu prikazano je da 66,1% učenika nema asistenta u nastavi jer mu nije potrebna, 21% učenika ga iz nekog razloga nema iako mu je podrška pomoćnika potrebna, a u uzorku istraživanja 12,9% učenika ima asistenta u nastavi.

U tablicama 1. – 4. prikazane su procjene ponašanja učenika kako ih doživljavaju njihovi učitelji. Na česticama upitnika provedena je faktorska analiza, a četiri faktora objašnjavaju ukupno 68.37% varijance.

Tablica 1. Procjene učitelja o eksternaliziranim problemima u ponašanju učenika s primjerenim oblikom školovanja

	nikada	rijetko	često	gotovo uvijek	M	SD
fizički napada druge učenike	63.9%	24.6%	8.2%	3.3%	1.51	.788
govori neistine o drugim učenicima (ogovara)	45.9%	36.1%	16.4%	1.6%	1.74	.794
koristi nametljive oblike komunikacije da bi postigao/la pažnju	49.2%	19.7%	19.7%	11.5%	1.93	1.078
koristi napadne (neprimjerene) načine ponašanja kako bi zadobio/la pozornost vršnjaka	49.2%	26.2%	14.8%	9.8%	1.85	1.014
koristi napadne (neprimjerene) načine ponašanja kako bi zadobio/la pozornost odraslih	50.8%	19.7%	19.7%	9.8%	1.89	1.050
koristi neprimjeren rječnik i komunikaciju (npr. psuje, vrijeđa ostale, drzak/drška je i sl.)	52.5%	19.7%	19.7%	8.2%	1.84	1.019
manipulira drugom djecom i/ili situacijama kako bi postigao/la svoje ciljeve	60.7%	24.6%	11.5%	3.3%	1.57	.826
neprimjereno odgovara na pozive vršnjaka da s njime/njom komuniciraju	57.4%	24.6%	13.1%	4.9%	1.66	.892
remeti održavanje nastave (galamom, ometanjem drugih učenika, prekidanjem nastave, upadanjem u riječ)	54.1%	19.7%	18%	8.2%	1.80	1.014
ponaša se na način koji smeta drugim učenicima	47.5%	24.6%	21.3%	6.6%	1.87	.974
služi se neistinama kako bi postigao/la neki svoj cilj	57.4%	24.6%	16.4%	1.6%	1.62	.820
zahtijeva upozorenje i kaznu prije nego prestane s neprimjerenim ponašanjem	62.3%	23%	11.5%	3.3%	1.56	.827
svojim ponašanjem iskušava granice učitelja	50.8%	26.2%	13.1%	9.8%	1.82	1.008
traži previše pažnje	47.5%	23%	18%	11.5%	1.93	1.063
uzima tuđe stvari bez pitanja	65.6%	18%	13.1%	3.3%	1.54	.848

Prikazane relativne frekvencije i prosječne vrijednosti rezultata po varijablama pokazuju da učenici eksternalizirane probleme u ponašanju manifestiraju rijetko ili nikada. Manji broj učenika koristi nametljive oblike komunikacije da bi postigli pažnju ($M=1.93$, $SD=1.078$) ili napadne (neprimjerene) oblike komunikacije kako bi zadobili pažnju vršnjaka ($M=1.85$, $SD=1.014$) ili odraslih ($M=1.89$, $SD=1.050$). Također, mali broj učenika koristi neprimjeren rječnik i komunikaciju (psuje, vrijeđa, drzak/drska je...) ($M=1.84$, $SD=1.019$), manipulira drugom djecom i/ili situacijama kako bi postigli svoje ciljeve ($M=1.57$, $SD=.826$) ili neprimjereno odgovara na pozive vršnjaka da s njime/njom komuniciraju ($M=1.66$, $SD=.892$). 62.3% učenika ne zahtijeva upozorenje i kaznu prije nego što prestanu s neprimjerenim ponašanjem ($M=1.56$, $SD=.827$). Više od polovine učenika nikad se ne koristi neistinama kako bi postigli neki svoj cilj ($M=1.62$, $SD=.820$), ne uzima tuđe stvari bez pitanja ($M=1.54$, $SD=.848$) ni ne traži previše pažnje ($M=1.93$, $SD=1.063$).

Faktor samostalno objašnjava 38.77% varijance, a Cronbach α faktora iznosi $\alpha=.973$.

Tablica 2. Procjene učitelja o internaliziranim problemima u ponašanju učenika s primjerenim oblikom školovanja

	nikada	rijetko	često	gotovo uvijek	M	SD
iskazuje pretjeranu plašljivost u ispitnim situacijama	29.5%	41%	26.2%	3.3%	2.03	.836
sklon/a osamljivanju	29.5%	47.5%	14.8%	8.2%	2.02	.885
izbjegava društvo vršnjaka	47.5%	39.3%	9.8%	1.6%	1.62	.756
odbija sudjelovati u igrama i aktivnostima s drugom djecom za vrijeme odmora	41%	47.5%	9.8%	1.6%	1.72	.710
tuži se na glavobolje, trbobođe i sl.	59%	23%	16.4%	1.6%	1.61	.822

Kada govorimo o internaliziranim problemima u ponašanju, možemo iščitati da trećina učenika iskazuje pretjeranu plašljivost u ispitnim situacijama, a svaki peti učenik je često (14,8%) i gotovo uvijek (8,2%) ($M=2.02$, $SD=.885$). Većina učenika prema procjeni njihovih učitelja ne izbjegava društvo vršnjaka ($M=1.62$, $SD=.756$). među učenicima ima oko 10% onih koji često i gotovo uvijek izbjegavaju društvo vršnjaka i odbijaju sudjelovati u igrama i aktivnostima s drugom djecom ($M=1.72$, $SD=.710$). Manje od 20% djece se tuži na glavobolje i trbobođe.

Faktor samostalno objašnjava 6.37% varijance, a Cronbach α faktora iznosi $\alpha=,605$.

Tablica 3. Procjena učitelja o zauzimanju učenika za sebe i svoje potrebe

	nikada	rijetko	često	gotovo uvijek	M	SD
traži dozvolu za napuštanje učionice	44.3%	24.6%	13.1%	16.4%	1.98	1.147
traži objašnjenje kad nešto ne razumije	21.3%	39.3%	26.2%	13.1%	2.31	.958
traži pomoć u rješavanju zadataka	19.7%	34.4%	27.9%	18%	2.44	1.009
traži pozornost vršnjaka na primjeren način	21.3%	44.3%	27.9%	6.6%	2.20	.853

Kada govorimo o zauzimanju učenika za sebe i svoje potrebe, možemo iščitati da 44% učenika ne traži dozvolu za napuštanje učionice ($M=1.98$, $SD=1.147$). Petina učenika ne traži objašnjenje kad nešto ne razumije ($M=2.31$, $SD=.958$) i ne traži pomoć u rješavanju zadataka ($M=2.44$, $SD=1.009$). 44.3% učenika rijetko, 27.9% učenika često i 6.6% učenika uvijek na primjeren način traži pozornost vršnjaka ($M=2.20$, $SD=.853$).

Faktor samostalno objašnjava 8.97% varijance, a Cronbach α faktora iznosi $\alpha=,746$.

Tablica 4. Procjena o učenju i izvršavanju školskih obaveza

	nikada	rijetko	često	gotovo uvijek	M	SD
brzo odustaje od rješavanja zadataka i započetih aktivnosti	6.6%	26.2%	49.2%	18%	2.79	.819
ima teškoće koncentracije tijekom nastave	4.9%	18%	42.6%	34.4%	3.07	.854
ima teškoće razumijevanja nastavnog sadržaja	3.3%	21.3%	42.6%	32.8%	3.05	.825
izbjegava izvršavanje školskih obaveza	9.8%	39.3%	31.1%	19.7%	2.61	.918
školske zadatke izvršava površno i neprimjereno	6.6%	31.1%	36.1%	26.2%	2.82	.904
očekivana samostalnost nije u skladu s dobi i sposobnostima	8.2%	27.9%	37.7%	26.2%	2.82	.922
neprimjereno izvršava domaće zadaće	36.1%	26.2%	29.5%	6.6%	2.03	.999

Učenici često odustaju od rješavanja zadataka i započetih aktivnosti ($M=2.79$, $SD=.819$), a više od polovine ima teškoće koncentracije tijekom nastave ($M=3.07$,

SD=.854) i razumijevanja nastavnog sadržaja (M=3.05, SD=.825). Učenici rijetko izbjegavaju školske obaveze (M=2.61, SD=.918). Više od 60% učenika školske zadatke izvršavaju površno i neprimjereno (M=2.82, SD=.904), a da očekivana samostalnost nije u skladu s dobi i sposobnostima procijenjena je u 63% učenika (M=2.82, SD=.922). Domaće zadaće učenici uglavnom izvršavaju primjereno, a neprimjereno ih izvršava 36.1% učenika (M=2.03, SD=.999). Na ovom je faktoru važno uočiti da veći rezultat predstavlja veće teškoće u učenju i izvršavanju školskih obaveza. To je i očekivano jer uzorak ispitanika čine učenici s primjerenim oblikom školovanja.

Faktor samostalno objašnjava 14.26% varijance, a Cronbach α faktora iznosi $\alpha=.874$.

Prva istraživačka hipoteza odnosi se na razlike u ponašanju učenika u odnosu na kriterij njihovog spola.

Tablica 5. Usporedba ponašanja učenika s primjerenim oblikom školovanja po spolu

	Spol učenika	N	Mean Rank	Sum of Ranks	P*
eksternalizirani problemi u ponašanju	ženski	24	27.98	671.50	.285
	muški	37	32.96	1219.50	
internalizirani problemi u ponašanju	ženski	24	35.71	857.00	.093
	muški	37	27.95	1034.00	
učenje i izvršavanje školskih obaveza	ženski	24	28.50	684.00	.343
	muški	37	32.62	1207.00	
zauzimanje učenika za sebe i svoje potrebe	ženski	24	28.31	679.50	.379
	muški	37	32.74	1211.50	

*Mann Whitney U test; $p<0,05$

U 5. tablici je vidljivo da eksternalizirane probleme u ponašanju više pokazuju učenici (Mean Rank=32.96); $p=.285$) u usporedbi s učenicama (Mean Rank=27.98). Internalizirane probleme u ponašanju više pokazuju učenice (Mean Rank=35.71); $p=.093$) od učenika (Mean Rank=27.95). Razlika ne postoji ni kad pogledamo kako učenici uče i izvršavaju školske obaveze pa tako možemo iščitati kako učenici imaju više problema s učenjem (Mean Rank=32.62); $p=.343$) od učenica (Mean

Rank=28.50), ali i u zauzimanju za sebe i svoje potrebe gdje se učenici bolje znaju zauzeti za sebe (Mean Rank=32.74); $p=.379$) u usporedbi s učenicama (Mean Rank=28.31).

Sve navedeno ukazuje na to da prvu hipotezu "Postoje statistički značajne razlike u ponašanju s obzirom na spol učenika s primjerenim oblikom odgoja i obrazovanja" odbacujemo jer nema statistički značajne razlike i zaključujemo da prema procjeni njihovih učitelja učenici muškog i ženskog spola koji se školuju po primjerenim programima podjednako iskazuju eksternalizirane i internalizirane probleme u ponašanju, imaju teškoće u učenju i zauzimanju za sebe i svoje potrebe.

Tablica 6. Usporedba ponašanja učenika u odnosu na razrednu i predmetnu nastavu

	Razred kojeg učenik pohađa	N	Mean Rank	Sum of Ranks	p
eksternalizirani problemi u ponašanju	razredna nastava	22	38.82	854.00	.009
	predmetna nastava	39	26.59	1037.00	
internalizirani problemi u ponašanju	razredna nastava	22	31.61	695.50	.842
	predmetna nastava	39	30.65	1195.50	
učenje i izvršavanje školskih obaveza	razredna nastava	22	36.52	803.50	.000
	predmetna nastava	39	27.88	1087.50	
zauzimanje učenika za sebe i svoje potrebe	razredna nastava	22	41.41	911.00	.068
	predmetna nastava	39	25.13	980.00	

*Mann Whitney U test; $p < 0,05$

U 6. tablici je vidljivo da postoji statistički značajna razlika na dva faktora. Eksternalizirane probleme u ponašanju više iskazuju učenici razredne nastave (Mean Rank=38.82); $p=.009$) u usporedbi s predmetnom nastavom (Mean Rank=26.59). Isto tako internalizirani problemi u ponašanju izražajni su u razrednoj (Mean Rank=31,61); $p=.842$), nego što je to slučaj u predmetnoj nastavi (Mean Rank=30.65), ali te razlike nisu vidljive na značajnoj razini. Što se tiče učenja i izvršavanja školskih obaveza, statistički je značajno da učenici razredne nastave ostvaruju veći rezultat, a što je pokazatelj i većih teškoća u izvršavanju školskih obaveza (Mean Rank=36.52); $p=.000$), nego što je to u predmetnoj nastavi (Mean

Rank=27.88). U zadnjoj varijabli koju sam proučavala možemo iščitati da se učenici u razrednoj nastavi zauzimaju za sebe i svoje potrebe (Mean Rank=41.41); $p=.068$) podjednako učenicima predmetne nastave (Mean Rank=25.13) jer nisu utvrđene značajne razlike.

Sve navedeno ukazuje na to da drugu hipotezu "*Postoji statistički značajna razlika u ponašanju učenika s primjerenim oblikom školovanja u odnosu na razrednu i predmetnu nastavu*" možemo prihvatiti u odnosu na manifestaciju eksternaliziranih problema u ponašanju i izvršavanju školskih obveza.

5 RASPRAVA

Prilikom provedenog istraživanja u kojem su sudjelovali učitelji šest osnovnih škola na području Varaždinske županije procjenjivalo se ponašanje učenika koji ostvaruju programsku potporu kroz primjerene oblike školovanja. U ukupnom uzorku obuhvaćenih škola i učenika u tim školama ima 62% muških učenika i 38% učenica s primjerenim oblikom obrazovanja. Od toga je njih 32% učenika razredne i 65% učenika predmetne nastave. U odnosu na spol nije utvrđeno da ima značajno više ili manje ($\chi^2=3,571$; $p=,077$) učenika muškog ili ženskog spola. Nadalje 40% njih ima kontroverzni status među vršnjacima, odnosno od nekih su prihvaćeni, a od nekih odbačeni. Petina učenika je odbačena/zanemarena, a trećina ih je omiljena među vršnjacima. 70% učenika ima specifične teškoće u učenju, dok manji postotak učenika ima neke druge teškoće zbog kojih imaju neki oblik primjerenog programa odgoja i obrazovanja.

Po uzoru na autore upitnika u analizi podataka zadana su četiri faktora koja su nazvana eksternalizirani problemi u ponašanju, internalizirani problemi u ponašanju, učenje i izvršavanje školskih obveza te zauzimanje za sebe i svoje potrebe. Učitelji su procijenili da učenici eksternalizirane probleme u ponašanju manifestiraju rijetko ili nikada, a slično je i sa manifestiranjem internaliziranih problema. Većina učenika prema procjeni njihovih učitelja ne izbjegava društvo vršnjaka i rado sudjeluje u igrama i aktivnostima s drugom djecom, a istovremeno ne manipuliraju njima, ne lažu, ne traže previše pažnje ni ne koriste neprimjerene riječi (komunikaciju). Međutim petina učenika ne traži objašnjenje ni pomoć u rješavanju zadataka pa često odustaju od rješavanja zadataka i započetih aktivnosti. Osim toga, učitelji su procijenili da više od polovine učenika ima teškoće koncentracije i razumijevanja nastavnog sadržaja. Zbog toga rezultati pokazuju da više od 60% učenika školske zadatke izvršavaju površno i neprimjereno, a da očekivana samostalnost nije u skladu s dobi i sposobnostima i to u 63% učenika.

Ako podijelimo učenike prema spolu rezultati pokazuju kako nema statistički značajne razlike u ponašanju između djevojčica i dječaka. Međutim manje razlike u ponašanju postoje te smo tako dobili da učenici iskazuju više eksternaliziranih problema u ponašanju od učenica dok istovremeno učenice iskazuju više internaliziranih problema. Međutim ove razlike nisu značajne. Vizek Vidović i sur. (1999) su dobili rezultate koji pokazuju da učiteljice više eksternaliziranih problema

u ponašanju uočavaju kod dječaka nego kod djevojčica. Autorice su svoje rezultate uspoređivale sa istraživanjem Žužula (iz 1989. godine) koji je također utvrdio spolne razlike u školskoj dobi. U njegovom istraživanju se pokazalo da su dječaci agresivniji od djevojčica, a one su sklonije povučenosti te pokazivanju anksioznih simptoma. Kad usporedimo učenje i izvršavanje školskih obaveza po spolu dobivamo da se učenice bolje snalaze u školskim izazovima i učenju od učenika prije svega zato što imaju bolju samokontrolu (Berk, 2015), ali se učenici bolje zauzimaju za sebe i svoje potrebe. Ono na što u ovom istraživanju nije usmjerena intenzivnija pažnja jesu manifestacije ponašanja u odnosu na njihove razvojne i specifične teškoće, a koje prema svojim obilježjima imaju utjecaj na ponašanja u školskom okruženju.

Statistički značajne razlike nema ni kad usporedimo učenike u odnosu na razrednu i predmetnu nastavu u slučaju gdje gledamo rezultate u internaliziranim problemima u ponašanju, te učenike zauzimaju li se za sebe i svoje potrebe. Razlike postoje na razini značajnosti gdje su učitelji procijenili kako više eksternaliziranih problema iskazuju učenici razredne nastave. Bežić (2005) u svom radu objašnjava takve rezultate te ističe kako na čovjekovo ponašanje utječe njegova dob i da se prilikom odrastanja ljudi nastoje sasvim prilagoditi sredini u kojoj žive te ljudima s kojima žive. Do istih zaključaka došla je i Keresteš (2005) koja je u svom istraživanju došla do rezultata da je problematičnost u nastavi teža u 1. negoli u 4. razredu osnovne škole. Objasnjava to na način da se djeca s vremenom sve više prilagode školskim zahtjevima, pa se unatoč svojim teškoćama, učenici predmetne nastave bolje prilagođavaju i funkcioniraju u razredu. Osim toga, imaju i razvijeniju samoregulaciju vlastitog ponašanja pa lakše izlaze na kraj s poteškoćama u ponašanju i drugim eventualnim teškoćama na koje nailaze prilikom školovanja. Radi se dakle o sposobnostima učenika da se s godinama lakše suočavaju s izazovima i razvijaju strategije njihovog rješavanja.

Drugu hipotezu *"Postoji statistički značajna razlika u ponašanju učenika s primjerenim oblikom školovanja u odnosu na razrednu i predmetnu nastavu"* možemo djelomično prihvatiti u slučaju eksternaliziranih problema u ponašanju i izvršavanju školskih obaveza. Rezultati su pokazali da učenici razredne nastave imaju značajno više teškoća u učenju i izvršavanju školskih obaveza u usporedbi s učenicima predmetne nastave. Ovo je u suprotnosti s Koludrović i Kalebić

Jakupčević (2017) koje u svom radu objašnjavaju kako su učenici razredne nastave spremniji na učenje zbog boljih socijalnih odnosa kako međusobno, tako i s učiteljem. U razrednoj nastavi učitelj ima priliku fleksibilno organizirati nastavni proces koji pritom uvažava učenikove individualne potrebe i interese, a istovremeno lakše reagira na neprihvatljiva ponašanja s obzirom da u razredu boravi stalno. To može biti i objašnjenje za uzorak ovog istraživanja za ponašanje učenika. Objašnjenje u razilaženju s nalazima spomenutog istraživanja za teškoće učenja i izvršavanje zadataka možemo pronaći u organizaciji nastavnog procesa i razredno-predmetno-satne organizacije jer učitelji razredne nastave procjenjuju učenike u različitim nastavnim predmetima i aktivnostima, a učitelji predmetne nastave samo na jednom od nastavnog predmeta kojeg izvode u školi. Ovdje također možemo razmatrati dob učenika kao utjecajni faktor u stjecanju strategija učenja i usvajanja radnih navika kroz strukturirano izvođenje nastave, odnosno učenje i poučavanje.

6 ZAKLJUČAK

U radu je provedeno istraživanje o ponašanjima učenika redovite osnovne škole koji imaju Rješenje o primjerenom obliku obrazovanja (ili su u postupku donošenja istog). To su učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama koji imaju veće teškoće u učenju od svojih vršnjaka i potrebna im je posebna odgojno-obrazovna podrška. Tu se ubrajaju i darovita djeca koja postižu natprosječne rezultate te im je zbog toga potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati učiteljske percepcije učeničkih ponašanja. Dobivenim rezultatima utvrđeno je da učenici razredne nastave iskazuju više eksternaliziranih problema u ponašanju od učenika u predmetnoj nastavi i da imaju više teškoća u učenju i izvršavanju školskih zadataka. Dobiveni rezultati se odnose samo na ograničen broj ispitanika što može davati pogrešan prikaz procjene ponašanja učenika s primjerenim oblikom školovanja.

LITERATURA

1. Bašić, J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S., (2004): *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja*, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
2. Berk, L. E., (2008): *Psihologija cjeloživotnog razvoja*, Jastrebarsko: Naklada Slap
3. Berk, L. E., (2015): *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
4. Bezić, Ž., (2005): *Ljudsko ponašanje*. Crkva u svijetu, 40 (2), str. 207-227
5. Bouillet, D., (2019): *Inkluzivno obrazovanje*, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
6. Bouillet, D., Bićanić, J., Ivančan, A., Novosel Guszak, D., Rovis Brandić, A., Sitar, M., (2018): *Socijalnopedagoški mozaik. Razvoj modela potpore učenicima s problemima u ponašanju*, Zagreb: Školska knjiga
7. *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*, Narodne novine (63/2008 i 90/2010)
8. Igrić, Lj., Ivančić, Đ., Sekušak-Galešev S., Stančić, Z., (2004): *Moje dijete u školi. Priručnik za roditelje djece s posebnim potrebama*, Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM
9. Ivančić, Đ., (2010): *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi. Procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*, Zagreb: Alka script d.o.o.
10. Ivančić, Đ., Stančić, Z., (2006): *Individualizirani odgojno-obrazovni programi. Od teškoća u razvoju prema planu podrške učenicima s posebnim potrebama*. Časopis S Vama, Polugodišnjak Hrvatske udruge za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM, 3(2/3), 91-119.
11. Ivančić, Đ., Stančić, Z., (2013): *Stvaranje inkluzivne kulture škole*, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49 (2), str. 139-157.
12. Jeđud, I., (2010): *Problemi u ponašanju i emocijama kod djece i mladih u institucionalnom tretmanu u Republici Hrvatskoj*, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 46 (1), str. 13-32.
13. Keresteš, G., (2006): *Učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda*

- osnovne škole*, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 42 (1), str. 3-15.
14. Koller-Trbović, N., Žižak, A., (2012): *Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive*, Kriminologija i socijalna integracija, 20 (1), str. 49-62.
 15. Koludrović, M., Kalebić Jakupčević, K., (2017): *Odnos razrednog ozračja i školskog uspjeha učenika osnovnoškolske dobi*, Vjesnik, 4(2), str. 557-572.
 16. Kostelnik, M. J., Onaga, E., Rohde, B., Whiren, A., (2004): *Djeca s posebnim potrebama. Priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*, Zagreb: Educa
 17. Pennington, D. C., (1997.): *Osnove socijalne psihologije*, Jastrebarsko: Slap
 18. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, Narodne novine (152/2014.)
 19. Pulec-Lah, S., (2005): *Individualiziran program - kratak vodnik za starše*, *Bilten Bravo*, 1 (2), 20-23
 20. Vidić, T., (2010): *Učiteljske percepcije učeničkih ponašanja: (ne)poštivanje, socijalizacija i pozornost na satu*, *Život i škola*, 23 (1), str. 77-90.
 21. Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić, V., Petrak, O., (1999): *Neke metrijske karakteristike skale za procjenu ponašanja učenika u razredu*, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 35 (1), str. 51-61.
 22. Vlah, N., (2014): *Problemi u radu s učenicima s emocionalnim teškoćama i teškoćama u ponašanju i obrasci ponašanja u sukobima kod učitelja razredne nastave*, Pedagogijska istraživanja, 11 (1), str. 141-152.
 23. Wenar, C., (2003): *Razvojna psihopatologija i psihijatrija. Od dojenačke dobi do adolescencije*, Zagreb: Naklada Slap
 24. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, Narodne novine (68/2018)
 25. Zrilić, S., (2011): *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učenike*, Zadar: Sveučilište u Zadru

1) MREŽNE STRANICE

1. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2020. Pristupljeno 17. 6. 2020.
<https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=49385>

PRILOZI

Prilog 1. Upitnik

Poštovani,

Molimo Vas da ispunjavanjem ovog upitnika sudjelujete u istraživanju koje se provodi s ciljem analize čimbenika kvalitete inkluzivnog procesa u hrvatskim školama za učenike koji imaju Rješenje o primjerenom obliku školovanja ili su u postupku donošenja istog. Ovim upitnikom želimo procijeniti ponašanje učenika, kao važne determinante planiranja odgojno-obrazovne podrške učenicima. Molimo Vas da odgovorite na pitanja tako da upišete ili zaokružite odgovarajući odgovor. Vaši odgovori bit će korišteni isključivo u znanstvene svrhe, uz primjerenu zaštitu tajnosti Vašeg identiteta.

OPĆI PODACI O UČENIKU:

1. Osnovna škola:		
2. Razred kojeg učenik/ca pohađa:		
3. Spol učenika/ce:	a) ženski	b) muški
4. Ocjena ponašanja učenika:	a) loše ponašanje b) dobro ponašanje c) uzorno ponašanje	
5. Učenik/ca živi s:	a) oba roditelja b) s jednim roditeljem zbog razvoda roditelja (upisati kojim: _____)	

	<p>c) s jednim roditeljem zbog smrti drugog roditelja (upisati kojim: _____)</p> <p>d) starateljima (npr. bakom, djedom, rodbinom)</p> <p>e) u udomiteljskoj obitelji ili domu</p>
<p>6. Na informacije o učeniku u školu pretežno dolazi:</p>	<p>a) majka učenika</p> <p>b) otac učenika</p> <p>c) oba roditelja podjednako</p> <p>d) netko drugi (rodbina, staratelj, upisati tko: _____)</p> <p>e) nitko</p>
<p>7. Na roditeljske sastanke u školu pretežno dolazi:</p>	<p>a) majka učenika</p> <p>b) otac učenika</p> <p>c) oba roditelja podjednako</p> <p>d) netko drugi (rodbina, staratelj, upisati tko: _____)</p> <p>e) nitko</p>
<p>8. Suradnju s roditeljima učenika procjenjujete:</p>	<p>a) iznimno neuspješnom</p> <p>b) pretežno neuspješnom</p> <p>c) ni uspješnom, ni neuspješnom</p> <p>d) pretežno uspješnom</p> <p>e) iznimno uspješnom</p>
<p>9. Prema Vašoj procjeni, odnosi u</p>	<p>a) iznimno neskladni</p> <p>b) uglavnom neskladni</p>

<p>obitelji učenika su:</p>	<p>c) ne mogu procijeniti</p> <p>d) uglavnom skladni</p> <p>e) izuzetno skladni</p>
<p>10. Prema Vašoj procjeni, učenik/ca je u grupi vršnjaka:</p>	<p>a) odbačen/a</p> <p>b) zanemaren/a</p> <p>c) od nekih odbačen/a, kod nekih omiljen/a</p> <p>d) omiljen/a</p>
<p>11. Ima li učenik/ca teškoće?</p>	<p>a) ne</p> <p>b) da, specifične teškoće u učenju</p> <p>c) da, teškoće u razvoju</p> <p>d) neku drugu kroničnu ili psihičku bolest</p>
<p>12. Vrsta teškoće učenika</p>	<p>a) Upisati koju ili kratko opisati</p>
<p>13. Učenik/ca se školuje:</p>	<p>a) po redovitom programu</p> <p>b) po redovitom programu uz individualizirane postupke</p> <p>c) po redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke</p> <p>d) po posebnom programu uz individualizirane postupke</p>
<p>14. Ima li učenik/ca asistenta u nastavi?</p>	<p>a) ne jer nije potrebno</p> <p>b) ne, iako je potrebno</p> <p>c) da, povremeno</p> <p>d) da, stalno</p>

Procjena ponašanja učenika

Molimo Vas da odaberete vrijednost uz tvrdnju koja najviše odgovara Vašoj procjeni ponašanja učenika.

Učenik/Učenica	Ni kad a	Rij etk o	Če sto	Go tov o uvi jek
1. brzo odustaje od rješavanja zadataka i započetih aktivnosti	1	2	3	4
2. fizički napada druge učenike	1	2	3	4
3. govori neistine o drugim učenicima (ogovara)	1	2	3	4
4. ima teškoće u koncentraciji tijekom nastave	1	2	3	4
5. ima teškoće u razumijevanju nastavnog sadržaja	1	2	3	4
6. izbjegava izvršavanje školskih obveza	1	2	3	4
7. školske zadatke izvršava površno i neprimjereno	1	2	3	4
8. očekivana samostalnost nije u skladu s njegovom/njezinom dobi i sposobnostima	1	2	3	4
9. iskazuje pretjeranu plašljivost u ispitnim situacijama	1	2	3	4
10. je sklon/a osamljivanju	1	2	3	4
11. izbjegava društvo vršnjaka	1	2	3	4
12. koristi nametljive oblike komunikacije da bi privukao/la pažnju	1	2	3	4
13. koristi napadne (neprimjerene) načine ponašanja	1	2	3	4

kako bi zadobio/la pažnju vršnjaka				
14. koristi napadne (neprimjerene) načine ponašanja kako bi zadobio/la pažnju odraslih	1	2	3	4
15. koristi neprimjeren rječnik i komunikaciju (npr. psuje, vrijeđa ostale, drzak/drska je i sl.)	1	2	3	4
16. manipulira drugom djecom i/ili situacijama kako bi postigao/la svoje ciljeve	1	2	3	4
17. neprimjereno odgovara na pozive vršnjaka da s njime/njome komuniciraju	1	2	3	4
18. odbija sudjelovati u igrama i aktivnostima s drugom djecom za vrijeme odmora	1	2	3	4
19. neprimjereno izvršava domaće zadaće	1	2	3	4
20. remeti održavanje nastave (galamom i vikom, ometanjem drugih učenika, prekidanjem nastave, upadanjem u riječ)	1	2	3	4
21. se ponaša na način koji smeta drugim učenicima	1	2	3	4
22. se služi neistinama kako bi postigao/la neki svoj cilj	1	2	3	4
23. se tuži na glavobolje, trbobođe i sl.	1	2	3	4
24. zahtijeva upozorenje i kaznu prije nego što prestane s neprihvatljivim ponašanjem	1	2	3	4
25. svojim ponašanjem iskušava granice učitelja	1	2	3	4
26. traži dopuštenje za napuštanje učionice	1	2	3	4
27. traži objašnjenje kad nešto ne razumije	1	2	3	4
28. traži pomoć u rješavanju zadataka	1	2	3	4

29. traži pažnju vršnjaka na primjeren način	1	2	3	4
30. traži previše pažnje	1	2	3	4
31. uzima tuđe stvari bez pitanja	1	2	3	4

Hvala na uloženom vremenu i trudu!

KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA

Diana Vajsbaheer rođena je 25.5.1995. godine u Varaždinu. Osnovnoškolsko obrazovanje započinje u Osnovnoj školi Cestica 2002. godine, a 2010. godine upisuje Gospodarsku školu u Varaždinu, smjer ekonomist, koju završava 2014. godine. Iste godine upisuje Učiteljski fakultet u Zagrebu - Odsjek u Čakovcu, smjer razredna nastava, modul odgojne znanosti.

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Ja, Diana Vajsbaheer, izjavljujem da sam ovaj diplomski rad, na temu Procjena ponašanja učenika s primjerenim oblikom školovanja u redovitoj osnovnoj školi, izradila samostalno uz korištenje navedene stručne literature i provedenog istraživanja.

Zahvaljujem se svim učiteljima razredne i predmetne nastave koji su sudjelovali u istraživanju te obitelji, dečku, kćeri i prijateljima na bezuvjetnoj podršci, strpljenju i ljubavi koje su mi pružili tijekom studija.

Posebne zahvale upućujem sumentoru diplomskog rada dr. sc. Zlatku Bukviću na svim uputama i savjetima koji su mi pomogli u izradi ovog diplomskog rada.

POTPIS:
