

Odgojno-obrazovna inkluzija učenika osnovnoškolske dobi s problemima u ponašanju

Grubišić, Katarina

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:147:182324>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-31**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Katarina Grubišić

ODGOJNO-OBRAZOVNA INKLUZIJA UČENIKA
OSNOVNOŠKOLSKE DOBI S PROBLEMIMA U PONAŠANJU

Diplomski rad

Zagreb, rujan, 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Katarina Grubišić

ODGOJNO-OBRAZOVNA INKLUZIJA UČENIKA
OSNOVNOŠKOLSKE DOBI S PROBLEMIMA U PONAŠANJU

Diplomski rad

Mentor rada:

izv. prof. dr. sc. Jasna Kudek-Mirošević

Zagreb, rujan, 2021.

Sažetak

Ljudsko ponašanje tema je koja se proučava od samih početaka razvoja psihologije, pedagogije, filozofije i mnogih interdisciplinarnih znanosti, a zahvaljujući njezinoj iznimnoj kompleksnosti, aktualna je i danas. Unatoč dugogodišnjim istraživanjima i analizama, i dalje postoje pojedinci (napose učitelji) koji rade s djecom i mladima, a vjeruju da je kažnjavanje mladih koji manifestiraju neprihvatljiva ponašanja dugoročno učinkovito. Upravo zbog nesvjesnosti štete koju čine nastala je potreba za analizom obilježja i etiologije problema u ponašanju te utjecaja okoline na djecu i mlade koji ih manifestiraju. Problemi u ponašanju obuhvaćaju široku lepezu problema, a dijele se na rizična ponašanja, teškoće u ponašanju i poremećaje u ponašanju. Djeca s ovom vrstom teškoće imaju problema u socio-emocionalnom i intelektualnom funkcioniranju te im je pomoć okoline (roditelja, učitelja i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika, vršnjaka) neophodna. Prva stepenica ka adekvatnoj pomoći zasigurno je razumijevanje. Kada razumijemo uzroke određenih ponašanja, u stanju smo djelovati učinkovito. U tu svrhu, ovo je istraživanje provedeno na uzorku od 73 učiteljice i 3 učitelja razredne i predmetne nastave ($N = 76$) na području Republike Hrvatske. Cilj provedenog istraživanja bio je istražiti u kolikoj mjeri hrvatski učitelji smatraju da se u našim osnovnim školama provodi odgojno-obrazovna inkluzija učenika, s naglaskom na inkluziju učenika s problemima u ponašanju. Rezultati su pokazali da učitelji, unatoč stvaranju poticajne i podržavajuće klime i izradi individualiziranih kurikuluma, ipak nisu dovoljno osviješteni o važnosti i prednostima inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Manje od dvije trećine ispitanih učitelja smatra da bi učenici s problemima u ponašanju trebali polaziti redovite odgojno-obrazovne ustanove. Razlog tomu je i nedovoljna educiranost o samoj odgojno-obrazovnoj inkluziji zahvaljujući čemu nisu usvojili potrebne vještine za rad s učenicima s teškoćama. Škole u kojima su zaposleni nisu u dovoljnoj mjeri usmjerene na cjeloživotno obrazovanje učitelja što svakako doprinosi izostanku motivacije za učenjem i usavršavanjem kada je rad s učenicima s teškoćama u pitanju.

Ključne riječi: inkluzivni odgoj i obrazovanje, podržavajuća okolina, problemi u ponašanju, učenici s teškoćama, učitelji

Summary

Human behavior is a topic that has been studied from the very beginning of the development of psychology, pedagogy, philosophy and many interdisciplinary sciences, and thanks to its exceptional complexity, it is still relevant today. Despite years of research and analysis, there are still individuals (especially teachers) who work with children and youth, and who believe that punishing young people who manifest unacceptable behaviors is effective in the long run. Precisely because of the unawareness of the damage they cause, there is a need to analyze the characteristics and etiology of behavioral problems and the impact of the environment on children and young people who manifest them. Behavioral problems encompass a wide range of problems and are divided into risky behaviors, fluid behaviors, and behavioral disorders. Children with this type of difficulty have problems in socio-emotional and intellectual functioning so help from the environment (parents, teachers and other educators, peers) is a necessity for them. The first step to adequate help is certainly understanding. When we understand the causes of certain behaviors, we are able to act effectively. For that purpose, this research was conducted on a sample of 73 female and 3 male elementary school teachers ($N = 76$) in the Republic of Croatia. The aim of the research was to investigate the extent to which Croatian teachers believe that educational inclusion of students is implemented in our primary schools, with an emphasis on the inclusion of students with behavioral problems. The results showed that teachers, despite creating a stimulating and supportive climate and developing individualized curricula, are still not sufficiently aware of the importance and benefits of inclusive education. Less than two-thirds of the surveyed teachers believe that students with behavioral problems should attend regular educational institutions. The reason for this is the lack of education about the educational inclusion, thanks to which they did not acquire the necessary skills to work with students with disabilities. The schools in which they are employed are not sufficiently focused on the lifelong education of teachers, which certainly contributes to the lack of motivation for learning and improvement when it comes to the working with students with disabilities.

Key words: inclusive education, supportive environment, behavioral problems, students with disabilities, teachers

Sadržaj:

1. Uvod	1
2. Definicije i obilježja problema u ponašanju	3
2.1. Etiologija problema u ponašanju - čimbenici rizika i zaštite	5
2.1.1. Obitelj kao čimbenik rizika i zaštite	7
2.1.2. Internalizirani i eksternalizirani problemi u ponašanju	9
3. Odnos školskog okruženja i učenika s problemima u ponašanju	14
3.1. Intencije inkluzivnog odgoja i obrazovanja	17
3.2. Procjena potreba i strategije odgojno-obrazovne podrške učenicima s problemima u ponašanju	20
4. Utjecaj medija na oblikovanje ponašanja	23
5. Istraživanje	27
5.1. Svrha istraživanja	27
5.2. Cilj i istraživačka pitanja	27
5.2.1. Ispitanici	28
5.2.2. Metoda istraživanja i mjerni instrument	29
5.3. Rezultati istraživanja i rasprava	29
6. Zaključak	38
Literatura	41
Izjava o izvornosti rada	47

Uvod

Tema inkluzije u današnje je vrijeme sveprisutna. Sva djeca, pa tako i ona s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, pri samom rođenju stječu prava koja su propisana *Konvencijom o pravima djeteta* (UNICEF, 2017). U tom dokumentu jasno je navedeno da se djeca „rađaju s temeljnim slobodama i pravima koja pripadaju svim ljudskim bićima“ (UNICEF, 2017, str. 1). Također, kada govorimo o diskriminaciji, nijedno je dijete ne bi smjelo trpjeti „neovisno o rasi, boji kože, spolu, jeziku, vjeri, političkom ili drugom mišljenju, nacionalnom, etničkom ili društvenom podrijetlu, vlasništvu, teškoćama u razvoju, rođenju ili drugom statusu djeteta, njegovih roditelja ili zakonskih skrbnika“ (UNICEF, 2017, str. 1). Je li stvarno stanje zaista tako? Poštujemo li i štitimo li prava onih koji o nama ovise i za koje smo odgovorni?

Nesumnjivo je da rad s djecom i mladima s problemima u ponašanju predstavlja izazov, no adekvatan pristup i pozitivan odnos zasigurno mogu donijeti željene rezultate. Također, ključno je i razumijevanje uzroka i posljedica jer kada nešto razumijemo, vjerojatnije je da će reakcija biti svrsishodna. U sklopu znanstvenog istraživanja pod nazivom *Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive* (Koller-Trbović, Žižak, 2012) provedeno je istraživanje u kojem je prikazano kako okolina gleda na ovaj izazov i kako se s njime nosi. U uzorku su sudjelovali djeca, roditelji, učitelji i nastavnici, novinari, političari i drugi stručnjaci u tijelima lokalne i državne uprave. Ono što je zanimljivo jest da su ispitanici usuglašeni „da je danas, u odnosu na ranije, više teških kaznenih djela, pokušaja ubojstva, razbojstva, a sve to ima puno teže posljedice nego ranije, pa je često riječ i o smrtnom ishodu za žrtvu“ (Koller-Trbović i Žižak, 2012, str. 54). Također, u radu je navedeno da takva ponašanja manifestiraju sve mlađa djeca, a uključen je i veći broj djevojaka u odnosu na prethodna razdoblja. Pri opisivanju današnje djece i mladih ispitanici su rekli da su „nervoznija, nestrpljivija, depresivnija, nesretnija, nezainteresiranija, da je sve više neurorizične djece, djece s teškoćama u razvoju, teškoćama u učenju, više je problema s koncentracijom, samokontrolom, hiperaktivnošću, kao i s pasivnim poremećajima“, a jedan od ispitanika sažeto je rekao da je „nejasno je li riječ o ludilu ili bezobrazluku“ (Koller-Trbović i Žižak, 2012, str. 54). Iz ovoga je vidljivo da zaista postoji nerazumijevanje ove pojave, njezinog uzroka i posljedica pa samim time ni ne čudi što je sve više djece i mladih s problemima u ponašanju. Prema Koller-Trbović i Žižak (2012), kada govorimo o odgovorima društva, djeca koja su sudjelovala u ovom istraživanju navela su da društvo ne samo kasno, nego i neprikladno reagira. Roditelji naglašavaju osjećaj osamljenosti zbog resigniranosti odgovornih institucija, ali navode

da ni sami nisu dovoljno informirani o mjerama koje se poduzimaju prema toj djeci. Stručnjaci su kao razloge neuspješnosti sustava naveli nedostatak suradnje među stručnjacima različitih sektora, manjak interesa za djecu te također neinformiranost. Nažalost, djeca i mladi s ovakvim problemima nisu prioritet našega društva.

Nadalje, u holističkom razvoju pojedinca sudjeluje i njegova okolina. Ljudi, kao socijalna bića, u neprekidnom su odnosu s okolinom, no i okolina utječe na njih. U svojoj knjizi autorica Bouillet (2019) spominje psihologa Bronfenbrennera i njegovu ekološku teoriju sustava koja objašnjava taj međuodnos pojedinca i okoline. On okolinu (ekosustav) dijeli na mikrosustav (obitelj, učitelji, odgojitelji, prijatelji), mezosustav (veza između mikrosustava, npr. obitelj i škola), egzosustav (nositelji lokalne vlasti, centar za socijalnu skrb, lokalni dom zdravlja,...) i makrosustav (norme i kultura društva). Prema ovoj teoriji „ni jedna djetetova osobina ili ponašanje nisu sami po sebi prilagođeni ili neprilagođeni, već to postaju u specifičnom društvenom kontekstu ... a teškoće su shvaćene kao rezultat protuslovnih, neusuglašenih interakcija među sastavnicama ekosustava“ (Bouillet 2019, str. 80). Shodno tomu, bitno je spomenuti i socijalno-kognitivističku teoriju učenja Alberta Bandure (Bandura 1977; 1999, prema Bouillet, 2019) koja objašnjava da djeca uče prema promatranju (tzv. *učenje po modelu*). Ova perspektiva razumijevanja ljudskog ponašanja važna je da bismo mogli shvatiti kolika je uloga okoline u izgradnji obrazaca ponašanja koje djeca usvajaju, a da najčešće ni ne razumiju posljedice takvih ponašanja. Ako dijete svoje djetinjstvo provede okruženo nasiljem, ono će za njega u većini slučajeva postati normalan oblik ponašanja i neće biti sposobno reagirati na drugačije načine (jer ih nije imalo priliku vidjeti i usvojiti). Nažalost, ni većina odraslih nije svjesna da djeca u većoj mjeri promatraju nego što slušaju pa kada dođe do određenih problema i/ili teškoća u ponašanju, pitaju se kako je do toga došlo.

Ovaj rad podijeljen je na dva dijela. Prvi dio obuhvaća teorijski pristup temi, etiologiju problema u ponašanju, objašnjenje internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju, ulogu obitelj i škole te strategije podrške. Drugi dio odnosi se na istraživanje kojemu je cilj ispitati u kojoj mjeri hrvatski učitelji smatraju da je u našim osnovnim školama provedena odgojno-obrazovna inkluzija učenika, s naglaskom na inkluziju učenika s problemima u ponašanju.

2. Definicije i obilježja problema u ponašanju

Stručnjaci koji se bave ovom temom različito definiraju probleme u ponašanju djece i mladih. „Što je više sudionika uključeno u proces identifikacije i procjene problema u ponašanju, a potom i u davanje odgovora na te probleme, tim više, potencijalno različitih, razumijevanja tog problema postoji.“ (Koller-Trbović i Žižak, 2012, str. 49). Problemi u ponašanju obuhvaćaju široku lepezu problema, a Koller-Trbović, Žižak i Jeđud Borić (2011, prema Bouillet, 2019) su ih u svojoj ekspertizi *Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih* svrstale u tri kategorije: rizična ponašanja (povremena suprotstavljanja autoritetu, povučenost, kršenje pravila, nezainteresiranost za vršnjake,...), teškoće u ponašanju (veći disciplinski prekršaji, socijalna izoliranost, nasilni ispadi,...) i poremećaji u ponašanju (krađe, nasilničko ponašanje, druga kaznena djela,...). Ovakva podjela može se pronaći i u priručniku pod nazivom *Procjena potreba djece i mladih s problemima u ponašanju – konceptualne i metodičke odrednice* (Koller-Trbović, Mirosavljević i Jeđud Borić, 2017). Autorice (2017, str. 9) opisuju probleme u ponašanju kao krovni pojam za niz ponašajnih obrazaca, od onih lakših, manje opasnih za pojedinca i okolinu, do onih s težim posljedicama. Definicija koju je u svojoj knjizi ponudila Bouillet (2019, str. 192) kaže da je to ponašanje koje „odstupa od uobičajenog ponašanja primjerenog dobi, situaciji, kulturnim i društvenim normama ... te ima posljedice koje štetno djeluju na dijete i/ili okruženje i time otežavaju njegovu uspješnu socijalnu integraciju“. Autori Turpin, Phahlamohlaka i Marais (2009, prema Koller-Trbović i Žižak, 2012) probleme u ponašanju nazivaju neuređenim (*messy*) problemima. Identifikacija i pokušaj razumijevanja istih stvari nesuglasice i neizvjesnost pri pokušaju njihova rješavanja.

Nadalje, autor Uzelac (1995) u svojem članku *Prkos kao jedan od kriterija pravovremene identifikacije učenika osnovne škole rizičnoga socijalnog ponašanja* kaže da ovakva ponašanja, u odnosu na ona koja su društveno prihvaćena kao normalna, u sebi nose štetnost i opasnost, ne samo za pojedinca koji ih manifestira, već i za njegovu okolinu. Također, naglašava važnost pravilne procjene određenih ponašanja djeteta jer ona ne moraju nužno voditi k asocijalnom ponašanju u budućnosti, već mogu biti odraz prirodne faze kroz koju dijete prolazi. Što se samog prkosa tiče, Uzelac piše da se prkosno ponašanje nerijetko tretira kao pokazatelj rizičnog socijalnog ponašanja. Brojni autori znanstvenih istraživanja koja se bave temom prkosa često ga opisuju kao prva faza evolucije agresivnog ponašanja (Uzelac, 1995). Rizična ponašanja su u znanstvenom članku autora Ricijaš, Krajcer i Bouillet (2010) opisana kao ponašanja koja za posljedicu imaju neki neželjen

ishod te negativno djeluju na samu osobu i njezin psihosocijalni razvoj i na njezinu okolinu. U svojem znanstvenom članku, autori Runjić, Bilić Prčić i Alimović (2015) polaze od pretpostavke da su problemi u ponašanju kod djece oštećena vida usko vezani s problemima u socijalnim vještinama, a svojim istraživanjem pokazali su da postoji korelacija. Shodno tomu, mogu se povući paralele o obilježjima istih. Djeca i mladi koji imaju slabo razvijene (ili nerazvijene) socijalne vještine, imaju teškoće u ostvarivanju kvalitetnih odnosa s drugima, komunikacijske vještine su im na vrlo niskoj razini kao i akademski uspjeh, a također imaju poteškoća i sa psihosocijalnim razvojem. Takva djeca su u većini slučajeva marginalizirana u društvu pa samim time nemaju mogućnost iskusiti pozitivne interakcije s drugima. Sve navedeno odnosi se i na djecu i mlade s problemima u ponašanju. Iako je istraživanje usmjereno isključivo na djecu s oštećenjem vida (što spada pod teškoće u razvoju), ovakav opis primjenjiv je i na svu ostalu djecu koja manifestiraju probleme u ponašanju. S tim u vezi, autori Lavery i sur. (1993, prema Bašić i Ferić, 2004, prema Ricijaš, Krajcer i Bouillet, 2010) u svojim su istraživanjima došli do zaključka da je većina rizičnih ponašanja znak socijalne neprilagođenosti. U rizična ponašanja autori ovoga članka ubrojili su: „rizična seksualna ponašanja, zloupotreba alkohola (opijanje - „binge drinking“, vožnja u alkoholiziranom stanju), zloupotreba droga, agresivno ponašanje i nošenje oružja te poremećaji u prehrani (Almodovar i sur., 2006, Forehand, Grand i sur., 2005, Mancini i Huebner, 2004, Queyen i sur, 2001, prema Ricijaš, Krajcer i Bouillet 2010, str. 46). Također, autorica Koller-Trbović (1997) u svojem članku navodi da su cilj i svrha dijagnosticiranja djece i mladih s poremećajima u ponašanju fokusirani na procjenu postignuća pojedinca u područjima socijalne integracije i osobne kompetencije. Upravo iz tog razloga ovim se problemom bave socijalni pedagozi o čijoj svrsi i važnosti autorica piše, no navodi i neke nedostatke socijalnopedagoškog pristupa poput previše individualiziranog pristupa djetetu i nedovoljnog korištenja standardiziranih mjernih instrumenata. No, ipak je najveći naglasak stavljen na važnost suradnje među stručnjacima koji se ovim problemom bave i čiji se pristupi međusobno nadopunjuju (Koller-Trbović, 1997).

2.1. Etiologija problema u ponašanju - čimbenici rizika i zaštite

Uzroci nastanka problema u ponašanju nažalost se ne mogu sa sigurnošću utvrditi s obzirom na to da se ni sami teoretičari iz područja psihologije, pedagogije, biologije i filozofije ne mogu usuglasiti o tome što utječe na ponašanje pojedinca i oblikovanje njegove ličnosti. Dosadašnje spoznaje iz društvenih i humanističkih znanosti govore nam da najveću ulogu u tome, dakako, imaju genetski (biološki) faktori i okolina u kojoj pojedinac odrasta.

Pojam *čimbenici rizika* odnosi se na „individualna obilježja ili socijalno-ekonomske, kulturne, demografske i druge uvjete i situacije koje povećavaju vjerojatnost pojave poremećaja u ponašanju kod djece i mladeži“ (Šota i Steiner Jelić, 2019, str. 41). Oni mogu biti biološke, obiteljske, školske, vršnjačke i/ili društvene prirode, a mogu proizlaziti i iz osobnosti djeteta. „Poznato je da različiti rizični čimbenici mogu nepovoljno doprinositi problemima u ponašanju učenika, koje u nekim drugim situacijama ne bi bilo manifestirano“ (Jolivette i Steed, 2010, prema Bukvić, 2019, str. 443). Kada je riječ o biološkim čimbenicima, Alan Carr (2015, prema Čorbo, 2018) upotrebljava termin *genetska vulnerabilnost* kao moguću predispoziciju za razvoj poremećaja u ponašanju. Ako se takav pojedinac nađe u specifičnoj okolini koja je izvor stresa (npr. zbog zlostavljanja, loših obiteljskih odnosa ili drugih čimbenika rizika), velike su šanse da će pojedinac manifestirati psihološke poremećaje koji se mogu očitovati i u njegovu ponašanju. Također, Čorbo (2018) navodi i oštećenje neurobiološkog sistema kao moguću biološku predispoziciju, a među psihološkim ističe nizak IQ, „težak“ temperament, ADHD, i sl. Kada je temperament u pitanju, Oliver, Robins i Pervin (2008, prema Marčinko i Ajduković, 2013) slažu se da je on genetski determiniran. „Temperament se odnosi na urođene tendencije djeteta prema doživljavanju i izražavanju nekih vrsta emocija.“ (Macuka i Smojver-Ažić, 2012, str. 29). Njegov utjecaj očituje se u psihičkom i tjelesnom zdravlju (Cloninger i sur., 1994; Smith i MacKenzie, 2006, prema Marčinko i Ajduković, 2013), a brojna istraživanja pokazala su da „djeca i adolescenti sa psihosocijalnim problemima i psihičkim poremećajima imaju neke zajedničke osobine ličnosti ili temperamenta (npr. Prior, Smart, Sanson i Oberklaid, 2000.)“ (Marčinko i Ajduković, 2013, str. 364). „Nekoliko longitudinalnih istraživanja je pokazalo da je „težak“ temperament utvrđen u ranom djetinjstvu prediktivan za eksternalizirane simptome u adolescenciji.“ (Guerin i sur., 1997; Bates i sur., 1998; Rydell i sur., 2003, prema Macuka i Smojver-Ažić, 2012, str. 29).

Značajno je spomenuti i Hipokrata koji je zaslužan za prvu podjelu temperamenta na sangvinika, kolerika, melankolika i flegmatika (Fromm, 1989). Sangvinične i kolerične

temperamente karakterizira brza promjena interesa i visoka nadražljivost, s tim da kolerični imaju snažnije interese u odnosu na sangvinične. Melankolične i flegmatične karakterizira spora nadražljivost interesa, s tim da snažniji interes imaju melankolični temperamenti. Fromm (1989) naglašava da temperament i karakter nisu istoznačnice. Karakter formiraju iskustva pojedinca, tj. njegove ličnosti, posebice ona iskustva iz djetinjstva, a promjenjiv je u odnosu na nove spoznaje koje pojedinac kroz život stječe. S druge strane, temperament se odnosi na način reagiranja i nije podložan promjenama. Zajedno, karakter i temperament čine ličnost pojedinca. Korisno je još spomenuti i Karla Junga (1963, prema Bezić, 1980) koji je, s obzirom na to je li pojedinac okrenut prema sebi ili svijetu, podijelio ljude na introverte i ekstroverte. Introvert je „sistoličan tip, okrenut sebi, uvraćen u se, subjektivan, tih, zatvoren u svoj svijet, samostalan, misaon, stvaralac, duboko osjetljiv, samotar, miran, ozbiljan, ustrajan, vjeran, sklon razmišljanju, znanosti, umjetnosti i mistici. Neprilagodljiv je okolini, nezadovoljan svijetom, rado kritizira i traži reforme, slabo pozna stvarnost, hladan je, egocentričan i sklon neurozama.“ S druge strane, ekstrovert je „dijastolične naravi, otvoren svijetu i ljudima, objektivan, empiričar, realist, konkretan, čuvstven, površan, društven, otkrivač, tehničar, nesamostalan, neustrajan, impulsivan, bezbrižan i često prevrtljiv“ (Jung 1963, prema Bezić, 1980, str. 259). Prema Jungu, u svakom pojedincu postoje obje vrste, ali jedna prevladava. S tim u vezi, Fromm upućuje na razlike u percipiranju prethodno spomenutih tipova temperamenta. „Oni koji više vole ekstrovertiranog, skloni su da opišu introvertiranog kao inhibiranu i neurotičnu osobu: oni međutim, koji više vole introvertirane, opisat će ekstrovertiranog kao površnu osobu, kojoj nedostaje istrajnost i dubina.“ (Fromm, 1989, str. 56-57). Autor objašnjava da do toga dolazi zbog prethodno spomenutog pogrešnog shvaćanja i nerazlikovanja temperamenta i karaktera pa se „dobra“ osoba jednog temperamenta uspoređuje s „lošom“ osobom drugog temperamenta.

Čimbenici zaštite su (prema Šota i Steiner Jelić, 2019) određeni kulturni i socio-ekonomski činitelji te individualna obilježja koja pomažu u zaštiti djece da se u budućnosti upuste u delinkventna ponašanja. Bašić (2000, prema Šota i Steiner Jelić, 2019) među zaštitne čimbenike ubraja snažnu obiteljsku koheziju, otpornost i pozitivan temperament, jake vanjske sustave podrške koji jačaju dječje napore za sučeljavanje s rizicima i stresorima, sposobnost za prilagođavanje i oporavak, zdrava vjerovanja, prosocijalnu orijentaciju, socijalne vještine, inteligenciju, akademsko postignuće, samodisciplinu, samopoštovanje, osjećaj smisla i budućnosti, religijsku i duhovnu predanost. Čorbo (2018) zaštitne faktore dijeli na osobne i

okolinske. Među osobnima navodi dobro fizičko zdravlje kao biološki faktor, a psihološki faktori su pozitivan životni stil, visok IQ, pozitivne crte ličnosti, lagan temperament, sposobnost rješavanja problema, visoko samopouzdanje, unutrašnji lokus kontrole, visoka samoeфикаsnost te zreli mehanizmi obrane. Okolinski faktori podijeljeni su na faktore tretmanskog sistema, faktore porodičnog sistema, faktore roditelja i faktore socijalne mreže.

Ono što je za pojedinca značajno (Doležal 2006, prema Bukvić, 2019) upravo je otpornost i sposobnost suočavanja s čimbenicima rizika. Iako su mnogi, u većoj ili manjoj mjeri, suočeni s rizičnim čimbenicima, ima onih koji im se uspješno odupru i ne razviju bihevioralne probleme. U tome, dakako, veliku ulogu igraju zaštitni čimbenici. „Prema zaključcima Philadelphijske studije djeca koja imaju više rizičnih faktora, ispoljavati će i više patologije, dok prisustvo većeg broja zaštitnih faktora, u konačnici dovodi do manje patologije.“ (Sameroff, 2000, prema Čorbo, 2018, str. 8).

2.1.1. Obitelj kao čimbenik rizika i zaštite

Važnost uloge roditelja ne smije se zanemariti kada se govori o problemima u ponašanju. Roditelji mogu, čak i prije samoga rođenja djeteta, utjecati na mogući razvoj bihevioralnih problema. Šota i Steiner Jelić (2019) u biološke rizične čimbenike ubrajaju neurotoksičnost u trudnoći, perinatalnu traumu, hereditet i konzumaciju alkohola i droge tijekom trudnoće. U prilog tomu idu istraživanja koja su pokazala da postoji veza između problema u ponašanju djece i korištenja droga od strane njihovih majki za vrijeme trudnoće. Ta djeca (njih čak 53%) razvila su probleme u ponašanju već u vrtićkoj dobi (Smith, 2007, prema Jakas, 2017). Čorbo se u svojem radu (2018), kada je riječ o okolinskim faktorima, najviše osvrće na ulogu roditelja i obiteljske klime – autoritarno, popustljivo, nedosljedno i zanemarivajuće roditeljstvo, problem vezivanja, psihološki problemi roditelja, nasilje u braku, kriminalno ponašanje roditelja, razvod, nezaposlenost roditelja, itd. Istraživanje koje je provedeno na području Hrvatske (Mikšaj-Todorović, 2000, prema Koller-Trbović i Kalčić-Galeković, 2005) pokazalo je da je zajedničko obilježje svih obitelji koje su sudjelovale u istraživanju, a smatrane su rizičnima za odgoj djece, poremećenost obiteljskih odnosa, tj. poremećena obiteljska klima. Istraživanja koja imaju iste ili slične rezultate o povezanosti obiteljske klime i odnosa s nedostatkom socijalnih kompetencija te razvojem problema u ponašanju i delinkvencije je mnogo (Kurdek i Sinclaire, 1988; Koller-

Trbović, 1989; Bajer i Kljaić, 1990; Wethington, 2001; Franco i Levitt, 1998, prema Koller-Trbović i Kalčić-Galeković, 2005). Vrselja (2010) se u svojem preglednom radu na temu etiologije delinkventnog ponašanja bavi opisivanjem Pattersonove i Moffittine teorije razvojne psihopatologije. Navedene teorije također stavljaju fokus na ulogu obitelji, a Moffittina se bavi i ulogom bioloških čimbenika. „Prema Moffitt, neuropsihološki deficiti i narušena obiteljska okolina zajedno, transakcijskim procesom, dovode do razvoja ranoga delinkventnog ponašanja“ (Vrselja, 2010, str. 145). Kada je riječ o delinkvenciji koja se manifestirala u kasnijoj (adolescentnoj) životnoj dobi, Patterson je pripisuje druženju s devijantnim vršnjacima, a smanjen roditeljski nadzor dovodi do toga. Moffitt, s druge strane, kaže da do toga pak dovodi izražena želja za autonomijom koja se javlja u toj dobi. O ulozi obitelji pišu mnogi strani autori (McLaren, 2000; Catalano i sur., 2002; Houge, Liddle i Johnson-Leckrone, 2002; Painter i Farrington, 2004, prema Radetić-Paić, 2011), a kao rizične čimbenike koji iz nje potječu su zlostavljanje, zanemarivanje, loša komunikacija i neučinkovito rješavanje problema, mladi i samohrani roditelji, sukobi, strogo i nedosljedno discipliniranje, zlouporaba droga i kriminalne aktivnosti roditelja, niski prihodi, i sl.

Kada je riječ o ulozi obitelji kao čimbeniku zaštite, Bašić (2000, prema Šota i Steiner Jelić, 2019) među ostalima navodi i jaku povezanost s roditeljima, dogovore s obitelji te podržavajuću obiteljsku klimu. Žuvela i sur. (2016, prema Čorbo, 2018) naglašavaju da je za mnoge oblike poremećaja u ponašanju značajan zaštitni faktor bliskost između roditelja i djece. Pod ostale faktore zaštite ubrajaju ljubav i povjerenje, smiren i stabilan život, pravilnu raspodjelu dužnosti i obveza te dosljednost u istom. Čorbo (2018) najviše pažnje posvećuje obitelji i kada je riječ o zaštitnim faktorima, a neki od njih su da obitelj prihvaća probleme i nastoji ih riješiti, uključena je u planiranje adekvatnog tretmana, obiteljska komunikacija je dobra, odnos između roditelja i djeteta je siguran, prisutno je zadovoljstvo među bračnim partnerima, mentalno zdravlje roditelja i samopouzdanje su na visokoj razini, razina stresa u obitelji je niska, i sl. „Obitelj kao glavni zaštitni čimbenik ima funkciju kompenzacije, suzbijanja i uklanjanja čimbenika rizika, razvijajući još kod vrlo malog djeteta kompetenciju za zdrav, autonoman i odgovoran oblik funkcioniranja, usmjeren prema sebi“ (Sunko, 2010, str. 417). Kod mladih delinkvenata, značajnu zaštitnu ulogu imaju prosocijalni vršnjaci i pozitivno obiteljsko okruženje (Hoge, Andrews i Leschied, 1996; Stouthamer-Loeber i sur., 1993, prema Radetić-Paić, 2011). U psihologiji je poznata *teorija privrženosti* koja se odnosi na vezu između roditelja (skrbnika) i djeteta u kojoj dijete od roditelja

dobiva zaštitu potrebnu za preživljavanje u nepovoljnim situacijama. Prema toj teoriji, ovisno o tome kakvu privrženost je dijete razvilo (sigurnu ili nesigurnu), takvu će sliku razviti o sebi i svijetu. Također, ta teorija objašnjava da se uzroci agresivnih ponašanja trebaju tražiti u najranijem djetinjstvu (Buljan Flander, Bačan i Matešković, 2010).

Socio-ekonomski status obitelji, dakako, ima značajnu ulogu, no stručnjaci se baš i ne slažu oko proporcija važnosti koje on ima. Iako ga navode kao čimbenika zaštite (npr. Čorbo (2018) naglašava važnost upotrebljavajući termin *visoki socio-ekonomski status*), autorice Butorac i Mikšaj-Todorović (2006, prema Radetić-Paić, 2011) kažu da većina autora naglasak stavlja na međuljudske odnose u obitelji jer je djeci i mladima s ovakvom prirodom problema potrebno razumijevanje, bitno više nego status financijske prirode. Mirosavljević i Ćosić (2021) u svojem radu pišu o otpornosti obitelji djece s problemima u ponašanju, a navode i neke druge autore koji su se bavili istom temom (Berc, 2012; Ferić, Maurović i Žižak, 2016; Leutar i Leutar, 2017; Žižak i sur., 2019; Maurović, 2020; Mirosavljević, 2020). Autorice navode definiciju koja kaže da je otpornost „dinamički proces dobre prilagodbe, tj. postizanja dobrih ishoda u situaciji izloženosti značajnim nedaćama, odnosno visokom riziku (Luthar, Cicchetti i Becker, 2000), potaknut zaštitnim čimbenicima (Windle, 2011.)“ (Mirosavljević i Ćosić, 2021, str. 96). Također, referirajući se na Fromu Walsh (2003, 2012, 2016.a, 2016.b, prema Mirosavljević i Ćosić, 2021), pišu da obiteljski resursi i podržavajući odnosi mogu zaštititi obitelj od rizika i pozitivno djelovati na njezinu otpornost.

2.1.2. Internalizirani i eksternalizirani problemi u ponašanju

Najčešća podjela problema u ponašanju koja se u literaturi može pronaći jest podjela na internalizirane i eksternalizirane probleme/poremećaje. Tu je podjelu prvi uveo Achenbach (1993, prema Maglica, 2016), američki profesor psihijatrije i psihologije. U preglednom članku koji se bavi odgojem i obrazovanjem djece i mladih s poremećajima u ponašanju može se pročitati sljedeća definicija spomenutih pojmova: „Eksternalizirani ili pretežito aktivni poremećaji u ponašanju odnose se na nedovoljno kontrolirana i na druge usmjerena ponašanja (nametljivost, prkos, hiperaktivnost, bježanje, agresivnost, destruktivnost, impulzivnost, neposlušnost, laganje, bježanje od kuće i drugih odgojnih sredina, suprotstavljanje, delinkvencija). Internalizirani ili pretežito pasivni poremećaji u ponašanju odnose se na ponašanja koja se pretjerano kontroliraju i

usmjereni su prema sebi (plašljivost, anksioznost, sram, tuga, depresija, povučенost, potišтенost, bezvolјnost, depresivnost, liјenost)“ (Šota i Steiner Jelić, 2019, str. 40). Pavin Ivanec i Bouillet (2014) su na uzorku od 921 učenika drugog, trećeg, četvrtog i petog razreda nekoliko hrvatskih osnovnih škola provele istraživanje u kojem su analizirale probleme u ponašanju djece rane školske dobi. Pokazalo se da je od ukupnog broja 53,1% učenika koji imaju nizak rezultat u pogledu internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju, teškoća u učenju i neprihvaćenosti među vršnjacima, a visok u pogledu primjerenog ponašanja i prihvaćenosti. Učenika koji imaju nešto niži rezultat u pogledu primjerenog ponašanja, a visok rezultat u pogledu problema u ponašanju ima 28,6%. Najviše rezultate u pogledu internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju, teškoća u učenju i neprihvaćenosti te najniže u pogledu primjerenog ponašanja ima 18,3% učenika. Shodno tomu, „eksternalizirani oblici ponašanja su negativno povezani s primjerenim i asertivnim ponašanjem, a pozitivno s teškoćama u učenju i internaliziranim problemima u ponašanju“ (Pavin Ivanec i Bouillet, 2014, str. 11). Utvrđeno je i da „određene oblike problema u ponašanju manifestira 5% (prkosno ponašanje) do 27% (plašljivost) učenika iz čega proizlazi da probleme u ponašanju prosječno manifestira 15% djece mlađe školske dobi. Pri tome je najzastupljenija plašljivost (cca 25%, procijenjena od strane učenika), na drugom su mjestu teškoće u učenju (cca 20%, procijenjene od strane učitelja), a slijedi nedisciplinirano i nametljivo ponašanje (cca 14%, procijenjeno od strane učitelja i učenika). Nasilničkom ponašanju je prema procjenama učitelja sklono oko 7% učenika, a prema samoprocjeni nešto manje od 5% učenika“ (Pavin Ivanec i Bouillet, 2014, str. 18). Iako su autorice na temelju rezultata došle do zaključka da su problemi u ponašanju prisutniji kod dječaka, internalizirani oblici ponašanja jednako su prisutni i kod dječaka i kod djevojčica. Onih učenika čija razina problema u ponašanju zahtijeva posebnu odgojno-obrazovnu podršku ima 18% od ukupnog uzorka, a povezana su s nepoštivanjem autoriteta te nepovoljnim obiteljskim i vršnjačkim odnosima (Pavin Ivanec i Bouillet, 2014). Nadalje, Bouillet u svojem radu (2014) spominje istraživanje provedeno u Velikoj Britaniji u kojemu je sudjelovalo 10 438 djece u dobi od 5 do 15 godina. Njime je utvrđeno da 5-6% djece iz uzorka manifestira eksternalizirane, a 3-4% internalizirane probleme u ponašanju (Mooij i Smeets, 2009, prema Bouillet, 2014).

Kada se govori o konzumaciji opojnih sredstava – alkohola, lakih i teških droga te cigareta, autori se slažu da ih je teško svrstati u jednu od dviju kategorija jer do konzumacije istih može dovesti i jedna i druga vrsta poremećaja u ponašanju, i obratno. Zanimljivo je spomenuti Europsko

istraživanje o pušenju, pijenju alkohola, uzimanju droga i drugim oblicima ovisnosti među učenicima - ESPAD (*The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*) iz 2019. godine. Ono se provodi od 1995. i to svake četiri godine, a u ovom, posljednjem, istraživanju sudjelovalo je 99 647 15-godišnjih i 16-godišnjih učenika iz ukupno 35 zemalja EU. Opći zaključak koji je proizašao iz dobivenih rezultata jest da mladi u Europi u manjoj mjeri (u odnosu na istraživanja iz prethodnih godina) konzumiraju alkohol i cigarete (mogući razlog su zakonske regulative koje su se postrožile u posljednjih nekoliko godina), no zabrinutost stvara prekomjerno korištenje kanabisa i nova ovisnička ponašanja (lijekovi poput trankvilizatora i sedativa, psihoaktivne droge). Također, kockanje postaje sve više normalizirano među mladima, kao i igranje video igara i korištenje društvenih medija (ESPAD, 2019). Što se Hrvatske tiče, kada je riječ o učeničkoj procjeni dostupnosti cigareta, alkohola, kanabisa i ekstazija, njih 69% kaže da je „prilično lako“ ili „vrlo lako“ nabaviti cigarete, 87% alkohol, 40% kanabis i 16% ekstazi. Nadalje, dostupnost težih droga (amfetamina, metamfetamina, kokaina i kreka) procjenjuju ovako: 18% kaže da je „prilično lako“ ili „vrlo lako“ nabaviti amfetamin, 12% metamfetamin, 15% kokain i 11% krek. Onih koji su s 13 godina ili manje počeli konzumirati cigarete je 22% (4,1% ih svakodnevno konzumira), e-cigarete 12% (2,2% svakodnevno), alkohol čak 42% učenika, kanabis 2,8%, ekstazi 0,7%, amfetamine/metamfetamine 0,8% te kokain/krek 0,6%. Značajnije razlike među spolovima zabilježene su za konzumaciju e-cigareta (16% mladići i 8,8% djevojke) i alkohola (45% mladići i 37% djevojke). Hrvatska se našla među državama s najvećim brojem učenika koji su probali sredstva za inhaliranje (15%), a najviše ih je u Latviji (16%). S druge strane, nemedicinsko korištenje trankvilizatora i sedativa u Hrvatskoj je izrazito nisko (oko 2,0%) u odnosu na druge zemlje. Što se kockanja za novac u posljednjih 12 mjeseci (od provođenja istraživanja) tiče, zabilježena je značajna razlika s obzirom na spol. Čak 34% mladića kocka za novac, dok je djevojaka 9,3%. Online kockanje prakticira 15% mladića i 2,1% djevojaka. Šokantan je podatak da je u Hrvatskoj zabilježen najveći postotak sportskog klađenja, čak 76%. Na društvenim mrežama (u posljednjih 7 dana od dana provođenja istraživanja) 19% hrvatskih učenika provelo je više od 6 sati tijekom radnih (školskih) dana, a vikendom 28%. Značajne razlike među spolovima nema, no zanimljivo je spomenuti da više djevojaka provodi svoje slobodno vrijeme na društvenim mrežama u odnosu na mladiće. Igrice tijekom radnih (školskih) dana (u posljednjih 30 dana od dana provođenja istraživanja) više od 6 sati igralo je 6,5% učenika, i to 10% mladića i 2,7% djevojaka. Vikendom postotak raste do 11% (19% mladića i 3,5% djevojaka).

Zanimljivo je spomenuti da igrice uopće ne igra 37% učenika tijekom školskih dana, tj. 32% učenika tijekom vikenda. Čak 53% učenika (47% mladića i 60% djevojaka) procjenjuje visok rizik od problema s korištenjem društvenih mreža, a 22% (34% mladića i 11% djevojaka) s igranjem igrice. (ESPAD, 2019)

Nadalje, „...internalizirani i eksternalizirani problemi nisu međusobno isključivi i na mnogim je uzorcima utvrđena njihova pozitivna veza“ (Maglica, 2016, str. 561). Internalizirani problemi su, prema Ashfordu i sur. (2008, prema Maglica, 2016) intrapersonalne prirode. Djeca s internaliziranim problemima su mirna, nisu sklona ometanju nastave ni privlačenju pozornosti. Te karakteristike su moguć razlog zbog kojeg se ova vrsta problema u ponašanju teže detektira pa takva djeca nerijetko ostanu uskraćena za pomoć. Zanimljivo je spomenuti da su u istraživanju koje su provele Pavin Ivanec i Bouillet (2014, str. 22) autorice došle do zaključka da „pojavnost eksternaliziranih problema u ponašanju učenika primjećuju učitelji i sami učenici, dok su internalizirani problemi manje uočljivi“. Colman i sur. (2007, prema Maglica, 2016) upućuju na podatak da je oko 70% adolescenata s nekim oblikom internaliziranih poremećaja imalo psihičke poremećaje u odrasloj dobi. „Upravo zbog toga postoji velika potreba za povećanjem svjesnosti stručne javnosti o simptomima i posljedicama internaliziranih problema kod djece i mladih“ (Maglica, 2016, str. 560). Bornstein, Hahn i Haynes (2010, prema Maglica, 2016) pak kažu da pod internalizirane probleme spadaju depresija, anksioznost, loša slika o sebi, povlačenje, lijenost, preosjetljivost i somatske teškoće. Kada je o delinkvenciji riječ, američka psihologinja Moffitt dijeli delinkvente u nekoliko skupina, a u nekim od svojih radova (1996; 2002, prema Vrselja, 2010) spominje i skupinu tzv. *oporavljenih*. To su oni koji su manifestirali delinkventna ponašanja tijekom djetinjstva, no s godinama je učestalost takvih ponašanja značajno opadala. Istraživanje koje je sa svojim suradnicima provela pokazalo je da su ispitanici koji pripadaju toj skupini iskazivali simptome internaliziranih poremećaja kao što su depresija i anksioznost te su često bili socijalno izolirani.

Eksternalizirani problemi su otvorena ponašanja koja imaju negativan učinak na okolinu (Liu, 2004, prema Rajhvajn Bulat, Sušac i Ajduković, 2018), a opisuju se i kao teško kontrolirana ponašanja. Autorice Macuka i Smojver-Ažić (2012, str. 28) za eksternalizirane probleme kažu da iako se „tradicionalno konceptualiziraju kao problemi ponašanja i kognicije, a ne i afekata, usko su povezani i s emocionalnim procesima i odražavaju deficite u regulaciji negativnih emocija“. Drugim riječima, ovakvi problemi usko su vezani s nemogućnošću ekspresije i regulacije

negativnih emocija te s poremećajima pažnje (Eisenberg i sur., 2001, prema Macuka i Smojver-Ažić, 2012). Pakaslahti i Keltikangas-Jarvinen (1996, prema Lokas i Bouillet, 2006) kažu da se rodne razlike najčešće uočavaju u pogledu agresivnog ponašanja koji je svojstven muškarcima. Takvog su mišljenja i Wenar i Archer (Wenar, 2003; Archer, 2004, prema Macuka i Smojver-Ažić, 2012). No, i djevojke imaju sklonost agresivnom ponašanju koje se manifestira na drugačije načine (tzv. *skrivena kultura agresije*). „Vjeruje se da kulturne norme djevojkama uskraćuju pristup otvorenom konfliktu, zbog čega se njihova agresivnost kanalizira u netjelesne, neizravne i prikrivene oblike“ (Simmons 2005, prema Lokas i Bouillet, 2006, str. 3). Drugim riječima, djevojke agresiju iskazuju kroz ogovaranje, klevetu, manipuliranje, isključivanje, i sl. Archer (2004, prema Macuka i Smojver-Ažić, 2012) također navodi da su djevojčice sklonije indirektnim oblicima agresije. Rezultati istraživanja koje su provele Lokas i Bouillet (2006), a kojim su nastojale ispitati način na koji rod pridonosi učestalosti manifestiranja rizičnih ponašanja kod zagrebačkih osnovnoškolskih učenika, pokazuju da mnoga ponašanja podjednako manifestiraju oba roda (brzopletost, nametljivost, prkos, verbalna agresivnost, povučenost i razmaženost). Iz toga se može zaključiti da „nije osnovano tvrditi da su pretežno aktivni oblici poremećaja u ponašanju karakteristični za dječake, a pretežno pasivni oblici poremećaja u ponašanju karakteristični za djevojčice“ (Lokas i Bouillet, 2006, str. 9).

Prema istraživanjima dječaci i djevojčice pokazuju sličan obrazac poremećaja u ponašanju, no kod djevojaka je ta razina mnogo niža, a problemi započinju kasnije (Moffit 2006, prema Campa i sur., 2008, prema Jeđud, 2010). Istraživanje koje je provela Jeđud, usmjereno na utvrđivanje razlika u problemima u ponašanju i emocionalnim problemima kod djece i mladih u institucionalnom tretmanu u Hrvatskoj s obzirom na spol i dob, pokazalo je da djevojke manifestiraju i eksternalizirane i internalizirane probleme. „Dobiveni rezultati nisu u skladu s dosadašnjim poimanjem ženskih problema kao isključivo internaliziranih“ (Jeđud, 2010, str. 27). S tim u vezi, u radu autora Bukvića (2019) može se pronaći podatak da se veća učestalost eksternaliziranih problema javlja u populaciji dječaka, a internaliziranih u populaciji djevojčica (Ricijaš, Krajcer i Bouillet, 2010; Janković i Laklija, 2011). Do takvog je zaključka došlo mnogo autora prije njih (Achenbach i sur., 1987; Crick, 1996; Cicchetti i Toth, 1998; Hanking i sur., 1998; Zahn-Waxler i sur., 2000; Kessler i sur., 2001; Cole i sur., 2002; Archer, 2004; Ormel i sur., 2005, prema Macuka i Smojver-Ažić, 2012). Mnogi autori naglašavaju da u obzir svakako treba uzeti i period adolescencije u kojemu i dječaci i djevojčice doživljavaju raznorazne psihološke,

fiziološke, emocionalne i sociološke promjene bitne za mogući razvoj i intenzitet problema u ponašanju. (Flannery i sur., 1993; Cyranowski i sur., 2000, prema Macuka i Smojver-Ažić, 2012; Hilsberg, 2005, prema Zrilić, 2017; Lavery i sur., 1993, prema Bašić i Ferić, 2004, prema Ricijaš, Krajcer i Bouillet, 2010).

3. Odnos školskog okruženja i učenika s problemima u ponašanju

Bitnu ulogu u djetetovu životu ima i škola te školsko okruženje. Ipak ono (dijete) u školi provodi većinu svojega vremena tijekom kasnog djetinjstva i adolescencije te se kroz stečena iskustva i interakcije gradi kao ličnost. Prije polaska u školu djeca svoja životna iskustva uglavnom stječu u obitelji (izuzev djece koja pohađaju vrtić). Vrselja (2010) objašnjava da će socijalizacija djece prilikom polaska u školu imati obilježja socijalizacije kakvu su iskusili u obitelji. „Djeca koja nisu usvojila socijalne vještine i koja su neposlušna, agresivna i nekooperativna u svom obiteljskom okruženju najvjerojatnije će se tako ponašati i u odnosima sa svojim vršnjacima. Upravo zbog svog ponašanja takva su djeca često nepopularna i odbačena od strane svojih vršnjaka. Odbacivanje od strane vršnjaka povećava rizik razvoja antisocijalnog ponašanja putem procesa prisile i negativnog potkrepljenja.“ (Vrselja, 2010, str. 149). Autorica objašnjava da agresivna djeca nemaju razvijene mehanizme nošenja s neslaganjem, natjecanjem i sukobom što je ključno za razvoj pozitivnih vršnjačkih odnosa. Također, vještina samokontrole prijeko je potrebna za razvoj socijalne kompetencije (Eisenberg, Smith, Sadovsky i Spinrad, 2004, prema Macuka i Burić, 2015), a Duckworth i Allred (2012, prema Macuka i Burić, 2015) kažu da je potrebna i za obrazovna postignuća kao što su spremnost za školu, školski uspjeh i stupanj završenog obrazovanja. Bitno je osvrnuti se i na internalizirane ponašajne probleme. U istraživanju koje je provela Bouillet (2014) na temu procjene i samoprocjene problema u ponašanju učenika razredne nastave, pokazalo se da su internalizirani problemi među učenicima iz uzorka najzastupljeniji. Zanimljivo je naglasiti da su učenici internalizirane probleme iskazali gotovo duplo više nego što su ih procijenili njihovi učitelji. Autorica navodi i neke druge autore (Hinshaw i sur., 1992; KraatzKeily i sur., 2000, prema Bouillet, 2014) koji su svojim istraživanjima došli do zaključka da je korelacija među različitim procjenjivačima internaliziranih problema u ponašanju niska. Nadalje, Maglica (2016) u svojem radu navodi mnoga istraživanja koja su se bavila internaliziranim problemima. Bukowski i sur. (2010, prema Maglica, 2016) su došli do rezultata

da ona djeca koja izbjegavaju druženje s vršnjacima ili su isključena iz društva u visokom riziku za razvoj depresivnih ponašanja. Rubin, Hymel i Mills (1989, prema Maglica, 2016) također kažu da je depresivno raspoloženje posljedica vršnjačke izolacije. U Hrvatskoj su Kuzman, Pejnović Franelić i Pavić Simetin (2004, prema Maglica, 2016) proveli istraživanje koje je pokazalo da od 4 397 učenika predmetne nastave (5., 6. i 7. r.) koji su bili dio uzorka, čak 5 - 15% njih učestalo osjeća nervozu, tjeskobu razdražljivost, anksioznost i depresivnost te imaju problem s nesanicom. Plašljivost je (prema Bouillet i Uzelac, 2007) jednako česta kod dječaka i djevojčica u prvim godinama školovanja, a u kasnijim godinama kod dječaka opada, a kod djevojčica ili stagnira ili raste.

Jednako kao što je učenicima s teškoćama potrebno razumijevanje roditelja, tako im je potrebno i razumijevanje učitelja i drugih školskih djelatnika. Nažalost, u nekim školama vlada animozitet prema takvoj djeci, a posebice prema djeci s problemima u ponašanju. S tim u vezi, Fitzpatrick i Knowlton (2009, prema Bouillet, 2013) navode da se takve učenike često doživljava kao drske i neposlušne jer svojim ponašanjem ometaju nastavni proces. Pod ponašanja koja ometaju nastavni proces autori Šota i Steiner Jelić (2019, str. 43) navode agresivno ponašanje, neizvršavanje zahtjeva autoriteta, povučenost, tjeskobnost, depresivnost, nediscipliniranost, hiperaktivnost, i sl. Za učitelje takvi učenici uglavnom predstavljaju nepremostiv odgojno-obrazovni problem (Oliver, Rechly, 2010; Sutherland i sur., 2008, prema Bouillet, 2013). Vlah i Rašković (2014) pišu da djecu s emocionalnim i ponašajnim problemima karakterizira nesposobnost uspostavljanja trajnih odnosa s drugima. Kompetentan učitelj bi, pak, trebao biti osjetljiv na tu činjenicu i pokazati razumijevanje i ljubav koje takva djeca, kroz svoja neprihvatljiva ponašanja, zapravo traže. Keresteš (2006) je provela istraživanje o učiteljskim procjenama problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika razredne nastave na uzorku od 149 učiteljica i učitelja. Pokazalo se da je fizička agresivnost učenika najnepoželjniji oblik problematičnog ponašanja. Odmah nakon slijede govorenje bez dopuštenja, problemi s pažnjom i koncentracijom te stalan nemir. Dob i radni staž učitelja nisu se pokazali kao značajni. Kada se promatra dob učenika, pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u procjenama problematičnosti teškoća pažnje i hiperaktivnosti od strane učiteljica koje poučavaju prve i četvrte razrede. Ovakve teškoće procijenjene su kao veći problem kod učenika prvih razreda. Sve tri kategorije ponašanja koje su se nalazile u upitniku (emocionalne ili internalizirane teškoće, agresivna i antisocijalna ponašanja te neagresivne teškoće u ponašanju) su,

prema procjenama učitelja, rasprostranjenije među dječacima nego među djevojčicama. Srećom, učitelji su procijenili da im teškoće u ponašanju učenika prilikom rada predstavljaju malen ili nikakav problem. Do sličnih rezultata došle su i Vlah i Rašković (2014) u čijem je istraživanju potvrđena hipoteza da će učitelji rad s djecom s emocionalnim i ponašajnim problemima procijeniti jednako kao i učitelji u prethodno spomenutom istraživanju od Keresteš. Ipak, „u istraživanjima provedenim u drugim zemljama pokazalo se da su iste ili slične oblike djetetovih teškoća učitelji procijenili znatno problematičnijima“ (Keresteš, 2006, str. 9).

Kranželić Tavra (2002, prema Bukvić, 2019) kao mogući rizik za razvoj problema u ponašanju navodi nizak školski uspjeh i teškoće u obrazovanju. „Učenici s poremećajima u ponašanju i emocijama rjeđe završavaju školu, postižu lošije rezultate u čitanju i aritmetici te rjeđe nastavljaju obrazovanje. Navedeno se odražava na disfunkcionalno ponašanje u kasnijim životnim razdobljima (nezaposlenost, sklonost delinkventnom ponašanju i dr.).“ (Šota i Steiner Jelić, 2019, str. 44). Metaanalizom longitudinalnih istraživanja Huffmann, Mehlinger i Kerivan (2000, prema Koller-Trbović, Mirosavljević i Ratkajec Gašević, 2019) došli su do zaključka da obilježja škole, razreda i učitelja te odnos učenika s nastavnicima predstavljaju rizične čimbenike za razvoj problema u ponašanju i učenju. U istraživanju koje su provele Rajhvajn Bulat, Sušac i Ajduković (2018, str. 286) pokazalo se da „odnos prema školi ... značajno objašnjava eksternalizirane probleme mladih, osobito normativna nepoželjna ponašanja adolescenata i njihovo činjenje prekršajnih i lakših delinkventnih djela. Ovakav je nalaz u skladu s prijašnjim istraživanjima (Lucktong i sur., 2018; Popović Ćitić, 2012; Roviš i sur., 2015) ...“. Kada je o školskom uspjehu riječ, Macuka i Burić (2015) provele su istraživanje o doprinosu temperamenta i roditeljskog ponašanja na školski uspjeh. U istraživanju je sudjelovalo oko 500 učenika prosječne dobi od 13 godina. Pokazalo se da, kada su u pitanju dječaci, oni koji imaju snažniju samokontrolu, bolje reguliraju emocije, koji su podložniji ljutnji i manje su bojažljivi te imaju manje problema eksternaliziranoga tipa, imaju bolji školski uspjeh. Značajnim se prediktorom pokazalo i majčino i očevo prihvaćanje. Djevojčice, pak, ostvaruju bolji uspjeh u školi što im je bolja samokontrola i što imaju manje problema internaliziranoga tipa. Regulacija emocija također se pokazala značajnom u određivanju školskog uspjeha djevojčica. Eiterer (1988, prema Koller-Trbović, 1998) piše da se često drži da je posljedica obrazovnog neuspjeha upravo poremećaj u ponašanju, a ne manjak intelektualnog razvoja.

3.1. Intencije inkluzivnog odgoja i obrazovanja

Za potrebe ovoga rada i bolje razumijevanje, neophodno je definirati i objasniti pojam inkluzivnog obrazovanja te navesti njegove prednosti. „Obrazovna inkluzija podrazumijeva najhumaniji odnos prema osobi s različitošću u razredu, školi i životnoj zajednici, te osposobljenost i obrazovanost svih za prihvaćanje svake osobe jednako, bez obzira na različitost.“ (Vican, 2013, str. 17). Karamatić Brčić (2011) kao sinonim pojma inkluzija navodi izraz *odgoj i obrazovanje za sve* te objašnjava da on „podrazumijeva uključenost sve djece i mladih na sve razine formalnog odgojno-obrazovnog sustava“ (Guideliness for Inclusion, 2006, prema Karamatić Brčić, 2011, str. 40). Centar za ekonomiju i socijalnu inkluziju (2002, prema Cerić, 2008) definira inkluziju kao proces koji svakome omogućava da ostvari svoj puni potencijal u društvu koje je tolerantno i kohezivno. „Središnja ideja inkluzivnog obrazovanja je da svi učenici imaju jednake mogućnosti da razvijaju svoje sposobnosti i talente pojedinačno i u suradnji s drugima.“ (Bjørnsrud i Nilsen, 2011, prema Bouillet i Kudek-Mirošević, 2015, str. 12). Konvencijom o pravima djeteta (UNICEF, 2017) propisane su dužnosti i obveze prema djeci s teškoćama, i to u Članku 2 stavku 1, koji nalaže da se prava navedena u Konvenciji poštuju i osiguraju bez ikakve diskriminacije, te Članku 23 stavku 1, 2, 3 i 4, koji nalaže da djeca s teškoćama trebaju voditi dostojanstven i ispunjen život, sudjelovati u zajednici, dobiti potrebnu skrb i pomoć koja će biti besplatna kad god je to moguće, a države će njima i njihovim roditeljima/skrbnicima pružiti sve potrebne obavijesti i informacije o metodama rehabilitacije, obrazovanja i izbora zanimanja. Također, u Konvenciji o pravima osoba s invaliditetom (UN, 2006, prema Bouillet i Kudek-Mirošević, 2015) stoji da je inkluzivno obrazovanje bitno zakonsko i moralno ljudsko pravo. U Republici Hrvatskoj, koja je potpisala obje prethodno spomenute konvencije, postoji pravilnik koji definira vrste teškoća na temelju kojih učenici ostvaruju pravo na primjerene programe školovanja i sukladno tomu adekvatan oblik pomoći. To je *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* nastao 2015. godine.

„Koncept obrazovne inkluzije nastao je iz modela integracije djece s teškoćama ...“ (Vican, 2013, str. 62). Slično kaže i Ainscow (2002, prema Karamatić Brčić, 2011) prema kojemu integracija prethodi inkluziji, a sama Karamatić Brčić (2011) ističe da inkluzivno obrazovanje produbljuje i proširuje odgojni model integracije te da ta dva pojma nisu istoznačna. Cilj integracije u zapadnim zemljama Europe bio je uključiti dijete s poteškoćama u razvoju u sustav

redovnog školovanja s ostalom djecom, da se istakne njihovo pravo na obrazovanje te da se reorganizira sustav specijalnih škola (Vislie, 2003, prema Karamatić Brčić, 2011). U Hrvatskoj su, prema *Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* iz 1991. godine, postojale *potpuna* i *djelomična* integracija. Potpuna integracija označavala je uključivanje učenika u redoviti razredni odjel po redovitom ili prilagođenom programu, a djelomična je podrazumijevala da se dio nastave odvija u redovitom odjelu (odgojni predmeti), a dio u posebnom (obrazovni predmeti) uz edukacijskog rehabilitatora (Karamatić Brčić, 2011). Danas se kod nas primjereni programi odgoja i obrazovanja ostvaruju u redovitome razrednom odjelu, posebnom razrednom odjelu, dijelom u redovitom, a dijelom u posebnom odjelu te u odgojno-obrazovnoj skupini (*Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, 2015).

Nadalje, odgoj i obrazovanje koje se provodi u duhu inkluzije pruža mogućnost razumijevanja stava da „svi učenici mogu učiti, uključujući i one s teškoćama u određenom razvoju“ (Dmitrović, 2011, str. 70). Autorice Skočić Mihić, Gabrić i Bošković (2016) provele su istraživanje na temu učiteljskih uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. U istraživanju su sudjelovala 292 osnovnoškolska učitelja Primorsko-goranske i Međimurske županije. Rezultati su pokazali da su mlađi učitelji (kronološke dobi do 40 godina) koji imaju do 20 godina radnog staža skloniji inkluziji u odnosu na učitelje starije od 50 godina i s više od 20 godina radnog staža. Slične su rezultate dobili i neki drugi stručnjaci (Kiš-Glavaš, 1999; Kiš-Glavaš i Wagner, 2001; Forlin i sur., 2008, prema Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016). Također, učitelji iz Međimurske županije su, u odnosu na učitelje iz Primorsko-goranske županije, pokazali veću razinu slaganja s tvrdnjom da je inkluzivno obrazovanje povoljno za razvoj učenika s teškoćama. Mogući razlog tomu je činjenica da učitelji iz Međimurske županije dolaze iz škola u kojima su zaposleni logoped, pedagog i edukacijski rehabilitator. Inkluzivno obrazovanje u većoj mjeri podržavaju učitelji sa sveučilišnim stupnjem obrazovanja te učitelji koji su pohađali kolegij o poučavanju učenika u inkluzivnoj nastavi. S tim u vezi, Sunko (2006, prema Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016) kaže da su studenti koji su pohađali kolegij o inkluzivnom odgoju i obrazovanju bili otvoreniji za inkluziju u odnosu na one studente koji ga nisu pohađali, a Stoiber i suradnici (1998, prema Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016) ističu da su stavovi prema inkluzivnom obrazovanju povezani s razinom obrazovanja. Istraživanje kojim su se nastojao steći uvid u stavove studenata i učitelja o dobrobiti inkluzije za učenike s teškoćama sprovedli su Bouillet i Bukvić (2015). Uzorak je činilo 773 učitelja iz hrvatskih osnovnih škola i studenata s Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

(1., 3. i 5. godina). Pokazalo se da najpozitivnije stavove (koji se statistički značajno razlikuju od ostalih) o inkluzivnom obrazovanju imaju studenti 3. godine, a najmanje pozitivne učitelji. Naime, studenti 3. godine pohađaju kolegij Inkluzivna pedagogija pa se može zaključiti da su upravo saznanja iz tog kolegija utjecala na njihove stavove. Studenti 1. godine pokazali su neodlučnost pri iskazivanju svojih stavova i mišljenja, a neutralni su i studenti 5. godine, iako su njihovi stavovi sličniji učiteljima nego stavovi studenata 1. godine. Učitelji su, pak, više usmjereni na teškoće koje inkluzivno obrazovanje nosi sa sobom te u njemu ne vide neke dobrobiti. Autori (2015, str. 18) zaključuju da „... ovo istraživanje doprinosi ranije utvrđenoj nedovoljnoj educiranosti učitelja za inkluzivnu praksu (Dingle i sur., 2004; Richards i Clough, 2004) te potvrdi pozitivnog utjecaja educiranosti o obrazovnoj inkluziji ...“. Shodno tomu, prema Ainscowu, „... ključni čimbenik kvalitete provođenja inkluzivnog odgoja i obrazovanja je primjereno osposobljavanje i obrazovanje učitelja i nastavnika u formalnom sustavu odgoja i obrazovanja“ (Ainscow, 1994, prema Karamatić Brčić, 2011, str. 42), kao i „spremnost školskog sustava da osigura potrebne uvjete za efikasnu odgojno-obrazovnu praksu“ (Ainscow, 2002, prema Karamatić Brčić, 2011, str. 43).

Neki autori bavili su se samim kompetencijama koje bi učitelji, posebno oni koji rade u inkluzivnom obrazovanju, trebali posjedovati. Rodriguez (2012, prema Bouillet i Bukvić, 2015) navodi sedam komponenti inicijalnog obrazovanja učitelja koje bi ih trebale pripremiti za rad u inkluzivnom obrazovanju, a to su: socijalni aspekti obrazovanja, suradnički rad i učenje, kvaliteta, jednakost i ravnopravnost, sposobnost dijaloga, kontekstualizirana profesionalna praksa, inkluzivnost svih programa obrazovanja te savjetovanje i mentorstvo. Stamatović, Maksimović i Zlatić (2019) u svojem se radu navode neke socijalne kompetencije učitelja za inkluziju. Prema njima, te su kompetencije: empatija (koju nazivaju motivacijskom osnovom), društveno prihvaćanje, poštovanje različitosti, osjećaj za socijalnu pravdu, odgovaranje na potrebe svih učenika i podrška različitom tempu učenja.

Prema pedagoginji Vican, „obrazovna je inkluzija ... proces učenja za učitelje i učenike, stručne suradnike i ravnatelje i sve zaposlene u školi, kao i za roditelje i širu društvenu zajednicu“ (Vican, 2013, str. 19). Ona je u izravnoj vezi s društvenom inkluzijom koja se temelji na „društvenim vrijednostima jednakosti i pravednosti“ (Vican, 2013, str. 62) koje su jedne od osnovnih dimenzija humanosti. Upravo bi škola trebala biti mjesto nulte tolerancije na ekskluziju, mjesto u kojemu će se svako dijete osjećati prihvaćeno, kompetentno i voljeno, a njegove

različitosti, fizičke ili kognitivne, bit će percipirane kao dar. Na kraju, valja naglasiti da „osnovni cilj obrazovne inkluzije nije samo integrirati djecu u sustav redovnog školovanja, nego osigurati niz uvjeta koji čine jedan kontinuiran proces u kojem će obrazovne i životne potrebe djece s posebnim obrazovnim potrebama biti zadovoljene“ (Karamatić Brčić, 2011, str. 44).

3.2. Procjena potreba i strategije odgojno-obrazovne podrške učenicima s problemima u ponašanju

Prije samog planiranja odgojno-obrazovnih intervencija i primjerene podrške, potrebno je ustvrditi koje potrebe djece i mladih s problemima u ponašanju uopće treba zadovoljiti. O tome pišu Koller-Trbović, Mirosavljević i Jeđud Borić. Autorice (2017, str. 12) navode da je svrha takvih procjena „... predlaganje i planiranje daljnjih intervencija za djecu i mlade s problemima u ponašanju u skladu s procijenjenim potrebama za intervencijom“, a cilj je „... prikupljanje, analiza i interpretacija podataka o obilježjima, rizicima i snagama djece i mladih s problemima u ponašanju te njihovih intervencijskih potreba, kao i obilježjima, rizicima i mogućnostima njihova okruženja da te potrebe zadovolji“. Također, procjena ne uključuje samo pojedinca, već i njegovu užu i širu okolinu kako bi se dobio bolji uvid u život pojedinca i njegovu interakciju s tom okolinom. Kovačević, Stančić i Mejovšek (1988, prema Koller-Trbović, Mirosavljević i Jeđud Borić, 2017) kao prvi korak u procjeni navode utvrđivanje toga pripada li uopće pojedinac skupini koja manifestira probleme u ponašanju (određivanje kategorije, intenziteta i etiologije). Potom treba utvrditi njegovo stanje s obzirom na tretmanske potrebe (utvrđivanje stanja biopsihosocijalne strukture, ciljeva transformacije ponašanja te praćenje promjena pod utjecajem tretmana u svrhu izvođenja pravovremenih promjena tog tretmana). Neki autori (npr. Ungar, 2004; Lou i sur., 2008; Hens, 2009, prema Koller-Trbović, Mirosavljević i Jeđud Borić, 2017, str. 69) zalažu se za „... multimodalni pristup procjeni problema u ponašanju djece i mladih jer takav pristup kombinira i integrira različite procjenjivače (stručnjake, roditelje, učitelje i dr.), postupke i metode (promatranje, testiranje, razgovor i dr.), područja procjene (emocionalno, psihosocijalno, kognitivno i dr.), životne sredine i situacijske kontekste (obitelj, škola, vršnjaci i dr.)“. Same autorice (2017) među ključne stručne pretpostavke navode kompetentnost stručnjaka te timski pristup. Također, pišu da izvore podataka treba potražiti u samom korisniku, roditeljima te drugim važnim osobama u korisnikovu životu. Područja procjene su škola, obitelj, susjedstvo, slobodno

vrijeme, interesi i odnosi, a informacije treba temeljiti na činjenicama, procjeni, samoprocjeni i samoiskazu. U Hrvatskoj (prema Koller-Trbović, Miroslavljević i Jeđud Borić, 2017) postoji nekoliko zakona koji uređuju proces procjene problema u ponašanju, a to su: *Zakon o sudovima za mladež* (NN 84/11, 143/12, 148/13, 56/15), *Pravilnik o radu stručnih suradnika izvanpravne struke na poslovima delinkvencije mladih i kaznenopravne zaštite djece u državnim odvjetništvima i na sudovima* (NN 84/11 i 143/12), *Zakon o izvršavanju sankcija izrečenih maloljetnicima za kaznena djela i prekršaje* (NN 133/12) te *Zakon o socijalnoj skrbi* (NN 157/13, 152/14, 99/15, 52/16).

O važnosti pravovremene intervencije pišu mnogi autori. Koller-Trbović (1998, str. 53) navodi da „... rezultati brojnih istraživanja ukazuju na određene forme i oblike poremećaja koji se javljaju u predškolskoj dobi, te mogu imati posljedice na kasniji razvoj i intenzivirati ukoliko se na vrijeme ne intervenira“. Također, Bouillet (2014) ističe da su u nekim istraživanjima utvrđeni nepovoljni učinci dugotrajnih problema u ponašanju na socio-emocionalni i obrazovni razvoj djece i mladih (npr. Sutherland i sur., 2008; Vannest i sur., 2009), a povoljni učinci pravovremenih intervencija (npr. Conley, Marchant i Caldarella, 2014). Ali i sur. (2014, prema Bukvić, 2019) ističe da programi pedagoških prevencija dovode do uspješnosti učenika u školskim aktivnostima, a ranije provođenje programa dovodi do većeg uspjeha.

Nadalje, odgojno-obrazovnom podrškom, između ostalog, bavi se Bukvić. On (2019) navodi da u mnogim školama i dalje nema primjerene i organizirane podrške učenicima s problemima u ponašanju, a u svojem radu istražuje jesu li problemi u ponašanju učenika osnovne škole povezani s podrškom od strane njihovih učitelja. Rezultati do kojih je došao pokazali su da manje od trećine učenika prima podršku u nastavi, a ta podrška je uglavnom orijentirana na obrazovnu komponentu (podrška u učenju). „Ovo nije nevažno, a posebno jer se školski uspjeh učenika percipira kao značajan zaštitni čimbenik u prevenciji problema u ponašanju.“ (Bukvić, 2019, str. 450) Ipak, autor naglašava da je teško govoriti o uzročnim vezama između manifestacije problema u ponašanju i izostanka podrške učitelja. Istraživanje u kojem se podrška škole procjenjivala iz ugla obitelji, tj. roditelja i djece, pokazalo je da roditelji osjećaju da su prepušteni samima sebi zbog manjka suradnje sa školom. Također, zbog velikog truda koji roditelji ulažu u rad s djecom oko učenja i škole općenito, zanemaruju se njihove emocionalne potrebe što dovodi do teškoća u ponašanju i emocijama. Izostanak potrebne odgojno-obrazovne podrške „intenzivira probleme radi nereagiranja pa strategije djece u nošenju s tim problemima često ukazuju na

intenziviranje problema i u učenju i ponašanju, sve do napuštanja škole i školovanja ili pak do biranja neprimjerenog društva, eksperimentiranja sa sredstvima ovisnosti, počinjenja kaznenih djela i dr.“ (Koller-Trbović, Mirosavljević i Ratkajec Gašević, 2019, str. 61). Skočić Mihić (2011, prema Skočić Mihić, Gabrić i Bošković, 2016) navodi da strategije podrške trebaju uključivati usmjerenost na potrebe učenika i njegove prilagodbe u školskom okruženju, a ne na njegove teškoće. S tim u vezi, Bouillet (2013) navodi neke djelotvorne, znanstveno dokazane strategije u poučavanju učenika s problemima u ponašanju, kao što su usmjerena pozornost učitelja, nagrađivanje učeničkog ponašanja, meta-kognitivne strategije (samo-vođenje, samo-vrednovanje, samo-poučavanje i sl.), vršnjačka pomoć, igre dobrog ponašanja, razredno-nastavno ozračje. Sutherland i sur. (2008, prema Bouillet, 2013) ističu da učitelji, nažalost, često primjenjuju neprimjerene strategije u poučavanju, poput ne-prihvaćajuće komunikacije, kažnjavanja i davanja loših ocjena zbog neprihvatljivog ponašanja učenika, a pozitivna iskustva u interakciji su rijetkost. Samim time, učenici koji manifestiraju probleme u ponašanju imaju vrlo malo (ili nimalo) pozitivnih iskustava koji će ih motivirati na učenje. Niesyn (2009, prema Bouillet, 2013) upozorava da strategije poučavanja trebaju biti jednostavne za primjenu, pozitivno usmjerene, da ne iziskuju previše vremena za učitelje, djelotvorne u očima učitelja te primjerene okruženju u kojem se primjenjuju.

Bouillet (2016), s gledišta socijalne pedagogije, u svojem radu nudi mjerni instrument za pravovremenu identifikaciju problema u ponašanju kod osnovnoškolskih učenika te prikazuje njegovu standardizaciju. Mjerni instrument razvijen je u sklopu projekta *Razvoj modela socijalnopedagoških intervencija u osnovnoj školi* (AOO). Neki od primjera socijalnopedagoških intervencija u školi koje autorica (2016, str. 74-75) nudi su „individualni savjetodavni rad s učenikom, osiguravanje vršnjačke i mentorske pomoći učeniku u učenju, sudjelovanje učenika u radionicama za razvoj komunikacijskih i socijalnih vještina, jačanje samopouzdanja, organizacijskih vještina, razumijevanje obiteljskih odnosa ...“, a jednako su važne i intervencije usmjerene roditeljima i učiteljima koje se provode kroz razgovore i/ili radionice, individualno ili grupno, u kojima se jačaju odgojni potencijali i vještine te odnos s učenikom/djetetom. Također, objašnjava da već postoje slični mjerni instrumenti (npr. od Koller-Trbović, Nikolić i Dugandžić, 2009; Žižak i Koller-Trbović, 2013), no oni su ipak primjereniji djeci koja već sudjeluju u nekom socijalnopedagoškom tretmanu. „Socijalnopedagoška praksa u osnovnim školama zahtijeva razvoj mjernih instrumenata koji će biti osjetljivi na potrebe učenika s problemima u ponašanju na način

koji će osigurati njihovo pravovremeno uključivanje u intervenciju i omogućiti planiranje intervencije primjerene okruženju u kojem se provodi, a to su školske ustanove.“ (Bouillet, 2016, str. 76).

Bijedić, Kuralić Čišić, Jahić i Vildić (2019) u svojem su radu izvršile samoprocjenu promjene ponašanja osnovnoškolskih, bosansko-hercegovačkih učenika s problemima u ponašanju nakon sudjelovanja u socijalnopedagoškim intervencijama. Rezultati su pokazali da je kod svih ispitanika (uzorak od 500 učenika) došlo do pozitivnih promjena u ponašanju. „Kod svih ispitanika s kombiniranim internaliziranim i eksternaliziranim problemima u ponašanju došlo je do pozitivnih rezultata na završnom testiranju s pokazateljima uspješnosti do 63%. Kada je u pitanju skupina ispitanika s internaliziranim problemima i s problemima pažnje, socijalnopedagoške intervencije iznimno su prikladne za ispitanike s ovom skupinom problema, s pokazateljima uspješnosti do 87,3%.“ (Bijedić, Čišić, Jahić i Vildić, 2019, str. 80). S obzirom na to da su problemi u ponašanju vrlo složene prirode, tako su i same socijalnopedagoške intervencije složen proces. Unatoč tomu, dobrobit djece koja zahtijevaju stručnu pomoć trebala bi biti prioritetna. Prikazani rezultati istraživanja pokazali su i dokazali mnoge beneficije primjerene i pravovremene podrške i socijalnopedagoške intervencije. Da bi te beneficije bile dugotrajne potrebna je kvalitetna, koordinirana i kontinuirana veza među dionicima ekosustava (okoline) djeteta te njihov fokus na djetetove jake strane.

4. Utjecaj medija na oblikovanje ponašanja

U stoljeću u kojem se nalazimo, mediji su sveprisutna pojava. Shodno tomu, neupitan je njihov utjecaj na pojedinčevu ličnost, a samim time i na ponašanje. Danas je vrlo često u uporabi pojam *masovni mediji* kada se govori o suvremenim medijima. „Masovni mediji su sredstva koja pružaju veliku dostupnost, raznovrsnost i brzinu informacija u suvremenom društvu.“ (Pasqualetti i Nanni, 2005, prema Diklić, Nakić i Šošić, 2019). Labaš i Marinčić (2018) naglašavaju da masovni mediji utječu na pojedinčeva razmišljanja, stavove i ideje. Također, uz medije se nerijetko veže i pojam socijalizacije, a u uporabi je i pojam *medijska socijalizacija* o kojoj pišu Miliša i Tolić (2009). „Medijska socijalizacija podrazumijeva analizu odnosa između okoline, pojedinca i medija. Njezin temeljni aspekt jest da su mediji postali „provideri“, tj. simbolički materijali (kulturnih vrijednosti) za razvoj djece i mladih.“ (Miliša i Tolić, 2009, str. 147). Mandarić (2012,

str. 132) kaže da su mediji postali jedan od najvažnijih čimbenika u socijalizaciji te objašnjava da oni „snažno utječu na društvena ponašanja, nezaobilazno su sredstvo u informiranju, formiranju, prenošenju vrijednosti, stvaranju vizije svijeta i života, oblikovanju životnih stilova i identiteta“. Uz socijalizaciju ih vežu i Ilišin, Bobinac Marinović i Radin (2001, prema Diklić, Nakić i Šošić, 2019), Sokač (2014) te Brčić (2018) koja koristi pojam *virtualna socijalizacija*. Miliša i Bagarić (2012, str. 79) pišu da su mediji postali „glavni čimbenik socijalizacije, potiskujući ulogu obitelji, Crkve, škole...“.

Nadalje, mediji su nezaobilazni u današnjoj nastavi. Iako se neki učitelji i nastavnici protive uporabi medija u školi, mnogi se slažu s tim da oni doprinose kvaliteti nastavnog procesa. „Odabir odgovarajućeg medija može djelovati na učenike izrazito poticajno, probuditi interes i emocije, a upotreba medija u odgojno-obrazovnom procesu pridonosi boljoj obradi i pamćenju sadržaja.“ (Labaš i Marinčić, 2018, str. 4). Dakako, pri tome je bitan način na koji se medij koristi, kritički odnos prema mediju, ali i učestalost njegova korištenja, u čemu važnu ulogu ima sam učitelj. Istraživanje provedeno u 1999. godini (Roberts, Foehr, Rideont i Brodie, prema Ilišin, 2003) pokazalo je da američka djeca u dobi od 8 do 13 godina, koja imaju lošiji akademski uspjeh, u većoj mjeri koriste sve masovne medije, osim knjiga i kompjutera. U najvećoj mjeri gledaju televiziju. Danas je televizija, pak, zamijenjena osobnim računalima i mobilnim telefonima koji se koriste u većoj mjeri, o čemu piše Scaglioni (2010, prema Novak, 2017). Današnja mladež većinu svojega slobodnog vremena provodi uz prisustvo različitih medija, a Mandarić (2012) piše da mediji osobit utjecaj imaju za vrijeme adolescencije, kada su mladi izgubljeni, nesigurni i osjetljivi. S pojavom pametnih telefona, tableta, razvojem video igara i interneta (društvene mreže), roditelji u tolikoj mjeri ne kontroliraju on-line komunikaciju mladih (pojedini uopće ne kontroliraju) pa samim time ni nemaju uvid u virtualna zbivanja u životima njihove djece. I tako, bez nadzora i kontrole, djeca i mladi vrlo lako padnu pod utjecaj virtualne stvarnosti. „Tražeći uzroke devijantnog ponašanja (danas sve češće cyber-nasilja) kod djece i mladih, stručnjaci ukazuju na krizu komunikacije, osobito komunikacije u obitelji.“ (Mandarić, 2012, str. 134). Cyber, tj. elektroničko nasilje odvija se na internetu što samim nasilnicima omogućuje anonimnost korištenjem lažnih imena i slika, a u njemu (prema Mandarić, 2012) nerijetko sudjeluju i maloljetna djeca. Veoma je zanimljiva tablica u kojoj je Mandarić (2012) prikazala učestalost elektroničkog nasilja u svijetu. U Australiji je 13% mladih do 18 godina doživjelo elektroničko nasilje, a čak 42% djevojčica od 12 do 15 godina eksperimentiralo je s istim. U Kanadi je čak 84%

nastavnika doživjelo virtualno nasilje. Od 770 mladih u Velikoj Britaniji, njih 20% doživjelo je virtualno nasilje. U SAD-u je nevjerojatnih 75-80% mladih od 12 do 14 godina doživjelo virtualno nasilje. Podataka za Hrvatsku nažalost nema. Nadalje, Miliša i Bagarić (2012) pišu da je nasilje, zahvaljujući medijima, postalo normalan dio svakodnevice. „Ono je jedna od vrlo značajnih „vijesti”, pa ne čudi svojevrsno natjecanje različitih medijskih kuća u prikazima nasilnih delikata (što nasilnija i bizarnija, to bolje).“ (Miliša i Bagarić, 2012, str. 80). S tim u vezi, Mandarić (2012) piše da su mnogi stručnjaci potvrdili da do porasta ubojstava i samoubojstava dolazi nakon detaljnog prikazivanja istih u medijima. Živković (2006, prema Robotić, 2015) kaže da previše vremena pred računalom može dovesti do povećane agresivnosti, nesanice, neuspjeha u školi, smanjenja pažnje i interesa te smanjenja komunikacije unutar obitelji. Zbog previše vremena koje mladi provode u društvu medija, Mandarić (2012) piše da se o djeci i mladima govori kao o internetskim ovisnicima (tzv. *on-line ovisnost*), a među psiholozima je poznat sindrom ovisnosti o internetu (*Internet Addict Disorder - IAD*). Nekoliko slučajeva internetske ovisnosti (prema Mandarić, 2012) postoji i u Hrvatskoj. O agresiji i medijima pišu brojni autori. Gentile i Anderson (2003, prema Sokač, 2014) pišu da se porast agresivnog ponašanja djece i adolescenata često veže uz sadržaj na televiziji i računalima, ali i uz količinu vremena koju provedu pred tim ekranima. Naglašavaju da velik broj znanstvenika ističe utjecaj videoigara na nasilno ponašanje koji je potencijalno veći od utjecaja televizije i računala jer u njima (videoigrama) djeca često aktivno sudjeluju i sukreiraju nasilje. „Djeca izloženija medijskom nasilju u ranoj školskoj dobi kasnije su bila verbalno, fizički i relacijski agresivnija. Izloženost medijskom nasilju opisana je kao čimbenik rizika za agresivne stavove i ponašanja.“ (Gentile i sur., 2004; Anderson i sur., 2010, prema Sokač, 2014, str. 120). Autori Miliša, Tolić i Vertovšek (2009, prema Miliša i Bagarić, 2012) pišu o životnim stilovima koje nameću suvremeni mediji, gdje se promovira konzumerizam, oponašanje medijskih idola i praćenje modnih stilova. „Potrošačka kultura je sve više određena medijskim marketingom. Potrošnja tako postaje središte društvenog života i kulturnih vrijednosti.“ (Chaney, 2003, prema Miliša i Bagarić, 2012, str. 83). Sve to u velikoj mjeri utječe (najčešće negativno) na adolescente. Zbog toga je izuzetno važno da i prije nego stupe u adolescenciju nauče kritički promišljati o medijima i medijskim porukama. „Medijske kompetencije trebale bi se integrirati u školski kurikulum ponajprije radi sprječavanja medijske manipulacije i medijskog nasilja.“ (Miliša, Tolić i Vertovšek, 2009, prema Robotić, 2015, str. 93).

Novak (2017) također kaže da su adolescenti posebno osjetljiva skupina. Goran Livazović (2009, prema Novak, 2017, str. 82) objašnjava da je to faza izgradnje stavova te da „mediji imaju presudnu ulogu pri posredovanju društveno poželjnih modela življenja kojima oblikuju spoznaje mladih o svijetu i socijalnoj okolini“. Novak (2017) je u svojem radu predstavio rezultate istraživanja provedenog 2010. godine o mišljenjima samih adolescenata o utjecaju medija i njihovoj vjerodostojnosti. Rezultati su pokazali da se srednjoškolci najviše koriste medijima za komunikaciju i zabavu, a zanimljivo je i da preko medija traže odgovore na „škakljiva“ pitanja koja se ne usude nikom postaviti. U slobodnom vremenu najviše slušaju glazbu preko mobilnih telefona te koriste internet. Također, izjavili su da je utjecaj medija najveći po pitanju kupovanja i mode, a najutjecajniji su za njih promidžbeni i informativni sadržaji. Velik dio ispitanika izjasnio se da ne vjeruje bezuvjetno sadržajima koji nisu u skladu s njihovim stavovima, a točnost informacija provjeravaju preko interneta, kroz razgovor s roditeljima ili ne poduzimaju ništa jer ne vjeruju medijima. Ova saznanja idu u prilog mišljenjima da mediji ipak nemaju toliki utjecaj na publiku. (Novak, 2017)

Iako mediji kao takvi nisu ni dobri ni loši, već ih takvima čine sami korisnici koji stvaraju i objavljuju sadržaj, poučavanje djece i mladih o medijima i njihovoj ulozi svakako bi moglo prevenirati moguće internalizirane i eksternalizirane probleme u ponašanju. I sam Novak (2017, str. 96) kaže da „sustavno i plansko poučavanje u medijskoj pismenosti omogućio bi mladima današnjeg vremena uočiti različite razine utjecaja medija koje samostalno nisu u stanju uočiti.“ Stanić (2007, prema Robotić, 2015) naglašava da zabrana nikako nije rješenje, već edukacija i odgoj djece, uz dobre uzore i nadzor.

5. Istraživanje

5.1. Svrha istraživanja

Želja za pisanjem ovoga rada rodila se iz potrebe za istraživanjem i utvrđivanjem usklađenosti teorije i prakse odgojno-obrazovne inkluzije učenika s problemima u ponašanju na području Republike Hrvatske. Nažalost, nije rijedak slučaj da se ono što se zna i podrazumijeva u teoriji ne implementira u praksi. Važnost ovoga rada leži u činjenici da su upravo učenici, posebice oni s teškoćama, pod utjecajem spomenute (ne)usklađenosti. Adekvatan holistički razvoj djece, tj. učenika ovisi o kvaliteti veza među članovima njihove okoline koja ih odgaja i priprema za budući život. U školi, odgojno-obrazovni djelatnici dužni su prilagođavati svoje metode učenja i poučavanja prema individualnim sposobnostima i interesima učenika (prema *Okviru nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama*, 2016) kako bi se svaki učenik osjetio dovoljno kompetentnim i sposobnim, a samim time i motiviranim. Time se jača njegovo samopouzdanje i samopoštovanje, a utječe se i na njegovo socio-emocionalno stanje te na koncu, opće zadovoljstvo životom. Iznimno je važno i razredno ozračje koje ovisi ponajprije o učitelju. Ukoliko je pozitivno i poticajno, može stvoriti odnos između učitelja i učenika koji se temelji na povjerenju, sigurnosti i poštovanju. U takvom okruženju, učenik s problemima u ponašanju ili bilo kojom drugom teškoćom, nesumnjivo može biti uspješan. Svaki kvalitetan učitelj trebao bi biti usmjeren ka tom cilju.

5.2. Cilj i istraživačka pitanja

Cilj ovog istraživanja je istražiti u kolikoj mjeri hrvatski učitelji smatraju da se u našim osnovnim školama provodi odgojno-obrazovna inkluzija učenika, s naglaskom na inkluziju učenika s problemima u ponašanju. Iz navedenog cilja proizlaze sljedeća istraživačka pitanja: U kolikoj mjeri je provedena odgojno-obrazovna inkluzija u Hrvatskoj? U kolikoj mjeri su hrvatski učitelji otvoreni i spremni za inkluziju? Kakav je uopće odnos okoline prema učeniku s problemima u ponašanju?

5.2.1. Ispitanici

Istraživanje je provedeno na uzorku od 76 ispitanika, tj. 73 učiteljice (96,1%) i 3 učitelja (3,9%) razredne i predmetne nastave. U tablici 1 prikazane su socio-demografske karakteristike ispitanika koje uključuju spol, dob, regiju u kojoj rade, radno mjesto te radni staž. Iz tablice je vidljivo da su gotovo svi ispitanici ženskog spola, čak 73 od 76, tj. 96,05%, a muškog su spola 3 ispitanika, tj. 3,95%. Što se dobi tiče, najviše ispitanika ima između 40 i 50 godina (njih 25, tj. 32,89%), potom između 20 i 30 godina (njih 21, tj. 27,63%), a podjednako ima ispitanika koji imaju između 30 i 40 godina te iznad 50 godina (po 15 iz svake skupine, tj. 19,74%). Najviše ispitanika radi u Središnjoj Hrvatskoj (njih 33, tj. 42,86%), nešto manje u Dalmaciji (njih 26, tj. 33,77%), potom u Slavoniji (njih 12, tj. 15,58%), a najmanje u Istri (njih 6, tj. 7,79%). Iako je ukupan broj ispitanika 76, bitno je napomenuti da je na ovoj čestici zabilježeno 77 odgovora, isto kao i na čestici vezanoj za radno mjesto. Učitelj/ica razredne nastave u ovom istraživanju ima 51 (tj. 66,23%), a predmetne nastave 26 (tj. 33,77%). Iako je moguće da netko od ispitanika radi u dvije različite regije i na dva radna mjesta, moguće je i da se radi o slučajnoj pogrešci napravljenoj tijekom ispunjavanja anketnog upitnika. Više od 76 odgovora zabilježeno je i na nekim česticama u nastavku analize pa će zbog toga ukupan postotak na tim česticama prijeći 100%.

Tablica 1.

Prikaz socio-demografskih podataka ispitanika (N = 76)

Spol	Ženski	96,05%
	Muški	3,95%
Dob	20 – 30 god.	27,63%
	30 – 40 god.	19,74%
	40 – 50 god.	32,89%
	iznad 50 god.	19,74%
Regija	Središnja Hrvatska	42,86%
	Slavonija	15,58%
	Istra	7,79%
	Dalmacija	33,77%
Radno mjesto	učitelj/ica razredne nastave	66,23%
	učitelj/ica predmetne nastave	33,77%
Radni staž	do 5 god.	31,58%
	6 – 10 god.	11,84%
	11 – 20 god.	21,05%
	21 – 30 god.	26,32%
	više od 30 god.	9,21%

5.2.2. Metoda istraživanja i mjerni instrument

Ispitanici su ispunjavali *online* anketni upitnik sastavljen od 36 čestica (tvrdnji) od kojih se 5 odnosilo na socio-demografske podatke, a preostalih 31 na samu temu istraživanja. Na njih su ispitanici odgovarali prema četverostupanjskoj skali Lichertova tipa s obzirom na stupanj slaganja (1 - uopće se ne slažem, 2 - djelomično se slažem, 3 - slažem se, 4 - u potpunosti se slažem). Uzorak je prikupljen preko društvene mreže *Facebook* (objavljivanjem upitnika u grupe namijenjene učiteljima, nastavnicima i profesorima) i preko e-maila koji je bio upućen školama. Također, istraživanje je bilo u potpunosti anonimno i dobrovoljno, a od ispitanika se tražilo isključivo njihovo mišljenje i stav temeljen na osobnim iskustvima. Samim time nije bilo točnih i netočnih odgovora.

Rezultati će biti prikazani grafički, u postotcima, grupirani u pet skupina. Skupine su оформljene s obzirom na odnos ustanove (škole) prema učenicima s teškoćama (4 čestice), inkluzivno okruženje i uključivanje učenika s teškoćama (8 čestica), rad s učenicima s teškoćama (9 čestica), stavovi učitelja prema inkluziji (7 čestica) te individualizirane kurikulume (3 čestice). Socio-demografske karakteristike ispitanika prikazat će se tablično.

5.3. Rezultati istraživanja i rasprava

Prva skupina tvrdnji odnosi se na odnos ustanove, tj. škole prema učenicima s teškoćama (slika 1). U skupini se nalaze četiri tvrdnje. Zanimljivo je da se čak 63,16% ispitanika slaže (43,42% se slaže, a 19,74% se u potpunosti slaže) s tvrdnjom vezanom uz zadovoljstvo podrškom od strane kolegica i kolega kada je inkluzija u pitanju. Iz toga se može zaključiti da ti učitelji međusobno surađuju kada su u pitanju učenici s teškoćama i način rada s njima, no ipak, 14,47% se uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom što nije zanemariv postotak.

Sljedeća tvrdnja pokazala je zabrinjavajuće rezultate, a vezana je uz posjedovanje didaktičkih sredstava i pomagala za rad s učenicima s teškoćama od strane škole. Čak 38,46% ispitanika iskazalo je neslaganje s tom tvrdnjom, tj. ne smatraju da škole posjeduju navedeno, a 32,05% djelomično se slaže s tvrdnjom što je ukupno više od 70%. Didaktička sredstva i pomagala neophodna su u radu s djecom/učenicima s teškoćama, samim time neophodno je da ih svaka škola posjeduje u dovoljnoj količini u odnosu na broj učenika s teškoćama koji pohađaju pojedinu školu.

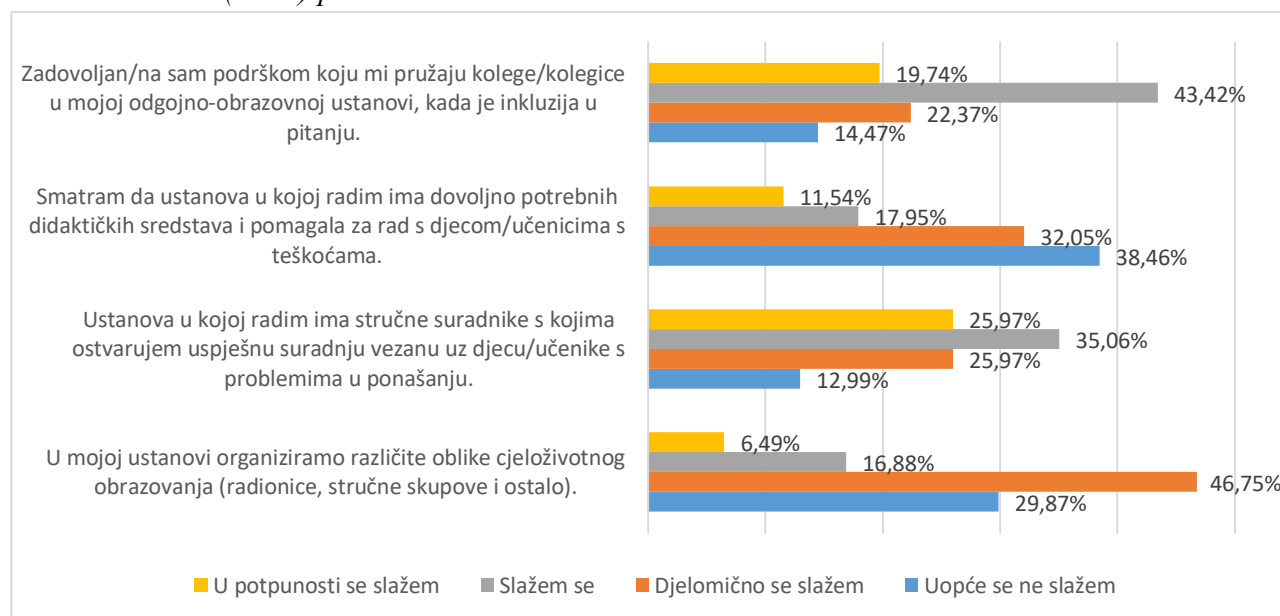
Na taj se način iskazuje briga i podrška za te učenike bez koje nisu u mogućnosti postići maksimalan uspjeh.

Kada je riječ o stručnim suradnicima koji rade u školi, 61,03% učitelja se slaže ili u potpunosti slaže s tvrdnjom da sa stručnim suradnicima ostvaruju uspješnu suradnju vezanu uz djecu/učenike s problemima u ponašanju, a 12,99% se uopće ne slaže s tom tvrdnjom. To znači da čak 10 od 76 ispitanih učitelja ne ostvaruje uspješnu komunikaciju sa stručnim suradnicima što nipošto nije povoljno za učenike s teškoćama za čiji je skladan razvoj neophodna usuglašena okolina.

Najveći postotak ispitanika (46,75%) djelomično se slaže s tvrdnjom da se u njihovoj ustanovi organiziraju različiti oblici cjeloživotnog obrazovanja, a 29,87% se uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom. To je ukupno 76,62% što je također vrlo zabrinjavajuće s obzirom koliko se u posljednje vrijeme naglašava važnost cjeloživotnog obrazovanja. Živimo u vremenima koja se brzo mijenjaju, samim time bi i učitelji trebali ići u korak s promjenama kako bi adekvatno pristupali novim generacijama, kako bi razumjeli njihove potrebe i izazove s kojima se nose. Čak manje od 7% ispitanika se u potpunosti slaže s tvrdnjom. To je zasigurno velik propust škola i njihovih djelatnika.

Slika 1.

Odnos ustanove (škole) prema učenicima s teškoćama



Sljedeći grafikon prikazuje skupinu tvrdnji koje se odnose na rad učitelja s učenicima s teškoćama (slika 2). Iz njega je vidljivo da je 93,42% ispitanika u neposrednom radu imalo dijete/učenika s teškoćom, odnosno 85,53% je imalo dijete/učenika s problemima u ponašanju. Onih koji se s tom djecom/učenicima nisu susreli je 5,26%, odnosno 7,89% kada je riječ o djeci/učenicima s problemima u ponašanju. Ovaj podatak nam govori da u našem društvu postoji zaista velik broj djece koja imaju neku odgojno-obrazovnu teškoću. Samim time je nužno da učitelji posjeduju kompetencije koje su potrebne za rad s njima. Djelomično se s navedenom tvrdnjom slaže 1,32% ispitanika, odnosno 6,58% kada je riječ o djeci/učenicima s problemima u ponašanju. Razlog tomu mogla bi biti činjenica da toj djeci/učenicima nije dijagnosticirana teškoća od strane stručnih osoba jer nisu ni bila podvrgnuta testiranjima, ali su manifestirali određene simptome što je potaknulo sumnju učitelja. Pitanje je jesu li ti učitelji poduzeli potrebne korake s tim u vezi?

Nadalje, čak 90,91% ispitanika se slaže ili u potpunosti slaže s tvrdnjom da dijete/učenik s teškoćom predstavlja izazov u njihovu radu. Važno je naglastiti da riječ „izazov“ može imati i pozitivnu i negativnu konotaciju pa se samim time ne zna kako su je doživjeli sami ispitanici, tj. kako doživljavaju samu djecu/učenike s teškoćama. Djelomično se s tom tvrdnjom slaže 6,49% ispitanika, a 2,6% se uopće ne slaže.

Šokantan je podatak da se čak 71,42% ispitanika djelomično slaže ili uopće ne slaže s tvrdnjom da su dovoljno educirani za rad s djecom/učenicima s teškoćama, a 70,73% za rad s djecom/učenicima s problemima u ponašanju. U današnje vrijeme, zahvaljujući brzom tehnološkom razvoju, postoji zaista mnogo različitih načina i izvora za prikupljanje informacija i usvajanje znanja i vještina. Pitanje je samo koliko su truda i vremena učitelji spremni uložiti u vlastiti profesionalni razvoj i koliko su (i jesu li uopće!) svjesni svoje važnosti u životu učenika koji manifestiraju odgojno-obrazovne teškoće?

S tim u vezi je i tvrdnja o stručnom usavršavanju za rad s djecom/učenicima s teškoćama. Više od polovine ispitanika (51,32%) se djelomično slaže ili uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom, tj. ne smatraju da se dovoljno stručno usavršavaju za rad s djecom/učenicima s teškoćama. Ovaj podatak mogao bi pružiti odgovor na prethodno postavljeno pitanje.

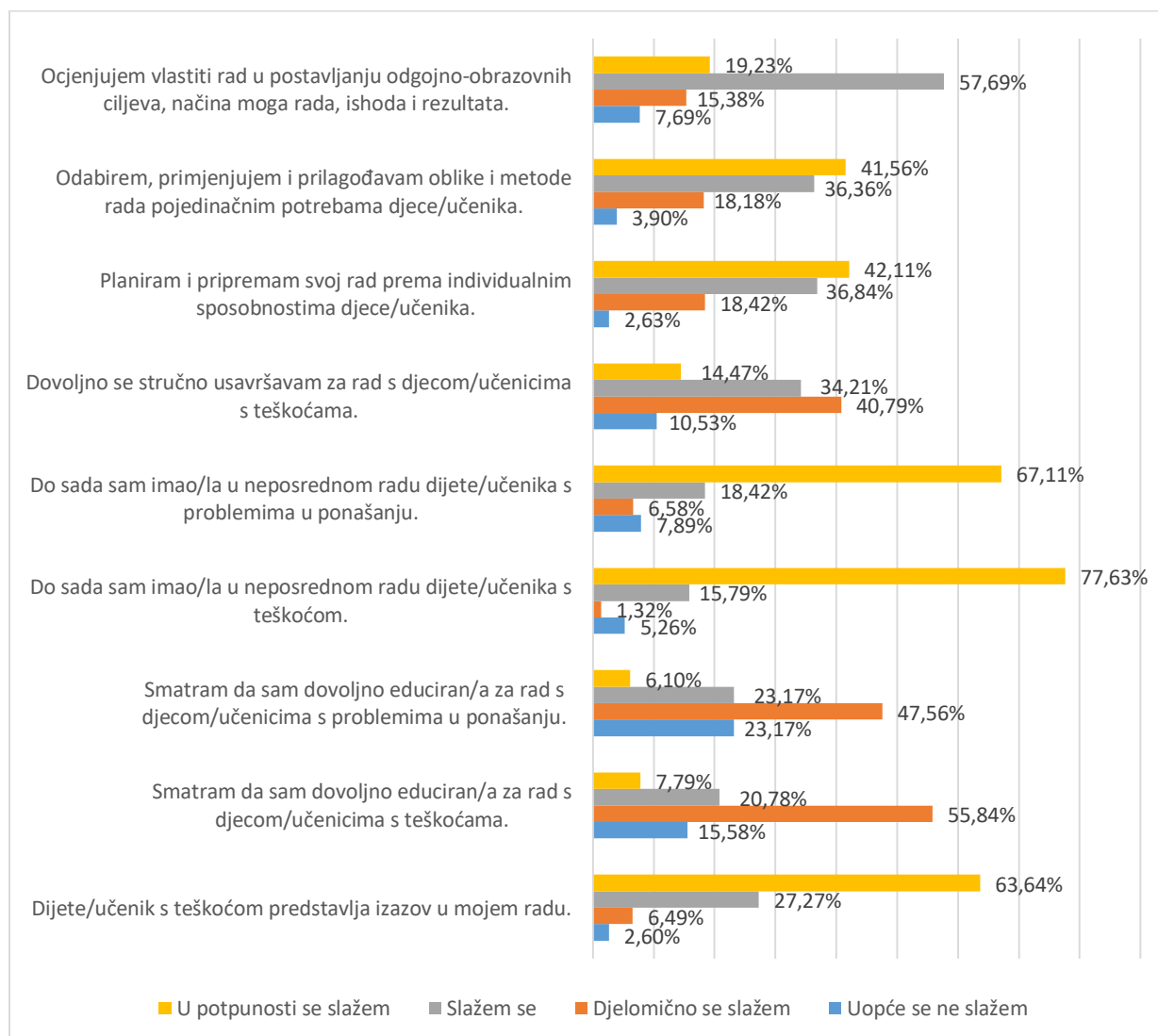
Kada je riječ o planiranju i pripremi rada, 78,95% ispitanika se slaže ili u potpunosti slaže da svoj rad planira i priprema prema individualnim sposobnostima učenika, a samo 2,63% se uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom. Također, samo 3,9% ispitanika se uopće ne slaže s tvrdnjom da

odabire, primjenjuje i prilagođava oblike i metode rada pojedinačnim potrebama djece/učenika. S tom tvrdnjom se, pak, slaže ili u potpunosti slaže 77,92% ispitanika.

Posljednja tvrdnja u ovoj skupini odnosi se na ocjenu vlastitog rada u postavljanju odgojno-obrazovnih ciljeva, načina rada, ishoda i rezultata. S ovom tvrdnjom se slaže ili u potpunosti slaže 76,92% ispitanika, a 7,69% se uopće ne slaže. S obzirom da je samovrednovanje od iznimne važnosti, a potiče se i kod učenika s ciljem preuzimanja odgovornosti za vlastiti rad, unapređenja rada i stjecanja samostalnosti, postotak neslaganja s tvrdnjom trebao bi biti puno niži.

Slika 2.

Rad s učenicima s teškoćama



Slijedi analiza skupine tvrdnji koje se odnose na inkluzivno okruženje i uključivanje učenika s teškoćama (slika 3). Istraživanje je pokazalo da manje od polovine ispitanika (46,75%) smatra da roditelji djece/učenika bez teškoća prihvaćaju dijete/učenika s teškoćama, 48,05% se djelomično slaže, a 5,19% se uopće ne slaže s tvrdnjom. Ovaj podatak zaista je nepovoljan ako znamo da se sva djeca, a ponajviše ona s teškoćama, trebaju osjećati prihvaćeno u društvu i da im je potrebno razumijevanje. Svakako, roditelji bi trebali biti primjer djeci/učenicima bez teškoća kako da se odnose prema djeci/učenicima s teškoćama.

Nadalje, što se roditelja djece/učenika s problemima u ponašanju tiče, samo 14,48% ispitanika smatra da navedeni roditelji imaju realan stav prema teškoćama njihova djeteta. Većina ostalih ispitanika (55,26%) djelomično se slaže s tom tvrdnjom. Nije nepoznato da pojedini roditelji percipiraju teškoću djeteta znatno blažom (ili težom) nego što uistinu jest pa samim time imaju i nerealna očekivanja i od djeteta i od učitelja što stvara nepoželjan pritisak.

Čak 81,82% ispitanih učitelja izjasnilo se da redovito izvješćuje roditelje djeteta/učenika s problemima u ponašanju o njegovu napretku i razvoju što je vrlo pozitivna informacija. S druge strane, uspješnu suradnju s roditeljima djece/učenika s problemima u ponašanju potvrdilo je 57,7% ispitanih učitelja, a 34,62% djelomično se složilo s tom tvrdnjom. U radu se već pisalo o važnosti kvalitetnih veza i komunikacije među dionicima djetetove okoline pa je samim time lako zaključiti da ovaj podatak nije povoljan.

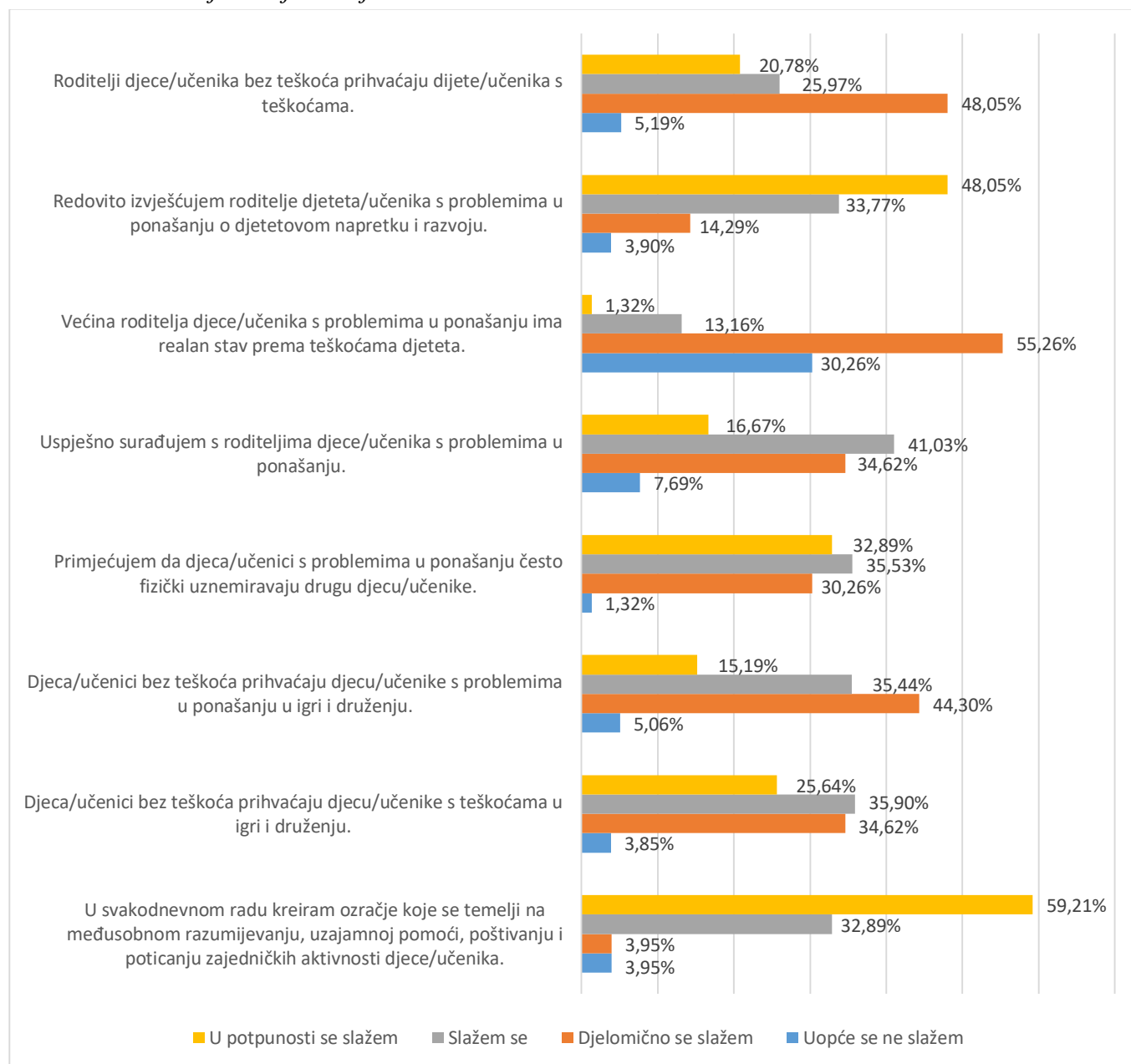
Kada je riječ o vršnjačkim odnosima, nešto manje od dvije trećine učitelja (61,54%) se izjasnilo da djeca/učenici bez teškoća prihvaćaju djecu/učenike s teškoćama u igri i druženju, a 34,62% djelomično se složilo. Prihvaćanje djece/učenika s problemima u ponašanju nešto je niže (50,63%), a djelomično se s tom tvrdnjom slaže 44,3% učitelja. Ovaj podatak nipošto nije povoljan jer pokazuje da mnoga djeca/učenici s teškoćama, a posebice ona s problemima u ponašanju, nisu prihvaćena od strane svojih vršnjaka. To može imati vrlo negativan utjecaj na njihovo socio-emocionalno stanje te može rezultirati pojavom (ili intenziviranjem) internaliziranih problema poput depresije, anksioznosti, a u krajnjim slučajevima i suicidalnosti.

Također, dvije trećine učitelja (68,42%) primijetilo je da djeca/učenici s problemima u ponašanju često fizički uznemiravaju drugu djecu/učenike, a samo 1,32% se uopće ne slaže s tom tvrdnjom. Nužno je da učitelji razumiju što se krije iza nasilnih ispada takvih učenika, da na njih ne reagiraju osudom i kažnjavanjem, već upravo suprotno, da toj djeci/učenicima pruže ljubav i razumijevanje. Samo tako im uistinu mogu pomoći.

Posljednja tvrdnja odnosi se na same učitelje. Čak 92,1% njih složilo se s tvrdnjom da svakodnevno kreiraju ozračje koje se temelji na međusobnom razumijevanju, uzajamnoj pomoći, poštivanju i poticanju zajedničkih aktivnosti djece/učenika. Dakako, taj bi postotak trebao biti viši.

Slika 3.

Inkluzivno okruženje i uključivanje učenika s teškoćama



Zanimljiva će biti i analiza stavova učitelja prema inkluziji (slika 4). S tvrdnjom o postojanju predrasuda u društvu o djeci/učenicima/osobama s problemima u ponašanju složilo se 71,05%, a 9,21% uopće se ne slaže s navedenim. Zaista je zbrinjavajuć podatak da 54 od 76 ispitanih učitelja vjeruje o postojanju predrasuda o osobama s problemima u ponašanju. Dakako, činjenica da sami učitelji smatraju da su to predrasude pozitivna je, ali što to govori o našem društvu? Zar zaista imamo smjelosti osuđivati samu djecu za njihove bihevioralne probleme? Ovo je relevantan pokazatelj u kolikoj mjeri ne poznajemo tu vrstu teškoće i koliko nam razumijevanja nedostaje.

Čak 40,79% ispitanika slaže se ili u potpunosti slaže s tvrdnjom da je neodgovorno prema drugoj djeci/učenicima toliko vremena u radu odvajati na dijete/učenika s teškoćom, a 28,95% uopće se ne slaže. S obzirom da se skoro 30% učitelja ne slaže s tvrdnjom, može se zaključiti da su njihove kompetencije na visokoj razini jer u svom radu uspijevaju podučavati i učenike bez teškoća i učenike s teškoćama. Važno je biti dobro organiziran i posvećen svojem radu. Dakako, moguće je i da se pojedini učitelji slažu s tvrdnjom ne zato što nemaju dovoljno razvijene kompetencije, već zato što u svojem razrednom odjeljenju imaju (ili su imali) više učenika s teškoćama od propisanog ili im manjka asistenata u nastavi, a pri odgovaranju su se vodili isključivo vlastitim iskustvom.

Podjednak postotak ispitanika (27,27%) slaže se i uopće ne slaže s tvrdnjom da samo u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama djeca/učenici s teškoćama mogu dobiti punu pažnju i individualizirane postupke. S tom se tvrdnjom u potpunosti slaže 19,48% (što je ukupno 46,75% učitelja koji se slažu ili u potpunosti slažu). Ovdje je vidljivo koliko naši učitelji nisu svjesni važnosti i beneficija inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Svako bi se dijete trebalo osjećati jednako prihvaćeno i važno, bez obzira na njegove teškoće.

Dvije trećine ispitanika (66,23%) djelomično se slaže ili uopće ne slaže s tvrdnjom da konvencionalni odgoj i obrazovanje u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama ima više prednosti nego inkluzivni odgoj i obrazovanje, a čak 12,99% slaže se u potpunosti. Svakako bi postotak neslaganja s tvrdnjom trebao biti veći, a za to je potrebna edukacija učitelja o inkluziji.

Nadalje, skoro polovina ispitanika (48,05%) ne slaže se s tvrdnjom da djeca/učenici s teškoćom koja ne mogu savladavati aktivnosti kao druga djeca/učenici bez teškoća ne bi trebala biti uključena u redovite odgojno-obrazovne ustanove. Nažalost, čak 20,78% slaže se ili se u potpunosti slaže s navedenim. Razlog tomu također bi se mogao pronaći u činjenici da mnogi

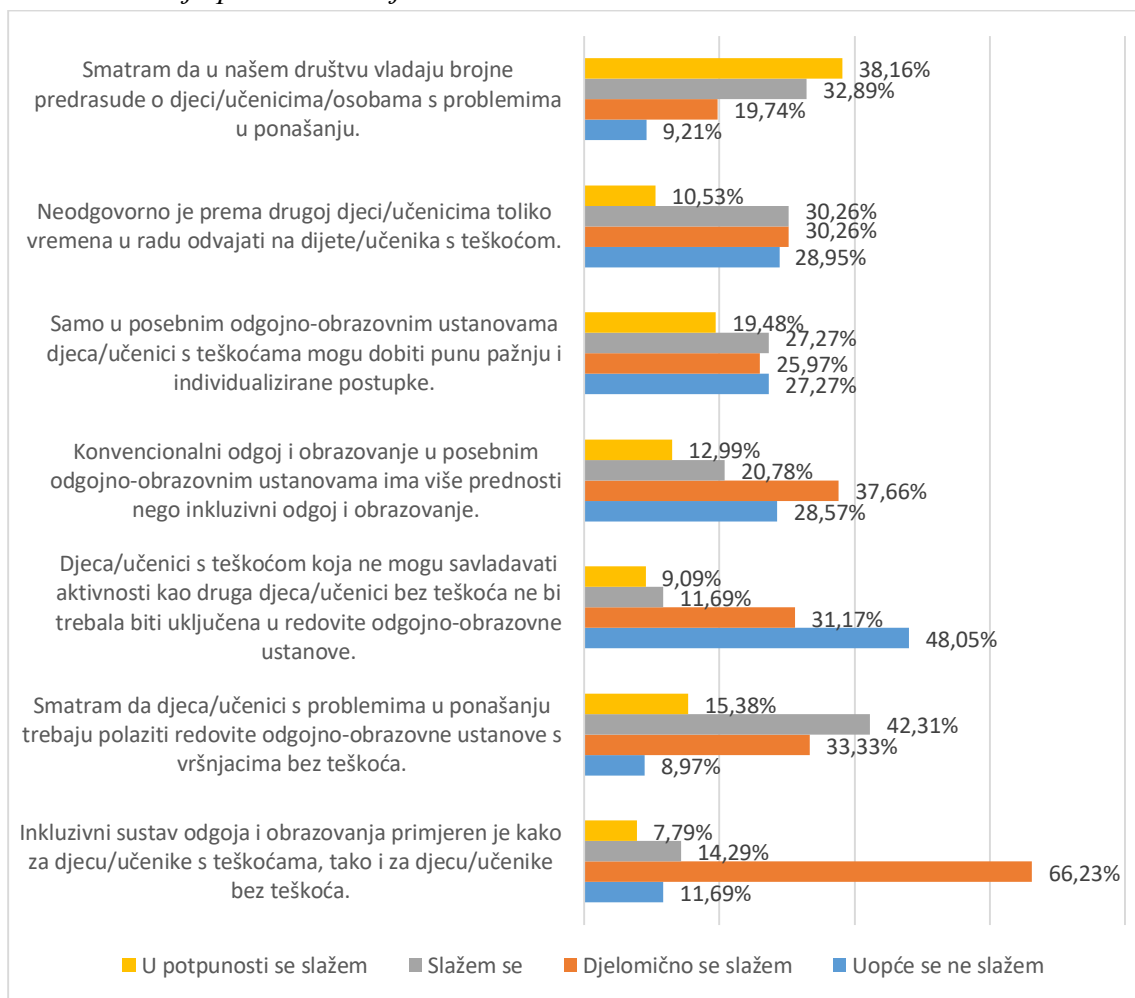
učitelji nisu dovoljno (ili uopće) educirani o važnosti i prednostima inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Kao što se već moglo vidjeti, više od 70% učitelja iz ovog istraživanja smatra da nije dovoljno educirano za rad s djecom/učenicima s teškoćama.

S tvrdnjom da djeca/učenici s problemima u ponašanju trebaju polaziti redovite odgojno-obrazovne ustanove s vršnjacima bez teškoća slaže se ili u potpunosti slaže 57,69% što je manje od dvije trećine ispitanika. Čak 8,97% uopće se ne slaže s tom tvrdnjom.

Kada je riječ o primjerenosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja, zapanjujuć je podatak da se čak 77,92% učitelja djelomično slaže ili uopće ne slaže s tvrdnjom da je inkluzivni odgojno-obrazovni sustav primjeren kako za djecu/učenike s teškoćama tako i za djecu/učenike bez teškoća. To je 60 od ispitanih 76 učitelja. Samo 7,79% u potpunosti se slaže s tom tvrdnjom.

Slika 4.

Stavovi učitelja prema inkluziji



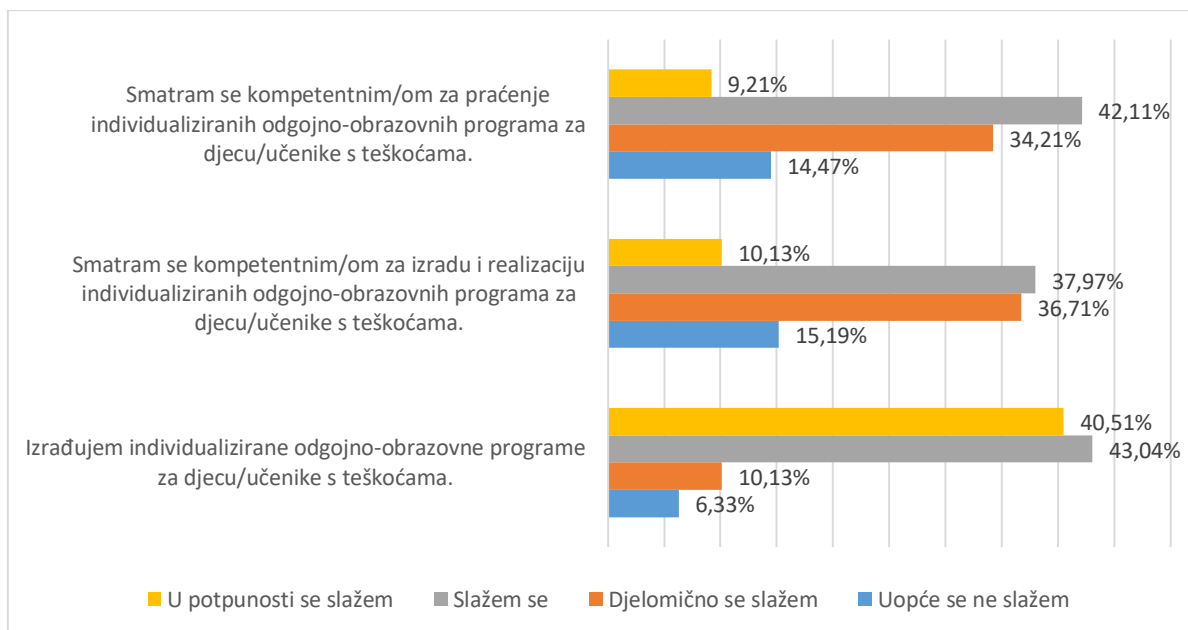
Posljednji grafikon odnosi se na individualizirane kurikulume (slika 5). Kada je riječ o izradi i realizaciji individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za djecu/učenike s teškoćama, više od polovine ispitanika (51,9%) se djelomično slaže ili uopće ne slaže s tvrdnjom da su kompetentni za izradu istih, a malen postotak bio je sasvim siguran u svoje kompetencije te se u potpunosti složilo (10,13%). Mogući razlog je da učitelji zaista nemaju dovoljno potrebnih kompetencija za planiranje rada s učenicima s teškoćama, a problem mogu biti i loši međuljudski odnosi ili nemogućnost kvalitetne komunikacije sa stručnim suradnicima koji su zasigurno ključni pri izradi individualiziranih programa i kurikuluma.

Slično je i za praćenje individualiziranih odgojno-obrazovnih programa. Djelomično se složilo ili se uopće nije složilo 48,68% ispitanika, a u potpunosti se složilo samo 9,21%.

Ipak, 83,55% ispitanih učitelja složilo se ili u potpunosti složilo s tvrdnjom da izrađuju individualizirane odgojno-obrazovne programe za djecu/učenike s teškoćama. S tom se tvrdnjom uopće nije složilo 6,33% što zasigurno nije zanemarivo s obzirom da svaki učenik s teškoćom zahtijeva individualizirani program. Postavlja se pitanje koliko su ti programi svrsishodni s obzirom na visok postotak učitelja koji se ne smatraju kompetentnima pri izradi, realizaciji i praćenju istih.

Slika 5.

Individualizirani kurikulumi



6. Zaključak

Problemi u ponašanju veoma su ozbiljne prirode i nipošto ih se ne smije zanemariti jednom kada ih se uoči. Dakako, neprihvatljiva ponašanja normalan su dio odrastanja gotovo svakog djeteta i ne vode nužno u razvoj ozbiljnijih bihevioralnih problema. Zato je važno pratiti djetetovo ponašanje, analizirati ga (za što je nužna edukacija) i uvijek na njega odgovarati s razumijevanjem i ljubavlju, bilo ono prihvatljivo ili neprihvatljivo. Roditelji uvijek moraju biti svjesni važnosti utjecaja njihova ponašanja na dijete i nipošto ne smiju krivnju za loš odnos s njim prebacivati na dijete. Time nepovoljno utječu na njegovo samopoštovanje i samopouzdanje, iskrivljuju mu vlastitu sliku o sebi što nerijetko može voditi ka razvoju internaliziranih problema u ponašanju, a kod nekih i kod eksternaliziranih problema. Dijete tada postaje manje sposobno (ili nesposobno) za stvaranje kvalitetnih i zdravih veza s drugim ljudima, za probleme okrivljuje sebe i ne zna kako se s njima nositi. Stoga je od iznimne važnosti da upravo odnos s roditeljima bude ispunjen ljubavlju, uvažavanjem i iskrenošću. Neizostavna je i komunikacija koja je ključ svakog kvalitetnog odnosa. Poželjno je da se taj odnos (roditelj-dijete) njeguje od najranijeg djetinjstva, no nikada nije kasno za promjenu. To je nešto čega mnogi roditelji nisu svjesni pa čak i kada osvijeste svoju ulogu u formiranju djetetove ličnosti, skloni su prebacivanju krivnje na svoje roditelje i druge osobe koje su sudjelovale u njihovu odgoju. Jednako kao što roditelji mogu doprinijeti razvoju antisocijalnog ponašanja, mogu doprinijeti u razvoju prosocijalnog ponašanja. To se postiže redukcijom rizičnih i pojačanjem zaštitnih čimbenika u djetetovu okruženju.

Također, neizostavna je i uloga učitelja i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika koji trebaju biti dovoljno educirani i neprestano raditi na jačanju svojih kompetencija jer samo tako mogu biti od pomoći djeci s teškoćama. Iskazivanje ljubavi i razumijevanja od strane učitelja ka učenicima koji manifestiraju probleme u ponašanju zasigurno može reducirati, a u nekim slučajevima i suzbiti, nasilna ponašanja. Ipak, sva djeca traže ljubav i prihvaćanje, no činjenica je da pojedina jednostavno nisu naučila kako ih tražiti kroz prihvatljive oblike ponašanja. Iz tog razloga je veza i suradnja među članovima djetetova ekosustava od neizmjerne važnosti.

Rane socijalno-pedagoške intervencije pokazale su se kao veoma učinkovite u razvoju prosocijalnih oblika ponašanja i redukciji antisocijalnih. Dakako, da bi se garantirala njihova svrsishodnost važno ih je planirati promišljeno i smisleno, s točno utvrđenim ciljem i uključivanjem ne samo djece/učenika, već i njihovih roditelja i učitelja. Ipak su oni ti koji bi trebali

biti u stanju preuzeti odgovornost za odgoj te djece, a prebacivanjem odgovornosti nikada se neće izaći iz začaranog kruga neuspjeha u odgoju djece i mladih s problemima u ponašanju.

Cilj provedenog istraživanja bio je istražiti uolikoj mjeri hrvatski učitelji smatraju da se u našim osnovnim školama provodi odgojno-obrazovna inkluzija učenika, s naglaskom na inkluziju učenika s problemima u ponašanju. Rezultati su donijeli neke uistinu bitne spoznaje koje se ne bi smjelo zanemariti. Pokazalo se da hrvatski učitelji, iako u većoj mjeri provode inkluziju izrađujući individualizirane kurikulume i stvarajući poticajnu i podržavajuću klimu u svojim učionicama, ipak nisu uolikoj mjeri osviješteni o važnosti inkluzivnog odgojno-obrazovnog sustava. Iskazali su da im nedostaje edukacije (čak 70% učitelja!) o radu s učenicima s teškoćama, no, s obzirom na to da nisu svjesni koliko je ta edukacija nužna, manjka im motivacije za učenjem i usavršavanjem. Također, ni same ustanove (škole) u kojima su zaposleni nisu usmjerene ka cjeloživotnom obrazovanju, točnije, ne organiziraju se radionice, stručni skupovi i sl. Uistinu je zabrinjavajuće koliki postotak učitelja iz ovog istraživanja smatra da učenici s teškoćama mogu biti uspješni isključivo u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama i da je rad s njima zapravo pokazatelj neodgovornosti prema učenicima bez teškoća. Ono što je također važno naglasiti jest da se čak manje od dvije trećine ispitanih učitelja izjasnilo da bi učenici s problemima u ponašanju trebali pohađati redovite odgojno-obrazovne ustanove. Nedostaje li našim učiteljima empatije ili jednostavno ne znaju da postoje načini i metode rada koje omogućuju uspjeh i zadovoljstvo svima? Možda su samo navikli prebacivati odgovornost na nekog drugog jer svoje odgovornosti nisu svjesni.

Roditelji djece bez teškoća također su se, u određenoj mjeri, pokazali kao skupina koja nema dostatnog razumijevanja. Svakako bi valjalo istražiti razloge za takve stavove jer ne samo da oni (roditelji) doprinose stvaranju predrasuda, već u tom ozračju odgajaju i svoju djecu. Iako rad s djecom/učenicima s teškoćama može biti poprilično izazovan, razumijevanje nas potiče na drugačije, svrsishodnije akcije i reakcije. Učitelji bi također trebali, u većoj mjeri nego li je prikazano u ovom istraživanju, poticati pozitivne odnose s roditeljima i stručnim suradnicima. Takva podržavajuća okolina na dijete može utjecati isključivo pozitivno, a samo dijete će to itekako znati vratiti.

Nedostatak ovog istraživanja svakako je malen uzorak. Sama tema vrlo je opširna i kompleksna te bi se dodatnim istraživanjima moglo dublje ući u problematiku vezanu za inkluziju učenika s bihevioralnim problemima te stavove učitelja koji su nezaobilazan, a može se čak reći i

ključan, segment. Ipak je njihova dužnost da uče i podučavaju, da oblikuju i usmjeravaju mlade umove. Od svojih učenika zahtijevaju da redovito uče, da kritički promišljaju svijet oko sebe, da postavljaju pitanja i istražuju. Drže li se i sami tih načela? Propitkuju li svijet oko sebe? Propitkuju li sebe? Dolaze li do novih spoznaja koje su već otkrivene ili ih tek treba otkriti, a tiču se ne samo njih, već i onih koje podučavaju? Zanimaju li ih uopće nove spoznaje? Ili znatiželja pripada samo dječjem svijetu? Ili se uči samo za ocjenu? Promjena perspektive zaista može mijenjati svjetove. U ovom slučaju, promjena perspektive prema djeci koja su nerijetko etiketirana kao neposlušna, bezobrazna, drska, može promijeniti i naš i njihov svijet. Svako dijete zaslužuje biti voljeno i prihvaćeno. O ovoj i sličnim temama piše i Jesper Juul, danski obiteljski terapeut i autor brojnih knjiga o roditeljstvu i djeci. On objašnjava da su agresivna ponašanja djece i mladih zapravo poziv u pomoć. Taj je poziv zgodno opisao, navodeći da bi otprilike ovako zvučao da su djeca elokventna onoliko koliko su osjetljiva: „Pozdrav svima! Ima li netko ovdje tko bi htio posjetiti moj svijet i pokušati iskusiti život iz moje perspektive? Ovih se dana baš i ne osjećam dobro, a sam ne mogu dokučiti što bih trebao poduzeti!“ (Juul, 2018, str. 77). Drugim riječima, dijete treba netko naučiti kako da promijeni određeno (neprimjereno) ponašanje, biti mu primjer, uzor. Zašto to ne bi bio upravo njegov učitelj?

Literatura

- Bezić, Ž. (1980). Novije tipologije temperamenta. *Crkva u svijetu : Crkva u svijetu*, 15(3), 256-267.
- Bijedić, M., Kuralić Čišić, L., Jahić, A. I Muminović Vildić, M. (2019). Samoprocjena promjena ponašanja učenika osnovnih škola s problemima u ponašanju nakon sudjelovanja u socijalnopedagoškim intervencijama. *Kriminologija i socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 27(1), 68-83.
- Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Školska knjiga.
- Bouillet, D. (2013). Djelotvorne strategije u poučavanju učenika s problemima u ponašanju. *Napredak : Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(1-2), 103-130.
- Bouillet, D. (2014). Procjena i samoprocjena problema u ponašanju učenika razredne nastave: prilike i izazovi. *Kriminologija i socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 22(1), 105-128.
- Bouillet, D. (2016). Procjena potreba učenika osnovne škole u svrhu planiranja socijalnopedagoških intervencija – standardizacija mjernog instrumenta. *Kriminologija i socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 24(2), 73-92.
- Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Sveučilište u Zagrebu. Učiteljski fakultet.
- Bouillet, D. i Bukvić, Z. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(1), 9-23.
- Bouillet, D. i Kudek-Mirošević, J. (2015). Students with Disabilities and Challenges in Educational Practice. *Croatian Journal of Education* 17(2), 11-26.
- Bouillet, D. i Pavin Ivanec, T. (2014). *Problemi u ponašanju djece rane školske dobi: fenomenološki aspekti*. Forum za slobodu odgoja.

- Brčić, I. (2018). Utjecaj medija na gledatelja od najranije do odrasle dobi. *In medias res : časopis filozofije medija*, 7(13) 2019-2027.
- Bukvić, Z. (2019). Odgojno-obrazovna podrška učenicima s problemima u ponašanju u osnovnoj školi. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 22(2), 425-450.
- Buljan Flander, G., Bačan, M. i Matešković, D. (2010). *Nasilna ponašanja mladih. Zašto je ljubav važna?*. Poliklinika za zaštitu djece Grada Zagreba.
- Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 3(1), 49-62.
- Čorbo, I. (2018). *Etiologija poremećaja u ponašanju : implikacije za prevenciju i tretman* [Magistarski rad, Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu]. https://www.ff.unsa.ba/files/zavDipl/17_18/psi/Irma-Corbo.pdf
- Diklić, J. Nakić, M. i Šošić, D. (2019). Edukativna uloga društvenih mreža u medijskom odgoju djeteta. *Communication Management Review*, 4(1), 178-195.
- Dmitrović, P. O. (2011). Preduvjeti za primjenu inkluzije. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 6(3), 69-82.
- ESPAD Group. (2020). *ESPAD Report 2019: Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. EMCDDA Joint Publications. Publications Office of the European Union. http://www.espad.org/sites/espad.org/files/2020.3878_EN_04.pdf
- Fromm, E. (1989). *Čovjek za sebe. Istraživanje o psihologiji etike*. Naprijed.
- Ilišin, V. (2003). Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima. *Medijska istraživanja : znanstveno-stručni časopis za novinarstvo i medije*, 9(2), 9-34.
- Jakas, S. (2017). *Problemi u ponašanju djece* [Završni rad. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu]. Repozitorij Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. <https://repozitorij.ufzg.unizg.hr/islandora/search/jakas?type=dismax>
- 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), 13-32.

- Juul, J. (2018). *Agresivnost! Nov i opasan tabu?* Harfa.
- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 39-47.
- 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), 3-15.
- Koller-Trbović, N. (1997). Socijalnopedagoški pristup dijagnosticiranju i programiranju tretmana za djecu i mladež s poremećajima u ponašanju. *Kriminologija i socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 5(1-2), 121-126.
- Koller-Trbović, N. (1998). Pravovremeno otkrivanje poremećaja u ponašanju djece i mladeži i rano interveniranje. *Kriminologija i socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 6(1), 51-59.
- Koller-Trbović, N. i Kalčić-Galeković, Lj. (2005). Pogled na vlastito djetinjstvo djece i mladih s poremećajima u ponašanju ili u riziku na razvoj poremećaja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 41(1), 3-16.
- Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (2012). Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive. *Kriminologija i socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 20(1), 49-62.
- Koller-Trbović, N., Miroslavljević, A. i Jeđud Borić, Ivana. (2017). *Procjena potreba djece i mladih s problemima u ponašanju – konceptualne i metodičke odrednice*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Koller-Trbović, N., Miroslavljević, A. i Ratkajec Gašević, G. (2019). Podrška škole djeci s teškoćama u ponašanju i učenju iz perspektive roditelja i djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 55(2), 53-69.
- Labaš, D. i Marinčić, P. (2018). Mediji kao sredstvo zabave u očima djece. *MediAnali : međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija, novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima* 12(15), 1-32.

- Lokas, M. i Bouillet, D. (2006). Rodne razlike u manifestiranju rizičnih ponašanja učenika zagrebačkih osnovnih škola: procjene razrednika. *Kriminologija i socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 14(2), 1-12.
- Macuka, I. i Burić, I. (2015). Školski uspjeh mlađih adolescenata: važnost uloge osobnih i obiteljskih čimbenika. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 24(4), 487-507.
- Macuka, I. i Smojver-Ažić, S. (2012). Osobni i obiteljski čimbenici prilagodbe mlađih adolescenata. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(1), 27-43.
- Maglica, T. (2016). Internalizirani problemi u ponašanju među splitskim srednjoškolicima. *Školski vjesnik : časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(4), 559-585.
- Mandarić, V. (2012). Novi mediji i rizično ponašanje djece i mladih. *Bogoslovska smotra*, 82(1), 131-149.
- Marčinko, I. i Ajduković, D. (2013). Povezanost temperamenta, percepcije stresa i uspješne prilagodbe adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 20(3), 363-386.
- Miliša, Z. i Bagarić, M. (2012). Stilovi ponašanja i vrijednosne orijentacije. *MediAnali : međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija, novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima*, 6(12), 68-104.
- Miliša, Z. i Tolić, M. (2009). Moralni relativizam i medijska socijalizacija u razvoju interkulturalne komunikacije. *MediAnali : međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija, novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima*, 3(5), 143-162.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO]. (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*.
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
- Mirosavljević, A. i Ćosić, A. (2021). Otpornost obitelji djece s problemima u ponašanju i intervencije koje ju potiču – doživljaj stručnjaka u sustavu socijalne skrbi. *Revija za socijalnu politiku*, 28(1), 95-112.

- Novak, K. (2017). Adolescenti i mediji: povjerenje s rezervom?. *Bogoslovska smotra*, 87(1), 79-97.
- NVOO. (24.2.2016.). *Okvir nacionalnoga standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama*. <http://nvo.hr/wp-content/uploads/2016/03/Okvir-standarda-kvalifikacije-final.pdf>
- Radetić-Paić, M. (2011). Specifična obilježja obiteljskog okruženja mladih s poremećajima u ponašanju grada Pule. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 17-30.
- Rajhvajn Bulat, L., Sušac, N. i Ajduković, M. (2019). Doprinos nekih osobnih i okolinskih varijabli u objašnjavanju eksternaliziranih problema adolescenata. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 28(2), 271-293.
- Ricijaš, N., Krajcer, M. i Bouillet, D. (2010). Rizična ponašanja zagrebačkih srednjoškolaca – razlike s obzirom na spol. *Odgojne znanosti*, 12(1), 45-63.
- Robotić, P. (2015). Zamke virtualnog svijeta: zaštita djece i mladih na internetu i prevencija ovisnosti. *Journal of Applied Health Sciences = Časopis za primijenjene zdravstvene znanosti*, 1(2), 81-96.
- Runjić, T., Bilić Prčić, A. i Alimović, S. (2015). Odnos socijalnih vještina i problema u ponašanju kod djece oštećenog vida. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 64-76.
- Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1), 30-41.
- Sokač, A. (2014). Čimbenici koji utječu na rizično ponašanje djece i mladih. *Educatio biologiae : časopis edukacije biologije*, 1, 117-124.
- Stamatović, J., Maksimović, J. i Zlatić, L. (2019). Socijalne kompetencije budućih učitelja za inkluziju. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21(3), 965-988.
- Sunko, E. (2010). Utjecaj okolinskih čimbenika na konzumaciju sredstava ovisnosti kod adolescenata. *Školski vjesnik : časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 59(3), 415-432.
- Šota, S. i Steiner Jelić, S. (2019). Odgoj i obrazovanje djece i mladih s poremećajima u ponašanju – izazov za evangelizaciju. *Riječki teološki časopis*, 53(1), 37-56.

UNICEF Hrvatska. Svibanj 2017. *Konvencija o pravima djeteta*. https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf

Uzelac, S. (1995). Prkos kao jedan od kriterija pravovremene identifikacije učenika osnovne škole rizičnoga socijalnog ponašanja. *Kriminologija i socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 3(2), 107-121.

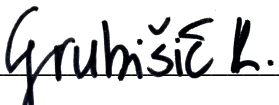
Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(30), 17-36.

Vlah, N., i Rašković, K. (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), 141-152.

Vrselja, I. (2010). Etiologija delinkventnog ponašanja: Prikaz Pattersonove i Moffittine teorije razvojne psihopatologije. *Psihološki teme*, 19(1), 145-168.

Izjava o izvornosti rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.



(vlastoručni potpis studenta)