

# UČITELJSKE PROCJENE PROBLEMATIČNOSTI I UČESTALOSTI EMOCIONALNIH TEŠKOĆA I TEŠKOĆA U PONAŠANJU KOD UČENIKA NIŽIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

GORDANA KERESTEŠ\*

Primljeno: svibanj 2005.  
Prihvaćeno: prosinac 2005.

Izvorni znanstveni rad  
UDK:159.922.76

*Interakcija između učitelja i učenika kao i školski uspjeh učenika u velikoj mjeri ovise o učenikovom ponašanju u razredu i učiteljevoj percepciji problematičnosti različitih učeničkih ponašanja. U ovom radu ispitano je koliko problematičnima učitelji razredne nastave procjenjuju učeničke emocionalne teškoće i teškoće u ponašanju te ovise li njihove procjene o djetetovoj dobi. U istraživanju su sudjelovale 142 učiteljice i 7 učitelja razredne nastave iz 47 škola Krapinsko-zagorske županije, koji su procjenjivali problematičnost i učestalost tri skupine teškoća i poremećaja kod svojih učenika: emocionalnih, agresivnih i antisocijalnih te poremećaja pažnje i hiperaktivnosti. Ukupno su procjenama učiteljica obuhvaćena ponašanja 2620 učenika i učenika nižih razreda osnovne škole (1285 djevojčica te 1335 dječaka). Rezultati su pokazali da učiteljica najveći problem u radu predstavljaju problemi pažnje i hiperaktivnost učenika, potom agresivnost i antisocijalna ponašanja, dok su im najmanji problem emocionalne teškoće učenika. Procjene problematičnosti nisu povezane s dobi djeteta, osim za teškoće pažnje i hiperaktivnost, koje su procijenjene manje problematičnima kod učenika 4. razreda u odnosu na učenike 1. razreda. Utvrđeno je također da su učiteljske procjene zastupljenosti teškoća i poremećaja kod djece mlađe školske dobi približno sukladne podacima o prevalenciji psihičkih poremećaja dobivenim epidemiološkim studijama. U raspravi rezultata istaknuta je važnost istraživanja učiteljske percepcije dječjih emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju te mogućnost korištenja procjena učitelja kao početnih mjera u procesu identifikacije učenika s teškoćama u razvoju.*

**Ključne riječi:** emocionalne teškoće, teškoće u ponašanju, učenici, učiteljske procjene

## Uvod

Škola i učitelji značajan su činitelj djetetova razvoja i važan kontekst s kojim dijete u dobi od šest do sedam godina dolazi u neposrednu interakciju i u kojem će u idućem razdoblju svog života provoditi znatan dio vremena (Bronfenbrenner, 1977, 1979; Molina i dr., 1998). Djetetova prilagodba na zahtjeve škole, školski uspjeh, kao i odnos s vršnjacima i učiteljima u velikoj mjeri ovise o njegovu/njezinu ponašanju u školi, osobito o teškoćama u ponašanju i emocionalnom doživljavanju (Molina i dr., 1998; Poulou i Norwich, 2000; Stephenson i dr., 2000; Vizek Vidović i dr., 1999).

Odstupanjima i poremećajima u djetetovu ponašanju i razvoju istraživači i praktičari već niz godina posvećuju veliku pažnju, s ciljem

olakšavanja teškoća samom djetetu, optimalizacije razvoja te sprečavanja dugoročnih nepovoljnih ishoda s kojima su takvi problemi povezani (Wenar, 2003). Kako je pojavnost teškoća i problema kod djece i adolescenata vrlo raznolika, razvijeni su različiti sustavi njihove klasifikacije, od kojih su najpoznatiji i najšire upotrebljavani deduktivni psihijatrijski kategorijalni sustavi (DSM-IV, Američka psihijatrijska udruga, 1996 i ICD-10, World Health Organization, 1992) te Achenbachovi empirijski derivirani psihopatološki sindromi (Achenbach i Edelbrock, 1978, 1984). Novija istraživanja pokazuju kako između ta dva sustava klasifikacije psihičkih poremećaja u djetinjstvu i adolescenciji, premda se temelje na različitim znanstvenim pristupima i metodama, postoji znatno preklapanje (Achenbach i dr., 2003). Ovaj rad

bavi se učiteljskim procjenama problematičnosti i učestalosti različitih emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju učenika nižih razreda osnovne škole, pri čemu smo se kod izbora i klasifikacije dječjih teškoća i problema rukovodili ovim sustavima klasifikacije, posebno Achenbachovim razlikovanjem internaliziranih od eksternaliziranih poremećaja (Achenbach i Edelbrock, 1978, 1984; Achenbach i dr., 2002a, 2002b, 2003; Crijnen i dr., 1999). Prema Achenbachu, internalizirani poremećaji odnose se na problematična ponašanja koja su usmjerena prema «unutra» (obuhvaćaju emocionalne teškoće vezane uz anksioznost, depresivnost, socijalnu povučenost i psihosomatske tegobe), dok se eksternalizirani poremećaji odnose na ponašanja koja su usmjerena prema «van» (obuhvaćaju agresivna, antisocijalna i delinkventna ponašanja). Kao posebne psihopatološke sindrome Achenbach i suradnici izdvajaju poremećaje pažnje i hiperaktivnost (u psihijatrijskoj klasifikaciji tzv. poremećaj pažnje i hiperaktivnosti ili ADHD poremećaj), teškoće mišljenja te probleme u socijalnim odnosima (primjerice, odbačenost od vršnjaka ili ponašanje nezrelo za dob) (Achenbach i Edelbrock, 1978, 1984; Achenbach i sur., 2002a, 2002b, 2003; Crijnen i sur., 1999). Problematična ponašanja obuhvaćena ovim radom spadaju u tri kategorije: emocionalne teškoće, odnosno internalizirane probleme, agresivna i antisocijalna ponašanja te teškoće pažnje i hiperaktivnost, odnosno neagresivne poremećaje ponašanja.

Istraživanja rasprostranjenosti psihičkih poremećaja u djetinjstvu i adolescenciji pokazuju kako u industrijaliziranim zemljama približno 15-20% djece pokazuje neki oblik psihopatologije (Goodman i dr., 2005; Oatley i Jenkins, 2003). Pritom između 5 i 10% djece ima depresivne smetnje, oko 2-5% djece pokazuje probleme vezane uz anksioznost, 2-9% djece ima specifične fobije, 3-5% pokazuje poremećaje pažnje i hiperaktivnosti, a između 4 i 10% ima poremećaje vezane uz agresivna i antisocijalna ponašanja (Coleman, 1992; Kazdin i Marciano, 1998; Moffitt, 1993; Oatley i Jenkins, 2003). Komorbiditet je razmjerno čest, tako da jedno te isto dijete može istodobno pokazivati veći broj smetnji i teškoća

(npr. biti anksiozno i depresivno, hiperaktivno i agresivno ili pak anksiozno i agresivno).

Istraživanja dobnih promjena i spolnih razlika u psihopatologiji pokazuju kako se u ranom djetinjstvu učestalost psihopatoloških pojava povećava (Bongers i dr., 2003; Oatley i Jenkins, 2003). U srednjem i kasnom djetinjstvu povećava se učestalost internaliziranih teškoća, a smanjuje učestalost eksternaliziranih problema (Bongers i sur., 2003; Crijnen i sur., 1999). Učestalost teškoća pažnje se povećava tijekom predškolske i rane školske dobi, a smanjuje s ulaskom u adolescenciju (Bongers i sur., 2003). Što se tiče spolnih razlika, poznato je da dječaci pokazuju više smetnji nego djevojčice, osobito problema eksternaliziranog tipa te teškoća pažnje i hiperaktivnosti (Bongers i sur., 2003; Crijnen i sur., 1999; Oatley i Jenkins, 2003). Depresivnost je u djetinjstvu također nešto zastupljenija kod dječaka, dok je u adolescenciji i odrasloj dobi znatno učestalija kod osoba ženskog spola (Bongers i sur., 2003; Nolen-Hoeksema i Girgus, 1994., Oatley i Jenkins, 2003; Twenge i Nolen-Hoeksema, 2002.; Wenar, 2003). Za razliku od toga, anksiozni su poremećaji od najranije dobi zastupljeniji među pripadnicama ženskog spola (Bongers i sur., 2003; Crijnen i sur., 1999; Oatley i Jenkins, 2003).

Prisutnost psihopatoloških poremećaja u djetinjstvu povezana je ne samo s nizom neposrednih teškoća u djetetovu svakodnevnom životu i funkcioniranju, već i s nepovoljnim ishodima u kasnijoj dobi (Oatley i Jenkins, 2003; Wenar, 2003). Agresivna i eksternalizirana ponašanja u djetinjstvu povezana su s maloljetničkom delinkvencijom i kriminalitetom u odrasloj dobi, školskim neuspjehom i preranim napuštanjem školovanja, maloljetničkim roditeljstvom, alkoholizmom i zloporabom droga te nezaposlenošću i nasiljem u obitelji (Farrington, 1994; Haapsalo i sur., 2000; Huesmann i sur., 1984; Stattin i Magnusson, 1989; Tremblay i sur., 1992). Premda je vremenska stabilnost internaliziranih poremećaja manja nego stabilnost eksternaliziranih poremećaja, anksioznost i depresivnost u dječjoj dobi također imaju nepovoljne dugoročne posljedice, kao što

su teškoće učenja i školski neuspjeh te teškoće u odnosima s drugim ljudima (Cole, 1990; Nolen-Hoeksema i dr., 1992), a u najgorim slučajevima mogu završiti i suicidom (Mattison, 1988).

Ponašanje učenika u razredu, osobito prisutnost određenih teškoća i poremećaja ponašanja, u velikoj mjeri utječe na mogućnost ostvarivanja nastavnih ciljeva i ukupnu razrednu klimu te predstavlja važan činitelj u radu svakog učitelja (Molina i sur., 1998; Poulou i Norwich, 2000; Stephenson i sur., 2000; Vizek Vidović i sur., 1999). Neka učenička ponašanja znatno ometaju rad u razredu, a nastavnici i druga djeca percipiraju ih uznemiravajućima (Poulou i Norwich, 2000; Safran i dr., 1994; Stephenson i sur., 2000). S druge strane, način na koji se vršnjaci te još više učitelji odnose prema djetetovim emocionalnim teškoćama i problemima u ponašanju utječe ne samo na djetetovo trenutačno funkcioniranje i odnos prema samome sebi, već i na daljnji razvoj tih ponašanja i ukupan djetetov razvoj. Logično je pretpostaviti da učitelji drugačije reagiraju na ona učenička ponašanja koja smatraju ometajućima, nego na ona koja ne procjenjuju takvima. Stoga je poznavanje načina na koji učitelji doživljavaju različite teškoće u djetetovu ponašanju od velike važnosti za edukacijske znanosti i praktičare u području obrazovanja.

U ovom radu ispitan je način na koji učitelji razredne nastave percipiraju učeničke emocionalne teškoće i teškoće u ponašanju, odnosno stupanj u kojem različita učenička ponašanja procjenjuju problematičnima i ometajućima u svom radu. Cilj rada je trojak: (1) Utvrditi koju od tri ispitivane vrste učeničkih teškoća (emocionalne teškoće, agresivna/antisocijalna ponašanja, teškoće pažnje/hiperaktivnost) učitelji doživljavaju najproblematičnijom te (2) provjeriti percipiraju li učitelji istu vrstu ponašanja različito problematičnom kod djece različite dobi. Uz ove temeljne ciljeve pokušali smo također (3) utvrditi prevalenciju učeničkih teškoća na temelju procjena učitelja i usporediti te podatke s rezultatima epidemioloških studija.

## **Metoda**

### ***Sudionici***

U istraživanju su sudjelovale 142 učiteljice i 7 učitelja razredne nastave iz 47 osnovnih škola s područja Hrvatskog Zagorja (po 1-8 učitelja/ica iz svake škole). U trenutku prikupljanja podataka njih 36 poučavalo je djecu u prvim razredima, 26 djecu u drugim razredima, 33 djecu u trećim razredima, 27 djecu u četvrtim razredima, dok ih je 27 poučavalo u kombiniranim razrednim odjeljenjima. Uzorak od 149 učiteljica i učitelja obuhvaćenih ovim istraživanjem čini približno 50% ukupno zaposlenih učiteljica i učitelja<sup>1\*</sup> u osnovnim školama Hrvatskog Zagorja (prema podacima dobivenim od voditeljica Međuškolskog stručnog vijeća).

Učiteljice iz obuhvaćenog uzorka bile su prosječne dobi 41 godinu i 8 mjeseci (SD = 10 godina, raspon 24-63 godine), dok im je prosječna duljina radnog staža u razredu iznosila 19 godina (uz standardnu devijaciju od 10 godina te raspon od 6 mjeseci do 43 godine). Više od polovine učiteljica (53.7%) dolazilo je iz škola srednje veličine (sa 100 do 500 polaznika), 25.2% dolazilo ih je iz malih škola (s manje od 100 učenika), a 21.1% radilo ih je u školama s više od 500 učenika. Prosječna veličina razreda bila je 18 učenika (uz raspon od 5 do 31; u pravilu, mali broj učenika u razredu vezan je uz kombinirana odjeljenja i područne škole). Ukupno su učiteljice izvijestile o ponašanju 2620 učenika i učenika nižih razreda osnovne škole (1285 djevojčica te 1335 dječaka).

### ***Mjere***

Učiteljice su ispunile Upitnik o ponašanju učenika (UPU) koji je konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Osim nekoliko općenitih pitanja o učitelju/ici (spol, dob i duljina radnog staža u razredu), broju djevojčica i dječaka u razredu te nazivu i veličini škole, UPU sadrži opise 35 djetetovih ponašanja koja ukazuju na prisutnost emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod djece

\* Zbog znatno većeg broja učiteljica nego učitelja u našem uzorku, a s ciljem skraćivanja i pojednostavlivanja teksta, u daljnjem tekstu većinom upotrebljavamo ženski oblik za sve imenice i zamjenice koje se odnose na sudionike istraživanja kako bi se u što većoj mjeri izbjeglo ponavljanje izraza poput učiteljice ili one/oni

mlađe školske dobi. Tih 35 ponašanja izabrano je na temelju ranijih istraživanja učiteljskih procjena učeničkih problematičnih ponašanja, odnosno na temelju upitnika upotrijebljenih u istraživanjima Stephensona i suradnika u Australiji (2000) te Pouloua i Norwicha u Grčkoj (2000). U izboru i klasifikaciji učeničkih ponašanja rukovodili smo se također Achenbachovim psihopatološkim sindromima u dječjoj i adolescentnoj dobi (Achenbach i Edelbrock, 1978, 1984; Achenbach i sur., 2002a, 2002b, 2003; Crijsen i sur., 1999), kao i psihijatrijskom klasifikacijom psihičkih poremećaja u djetinjstvu (Američka psihijatrijska udruga, 1996).

Ponašanja koja su opisana u upitniku spadaju u tri kategorije: emocionalne teškoće ili internalizirane probleme te dvije skupine problema ponašanja – skupinu agresivnih i antisocijalnih ponašanja te skupinu neagresivnih teškoća u ponašanju. Skupina emocionalnih teškoća obuhvaća sljedećih dvanaest ponašanja i osobina: strah od ispitivanja ili testa (ispitna anksioznost), bojažljivost, sramežljivost, (pre)osjetljivost, depresivnost ili potištenost, povučенost, pasivnost, nezrelo ili djetinjasto ponašanje, ovisnost o učitelju/ici, sumnjičavost ili nepovjerenje, zavist i ljubomora te manjak empatije (neobaziranje na osjećaje drugih). Skupina agresivnih i antisocijalnih ponašanja obuhvaća sljedećih dvanaest ponašanja: fizička agresivnost, svađanje s drugom djecom, svađanje s učiteljem/icom, ogovaranje, neprijateljsko raspoloženje prema drugima, osvetoljubivost, zapovijedanje drugoj djeci, zabranjivanje drugoj djeci uključivanja u igru ili drugu aktivnost, uništavanje imovine, ispadi bijesa, laganje i krađe. Skupina neagresivnih problema u ponašanju većinom se odnosi na hiperaktivnost i teškoće pažnje i obuhvaća sljedećih jedanaest ponašanja: kašnjenje na nastavu, ustajanje s mjesta bez dopuštenja (na školskom satu), govorenje bez dopuštenja (na školskom satu), svraćanje pažnje na sebe, nemir, nestrpljivost, ometanje drugih, neposlušnost, neizvršavanje zadataka, neurednost te teškoće koncentracije i pažnje.

Za svako od ovih 35 učeničkih ponašanja učiteljice su na ljestvici od četiri stupnja (od 0 – to mi uopće nije problem do 3 – to mi je vrlo

velik problem) procjenjivale koliko im je takvo ponašanje velik problem u nastavnome radu. Potom su izračunate procjene problematičnosti tri kategorije ponašanja, kao prosječne vrijednosti procjena za odgovarajuća ponašanja. Koeficijenti unutrašnje konzistentnosti (Cronbachove alfe) za tako utvrđene učiteljske procjene problematičnosti učeničkih ponašanja iznosili su .86 za emocionalne teškoće, .90 za agresivna i antisocijalna ponašanja te .87 za teškoće pažnje i hiperaktivnost. Osim procjena problematičnosti, učiteljice su za svako od 35 ponašanja trebale navesti i broj djece iz njihova razreda (odvojeno djevojčica i dječaka) koja prema njihovom mišljenju takvo ponašanje pokazuju. Iz tih podataka izračunati su postoci zastupljenosti tri skupine teškoća.

### *Postupak*

Podaci su prikupljeni na Međuškolskom stručnom vijeću učitelja nižih razreda osnovnih škola Krapinsko-zagorske županije, održanom u Zaboku u travnju 2004. godine. Prije predavanja o prevenciji dječje agresivnosti i nasilja te mogućnostima nošenja škole s tim problemima (koje je održala autorica rada), prisutne učiteljice i učitelji zamoljeni su da ispune upitnik kojim se ispituje koliko im veliki problem u radu predstavljaju različita učenička ponašanja. Premda je ispunjavanje upitnika bilo dobrovoljno, nitko od prisutnih nije ga odbio ispuniti. Primjena upitnika trajala je 20-ak minuta. Na takav su način, odnosno na Međuškolskom stručnom vijeću, prikupljeni podaci od 87 učitelja i učiteljica. Učiteljima i učiteljicama koji nisu bili prisutni na Međuškolskom stručnom vijeću voditeljice Vijeća idući su tjedan podijelile upitnike i zamolile ih da ih ispunjene pošalju poštom na adresu autorice istraživanja. Na takav su način prikupljeni podaci od 62-oje učitelja.

### **Rezultati**

Preliminarnim korelacijskim analizama provjerena je povezanost procjena problematičnosti različitih djetetovih ponašanja s dobi i radnim stažom učiteljica. Ni jedno od 35 učeničkih ponašanja, kao ni kompozitni rezultati za emocionalne teškoće, agresivna i antisocijalna

ponašanja te teškoće pažnje i hiperaktivnost, nisu bili povezani s dobi i radnim stažom učiteljica, zbog čega te varijable nisu uvrštene u glavne analize podataka. Kako bi odgovorili na središnje probleme rada, odnosno utvrdili koja od tri ispitivane vrste djetetovih teškoća učiteljicama predstavlja najveći problem u radu te ovise li procjene problematičnosti o djetetovoj dobi, provedena je analiza varijance s ponovljenim mjerenjima u kojoj su prosječne procjene problematičnosti djetetovih emocionalnih teškoća, agresivnih i antisocijalnih ponašanja te teškoća pažnje i hiperaktivnosti tretirane kao unutar-grupna varijabla, a razred koji učiteljica poučava kao među-grupna varijabla (u analizu varijance nisu uključeni podaci dobiveni od učiteljica koje poučavaju u kombiniranim razrednim odjeljenjima, odnosno u razredima koje pohađaju djeca različite dobi). U tablici 1 prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije učiteljskih procjena problematičnosti za nastavni rad tri vrste teškoća i poremećaja u djetetovu ponašanju, u funkciji razreda koji učiteljice poučavaju.

***Koja vrsta djetetovih teškoća učiteljicama predstavlja najveći problem u radu?***

Analizom varijance utvrđeno je da različite

vrste dječjih teškoća i poremećaja učiteljice procjenjuju različito problematičnima (glavni efekt vrste ponašanja bio je značajan uz  $F = 36.69$  i  $p < .001$ ). Naknadni testovi pokazali su da su međusobne razlike između sve tri aritmetičke sredine statistički značajne na razini rizika manjoj od .001. Iz aritmetičkih sredina (tablica 1) vidljivo je da učiteljice najvećim problemom u svom radu smatraju teškoće pažnje i hiperaktivnost učenika ( $M = .66$ ), potom agresivna i antisocijalna ponašanja ( $M = .55$ ), a najmanje problematičnima procjenjuju učeničke emocionalne teškoće ( $M = .42$ ). Visine aritmetičkih sredina pritom pokazuju kako su sve tri vrste učeničkih teškoća i poremećaja učiteljice procijenile vrlo malim problemom u svom radu (sve aritmetičke sredine nalaze se između skalne vrijednosti 0 koja je značila «to mi uopće nije problem» i 1 koja je značila «to mi je mali problem»).

Razmatranjem procjena problematičnosti svakog od 35 ispitivanih učeničkih ponašanja i njihovim rangiranjem prema stupnju procijenjene problematičnosti utvrđeno je da je najproblematičnije pojedinačno ponašanje fizička agresivnost učenika (prosječna procjena 1.12), drugo po rangu je govorenje bez dopuštenja (prosječna procjena .99), treći i četvrti rang zauz-

**Tablica 1.** Aritmetičke sredine i standardne devijacije učiteljskih procjena problematičnosti za nastavni rad tri vrste teškoća i poremećaja u djetetovu ponašanju

Razred	Broj učiteljica/ učitelja	Emocionalne teškoće učenika		Agresivna i antisocijalna ponašanja		Teškoće pažnje i hiperaktivnosti	
		M	SD	M	SD	M	SD
Prvi	36	.37	.42	.69	.53	.89	.59
Drugi	26	.46	.49	.56	.62	.76	.51
Treći	33	.46	.43	.57	.57	.70	.55
Četvrti	27	.30	.28	.45	.40	.47	.33
Kombinirani	27	.39	.33	.41	.33	.41	.34
Ukupno	149	.42	.40	.55	.51	.66	.51

imaju slaba koncentracija i pažnja te stalan nemir (s prosječnim procjenama .97), dok je peto po rangu problematičnosti ometanje drugih učenika u radu (prosječna procjena .83). Uz izuzetak fizičke agresivnosti, ponašanja koja se procjenjuju najproblematičnijima spadaju u kategoriju teškoća pažnje i hiperaktivnosti.

za koje su učiteljice smatrale da pokazuju svako od 35 ispitivanih ponašanja, unutar svakog razreda izračunati su postoci djevojčica i dječaka koji pokazuju emocionalne teškoće, agresivno i antisocijalno ponašanje te teškoće pažnje i hiperaktivnost. U tablici 2 prikazani su rasponi u kojima su se ti postoci kretali te njihove cen-

**Tablica 2.** Učiteljske procjene zastupljenosti emocionalnih teškoća, agresivnog i antisocijalnog ponašanja te teškoće pažnje i hiperaktivnosti kod 1335 dječaka i 1285 djevojčica u nižim razredima osnovne škole (centralne vrijednosti i totalni rasponi postotaka dobivenih na temelju procjena 147 učiteljica i 7 učitelja).

	Emocionalne teškoće		Agresivno i antisocijalno ponašanje		Teškoće pažnje i hiperaktivnosti	
	Djevojčice	Dječaci	Djevojčice	Dječaci	Djevojčice	Dječaci
<b>Centralna vrijednost</b>	3,5%	4,2%	3,3%	7,1%	3,6%	9,1%
<b>Raspon</b>	0-28%	0-29%	0-30%	0-44%	0-35%	0-42%

### *Ovise li učiteljske procjene problematičnosti djetetovih ponašanja o djetetovoj dobi?*

Analizom varijance utvrđeno je da glavni efekt dobi učenika, odnosno razreda koji učiteljica poučava nije značajan ( $F = 1.99$ ,  $p > .10$ ). Interakcija vrste učeničkih teškoća i dobi učenika također se nije pokazala značajnom ( $F = 1.85$ ,  $p > .09$ ). Ipak, naknadnim Scheffeovim testovima otkriveno je kako postoji statistički značajna razlika (uz  $p < .05$ ) u procjenama problematičnosti teškoća pažnje i hiperaktivnosti učiteljica koje poučavaju prve i onih koje poučavaju četvrte razrede. Iz aritmetičkih sredina (tablica 1) vidljivo je da teškoće pažnje i hiperaktivnost učenika 1. razreda učiteljice procjenjuju većim problemom u svom radu (prosječna procjena iznosi .89) nego te iste teškoće kod učenika 4. razreda (prosječna procjena .47).

### *Učiteljske procjene prevalencije poremećaja kod djece*

Na temelju procjena broja djevojčica i dječaka

tralne vrijednosti utvrđene u čitavom uzorku od 147 učiteljica i 7 učitelja. Kao što se vidi u tablici, prema procjenama učitelja/ica sve tri vrste teškoća rasprostranjenije su među dječacima nego među djevojčicama, pri čemu su spolne razlike najveće za teškoće pažnje i hiperaktivnost (koje prema procjenama učitelja/ica pokazuje 9.1% dječaka te 3.6% djevojčica), potom za agresivna i antisocijalna ponašanja (koja prema procjenama učitelja/ica pokazuje 7.1% dječaka te 3.3% djevojčica), dok su najmanje za emocionalne teškoće (koje prema mišljenju učitelja/ica pokazuje 4.2% dječaka te 3.5% djevojčica). Postoci djece koja pokazuju svaku od tri ispitivane vrste teškoća izračunati su i zasebno za djecu iz prvog, drugog, trećeg i četvrtog razreda, no budući da nije bilo prepoznatljivog trenda promjene rasprostranjenosti pojedinih vrsta teškoća u funkciji dobi, ti rezultati neće biti prikazani.

### **Rasprava**

Interakcija između učitelja i učenika kao i školski uspjeh učenika u velikoj mjeri ovise o

učenikovom ponašanju u razredu i učiteljevoj percepciji problematičnosti različitih učeničkih ponašanja. U ovom radu ispitane su učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i problema ponašanja učenika nižih razreda osnovne škole. Općenito, učitelji/ce iz našeg uzorka teškoće u učeničkom ponašanju procijenile su kao male ili nikakve probleme u svom radu. U istraživanjima provedenim u drugim zemljama pokazalo se da su iste ili slične oblike djetetovih teškoća učitelji procijenili znatno problematičnijima. U uzorku od 124 učiteljice i 6 učitelja iz zapadnog Sidneya, koji su procjenjivali problematičnost 20 učeničkih ponašanja na ljestvici od 1 do 4, prosječne procjene kretale su se u rasponu od 1.6 do 2.8, pokazujući umjeren stupanj problematičnosti (Stephenson i sur., 2000). Slični rezultati dobiveni su i na grčkom uzorku od 106 učiteljica i 64 učitelja iz Atene (Poulou i Norwich, 2000) – na ljestvici od 0 do 4 prosječne procjene problematičnosti 23 učenička ponašanja kretale su se u rasponu od 1.64 do 2.99. U našem istraživanju prosječne procjene problematičnosti 35 učeničkih ponašanja nalaze se u rasponu od 0 do 1.19, pokazujući da ispitivana ponašanja učiteljicama predstavljaju mali ili nikakav problem.

Nažalost, rezultati našeg istraživanja i istraživanja provedenih u Australiji i Grčkoj ne omogućuju uvid u moguće izvore tako velikih razlika u procjenama naših učiteljica i učitelj(ica) iz ovih zemalja. Moguće je da su naše učiteljice davale tako niske procjene vjerujući kako bi davanje viših procjena dovelo u pitanje njihovu kompetentnost i sposobnost nošenja s teškoćama u učeničkom ponašanju. Drugim riječima, moguće je da su naše učiteljice davale procjene koje su smatrale socijalno poželjnima. S druge strane, moguće je da razlike proizlaze iz različite educiranosti naših u odnosu na grčke i australske učiteljice. Primjerice, moguće je da su naše učiteljice bolje educirane o različitim teškoćama i poremećajima u djetetovu ponašanju te bolje osposobljene za nošenje s tim ponašanjima, zbog čega ih onda procjenjuju manje problematičnima. No jednako je vjerojatno i obrnuto: da manja problematičnost djetetovih teškoća za naše

učiteljice proizlazi iz njihove slabije educiranosti u tom području i nedovoljne osjetljivosti za takva djetetova ponašanja. Za dobivanje odgovora na ova pitanja potrebna su međukulturalna istraživanja kojima bi se izravno usporedile sličnosti i razlike u percepciji problematičnosti djetetovih emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učitelja iz različitih zemalja te sustavno ispitali činitelji koji bi mogli biti povezani s tim razlikama (poput razlika u edukaciji učitelja, njihovim znanjima i stavovima prema teškoćama i poremećajima u djetetovu ponašanju, razlika u osnovnoškolskom sustavu u različitim zemljama i izvorima pomoći i podrške koje učitelji imaju na raspolaganju).

Formiranjem kompozitnih rezultata za tri različite vrste učeničkih ponašanja (emocionalnih teškoća ili internaliziranih problema i dvije vrste problema ponašanja: agresivnih i antisocijalnih te teškoća pažnje i hiperaktivnosti) i ispitivanjem razlika u učiteljskoj percepciji problematičnosti te tri vrste ponašanja utvrđeno je da su u relativnom odnosu našim učiteljicama najviše problematične teškoće pažnje i hiperaktivnost učenika (prosječna procjena .66), dok su im najmanje problematične emocionalne teškoće učenika (prosječna procjena .42). Sličan trend uočen je i kod učitelja iz Sidneya (premda su, jasno, apsolutne vrijednosti kompozitnih mjera u australskom istraživanju, kao i vrijednosti za pojedinačna ponašanja na temelju kojih su kompoziti formirani, bile znatno više nego u našem istraživanju). No važno je istaknuti kako australskim istraživanjem uopće nisu obuhvaćene emocionalne teškoće učenika, već samo problemi ponašanja, koji su svrstani u četiri kategorije: distraktibilnost (odnosno teškoće pažnje), neposlušnost, agresivnost i delinkvencija. Sukladno našim rezultatima, australske učiteljice i učitelji najproblematičnijima su procijenili ponašanja iz kategorije distraktibilnosti (prosječna procjena 2.55), potom ponašanja iz kategorija neposlušnosti (prosječna procjena 2.16) i agresivnosti (prosječna procjena 2.13), dok su najmanje problematičnima procijenili delinkventna ponašanja (prosječna procjena 1.95). Grčkim istraživanjem obuhvaćena su i internalizirana i eksternalizirana ponašanja, ali istraživači

nisu formirali kompozitne rezultate, već su analizu zasnovali na pojedinačnim ponašanjima. Stoga nije moguće izravno uspoređivati naše i grčke rezultate niti govoriti o razlikama u procjeni problematičnosti različitih vrsta učeničkih teškoća u grčkom istraživanju. Na temelju uvida u rangiranje pojedinačnih ponašanja s obzirom na procjenu njihove problematičnosti čini se da kod grčkih učitelja/ca nisu postojale razlike u procjenama problematičnosti ponašanja iz kategorija internaliziranih i eksternaliziranih teškoća. No, važno je istaknuti kako je faktorska analiza koju su grčki istraživači proveli pokazala da učitelji/ce nisu dobro razlikovale internalizirane i eksternalizirane teškoće.

Uzeti zajedno, rezultati našeg i australskog istraživanja pokazuju kako su učiteljicama u nižim razredima osnovne škole najproblematičnija učenička ponašanja koja su povezana s teškoćama pažnje i hiperaktivnošću, potom neposlušnost, agresivnost te antisocijalna i delinkventna ponašanja, dok najmanje problematičnima smatraju učeničke emocionalne teškoće, odnosno internalizirana ponašanja. S obzirom na prirodu i ciljeve školskog rada te zahtjeve koje škola postavlja pred učenike ovakav trend u nastavničkim procjenama je logičan. Naime, za uspješno obavljanje školskih zadataka i općenit školski uspjeh nužno je da dijete slijedi učiteljske upute i da svoju pažnju i aktivnost usmjerava na školske zadatke (a ne na irelevantne sadržaje ili sadržaje koji ometaju nastavu). S druge strane, razlozi zbog kojih učeničke emocionalne teškoće učitelji procjenjuju najmanje problematičnima vjerojatno se nalaze u samoj prirodi tih ponašanja. Premda te teškoće također interferiraju s uspješnošću u izvršavanju školskih zadataka, one najčešće nisu vidljive izvana ili barem ne u onoj mjeri u kojoj su vidljive teškoće pažnje, hiperaktivnost i agresivnost (Achenbach i sur., 1987; Molina i sur., 1998).

Dob učenika u našem se istraživanju nije pokazala povezanom s učiteljskim procjenama problematičnosti učeničkih ponašanja. Jedina je iznimka razlika u procjenama problematičnosti teškoća pažnje i hiperaktivnosti između učiteljica koje su poučavale prve i onih koje su poučavale

četvrte razrede. Učiteljice iz prvih razreda ta su djetetova ponašanja procijenile većim problemom od učiteljica iz četvrtog razreda. Postoji više mogućih objašnjenja ove razlike, koja nisu međusobno isključiva. Prvo, polazak u školu pred velik broj djece po prvi puta stavlja zahtjeve za usmjeravanje pažnje na strukturirane zadatke i koncentrirani rad. Zadaci koji se u školskom radu stavljaju pred dijete znatno su složeniji i zahtjevniji od aktivnosti kojima se dijete bavilo u predškolskoj dobi. Stoga ne iznenađuje da je upravo početak školovanja razdoblje u kojem se problemi pažnje u najvećoj mjeri pojavljuju i otkrivaju (Molina i sur., 1998). U razdoblju kad se ti problemi tek otkrivaju, oni za učitelje mogu biti veći problem nego nakon što su već duže vrijeme poznati i dijete je možda obuhvaćeno nekim tretmanom ili je barem učitelj/ica upoznata sa specifičnim djetetovim teškoćama i razvila je učinkovite načine kojima na njih odgovara. Nadalje, učitelji s vremenom sve više razvijaju suradnju s roditeljima i može se pretpostaviti da su s roditeljima djece koja imaju teškoće bolje usklađeni u četvrtom nego u prvom razredu, zbog čega im se iste teškoće kod starije djece mogu činiti manjim problemima u njihovu radu. Djeca se pak s vremenom sve više prilagođavaju školi i školskim zahtjevima, pa unatoč svojim teškoćama u starijoj dobi mogu bolje funkcionirati u razredu nego u mlađoj. Nadalje, starija djeca, u odnosu na mlađu, imaju razvijenije sposobnosti regulacije vlastitog ponašanja, pa mogu bolje izaći na kraj s teškoćama pažnje te bolje regulirati svoju hiperaktivnost (Shoda i sur., 1999), zbog čega učiteljima ta ponašanja mogu biti manje problematična nego kad se radi o mlađoj djeci. Konačno, poznato je da se s ulaskom u adolescenciju smanjuje učestalost teškoća pažnje i hiperaktivnost (Bongers i sur., 2003). Kako se učenici četvrtog razreda nalaze na pragu adolescencije, to je također mogući razlog zbog kojeg su učiteljice njihove probleme pažnje i hiperaktivnosti procijenile manjim problemom nego ta ista ponašanja kod učenika u prvom razredu.

Procjene zatupljenosti tri ispitivane vrste dječjih teškoća u razvoju izračunate u ovom istraživanju treba razmatrati s velikim oprezom, budući da se temelje na učiteljskim procjenama



broja djevojčica i dječaka iz razreda koji pokazuju svaki od 35 ispitivanih oblika ponašanja, a ne na procjenama svakog pojedinog učenika i učestalosti ili/i intenzitetu različitih vrsta njegova ponašanja. Ograničenje u interpretaciji izračunatih postotaka proizlazi i iz male veličine nekih razreda (osobito u kombiniranim razrednim odjeljenjima i područnim školama), koja rezultira precijenjenim vrijednostima (primjerice, u razredu sa svega 5 učenika prisutnost ponašanja kod samo jednog od njih rezultira vrijednošću od 20%). Ipak, unatoč ovim problemima i svjesni svih slabosti ovakvog izračunavanja postotaka, smatrali smo vrijednim pokušati utvrditi zastupljenost poremećaja i teškoća kod djece na temelju procjena učiteljica i usporediti te rezultate s podacima o prevalenciji psihičkih poremećaja koji postoje u literaturi. Krajnji cilj ove analize bio je procijeniti mogu li učiteljice biti valjan izvor podataka o dječjim emocionalnim teškoćama i teškoćama u ponašanju, odnosno mogu li se ovakve njihove procjene koristiti kao početni korak u identifikaciji djece s takvim teškoćama (koja će se onda uputiti na kompletan dijagnostički postupak).

Postoci utvrđeni na opisani način pokazali su da učiteljice procjenjuju učestalijima ona ponašanja koja su im istodobno i problematičnija. Naime, najzastupljenijima su procijenile teškoće pažnje i hiperaktivnost, potom agresivna i antisocijalna ponašanja, dok su najmanje zastupljenima procijenile emocionalne teškoće. Pritom su sve tri vrste teškoća procijenjene učestalijima kod dječaka nego kod djevojčica, a ta je razlika bila najveća za teškoće pažnje i hiperaktivnost te najmanja za emocionalne teškoće. Prema procjenama učiteljica iz ovog istraživanja, poremećaje pažnje i hiperaktivnost pokazuje 9.1% dječaka i 3.6% djevojčica, agresivna i antisocijalna ponašanja 7.1% dječaka i 3.3% djevojčica, a emocionalne teškoće 4.2% dječaka i 3.5% djevojčica.

Poulou i Norwich (2000) na uzorku grčkih učiteljica i učitelja nisu određivali postotke djece koja pokazuju određeni oblik emocionalnih teškoća i teškoća ponašanja, već su za svaku od 23 ispitivanih teškoća utvrdili postotak učitelja koji su izvijestili da u svom razredu imaju barem jedno dijete s takvom teškoćom. Stoga

su postoci utvrđeni u tom radu znatno veći od postotaka utvrđenih u našem istraživanju i kreću se u rasponu od 22 do čak 79% (primjerice, 79% učitelja izvijestilo je da u svom razredu imaju djecu koja pokazuju teškoće koncentracije).

Postoci utvrđeni našim istraživanjem mogu se usporediti s rezultatima epidemioloških studija, odnosno podacima o prevalenciji psihičkih poremećaja u djetinjstvu. Unatoč spomenutim ograničenjima u načinu na koji su utvrđeni postoci u našem istraživanju, vidljivo je da se oni kreću u sličnom rasponu kao i postoci utvrđeni epidemiološkim istraživanjima (Coleman, 1992; Goodman i sur., 2005; Kazdin i Marciano, 1998; Moffitt, 1993; Oatley i Jenkins, 2003). I naši rezultati i rezultati epidemioloških studija pokazuju kako su pojedine kategorije teškoća i poremećaja prisutne kod 3-10% djece iz opće populacije te kako su poremećaji općenito češći kod dječaka nego kod djevojčica. Ova sličnost naših rezultata s rezultatima epidemioloških studija upućuje na to da su učiteljice u nižim razredima osnovne škole osjetljive na pokazatelje emocionalnih teškoća i teškoća ponašanja učenika te da čak i uz pomoć grubih i nepreciznih mjera kakve su korištene u ovom istraživanju mogu identificirati takve učenike.

Iz usporedbe naših rezultata i rezultata epidemioloških istraživanja vidljiv je i utjecaj školskog konteksta na učiteljske procjene. Naime, dok je u epidemiološkim istraživanjima prevalencija teškoća pažnje redovito manja od prevalencije emocionalnih teškoća te agresivnih i antisocijalnih poremećaja, učiteljice iz našeg uzorka najučestalijima su procijenile upravo teškoće pažnje i hiperaktivnost. Kako od svih teškoća i odstupanja u djetetovu ponašanju teškoće pažnje u najvećoj mjeri interferiraju s uspjehom u izvršavanju školskih zadataka, ova razlika ne iznenađuje. K tome, upravo tu vrstu teškoća učiteljice iz našeg uzorka procijenile su i najvećim problemom u svom radu. Konačno, teškoće pažnje u najvećoj se mjeri primjećuju i otkrivaju upravo u školskoj dobi i školskom kontekstu, pa to može biti razlog zbog kojeg ih učiteljice procjenjuju učestalijima od ostalih učeničkih teškoća. Procjene zastupljen-

osti učeničkih teškoća i poremećaja u našem istraživanju nisu se razlikovale za djecu različite dobi, vjerojatno zbog razmjerno malog dobnog raspona obuhvaćene djece (7-11 godina) i sličnih općih karakteristika emocionalnog, socijalnog i kognitivnog funkcioniranja u toj dobi (Berk, 2004).

Zaključno možemo reći kako su rezultati ovog istraživanja pokazali da su učiteljicama razredne nastave iz naše zemlje emocionalne teškoće i teškoće u ponašanju učenika razmjerno mali problemi u radu, pri čemu im u relativnom odnosu najveći problem predstavljaju teškoće pažnje i hiperaktivnost, a najmanji emocionalne teškoće. Učiteljske procjene broja djece koja pokazuju određene teškoće u ponašanju i emocionalnom doživljavanju sukladne su podacima o prevalenciji psihičkih poremećaja u djetinjstvu koji postoje u literaturi i pokazuju kako učiteljice razredne nastave mogu biti valjan izvor informacija o djetetovu ponašanju i teškoćama te kako se u procesu identifikacije djece koja pokazuju poremećaje u razvoju njihove procjene

mogu koristiti kao jedan od početnih koraka. Rezultati istraživanja u kojima su se utvrđivale sličnosti i razlike procjena djetetova ponašanja od strane različitih osoba koje dobro poznaju dijete (majke, očevi, vršnjaci, učitelji) te njihova sukladnost sa samoprocjenama, također su pokazali da su učitelji valjan izvor informacija o djetetovu ponašanju (Achenbach i sur., 1987; McEvoy i sur., 2003; Molina i sur., 1998; Pakaslahti i Keltikangas-Järvinen, 2000). Učitelji, naročito oni u nižim razredima osnovne škole, provode znatan dio vremena s djecom i imaju ih priliku upoznati u različitim situacijama. Oni su ne samo važan, već i nezamjenjiv izvor informacija o djetetovu ponašanju u školskom kontekstu. Jedna je od prednosti učitelja kao izvora podataka njihovo poznavanje velikog broja djece i mogućnost izravnog procjenjivanja odstupanja u ponašanju u odnosu na tipično ili uobičajeno ponašanje djece određene dobi. U budućim bi istraživanjima trebalo pomnije ispitati slabe i jake strane učiteljskih procjena i mogućnosti njihova korištenja u istraživanjima i praktičnom radu.

## Literatura

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1984). Psychopathology of childhood. *Annual Review of Psychology*, 35, 327-356.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213-232.
- Achenbach, T. M., Dumenci, L. & Rescorla, L. A. (2002a). Ten-year comparisons of problems and competencies for national samples of youth: Self, parent, and teacher reports. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 194-203.
- Achenbach, T. M., Dumenci, L., & Rescorla, L. A. (2002b). Is American student behavior getting worse? Teacher ratings over an 18-year period. *School Psychology Review*, 31, 428-442.
- Achenbach, T. M., Dumenci, L., & Rescorla, L. A. (2003). DSM-oriented and empirically based approaches to constructing scales from the same item pools. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 328-340.
- Američka psihijatrijska udruga (1996). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje (Četvrto izdanje), Međunarodna verzija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berk, L. (2004). *Development through the lifespan (3rd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bongers, I. L., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 179-192.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, D.A. (1990). Relation of social and academic competence to depressive symptoms in childhood. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, 422-429.
- Coleman, M. C. (1992). *Behavior disorders: Theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Crijnen, A. A. M., Achenbach, T. M., & Verhulst, F. C. (1999). Problems reported by parents of children in multiple cultures: The Child Behavior Checklist syndrome constructs. *American Journal of Psychiatry*, 156, 569-574.
- Farrington, D. P. (1994). Childhood, adolescent, and adult features of violent males. In Huesmann, L. R. (Ed.), *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. (pp. 215-340). New York: Plenum.
- Goodman, R., Slobodskaya, H., & Knyazev, G. (2005). Russian child mental health: A cross-sectional study of prevalence and risk factors. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 14, 28-33.
- Haapsalo, J., Tremblay, R. E., Boulerice, B., & Vitaro, F. (2000). Relative advantage of person- and variable-based approaches for predicting problem behaviors from kindergarten assessments. *Journal of Quantitative Criminology*, 16, 145-168.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- Kazdin, A.E. & Marciano, P.L. (1998). Childhood and adolescent depression. In E.J. Mash & R.A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders*. New York, London: The Guildford Press, pp. 211-248.
- Lykken, D. T. (2001). Parental licensure. *American Psychologist*, 56, 885-894.
- Mattison, R. E. (1988). Suicide and other consequences of childhood and adolescent anxiety disorders. *Journal of*

- Clinical Psychiatry, 49, 9-11.
- McEvoy, M. A., Estrem, T. L., Rodriguez, M. C., & Olson, M. L. (2003). Assessing relational and physical aggression among preschool children: Intermethod agreement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 53-63.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Molina, B. S. G., Pelham, W. E., Blumenthal, J., & Galiszewski, E. (1998). Agreement among teachers' behavior ratings of adolescents with a childhood history of attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 330-339.
- Nolen-Hoeksema, S. i Girgus, J. S. (1994.). The emergence of gender differences in depression during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115 (3), 424-443.
- Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S., & Seligman, M. E. P. (1992.). Predictors and consequences of childhood depressive symptoms: A 5-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 405-422.
- Oatley, K. i Jenkins, J. M. (2003). Razumijevanje emocija. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pakaslahti, L., & Keltikangas-Järvinen, L. (2000). Comparison of peer, teacher, and self-assessments on adolescent direct and indirect aggression. *Educational Psychology*, 20, 177-190.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: Severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 171-187.
- Safran, S. P., Safran, J. S., & Rich, C. E. (1994). What disturbs students – An examination of age and gender differences. *Journal of Special Education*, 28, 138-148.
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1999). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, 978-986.
- Stattin, H., & Magnusson, D. (1989). The role of early aggressive behavior in the frequency, seriousness and types of later crime. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 57, 710-718.
- Stephenson, J., Linfoot, K., & Martin, A. (2000). Behaviors of concern to teachers in the early years of school. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47, 225-235.
- Tremblay, R. E., Masse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 60, 64-72.
- Twenge, J.M. & Nolen-Hoeksema, S. (2002.). Age, gender, race, socioeconomic status, and birth cohort differences on the Children's Depression Inventory: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 111 (4), 578-588.
- Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić, V. i Petrak, O. (1999). Neke metrijske karakteristike skale za procjenu ponašanja učenika u razredu. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 35, 51-61.
- Wenar, C. (2003). Razvojna psihopatologija i psihijatrija: Od dojenačke dobi do adolescencije. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- World Health Organization (1992). The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

## TEACHERS' PERCEPTIONS OF EMOTIONAL AND BEHAVIORAL DIFFICULTIES OF LOWER GRADES ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

### *Abstract*

*Interaction between students and teachers as well as students' academic achievement are to a large extent dependant on students' behavior in classroom and teacher's perception of how problematic those behaviors are. The present study examines teachers' perceptions of emotional and behavioral difficulties of elementary school students in grades 1 to 4, and if these perceptions are related to child's age. Seven male and 142 female teachers in grades 1 to 4 from 47 elementary schools of County Krapinsko-Zagorska participated in the study. They assessed how big problem in their work are three types of students' difficulties and disorders: emotional difficulties, aggressive and antisocial behaviors, and attention difficulties and hyperactivity. Overall, teachers reported about behaviors of 2620 students (1285 girls and 1335 boys). Attentional problems and hyperactivity were assessed as the most problematic in teachers' work, followed by students' aggressive and antisocial behaviors. Students' emotional problems were seen as the least problematic for teachers' work. Students' age was not related to teachers' perceptions of their behaviors, except for attentional difficulties and hyperactivity, which was perceived as somewhat bigger problem in first than in fourth grade. It was also shown that teachers' estimates of prevalence of examined difficulties in children roughly resemble data on prevalence of mental disorders obtained by epidemiologic studies. The importance of investigating teachers' perceptions of pupils' emotional and behavioral difficulties, as well as the possibility to use teachers' estimates in screening children with mental disorders were emphasized in discussion.*

**Key words:** *emotional difficulties, behavioral disorders, students, teachers' perceptions*