

Zaprimljeno: 3.12.2014.

Izvorni znanstveni članak

UDK: 373.3

**PROCJENA I SAMOPROCJENA PROBLEMA U PONAŠANJU UČENIKA
RAZREDNE NASTAVE: PRILIKE I IZAZOVI**

Dejana Bouillet

Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

SAŽETAK

Ciljevi istraživanja koje je prikazano u ovom radu su: (1) utvrditi udio učenika razredne nastave s problemima u ponašanju u šest osnovnih škola iz pet hrvatskih županija; (2) analizirati povezanost učiteljskih procjena i učničkih samoprocjena problema u ponašanju učenika mlađe školske dobi te (3) utvrditi procijenjene potencijale škola da zadovolje njihove posebne odgojno-obrazovne potrebe. Istraživanje se temelji na podacima koji su prikupljeni u sklopu projekta „Rane odgojno-obrazovne intervencije temeljene na pokazateljima uspješnosti“ kojeg od kolovoza 2013. godine do veljače 2015. godine provodi Forum za slobodu odgoja u suradnji sa šest hrvatskih osnovnih škola iz pet županija. Provedeno je na prigodnom uzorku 174 učitelja – članova učiteljskih vijeća 6 osnovnih škola i 921 učenika razredne nastave. Primijenjeni mjerni instrumenti (Upitnik za učitelje, Upitnik za učenike i Upitnik procjene usmjerenosti škole na prevenciju problema u ponašanju učenika) obrađeni su na deskriptivnoj razini, uz provjeru njihove faktorske strukture i utvrđivanje korelacija među faktorima. Hipoteza kojom je pretpostavljeno da postoji podudarnost procjena i samoprocjena problema u ponašanju učenika čija je pojavnost povezana s potencijalima škola da zadovolje posebne odgojno-obrazovnih potreba ovih učenika je potvrđena samo djelomično. Pokazalo se da postoji djelomična podudarnost u procjenama i samoprocjenama ponašanja učenika, ali procjene usmjerenosti škole na prevenciju problema u ponašanju nisu statistički značajno povezane s udjelom učenika koji u pojedinim školama manifestiraju probleme u ponašanju. Dobiveni rezultati ukazuju na nužnost bolje konceptualizacije odgojnih nastojanja osnovnih škola koji bi bili usmjereni selekcioniranoj skupini učenika s procijenjenim problemima u ponašanju u ranoj fazi njihova razvoja.

Ključne riječi: učenici razredne nastave, osnovne škole, problemi u ponašanju učenika u školi, programi selektivne prevencije problema u ponašanju učenika

UVOD

Učenici s problemima u ponašanju¹ međusobno se znatno razlikuju, što upućuje na potrebu sveobuhvatnog pristupa u pravovremenom otkrivanju teškoća i potreba tih učenika, s ciljem osiguravanja primjerene im podrške i intervencija usmjerenih prevenciji ozbiljnijih socijalizacijskih i ponašajnih problema u budućnosti. U tom smislu, postojeća istraživanja nedvojbeno ukazuju na potrebu utvrđivanja problema u ponašanju u što je moguće ranijoj fazi njihova nastanka, na što je nužno nadovezati odgovarajuće pedagoške i psiho-socijalne intervencije koje su popraćene evaluacijom njihovih ishoda i učinaka (Mooij i Smeets, 2009; Durlak i sur., 2011; Abu-Rayya i Yang, 2012 i mnogi drugi). Nužnost pravovremene stručne intervencije potvrđuju istraživanja kojima su utvrđeni nepovoljni učinci dugotrajnih problema u ponašanju na socijalni, obrazovni i emocionalni razvoj djece i mladih (Sutherland i sur., 2008; Vannest i sur, 2009) te pozitivni učinci pravovremenog prepoznavanja problema u ponašanju na koje se nadovezuje primjerena intervencija u školskom okruženju (Conley, Marchant i Caldarella, 2014).

Ipak, učitelji kao ključni čimbenici rane intervencije u pravilu ukazuju na nesnalaženje i nespремnost za odgoj i obrazovanje učenika s problemima u ponašanju (Stromont, Reinke i Herman, 2011a), što je često popraćeno izostankom organiziranog i planiranog programa podrške tim učenicima (Niesyn, 2009). Navedeno osobito zabrinjava zbog činjenice da recentna literatura obiluje dokazano učinkovitim intervencijama koje se provode u školskom okruženju, a znatno pridonose prevenciji i umanjivanju problema u ponašanju učenika (Greenberg i sur., 2003; Forman i sur., 2009; Barnett, 2011 i drugi). Istraživanja potvrđuju da uspješne škole imaju razvijen poseban način postupanja u situacijama kada učenik ima problema s učenjem i/ili ponašanjem, da imaju razrađen fokusirani sustav djelovanja za rješavanje problema na individualnoj i grupnoj razini, da učitelji učenicima s problemima u ponašanju posvećuju individualnu pažnju i da među svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa postoji konsenzus o vrijednostima te kvalitetna komunikacija i suradnja (Odak i sur., 2010).

¹U ovom radu pojam *problemi u ponašanju*, sukladno *Standardima za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih* podrazumijeva „krovni pojam za kontinuum oblika ponašanja od jednostavnijih, manje težine i opasnosti/štetnosti za sebe ili druge, do onih definiranih i/ili sankcioniranih propisima i često težih po posljedicama i potrebama za tretmanom.“ (Koller-Trbović, Žižak i Jeđud Borić, 2011: 12).

S druge strane, Stromont, Reinkei Herman(2011b) su proveli istraživanje na uzorku od 239 učitelja i pokazali da većina učitelja nije upoznata s dokazano učinkovitim intervencijama, da ne zna vodi li se u njihovim školama evidencija o problemima u ponašanju učenika i učincima prema njima primijenjenih intervencijama. Istodobno, učitelji su iskazali primjerenu razinu poznavanja strategija učinkovitog vođenja razreda. Autori ukazuju na nedvojbenu potrebu osnaživanja škola i učitelja za pružanje primjerene podrške učenicima s problemima u ponašanju, s posebnim naglaskom na donošenje informiranih odluka učitelja i stručnih suradnika škola o razvoju i provedbi učinkovitih intervencija koje se oslanjaju na postojeće školske kapacitete, kako bi se omogućilo njihovo usmjeravanje na učinkovite programe.

Prvi korak na tom putu svakako je utvrđivanje učestalosti i oblika problema u ponašanju učenika u ranim godinama njihova školovanja. U tom pogledu među autorima, međutim, ne postoji slaganje pa podaci o prevalenciji problema u ponašanju djece mlađe školske dobi variraju od studije do studije. Naik i Maharastra (2014) izvještavaju o studijama provedenima na populaciji osnovnoškolskih učenika u Indiji koje ukazuju na prisutnost problema u ponašanju u 1,16% do čak 43,1% učenika. Primjerice, u istraživanju autora Syed, Husseini Haidry (2009) je na uzorku 675 pakistanske djece utvrđeno da čak 34,4% djece prema procjenama roditelja te 35,8% djece prema procjenama učitelja, u dobi od pet do jedanaest godina, može biti uvršteno u kategoriju učenika s problemima u ponašanju. Conley, Marchant i Caldarella(2014) također ukazuju na procjene prevalencije problema u ponašanju koje se kreću od 3,5% do 32,3%, a Gritti i sur. (2014) pišu o procjenama u rasponu od 9% do 20%. Autori su na uzorku djece u dobi od 8 i 9 godina u južnoj Italiji istraživali emocionalne i ponašajne probleme učenika, oslanjajući se na procjene učitelja i roditelja. Utvrdili su da svako deseto dijete ima ozbiljne emocionalne i ponašajne teškoće, dok je dodatnih 5% u riziku za razvoj istih. Također su utvrdili da su internalizirani problemi učestaliji od eksternaliziranih (11% spram 5%).

Dvije opsežne britanske studije izvješćuju o 10% djece školske dobi koja imaju psihičke teškoće, među kojima polovica učenika ima klinički ozbiljne probleme u ponašanju (Meltzer i sur., 2000, Green i sur., 2005, prema Whear i sur., 2013). U Velikoj Britaniji provedeno je i istraživanje na uzorku 10.438 djece u dobi od 5 do 15 godina kojim je utvrđeno da 5-6% osnovnoškolske djece manifestira eksternalizirane, a 3-4% internalizirane probleme u ponašanju (Ford i sur., 2003, prema Mooij i Smeets, 2009). Abu-Rayya i Yang (2012) utvrđuju da 12% australske djece pati od teškoća mentalnog zdravlja, pri čemu djeca u dobi od 4 do 15 godina u najvećoj mjeri pate od emocionalnih teškoća (12,1%), poremećaja hiperaktivnosti i pomanjkanja pažnje (11,1%) te poremećaja u ponašanju (9,6%). Teškoće u

odnosima s vršnjacima manifestira 8,9% istraživane populacije. Autori zaključuju da je u riziku razvoja ozbiljnih psihičkih bolesti 7,6% djece mlađe od 15 godina (Abu-Rayya i Yang, 2012).

U Hrvatskoj je prevalenciju problema u ponašanju osnovnoškolskih učenika istraživala Keresteš (2006). Ona je temeljem procjena 149 učiteljica i učitelja razredne nastave u Krapinsko-zagorskoj županiji koji su procjenjivali ponašanje 2620 učenika utvrdila da 9,1% dječaka i 3,6% djevojčica manifestira teškoće pomanjkanja pažnje i hiperaktivnosti, da je 7,1% dječaka i 3,3% djevojčica sklono agresivnom i antisocijalnom ponašanju te da 4,2% dječaka i 3,5% djevojčica pati od emocionalnih teškoća.

Razlike u procjenama prevalencije problema u ponašanju školske djece proizlaze iz razlika u procjenjivačima (jesu li to roditelji, učitelji ili djeca sama), iz načina na koji su procjene prikupljane (opažanje, intervjui, primjena različitih mjernih instrumenata), iz kulturnog konteksta koji se odražava na konceptualizaciju i neujednačene kriterije definiranja i kategoriziranja problema u ponašanju. U tom smislu Gimpel Peacock i Collett (2010) navode da roditelji, učitelji i djeca često vrlo različito procjenjuju problematična ponašanja, što dovode u vezu s razlikama poimanja i doživljaja pojedinih teškoća, konteksta u kojem se dijete procjenjuje (obitelj, škola) i s varijabilnošću samog ponašanja. Ističu da serazlike u procjenama ne smiju tumačiti s obzirom na to tko je u pravu, a tko ne, već kao poticaj osmišljavanja metoda procjena koje su osjetljive na složenost ovog problema.

U svakom slučaju, procjene problema u ponašanju učenika sastavni su dio planiranja i realizacije intervencija usmjerenih njihovoj prevenciji i ublažavanju. Bez dodatne podrške i pomoći učitelja i stručnih suradnika u školi, učenici s problemima u ponašanju imaju vrlo malo mogućnosti za uspješan tijek školovanja i odrastanja jer se, bez obzira na to o kojim je problemima riječ, u pravilu radi o obilježjima ponašanja koja bitno umanjuju mogućnosti djece da dosegnu zadovoljavajući akademski i socijalni razvoj (Burke i sur., 2009). Conley, Marchant i Caldarella, (2014) citiraju podatke prema kojima je udio učenika s problemima u ponašanju koji završavaju školovanje stjecanjem diplome znatno manji u usporedbi s učenicima koje karakteriziraju teškoće u razvoju i specifične teškoće u učenju (poput disleksije, ADHD sindroma i jezičnih teškoća), što dodatno argumentira potrebu za ranim prepoznavanjem učenika s ponašajnim teškoćama.

Budući da učitelji s učenicima provode najveći dio vremena (u odnosu na druge stručne suradnike), oni su ključni čimbenici ranog prepoznavanja učenika s problemima u ponašanju pa ne iznenađuje da se mnogi mjerni instrumenti za probir učenika s problemima u ponašanju temelje upravo na procjenama učitelja (npr. Sustavan probir problema u ponašanju, Walker i

Severson, 1992 i drugi). Pitanje je, međutim, jesu li procjene od samo jednog procjenjivača dovoljne i mogu li učitelji procijeniti sve aspekte problema u ponašanju relevantne za planiranje primjerenih intervencija.

Ciljevi istraživanja koje je prikazano u ovom radu su:

- utvrditi udio učenika razredne nastave s problemima u ponašanju u šest osnovnih škola iz pet hrvatskih županija
- analizirati povezanost učiteljskih procjena i učeničkih samoprocjena problema u ponašanju učenika mlađe školske dobi
- utvrditi procijenjene potencijale škola da zadovolje njihove posebne odgojno-obrazovne potrebe.

Namjera istraživanja je doprinijeti širenju mogućnosti pravovremene prevencije i rane intervencije problema u ponašanju učenika mlađe školske dobi u školskom okruženju.

U istraživanju se polazi od hipoteze da postoji podudarnost procjena i samoprocjena problema u ponašanju učenika čija je pojavnost povezana s potencijalima škola da zadovolje posebne odgojno-obrazovne potrebe ovih učenika. Hipoteza se temelji na uvjerenju prema kojem način na koji učenike doživljavaju učitelji znatno pridonosi samoprocjeni njihova vlastita ponašanja, budući da učitelji učenicima o ponašanju svakodnevno upućuju povratne informacije. Pritom učitelji učenicima s problemima u ponašanju vrlo često upućuju poruke koje se temelje na neprihvaćajućoj komunikaciji i kažnjavanju (Sutherland i sur., 2008), što nedvojbeno pridonosi i smjeru samoprocjene ponašanja učenika mlađe školske dobi. Drugi dio hipoteze temelji se na stajalištu da će u školama u kojima postoji razrađen sustav prevencije problema u ponašanju biti manje učenika koji manifestiraju takva ponašanja.

METODE ISTRAŽIVANJA

Istraživanje se temelji na podacima koji su prikupljeni u sklopu projekta „Rane odgojno-obrazovne intervencije temeljene na pokazateljima uspješnosti“ kojeg od kolovoza 2013. godine do veljače 2015. godine provodi Forum za slobodu odgoja u suradnji sa šest hrvatskih osnovnih škola iz pet županija². Projekt financijski podupiru Europska unija kroz IV. komponentu IPA programa „Razvoj ljudskih potencijala“ unutar darovnice „Integracija skupina u nepovoljnom položaju u redoviti sustav obrazovanja“ i Ured za udruge Vlade

²Podaci o školama su zbog zaštite identiteta poznate autorici rada.

Republike Hrvatske. Svrha projekta je razvoj modelarane odgojno-obrazovne intervencije s ciljem osiguranja jednakih mogućnosti za uspješno obrazovanje djece s problemima u ponašanju te utjecanjem na unaprjeđivanje hrvatske odgojno-obrazovne politike. Projekt je detaljno opisan u publikaciji „Razvoj modela rane odgojno-obrazovne intervencije u osnovnoj školi: od ideje do evaluacije“ (Bouillet, ur., 2015).

2.1. Sudionici istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku 174 učitelja – članova učiteljskih vijeća 6 osnovnih škola i 921 učenika koji su školske godine 2013./2014. pohađali drugi, treći, četvrti i peti razred osnovne škole (47,1% djevojčica i 52,9% dječaka). Radi se o prigodnom uzorku, budući da su ispitanici učitelji i učenici škola koje su partneri projekta. Struktura uzorka učenika posljedica je dviju okolnosti. Prva proizlazi iz činjenice da je istraživanje sastavni dio projekta koji je usmjeren ranoj intervenciji za koju je važno da počne u što je moguće ranijoj dobi i fazi razvoja problema u ponašanju. Druga se okolnost odnosi na metodu istraživanja, odnosno procjenu i samoprocjenu ponašanja učenika. Navedeno podrazumijeva sposobnost učenika da razumiju i ispune mjerni instrument (upitnik), kao i razumnu razinu poznavanja učenika od strane učitelja. Kako su podaci prikupljeni početkom školske godine (rujan i listopad 2013. god.), učenici prvog razreda nisu bili u mogućnosti ispunjavati upitnik, a njihovi ih učitelji nisu imali priliku dovoljno upoznati, pa su isključeni iz uzorka istraživanja. Budući da se prikupljeni podaci odnose na odgojno-obrazovno razdoblje koje je prethodilo početku školske godine 2013./2014, ponašanje učenika petog razreda se odnosi na vrijeme kada su pohađali četvrti razred, pa je moguće zaključiti da je istraživanjem obuhvaćeno razdoblje razredne nastave.

Sudjelovanje učenika u istraživanju popraćeno je pisanim suglasnostima njihovih roditelja koje su pohranjene u Forumu za slobodu odgoja. Učenici su se i osobno opredjeljivali za sudjelovanje u istraživanju nakon što su im razrednici na njima primjeren način usmeno objasnili svrhu i način provedbe istraživanja. Struktura uzorka istraživanja prema spolu, dobi, razredu i školi koju pohađaju detaljno je prikazana u *on-line* publikaciji „Problemi u ponašanju učenika rane školske dobi – fenomenološki aspekti“ (Bouillet i Pavin Ivanec, 2013).

174 učitelja –članova učiteljskih vijeća procjenjivali su potencijale škola da zadovolje posebne odgojno-obrazovne potrebe učenika s problemima u ponašanju u sklopu projektne aktivnosti koja se odnosila na analizu slabosti, snaga, prijetnji i prilika škola za odgoj i

obrazovanje učenika s problemima u ponašanju, a podaci o ponašanju učenika prikupljeni su tijekom redovnog nastavnog procesa, uz pomoć 57 razrednika.

2.2. Mjerni instrumenti

Istraživanje je temeljeno na podacima prikupljenima pomoću tri mjerna instrumenta. To su *Upitnik za učitelje*, *Upitnik za učenike* i *Upitnik procjene usmjerenosti škole na prevenciju problema u ponašanju učenika*. Radi se o univerzalnoj prevenciji, odnosno ciljanom stručnom i sveobuhvatnom pedagoškom djelovanju usmjerenom prema učenicima kako bi se umanjila i/ili spriječila pojava problema u ponašanju.

Svi upitnici konstruirani su za potrebe projekta i primijenjeni su prvi puta u obliku ordinalnih skala procjena/samoprocjena koje se uobičajeno koriste u evaluaciji pojedinih osoba, njihovih reakcija i postignuća, odnosno prilikom procjena/samoprocjena osobina ili ponašanja ispitanika (Mejovšek, 2003). Upitnicima su se nastojala obuhvatiti sva ponašanja koja su relevantna za socijalno funkcioniranje učenika u školskom okruženju, a koja je moguće procijeniti opažanjem te neposrednim kontaktima učitelja s učenikom i njegovim roditeljima tijekom određenog razdoblja (u ovom slučaju – tijekom jedne školske godine). Radi se o odnosu učenika prema samome sebi, odraslim osobama, vršnjacima, imovini, obvezama, školskim pravilima i sl., uključujući primjerena (prihvatljiva, socijalizirana) i neprimjerena (neprihvatljiva, nesocijalizirana) ponašanja. Prilikom konstrukcije upitnika o ponašanju učenika slijeden je model kojeg su razvili Walker i Severson (1992), u dijelu koji se odnosi na prilagođeno i neprilagođeno ponašanje u sklopu *Sustavnog probira problema u ponašanju*, uz znatne prilagodbe hrvatskom socijalnom i zakonodavnom kontekstu te dobi ispitanika. Radi se o postupku koji je namijenjen identifikaciji internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju učenika u ranoj dobi njihova nastanka, radi omogućavanja pravovremene intervencije. Upitnici o ponašanju učenika su detaljno opisani u *on-line publikaciji* „Problemi u ponašanju učenika rane školske dobi – fenomenološki aspekti“ (Bouillet i Pavin Ivanec, 2013).

Upitnik procjene usmjerenosti škole na prevenciju problema u ponašanju učenika sastavljen je po uzoru na alat za procjenu primjene pozitivne podrške ponašanja učenika na razini cijele škole (Sugai i sur, 2005).

Za potrebe ovog istraživanja iz Upitnika za učitelje i Upitnika za učenike izdvojene su samo one čestice koje ukazuju na probleme u ponašanju, a iz Upitnika za procjenu usmjerenosti škole na prevenciju problema u ponašanju učenika čestice koje su zadovoljile kriterij

varijabiliteta. Varijable su kreirane kao trostupanjske skale s kategorijama 1 (nikada ili uopće ne), 2 (ponekad ili djelomično) i 3 (često ili u potpunosti). Čestice koje su za potrebe ovoga rada izdvojene iz triju upitnika prikazane su u nastavku (tablice 1., 2. i 5.).

2.3. Obrada podataka

Podaci odabrani za ovo istraživanje prikazani su na deskriptivnoj razini (postoci distribucije odgovora ispitanika i srednje vrijednosti rezultata ispitanika na ekstrahiranim faktorima), uz prikaz strukture mjernih instrumenata (faktorska analiza metodom glavnih komponenti s Varimax rotacijom radi maksimaliziranja razlikovanja određenih aspekata ponašanja učenika) koja oslikava strukturu problema u ponašanju učenika i sadržaj usmjerenosti škole na njihovu prevenciju.

Učestalost procjena i samoprocjena manifestiranja problema u ponašanju učenika utvrđena je *cluster* analizom rezultata na faktorima analiziranih mjernih instrumenata, a povezanost procjena i samoprocjena problema u ponašanju korelacijskom analizom. Povezanost učestalosti problema u ponašanju učenika i usmjerenosti škola na njihovu prevenciju analizirana je analizom povezanosti i razlika rezultata pojedinih škola – suradnika u projektu na ekstrahiranim faktorima primijenjenih upitnika (korelacije i ANOVA).

REZULTATI

3.1. Procjene i samoprocjene problema u ponašanju učenika

Za potrebe ovog istraživanja odabrano je 19 (od 54) čestica Upitnika za učitelje koji su procjenjivali ponašanje učenika. To su čestice koje su zadovoljile kriterij varijabiliteta i koje opisuju probleme u ponašanju učenika. One zadovoljavaju potrebne preduvjete za faktorsku analizu ($KMO = ,923$; Bartlettov $\chi^2 = 9584,730$, $df = 171$, $p = ,000$). Prema Guttman-Kaiserovu kriteriju izdvojena su četiri faktora koja objašnjavaju 66,37% varijance, Cronbachov α koeficijent unutarnje konzistencije skale iznosi ,914. Deskriptivni pokazatelji i struktura faktora, s pripadajućim mjerama, prikazana je u tablici 1.

Tablica 1.: Postotak objašnjene varijance i Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti za svaki od faktora, koeficijent zasićenja faktora pojedinom česticom i distribucija podataka – procjene učitelja

Prvi faktor (% objašnjene varijance 42,18; α koeficijent ,916)	Nikada (%)	Rijetko (%)	Često (%)	Coef
1. Učenik remeti održavanje nastave (galamom, ometanjem drugih učenika, prekidanjem nastave, upadanjem u riječ).	61,0	24,3	14,8	,820
2. Učenik se ponaša na način koji smeta drugim učenicima.	60,0	25,4	14,5	,781
3. Učenik traži previše pažnje.	56,9	28,9	14,1	,533
4. Učenik zahtijeva upozorenje i kaznu prije no što prestane s neprihvatljivim ponašanjem.	67,6	19,3	13,1	,737
5. Učenik koristi nametljive oblike komunikacije da bi postigao/la pažnju.	67,2	21,3	11,5	,679
6. Učenik svojim ponašanjem iskušava granice učitelja.	76,7	13,7	9,6	,767
7. Učenik koristi neprimjeren rječnik i komunikaciju (npr. psuje, vrijeđa ostale, drzak je i sl.).	72,8	19,8	7,4	,656
8. Učenik fizički napada druge učenike.	72,4	20,5	7,2	,541
Drugi faktor (% objašnjene varijance 11,26; α koeficijent ,839)	Nikada (%)	Rijetko (%)	Često (%)	Coef
9. Učenik se žali na ponašanje drugih učenika prema njemu/njoj.	38,3	47,7	14,0	,616
10. Učenik manipulira drugom djecom i/ili situacijama kako bi postigao/la svoje ciljeve.	73,6	19,0	7,3	,706
11. Učenik se služi neistinama kako bi postigao/la neki svoj cilj.	72,5	20,2	7,3	,699
12. Učenik govori neistine o drugim učenicima (ogovara).	64,3	28,7	7,0	,725
Treći faktor (% objašnjene varijance 7,59; α koeficijent ,876)	Nikada (%)	Rijetko (%)	Često (%)	Coef
13. Učenik brzo odustaje od rješavanja zadataka i započetih aktivnosti.	41,3	38,2	20,5	,821
14. Učenik ima teškoće koncentracije tijekom nastave.	41,0	38,7	20,3	,826
15. Učenik ima teškoće razumijevanja nastavnog sadržaja.	38,9	41,6	19,5	,879
Četvrti faktor (% objašnjene varijance 5,33; α koeficijent ,609)	Nikada (%)	Rijetko (%)	Često (%)	Coef
16. Učenik je sklon/a osamljivanju.	61,3	28,2	10,5	,808
17. Učenik iskazuje pretjeranu plašljivost u ispitnim situacijama.	46,8	43,0	10,2	,531
18. Učenik se tuži na glavobolje, trbuhobolje i sl.	69,1	24,7	6,2	,501
19. Učenik odbija sudjelovati u igrama i aktivnostima s drugom djecom za vrijeme odmora.	66,9	28,6	4,5	,632

Iz rezultata prikazanih u tablici 1. proizlazi da su se problemi u ponašanju učenika procijenjeni od strane njihovih razrednika grupirali u sljedeće četiri kategorije: *eksternalizirane probleme u ponašanju* (prvi faktor) koji uključuju nediscipliniranost, nametljivost i nasilničke oblike ponašanja, *probleme u vršnjačkim odnosima* (drugi faktor), *teškoće u učenju* (treći faktor) i *internalizirane probleme u ponašanju* (četvrti faktor). Najzastupljenije su teškoće u učenju koje se manifestiraju kroz

odustajanje od rješavanja zadataka, probleme s koncentracijom i razumijevanjem nastavnog sadržaja (oko 20%), slijede nediscipliniranost (oko 14%), problemi u vršnjačkim odnosima i internalizirani problemi u ponašanju (oko 10%), dok ostale istraživane probleme (svi oblici agresivnog ponašanja, manipuliranje, služenje neistinama, osamljivanje i psihosomatski simptomi) prema procjenama učitelja, manifestira 4% do 7% učenika.

Iz Upitnika za učenike kojim su učenici sami procjenjivali vlastite probleme u ponašanju za potrebe ovog istraživanja odabrano je 15 (od 44) čestica koje zadovoljavaju potrebne preduvjete za faktorsku analizu (KMO = ,814; Bartlettov χ^2 = 2460,251, df = 105, p = ,000). Prema Guttman-Kaiserovu kriteriju izdvojena su četiri faktora koja objašnjavaju 53,77% varijance, Cronbachov α koeficijent unutarnje konzistencije skale iznosi ,792. Deskriptivni pokazatelji i struktura faktora, s pripadajućim mjerama, prikazani su u tablici 2.

Tablica 2.: Postotak objašnjene varijance i Cronbachovalpha koeficijent pouzdanosti za svaki od faktora, koeficijent zasićenja faktora pojedinom česticom i distribucija podataka – samoprocjene učenika

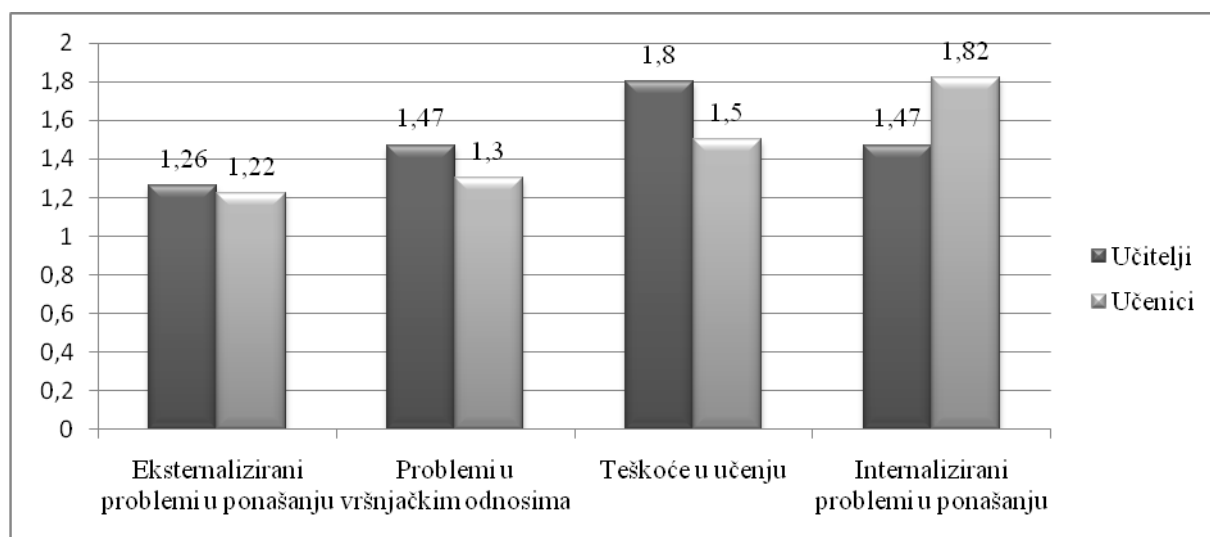
Prvi faktor (% objašnjene varijance 26,69; α koeficijent ,758)	Nikada (%)	Rijetko (%)	Često (%)	Coef
1. Psujem.	80,9	13,4	5,7	,733
2. Tučem druge učenike.	86,4	8,9	4,6	,758
3. Zadirkujem, vrijeđam i ogovaram druge učenike.	82,8	12,6	4,6	,753
Drugi faktor (% objašnjene varijance 10,76; α koeficijent ,700)	Nikada (%)	Rijetko (%)	Često (%)	Coef
4. Teško mi je mirno sjediti u klupi za vrijeme nastave.	60,5	20,9	18,6	,577
5. Kada me učiteljica prozove, događa mi se da nisam čula sto me pitala.	55,3	31,6	13,1	,518
6. Učiteljica me opominje na nastavi.	53,2	36,4	10,4	,518
7. Tijekom sata misli mi odlutaju.	55,6	35,9	8,4	,722
8. Drugim učenicima smeta moje ponašanje.	63,1	30,1	6,8	,523
9. Kad nešto započnem raditi, brzo odustanem.	72,6	21,4	6,0	,445
Treći faktor (% objašnjene varijance 8,86; α koeficijent ,6700)	Nikada (%)	Rijetko (%)	Često (%)	Coef
10. Strah me kad u školi moram usmeno odgovarati.	44,1	29,2	26,7	,845
11. Strah me kad pišemo test.	44,0	31,5	24,5	,799
12. Boli me glava, trbuh i slično.	28,6	58,1	13,3	,566
Četvrti faktor (% objašnjene varijance 7,47; α koeficijent ,554)	Nikada (%)	Rijetko (%)	Često (%)	Coef
13. Drugi učenici me zadirkuju, vrijeđaju i ogovaraju.	66,9	24,1	9,0	,745
14. Drugi učenici me tuku.	78,4	15,8	5,8	,767
15. Izbjegavam ostale učenike.	82,3	14,0	3,7	,514

Sudeći prema rezultatima prikazanim u tablici 2., problemi u ponašanju učenika su se prema samoprocjenama grupirali u kategorije koje su usporedive s procjenama učitelja. To su

eksternalizirani oblici problema u ponašanju (prvi faktor), poglavito nasilnički oblici ponašanja, zatim *teškoće u učenju* (drugi faktor), ponajviše povezan s problemima zadržavanja pozornosti, *internalizirani problemi u ponašanju* (treći faktor) i *problemi u vršnjačkim odnosima* (četvrti faktor).

U odnosu na procjene učitelja, učenici su učestalost vlastitih problema u ponašanju u pravilu procijenili manje zastupljenima, što je posebno vidljivo u kategoriji eksternaliziranih problema u ponašanju. S druge strane, učenici internalizirane probleme iskazuju gotovo duplo više nego što su ih procijenili njihovi učitelji. Tako prema samoprocjenama upravo internalizirani problemi postaju najučestaliji, na drugom su mjestu teškoće u učenju popraćene nediscipliniranim ponašanjem, slijede problemi u vršnjačkim odnosima te eksternalizirani problemi u ponašanju koje iskazuje oko 5% učenika.

U grafikonu 1. prikazane su srednje vrijednosti rezultata dobivenih na ekstrahiranim faktorima. Prikazani rezultati upućuju na zaključak da su razlike u procjenama i samoprocjenama najveće u odnosu na internalizirane probleme u ponašanju koje učenici, kako je već navedeno, procjenjuju češće od učitelja. Sve ostale probleme češće uočavaju učitelji, poglavito teškoće u učenju.



Grafikon 1.: Srednje vrijednosti na faktorima procjene i samoprocjene problema u ponašanju učenika

O broju učenika s problemima u ponašanju informiraju nas rezultati *cluster* analize, temeljene na srednjim vrijednostima pozicioniranja ispitanika na pojedinim faktorima. U *cluster* analizi zadana su tri *cluster*a s obzirom na razinu rizičnosti ponašanja učenika (niska, umjerena i

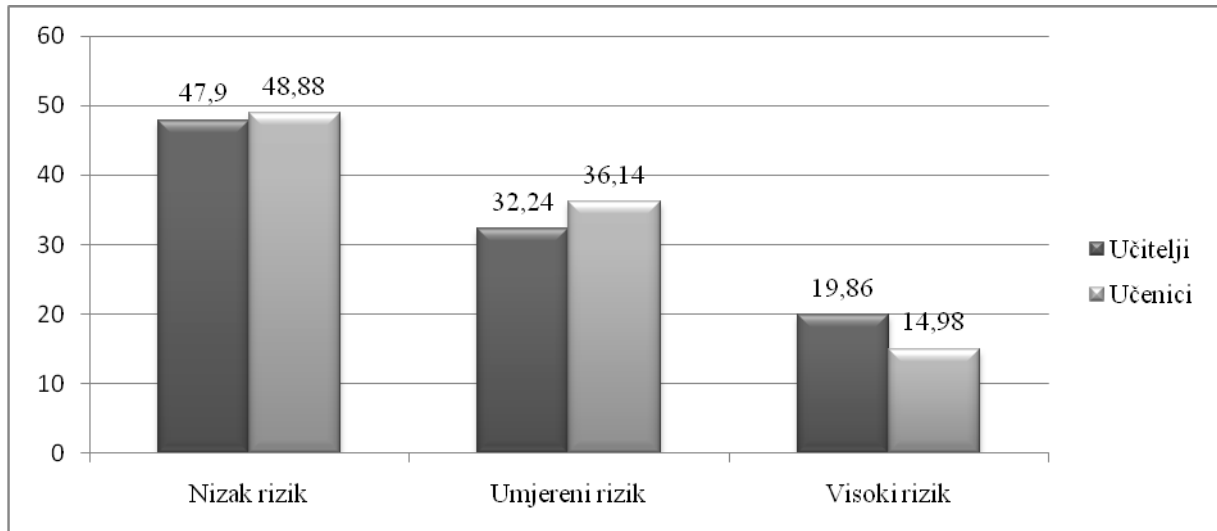
visoka rizičnost). Prema procjenama učitelja (tablica 3.), u prvom su se *clusteru* grupirali učenici koji češće manifestiraju teškoće u učenju, ponekad internalizirane probleme u ponašanju i probleme u vršnjačkim odnosima, a gotovo nikada eksternalizirane probleme u ponašanju. U drugom su se *clusteru* grupirali učenici koji analizirane probleme u ponašanju ne manifestiraju, a u trećem učenici koji sve analizirane probleme, s izuzetkom internaliziranih problema u ponašanju, manifestiraju nešto češće. Prema tome, prvi se *cluster* odnosi na umjereni, drugi na nizak, a treći na visoki rizik. Samoprocjene učenika formirale su prvi *cluster* s učenicima koji u pravilu ne manifestiraju analizirane probleme, u drugom su se grupirali učenici koji češće manifestiraju internalizirane probleme u ponašanju, a ostale gotovo nikada, dok su u trećem *clusteru* grupirani učenici koji češće manifestiraju teškoće u učenju i internalizirane probleme, a nešto rjeđe eksternalizirane probleme i probleme u vršnjačkim odnosima (tablica 3.). Slijedom navedenog, u prvom su *clusteru* učenici niskog, u drugom umjerenog, a u trećem visokog rizika.

Tablica 3.: Srednje vrijednosti na clusterima dobivenih procjenama i samoprocjenama ponašanja učenika

Faktor	Procjene učitelja			Samoprocjene učenika		
	Nizak rizik	Umjeren rizik	Visoki rizik	Nizak rizik	Umjeren rizik	Visoki rizik
Eksternalizirani problemi u ponašanju	1,02	1,16	2,04	1,08	1,09	1,96
Problemi u vršnjačkim odnosima	1,21	1,34	2,31	1,19	1,20	1,80
Teškoće u učenju	1,24	2,32	2,30	1,33	1,47	2,10
Internalizirani problemi u ponašanju	1,28	1,55	1,78	1,35	2,32	2,21

O udjelu učenika u pojedinim *clusterima* informiraju nas podaci prikazani u grafikonu 2³. Iz njih proizlazi da je prema procjenama učitelja – razrednika u potrebi za pojačanom podrškom 19,86% učenika mlađe školske dobi, a prema samoprocjenama učenika 14,98%.

³Detaljnija analiza problema u ponašanju učenika prema spolu, dobi i drugim obilježjima prikazana je u *on-line* publikaciji „Problemi u ponašanju djece rane školske dobi – fenomenološki aspekti“ (Bouillet i Pavin-Ivanec, 2013).



Grafikon 2.: Distribucija procjena i samoprocjena problema u ponašanju učenika prema razini rizičnosti (%)

Iako procjene učitelja i samoprocjene učenika nisu posve jednoznačne, postoji određena podudarnost procjena i samoprocjena razine rizičnosti ponašanja učenika. Utvrđeno je zanemarivo odstupanje koje se ogleda u nešto višoj zastupljenosti učenika visoko rizičnog ponašanja ako ponašanja procjenjuju učitelji, odnosno umjereni rizičnog ponašanja ako vlastito ponašanje procjenjuju učenici. Radi li se o statistički značajnim povezanostima, vidljivo je u tablici 4.

Tablica 4.: Korelacije procjena i samoprocjena problema u ponašanju učenika – Pearsonov koeficijent korelacije i razina značajnosti

SAMOPROCJENE UČENIKA	PROCJENE UČITELJA			
	Eksternalizirani problemi u ponašanju	Problemi u vršnjačkim odnosima	Teškoće u učenju	Internalizirani problemi u ponašanju
Eksternalizirani problemi u ponašanju	,211**	,152**	,120**	,027
Teškoće u učenju	,261**	,174**	,185**	,084*
Internalizirani problemi u ponašanju	,030	,043	,007	,006
Problemi u vršnjačkim odnosima	,210**	,147**	,098*	,058

** Sig. (p) < 0,01; * Sig. (p) < 0,05

Usporedba povezanosti procjena učitelja i samoprocjena učenika dovela je do statistički značajnih korelacija između procjena i samoprocjena eksternaliziranih problema u ponašanju,

problema u vršnjačkim odnosima i teškoćama u učenju. Povezanost procjena i samoprocjena ne postoji u odnosu na internalizirane probleme u ponašanju, što je u skladu s ranije provedenim istraživanjima koja ukazuju na nisku korelaciju u procjenama ponašanja od strane različitih procjenjivača (Achenbach, McConaughy, Howell, 1987), poglavito kada su u pitanju internalizirana ponašanja (Hinshaw i sur., 1992; KraatzKeily i sur., 2000).

Iz rezultata prikazanih u tablici 4. moguće je uočiti da su procjene internaliziranih problema u ponašanju od strane učitelja blago povezane s učeničkim samoprocjenama teškoća u učenju, dok su procjene ostalih teškoća (eksternalizirani problemi u ponašanju, problemi u vršnjačkim odnosima i teškoće u učenju) značajno povezane sa samoprocjenama istih problema, što upućuje na njihovu multidimenzionalnost, poglavito s obzirom na manifestiranje eksternaliziranih problema u ponašanju, uz koje se vezuju teškoće u učenju i neprihvaćenost u skupini vršnjaka.

3.2. Prilike i izazovi u prevenciji problema u ponašanju učenika

Od 60 čestica preliminarne verzije Upitnika procjene usmjerenosti škole na prevenciju problema u ponašanju učenika u ovom su istraživanju analizirane njih 18. To su čestice koje su zadovoljavale kriterij varijabiliteta, odnosno koje su na pojedinim kategorijama varijabli imale zadovoljavajuću distribuciju. U većini čestica primijenjenog Upitnika su, dakle, 174 anketiranih učitelja izrazili ujednačenu razinu slaganja uz razmjerno nisku razinu kritičnosti koja je urodila visokom razinom zadovoljstva učitelja usmjerenošću škola na prevenciju problema u ponašanju učenika. Odabrane čestice zadovoljavaju potrebne preduvjete za faktorsku analizu ($KMO = ,858$; Bartlettov $\chi^2 = 996,092$, $df = 171$, $p = ,000$). Prema Guttman-Kaiserovu kriteriju izdvojena su četiri faktora koja objašnjavaju 53,15% varijance, Cronbachov α koeficijent unutarnje konzistencije skale iznosi ,874. Deskriptivni pokazatelji i struktura faktora, s pripadajućim mjerama, prikazana je u tablici 5.

Tablica 5.: Postotak objašnjene varijance i Cronbachovalpha koeficijent pouzdanosti za svaki od faktora, koeficijent zasićenja faktora pojedinom česticom i distribucija podataka – Upitnika procjene usmjerenosti škole na prevenciju problema u ponašanju učenika

Prvi faktor (% objašnjene varijance 31,72; α koeficijent ,840)	Nije točno (%)	Djelomično je točno (%)	Potpuno je točno (%)	Coef
1. Većina zaposlenika škole je usmjerena kreiranju sigurnog i poticajnog okruženja za učenike.	5,2	63,6	31,2	,572
2. Kompetentan/na sam za rad s učenicima s problemima u ponašanju.	20,2	56,6	23,1	,618
3. Većina zaposlenika škole je educirana za prepoznavanje teškoća učenika.	21,3	56,3	22,4	,816
4. Većina zaposlenika škole je educirana za prevenciju vršnjačkog nasilja.	24,3	57,2	18,5	,840
5. Većina učitelja u školi je kompetentna za podučavanje učenika s problemima u ponašanju prihvatljivom ponašanju.	16,2	67,1	16,8	,580
Drugi faktor (% objašnjene varijance 8,24; α koeficijent ,736)	Nije točno (%)	Djelomično je točno (%)	Potpuno je točno (%)	Coef
6. Većina zaposlenika škole je angažirana i dosljedna u održavanju školske discipline.	5,2	64,7	30,1	,635
7. Većina učitelja u slučaju kršenja pravila ponašanja učenika u školi postupaju usuglašeno.	10,3	60,3	29,3	,750
8. Većina učitelja u školi se osobno angažira u radu s učenicima s problemima u ponašanju.	18,5	57,2	24,3	,603
9. Među zaposlenicima škole postoji visok stupanj slaganja oko toga što je dozvoljeno, a što nedozvoljeno ponašanje učenika.	8,7	71,7	19,7	,521
10. Među zaposlenicima škole razvijena je suradnička kultura.	11,5	74,7	13,8	,557
Treći faktor (% objašnjene varijance 6,92; α koeficijent ,646)	Nije točno (%)	Djelomično je točno (%)	Potpuno je točno (%)	Coef
11. Učenici svih razreda imaju mogućnosti učiti kroz suradnju s drugim učenicima.	9,2	54,9	35,8	,714
12. Osobno aktivno sudjelujem u školskim programima prevencije problema u ponašanju učenika.	14,6	50,3	35,1	,520
13. Učenici u školi imaju dovoljno prilika za razvoj vještina asertivnog ponašanja, što znači da uče kako se mogu primjereno zauzeti za sebe.	15,7	65,1	19,2	,712
14. Metode podučavanja su koncipirane na način da potiču razvoj samopouzdanja učenika.	9,2	75,3	15,5	,610
Četvrti faktor (% objašnjene varijance 6,27; α koeficijent ,622)	Nije točno (%)	Djelomično je točno (%)	Potpuno je točno (%)	Coef
15. U školi postoji razrađen program podrške učenicima s problemima u ponašanju.	21,5	43,6	34,9	,520
16. U školi je razvijena primjerena suradnja s roditeljima učenika s problemima u ponašanju.	5,8	60,1	34,1	,610

17. Većina učenika škole zna nabrojati i objasniti pravila ponašanja u školi.	14,5	69,9	15,6	,613
18. Većina roditelja podržava napore škole usmjerene poticanju njihove djece s problemima u ponašanju na promjenu ponašanja.	22,1	64,5	13,4	,598

Struktura ekstrahiranih faktora pokazuje da su oni usmjereni mjerenju procjene *kompetentnosti učitelja* za odgoj i obrazovanje učenika s problemima u ponašanju (prvi faktor), *angažiranosti učitelja* u prevenciji problema u ponašanju učenika (drugi faktor), *prikladnosti školskog ozračja i kurikula* za prevenciju problema u ponašanju učenika (treći faktor) i *razrađenosti programa prevencije* problema u ponašanju učenika u školi (četvrti faktor), shvaćene kao suradnički proces planiranja i primjene strategija koje smanjuju specifične rizike povezane s problemima u ponašanju djece te jačaju zaštitne čimbenike koji osiguravaju njihovu dobrobit (Gibbs i Bennett, 1990).

Deskriptivni pokazatelji upućuju na zaključak da u svim analiziranim segmentima usmjerenosti škole na prevenciju problema u ponašanju učenika prevladavaju (40 do 70%) procjene koje ukazuju na samo djelomično zadovoljavajuća obilježja koja bi te programe učinili snažnim mehanizmom osiguravanja primjerene podrške ovoj skupini učenika. To znači da je sve elemente usmjerenosti škola na prevenciju problema u ponašanju – kompetentnost i angažiranost učitelja, prikladnost školskog okruženja i kurikula i same preventivne programe – moguće i potrebno osnažiti i učiniti prepoznatljivim u svakoj školi.

Tek petina ispitanika kompetentnost učitelja za odgoj i obrazovanje učenika s problemima u ponašanju procjenjuje zadovoljavajućom, a trećina smatra da su učitelji primjereno usmjereni stvaranju sigurnog i poticajnog okruženja za učenike. Uočljiva je razmjerno niska usuglašenost učitelja oko procjena prihvatljivosti ponašanja, kao i niska razina suradnje među učiteljima, što zadovoljavajućim procjenjuje manje od petine učitelja. Ipak, trećina je zadovoljna angažmanom i usuglašenosti učitelja u postupanju prema učenicima s problemima u ponašanju. Dok je suradnja među učiteljima procijenjena lošije, više od trećine smatra da učenici imaju dovoljno prilika za suradničko učenje. Više od trećine učitelja procjenjuje da aktivno sudjeluje u školskim preventivnim programima. Ti programi, međutim, nisu usmjereni poticanju asertivnog ponašanja i samopouzdanja učenika, koje u školama primjećuje manje od petine učitelja. Jednako je skroman udio učitelja koji procjenjuje da učenici znaju školska pravila i da roditelji učenika s problemima u ponašanju podržavaju intervencijske napore škola, iako suradnju s roditeljima i program podrške zadovoljavajućom procjenjuje više od trećine učitelja.

Rezultati ANOVE pokazuju da među školama postoje blage statistički značajne razlike u procjenama usmjerenosti na programe prevencije problema u ponašanju učenika, s izuzetkom procjene angažiranosti učitelja (tablica 6.), dok korelacija između procjena usmjerenosti pojedinih škola na prevenciju problema u ponašanju i procijenjene razine manifestiranja pojedinih oblika problema u ponašanju učenika u svakoj školi nije utvrđena.

Tablica 6.: Korelacije usmjerenosti škola na programe prevencije problema u ponašanju učenika – aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (SD), vrijednost i statistička značajnost F-omjera (F)

Škola	Kompetentnost učitelja		Angažiranost učitelja		Prikladnost školskog ozračja i kurikula		Razrađenost programa prevencije	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1. škola	1,86	,469	2,06	,370	2,22	,348	1,85	,402
2. škola	1,92	,578	2,08	,468	2,21	,435	1,96	,427
3. škola	2,08	,440	2,07	,360	2,01	,430	2,15	,459
4. škola	2,24	,490	2,21	,429	2,27	,421	2,19	,423
5. škola	1,95	,436	2,20	,358	1,99	,414	2,13	,357
6. škola	2,11	,460	2,05	,388	2,16	,366	2,10	,396
	F = 2,704*		F = 1,048		F = 2,616*		F = 2,738*	

** Sig. (p) < 0,01; * Sig. (p) < 0,05

RASPRAVA

Prvi cilj ovog istraživanja bio je utvrditi udio učenika razredne nastave s problemima u ponašanju u hrvatskim osnovnim školama. U tom je pogledu ustanovljeno da se taj udio kreće od 15% do 20%, ovisno o tome procjenjuju li probleme u ponašanju učitelji ili se radi o samoprocjenama učenika. To su učenici koji su *cluster* analizom grupirani u kategoriju visoko rizičnog ponašanja, a koji češće od ostalih manifestiraju teškoće u učenju, eksternalizirane probleme u ponašanju i probleme u vršnjačkim odnosima. Utvrđeno je da najveći dio učenika manifestira teškoće u učenju i probleme u vršnjačkim odnosima, što je u pravilu popraćeno nediscipliniranim ponašanjem.

Ovi rezultati u skladu su s istraživanjem Gritti i sur. (2014), dok su u drugim recentnim inozemnim istraživanjima utvrđene veće stope djece mlađe školske dobi problematičnog

ponašanja (Syed, Hussein i Haidry, 2009; Naik i Maharashtra, 2014; Conley, Marchant i Caldarella, 2014), koje sežu do 30%. Prema tome, udio učenika razredne nastave s problemima u ponašanju u šest analiziranih hrvatskih osnovnih školakreće se u granicama prosjeka, pri čemu gotovo svaki peti učenik manifestira neki oblik problema u ponašanju pa iziskuje pojačanu podršku stručnih djelatnika škole (grafikon 2).

Drugi cilj istraživanja bio je analizirati povezanost učiteljskih procjena i učničkih samoprocjena problema u ponašanju učenika mlađe školske dobi. S time je u vezi utvrđeno da su procjene učitelja i samoprocjene učenika razmjerno podudarne, pri čemu učenici iskazuju manju stopu eksternaliziranih oblika u ponašanju, a veću stopu internaliziranih problema u ponašanju. Ovaj nalaz pokazuje da je za procjenu rizičnosti ponašanja pojedinih učenika potrebno koristiti više izvora informacija, pri čemu je potrebno kombinirati metode procjena i samoprocjena. Također je važno usmjeriti pozornost učitelja na procjene internaliziranih problema u ponašanju učenika, budući da oni, unatoč potrebi, često ostaju neprepoznati.

Što se, pak, procijenjenih potencijala škola da zadovolje posebne odgojno-obrazovne potrebe učenika s problemima u ponašanju tiče, istraživanje ukazuje na nekoliko prilika i izazova. S jedne strane, pokazalo se da u svim školama postoji prostor i potreba za poboljšanjem konceptualizacije odgojno-obrazovnog rada s ovom skupinom učenika, a s druge je strane utvrđen razmjerno povoljan temelj za razradu takvih programa. Kao najslabija komponenta usmjerenosti škola na prevenciju problema u ponašanju učenika izdvojena je suradnja među dionicima odgojno-obrazovnog procesa, a kao najjača komponenta ističe se usmjerenost učitelja na izgradnju sigurnog i poticajnog okruženja te njihova orijentiranost na poticanje suradničkog učenja među učenicima. Ipak, čini se da razrađeni programi usmjereni ovoj skupini učenika u školama nisu dostupni. To proizlazi iz procjena učitelja koje ukazuju na nedostatne prilike za razvoj vještina asertivnog ponašanja učenika, na nedovoljnu osviještenost pravila ponašanja među učenicima i na slabu podršku roditelja naporima koje škola ulaže u promjenu neprihvatljivog ponašanja njihove djece. Navedeno posredno ukazuje na razmjerno slabe mogućnosti škola da primjereno odgovore na posebne odgojno-obrazovne potrebe selekcionirane skupine učenika koja iziskuje različite oblike i sadržaje dodatne, ranointerventne, stručne podrške u početnoj fazi razvoja njihovih ponašajnih problema. Osnovna svrha takve podrške jest zaustavljanje mogućega nepovoljnog razvoja djece i umanjivanje mogućnosti da problemi postanu trajni i/ili teško rješivi, najčešće putem jačanja čimbenika zaštite u okruženju u kojem dijete živi i razvija se, ali i osiguravanjem dugoročnih oblika i sadržaja stručne podrške djeci i njihovim obiteljima.

Na izostanak sustavnog pristupa prevenciji problema u ponašanju učenika u hrvatskim školama upućuje i *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (Narodne novine, 124/14) u kojoj je jedan od glavnih ciljeva osiguravanje cjelovitog sustava podrške djeci i učenicima (unutar odgojno-obrazovnih institucija i izvan njih), a koja, među ostalim, uključuje podršku u učenju, psihološku podršku i dodatne specifične oblike podrške učenicima s teškoćama.

Radi se o potrebi razvoja programa koji će biti usmjereni na učenike i provodit će se u školskim okruženjima, a kojisu u ovom razvojnom dokumentu prepoznati kao jedan od najdjelotvornijih načina unaprjeđivanja kvalitete obrazovnih sustava. Time se planiraju uspostaviti mehanizmi identificiranja poteškoća u učenju i mehanizmi pružanja dodatne podrške učenicima s pomoću kojih se unaprjeđuju njihova akademska postignuća i socijalne kompetencije.

Ukratko, hipoteza kojom je pretpostavljeno da postoji podudarnost procjena i samoprocjena problema u ponašanju učenika čija je pojavnost povezana s potencijalima škola da zadovolje posebne odgojno-obrazovne potreba ovih učenika je potvrđena samo djelomično. S jedne strane postoji djelomična podudarnost u procjenama i samoprocjenama ponašanja učenika, a s druge strane procjene usmjerenosti škole na prevenciju problema u ponašanju nisu statistički značajno povezane s udjelom učenika koji u pojedinim školama manifestiraju probleme u ponašanju. Ovaj rezultat ukazuje na nužnost bolje konceptualizacije odgojnih nastojanja osnovnih škola koji bi bili usmjereni selekcioniranoj skupini učenika s procijenjenim problemima u ponašanju u ranoj fazi njihova razvoja, kako bi i ta skupina učenika dobila priliku uz primjerenu podršku ostvariti svoje pravo na najbolje moguće obrazovanje, a škole ostvarile svoju zakonsku obvezu da osiguraju uvjete za uspješnost svakog učenika u učenju, prate socijalne probleme i pojave kod učenika tepoduzimaju mjere za otklanjanje njihovih uzroka i posljedica.

Bez takvih napora, najmanje će svako peto dijete mlađe školske dobi tijekom školovanja ostati bez prilike da svoj nepovoljan razvoj preusmjeri u ponašanje kojim će djelotvornije zadovoljavati osobne potrebe, u skladu s društvenim normama i očekivanjima.

ZAKLJUČAK

Namjera ovog istraživanja bila je doprinijeti širenju mogućnosti pravovremenog identificiranja učenika koji imaju potrebu za dodatnim oblicima podrške u školskom okruženju. Mjerni instrumenti koji su prikazani u ovom radu mogu poslužiti kao prvi korak u procesima procjena potreba svake škole za razradu specifičnih programa podrške učenicima, s obzirom na specifične probleme u ponašanju učenika, ali i s obzirom na postojeće potencijale pojedinih škola. Ipak, u sljedećim je istraživanjima potrebno dodatno razraditi mjerenje internaliziranih problema u ponašanju jer u upitnicima korištenima u ovom istraživanju nisu dovoljno zastupljeni. Moguće je proširiti broj čestica za njihovo mjerenje, a moguće je razmisliti i o drugačijim metodama procjena (opažanje, intervjui, procjene roditelja i slično).

Istraživanje je nadalje ukazalo na slabosti škola da u odnosu na učenike s problemima u ponašanju maksimalno realiziraju svoju odgojnu zadaću, što potkrepljuju i nalazi pravobraniteljice za djecu koja u svom godišnjem izvješću ističe da „škole ne koriste dovoljno svoje potencijale i mogućnosti odgojnog utjecaja te olako problem delegiraju drugima nakon čega se pasiviziraju. Jedan od razloga za to, koji uočavaju i sami odgojno-obrazovni djelatnici, su nedovoljne stručne kompetencije učitelja i nastavnika za rad s djecom s problemima u ponašanju. Djelatnici najčešće vrlo detaljno i opsežno opisuju neprihvatljiva ponašanja djeteta te svoje iscrpne mjere 'gašenja požara', no ne daju uvid u moguće uzroke problema niti kreiraju dugoročan i kratkoročan plan i program intervencija. Rijetko prepoznaju i djetetove jake strane na koje se odgojno djelovanje može nasloniti.“ (*Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu*, 2014, str. 123). „Nasreću“, nastavlja pravobraniteljica, „susrećemo se i s primjerima škola (obično zadnja u nizu premještaja djeteta) koje, unatoč problemima o djetetu govore u pozitivnom tonu, nisu zaokupljene potrebom da se djeteta riješe i ne zanemaruju njegove pozitivne osobine. Predočavaju plan i program postupanja te najčešće ostvaruju kvalitetno međusektorsko povezivanje i suradnju. Ovakvi primjeri pokazuju da se situacija može unaprijediti već samom promjenom stava o ovoj djeci i razumijevanjem djetetovih potreba.“

Temeljem iskustva stečenog u projektu „Rane odgojno-obrazovne intervencije temeljene na pokazateljima uspješnosti“ kojeg je ovaj rad dio (Bouillet, ur, 2015), razvoj programa potrebno je temeljiti na sljedećim koracima:

- Prvi korak: **Donošenje odluke o razvoju programa u školi** (na razini cijele škole, uključujući školski odbor, učiteljsko vijeće i vijeće roditelja)

- Drugi korak: **Analiza stanja** – zastupljenosti i teškoća učenika s problemima u ponašanju (prikupljanjem i analizom podataka)
- Treći korak: **SWOT analiza** slabosti, prednosti, teškoća i mogućnosti škola dana pojavu problema u ponašanju učenika djeluju preventivno i rano-interventno (uključujući zajedničko definiranje ciljeva i aktivnosti prevencije i rane intervencije)
- Četvrti korak: **Formiranje stručnog tima na razini škole** koji će biti zadužen za organiziranje svih aktivnosti potrebnih za uspostavu sustava i aktivnosti samog programa
- Peti korak: **Educiranje i trening članova učiteljskog vijeća** (prema prepoznatim potrebama, u smjeru razvoja kompetencija za kreiranje kvalitetnih suradničkih odnosa)
- Šesti korak: **Razrada aktivnosti i njihovo uključivanje u školski kurikulum**, imajući u vidu potrebe učenika s problemima u ponašanju
- Sedmi korak: **Provedba i evaluacija programa** koja omogućuje donošenje odluka temeljenih na relevantnim podacima o djelotvornim odgojno-obrazovnim strategijama i modelima rada s učenicima s problemima u ponašanju.

Vjerujemo da su opisani napori, s obzirom na rezultate ovdje prikazanog istraživanja (s obzirom na udio učenika koji u najranijoj fazi školovanja manifestiraju ponašajne teškoće i s obzirom na potencijale škola da preventivno djeluju na pojavu problema u ponašanju), neophodni.

LITERATURA:

1. Abu-Rayya, H.M., Yang, B. (2012): Emotional and Behavioral Problems and Their Underlying Risk Factors Among Children in New South Wales. *International Journal of Mental Health*, 41(3): 3-23.
2. Achenbach, T.M., McConaughy, S.H., & Howell, C.T. (1987): Child/adolescent behavior and emotional problems: Implications of cross – informant correlations for situational specificity. *Psychological bulletin*, 101(2): 213–232.
3. Barnett, W.S. (2011): Effectiveness of Early Educational Intervention. *Science*, 333(19):975-978.
4. Bouillet, D., Pavin Ivanec, T. (2013): *Problemi u ponašanju djece rane školske dobi – fenomenološki aspekti*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/46584057/2014%20EBEEI/2014%20Problemi%20u%20pona%20C5%A1anju%20djece%20rane%20%20C5%A1kolske%20dobi.pdf>

5. Bouillet, D. (ur, 2015): *Razvoj modela rane odgojno-obrazovne intervencije u osnovnoj školi: od ideje do evaluacije*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
6. Burke, M. D., Vannest, K., Davis, J., Davis, C., Parker, R. (2009): Reliability of Frequent Retrospective Behavior Ratings for Elementary School Students with EBD. *Behavioral Disorders*, 34(4):212-222.
7. Conley, L., Marchant, M., Caldarella, P. (2014): A comparison of teacher perceptions and research-based categories of student behavior difficulties. *Education*, 134(4): 439-450.
8. Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011): The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1): 405-437.
9. Forman, S.G., Olin, S., Eaton Hoagwood, K., Crowe, M., Saka, N. (2009): Evidence-Based Interventions in Schools: Developers' Views of Implementation Barriers and Facilitators. *School Mental Health*, 1:26–36.
10. Gimpel Peacock, G., Collett, B.R. (2010): *Collaborative Home/School Interventions. Evidence-Based Solutions for Emotional, Behavioral, and Academic Problems*. New York: The Guilford Press.
11. Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., Elias, M.J. (2003): Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7): 466-474.
12. Gibbs, J., Bennett, S. (1990): *Together We Can Reduce the Risks*. Seattle, WA: Comprehensive Health Education Foundation.
13. Gritti, A., Bravaccio, C., Signoriello, S. Salerno, F. Pisano, S., Catone, G. Gallo, C., Pascotto, A. (2014): Epistemological study on behavioural and emotional problems in developmental age: prevalence in a sample of Italian children, based on parent and teacher reports. *Italian Journal of Pediatric*, 40: 19, doi:10.1186/1824-7288-40-19.
14. Hinshaw, S.P., Han, S.S., Erhardt, D., Huber, A. (1992): Internalizing and Externalizing Behavior Problems in Preschool Children: Correspondence Among Parent and Teacher Ratings and Behavior Observations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21: 143–150.
15. *Izješće o radu pravobraniteljice za djecu 2013. godina* (2014). Zagreb: Ured pravobranitelja za djecu.

16. 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.
17. Koller-Trbović, N., Žižak, A., Jeđud Borić, I. (2011): *Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
18. Kraatz Keily, M., Bates, J.E., Dodge, K.A., Pettit, G.S. (2000): A Cross – Domain Growth Analysis: Externalizing and Internalizing Behaviors During 8 Years of Childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (2): 161-179.
19. Mejovšek, M. (2003): *Uvod u metode znanstvenog istraživanja*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Jastrebarsko: Naklada Slap.
20. Mooij, T., Smeets, E. (2009): Towards systematic support of pupils with emotional and behavioural disorders. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6): 597-616.
21. Naik, S.J., Maharashtra, M. (2014): Study of family factors in association with behavior problems amongst children of 6-18 years age group. *International Journal of Applied and Basic Medical Research*, 4(2): 86-89.
22. Niesyn, M.E. (2009): Strategies for Success: Evidence-Based Instructional Practices for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Preventing School Failure*, 53(4): 227-233.
23. Odak, I., Ristić Dedić, Z., Bezinović, P., Rister, D. (2010): Kako škole vide sebe – Analiza samoevaluacijskog upitnika u projektu samovrednovanja škola. U: Bezinović, P. (ur): *Samovrednovanje škola: Prva iskustva u osnovnim školama*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 63-96.
24. Stormot, M., Reinke, W., Herman, K. (2011a): Teachers' Characteristics and Ratings for Evidence-Based Behavioral Interventions. *Behavioral Disorders*, 37(1): 19-29.
25. Stormont, M., Reinke, W., Herman, K. (2011b): Teachers' Knowledge of Evidence-Based Interventions and Available School Resources for Children with Emotional and Behavioral Problems. *Journal of Behavioral Education*, 20(2): 138-147.
26. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Narodne novine, 124/2014.
27. Sugai, G., Lewis-Palmer, T., Todd, A., Horner, R. (2005): *School-wide Evaluation Tool, Version 2.1*. University of Oregon, Educational and Community Supports.
28. Sutherland, K.S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., Morgan, P.L. (2008): Examining the Influence of Teacher Behavior and Classroom Context on the Behavioral and Academic

Outcomes for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4): 223-233.

29. Syed, E.U., Hussein, S.A. i Haidry, S.E. (2009): Prevalence of emotional and behavioural problems among primary school children in Karachi, Pakistan: multi-informant study. *Indian Journal of Pediatrics*, 76(6): 623-627.
30. Vannest, K.J., Temple-Harvey, K.K., Mason, B.A: (2009): Adequate Yearly Progress for Students with Emotional and Behavioral Disorders through Research-Based Practices. *Preventing School Failure*, 53(2): 73-83.
31. Walker, H.M., Severson, H.H. (1992): *Systematic Screening for Behavior Disorders (SSBD). Second Edition*. Washington: Institute of Education Sciences (ERIC).
32. Whear, R., Thompson-Coona, J., Boddy, K., Ford, T., Racey, D., Steina, K. (2013): The effect of teacher-led interventions on social and emotional behaviour in primary school children: a systematic review. *British Educational Journal*, 39(2): 383-420.