

Djelotvorne strategije u poučavanju učenika s problemima u ponašanju

UDK: 37.015.3

159.953

Pregledni članak

Primljeno: 28. 8. 2012.



Prof. dr. sc. Dejana Bouillet¹
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
dejana.bouillet@ufzg.hr

Sažetak

Poznato je da je stjecanje akademskih vještina presudno za obrazovanje svih učenika, pa i za one s problemima u ponašanju. Potonja skupina učenika, međutim, u pravilu ima probleme u razvijanju prijateljstava, s uspostavljanjem zadovoljavajućih vršnjačkih odnosa, u komunikaciji s roditeljima, učiteljima i drugim odraslim osobama. Zbog nepostojanja djelotvornih strategija koje bi tim učenicima pomogle u prepoznavanju i obuzdavanju problema u ponašanju, često im je teško postići uspjeh. Štoviše, autori se slažu da su akademska postignuća i socijalno ponašanje međusobno recipročno povezani, pri čemu neuspjesi u jednom području vode problemima u drugom području (Kauffman, 2001.). Na primjer, Stevans i Lingo (2005.) pišu o ozbiljnim kvantitativnim pokazateljima koji ukazuju na znatne razlike u problemima obrazovanja

¹ Dejana Bouillet diplomirala je, magistrirala i doktorirala na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (smjer: socijalna pedagogija). U znanstvenom, stručnom i nastavnom radu bavi se specifičnostima odgoja i obrazovanja djece i mladih s problemima u ponašanju i drugim teškoćama u razvoju. Do sada je samostalno ili u suautorstvu objavila dva sveučilišna udžbenika, pet knjiga i 60-ak znanstvenih i stručnih radova.

učenika koji manifestiraju i onih koji ne manifestiraju probleme u ponašanju. Stoga ne iznenađuje da mnogi autori naglašavaju važnost korištenja znanstveno dokazanih strategija poučavanja u svim područjima obrazovanja ove osjetljive skupine učenika. Sukladno tome, razvijene su i evaluirane različite intervencije čija je svrha preusmjeravanje problema u ponašanju i teškoća u učenju tih učenika. One se kreću na kontinuumu od specifičnih obrazovnih intervencija (npr. mnemotehničke strategije) do širih strategija poučavanja (npr. suradničko učenje, vršnjačka pomoć, prilagodba kurikuluma i dr.). Niesyn (2009.) naglašava kako je važno da strategije poučavanja učenika s problemima u ponašanju budu jednostavne za primjenu, da ne iziskuju previše vremena učitelja, da budu pozitivno usmjerene, da ih učitelji doživljavaju kao djelotvorne i da su kompatibilne okruženju u kojem se odvijaju. S time u vezi, namjera je ovog rada dati pregled empirički provjerenih strategija poučavanja koje učitelji mogu primijeniti u svakodnevnoj interakciji s učenicima s problemima u ponašanju. Prikaz obuhvaća pregled literature koja se odnosi na istraživanja djelotvornih strategija u poučavanju učenika s problemima u ponašanju, u cilju prepoznavanja ključnih elemenata učinkovitog procesa njihova obrazovanja i definiranja uloge učitelja u tom procesu.

Ključne riječi: učenici s problemima u ponašanju, učitelji, obrazovanje, djelotvorne intervencije (strategije poučavanja)

1. Uvod

Učenici s problemima u ponašanju² često su izvor složenih teškoća za škole, obitelji i društvo u cjelini, budući da svojim ponašanjem ozbiljno narušavaju odnose s vršnjacima, roditeljima i učiteljima. U školskim ih se okruženjima najčešće opisuje kao drske, neposlušne učenike koji svojim ponašanjem onemogućuju odvijanje obrazovnog procesa (Fitzpatrick, Knowlton, 2009.), a učiteljima u pravilu predstavljaju nepremostiv odgojno-obrazovni izazov (Oliver, Rechly, 2010.; Sutherland i sur.,

² U ovom se radu pod pojmom „problemi u ponašanju“, sukladno *Standardima za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih* (Koller-Trbović i sur., 2011.), podrazumijeva 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 intervencijom (tretmanom). Problemi u ponašanju djece i mladih predstavljaju središnji pojam koji subsumira ekstremnije oblike tog fenomena na oba smjera (od rizičnih preko teškoća do poremećaja u ponašanju).

2008.). Blood (2010.) naglašava kako obrazovni problemi tih učenika nisu posljedica umanjenih sposobnosti, već su uzrokovani obilježjima ponašanja. Radi se o učenicima koja imaju znatne probleme u razvijanju prijateljstava, s uspostavljanjem zadovoljavajućih vršnjačkih odnosa, u komunikaciji s roditeljima, učiteljima i drugim odraslim osobama (Burke i sur., 2009.).

Ford i sur. (2003., prema Mooij i Smeets, 2009.) su na uzorku 10.438 djece u dobi od 5 do 15 godina utvrdili da u Velikoj Britaniji 5-6% osnovnoškolske djece manifestira eksternalizirane, a 3-4% internalizirane probleme u ponašanju. U istom su izvoru prikazani rezultati istraživanja prema kojima u SAD-u od ispitane 102,353 školske djece 8,8% ima dijagnosticiran ADHD, a 6,3% ima druge probleme u ponašanju. Burke i sur. (2009) zaključuju da 20% školske populacije manifestira ponašanja koja udovoljavaju kriterijima za dijagnosticiranje problema u ponašanju, kako onih eksternaliziranih, tako i onih internaliziranih. Bez obzira na to o kojim je problemima riječ, navode autori, uvijek se radi o obilježjima ponašanja koja bitno umanjuju mogućnosti djece za dosegnu zadovoljavajući akademski i socijalni razvoj. Stevans i Lingo (2005.) također pišu o ozbiljnim kvantitativnim pokazateljima koji ukazuju na znatne razlike u problemima obrazovanja učenika koji manifestiraju i onih koji ne manifestiraju probleme u ponašanju, a među autorima postoji slaganje da se radi o uzajamnoj povezanosti problema u ponašanju i problema u obrazovanju (Payne i sur., 2007.). Pritom problemi u ponašanju dovode do slabije uključenosti učenika u obrazovni proces, što se ogleda u izbjegavanju dolazaka u školu, aktivnom sudjelovanju u nastavi i nedostatnom angažmanu u rješavanju obrazovnih zadataka. Tako su izloženi visokom riziku slabih obrazovnih postignuća i nedovoljno razvijenih akademskih vještina.

Istodobno, poznato je da je upravo pravovremena identifikacija i primjereno obrazovanje, uz rane intervencije, prvi korak u kvalitetnoj prevenciji poremećaja u ponašanju i socijalne isključenosti učenika s takvim problemima (McDuffie i sur., 2008.).

Stoga ne iznenađuje da mnogi autori naglašavaju važnost korištenja znanstveno dokazanih strategija poučavanja u svim područjima obrazovanja ove osjetljive skupine učenika. Sukladno tome, razvijene su i evaluirane različite intervencije čija je svrha smanjivanje ili potpuno uklanjanje problema u ponašanju i teškoća u učenju tih učenika. One se kreću na kontinuumu od specifičnih obrazovnih intervencija (npr. mnemotehničke strategije) do širih strategija poučavanja (npr. suradničko učenje, vršnjačka pomoć, prilagodba kurikuluma i dr.). Primjerice, Cook i sur. (2003.) među znanstveno potvrđene strategije poučavanja učenika s problemima u ponašanju ubrajaju usmjerenu (ciljanu) pozornost učitelja, nagrađivanje ponašanja učenika od strane učitelja, igranje igara dobrog ponašanja, tehnike samo-vođenja ponašanja,

vršnjačku pomoć i dr. Menzies i sur. (2009.) kao djelotvorne strategije odgoja i obrazovanja učenika s problemima u ponašanju smatraju tzv. meta-kognitivne strategije poput samo-vođenja, samo-vrednovanja, samo-poučavanja, postavljanje i slijeđenje ciljeva i dr., kao i kombinaciju većeg broja tih strategija. Sutherland i sur. (2008) ukazuju na činjenicu da smanjivanju problema u ponašanju učenika pridonosi razredno-nastavno ozračje u kojem su pravila jasno prikazana i dosljedno se provode, a usmjerena su pro-aktivnom vođenju razreda. Važna su i jasna objašnjenja očekivanja od učenika, podržavanje rutine, pozitivna potkrepljenja poželjnih ponašanja, ali i sam način poučavanja, odnosno didaktički pristup (Vannest i sur., 2009.). Kvaliteti nastave znatno pridonosi i korištenje ICT tehnologije, a u motiviranju učenika na aktivno sudjelovanje u nastavi znatno pomaže davanje pisane povratne informacije o ponašanju učenika, osiguravanje većeg broja prilika za odgovaranje na pitanja, korištenje vizualnih i drugih vrsta planera, primjena mnemotehničkih tehnika i dr. Niesyn (2009.) naglašava da strategije poučavanja učenika s problemima u ponašanju ne smiju iziskivati previše vremena učitelja, moraju biti jednostavne za primjenu i pozitivno usmjerene, a učitelji ih trebaju doživljavati kao djelotvorne i kompatibilne okruženju u kojem se odvijaju.

Iako se u posljednje vrijeme zaista mnogo piše o znanstveno potvrđenim strategijama poučavanja učenika s problemima u ponašanju (npr. Gunter i sur., 2003.; Carter i sur., 2011.), u praksi je malo pokazatelja koji bi ukazivali na implementaciju znanstvenih spoznaja u svakodnevnom radu učitelja (Gable, 2004.). Tako učitelji prema učenicima s problemima u ponašanju vrlo često primjenjuju neprimjerene odgojno-obrazovne postupke koji se u pravilu temelje na ne-prihvaćajućoj komunikaciji, kažnjavanju neprimjerenog ponašanja i davanju loših ocjena učenicima, dok su pozitivna iskustva u interakciji učenika i učitelja prava rijetkost (Sutherland i sur., 2008.). Učenici s problemima u ponašanju stoga imaju zaista malo prilika da u školi dožive pozitivno iskustvo i budu motivirani za učenje, a svakodnevno su suočeni s različitim frustracijama zbog nemogućnosti odgovarajućeg sudjelovanja u odgojno-obrazovnom procesu (Gable, 2004.). I inače, poznato je da loše vođenje razreda vodi slabom obrazovanju i lošim akademskim postignućima, što je osobito vidljivo u slučaju učenika s problemima u ponašanju (Oliver, Reschly, 2010.).

Literatura o stavovima učitelja o radu s učenicima s problemima u ponašanju pokazuje da velik udio učitelja izražava otpor punoj inkluziji, što je posljedica osjećaja nedovoljne kompetentnosti za rad s takvim učenicima (Niesyn, 2009.). Takvi osjećaji nedvosmisleno ukazuju na potrebu djelotvornijeg obrazovanja učitelja za poučavanje, komunikaciju i vođenje odgojno-obrazovnog procesa učenika s problemima u ponašanju. Tim više, kad je poznato da su učitelji nedovoljno obrazovani u području rukovođenja razredom i ponašanjem učenika (Cook i sur., 2003.), kompetencija koje

su za poučavanje učenika s problemima u ponašanju od presudne važnosti. Mnogi autori u tom smislu ukazuju na potrebu promjena programa obrazovanja učitelja, pri čemu je mnogo više pozornosti potrebno usmjeriti upravo razvoju kompetencija za djelotvorno poučavanje učenika s problemima u ponašanju. U protivnom će problemi u školovanju tih učenika, ali i u samom radu učitelja, biti sve veći i veći, budući da su problemi u ponašanju teškoće koje kod učitelja dovode do najvećeg nezadovoljstva, osjećaja bespomoćnosti i zasićenja svojim poslom (Cansio, Johnson, 2007.). U međuvremenu, učenici s visoko razvijenim problemima u ponašanju i dalje će se u mnogim državama diljem svijeta (poglavito u SAD-u) školovati u posebnim razredima i školama, iako istraživanja (pa i iskustvo) nedvosmisleno ukazuju na brojne slabosti „specijalnog“ i prednosti inkluzivnog obrazovanja (npr. Hieneman i sur., 2005.; Magin i sur. 2011.).

S time u vezi, cilj je ovog rada dati pregled empirički provjerenih strategija poučavanja koje učitelji mogu primijeniti u svakodnevnoj interakciji s učenicima s problemima u ponašanju. U analizi se polazi od hipoteze da postoje strategije koje znatno pridonose pozitivnim promjenama u ponašanju i akademskim postignućima učenika, a po svojoj prirodi odgovaraju primjeni u svakodnevnoj interakciji između učenika i učitelja.

2. Metodička objašnjenja

Pretraživanje literature izvršeno je u okviru baze podataka EBSCO Host, a obavljeno je 17. siječnja 2012. godine. Pretraga je temeljena na ključnim riječima „problemi u ponašanju učenika“ („*behavioral disorders of students*“), uz sljedeće kriterije pretraživanja: cjeloviti tekst, znanstveni časopisi, primjena srodnih riječi. Na taj su način izdvojena 232 rada. Među njima su, pregledom sažetka i ključnih riječi, izdvojena 32 rada u kojima se spominje poučavanje učenika s problemima u ponašanju. 18 radova isključeno je iz daljnje analize jer u njima nisu prikazani rezultati izvornih znanstvenih istraživanja, već se odnose na teorijske analize djelotvornih strategija poučavanja učenika s problemima u ponašanju. Pri tome prevladavaju teorijske analize pojedinih strategija poučavanja kao što su strategije podrške pozitivnog ponašanja učenika (Stevens, Lingo, 2005.; Hieneman i sur., 2005.; Cancio, Johnson, 2007.), samo-usmjeravajuće intervencije (Menzies i sur., 2009.; Carter i sur., 2011.), pristup temeljen na kurikulumu (Payne i sur., 2007.), djelotvorne strategije poučavanja matematike (Riccomini i sur., 2008.) te suradničko učenje (McDuffie, 2008.). Pet radova posvećeno je problematiziranju mogućnosti i naglašavanju potrebe implementacije znanstvenih istraživanja u svakodnevni rad učitelja (Cook i sur., 2003.; Gunter i sur., 2003.; Conroy i sur., 2008.; Fitzpatrick, Knowlton, 2009.; Vannest i sur., 2009.), a

dva se rada odnose na analizu primjerenosti obrazovanja budućih učitelja za poučavanje učenika s problemima u ponašanju (Gable, 2004.; Oliver, Reschly, 2010.). Nadalje, u jednom se radu daje opći prikaz djelotvornih strategija poučavanja učenika s problemima u ponašanju (Niesyn, 2009.), jedan je posvećen analizi povezanosti karakteristika razrednog ozračja i stila poučavanja učitelja s ponašanjem i obrazovnim postignućima učenika (Sutherland i sur., 2008.), a jedan razvoju sustavne podrške poučavanju te skupine učenika (Mooij, Smeets, 2009.).

U analizu je konačno uključeno 14 radova u kojima su prikazani rezultati izvornih znanstvenih istraživanja. Najviše tih radova (8) objavljeno je u časopisu *Behavioral Disorders*, dva rada objavljena su u časopisu *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, dok je u časopisima *The Journal of Special Education*, *Beyond Behavior*, *Preventing School Failure* i *Exceptional Children* objavljen po jedan rad. Iako pretraživanje nije bilo ograničeno na određeno razdoblje, izdvojeni radovi objavljeni su u posljednjih 11 godina, odnosno 2001. godine (2 rada), 2006. godine (jedan rad), 2007. godine (dva rada), 2008. godine (jedan rad), 2009. godine (3 rada), 2010. godine (4 rada) i 2011. godine (jedan rad). O kojim je radovima riječ, vidljivo je u tablici 1.

Tablica 1: Popis znanstvenih radova uvrštenih u analizu

Autori	Naslov rada	Naziv časop.	God. izd.
Kern, L., Delaney, D., Clarke, S., Dunlap, G., Childs, K.	Improving the Classroom Behavior of Students with Emotional and Behavioral Disorders Using Individualized Curricular Modifications	Journal of Emotional and Behavioral Disorders	2001.
Sutherland, K. S., Wehby, J. H.	The Effect of Self-Evaluation on Teaching Behavior in Classrooms for Students with Emotional and Behavioral Disorders	The Journal of Special Education	2001.
Kamps, D., Wendland, M., Culpepper, M.	Active Teacher Participation in Functional Behavior Assessment for Students with Emotional and Behavioral Disorders Risks in General Education Classrooms	Behavioral Disorders	2006.
Sutherland, K. S., Snyder, A.	Effects of Reciprocal Peer Tutoring and Self-Graphing on Reading Fluency and Classroom Behavior of Middle School Students with Emotional or Behavioral Disorders	Journal of Emotional and Behavioral Disorders	2007.

Autori	Naslov rada	Naziv časop.	God. izd.
Lane, K. L., Little, M. A., Phillips, A., Welsh, M. T.	Outcomes of a Teacher-Led Reading Intervention for Elementary Students at Risk for Behavioral Disorders	Exceptional Children	2007.
Alter, P.J., Wyrick, A., Brown, E. T., Lingo, A.	Improving Mathematics Problem Solving Skills for Students with Challenging Behavior	Beyond Behavior	2008.
Mulcahy, C. A., Krezmien, M. P.	Effects of a Contextualized Instructional Package on the Mathematics Performance of Secondary Students with EBD	Behavioral Disorders	2009.
Billingsley, G., Scheurmann, B., Webber, J.	A Comparison of Three Instructional Methods for Teaching Math Skills to Secondary Students with Emotional/Behavioral Disorders	Behavioral Disorders	2009.
Burke, M. D., Vannest, K., Davis, J., Davis, C., Parker, R.	Reliability of Frequent Retrospective Behavior Ratings for Elementary School Students with EBD	Behavioral Disorders	2009.
Jitendra, A. K., George, M. P., Sood, Sh., Price, K.	Schema-Based Instruction: Facilitating Mathematical Word Problem Solving for Students with Emotional and Behavioral Disorders	Preventing School Failure	2010.
George, Ch. L.	Effects of Response cards on performance and Participation in Social Studies for Middle School Students with Emotional and Behavioral Disorders	Behavioral Disorders	2010.
Blood, E.	Effects of Student Response Systems on Participation and Learning of Students with Emotional and Behavioral Disorders	Behavioral Disorders	2010.
Wills, H. Kamps, D., Abbott, M., Bannister, H., Kaufman, J.	Classroom Observations and Effects of Reading Interventions for Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders	Behavioral Disorders	2010.
Magin, D. M., Wehby, J. H., Moore Partin, T. C., Robertson, R., Oliver, R. M.	A Comparison of the Instructional Context for Students with Behavioral Issues Enrolled in Self-Contained and General Education Classrooms	Behavioral Disorders	2011.

Analiza koja slijedi obuhvaća prikaz metoda provedenih istraživanja, opis istraživanih strategija poučavanja i sumarni komentar rezultata, u namjeri iznalaženja zajedničkih obilježja djelotvornih strategija poučavanja učenika s problemima u ponašanju.

3. Rezultati analize

3.1. Metode istraživanja strategija poučavanja učenika s problemima u ponašanju

U istraživanjima djelotvornih strategija poučavanja učenika s problemima u ponašanju, uključenima u ovu analizu, u pravilu se koriste kvazi-eksperimentalni nacrti istraživanja (64,28%), dok je kontrolna skupina prisutna u tri istraživanja (Sutherland, Wehby, 2001.; Wills i sur., 2010.; Magin i sur., 2011.). Dva istraživanja temelje se na eksperimentu na pojedincu, odnosno na studiji slučaja³ (Alter i sur., 2008; Jitendra i sur., 2010.). Više od dvije trećine (78,57%) istraživanja uključenih u ovu analizu obuhvaća manje od 10 ispitanika (tablica 2). Iz podataka prikazanih u tablici 2 uočljivo je, nadalje, da prevladavaju (71,43%) istraživanja koja se odnose na školovanje učenika s problemima u ponašanju u posebnim uvjetima (u posebnim školama ili u posebnim razredima redovnih škola). Svi sudionici istraživanja (učenici) manifestiraju probleme u ponašanju i prosječnih su intelektualnih sposobnosti, što je utvrđeno Weschlerovim testom inteligencije za djecu. U studiji Wills-a i sur. (2010.) učenici su imali i specifične teškoće u učenju (disleksiju).

U 9 od 12 eksperimenata kojima je obuhvaćeno više od jednog učenika, korištena je metoda višestrukih polaznih osnova⁴. U pitanju je model istraživanja primjeren istraživačkim projektima koji podrazumijevaju precizno mjerenje većeg broja varijabli i manjeg broja ispitanika prije i nakon neke intervencije. Temelji se na tretiranju svakog ispitanika kao posebne kontrolne (zavisne) varijable, zbog čega je na početku istraživanja za svakog ispitanika neophodno utvrditi polaznu osnovu (*baseline*), odnosno detaljno opisati njihova obilježja (Center, Leach, 1984.). Uobičajeno se takvi istraživački modeli primjenjuju u mjerenju ponašanja učenika koji ne prate nastavu i/ili je ometaju, a demografske se varijable opisuju za svakog učenika (sudionika istraživanja) posebno (Conroy i sur., 2008). Intervencija počinje nakon utvrđivanja polazne osnove svakog ispitanika, a ne smije se završiti sve dok se ne utvrde vrijednosti varijabli na koje se intervencijom planiralo djelovati. Tako se u ovom modelu

³ *engl. single-subject design*

⁴ *engl. multiple baseline design*

Tablica 2: Osnovni podaci o analiziranim istraživanjima

Istraživanje	Metoda	Uzorak istraživanja	Dob učenika (god.)	Istraživačko okruženje
Kern i sur. (2001.)	kvazi-eksperiment	2 učenika	11	poseban razred u redovnoj školi
Sutherland, Wehby (2001.)	eksperiment	20 učitelja i 216 učenika	5-15	posebna škola
Kamps i sur. (2006.)	kvazi-eksperiment	2 učenika	7	redovna škola
Sutherland, Snyder (2007.)	kvazi-eksperiment	4 učenika	11-12	poseban razred u redovnoj školi
Lane i sur. (2007.)	kvazi-eksperiment	7 učenika	6,1-7,7	redovna škola
Alter i sur. (2008.)	eksperiment na pojedincu	1 učenik	9	redovna škola
Mulcahy, Krezmien (2009.)	kvazi-eksperiment	4 učenika	11-14	poseban razred u redovnoj školi
Billingsley i sur. (2009.)	kvazi-eksperiment	10 učenika	14-17	posebna škola
Burke i sur. (2009.)	kvazi-eksperiment	7 učenika	8-13	posebna i redovna škola
Jitendra i sur. (2010.)	eksperiment na pojedincu	2 učenika	12-13	posebna škola
George (2010.)	eksperiment	29 učenika	11-5	posebna škola
Blood (2010.)	kvazi-eksperiment	5 učenika	15-18	posebna škola
Wills i sur. (2010.)	eksperiment	171 učenika	7-9	redovna škola
Magin i sur. (2011.)	eksperiment	111 učitelja i 268 učenika	6-10	posebni i redovni razredi u redovnoj školi

istraživanja svaki ispitanik tretira kao posebna kontrolna varijabla, a intervencija se implementira prema ABA, ABCBA i sličnim modelima, pri čemu svako slovo označava pojedine faze i oblike primijenjene intervencije. Smatra se da je intervencija djelotvorna ukoliko se utvrde statistički značajne razlike u mjerenim obilježjima ispitanika prije i nakon intervencije. U svakom se istraživanju učinci prate i u post-intervencijskom razdoblju, nakon proteka izvjesnog vremena od njezine primjene.

Razlike se utvrđuju temeljem promatranja tijeka, sadržaja i oblika intervencije, odnosno ponašanja i drugih obilježja ispitanika tijekom provedbe intervencije, od strane posebno educiranih i objektivnih promatrača. Objektivnost promatranja nastoji se postići probnim mjerenjima, koja se provode na određenom postotku (14 do 19%) promatranih jedinica mjerenja (sati nastave i sl.). Suglasnost među promatračima se izračunava dijeljenjem broja slaganja sa zbrojem ukupnog broja slaganja i neslaganja, pomnoženo sa 100, a iskazuje se u postocima (George, 2010.). Uobičajeno se smatra da je suglasnost postignuta kad postoji slaganje u najmanje 80% jedinica promatranja. Rezultati istraživanja prikazuju se posebno za svakog ispitanika, prema učestalosti manifestiranja mjerenih obilježja u različitim fazama istraživanja, odnosno intervencije.

I istraživanja koja su realizirana na većem broju ispitanika (Sutherland, Wehby, 2001; George, 2010.; Wills i sur., 2010.; Maggin i sur., 2011.), uglavnom se temelje na metodi promatranja, uz korištenje statističkog programa Sustav višestrukih mogućnosti promatranja za eksperimentalna istraživanja⁵ (Tapp i sur., 1995., prema Wills i sur., 2010.). Taj program omogućuje kontinuirano prikupljanje podataka (o, na primjer, učestalosti i trajanju nekog ponašanja) u određenom vremenskom razdoblju, što služi iznalaženju statistički značajnih razlika u obilježjima ispitanika prije i nakon intervencije, uz istodobno mjerenje značajnih karakteristika intervencije. U tim je istraživanjima primijenjena ANOVA, odnosno MANOVA, ovisno o broju mjerenih zavisnih varijabli. Budući da se radi o eksperimentima, istraživanja su se temeljila na usporedbi kontrolnih i eksperimentalnih skupina, s izuzetkom istraživanja George (2010), gdje je primijenjen je tzv. unakrsni dizajn⁶ u kojem se ispitanici tijekom eksperimenta uključuju u dvije i više različite intervencije pa se mjere razlike u učincima pojedinih intervencija. Samo je jedno istraživanje u ovoj analizi (Jitendra i sur., 2010.) ostalo na razini mjerenja frekvencija učestalosti ponašanja dvaju ispitanika tijekom intervencije.

U istraživanjima, uz promatrače, važnu ulogu imaju i standardizirani mjerni instrumenti. Tako su u analiziranim istraživanjima korišteni sljedeći mjerni instrumenti:

1. Kern i sur. (2001.): Preliminarna funkcionalna procjena⁷ učitelja i Funkcionalna procjena učenika⁸

⁵ *engl. Multiple Option Observation Systems for Experimental Studies – MOOSES*

⁶ *engl. crossover design*

⁷ *Preliminary Functional Assessment* (Dunlap i sur., 1993., prema Kern i sur., 2001.)

⁸ *Student Assisted Funcional Assessment* (Kern i sur., 1994., prema Kern i sur., 2001.)

2. Sutherland, Wehby (2001.): revidiran Obrazac procjene prihvatljivosti tretmana⁹
3. Kamps i sur. (2006.): Sustavan probir učenika s problemima u ponašanju¹⁰, Dinamični indikatori rane osnovne pismenosti¹¹ i Funkcionalna procjena učenika (za učitelje)
4. Sutherland, Snyder (2007.): Skala kompetencija učitelja u međuljudskim odnosima¹², Kvalitativni inventar čitanja¹³, Upitnik zadovoljstva učenika¹⁴ i revidiran Obrazac procjene prihvatljivosti tretmana
5. Lane i sur. (2007.): Sustavan probir učenika s problemima u ponašanju, Skala rizičnosti učenika¹⁵, Achenbach-ovo izvješće učitelja o ponašanju učenika¹⁶, Wechslerov test inteligencije za djecu¹⁷, Woodcock-Johnson III test postignuća¹⁸, Sustav ocjene socijalnih vještina – verzija za učitelje i verzija za roditelje¹⁹, Dinamični indikatori rane osnovne pismenosti (Test tečnosti besmislenih riječi i tečnosti čitanja), Ocjena profila intervencije – verzija za učitelje i verzija za učenike²⁰
6. Alter i sur. (2008.): standardizirani matematički zadaci
7. Mulcahy, Krezmien (2009.): standardizirani matematički zadaci i instrument socijalne validnosti (razvijen za potrebe ovog istraživanja)
8. Billingsley i sur. (2009.): matematički zadaci, tri kviza temeljenih na kurikulu i testovi znanja iz matematike koje su pripremili učitelji
9. Burke i sur. (2009.): kreirane skale ponašanja učenika temeljem intervjuiranja učitelja

⁹ *Treatment Acceptability Rating Form – Revised - TARF-R* (Remers i Wacker, 1988, prema Sutherland i Snyder, 2007.)

¹⁰ *Systematic Screening for Behavior Disorder – SSB* (Walker i Severson, 1992., prema Kamps i sur., 2006.)

¹¹ *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills – DIBELS* (Good i Kaminski, 1996, prema Kamps i sur., 2006.)

¹² *Interpersonal Competence Scale for Teachers – ICT-T* (Cairns i sur., 1995, prema Sutherland i Snyder, 2007.)

¹³ *Qualitative Reading Inventory* (Leslie i Caldwell, 2000., prema Sutherland i Snyder, 2007.)

¹⁴ *Student Satisfaction Surveys* (Sutherland, 2007., prema Sutherland i Snyder, 2007.)

¹⁵ *Student Risk Screening Scale* (Drummond, 1994., prema Lane i sur., 2007.)

¹⁶ *Achenbach Teacher Report Form – TRF* (Achenbach, 1991., prema Lane i sur., 2007.)

¹⁷ *Wechsler Intelligence Scale for Children – Third Edition* (Wechsler, 1991, prema Lane i sur., 2007.)

¹⁸ *Woodcock-Johnson III Test of Achievement* (Woodcock i sur., 2001., prema Lane i sur., 2007.)

¹⁹ *Social Skills Rating System – Teacher Version – SSRS-T i Parent Version – SSRS-P* (Gresham i Elliott, 1990., prema Lane i sur., 2007.)

²⁰ *Intervention Rating Profile for Teachers – IRP-15 i for Children – CIRP-7* (Martens i sur., 1985., prema Lane, 2007.)

10. Jitendra i sur. (2010.): testovi matematike
11. George (2010.): testovi znanja i Upitnik zadovoljstva učenika²¹
12. Blood (2010.): kvizovi znanja i strukturirana pitanja učitelja
13. Wills i sur. (2010.): Dinamični indikatori rane osnovne pismenosti, Sustavan probir učenika s problemima u ponašanju i Alat za evaluaciju cijele škole²²
14. Maggin i sur. (2011.): Woodcock-Johnson III test postignuća, Upitnik o demografskim i intervencijskim obilježjima učenika te Upitnik o obilježjima učitelja.

Navedeni mjerni instrumenti dijelom su korišteni za odabir sudionika istraživanja (npr. Sustavan probir učenika s problemima u ponašanju, Dinamični indikatori rane osnovne pismenosti), a dijelom za praćenje učinaka intervencije (Obrazac procjene prihvatljivosti tretmana, Upitnik zadovoljstva učenika). U sedam istraživanja su se kao mjera učinaka intervencije tretirali testovi znanja, poglavito u području matematike. Svi mjerni instrumenti, kao i istraživačke procedure, primijenjeni su zbog iznalaženja povezanosti primijenjene strategije poučavanja (intervencije) i akademskih postignuća te ponašanja učenika. O kojim je strategijama riječ, vidljivo je u tablici 3.

Iz podataka prikazanih u tablici 3 proizlazi da je 6 istraživanja usmjereno na mjerenje učinaka specifičnih didaktičkih postupaka (42,86%), 5 istraživanja (35,71%) usmjereno je na pitanja prilagodbe kurikula, dok su 3 istraživanja (21,43%) usmjerena na izravno poticanje pozitivnih promjena u ponašanju učenika (primjenom različitih bihevioralnih tehnika). Među istraživanjima specifičnih didaktičkih postupaka, dva se bave vršnjačkom pomoći, a četiri različitim didaktičkim postupcima učitelja. U pogledu trajanja primijenjenih intervencija, uočljivo je da se one kreću na kontinuumu od 6 školskih sati do cijele školske godine, pri čemu prevladavaju (71,43%) kraće intervencije (do 25 školskih sati). Najviše je istraživanja (35,72%) posvećeno poboljšanju matematičkih sposobnosti učenika, 2 istraživanja (14,28%) posvećeno je poboljšanju čitalačkih sposobnosti učenika, dok ostala (7,50%) ponajprije obuhvaćaju promjene u ponašanju učenika. O kakvim je specifičnim intervencijama riječ, opisano je u sljedećem poglavlju.

²¹ *Student Satisfaction Surveys* (Shabani, Carr, 2004, prema George, 2010)

²² *School-wide Evaluation Tool* (www.pbis.org, prema George, 2010)

Tablica 3: Istraživane zavisne i nezavisne varijable

Istraživanje	Nezavisna varijabla (intervencija)	Zavisne varijable	Trajanje intervencije
Kern i sur. (2001.)	Prilagodba kurikuluma temeljem funkcionalne procjene učenika	detaljno opisani problemi u ponašanju svakog učenika, aktivno sudjelovanje u nastavi i uspješnost u rješavanju zadataka	25 školskih sati
Sutherland, Wehby (2001.)	Samo-procjena učitelja o korištenju nagrađivanja učenikova ponašanja	učestalost prihvatljivih i neprihvatljivih ponašanja u kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini	20 školskih sati
Kamps i sur. (2006.)	Prilagodba kurikuluma temeljem funkcionalne procjene učenika	aktivno sudjelovanje u nastavi, praćenje nastave, ometanje nastave, povod, posljedica i moguća funkcija neprihvatljivog ponašanja učenika, ponašanje učitelja	73 15-min. intervala za jednog i 25 za drugog učenika
Sutherland, Snyder (2007.)	Vršnjačka pomoć u učenju (PALS ²³) i samo-ocjenjivanje učenika	ometanje nastave, aktivno sudjelovanje u nastavi, tečnost čitanja	30 dana (praćenje 20 min dnevno)
Lane i sur. (2007.)	Vršnjačka pomoć u učenju (PALS)	akademska postignuća, ponašanje učenika, aktivno praćenje nastave	14 školskih sati u 7 tjedana
Alter i sur. (2008.)	Ulančavanje prikupljanja žetona ²⁴	matematičke vještine, stavovi učenika prema matematici i aktivno sudjelovanje na nastavi matematike	12 školskih sati tokom 2 mjeseca
Mulcahy, Krezmien (2009.)	Program poučavanja usmjeren na kontekst ²⁵	akademska postignuća u rješavanju matematičkih zadataka	11 školskih sati tijekom jednog tjedna

²³ engl. *Peer Assisted Learning Strategies - PALS*²⁴ engl. *Token Economy and Chaining*²⁵ engl. *Contextualized Instructional Package*

Istraživanje	Nezavisna varijabla (intervencija)	Zavisne varijable	Trajanje intervencije
Billingsley i sur. (2009.)	Sustav vođenja ponašanja, 3 metode poučavanja (izravno poučavanje, učenje pomoću kompjutera i kombinacija prve dvije metode)	akademska postignuća u rješavanju matematičkih zadataka	9 tjedana (svaka metoda 3 tjedna, izmjenično)
Burke i sur. (2009.)	Kartice za dnevno izvještavanje o ponašanju učenika ²⁶	učestalost detaljno opisanih željenih ponašanja svakog učenika (prema individualnim obrazovnim programima)	tjedan dana
Jitendra, i sur. (2010.)	Poučavanje temeljeno na shematskim prikazima	akademska postignuća u rješavanju matematičkih zadataka	20 tjedana
George (2010.)	Sustav odgovaranja učenika	matematičke sposobnosti, učestalost primjerenog ponašanja učenika	2 tjedna
Blood (2010.)	Sustav odgovaranja učenika	aktivno sudjelovanje u nastavi, omjer točnih odgovora, akademska postignuća	6 školskih sati
Wills i sur. (2010.)	Strategije poučavanja čitanja u kontekstu pozitivne potpore ponašanju učenika na razini škole	čitalačke vještine, ponašanje učenika	školska godina
Magin i sur. (2011.)	Kontekst poučavanja (redovni – posebni uvjeti)	korištenje djelotvornih strategija poučavanja (nagrađivanje učenika, pružanje mogućnosti da sudjeluju u nastavi i aktivno poučavanje) i didaktičko okruženje (frontalna nastava, rad u malim grupama i individualni rad) te ponašanje učenika	neodređeno

²⁶ engl. *Daily Behavioral Report Cards*

3.2. Opis istraživanih strategija poučavanja učenika s problemima u ponašanju

Prilagodba kurikulumu temeljem funkcionalne procjene učenika (Kern i sur., 2001.; Kamps i sur., 2006.), uz primjenu vođenja ponašanja, strategija je poučavanja koja podrazumijeva funkcionalnu procjenu ponašanja učenika, odnosno identificiranje obrazovnih aktivnosti koje su povezane s problematičnim ponašanjem učenika. Istodobno, funkcionalnom se analizom identificiraju obrazovne aktivnosti u kojima učenici ne manifestiraju probleme u ponašanju, čime se zapravo uočavaju njihovi interesi. Informacije se prikupljaju izravnim promatranjem i intervjuiranjem sudionika obrazovnog procesa (uključujući same učenike). Moguće je i korištenje standardiziranih mjernih instrumenata (upitnika, skala i dr.). Temeljem rezultata procjene, razvijaju se specifične hipoteze za svakog učenika kojima se opisuje odnos između određenog ponašanja i kurikularne aktivnosti (npr. učenik koristi problematično ponašanje radi izbjegavanja pisanih zadataka i vježbi). Kurikularne aktivnosti se potom u većoj mjeri prilagođavaju potrebama (interesima) učenika, s čime se u vezi postavljaju odgovarajuće hipoteze (npr. pretpostavlja se da će se manifestiranje problema u ponašanju smanjiti ako se zadaci i vježbe u većoj mjeri prilagode interesima učenika, odnosno ako mu se omogući korištenje kompjutera).

Samo-procjena učitelja o korištenju nagrađivanja učenikova ponašanja (Sutherland, Wehby, 2001.) jedna je od strategija usmjerena nastojanjima afirmacije pozitivnog potkrepljenja društveno prihvatljivih ponašanja učenika s problemima u ponašanju, budući da je znanstveno dokazano kako pohvale i nagrade učitelja povoljno djeluju na ponašanje učenika, a učenici s problemima u ponašanju ih u obrazovnim okruženjima iznimno rijetko primaju. Da bi primijenili metodu samo-procjene, učitelje je potrebno educirati o tehnici njezine primjene, ali i o konceptu djelotvornih strategija pozitivnog potkrepljenja ponašanja. Ipak, najvažnija je spremnost učitelja na procjenjivanje vlastitih strategija poučavanja, ali i suradnja s primjereno educiranim stručnjacima koji učitelje u tom procesu podržavaju i usmjeravaju.

Vršnjačka pomoć u učenju (PALS, Fuchs i sur., 2001., prema Sutherland, Snyder, 2007.; Lane i sur., 2007.) podrazumijeva vršnjacima usmjereno, zajedničko učenje u parovima. U ovim je istraživanjima vršnjačka pomoć primijenjena u sklopu dopunskog programa čitanja, čiji je cilj usvajanje vještina razumijevanja i tečnog čitanja. Uključuje strukturirane aktivnosti, intenzivnu interakciju i izmjenu povratnih informacija između vršnjaka pomagača i učenika kojem se pomaže te izmjenu uloga među vršnjacima. Važno je, naravno, dobro odabrati parove učenika u kojima se intervencija provodi i učenicima stalno davati potporu od strane učitelja koji za primjenu programa moraju biti dodatno educirani.

Samo-procjenjivanje učenika jedan je od oblika samo-usmjeravajućih intervencija u kojem učenici procjenjuju vlastiti napredak u odnosu na unaprijed definirane kriterije (Mercer i Mercer, 2005., prema Sutherland, Snyder, 2007.). Učenici, primjerice, na osobnom grafikonu ucrtavaju podatke o vlastitom ponašanju, što im omogućuje dobivanje jasnije vizualne predodžbe o učestalosti korištenja pojedinih obrazaca ponašanja.

Ulančavanje prikupljanja žetona (Alter i sur., 2008.) također je jedna od metoda pozitivnog potkrepljenja ponašanja. Svodi se na prikupljanje žetona (*tokena*) od strane učenika u slučaju manifestiranja primjerenog ponašanja. Određen broj prikupljenih žetona omogućuje zamjenu za željene predmete (igračke, hranu i dr.) ili aktivnosti ili privilegije (mogućnost igranja na kompjuteru ili prvo mjesto u redovima i sl.). Na taj je način učeniku omogućeno da neposredno iskusi korist od vlastitog ponašanja. Strategija se uglavnom primjenjuje u sklopu strategija vođenja razreda, a dovodi do lančanog pozitivnog učinka nekoliko srodnih tehnika vođenja razreda. Važno je da učitelj i učenik znaju koja su to ponašanja koja će se nagrađivati žetonima i koja je vrijednost pojedine nagrade (npr. dodatno vrijeme na kompjuteru, igranje igre ili dodatna aktivnost s učiteljem, dobivanje nagrade iz nagradnog fonda, susret s učiteljem u drugoj sobi, dobivanje dodatne užine od učitelja). Jasno je, važno je i osigurati prilike da učenik bude uspješan, kao i upozoravati učenika kad se usmjeri na neprihvatljiva ponašanja (izričajima poput „Probaj još jednom!“, „Pazi!“, „Možeš bolje!“ i sl.).

Program poučavanja usmjeren na kontekst (Mulcahy, Krezmien, 2009.) pristup je koji učenicima omogućuje dublje razumijevanje predmeta učenja pomoću njegova povezivanja sa sadržajima iz svakodnevnog života. Budući da se istraživanje Mulcahya i Krezmiena (2009.) odnosilo na primjenu koncepta u poučavanju geometrije, nastavni sadržaj je povezan s urbanističkim konceptima (zgrade, *skate* parkovi, objekti za kućne ljubimce i sl.). Također su korišteni manipulativni materijali kao što su geo-ploče, post-it papirići, metri i druga sredstva za mjerenje. Učenici su u učionici tražili geometrijske oblike i mjerili ih, stavljali u međusobne odnose i primjenjivali matematičke i geometrijske formule i zakonitosti u stvarnom životu. Pritom su se služili tzv. asocijativnim karticama na kojima su bile napisane sve važne definicije, formule i drugi geometrijski koncepti. Učitelji su svaku nastavnu cjelinu detaljno isplanirali i strukturirali. Novi geometrijski koncepti učenicima su prezentirani u kratkim, konkretnim koracima, nakon čega je slijedio prikaz koncepta u kontekstu životne situacije. Program uključuje i samo-procenu učenika poslije svakog školskog sata, pomoću ček-lista ponašanja i provjere usvojenosti nastavnog sadržaja.

Billingsley i sur. (2009.) u svom su istraživanju uspoređivali učinke tri različite metode poučavanja na ponašanje i usvajanje matematičkih vještina učenika,

odnosno *izravno poučavanje, učenje pomoću kompjutera i kombinaciju* izravnog poučavanja s upotrebnom kompjutera. Tijekom cijelog istraživanja učitelji su primjenjivali sustav vođenja ponašanja učenika. *Izravno poučavanje* odvijalo se tako da je učitelj svakoga dana na ploču ispisao važne podatke o nastavnoj cjelini. Potom je nove sadržaje povezo s ranijim lekcijama, pokazao način ispravnog rješavanja zadataka i objasnio način na koji se matematičke vještine mogu koristiti u svakodnevnom životu. Sadržaje svake nastavne cjeline učitelji su učenicima predstavljali na različite načine, uključujući predavanja, vježbanje i korištenje matematičkih didaktičkih sredstava. Učenici su također radili individualno, vježbajući rješavanje matematičkih problema i verbalizirajući način na koji su ih shvatili i riješili. Svaki je učenik rješavao i dodatne zadatke, a na kraju svakog sata učitelj je prikazivao druge primjere rješavanja problema te ponovio najvažnije elemente za njegovo razumijevanje. *Učenje pomoću kompjutera* temeljilo se na upotrebi kulikuralnog softvera *OdysseyWare* (*Pathway Publishers*, prema Billingsley i sur., 2009.). Radi se o individualiziranim instrukcijama koje se prilagođavaju tempu svakog učenika. Nastavne cjeline obrađivane su tako što je svaki učenik radio na svom kompjuteru, koristeći slušalice za slušanje instrukcija. Nastavne cjeline koje treba naučiti zorno su, na plakatu, prikazane u učionici. Svi su učenici slijedili predviđen program poučavanja koji je prilagođen njihovom obrazovnom stupnju i sposobnostima. Poučavanje je počelo uvodom u lekciju, nakon čega je slijedilo četiri do šest praktičnih primjera. Učenici su pratili lekcije prema vlastitom tempu, a preporučeno je da se u 50 minuta riješi 20 do 30 zadataka. Oni koji su na neki način bili obeshrabreni i nisu mogli kontinuirano i samostalno raditi na zadacima, smjeli su uzeti kraće odmore, a bila im je omogućena i pomoć učitelja.

U strategiji *kombinacije izravnog poučavanja i korištenja kompjutera* učenici su dobivali izravne pisane upute i nastavna cjelina se odvijala prema prethodno opisanom modelu do praktičnog rada učenika, koji je zamijenjen vježbanjem na kompjuteru (korištenjem *OdysseyWare* programa).

Kartice za dnevno izvještavanje o ponašanju učenika (Burke i sur., 2009.), strategija je poznata i pod nazivima „bilješke u kući i školi“ te „bilješke o dobrom ponašanju“. Radi se o jednoj od mogućih metoda praćenja napretka učenika u socijalnom ponašanju u pogledu dosizanja postavljenih ciljeva i bilježenja promjena u ponašanju učenika. Burke i sur. (2009.) navode rezultate istraživanja koji pokazuju da učitelji strategiju prihvaćaju, a metoda uključuje: a) identifikaciju i egzaktno definiranje pro-socijalnog i/ili problema u ponašanju; b) ocjenu manifestiranja tog ponašanja (najmanje jednom dnevno); c) dijeljenje informacija o ponašanju učenika s osobama koje ne sudjeluju u ocjeni ponašanja, a boravile su s učenikom tijekom dana; d) korištenje ocjenjivanja u praćenju učinaka intervencije te e) uklapanje tehnike u složeniju

intervenciju kao što je, na primjer, program učenja ponašanja. *Program učenja ponašanja* jedan je od više-komponentnih programa intervencija za promjene ponašanja, a uključuje sustav prijave i provjere ponašanja, intenzivnu razmjenu povratnih informacija o ponašanju učenika i korištenje kartica. Sadržaj svake kartice detaljno se dogovara u suradnji učitelja i voditelja intervencije. U pravilu je usklađen s ciljevima odgojno-obrazovnog programa, a sadržava 3 do 5 ponašanja (npr: učenik ostaje usredotočen na zadatak; ometa učenike i učitelje; pogrдно se izražava u komunikaciji s vršnjacima i dr.) koje učitelj tijekom vremena prati na skali Likertovog tipa.

Poučavanje temeljeno na shematskim prikazima (Jitendra i sur., 2010.) je strategija koja ističe značaj funkcije matematičke strukture koja je u predstavljanju i razumijevanju matematičkih problema od presudnog značaja. Struktura problema se predstavlja pomoću shematskih dijagrama koji učeniku pomažu u kategoriziranju različitih vrsta matematičkih problema te u organiziranju za problem važnih informacija. Navedeni su koraci neophodni za izbor primjerene matematičke procedure u rješavanju problema. Strategija se temelji na paradigmi da su učitelji posrednici u poučavanju, pri čemu zapravo samo podržavaju proces vršnjačkog učenja u parovima. Uključuje korištenje tehnike FOPS²⁷ (F – uoči vrstu problema; O – organiziraj informacije pomoću dijagrama; P – napravi plan za rješavanje problema; S – riješi problem), što omogućuje osamostaljivanje učenika u učenju.

Sustav odgovaranja učenika pomoću posebnih kartica (George, 2010; Blood, 2010) jedna je od didaktičkih metoda koja promovira aktivno odgovaranje učenika i dosizanje odgovarajućih obrazovnih postignuća, što je u obrazovanju učenika s problemima u ponašanju posebno značajno zbog njihove slabe participacije u nastavi. Mogu biti manipulativni (George, 2010.) ili kompjuterski dizajnirani (Blood, 2010.), a u svakom se slučaju radi o unaprijed pripremljenim karticama (znakovima, simbolima i dr.) koje učenici koriste prilikom odgovaranja na pitanja učitelja. Mogu sadržavati odgovore poput točno/netočno – da/ne ili ih učenici mogu sami popunjavati (George, 2010.). Ako se koriste kompjuterski programi, učenici vizualno prate nastavu, pitanja se pojavljuju na ekranu, a učenik bira među unaprijed ponuđenim odgovorima te na ekranu vidi točan odgovor te grafički prikaz točnih i netočnih odgovora za cijeli razred (Blood, 2010.).

Strategije poučavanja čitanja u kontekstu pozitivne potpore ponašanju učenika na razini škole (Wills i sur., 2010.) podrazumijevaju primjenu visoko strukturiranih strategija poučavanja čitanja u školskom okruženju koje je usmjereno razvijanju akademskih i ponašajnih karakteristika učenika tako što se svim učenicima osigurava

²⁷ engl. F – Find the problem type; O – Organize the information in the problem; P – Plan to solve the problem; S – Solve the problem

pristup najboljim i najučinkovitijim modelima odgoja i obrazovanja. U pitanju je odgojno-obrazovni okvir unutar kojeg se razvijaju različiti kurikuli, koji su empirijski dokazani kao djelotvorni (www.pbis.org, prema Wills i sur., 2010.). Okvir osigurava protokol donošenja odluka temeljem relevantnih informacija, mjerljive pokazatelje uspješnosti, podršku odgojno-obrazovnoj praksi koja potvrđuje da je očekivane rezultate moguće postići i sustav koji djelotvorno podržava takvu praksu. Na primjeru strategija poučavanja čitanja, opisano okruženje omogućuje provedbu visoko strukturiranih metoda vođenja učenika u usvajanju čitalačkih vještina, od osnovne do napredne razine, što je definirano jasno i detaljno razrađenim kurikulumom. Strategija podrazumijeva kombinaciju različitih tehnika poučavanja, od izravnih instrukcija do praktičnih vježbi potpomognutih različitim didaktičkim materijalima. Rad se odvija u malim grupama, u parovima i individualno, a podrazumijeva prakticiranje povezivanja grafema i fonema, vježbanje diskriminacije glasova (zvukova), prepoznavanje riječi, čitanje teksta, razumijevanje, razdvajanje riječi na slogove, prepričavanje i dr.

U istraživanju Magin i sur. (2011.) nije opisana neka specifična strategija poučavanja učenika s problemima u ponašanju, već je pozornost usmjerena uočavanju razlika u kvaliteti nastave u posebnim i redovnim školama. Uspoređivana je učestalost korištenja djelotvornih strategija poučavanja u redovnim i posebnim školama (npr. omogućavanje učeniku s problemima u ponašanju da aktivno sudjeluje u nastavi, učestalost pohvaljivanja i nagrađivanja učenikovog ponašanja i dr.), didaktički modeli nastave (frontalno učenje, rad u malim grupama i dr.) i način poduke.

Iz prikaza osnovnih komponenti istraživanih strategija poučavanja učenika s problemima u ponašanju (intervencija) proizlazi da ih je uvjetno moguće podijeliti u dvije velike skupine. Prvu skupinu čine intervencije koje su primarno usmjerene poticajima promjena u ponašanju učenika, a u pravilu se temelje na bihevioralnim tehnikama i metodama rada. Drugu skupinu čine intervencije koje su ponajprije usmjerene promjenama u načinu poučavanja (dakle – didaktičkim pitanjima), a teže promjenama u ponašanju učenika putem osiguravanja boljih mogućnosti obrazovanja. Istraživani didaktički pristupi uključuju individualizirani pristup učenicima, primjenu načela zornosti u poučavanju, usmjerenost povezivanju nastavnih sadržaja sa svakodnevnim životom učenika i korištenje suvremenih didaktičkih sredstava i pomagala (poglavito ICT tehnologije).

Uopćeno govoreći, unatoč usmjerenosti analiziranih istraživanja na specifičnu skupinu učenika (na učenike s problemima u ponašanju), te unatoč činjenici da se veći dio istraživanja odvijao u posebnim razredima i/ili školama, istraživane intervencije (strategije poučavanja) pripadaju odgojno-obrazovnim konceptima i modelima koje je poželjno i inače primjenjivati u radu s općom populacijom učenika, što posredno upućuje na zaključak da ih je moguće primijeniti i u redovnim razredima/

školama. Potreba za njihovom afirmacijom u redovnim školama, poglavito kada se radi o učenicima s problemima u ponašanju, proizlazi iz njihovih učinaka.

3.3. Djelotvornost analiziranih strategija poučavanja učenika s problemima u ponašanju

Iako je većina analiziranih strategija primjenjivana razmjerno kratko, a samo neke su među njima imale obilježja multi-problemskog pristupa, sve su pridonijele pozitivnim promjenama u ponašanju učenika. Budući da ovaj rad nema pretenziju analizirati statističku osnovanost rezultata istraživanja, u tablici 4 prikazani su samo smjerovi u kojima je provedena intervencija djelovala na zavisne varijable (ponašanja i akademska postignuća učenika).

Tablica 4: Učinci primijenjenih strategija – rezultati istraživanja

Istraživanje	Rezultat/učinak intervencije
Kern i sur. (2001.)	u vrijeme eksperimentalne faze oba su učenika manifestirala znatno manje problema u ponašanju i pokazivala su veći interes za nastavu
Sutherland, Wehby (2001.)	tijekom intervencije učenici su manje ometali nastavu, povećala se razina njihovog aktivnog sudjelovanja u nastavi, a poboljšale su se i njihove čitalačke vještine; učenici su ovaj način učenja, u odnosu na klasično poučavanje, procijenili zanimljivijim i zabavnijim
Kamps i sur. (2006.)	funkcionalna procjena ponašanja se pokazala uspješnom u smanjivanju problema u ponašanju učenika, uz povećanje razine njihovog aktivnog sudjelovanja u nastavi; učitelji su pokazali iznimno visoku motiviranost i spremnost na sudjelovanje u intervenciji, a najboljim se pokazalo pozitivno potkrepljivanje prihvatljivog ponašanja
Sutherland, Snyder (2007.)	učitelji u eksperimentalnoj skupini su primjenjivali puno više pohvala, što je pridonijelo boljem ponašanju učenika – oni su točnije i češće odgovarali na pitanja učitelja; učitelji su intervenciju procijenili primjenjivom i korisnom
Lane i sur. (2007.)	pojačane su čitalačke vještine svih učenika, a njihovo se ponašanje poboljšalo
Alter i sur. (2008.)	učenik je poboljšao matematičke vještine i ponašanje

Istraživanje	Rezultat/učinak intervencije
Mulcahy, Krezmien (2009.)	svi su učenici povećali svoje matematičke (poglavito geometrijske) vještine, s ograničenom sposobnošću transferiranja znanja na druge, slične probleme; intervencija je procijenjena vrlo povoljno (korisnom)
Billingsley i sur. (2009.)	većina učenika je najbolje rezultate postigla u slučaju kombinirane metode poučavanja, iako ima i iznimaka; izravno poučavanje se pokazalo boljom metodom za inteligentnije učenike, a kombinirano za sve one koji maju višestruke probleme u ponašanju; svi su učenici u post-intervencijskom testiranju postigli znatno bolje rezultate nego prije intervencije
Burke i sur. (2009.)	korištenje kartica za praćenje ponašanja pomaže u vođenju napretka ponašanja učenika, ako je tehnika popraćena odgovarajućim komponentama odnosa između učenika i učitelja te ako je učenik motiviran za njihovo korištenje
Jitendra, i sur. (2010.)	poučavanje temeljeno na shematskim prikazima dovelo je do znatnog poboljšanja znanja učenika iz matematike, što se može pripisati važnosti razumijevanja nastavnog sadržaja
George (2010.)	korištenje kartica prilikom odgovaranja dovelo je do boljih rezultata – učenici su bili aktivniji, davali su više točnih odgovora, a problemi u ponašanju su se smanjili
Blood (2010.)	svi učenici su češće odgovarali na pitanja tijekom intervencije, dok je usredotočenost na nastavu i točnost odgovaranja na pitanja varirala od učenika do učenika; općenito, prilikom zadnjeg ispitivanja, znanje svih učenika ipak je bilo poboljšano
Wills i sur. (2010.)	u eksperimentalnim školama učenici su aktivnije sudjelovali u poduci čitanja, češće se prakticirao rad u malim grupama i učenici su bili duplo uspješniji u čitanju; u eksperimentalnim školama učenici su također češće glasno čitali i učitelji su češće koristili nagrade; rezultati u čitanju su bili znatno bolji u eksperimentalnim školama, ali razlike su bile manje od očekivanih; posebno se djelotvornom pokazala metoda učenja u malim grupama

Istraživanje	Rezultat/učinak intervencije
Magin i sur. (2011.)	<p>učenici u posebnim razredima postižu statistički značajno lošije rezultate nego učenici u redovnim razredima – manifestiraju više neprihvatljivog ponašanja, ali aktivnije sudjeluju u nastavi (češće aktivno odgovaraju);</p> <p>učitelji u posebnim razredima češće učenicima upućuju nagrade (to je jedina razlika između učitelja u dva promatrana konteksta);</p> <p>što se tiče kurikularnog konteksta, on je statistički različit – utoliko što učitelji u posebnim razredima rjeđe zadaju zadatke koji od učenika traže tiho čitanje i pisanje;</p> <p>razlike su značajne i u obliku nastave – u posebnim razredima se češće radi u malim grupama, rjeđe frontalno, a češće su i individualne aktivnosti</p>

Naravno, sve su intervencije pozitivno djelovale na ponašanje i akademska postignuća učenika, iako je taj učinak po svom intenzitetu i dugoročnosti različit, što ovisi o složenosti i trajanju intervencije. U vidu je ipak potrebno imati okolnost da su u pitanju intervencije primjerene školskom kontekstu, odnosno intervencije koje su usmjerene modifikaciji ponašanja učenika tijekom nastavnog procesa, a ne dugoročnim promjenama u ekološkom prostoru učenika, koje bi dovele do trajne transformacije njihova ponašanja. Osobito je važno uočiti rezultat istraživanja koje su proveli Magin i sur. (2011.), a koji ukazuje na bolja akademska postignuća učenika u redovnim školama, u odnosu na one koji se školuju u posebnim uvjetima, iako je nastavni proces u posebnim uvjetima znatnije individualiziran. Upravo taj rezultat podržava inkluzivnu filozofiju i praksu koja je suprotna odgojno-obrazovnoj praksi prikazanoj u opisanim istraživanjima, gdje prevladava izdvajanje učenika s problemima u ponašanju u posebne razrede i/ili škole. Bez prilagodbe didaktičko-metodičkog i komunikacijskog pristupa učenicima s problemima u ponašanju inkluzivni pristup, međutim, ne pridonosi dobrobiti učenika i ne omogućuje im odgovarajuća obrazovna postignuća.

Prema rezultatima istraživanja koji su prikazani u ovom radu, prilagodba didaktičko-metodičkog pristupa podrazumijeva veću razinu individualizirane nastave, otvaranje većeg broja mogućnosti za aktivno sudjelovanje u nastavi, korištenje suradničkog učenja (u vršnjačkim parovima), postupno i zorno prezentiranje odgojno-obrazovnih sadržaja, te korištenje suvremene didaktičke tehnologije. Primjeren komunikacijski odnos potrebno je temeljiti na pozitivnom potkrepljenju ponašanja koje će imati smisla i učinka ako je učenik zainteresiran za vlastita obrazovna postignuća, odnosno za pripadanje školi i razredu.

Kumulativna analiza učinaka intervencija posredno omogućuje zaključak da su djelotvorne one strategije poučavanja koje i inače pridonose kvalitetnijem nastavnom procesu, što znači da primjeren proces odgoja i obrazovanja učenika s problemima u ponašanju od učitelja ne iziskuje napore koji bi znatnije nadilazili njegove uobičajene obveze, već podrazumijeva profesionalan pristup svima, pa i ovim učenicima. Pritom je, čini se, osobito važno učenicima s problemima u ponašanju omogućiti postizanje uspjeha, a to je, kako smo vidjeli, moguće kada se u nastavnom procesu izmjenjuju različiti oblici rada.

U vidu je, nadalje, važno imati okolnost da ni jedna bihevioralna tehnika poticanja pozitivnih ponašanja učenika sama po sebi neće riješiti sve učenikove probleme. Njih je potrebno koristiti kao sredstvo postizanja većeg broja odgojno-obrazovnih ciljeva, odnosno primjenjivati u kontekstu razredno-nastavnog ozračja u kojem sudionici međusobno komuniciraju s poštovanjem, u kojem su i učitelji i učenici usmjereni na postizanje uspjeha, uz iskazivanje primjerenog interesa za sam proces poučavanja. Prema sudu autorice ovog rada, opet se radi o uobičajenim didaktičkim tezama koje se i inače primjenjuju u kvalitetnim odgojno-obrazovnim procesima.

Također je potrebno uočiti da ne postoje univerzalne strategije i tehnike poučavanja koje bi u jednakoj mjeri pridonijele dobrobiti svakog učenika, već različiti učenici preferiraju različite strategije učenja i poučavanja. Navedeno s jedne strane upućuje na potrebu individualiziranog pristupa svakom učeniku, a s druge na potrebu više razine fleksibilnosti kurikula te na češću izmjenu različitih metoda i tehnika poučavanja. Češće izmjene aktivnosti, metoda i tehnika poučavanja povećat će šanse svih učenika da među njima budu i one koje oni preferiraju, što će pozitivno utjecati kako na njihovo ponašanje tako i na uspjeh učenika.

Recimo na kraju da i ovdje prikazana istraživanja nedvosmisleno ukazuju na usku povezanost između problema u ponašanju i obrazovnih postignuća učenika, što je ponajviše posredovano buđenjem interesa učenika za sam nastavni proces. Tako se kao najvažnija uloga učitelja u intervencijama usmjerenima promjenama u ponašanju učenika s problemima zapravo ističe motiviranje učenika za učenje i pružanje odgovarajuće mu podrške u tom procesu, što je i inače važna komponenta učiteljske profesije.

4. Zaključna razmatranja

Cilj je ovog rada bio dati pregled empirički provjerenih strategija poučavanja koje učitelji mogu primijeniti u svakodnevnoj interakciji s učenicima s problemima u ponašanju, radi prepoznavanja ključnih elemenata učinkovitog procesa njihova obrazovanja i definiranja uloge učitelja u tom procesu. U analizi se pošlo od hipo-

teze da postoje strategije koje znatno pridonose pozitivnim promjenama u ponašanje i akademskim postignućima učenika, a po svojoj prirodi odgovaraju primjeni u svakodnevnoj interakciji između učenika i učitelja. Slijedom rezultata istraživanja prikazanih u ovom radu, moguće je zaključiti da uistinu postoje strategije poučavanja koje su za primjenu razmjerno jednostavne, a bitno poboljšavaju obrazovne mogućnosti učenika s problemima u ponašanju. Te strategije obuhvaćaju tri važne komponente – prilagodbu didaktičkog pristupa, usmjerenost učitelja na ponašanje učenika uz primjenu tehnika pozitivnog potkrepljenja ponašanja i kreiranje razredno-nastavnog ozračja koje maksimalno pridonosi dobrobiti svih učenika. Sličan zaključak proizlazi i iz analize koju su proveli Mooij i Smeets (2009), a koji ističu kako je u školama osobito važno pozornost usmjeriti na prilagodbu kurikula, na način da učenje učenikima bude atraktivno i izazovno. Također je važno, naglašavaju autori, odnos učitelja i učenika s problemima u ponašanju temeljiti na intervencijama koje uključuju posredovanje učitelja te pozitivno potkrepljenje ponašanja učenika, uz korištenje suradničkog učenja i vršnjačke pomoći. Na pozitivne posljedice vršnjačke pomoći i suradničkog učenja ukazuju i rezultati naše analize što je, opet, podržano i drugom stručnom literaturom (Riccomini i sur., 2008).

Tako se strategije poučavanja učenika s problemima u ponašanju profiliraju kao strategije koje pogoduju svim učenikima, što snažno ukazuje na opravdanost odgojno-obrazovne inkluzivne politike i filozofije. Navedeno stajalište podržavaju i druga istraživanja koja upućuju na zaključak da većina strategija poučavanja koje su djelotvorne za učenike s problemima u ponašanju ima dugoročnije i kvalitetnije učinke kad se primjenjuju u redovitim školama i razredima (Niesyn, 2009). U tom smislu, neophodno je intenzivirati napore koji će i na hrvatskim prostorima potaknuti istraživanja i odgojno-obrazovnu praksu temeljenu na znanstvenim dokazima uspješnosti, što je neophodan preduvjet oživotvorenja suvremenih zakonskih propisa koji uokviruju hrvatski odgojno-obrazovni sustav, a odnose se na učenike s problemima u ponašanju. Podsjetimo, Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (*Narodne novine*, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12), među učenike s teškoćama uvršteni su i učenici s problemima u ponašanju, emocionalnim problemima te učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima. Oni time ostvaruju pravo na primjerene oblike obrazovanja, a, sudeći prema rezultatima ove analize, ti se oblici obrazovanja mogu i trebaju ostvariti upravo u redovnim školama, uz aktivnu (i nezamjenjivu) ulogu učitelja.

Prema tome, učiteljima pripada važna uloga u ukupnim nastojanjima usmjerenima poboljšanju životnih mogućnosti i poticanju pozitivnih promjena u ponašanju djece i mladih sa socijalizacijskim problemima. Tu okolnost nije opravdano zanema-

rivati ni u zakonodavnim, ni u znanstvenim, pa tako ni u obrazovnim politikama i aktivnostima. Ponajprije, učitelje je već tijekom obrazovanja potrebno pripremiti za djelotvorno poučavanje ove skupine učenika, a jednako je važno osigurati i kontinuiranu edukaciju u sklopu cjeloživotnog obrazovanja. Učiteljima je nadalje važno u tom poslu pružiti stručnu potporu (putem stručnih suradnika), ali i znanstvene pokazatelje o djelotvornosti pojedinih strategija poučavanja.

Slijedimo li svjetska iskustva i praksu, kako je iz ovdje prikazane analize vidljivo, znanstvena evaluacija različitih strategija ne mora nužno biti osobito komplicirana i moguće ju je (pa i potrebno) provoditi na manjem broju ispitanika, poštujući načela i standarde istraživanja na malim uzorcima. Tako bi, malo po malo, i na hrvatskom području nastala znanstveno respektabilna baza uspješnih strategija obrazovanja učenika s problemima u ponašanju bez kojih, poznato je, ti učenici uistinu imaju malo mogućnosti za uspješnu socijalnu inkluziju.

Literatura

- Alter, P.J., Wyrick, A., Brown, E. T., Lingo, A. (2008): Improving Mathematics Problem Solving Skills for Students with Challenging Behavior. *Beyond Behavior*, 17(3),2-7.
- Billingsley, G., Scheurmann, B., Webber, J. (2009): A Comparison of Three Instructional Methods for Teaching Math Skills to Secondary Students with Emotional/Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 35(1):4-18.
- Blood, E. (2010): Effects of Student Response Systems on Participation and Learning of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3):214-228.
- 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.
- Cancio, E., Johnson, J.W. (2007): Level Systems Revisited: An Important Tool for Educating Students with Emotional and Behavioral Disorders. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*. 3(4):512-527.
- Carter, E.W., Lane, K.L., Crnobori, M., Bruhn, A.L., Oakes, W.P. (2011): Self-Determination Interventions for Students with and at Risk for Emotional and Behavioral Disorders: Mapping the Knowledge Base. *Behavioral Disorders*, 36(2):100-116.
- Center, D.B., Leach, R.A. (1984): The Multiple Baseline Across Subject Design: Proposed Use in Research. *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics*, 7(4):231-236.
- Conroy, M.A., Stichter, J.P., Daunic, A., Haydon, T. (2008): Classroom-Based Research in the Fields of Emotional and Behavioral Disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4):209-222.
- Cook, B.C., Landrum, T.J., Tankersley, M., Kauffman, J.M. (2003): Bringing Research to Bear on Practice: Effecting Evidence-Based Instruction for Students with Emotional or Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children*, 26(4):345-361.
- Fitzpatrick, M., Knowlton, E. (2009): Bringing Evidence-Based Self-Directed Intervention Practices to the Trenches for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Preventing School Failure*, 53(4):253-266.

- Gable, R.A. (2004): Hard Times and an Uncertain Future: Issues that Confront the Field of Emotional/Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children*, 27(4):341-352.
- George, Ch. L. (2010): Effects of Response cards on performance and Participation in Social Studies for Middle School Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3):200-213.
- Gunter, P.L., Callicott, K., Denny, R.K., Gerber, B.L. (2003): Finding a Place for Data Collection in Classrooms for Students with Emotional/Behavioral Disorders. *Preventing School Failure*, 48(1):4-8.
- Hieneman, M., Dunlap, G., Kincaid, D. (2005): Positive Support Strategies for Students with Behavioral Disorders in General Education Settings. *Psychology in the Schools*, 42(8):779-794.
- Jitendra, A. K., George, M. P., Sood, Sh., Price, K. (2010): Schema-Based Instruction: Facilitating Mathematical Word Problem Solving for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Preventing School Failure*, 54(3):145-151.
- Kauffman, J.M. (2001): *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders in Children and Youth*. New York: Merrill/Prentice Hall.
- Kern, L., Delaney, D., Clarke, S., Dunlap, G., Childs, K. (2001): Improving the Classroom Behavior of Students with Emotional and Behavioral Disorders Using Individualized Curricular Modifications. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(4):239-247.
- Koller-Trbović, N., Žižak, A., Ježud 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 i Povjerenstvo za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih Vlade Republike Hrvatske.
- Lane, K. L., Little, M. A., Phillips, A., Welsh, M. T. (2007): Outcomes of a Teacher-Led Reading Intervention for Elementary Students at Risk for Behavioral Disorders. *Exceptional Children*, 74(1):47-70.
- Magin, D. M., Wehby, J. H., Moore Partin, T. C., Robertson, R., Oliver, R. M. (2011): A Comparison of the Instructional Context for Students with Behavioral Issues Enrolled in Self-Contained and General Education Classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(2): 84-99.
- McDuffie, K.A., Landrum, T.J., Gelman, J.A. (2008): Co-Teaching and Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*, 17(2):11-16.
- Menzies, H.M., Lane, K.L., Lee, J.M. (2009): Self-Monitoring Strategies for Use in the Classroom: A Promising Practice to Support Productive Behavior for Students with Emotional or Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*, 18(2):27-35.
- Mooij, T., Smeets, E. (2009): Towards Systemic Support of Pupils with Emotional and Behavioural disorders. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6):597-616.
- Mulcahy, C. A., Krezmien, M. P. (2009): Effects of a Contextualized Instructional Package on the Mathematics Performance of Secondary Students with EBD. *Behavioral Disorders*, 34(3): 136-150.
- Niesyn (2009): Strategies for Success: Evidence-Based Instructional Practices for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Preventing School Failure*, 53(4):227-233.
- Oliver, R.M., Reschly, D.J. (2010): Special Education Teacher Preparation in Classroom Management: Implications for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3):188-199.

- Payne, L.D., Marks, L.J., Bogan, B.L. (2007): Using Curriculum-Based Assessment to Address the Academic and Behavioral Deficits of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*, 16(3):3-6.
- Riccomini, P.J., Witzel, B., Robbins, K. (2008): Improving the Mathematics Instruction for Students with Emotional and Behavioral Disorders: Two Evidenced-based Instructional Approaches.
- Stevens, K.B., Lingo, A.S. (2005): Constant Time Delay: One Way to Provide Positive Behavioral Support for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Beyond Behavior*, 14(3):10-15.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H. (2001): The Effect of Self- Evaluation on Teaching Behavior in Classrooms for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *The Journal of Special Education*, 35(3):161-171.
- Sutherland, K. S., Snyder, A. (2007): Effects of Reciprocal Peer Tutoring and Self-Graphing on Reading Fluency and Classroom Behavior of Middle School Students with Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(2):103-118.
- 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 or Behavioral Disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4):223-233.
- Vannest, K.J., Temple-Harvey, K.K., Mason, B.A. (2009): Adequate Yearly Progress for Students with Emotional and Behavioral Disorders through Research-Based Practice. *Preventing School Failure*, 53(2):73-83.
- Wills, H. Kamps, D., Abbott, M., Bannister, H., Kaufman, J. (2010): Classroom Observations and Effects of Reading Interventions for Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 35(2):103-109.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12.

Effective strategies in teaching students with behavioral problems

Abstract

It is well known that acquirement of academic skills is critical to education for all students, including those with behavioural problems. The last group of students, however, usually encounters difficulties with developing friendships, establishing satisfactory peer relationships, and communication with parents, teachers and other adults. In absence of effective strategies that would help those students to identify and suppress their behavioural problems, it is often difficult for them to be successful. Moreover, authors agree that academic performance and social behaviours are reciprocally related, where a failure in one domain leads to failure in the other domain (Kauffman, 2001). For example, Stevens and Lingo (2005) wrote about strong quantitative indicators regarding the magnitude of difference in the academic performance of students with and without behavioural problems. Therefore it is not surprising that many authors stressed the importance of using scientifically based teaching strategies in all academic education areas of that sensitive group of students. Consequently, a variety of techniques have been developed and properly evaluated in an attempt to remediate student's behavioural and learning problems. These range on the continuum from specific academic interventions (e.g. mnemonic strategies) to wider strategies of teaching (e.g. cooperative learning, peer tutoring, direct instruction, adaptation of the curriculum etc.). Niesyn (2009) noted how it is important that interventions are easy to implement, that they do not require too many teachers' time, that they are positively directed, are perceived to be effective by the teacher and compatible with the context in which the intervention will be employed. According to that, the purpose of this paper is to give an overview of existing empirically tested educational strategies which can be implemented by teachers in daily life interactions with students with behavioural problems. The overview includes a review of literature which refers to researches of effective strategies in teaching students with behavioural problems, aiming to recognise crucial elements of the efficiency of their education, as well as a definition of the teachers' role in that process.

Key words: students with behavioural problems, teachers, education, effective interventions (educational strategies)