

# Problemi u radu s učenicima s emocionalnim teškoćama i teškoćama u ponašanju i obrasci ponašanja u sukobima kod učitelja razredne nastave

Nataša Vlah, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci  
Kosta Rašković, Rijeka

## Sažetak

U radu se teorijski polazi od elemenata suvremenih spoznaja inkluzivne pedagogije u radu s djecom koja manifestiraju eksternalizirane i internalizirane probleme u ponašanju u osnovnoj školi i teorije upravljanja sukobima u konceptu konfliktologije odgoja i obrazovanja. Osnovni ciljevi istraživanja su ispitati procijenjene probleme u radu s djecom koja manifestiraju emocionalne teškoće, agresivno i antisocijalno ponašanje te teškoće pažnje i hiperaktivnost (EBD) u stručnom radu učitelja razredne nastave te utvrditi mogućnost predviđanja tri vrste procijenjenih problema u radu s djecom koja manifestiraju EBD s pomoću tri različita stava prema obrascima ponašanja učitelja u sukobima (pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnja). Uzorak sudionika su 148 učiteljica i 7 učitelja razredne nastave iz 17 škola Primorsko-goranske županije od 25 do 65 godina, prosječno 44 godine starosti. Instrumenti su Skala stavova prema obrascima ponašanja u sukobima (Vlah, 2013) i Skala emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju Keresteš (2006). Hipoteze su testirane deskriptivnom statistikom, korelacijskom i regresijskom analizama. Učiteljicama je rad s EBD teškoćama veoma mali problem. Prema odbacivanju suradnje u sukobima se može predvidjeti veća procjena problema u radu s emocionalnim (internaliziranim) teškoćama u razrednoj nastavi. Učitelji koji odbacuju suradnju u sukobima procjenjuju veći problem u radu s djetetom s emocionalnim (internaliziranim) teškoćama. Rezultati upućuju na potrebu učenja o obrascu suradnje u suvremenoj inkluzivnoj pedagoškoj praksi. Sugeriraju se dodatna istraživanja za provjeru dobivenih nalaza u različitim kulturološkim kontekstima i primjenom triangulacije metodološkog nacrtu.

**Ključne riječi:** emocionalne teškoće i teškoće ponašanja, EBD, inkluzivna pedagogija, konfliktologija, sukobi, suradnja, obrasci ponašanja, učitelji

## Uvod

Naš znanstveno-istraživački interes za temu i postavljanje osnovnog istraživačkog pitanja ovog rada koje glasi: *pridonose li stavovi učitelja prema obrascima ponašanja u sukobima njihovim procjenama problema u radu s teškoćama u ponašanju*, proizlazi iz ovih temeljnih pretpostavki društvenih znanosti:

- jedno od glavnih obilježja postmoderne kulture je svijest o važnosti razlika i fokusiranje na pozitivne aspekte različitosti (Žižak, 2004, 49).
- vjerujemo da je suvremeni profesionalni rad učitelja onaj u kojem se poštuje individualnost djeteta, njegov prirodni integritet, dječje potrebe i

njegovo socijalno biće te da se takvim radom dijete priprema za demokratsko građanstvo (Previšić, 1999; 2010), a da se djeci s posebnim potrebama<sup>1</sup>, odnosno djeci s teškoćama u ponašanju<sup>2</sup> pristupa s pozicije koncepta ljudskih prava (Bouillet, 2010:19).

- očekuje se da bi suvremeni učitelj trebao moći učinkovito definirati problem, generirati moguća rješenja i ocijeniti ih, odlučiti koje je rješenje najbolje, utvrditi kako ga najbolje implementirati i ocijeniti učinkovitost njegove provedbe (Malmgren i sur., 2005; Good i Brophy, 1997; Allen, 1996, prema Cohen i sur., 2006).
- prema teoriji kognitivne disonance (Festinger, 1957) učitelji razredne nastave svoje probleme u radu, koje radi složenosti i zahtjevnosti posla očekivano imaju te ih manje ili više uspješno rješavaju, mogu percipirati i procjenjivati na temelju vlastitog iskustva, stavova i doživljaja sebe u kontekstu tih problema. Pri izboru dvije alternative jednake privlačnosti (npr. „kompetentan sam odgajatelj“, i „imam probleme u radu, trebam pomoć stručnog suradnika ili dodatnu edukaciju,“) nađu se u situaciji disonance, napetosti i koju rješavaju tako da nakon donesene odluke izbora jedne alternative povećavaju poželjnost izabrane alternative i smanjuju privlačnost odbačene alternative. Posljedica toga je da se najvjerojatnije pretežno pridržavaju svojih uvjerenja što je vidljivo u verbalnom ili neverbalnom ponašanju, jer osjećaju napetost ako odluka koju su donijeli nije u skladu s jednim ili više vlastitih stavova.
- interpersonalne komunikacijske vještine, kojih su dio i vještine konstruktivnog rješavanja sukoba, ključne su u uspješnom radu suvremenog profesionalca koji radi s ljudima (Žižak i sur., 2012).

## Emocionalne teškoće i teškoće ponašanja (EBD) u inkluzivnoj pedagogiji

Neke su potrebe svoj djeci zajedničke, a istovremeno se sva djeca po nečemu i razlikuju. Dio djece ima specifične, individualno uvjetovane potrebe i potrebna je dodatna vještina za rad s tom djecom. U radu s djecom s emocionalnim teškoćama i teškoćama ponašanja (EBD) u inkluzivnom razredu<sup>3</sup> učitelj treba znati prepoznati potrebe djece jer svako je dijete individua koja na sebi svojstven način reagira na određene podražaje u određenim situacijama (Bouillet, 2010; Ivančić, 2010; Igrić i Fuček, 2011). EBD su ponašanja koja odstupaju od uobičajenih i očekivanih za normu razreda, ometaju u socijalnom funkcioniranju učenika i/ili njegovu socijalnu okolinu, te se s njima učitelj treba dodatno baviti i rješavati ih. Primjerice, radi se o ponašanjima poput nepoštovanja pravila, prkošenja autoritetu, impulzivnosti, pretjeranoj plašljivosti ili nedostatku pažnje. Može se reći da su to obilježja ponašanja djeteta po kojem se ono bitno razlikuje od djece u razredu koja takve teškoće nemaju.

Nekim učiteljima to predstavlja problem u radu, a odgovorima za takve probleme se bavi inkluzivna pedagogija (Florian, 2010) jer se znanstveno usmjerava na to da učitelj proširuje svoja znanja o tome kako upotrijebiti uobičajena dostupna didaktičko-metodička sredstva u svakodnevnoj razrednoj rutini na nove načine zadovoljavanja razlika između učenika. Inkluzivna se pedagogija bavi kvalitetnim inkluzivnim okruženjem (Scott i sur., 2007; Goodman i Burton, 2010) što, između ostalog, pretpostavlja i kompetentne učitelje (Fink i Janssen, 1993). Među potrebnim kompetencijama učitelja su osobne vještine suradnje i učinkovitog komuniciranja (Dani-

<sup>1</sup> Definicija posebnih potreba prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (NN 87/2008) učenici s posebnim potrebama su nadareni učenici i učenici s teškoćama. Učenici s teškoćama su: učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima i učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima (čl. 65)

<sup>2</sup> Teškoće u ponašanju su ovdje terminološki shvaćene u spektru kontinuuma problema u ponašanju kako je predstavljeno u Standardima za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih (Koller-Trbović i sur., 2011) prema kojemu problemi u ponašanju mogu biti: rizična ponašanja, teškoće u ponašanju i poremećaji u ponašanju. Terminu teškoće u ponašanju iz navedenog kontinuuma je u našem radu operativno identičan termin emocionalne teškoće i teškoće ponašanja, *eng. emotional-behavioral disorder ili EBD* kao kod Keresteš (2006) na čiji se rad referiramo.

<sup>3</sup> Inkluzivni razred općenito definiramo kao razred u kojem se zajedno odgajaju i obrazuju djeca prosječnih, iznadprosječnih i ispodprosječnih bio-psiho-socijalnih potencijala i sposobnosti. Operacionalno, u ovom radu inkluzivnim razredom smatramo svaki u kojem postoji bar jedno dijete s emocionalnim teškoćama i teškoćama u ponašanju (EBD), bez obzira ima li o tome administrativno rješenje ili nema. Takvi su bili svi razredi iz našeg istraživanja.

els i Staford, 2003), svjesno prihvaćanje različitosti u razredima (Razali i sur., 2013) i pozitivan stav prema prihvaćanju djece s posebnim edukacijskim potrebama u redovne razrede temeljen na čvrstim, toplim i konstruktivnim međuljudskim odnosima s takvom djecom (Golder, Norwich i Bayliss, 2005).

Konstruktivne interpersonalne sposobnosti su ključne kompetencije za uspješnog suvremenog učitelja što vidimo kod Regan (2009) koja kao prvu od neophodnih vještina za uspješnu inkluzivnu praksu ističe vještinu uspostavljanja odnosa s pojedinim učenikom koji ima teškoće ponašanja. Djecu s EBD upravo karakterizira nesposobnost uspostavljanja i održavanja trajnih odnosa s dugim osobama. Uspješan učitelj će u radu s djetetom koje iskazuje EBD imati zadatak da izgrađuje i svakodnevno osnažuje povjerenje s učenikom tako da iskreno pokazuje poštovanje prema njemu, da zadovoljava njegove realne potrebe i pomaže mu u postizanju uspjeha.

Analizom dosadašnjih istraživanja može se utvrditi postojanje dviju skupina istraživanja problema u radu s EBD u inkluzivnoj pedagogiji. Prva, i nešto starija grupa istraživanja se bavila socijalnim i komunikacijskim vještinama, znanjima i sposobnostima učitelja kojima uklanjanju probleme razredne discipline i učinkovito upravljanju razredom (Fink i Janssen, 1993; Ellis i Karr-Kidwell, 1995; Taitz, 1996). Recentnijim se istraživanjima, koja su nama ovdje zanimljiva, proučava osposobljenost učitelja na osobnoj i profesionalnoj razini socijalnog ponašanja sa svrhom unapređivanja učiteljeve efikasne komunikacije i interakcije s učenicima koji iskazuju neke posebne potrebe u području EBD, ali i s učenicima cijelog razreda<sup>4</sup>. Kada je ta komunikacija uspješna, tada se realiziraju koristi na dvije razine: individualnoj razini dobiti za učenikov psihosocijalni i akademski razvoj i grupnoj razini uspostavljanja pozitivnog razrednog ozračja razredne zajednice što je korisno za sve učenike razreda.

Suvremene znanstvene spoznaje učinkovitog rada s učenicima koji iskazuju EBD upućuju da učitelj ne može primorati niti jednog učenika s EBD da postigne akademski uspjeh ili da se poželjnije ponaša. No, učitelj svakako može kreirati i uvesti efikasne strate-

gije nastave i podrške učenicima unutar razrednog okruženja kako bi povećao vjerojatnost da će učenik učiti i angažirati se u prosocijalnom ponašanju (Kamps i sur., 2000, Lane, 2004, Sutherland i sur., 2003, sve prema Sutherland i sur., 2008).

Prema Billingsley i sur. (2006) brojna su istraživanja pokazala da učiteljski rad s EBD predstavlja najveći izazov u usporedbi s ostalim kategorijama posebnih potreba jer postoji nedvosmislena potreba neprestanog dodatnog ulaganja u osnaživanje vještina i kompetencija učitelja koji rade s EBD skupinom teškoća u obrazovnom sustavu. Albrecht i sur. (2009) su u rezultatima svog istraživanja istaknuli kako je u izrazito stresnom i zahtjevnom poslu učitelja djece s EBD važno već u ranoj profesionalnoj karijeri usmjeravati ih na učenje i usvajanje vještina suradnje s budućim suradnicima u poslu i razvijati proaktivne strategije u razvijanju sustava podrške starijih i iskusnijih kolega.

U jednom svom istraživanju uspješnosti inkluzivne prakse u školama, Idol (2006) je između ostalih parametara promatrala i utjecaj stavova učitelja prema suradnji s učenicima i kolegama jer je smatrala da je to važan faktor za krajnji ishod postignuća i uspješnosti učenika u inkluzivnom razredu. Učitelju je u radu s učenicima potrebna otvorena i jasna komunikacija, bez obzira radi li se o neposrednoj kurikulumskoj modifikaciji za nekog pojedinačnog učenika ili se radi o komunikaciji sa svim ostalim učenicima. Dakle, jedan od osnovnih principa inkluzivne pedagogije je sposobnost učitelja da uspostavlja suradničke odnose sa drugim ljudima, (Florian i Linklater, 2010). Posebna se pozornost usmjerava na to kako učitelji koji rade u inkluzivnim razredima surađuju s drugim sudionicima inkluzivne prakse. Osnovni konceptualni cilj njihovog istraživanja je bio utvrditi kako se učitelji mogu na najbolji mogući način koristiti svojim znanjima i vještinama u trenutku kada njihovi učenici počnu iskazivati teškoće, a da ne izdvajaju djecu iz razreda. Utvrdile su da je ne samo moguće, nego je i za svu djecu u razredu korisno kada učitelj ima i koristi suradničke vještine i izgrađuje povjerenje sa svima (učenicima, stručnim suradnicima, roditeljima, izvanškolskim službama podrške). Slično, Idol (2006)

<sup>4</sup> Radi se o principu univerzalnog dizajna u suvremenom pristupu osoba s invaliditetom koji je proklamiran u brojnim međunarodnim dokumentima, primjerice u Deklaraciji o pravima osoba s invaliditetom (1975).

ističe da je vezano uz potencijalne sukobe sa stručnim suradnicima koji su specijalizirani za posebne potrebe, važno da ti suradnici ne budu u poziciji nadređene supervizije, odnosno nadgledanja učiteljevog programa rada, nego da budu ravnopravni članovi tima s učiteljima i surađuju kao jednakovrijedni partneri u timu, odnosno da surađuju.

## Konstruktivni obrasci ponašanja u sukobima

Prema suvremenim spoznajama teorije upravljanja sukobima eng. conflict managementa prema Wilmot i Hocker, (1998), Pruitt i Rubin (1996), Weeks, (2002) i Ury, Brett i Goldberg (1988) konstruktivne socijalne i komunikacijske vještine poput uvažavanja suprotnog mišljenja, iznalaženja rješenja koje će svim sudionicima u sukobu biti korisne, aktivno slušanje sugovornika, pregovaranje u traženju integrativnog rješenja u cilju zajedničke dobrobiti i dugoročnih odnosa mogu pridonijeti u kreiranju i vođenju inkluzivnog razreda. Prema tradicionalnim definicijama sukoba ljudi, kada su u sukobu, u svojim socijalnim interakcijama primarno opažaju neusuglašenost ciljeva, shvaćanja, ocjena, želja, interesa, vrijednosti i stavova i pri tome na posve jedinstven način iskazuju svoje osjećaje, ponašanje, tendencije i zbivanja.

Kontinuirano osnaživanje učiteljevih stavova za prihvaćanje individualne različitosti je poželjno za uspješnu inkluzivnu pedagošku praksu (Razali i sur., 2013) a time se bavi *konfliktologija u odgoju i obrazovanju*<sup>5</sup>. Postoje brojni i različiti modeli, odnosno konkretne tehnike i smjernice kako se mogu učiti vještine suradnje i oblikovati pozitivni stavovi prema suradništvu u kontekstu učenja konstruktivnih obrazaca ponašanja u sukobima. Prikazat ćemo ukratko temeljna načela i postavke koji mogu biti korisni u konfliktologiji odgoja i obrazovanja, odnosno postizanja konstruktivnih međuljudskih odnosa u sukobima koji se mogu pojavljivati u inkluzivno-pedagoškoj teoriji i praksi.

Wilmot i Hocker (1998) sugeriraju različite intervencije u konfliktima kako bi se postigla suradnja pa preporučuju sljedeće strategije: procjena sukoba,

pregovaranje, angažman srednjeg opsega i intervenciju treće osobe. U samoj procjeni sukoba, oni mogu biti vrlo zbunjujući za sudionike i gledatelje pa je bitno znati da je sukob sastavljen od sustava regulativa kao što su obrasci komuniciranja, pravila ponašanja i dinamičkih karakteristika sustava. Pregovaranje se koristi za rješavanje trenutnih problema s drugim osobama na miroljubiv način. Svaki od dva tipa pregovaranja, natjecateljski tip i suradnički tip, koristi iste pretpostavke i obrasce komunikacije. Angažman srednjeg opsega je bitan zbog zadržavanja sukoba između izbjegavanja sukoba i eskalacije sukoba (nasilništva). Da bi se postigao potrebno je žalbe transformirati u racionalne zahtjeve i slijediti nenasilne principe sukoba i tehnike samoregulacije. Interveniranje treće osobe je važno kako bi se transformirali elementi sukoba, tj. omogućilo vođenje. Oblik intervencije ovisi o tome kako sukobljene strane vide rješenje sukoba.

Prema Pruitt i Rubin (1996) uspješno rješavanje problema može imati tri kategorije: kompromis, dogovor o proceduri odlučivanja tko će pobijediti, i integrativno rješenje. Kompromis je dogovor između dvije suprotne strane da prihvate neko srednje zadovoljavajuće rješenje. Kod dogovora o proceduri odlučivanja tko će pobijediti autori navode kako je to pronalaženje pravila po kojima će se jednoj od dviju strana dodijeliti sve što je zahtijevala, dok druga strana neće dobiti ništa ili vrlo malo. Integrativno rješenje je ono koje pomiruje interese dviju strana i kao takvo se smatra najboljim zajedničkim ishodom u odnosu prema sve tri kategorije rješavanja problema. Ova rješenja se mogu postići djelovanjem svake strane zasebno, zajedničkim djelovanjem obaju strana ili posredovanjem treće strane

Prema Weeks (2002) postoji osam koraka u procesu konstruktivnog rješavanja sukoba: 1. prvi korak je stvaranje atmosfere u kojoj će se sukob djelotvorno riješiti, ali je veoma važna i osobna priprema, početna rečenica i mjesto susreta sukobljenih strana; 2. u drugom koraku trebaju se pojasniti načini opažanja jer oni snažno djeluju na oblikovanje stavova zbog čega je ovaj korak veoma važan. Unutar ovog

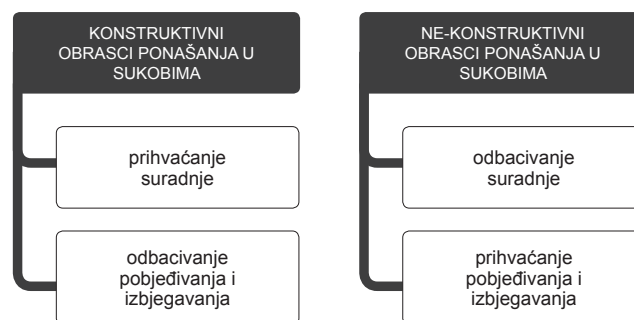
<sup>5</sup> Konfliktologija u odgoju i obrazovanju je interdisciplinarna znanstvena grana koja se bavi teorijom i praksom prevencije i intervencije u sukobima koji se događaju u socijalno-ekološkom prostoru svake odgojno-obrazovne ustanove. Oslanja se na suvremenu teoriju upravljanja sukobima i socijalno pedagoška načela pomaganja pojedincima i grupama koji su u situaciji posebnih potreba i rizičnih razvojnih okolnosti (Vlah, 2013).

koraka razjašnjavamo tri područja opažanja: način opažanja sukoba, suparnika i sebe; 3. kroz treći korak trebamo se usmjeriti na individualne, ali i zajedničke potrebe. Ukoliko uspijemo razgraničiti želje i potrebe učinili smo mnogo jer unutar odnosa trebamo naglasak staviti na potrebe odnosa, a ne na individualne potrebe; 4. u četvrtom koraku potrebno je izgraditi zajedničku moć koja se sastoji od stavova, poimanja, vjerovanja i ponašanja; 5. peti korak naglašava važnost gledanja u budućnost i učenja iz prošlosti. Važno je da sukobljene strane razluče pomaže li ili im odmaže u rješavanju sukoba. Rješavanje sukoba dio je suradničkog odnosa koji uključuje prošlost, sadašnjost i budućnost, a kako bismo postigli zajednički korak naprijed potrebno je koristiti se zajedničkom pozitivnom moći; 6. šesti se korak naziva „stvaranje opcija”. Stvaranje opcija je korištenje svih gore navedenih vještina suradnje i na taj način nudi izbor, ali zahtijeva obvezno provođenje zajedničke moći; 7. sedmi korak naziva se „razviti izvedivo”. Obje strane moraju razumjeti da se proces rješavanja sukoba gradi stepenicu po stepenicu. Ono što se u ovom koraku naziva izvedivim su radnje koje daju šansu uspjehu, zadovoljavajući određene individualne i zajedničke potrebe; 8. osmi korak u rješavanju sukoba je postizanje uzajamno korisnih sporazuma. Ukoliko su se sukobljene strane pridržavale prethodnih sedam koraka koji su im omogućili strukturu unapređenja odnosa strukturu djelotvornog rješavanja sukoba, onda su došli do svog cilja – postizanje uzajamno korisnih sporazuma koji zamjenjuju zahtjeve koji su predstavnici negativne moći.

U Hrvatskoj su Rijavec i Miljković (2002) slično stranim autorima istakle da je jedina strategija koja dovodi do stvarnog rješenja sukoba suradnja.

Učitelji bi o suradnji, prema ovim autoricama mogli učiti na sljedeći način. Najbitnije je prvotno suočavanje sa situacijom kada se obje strane trebaju složiti da konflikt postoji i da ga trebaju riješiti. Nakon toga se pozicija u kojoj se nalazite treba jasno objasniti, a ujedno i jako važno da saslušate drugu osobu i njenu poziciju u svemu tome. Dakle, ako dopustimo drugoj osobi da objasni svoju situaciju, onda će ta ista osoba biti spremnija saslušati i nas. Nakon ove faze slušanja, slijedi faza vrednovanja u kojoj osobe koje su u sukobu se ne smiju usredotočiti na ono što žele, nego je cilj dospjeti do situacije u kojoj će obje strane pobijediti, a nitko neće izgubiti. Nametanjem svog rješenja dolazimo do situacije kada jedna osoba pobjeđuje, a druga gubi. U fazi traženja ideja vrijeme trošimo na traženje najbolje, a ne neke osrednje ideje koja bi kasnije trebala zadovoljiti obje strane. Na kraju rješavanja sukoba dogovor mora biti jasan objema stranama. Najvažnije je da se dogovor ne prekida već, ako je potrebno, ponovno pregovara o boljem rješenju.

Kao što se iz prethodno navedenog može vidjeti, prema suvremenoj teoriji upravljanja sukobima, sukobi mogu biti dobri i korisni ako su sudionici socijalnih sukoba na razini svojih stavova i komunikacijskih vještina adekvatno pripremljeni za konstruktivno ponašanje. Naime, socijalni su sukobi: a) legalni oblici iskazivanja različitosti, b) normalni dijelovi komunikacijskog procesa, c) mogućnost osobnog i društvenog napretka i d) područje sustavnog znanstvenog proučavanja i učinkovitog upravljanja (Vlah, 2013). U sukobima se obično ponašamo prema utvrđenim i naučenim obrascima. Nas ovdje zanimaju konstruktivni obrasci ponašanja u sukobima te smo ih sažeto prikazali na slici 1.



SLIKA 1. PRIKAZ KONSTRUKTIVNIH I NE-KONSTRUKTIVNIH PONAŠANJA U SUKOBIMA

Konstruktivne obrasce ponašanja u socijalnim sukobima karakterizira prihvaćanje suradnje te odbacivanje izbjegavanja i pobjeđivanja u sukobima. Osoba koja ima pozitivne stavove prema obrascu suradnje u socijalnim sukobima uvažava različitost i individualnost kod drugih, te je spremna aktivno slušati i naći zajedničko rješenje u sukobu, makar joj za to treba više vremena. Istovremeno, osoba koja ima negativne stavove prema obrascima izbjegavanja i pobjeđivanja, odnosno odbacuje pobjeđivanje i izbjegavanje, obično poznaje i primjenjuje vještine prosocijalnog, empatičnog ponašanja kojim uvažava dobrobit, kako nje same, tako i dobrobit svog protivnika u sukobu ali i dugoročne dobre odnose sa svojim protivnikom. Imajući u vidu da se različite, pa i ove vještine tijekom profesionalnog razvoja mogu usavršavati smatrali smo da je vrijedno i korisno za bolje razumijevanje učiteljskih profesionalnih kompetencija istraživati o tome koliko su suradnički stavovi učitelja povezani s njihovim procjenama teškoća u radu s djecom koja manifestiraju emocionalne teškoće i teškoće u ponašanju. Vlah i sur. (u tisku) su, analizirajući stavove učitelje u kontekstu skrivenog kurikulumu i implicitne pedagogije, utvrdile da učitelji imaju pretežno pozitivne stavove prema konstruktivnim obrascima ponašanja u sukobima, te da su pri tome suradnja i pobjeđivanje u negativnoj, a pobjeđivanje i izbjegavanje u pozitivnoj korelaciji.

U Hrvatskoj se često naglašava potreba uvažavanja različitosti i potreba za pozitivnim stavovima prema suradnji u različitim konfliktnim i zahtjevnim situacijama odgojno-obrazovnog procesa između različitih čimbenika integracije u odgoju i obrazovanju djece s nekim oblikom posebnih potreba (Bouillet, 2010; Ivančić, 2010; Igrić i Fuček, 2011). Međutim, nedovoljan je broj istraživanja koja pridonose znanju o tome kako je suradnja, odnosno suradništvo kod učitelja povezana u situacijama socijalnih sukoba s percepcijom problematičnosti u radu s nekim ponašanjima kod djece.

### Cilj i hipoteza

Sa svrhom boljeg razumijevanja procijenjenih problema u radu s djecom koja manifestiraju emocionalne teškoće i teškoće ponašanja (EBD) u stručnom radu učitelja razredne nastave u inkluzivnom razredu, cilj ovog rada bio je ispitati odnos između

procijenjenih problema u radu s djecom koja manifestiraju EBD i stavova prema obrascima ponašanja učitelja. S obzirom da na taj cilj, postavljeni su slijedeći problemi rada:

1. ispitati procijenjene probleme u radu s djecom koja manifestiraju EBD u stručnom radu učitelja razredne nastave u inkluzivnom razredu kod učitelja Primorsko-goranske županije i usporediti s prethodnim istraživanjem (Keresteš, 2006).
2. ispitati i analizirati odnos između tri vrste procijenjenih problema u radu s djecom koja manifestiraju EBD (emocionalne teškoće, agresivnost i antisocijalnost i ADHD teškoće) i tri vrste stavova prema obrascima ponašanja učitelja u sukobima (pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnja) i;
3. ispitati mogućnost predviđanja tri vrste procijenjenih problema u radu s djecom koja manifestiraju EBD (emocionalne teškoće, agresivnost i antisocijalnost i ADHD teškoće) pomoću tri različita stava prema obrascima ponašanja učitelja u sukobima (pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnja).

Na osnovu prikazanih teorijskih modela i prethodnih istraživanja, očekuje se da:

1. će procijenjeni problemi u radu s djecom koja manifestiraju EBD u stručnom radu učitelja razredne nastave u inkluzivnom razredu kod učitelja Primorsko-goranske županije biti istovrsni problemima učitelja koje je utvrdila Keresteš (2006) u Krapinsko-zagorskoj županiji
2. će se utvrditi značajna povezanost između tri vrste procijenjenih problema u radu s djecom koja manifestiraju EBD (emocionalne teškoće, agresivnost i antisocijalnost i ADHD teškoće) i tri vrste stavova prema obrascima ponašanja adolescenata u socijalnim sukobima (pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnja)
3. će s obzirom na prethodna istraživanja konstruktivni obrasci ponašanja u sukobima (odbacivanje pobjeđivanja i izbjegavanja i suradnja) biti značajni prediktori odsustva procijenjenih problema u radu s djecom koja manifestiraju EBD (emocionalne teškoće, agresivnost i antisocijalnost i ADHD teškoće).

## Metoda

### SUDIONICI

U istraživanju su sudjelovale 148 učiteljica i 7 učitelja (N=155) razredne nastave iz 17 osnovnih škola s područja Primorsko – goranske županije (po 4 – 15 učitelja iz svake škole). U trenutku prikupljanja podataka njih 38 poučavalo je djecu u prvim razredima, 41 djecu u drugim razredima, 36 djecu u trećim razredima, 28 djecu u četvrtim razredima, dok ih je 12 poučavalo djecu u kombiniranim razrednim odjeljenjima. Raspon broja djece u razredima se kretao od minimalnog broja 7 pa do maksimalnog broja djece od 28, dok je prosječan broj djece u razredima bio 20 (srednje odstupanje od 5 djece u razredu). Razredi s malim brojem djece, od 7 do 12 djece, su bili kombinirani razredi. Učitelji iz obuhvaćenog uzorka bili su u rasponu od 25 do 65 godina starosti, dok je prosječna dob bila 44 godine starosti (uz srednje odstupanje od 10 godina starosti). Duljina radnog staža učitelja iz obuhvaćenog uzorka se kretala od 1 do 44 godine, dok je prosječna duljina radnog staža bila 20 godina radnog iskustva u školi (uz srednje odstupanje od 10 godina).

### MJERNI INSTRUMENTI

Stavovi prema obrascima ponašanja u sukobima su mjereni *Skalom stavova prema obrascima ponašanja u sukobima* (Vlah, 2013). Sastoji se od tri subskale, koje predstavljaju tri obrasca ponašanja u sukobima: pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnju. Učitelji su iskazivali svoje stavove na četverostupanjskoj skali od *uopće se ne slažem do u potpunosti se slažem* s navedenim tvrdnjama (od 1 do 4). Pri unosu podataka je veći stupanj slaganja imao veću vrijednost. Subskala pobjeđivanja (Cronbachova  $\alpha = ,796$ ,  $M=1,41$ ) se sastoji od čestica: *Trenutačna pobjeda u sukobu važnija je od budućih odnosa sa sukobljenom stranom; Sukob je borba, a da bi se znalo rješenje jedna strana treba pobijediti; Važno je nastojati postati i ostati pobjednik; Pokušati razumjeti drugu stranu u sukobu izraz je slabosti; U sukobu je najbitnije da čovjek dokaže kako je on u pravu a drugi u krivu i Dobro je nastojati do kraja pobijediti suparnika u sukobu*. Subskala izbjegavanja/prilagodbe (Cronbachova  $\alpha = ,826$ ,  $M=2,29$ ) se sastoji od čestica: *Bolje je ugoditi drugome nego riskirati eskalaciju (pojačava-*

*nje) sukoba; Suprotstavljanje jačem od sebe nije dobro; Nema potrebe započinjati sukob i time naljutiti drugu stranu u sukob; Nije dobro uporno tražiti rješenje sukoba, jer bi se sukob mogao zakomplicirati; Najbolje je preskočiti neugodne razgovore i situacije; I kada mi nešto smeta, bolje je našaliti se s time nego započinjati sukob; Moje potrebe i želje obično nisu toliko važne u sukobu da bih se zbog toga još više upetljavao/la u sukob, pa ga je najbolje riješiti što brže i tiše i Bolje je ugoditi drugome nego riskirati eskalaciju (pojačavanje) sukoba. I treća, subskala suradnje (Cronbachova  $\alpha = ,838$ ,  $M = 3,67$ ) se sastoji od čestica: *Uvijek je dobro tragati za različitim načinima rješavanja problema u sukobu; Treba tragati za rješenjem sukoba koje će svima biti uistinu prihvatljivo i korisno; Treba naći rješenje sukoba koje će svima biti uistinu prihvatljivo i korisno; Da bi se našlo istinsko rješenje sukoba, uvijek je dobro o svemu iskreno razgovarati; Dugoročno se isplati s protivnikom razmjenjivati ideje o rješenju sukoba, čak i kada si ljut(a) na njega/nju; Uvažavanje mišljenja druge strane u sukobu svima donosi korist i Jako je važno uvažavati ciljeve, želje i vrijednosti svih strana u sukobu.**

Problemi učitelja u radu s emocionalnim teškoćama i teškoćama ponašanja su mjerene *Skalom emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju* koju je Keresteš (2006) konstruirala prema klasifikaciji učeničkih ponašanja u okviru koncepata Achenbachovih psihopatoloških sindroma u dječjoj i adolescentnoj dobi (Achenbach i Edelbrock, 1978, 1984; Achenbach i sur., 2002a, 2002b, 2003; Crijnen i sur., 1999, prema Keresteš, 2006), kao i prema psihijatrijskoj klasifikaciji psihičkih poremećaja u djetinjstvu (Američka psihijatrijska udruga, 1996, prema Keresteš, 2006). Sadrži opise 35 djetetova ponašanja koja ukazuju na prisutnost emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod djece mlađe školske dobi. Tih 35 ponašanja u prvoj skali promatrano tako da se učitelje pitalo: *Koliko Vam je to ponašanje velik problem?* Učitelji su davali odgovore, odnosno, procjenjivali na četverostupanjskoj skali od 0 do 3 izjašnjavajući se u rasponu značenja: 0= *to Vam ponašanje uopće nije problem*, 1 = *to Vam je ponašanje mali problem*, 2 = *to Vam je ponašanje priličan problem*, 3 = *to Vam je ponašanje vrlo velik problem*. Ponašanja koja su opisana u svakoj skali pripadaju u tri skupine: 1. emocionalne teškoće ili internalizirani problemi; 2.

dvije skupine problema ponašanja ili eksternalizirani problemi: 2a. skupinu agresivnih i antisocijalnih ponašanja i 2b. skupinu neagresivnih teškoća u ponašanju (ADHD skupina teškoća). Skupina *emocionalnih teškoća* obuhvaća sljedećih dvanaest ponašanja i osobina: strah od ispitivanja ili testa (ispitna anksioznost), bojažljivost, sramežljivost, (pre)osjetljivost, depresivnost ili potištenost, povučенost, pasivnost, nezrelo ili djetinjasto ponašanje, ovisnost o učitelju, sumnjičavost ili nepovjerenje, zavist i ljubomora te manjak empatije (neobaziranje na osjećaje drugih). Skupina *agresivnih i antisocijalnih ponašanja* obuhvaća sljedećih dvanaest ponašanja: fizička agresivnost, svađanje s drugom djecom, svađanje s učiteljem, ogovaranje, neprijateljsko raspoloženje prema drugima, osvetoljubivost, zapovijedanje drugoj djeci, zabranjivanje drugoj djeci uključivanja u igru ili drugu aktivnost, uništavanje imovine, ispadi bijesa, laganje i krađe. Skupina neagresivnih problema u ponašanju većinom se odnosi na *hiperaktivnost i teškoće pažnje* i obuhvaća sljedećih jedanaest ponašanja: kašnjenje na nastavu, ustajanje s mjesta bez dopuštenja (na školskom satu), svraćanje pažnje na sebe, nemir, nestrpljivost, ometanje drugih, neposlušnost, neizvršavanje zadataka, neurednost te teškoće koncentracije i pažnje. Prema originalnom istraživanju gdje je skala konstruirana, koeficijenti unutrašnje konzistentnosti (Cronbachove alfe) za tako utvrđene učiteljske procjene problematičnosti učeničkih ponašanja iznosili su ,86 za emocionalne teškoće ,90 za agresivna i antisocijalna ponašanja te ,87 za teškoće ADHD.

## PRIKUPLJANJE PODATAKA

Nakon pridobivanja suglasnosti za istraživanje iz Agencije za odgoj i obrazovanje i ravnatelja škola, učitelji su anonimno i dobrovoljno tijekom školske godine 2011./12. ispunjavali upitnike koji su bili priloženi u zatvorenoj omotnici. Za ispunjavanje upitnika bilo potrebno 15 do 20 minuta.

## Rezultati i rasprava

U tablicama koje slijede prikazani su rezultati deskriptivne analize za procijenjene probleme u radu, a potom korelacijske analize i jedna regresijska analiza s njihovim razinama značajnosti utvrđenima između procijenjenih problema u radu s djecom koja manifestiraju EBD i stavova prema obrascima ponašanja učitelja.

Uvidom u rezultate deskriptivne analize (tablica 1), vidljivo je da su prosječni rezultati na tri skupine procijenjenih problema u radu s internaliziranim i eksternaliziranim teškoćama u radu niske, odnosno učiteljice su izjavile da su, prema njihovoj procjeni, ponašanja navedena u upitniku između izjave da im je ponašanje „uopće nije problem,, do izjave da im je to ponašanje „mali problem,, a odstupanja od srednjih vrijednosti su malena, što je vidljivo i iz testa asimetričnosti distribucije. Rezultat potvrđuje nalaz prethodnog istraživanja Keresteš (2006) gdje su učitelji razredne nastave sjeverozapadne regije u Hrvatskoj procijenile razinu svojih problema u radu s djecom s EBD u okvirima intervala od „to mi ne predstavlja problem u radu,, do „to mi predstavlja mali problem u radu,, pa se prva hipoteza može prihvatiti. Dvije su,

**TABLICA 1. DESKRIPTCIJA UČITELJSKE PROCJENE PROBLEMA U RADU S EBD (N=155)**

	M	M1	SD	SD1	MIN	MAX	Alpha	Skewness	Kurtosis
Emocionalne teškoće	,54	,42	,53	,40	,00	2,42	,91	1,37	1,12
Agresivnost i antisocijalnost	,95	,55	,63	,51	,00	2,92	,92	,90	,37
ADHD teškoće	,65	,66	,62	,51	,00	2,32	,90	1,12	,96

Kazalo: M = aritmetička sredina; SD = centralno raspršenje ili standardna devijacija oko aritmetičke sredine; M1 i SD1= vrijednosti kod Keresteš (2006); MIN = minimalna vrijednost svih odgovora; MAX = maksimalna vrijednost svih odgovora; Alpha = koeficijent unutarnje pouzdanosti Cronbachova alpha; Skewness = test asimetričnosti distribucije; Kurtosis = test izduženosti distribucije



čini nam se, zanimljive osobitosti kada uspoređujemo ova dva istraživanja. U istraživanju Keresteš (2006), učitelji su na ukupnom uzorku ispitanika najviše teškoća procjenjivali u skupini ADHD teškoća, dok je u našem istraživanju najveći problem detektiran u skupini teškoća agresivnosti i antisocijalnosti. I drugi moment u usporedbi ova dva istraživanja je taj da su procjene problema u dvije skupine teškoća (emocionalni problemi, i agresivnost i antisocijalnost) premda u okvirima odgovora da su im to mali problemi u radu, ipak malo veći kod učitelja iz našeg istraživanja nego što su bili u istraživanju Keresteš (2006). Mogući razlozi ovih pomaka u vrijednostima su u utjecaju kohorte i proteku vremenskog perioda od deset godina. Moguće je da se pod utjecajem društvenih promjena dogodila promjena odnosa u školi i obilježja ponašanja djece što možda u dovoljnoj mjeri ne prate subjektivne procjena kompetentnosti učiteljica da se nose s ovim problemima pa se u procjena problema u radu kod učiteljica u Hrvatskoj povećala. Drugi mogući razlog većih procjena problema u radu s EBD kod Primorsko-goranskih učitelja u odnosu na Krapinsko-zagorske učitelje je možda regionalne prirode koje bi trebalo pokušati objasniti sociološkim i kulturološkim varijablama. I naravno, utvrditi jesu li te razlike statistički značajne. Ulazeći u još precizniju metodološku raspravu, moramo ostaviti mogućnost da su niže procjene problema učitelji u istraživanju Keresteš (2006) davali iz razloga što su procjenjivali probleme tijekom stručnog skupa kada su bili na edukaciji, pa je u trenutku ispitivanja bila i veći osjećaj kompetentnosti za ovaj problem, dok su učiteljice u našem ispitivanju davale odgovore tijekom svojih dužnosti učitelja u školi.

Na temelju utvrđenih rezultata iz korelacijske analize (tablica 2) postoji značajna korelacija između učiteljeve procjene problema u radu s emocional-

nim teškoćama (internaliziranim teškoćama) i stava prema obrascu suradnje u sukobima. To je jedina značajna korelacija jer s druga dva obrasca pobjeđivanja i izbjegavanja nije dobiven značajan odnos niti s ovim problemom u radu niti s dva problema u radu iz grupe eksternaliziranih problema u radu. Dobivena povezanost je niska i negativna. Ona teorijski potvrđuje istraživanja prikazana u uvodnoj raspravi i logična je i očekivana. Prihvatanje suradnje je povezano s manjom procjenom problema u radu dok je odbacivanje suradnje povezano s većom procjenom problema u radu.

Objašnjenje za odsustvo povezanosti s drugim promatranim dimenzijama nije lako dati temeljem promatrane teorije. Prva je pretpostavka da je razlog tome možda metodološke prirode uslijed mjerenja samoprocjene pobjeđivanja i izbjegavanja koju će učitelji teško realno kod sebe procijeniti jer to nije u skladu s očekivanom percepcijom demokratskog učitelja, no to je implikacija koju bi trebalo provjeriti. Ukoliko bismo u budućim istraživanjima mogli postići da učitelji jedni druge procjenjuju u tome kako se ponašaju u sukobima i takve procjene dovedemo u relaciju s njihovim kompetencijama da se nose s problemima EBD u inkluzivnom razredu, možda bismo mogli dati jasnija objašnjenja ovih rezultata. Jer, naš rezultat upućuje da, bez obzira, prihvaća ili odbacuje učitelj pobjeđivanje i izbjegavanje, on u jednakoj mjeri procjenjuje probleme u radu s EBD. To nije sukladno s teorijom upravljanja sukobima prema kojoj je za nekonstruktivnost u sukobima očekivano da bude povezana s nižom razinom učiteljske kompetentnosti za stručni rad. Ipak, moguće je, uz oslonac na teoriju kognitivne dionance (Festinger, 1957) da je kod učitelja tijekom procjenjivanja došlo i do davanja društveno poželjnih odgovora samima sebi, u koje su željeli sami sebe uvjeravati.

**TABLICA 2.** SPEARMANOVE KORELACIJE IZMEĐU OBRAZACA PONAŠANJA U SUKOBIMA I PROCJENE PROBLEMA U RADU S EBD (N=155)

	Pobjeđivanje	Izbjegavanje	Suradnja
Emocionalne teškoće	,06	,01	-0.17**
Agresivnost i antisocijalnost	,07	,14	-,10
ADHD teškoće	-,05	,09	-,03

\*  $p < ,05$

Kako bi se utvrdio samostalni doprinos tri stava prema obrascima ponašanja u sukobima za razumijevanje odsustva problema u radu, pristupili smo regresijskoj analizi. U toj je analizi kriterij bio procijenjeni problem u radu s emocionalnim teškoćama (internalizirane teškoće) dok je skupina prediktora predstavljala tri stava prema obrascima ponašanja u sukobima (pobjeđivanje, izbjegavanje i suradnja). Premda je odnos predikcije između promatranih varijabli iznimno niske varijance predikcije, tek 2 %, on je značajan i zaslužuje našu pažnju. Prediktorska sposobnost stava prema obrascu suradnje se pokazala značajnom u predviđanju problema u radu s emocionalnim teškoćama u razrednoj nastavi. Ukupno, uvidom u rezultate u tablici 2 i 3 možemo reći da se druga i treća hipoteza djelomično prihvaćaju jer je dobivena prediktivna povezanost obrasca suradnje s procijenjenim problemom u radu. Očekivani smjer ove povezanosti je potvrđen na način kako smo ga uočili analizom literature prikazano u uvodu (Daniels i Stafdord, 2003; Razali i sur., 2013; Golder, Norwich i Bayliss, 2005; Regan, 2009; Idol, 2006; Florian i Linklater, 2010). Ukoliko učitelj ne prihvaća suradnju u sukobima, dakle odbacuje stavove da je primjerice dobro uvijek tragati za različitim načinima rješavanja problema u sukobu, da treba tragati za rješanjem sukoba koje će svima biti uistinu prihvatljivo i korisno te da treba naći rješenje sukoba koje će svima biti uistinu prihvatljivo i korisno - tada on procjenjuje da ima veće probleme u radu s emocionalnim teškoćama, a podsjetimo se, radi se o internaliziranim problemima kod djece koji se mogu razviti u ozbiljnije razvojne probleme u adolescenciji ukoliko se na njih neadekvatno ne reagira u nižim razredima.

Rezultati našeg istraživanja impliciraju da je potrebno u sustav razvijanja kompetencija učitelja uvrstiti i učenje interpersonalnih socijalnih i komunikacijskih vještina ponašanja u sukobima (Žižak i sur., 2012; Wilmot i Hocker, 1998, Pruitt i Rubin, 1996, Weeks, (2002) kako bi inkluzivna praksa imala očekivani poželjan učinak za djecu kojoj je i namijenjena. Postoje metodološka ograničenja našeg rada koja bi bilo dobro prevladati u budućim istraživanjima, a neka od njih smo već naveli. Za buduća bismo istraživanja istaknuli potrebu utvrđivanja kulturoloških specifičnosti konstruktivnog ponašanja u sukobi-

**TABLICA 3. PREDVIĐANJE PROBLEMA U RADU S EMOCIONALNIM TEŠKOĆAMA KOD UČENIKA S UČITELJEVIM STAVOM PREMA OBRASCU POBJEĐIVANJE, IZBJEGAVANJE I SURADNJA U SUKOBIMA**

Standardizirani $\beta$ koeficijent	
Pobjeđivanje	,51
Izbjegavanje	,04
Suradnja	-2,42*
Sažeti model	
R	,21
Korigirani R <sup>2</sup>	,02
F	2,32

\*  $p < ,05$

ma kao i metodološku razradu nacrtu kolegijalne procjene drugih učitelja, ali i roditelja i djece koji su sudionici inkluzivne odgojno-obrazovne prakse.

## Zaključak

Živimo u vremenu kada su svi razredi na neki način inkluzivni razredi jer imaju bar jedno dijete koje ima neku teškoću iz spektra teškoća u ponašanju, bez obzira na postojanje administrativnog rješenja o tome. Pred učiteljima stoji izazov profesionalnog rada s tim problemima pa je suvremena paradigma uvažavanja različitosti promaknula novu znanstvenu disciplinu – konfliktologiju u odgoju i obrazovanju.

Provedeno je istraživanje kojim se pokušao utvrditi doprinos stavova prema ponašanju u sukobima u predviđanju procijenjenih problema u radu kod učitelja razredne nastave. Prema osnovnim rezultatima istraživanja, učitelji procjenjuju niske probleme u radu s emocionalnim teškoćama i teškoćama ponašanja, dok se njihov problem u radu isključivo s emocionalnim teškoćama, odnosno internaliziranim problemima može predvidjeti odbacivanjem konstruktivnog obrasca ponašanja u sukobima.

Potrebna su detaljnija i opsežnija istraživanja ovdje naznačenog problema i teorijske osnove njegovog proučavanja. Ponuđen je model promišljanja unapređivanja učiteljevih kompetencija koji treba dalje znanstveno provjeravati.

## Literatura

- Albrecht, S., F., Johns, B., H., Mounstevan, J., Olorunda, O. (2009), Working conditions as risk or resiliency factors for teachers of students with emotional and behavioral disabilities. *Psychology in the Schools*, 46 (10), 1006 - 1022.
- Billingsley, B., S., Fall, A., Williams, T., O., (2006), Who Is Teaching Students with Emotional and Behavioral Disorders?: A Profile and Comparison to Other Special Educators. *Behavioral Disorders*, 1 (3), 252 - 264.
- Bouillet, D., (2010), Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
- Cohen, R., Linker, J. A., Stutts, L. (2006), Working together: Lessons learned from school, family, and community collaborations. *Psychology in the Schools*, 43 (4), 419 - 429.
- Daniels, E., R., Stafford, K. (2003), Kurikulum za inkluziju. Zagreb: Biblioteka korak po korak.
- Deklaracija o pravima osoba s invaliditetom. <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/288434.html> (pregledano 24.2.2014.)
- Ellis, D. W., Karr-Kidwell. P.J. (1995), A Study of Assertive Discipline and Recommendations for Effective Classroom Management Methods. [www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED379207](http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED379207) (pregledano: 19.2.2014.)
- Fink, A. H., Janssen, K. N., (1993), Competencies for teaching students with emotional-behavioral disabilities. *Preventing School Failure*, 37 (2), 11 - 17.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Florian, L. (2010), The concept of inclusive pedagogy. U: Hallet, G i Hallet, F. (ur.), *Transforming the role of the SENCO*. Buckingham: Open University Press, str. 61-72.
- Florian, L., Linklater, H., (2010), Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369 - 386.
- Golder, G., Norwich, B., Bayliss, P. (2005), Preparing teachers to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: evaluating a PGCE development. *British Journal of Special Education*, 32 (2), 92 - 99.
- Good, T. L., Brophy, J. E. (1997). *Looking in Classrooms (7th Edition)*. USA: Addison-Wesley educational Publishers Inc.
- Goodman, R. L., Burton, D. M. (2010), The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 15 (3), 223 - 237.
- Idol, L. (2006), Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27 (2), 77 - 94.
- Igrić, Lj., Fuček, I. (2011), Priručnik za organizaciju rada pomoćnika u nastavi. Zagreb: Centar inkluzivne potpore IDEM.
- Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alka script.
- Keresteš, G. (2006), Učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda osnovne škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42 ( 1), 3 - 15.
- Koller-Trbović , N., Žižak, A., Jeđud Borić, I. (2011), Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih. Zagreb: Povjerenstvo za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih Vlade RH.
- Malgrem, K. W., Trezek, B. J., Paul, P.V. (2005), Models of Classroom Management as Applied to the Secondary Classroom. *Heldref publications*, 79 (1), 36-39.
- Previšić, V. (1999), Škola budućnosti:humana, stvaralačka i socijalna zajednica. *Napredak*, 140 (1), 7 - 16.
- Previšić, V. (2010), Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 165 - 176.
- Pruitt, D. G., Rubin, J. Z. (1996), Conflict resolution: Problem solving. U: Vasquez. J. A. (ur.), *Classics of international relations (3rd ed.)*, str. 135 - 140.

- Razali, N., M., Toran, H., Kamaralzaman, S., Salleh, N., Yasin, M., (2013), Teachers' Perceptions of Including Children with Autism in a Preschool. *Asian Social Science*, 9 (12), 261 - 267.
- Regan, K. (2009), Improving the Way We Think About Students With Emotional and/or Behavioral Disorders. *Teaching Exceptional Children*, 41 (5), 60 - 65.
- Rijavec, M., Miljković, D. (2002), Kako rješavati konflikte? Karlovac: IEP, Edicija Obelisk.
- Scott, T. M., Park, K. Lee, Swain-Bradway, J., Landers, E. (2007), Positive Behavior Support in the Classroom: Facilitating Behaviorally Inclusive Learning Environments. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3 (2), 223 - 235.
- 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. *Journal of Special Education*, 41, (4), 223 - 233.
- Taitz, M. (1996), Discipline, Democracy and Developmentally Appropriate Curriculum: or What Constitutes Effective Classroom Management in the Early Primary Grades. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED404003> (pregledano: 19.2.2014.)
- Ury, W. L., Brett, J. M., Goldberg, S. B. (1988), Designing an Effective Dispute Resolution System. *Negotiation Journal*, 4 (4), 413 - 431.
- Vlah, N. (2013), Poželjno ponašanje mladih u konfliktima. Zagreb: Biakova.
- Vlah, N., Jančec, L., Čepić, R. (u tisku), Učiteljski stavovi o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima kao mogući doprinos teoriji skrivenog kurikuluma
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN broj 87/08, 86/09, 92/10, 105/10 i 90/11). <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/340388.html> (pregledano 24.2.2014.)
- Žižak, A. (2004), Poremećaji u ponašanju: između moderne i postmoderne konceptualizacije. U: Bašić, J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S. (ur.), Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, str. 45 - 57.
- Žižak, A., Vizek Vidović, V., Ajduković, M. (2012), Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Weeks, D. (2000), Osam koraka u rješavanju sukoba. Osijek: Sunce.
- Wilmot, W. W., Hocker, J. L. (1998). *Interpersonal conflict*, 5th ed. Boston, Mass.: McGraw-Hill.