

Važnost stručnog usavršavanja školskih pedagoga za rad s učenicima s problemima u ponašanju

IVA ŠLOGAR

Osnovna škola Matija Gubec Jarmina

iva.slogar@skole.hr

Sažetak Učenici s problemima u ponašanju nerijetko su izazov u školskom okružju. Za učenike s problemima u ponašanju školska ustanova predstavlja važan kontekst u socijalizacijskom smislu, a za dionike odgojno-obrazovnog procesa, pa tako i školske pedagoge, rad s učenicima s problemima u ponašanju zahtijeva poseban pristup, koji se ostvaruje i nadograđuje kroz profesionalni razvoj stručnim usavršavanjima. Cilj ovog rada je istraživanje o povezanosti stručnog usavršavanja školskih pedagoga u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju i realizaciju navedenog u pedagoškoj praksi. Rad prikazuje kvantitativno istraživanje, na uzorku ispitanika od 53 školskih pedagoga u Republici Hrvatskoj. Uzorak ispitanika odnosio se na prigodni neprobabilistički uzorak iz populacije školskih pedagoga, koji je dobrovoljno pristao ispuniti anketni upitnik. Rezultati istraživanja pokazali su kako pedagozi ne procjenjuju kvalitetu dosadašnjeg stručnog usavršavanja u tematici učenika s problemima u ponašanju na visokoj razini. Ipak, rezultati su pokazali važnu povezanost i pozitivnu korelaciju doprinosa stručnog usavršavanja u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju i procjenu kompetencije za rad s učenicima s problemima u ponašanju. Time je prikazano kako stručno usavršavanje stvara pozitivne implikacije u praksi, čime se slažu brojni istraživači.

Ključne riječi: stručno usavršavanje, školski pedagozi, učenici s problemima u ponašanju.

The Importance of Professional Development for School Pedagogues in Working with Students with Behavioral Problems

IVA ŠLOGAR

Osnovna škola Matija Gubec Jarmina
iva.slogar@skole.hr

Abstract Students with behavioral problems are not a rare phenomenon in the school environment. For students with behavioral problems, the school institution represents an important context in terms of socialization, and for stakeholders in the educational process, including school pedagogues, working with students with behavioral problems requires a special approach, which is realized and upgraded through professional development. The aim of this work is research on the connection between the professional development of school pedagogues in the topic of working with students with behavioral problems and the realization of the above in pedagogical practice. The paper presents a quantitative research, based on a sample of 53 school pedagogues from the Republic of Croatia. The sample of respondents referred to a random sample from the population of school pedagogues. The results of the research showed that pedagogues do not assess the quality of previous professional training in the subject of students with behavioral problems at a high level. Nevertheless, the results showed an important connection and positive correlation of the effect of professional training in the topic of working with students with behavioral problems and the assessment of competence for working with students with behavioral problems. This shows how professional development creates positive implications in practice, which many researchers agree with.

Key words: professional training, school pedagogues, students with behavioral problems.

Uvod

Gledajući na pedagogiju kao znanost o odgojnom procesu podložnom promjenama (Zaninović, 1988), jasno je kako je ona složena znanost jer brojni procesi određuju tijek, dinamiku i sadržaj odgoja. Valja prema tome reći kako su pristupi u pedagogiji podložni stalnom proučavanju, a profesija pedagoga iziskuje stalno unapređivanje. Kao složen proces, odgoj se u samim povijesnim začetima javljao uvijek u inačici vođenja osobe od strane druge osobe u svrhu poticanja odgajnika na onaj oblik ponašanja koji će pridonijeti osobnom razvoju. Za odgoj se može tvrditi kako je proces vođenja, a danas se shvaća mnogo kompleksnijim no prije i podrazumijeva niz reakcija društva na činjenicu odrastanja djeteta, a sve u cilju socijalizacije pojedinca. Među primarnim izvorima socijalizacije ističe se upravo škola uz dakako obitelj i vršnjačke skupine (Hrvatić, 2018). Suvremena škola kakva je danas, mjesto je življenja (Hentig, 1997) te je ujedno suvremena škola i stvaralačka, humana kao i socijalna zajednica (Previšić, 1999). Lenzen (2002) kaže da je socijalizacija ukupnost društvenih utjecaja na razvitak ličnosti nekog pojedinca te odgoj polazi od postavke da je oblikovanje ličnosti uglavnom proizvod odgojnih mjera. Unatoč odgojnim nastojanjima u svrhu socijalizacije pojedinca, ponekad se u ponašanju djece i mladih javljaju određena odstupanja. Kad ponašanje učenika odskaka od uobičajenih normi za tu dob, situaciju i okruženje ili spol, u školskom okružju tada se govori o poremećajima u ponašanju (Hrvatić, 2018). Godine 2011. prihvaćen je prijedlog termina *problemi u ponašanju djece i mladih* koji se navodi kao manje stigmatizirajući od termina *poremećaji u ponašanju*, a podrazumijeva kontinuitet ponašanja od rizičnih, preko teškoća u ponašanju pa sve do poremećaja u ponašanju kao najviše razine opasnosti tih ponašanja po samu osobu, ali i sredinu te osobe, a u daljnjem će se dijelu rada koristiti termin *problemi u ponašanju* (Koller-Trbović, Žižak i Jeđud Borić, 2011). U školskom okružju u prevenciji i intervenciji problema u ponašanju učenika, veliku ulogu zauzima stručni suradnik pedagog te se on ujedno smatra najobuhvatnije profiliranim stručnim suradnikom koji ostvaruje razvojno-pedagošku profesiju unutar škole (Ledić, Staničić i Turk, 2013). Prema *Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi* (2014), profesija školskog pedagoga ogleda se i u realizaciji rada s učenicima s posebnim potrebama, pa tako i s učenicima s problemima u ponašanju, a Trnavac (2007) navodi kako je među svakodnevnim poslovima pedagoga upravo rad s učenicima s problemima u ponašanju, a Ledić i sur. (2013) navode intervju ispitanika čiji odgovori govori o svakodnevnim izazovima pedagoga s učenicima s problemima u ponašanju. Kako se pristupi odgojnom procesu mijenjaju, jasno je i kako je uloga školskog pedagoga također podložna stalnom unapređivanju. Valja reći kako je školski pedagog primarno usmjeren na razvojno-pedagošku djelatnost u školskom okružju, ali je ipak nezanemariv rad s učenicima s teškoćama, tako i s učenicima s problemima u ponašanju. Za uspješno ostvarivanje rada s učenicima s problemima u ponašanju i intervencija pedagoga, školski su pedagozi u potrebi za unapređenjem vlastitog profesionalnog razvoja, a ono se uz inicijalno obrazovanje, ostvaruje upravo kroz stručna usavršavanja.

TEORIJSKA PODLOGA ISTRAŽIVANJA

Pedagoški rad s učenicima s problemima u ponašanju

Gledajući etiološki na probleme u ponašanju (Bouillet i Uzelac, 2007), nisu se svi autori prvotno složili kako su problemi u ponašanju rezultat djelovanja vanjskih čimbenika pa tako Bowlby (1973, prema Bouillet i Uzelac, 2007) tvrdi teorijom privrženosti da su ljudi rođeni s predispozicijom ostvarivanja privrženosti, a ako se razvija nesiguran obrazac privrženosti to može rezultirati različitim teškoćama, pa tako i problemima u ponašanju. Ipak, neki se autori (Kauffman, 1997; Devinsky, 2003) slažu kako je riječ o „multikauzalnom pristupu“ fenomenu poremećaja u ponašanju, a on dakako podrazumijeva više raznih utjecaja. Od poznatijih suvremenih autora koji se bave problemima u ponašanju učenika ističu se Carol Dweck, Ross W. Greene, Thomas Guskey ili pak Daniel Goleman. Carol Dweck (1986; 2012;

2017) autorica je koncepta „growth mindset“, a njezini radovi obuhvaćaju fenomen motivacije i način na koji uvjerenja o sposobnostima mogu utjecati na ponašanje učenika i učenički uspjeh. Ross W. Greene (1999; 2003) fokusira se na razumijevanje i rješavanje problema ponašanja kroz suradnju s učenicima i razumijevanje njihova ponašanja, naročito kad je riječ o očekivanjima roditelja i okoline. Thomas Guskey (1986; 2000; 2002) u svojim radovima implicira da učinkovit sustav vrednovanja i povratne informacije mogu pomoći u rješavanju problema u ponašanju učenika, iako o njima ne govori izravno. Guskey ujedno naglašava važnost profesionalnog razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika zbog razumijevanja potreba učenika i pružanje potrebne podrške koja može smanjiti probleme u ponašanju, zatim zbog kvalitetne povratne informacije koje također mogu potaknuti učenike da preuzmu odgovornost za svoje ponašanje i učenje te zbog stvaranja okruženja koje potiče suradnju i povjerenje koje također smanjiti sukobe i probleme s ponašanjem. Prema tome, valja se složiti kako je odgojno-obrazovna ustanova kao jedan od sustava koji djeluje na odgajanje, također važan čimbenik u oblikovanju djeteta, odnosno učenika. Škola se tumači važnim izvorom socijalnih normi, kulturnih vještina i normativnih obrazaca ponašanja te ona ima zaštitnu ulogu za učenike, odnosno adolescente (Hrvatić, 2018). Pedagoška prevencija problema u ponašanju u školi podrazumijeva kontinuum od preventivnog, kurativnog do terapijskog poimanja u odnosu na probleme u ponašanju djece i mladih, u kojima se suradničkim odnosima škole, obitelji može poticati aktivniji pristup i očekivati bolje rezultate u procesu (re)socijalizacije (Hrvatić, 2018). Prema Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008), stručni suradnici u školi su: pedagog, psiholog, knjižničar i stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila, a škola do 180 učenika zapošljava 2 stručna suradnika od kojih jedan mora biti pedagog. Dakle, vidljivo je da svaka osnovna, odnosno srednja škola ima zaposlenog stručnog suradnika pedagoga. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (Narodne novine, [156/23](#)), zadaće pedagoga su obavljanje neposrednog odgojno-obrazovnog rada s učenicima te stručno-razvojni i koordinacijski poslovi (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2008). U kontekstu rada s učenicima s problemima u ponašanju, uloga školskog pedagoga realizira se kroz posjedovanje brojnih poželjnih kompetencija pedagoga (Staničić, 2001): osobna kompetencija (podrazumijeva osobne odlike pedagoga, koje omogućuju ili otežavaju svladavanje pedagoškog vođenja), razvojna kompetencija (obuhvaća organizacijsko-poslovodna znanja), stručna kompetencija, socijalna kompetencija (posebno podrazumijeva komunikaciju, odnos s nastavnicima, učenicima i roditeljima te stilove pedagoškog vođenja) te akcijska kompetencija (realizira se praktično djelovanje pedagoga, evaluaciju rada i rezultate rada). Kad je riječ o radu s učenicima s problemima u ponašanju u školskom okružju, tada se te aktivnosti mogu pratiti u sljedećim oblicima djelovanja : a) dijagnostika, b) razjašnjenje cilja i zadataka, c) supstitucija, d) kompenzacija, e) prevencija, f) subvencija (Hrvatić, 2013; Hrvatić, 2018). Također, kad je riječ o radu s učenicima s problemima u ponašanju vezanih za bilo koji oblik problema u ponašanju učenika, školski pedagog polazi od programiranja vlastita rada. Program se može napraviti tek nakon dobro proučene odgojne situacije u školi. Tri su etape u izradi programa, kao i djelovanju u vidu socijalnih i pedagoških intervencija: analiza odgojne situacije, utvrđivanje odgojnih ciljeva te ostvarenje odgojnog djelovanja, odnosno sama realizacija socijalnih i pedagoških intervencija (Jurić, 2004). U posljednjoj fazi, odnosno fazi ostvarenja aktivnosti u radu s učenicima s problemima u ponašanju, u fokus najviše dolazi kompetencija školskog pedagoga za socijalno i pedagoško djelovanje te je jasno kako za realizaciju ove faze, stručni suradnik pedagog mora biti spreman stalnom preispitivanju i nadograđivanju vlastite prakse, a ono se može bitno ostvaruje kroz stalna stručna usavršavanja. Stručno usavršavanje dio je profesionalnog razvoja svakog odgojno-obrazovnog djelatnika, a cilj stručnih usavršavanja je doprinos razvoja ustanovi u kojoj su zaposleni (Staničić i Resman, 2020). Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi učitelji, nastavnici i stručni suradnici imaju pravo i obvezu trajno se profesionalno osposobljavati i usavršavati kroz programe koje je odredilo Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2008). OECD (2009) definirao je profesionalni razvoj kao skup aktivnosti koje razvijaju vještine, znanje, profesionalne kompetencije i druge karakteristike učitelja. Pod stalnim profesionalnim

razvojem, osim inicijalnog obrazovanja i programa uvođenja, podrazumijeva se i pojedinačno te organizirano usavršavanje u matičnoj znanosti u području pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja relevantnih za učinkovito i kvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti u školskim ustanovama (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2008). Razlikuje se nekoliko vrsta stručnog usavršavanja – individualno stručno usavršavanje koje obuhvaća proučavanje i praćenje stručne, pedagoške i psihološke literature, pisane obrade pojedinih tema i druge oblike prema potrebi, zatim kolektivno stručno usavršavanje u ustanovi koje uključuje sadržaje koji se realiziraju na nastavničkom vijeću, razrednom vijeću, stručnim vijećima ili ciljano formiranim skupinama, npr. u provedbi projekata i drugih aktivnosti te kolektivno stručno usavršavanje izvan ustanove koje se, u pravilu, odnosi na obvezne oblike stručnog usavršavanja, a koje provode ovlaštene ustanove i organizacije u sustavu odgoja i obrazovanja, županijska stručna vijeća, stručne skupove, seminare i tribine (Bizjak Igrec i sur., 2014). Prema tome, podjela stručnog usavršavanja može se pratiti kroz usavršavanje kategorizirano u interno stručno usavršavanje i eksterno stručno usavršavanje, individualno ili grupno stručno usavršavanje. Školski pedagozi imaju ulogu u pripremanju, ostvarivanju i vrednovanju cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada škole, a uz navedeno, školski pedagog ima zadaću raditi na osobnom stručnom usavršavanju (Ivanek, 2016). Svrha osobnog stručnog usavršavanja je aktualizirati vlastita znanja uvidom u nove spoznaje matičnih znanosti, a osobito metodologije i metodike te dobiti što primjerenije odgovore na pitanja i probleme koji se pojavljuju u praksi, a na koja pitanja studij nije dao dovoljno znanja za njihovo rješavanje (Staničić i Resman, 2020). Za konstruiranje hipoteza u metodološkom dijelu rada pošlo se od brojnih teorijskih postavki. U odlikama spremnosti na promjene, intencijama za profesionalni razvoj, odgojno-obrazovni radnici razlikuju se prema dobi. U mlađoj dobi, na početku profesionalne karijere, uglavnom svi rade na sličan način. Nakon „stabilizacije“ počinje se razvijati osobni stil poučavanja i rada s učenicima. Također, počinju eksperimentirati s didaktičkim materijalima, metodama, poučavanje postaje sve raznolikije. Odgojno-obrazovni djelatnici postaju izuzetno motivirani i ambiciozni (postaju voditelji aktiva, prijavljuju projekte, napreduju u viša zvanja, u mentore, savjetnike, postaju voditelji županijskih stručnih vijeća...). Sve se to događa u mlađoj dobi radne karijere. Između 35. i 50. godine života, odnosno 15. i 25. godine staža, dolazi do samoprocjenjivanja u kojemu odgojno-obrazovni djelatnici uspoređuju svoj dotadašnji profesionalni život u odnosu na postavljene ciljeve i početne ideale s onim što ih još očekuje. Profesionalna smirenost je faza između 45. i 55. godine života. S godinama zrelosti počinju stvari raditi mehanički i manje „brinu“. Osjećaju olakšanje u razredu i rad s djecom, manje su osjetljivi na mišljenje drugih, bio to ravnatelj, kolege ili učenici. Samopouzdanje je veće, a potreba za unapređenjem manja. S godinama starosti učitelji, nastavnici, stručni suradnici, postaju manje fleksibilni, nepopustljiviji, znatnije se opiru novinama i svim promjenama, teže uče i prihvaćaju nove stavove vezane za odgojno-obrazovni rad (Bolitho, 2009). Iz navedenog razloga, sačinjena je hipoteza prilikom čega se pretpostavlja da će stariji pedagozi u manjoj mjeri iskazati sudjelovanje u nekom obliku stručnog usavršavanja za rad s učenicima s problemima u ponašanju, za razliku od mlađih pedagoga. Nadalje, brojni se autori slažu kako se problemi u ponašanju mogu manifestirati kod djece u bilo kojoj životnoj dobi, pa tako neka djeca koja pokazuju probleme u ponašanju s vremenom te probleme spontano isprave, druga djeca pokazuju sve intenzivniji i širi razvoj poremećaja u ponašanju (Powell, 2006). Thijssen (2016) ukazuje na činjenicu kako je uz pomoć više različitih longitudinalnih istraživanja dokazano da se već tijekom ranog djetinjstva mogu uočiti neke bihevioralne karakteristike koje mogu predvidjeti kasnije antisocijalno ponašanje, iako to nužno ne moraju biti faktori za razvitak kasnijih oblika antisocijalni ponašanja. Livazović (2014) rezultatima istraživanja prikazuje kako mlađi učenici češće pomažu i surađuju s drugima, pozitivnije ocjenjuju suradnju škole i roditelja te pomoć učenicima s posebnim potrebama i ulogu škole u razvijanju suradnje te izražavaju veću odgovornost i sklonost mirnom rješavanju sukoba za razliku od starijih. Drotar (2004) navodi kako pedijatri, odgajatelji u vrtiću i roditelji, kasnije učitelji i stručni suradnici, igraju važnu ulogu u što ranijem otkrivanju stanja koja

moгу ukazati na razvoj problema u ponašanju kasnije. S obzirom na navedeno, jasno je kako se već od najranije, predškolske dobi, pa sve do srednjoškolske dobi, mogu pratiti manifestacije problema u ponašanju. Ipak, najveći problemi javljaju se u višim razredima osnovne škole te u srednjoj školi vezano za procese sazrijevanja i adolescencije, kada „sve” poprima intenzivniju formu i kada „greške” iz djetinjstva poprimaju drugačije manifestne oblike (npr. odnos prema suprotnom spolu, ovisnosti, nepoštovanje zakona itd.), a utjecaj vršnjaka postaje primaran (UNICEF, 2017). Iz navedenog je konstruirana hipoteza, gdje se željelo provjeriti potreba pedagoga za stručnim usavršavanjem u osnovnoj i srednjoj školi, odnosno prema dobi djece.

METODOLOGIJA

Cilj istraživanja, problemi i hipoteze

Cilj istraživanja je proučiti odnos sudjelovanja u stručnom usavršavanju školskih pedagoga u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju i samoprocjene kompetencije za rad s učenicima s problemima u ponašanju te analizirati značajnost razlika u učestalosti sudjelovanja u stručnim usavršavanjima s obzirom na socio-demografska obilježja ispitanika – dob i mjesto zaposlenja odnosno osnovna ili srednja škola u kojoj su zaposleni ispitanici.

Istraživački problemi proizašli iz cilja istraživanja su:

- 1) Sudjelovanje u stručnim usavršavanjima u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju osnovnoškolskih i srednjoškolskih pedagoga
- 2)) Sudjelovanje pedagoga prema njihovoj dobi u stručnim usavršavanjima u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju
- 3) Povezanost procjene stručnog usavršavanja u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju i samoprocjene kompetencije u navedenom području rada školskog pedagoga

Hipoteze proizašle iz navedenog cilja su sljedeće :

H1: Ne postoji statistički značajna razlika ispitanika u sudjelovanju u stručnom usavršavanju u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju s obzirom na radno mjesto ispitanika – osnovna/srednja škola, odnosno da i pedagozi zaposleni u osnovnim školama kao i oni zaposleni u srednjim školama, jednako sudjeluju u navedenim stručnim usavršavanjima

H2 : Postoji statistički značajna razlika ispitanika u sudjelovanju u nekom obliku stručnog usavršavanja u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju s obzirom na dob, odnosno da i mlađi pedagozi, jednako kao i pedagozi srednje i zrele dobi jednako sudjeluju u navedenim stručnim usavršavanjima.

H3: Postoji statistički značajna pozitivna povezanost između procjene stručnog usavršavanja školskih pedagoga u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju i samoprocjene kompetencije za rad s učenicima s problemima u ponašanju.

Uzorak

Uzorak ispitanika sačinjavalo je 56 školskih pedagoga iz Republike Hrvatske. Uzorak ispitanika odnosio se na prigodni neprobabilistički uzorak iz populacije školskih pedagoga koji su proizvoljno rješavali digitalni anketni upitnik postavljen u Facebook grupi „Stručni suradnici u školama“. Navedena Facebook grupa broji ukupno 4,6 tisuće članova, od čega svi članovi nisu školski pedagozi, nego i stručni suradnici zaposleni u školama ostalih profila poput logopeda, psihologa, knjižničara i edukacijskih rehabilitatora.

Metoda prikupljanja i obrade podataka

Metoda prikupljanja podataka je anketiranje s pomoću digitalnog, anonimne ankete. Anketa je sastavljena od izdvojenih te prilagođenih čestica Skale procjene inkluzivnih socijalno-pedagoških kompetencija učitelja i Skale spremnosti za rad u inkluzivnim skupinama (prema Skočić, Mihić, 2011), za koju je autor dobio suglasnost. Pedagozima je anketa poslana u Facebook grupu „Stručni suradnici pedagozi u školama“ te je sudjelovanje u istraživanju bilo dobrovoljne naravi. Za potrebe konstruiranja ankete izdvojene su sljedeće čestice iz prethodno navedenih skala, faktorskom analizom te je utvrđen Cronbach's Alpha 0.923 te 0.882. i izdvojena su dva faktora: *primjenjivost stečenog znanja stručnog usavršavanja u praksi u tematici problema u ponašanju učenika, dostupnost stručnog usavršavanja pedagoga za učenike s problemima u ponašanju, kvaliteta stručnog usavršavanja za rad s učenicima s problemima u ponašanju, doprinos stručnog usavršavanja Vašim kompetencijama za rad s učenicima s problemima u ponašanju*. Od navedenih je čestica sačinjena kompozitna skala: Kvaliteta stručnog usavršavanja u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju. Također, za potrebe konstruiranja ankete izdvojene su sljedeće čestice koje se odnose na kompetencije u radu s učenicima s problemima u ponašanju: *Sposoban/sposobna sam za izradu individualiziranog odgojno – obrazovnog programa za učenike s problemima u ponašanju, Sposoban/sposobna sam za praćenje realizacije individualiziranih odgojno-obrazovnih programa za učenike s problemima u ponašanju, Sposoban/sposobna sam za poticanje učenika s problemima u ponašanju na uključivanje i aktivno sudjelovanje u aktivnostima, Sposoban/sposobna sam za komunikaciju i suradnju s roditeljima učenika s problemima u ponašanju, Poznajem i vodim pedagošku dokumentaciju vezanu uz učenike s problemima u ponašanju, Poznajem stručnu literaturu i kritički primjenjujem istraživanja i preporučene prakse iz područja inkluzivne i diferencijalne pedagogije, Dovoljno sam informiran/informirana o značajkama učenika s problemima u ponašanju, Organiziram individualne sastanke s učenicima s problemima u ponašanju, Organiziram preventivne programe u vidu prevencije javljanja problema u ponašanju*. Od navedenih je čestica sačinjena kompozitna skala: Samoprocjena kompetencije za rad s učenicima s problemima u ponašanju. Skale su bile intervalne naravi te je na iste bilo moguće odgovoriti na Likertovoj skali od 1 do 7 stupnjeva, prilikom čega 1 označava da se ispitanik u potpunosti ne slaže s tvrdnjom, a 7 da se ispitanik u potpunosti slaže s tvrdnjom. Podaci odgovora iz ankete obrađeni su s pomoću softverskog programa IBM SPSS 18.0, besplatne probne verzije, a primijenjeni su t-test za nezavisne uzorke, test Pearsonove korelacije kao i hi-kvadrat test.

REZULTATI I RASPRAVA

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2015) učenici s teškoćama su učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima. Vidljivo je dakle da učenici s problemima u ponašanju, spadaju u kategoriju učenika s teškoćama. Odgoj i obrazovanje učenika s problemima u ponašanju temelji se na načelima prihvaćanja različitosti učenika, prihvaćanja različitih osobitosti razvoja učenika, osiguravanja uvjeta i potpore za ostvarivanje maksimalnoga razvoja potencijala svakoga pojedinog učenika, izjednačavanja mogućnosti za postizanje najvećega mogućeg stupnja obrazovanja te osiguravanja odgoja i obrazovanja učenika što bliže njegovu mjestu stanovanja (Ministarstvo znanosti i obrazovanja). Iz navedenog je vidljivo kako je za odgojno-obrazovne djelatnike potreban niz stručnih kompetencija potrebnih za uspješnu realizaciju odgojno-obrazovnog rada s učenicima s problemima u ponašanju. Učitelji tako navode osjećaj nedovoljne kompetentnosti za rad s učenicima s teškoćama (Skočić Mihić, 2011) kao i nedostatak znanja i vještina za poučavanje u inkluzivnim razredima (Skočić Mihić i sur., 2011). Downing i sur.

(2000) navode najčešće dileme i strahove učitelja u školskoj inkluziji poput nedostatka profesionalne kompetencije gdje učitelji smatraju da nisu pripremljeni za rad s djecom ometenom u razvoju, nedostatak motivacije (učitelji su se obrazovali za rad s djecom koja imaju uobičajeni razvoj i ne vide svoje mjesto u procesu obrazovanja djece s posebnim potrebama), strahovanje da neće imati adekvatnu podršku stručnog tima ili vanjskih suradnika za rješavanje problema u okviru rada u razredu, smatraju da već rade u razredima koji su prekobrojni i da je to značajan ometajući faktor za uključivanje djece s posebnim potrebama, strahovanje da će roditelji djece tipičnog razvoja pokazati otpor i nezadovoljstvo, strahovanje da će djeca s posebnim potrebama zahtijevati maksimalnu pažnju učitelja i individualni rad tijekom cijelog dana što neće ostaviti vrijeme za realizaciju programa i rad s razredom u cjelini, strahovanje da dijete s posebnim potrebama neće biti prihvaćeno od strane vršnjaka, strahovanje da dijete s posebnim potrebama neće dobivati stimulaciju koja mu je potrebna u okviru redovnog razreda (prema Vinković, 2021). Prije testiranja samih hipoteza, provedene su preliminarne analize i frekvencije određenih varijabli. Podaci o frekvenciji sudjelovanja u dosadašnjim oblicima stručnog usavršavanja u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju istražene se postupcima deskriptivne statistike. Podaci su vidljivi u tablici 1 iz čega je vidljivo da je 83 % ispitanika (N = 44) sudjelovalo u nekom obliku stručnog usavršavanja tematikom vezano za problematiku rada s učenicima s problemima u ponašanju. Ipak, 17 % ispitanika do sada nikada nije sudjelovalo u nekom obliku stručnog usavršavanja vezano za navedenu problematiku, što može bitno predstavlja prostor za dodatno organizaciju i provedbu nekih oblika stručnog usavršavanja navedene tematike.

Tablica 1

Frekvencije sudjelovanja u dosadašnjim stručnim usavršavanjima u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju

	Frekvencije	Postotak	Važeći postotak	Kumulativni postotak	Ukupno
Važeći postotak	DA	44	83.0	83.0	83.0
	NE	9	17.0	17.0	100.0
	Total	53	100.0	100.0	

Izvor: autor

Sudjelovanje u stručnim usavršavanjima u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju osnovnoškolskih i srednjoškolskih pedagoga

U prvom istraživačkom problemu pošlo se od hipoteze da ne postoji statistički značajna razlika ispitanika u sudjelovanju u stručnom usavršavanju u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju s obzirom na radno mjesto ispitanika – osnovna/srednja škola. Iz tablice 2 vidljivo je kako se podjednak postotak ispitanika školskih pedagoga u osnovnim (82,5 %) i srednjim školama (84,6 %) stručno usavršava u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju. Budući da tablica 2x2 ne zadovoljava pretpostavku najmanje očekivane učestalosti, vidljivo iz rezultata hi kvadrat testa, umjesto vrijednosti hi kvadrata upotrijebio se Fisherov pokazatelj, prilikom čega je vidljivo da ne postoji statistički značajna razlika pohađanja stručnog usavršavanja u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju između radnog mjesta ispitanika, odnosno da je podjednak broj ispitanika iz osnovne škole (82,5 %) i srednje škole (84,6 %) pohađao neki oblik stručnog usavršavanja za rad s učenicima s problemima u ponašanju. Iz navedenog se zaključuje da se ostaje pri početnoj hipotezi (H1). Takvi rezultati ujedno potvrđuju prethodno navedene spoznaje brojnih autora koji navode da se problemi u ponašanju mogu manifestirati kod djece u bilo kojoj životnoj dobi, pa tako neka djeca koja pokazuju probleme u ponašanju s vremenom i probleme spontano isprave, dok druga djeca pokazuju sve intenzivniji i širi razvoj poremećaja u ponašanju (Powell, 2006), a stručni suradnici pedagozi i u osnovnim i u srednjim školama u jednakoj se mjeri moraju suočavati s tim izazovima te se za njih i stručno usavršavati.

Tablica 2

Radno mjesto – pohađanje stručnog usavršavanja

		OSNOVNA ŠKOLA	SREDNJA ŠKOLA	UKUPNO
Broj ispitanika	N	40	13	53
	%	75,5%	24,5%	100%
Pohađanje SU *	DA (N)	33	11	44
	Da (%)	82,5%	17,5%	83,0%
	NE (N)	7	2	9
	NE (%)	77,8%	22,2%	17,0%

**Dosadašnje pohađanje S.U. odnosi se na dosadašnje pohađanje nekog oblika stručnog usavršavanja u tematici učenika s problemima u ponašanju.*

Izvor: autor

Sudjelovanje pedagoga prema njihovoj dobi u stručnim usavršavanjima u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju

U proučavanju navedenog istraživačkog problema i proizašle prve hipoteze pošlo se od pretpostavke da postoji nekoliko istraživanja koja sugeriraju da dob stručnjaka u odgoju i obrazovanju utječe na njihovo sudjelovanje u stručnom usavršavanju. Na primjer, istraživanje koje su proveli Day i Sachs (2004) pokazuje da mlađi učitelji često traže više mogućnosti za profesionalni razvoj i novine u

metodologiji nastave, dok stariji učitelji mogu biti oprezniji u prihvaćanju promjena. Također, Avalos (2011; 2023) navodi da mlađi učitelji često imaju jaču motivaciju za usavršavanje jer su u fazi stjecanja vještina i znanja, dok stariji učitelji, koji već imaju značajno iskustvo, mogu biti više usredotočeni na specijalizaciju u svom području ili očuvanje postojećih metoda. Ove razlike ukazuju na važnost prilagodbe programa stručnog usavršavanja različitim potrebama učitelja prema njihovoj dobi i iskustvu. Iz navedenog je proizašla sljedeća hipoteza da postoji statistički značajna razlika ispitanika u sudjelovanju u nekom obliku stručnog usavršavanja u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju s obzirom na dob. Da bi se hipoteza testirala, prvotno je ispitana frekvencija ispitanika s obzirom na dob (tablica 3). Budući da je najmanji broj pedagoga zrele dobi (od 45 godina pa nadalje), koristila se neparametrijska tehnika – hi-kvadrat testa te je utvrđeno da ne postoji statistički značajna dobna razlika ($p=.45$), prilikom čega i pedagozi mlađe dobi (84 %) i pedagozi srednje dobi (75 %), kao i pedagozi zrele životne dobi (90 %) u podjednakoj mjeri jesu sudjelovali u nekom obliku stručnog usavršavanja ove školske godine u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju, prilikom čega je dodatno provjeravan Cramer's V pokazatelj zbog najmanje očekivane učestalosti. Stoga, može se zaključiti da se ne ostaje pri prvoj postavljenoj hipotezi, odnosno da postoji statistički značajna razlika ispitanika u sudjelovanju u nekom obliku stručnog usavršavanja u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju s obzirom na dob pedagoga. Razlog odstupanja od prethodnih istraživanja može se pronaći u činjenici da je mali broj ispitanika sudjelovao u istraživanju, ali i o činjenici da su prethodna istraživanja povezana s učiteljima, a ne sa stručnim suradnicima što pedagog jest. Ujedno, ova spoznaja može otvoriti prostor za buduća istraživanja vezana isključivo za pedagoga s tematikom stručnog usavršavanja u kojima oni sudjeluju.

Tablica 3

Dobna distribucija ispitanika

Dob	Frekvencija (N)	Postotak (%)	Kumulativni postotak (%)
Mladi pedagozi	22	41.5	41.5
Pedagozi srednje dobi	20	37.7	79.2
Pedagozi zrele dobi	11	20.8	100.0
Ukupno	53	100.0	

Izvor: autor

Povezanost procjene stručnog usavršavanja u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju i samoprocjene kompetencije u navedenom području rada školskog pedagoga

Da bi se procijenio ukupan stav o procjeni kvalitete dosadašnjeg stručnog usavršavanja školskih pedagoga u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju, konstruirana je kompozitna varijabla *procjena kvalitete stručnog usavršavanja*. Podaci su vidljivi u tablici 4, prilikom čega je, $M = 3.24$, a najveća vrijednost procjene je 7. Upitnik je također sastavljen od izdvojenih te prilagođenih čestica Skale procjene inkluzivnih socijalno-pedagoških kompetencija učitelja i Skale spremnosti za rad u inkluzivnim skupinama (prema Skočić, Mihić, 2011) za koju je autor ovog rada dobio suglasnost. U

tablici 5 vidljiva je distribucija stava ispitanika o procjeni kompetencije za rad s učenicima s problemima u ponašanju, prilikom čega je $M = 4,51$, odnosno rezultat ukazuje na to da se većina školskih pedagoga uglavnom slaže da imaju kompetenciju za rad s učenicima s problemima u ponašanju pa valja zaključiti kako je procjena kompetencije na srednjoj razini, odnosno kako postoji prostor za napredak, budući da je najveća moguća vrijednost odgovora bila je označena brojem sedam. Da bi se usporedila povezanost stručnog usavršavanja i kompetencije za rad s učenicima s problemima u ponašanju, za istraživanje odnosa između te dvije intervalne varijable, provedena je korelacijska analiza prilikom čega se pratio Pearsonov koeficijent korelacije. Veza između stručnog usavršavanja i procjene kompetencije za rad s učenicima s problemima u ponašanju istražena je s pomoću Pearsonove linearne korelacije. Obavljene su preliminarne analize da bi se dokazali zahtjevi o pretpostavkama normalnosti i homogenosti varijanci. Utvrđena je značajna pozitivna korelacija između varijabli stručnog usavršavanja i procjene kompetencije za rad s učenicima s problemima u ponašanju, $r = 0.48$, $N = 46$, $p < 0.05$ ($p = 0.001$), pri čemu veća procjena kvalitete i učinka stručnog usavršavanja, označava i veću kompetenciju za rad s učenicima s problemima u ponašanju. Takav rezultat predstavlja srednju jačinu korelacije 0.476^{**} ($*p < .05$, $**p < .01$, $***p < .001$) te se može pratiti kako veća razina kvalitete i procjene učinka stručnog usavršavanja u tematici rada s učenicima s problemima u ponašanju, označava i veću procjenu kompetencije za rad s učenicima s problemima u ponašanju, čime je potvrđena posljednja hipoteza. Ujedno se takvi rezultati slažu s brojnim prethodnim analizama (Darling Hammond i sur., 2017, Bubb, Earlyju 2013), koje tumače važnost kvalitetnog stručnog usavršavanja za pozitivne implikacije u praksi.

Tablica 4

Stav o procjeni kvalitete stručnog usavršavanja

	N	Min.	Max.	M	Std. devijacija	Koef. asimetrije		Koef. zaobljenosti	
	Hi kvadrat parametar	Hi kvadrat parametar	Hi kvadrat parametar	Hi kvadrat parametar	Hi kvadrat parametar	Hi kvadrat parametar	SE	Hi kvadrat parametar	SE
Kvaliteta S.U.*	46	1	6	3.24	1.119	.397	.350	-.417	.688
N	46								

*Kvaliteta stručnog usavršavanja odnosi se na kompozitnu varijablu intervalne naravi

Izvor: autor

Tablica 5

Procjena kompetencije za rad s učenicima s problemima u ponašanju

Deskriptivna statistika	Procjena kompetencije
N	53
M	4.51
Medijan	4.00
Mod	4
Std. devijacija	1.203
Koeficijent asimetrije	0.011
Stand. pogreška asimetrije	0.327
Koeficijent zaobljenosti	-0.561
Stand. pogreška koeficijenta zaobljenosti	0.644
Min.	2

Izvor: autor

ZAKLJUČAK

Valja zaključiti kako je vidljiva potreba stalnog stručnog usavršavanja, pa tako i u području rada s učenicima s problemima u ponašanju. Rezultati su pokazali kako stručno usavršavanje u toj tematici ima pozitivne učinke u praksi i da školski pedagozi stručnim usavršavanjem postižu i veću kompetenciju za rad s učenicima s problemima u ponašanju. Ograničenja ovog istraživanja vidljiva su u manjem broju ispitanika koji nije obuhvatio uzorak barem 3–5 % cjelokupne populacije – školskih pedagoga iz Republike Hrvatske te u odabiru statističkih tehnika koje problem ne objašnjavaju dubinski nego na razini sociodemografskih obilježja, a ujedno je anketni upitnik bio konstruiran za potrebe ovog istraživanja pa nije vidljiva njegova potpuna pouzdanost. Ipak, nad ovim se istraživanjem uspjelo provesti parametrijski skup tehnika poput Pearsonove korelacije. Ovo istraživanje može bitno predstavljati potrebu, za organizatore i voditelje stručnih usavršavanja za organizacijom i provedbom različitih oblika stručnog usavršavanja u tematici problema u ponašanju. Jasno je kako su školski pedagozi neizostavna karika u lancu odgojno-obrazovnog procesa i kako je njihova uloga nezanemariva u ostvarivanju rada s učenicima s problemima u ponašanju. Istovremeno rezultati istraživanja otvaraju prostor novim istraživanjima u smjeru odrednica poželjnih oblika nadolazećih stručnih usavršavanja vezanih za tematiku rada s učenicima s problemima u ponašanju jer prakse suvremene škole donose brojne izazove na navedenom području rada odgojno-obrazovnih stručnjaka.

LITERATURA

- Ávalos, B. (2023). Teacher Professional Development: Revisiting Critical Issues. In *Approaches to Teaching and Teacher Education*. Emerald Publishing Limited, 43, 59-71.
- Bizjak-Igrec, J., Galić, M. i Fejdetić, M. (2014). Pedagoški portfolio: stručni prilozi za rad stručnih suradnika pedagoga u osnovnim i srednjim školama. Zagreb: Profil.
- Bolitho, R. (2009). Suvremeni pristup stručnom usavršavanju. *Materijali nastali za potrebe Projekta jačanja kapaciteta AZOO Agencija za odgoj i obrazovanje*. Zagreb.
- Bouillet, D. (2010). Pedagoške mjere u sustavu intervencija prema učenicima rizična ponašanja: kritička analiza. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 151(2), 268-290.
- Bouillet, D., Uzelac, S. Dodig, D. (2009). Primjerenost sadržaja socijalnopedagoških intervencija potrebama djece i mladih s poremećajima u ponašanju. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 9 – 28 <https://hrcak.srce.hr/file/174513>
- Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bubb, S., Earley, P. (2013). The use of training days: Finding time for teachers' professional development. *Educational Research*, 55(3), 236-248.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hamerness, K., Low, E. L., i Zeichner, K. (2017). Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world. *John Wiley & Sons*.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309.
- Day, C. i Sachs, J. (2004). Profesionalizam, performativnost i osnaživanje: Diskursi u politici, politikama i svrhama kontinuiranog profesionalnog razvoja. U *Međunarodnom priručniku o stalnom stručnom usavršavanju učitelja* (str. 3-32). Open University Press.
- Devinsky, O., Desposito, M. (2003). *Neurology of cognitive and behavioral disorders* (Vol. 68). Oxford: Oxford University Press.
- Downing, J. E., Ryndak, D. L., & Clark, D. (2000). Paraeducators in inclusive classrooms: Their own perceptions. *Remedial and Special education*, 21(3), 171-181.
- Drotar, D. (2004) Detecting and Managing Developmental and Behavioral Problems in Infants and Young Children. *Infants and Young Children*, 17(2), 114-124
- Državni zavod za statistiku (2023). *Priopćenje - Osnovne škole, kraj šk. g. 2022./2023. i početak šk. g. 2023./2024.* Zagreb. Dostupno na : <https://podaci.dzs.hr/2024/hr/76961>
- Ivanek, P. (2016). Stručna usavršavanja nastavnika i obrazovno – vaspitna postignuća učenika srednje škole (Doktorska disertacija). Dostupno na : https://www.zrinski.org/media/uploads/nikolazrinski/dokumenti/upute_za_citiranje_i_navodenje_literature_vszrinski_ver02.pdf
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskoga pedagoga*. Školska knjiga.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Greene, R. W. (1999). The explosive child (p. 0). HarperCollins World.
- Greene, R. W., Ablon, J. S., & Goring, J. C. (2003). A transactional model of oppositional behavior: Underpinnings of the Collaborative Problem Solving approach. *Journal of Psychosomatic Research*, 55(1), 67-75.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational leadership*, 59(6), 45-51.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Hentig, V. H. (1997). *Humana škola: škola mišljenja na nov način*. Zagreb: Educa.
- Hrvatić, N. (2013), *Pedagogija i kultura*, U: Hrvatić, N., Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, (str. 152-161) svezak 1., Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Hrvatić, N. (2018.), *Pedagoška prevencija i resocijalizacija poremećaja u ponašanju*. U: Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija, obrazovanje i nastava* (str. 22-31), Mostar: Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.
- Hrvatska, R. (2008). Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine br, 86*, 09-92.
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008). *Narodne novine*, 76/05. Preuzeto s : https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015). *Narodne novine* 24, 510. Dostupno na: https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
- Kauffman, J. M. (1997). Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. *Merrill/Prentice Hall, One Lake Street, Upper Saddle River, NJ 07458*.
- Koller-Trbović, N., Žižak, A. i Jeđud Borić, I. (2011). Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih. Povjerenstvo za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih Vlade Republike Hrvatske. Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti RH, Zagreb.
- Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofski fakultet.

- Lenzen, D. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju. Što može, što želi*. Zagreb : Educa.
- Livazović, G. (2012). Pedagoško utemeljenje kurikuluma socijalnih kompetencija u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1-2), 59-81.
- OECD. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). (2009). *Highlights from 'Education at a glance 2009'*. OECD, Paris, France.
- Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2014). NN 34/14, 40/14, 103/14. Dostupno na : <https://www.zakon.hr/cms.htm?id=27323>
- Previšić, V. (1999). Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. *Napredak (Zagreb)*, 140(1), 7-16.
- Powell, D., Dunlap, G., Fox, L. (2006). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & Young Children*, 19(1): 25-35.
- Skočić Mihić, S. (2011). Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. (Doktorska disertacija). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
- Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil školskog pedagoga. *Napredak (Zagreb)*, 142(3), 279-295.
- Staničić, S., Resman, M. (2020). Pedagog: u vrtiću, školi i domu. Znamen.
- Thijssen, J. (2016). Children with externalizing behavior problems. Maastricht: Ridderprint BV.
- Trnavac, N. (2007). Što i kako rade školski pedagozi u Srbiji?. *Nastava i vaspitanje*, 56(1), 88-103.
- UNICEF (2017). Country Office annual reporting, Countries implementing key measures of inclusive education. Save the Children's (2020). Resource Centre. Dostupno na : at: <https://blogs.unicef.org/blog/inclusive-education-children-with-disabilities/>
- Von Bertalanffy, L. (1950). Nacrt opće teorije sustava. *British Journal for the Philosophy of Science*, 1, 134-165. <https://doi.org/10.1093/bjps/1.2.134>
- Vinković, D. (2021). *Inkluzivne socijalno-pedagoške kompetencije učitelja u osnovnoj školi* (Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Humanities and Social Sciences).
- Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb : Školska knjiga.