

Razlike u samoprocijenjenoj učinkovitosti u poučavanju učenika s teškoćama u ponašanju s obzirom na procijenjene potrebe za dodatnom pomoći u učenju i korekcije ponašanja

Mršić, Sarah

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:089369>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-23**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Sarah Mršić

**RAZLIKE U SAMOPROCIJENJENOJ UČINKOVITOSTI U POUČAVANJU
UČENIKA S TEŠKOĆAMA PONAŠANJA S OBZIROM NA PROCIJENJENE
POTREBE ZA DODATNOM POMOĆI U UČENJU I KOREKCIJE PONAŠANJA**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2019.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Učiteljski studij

RAZLIKE U SAMOPROCijenjenoj UČINKOVITOSTI U POUČAVANJU UČENIKA S
TEŠKOĆAMA PONAŠANJA S OBZIROM NA PROCijenjene POTREBE ZA
DODATNOM POMOĆI U UČENJU I KOREKCIJE PONAŠANJA
DIPLOMSKI RAD

Predmet: Učenici s poremećajima u ponašanju

Mentor: izv. prof. dr. sc. Nataša Vlah

Student: Sarah Mršić

Matični broj: 0299007294

Rijeka,
veljača, 2019.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam završni rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentoricom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.

Vlastoručni potpis:

Veliko hvala, prije svega, mentorici izv. prof. dr. sc. Nataši Vlah na savjetima, strpljenju, stručnoj pomoći, izdvojenom vremenu i uloženom trudu tijekom realizacije ovog diplomskog rada.

Zahvaljujem se ravnateljima, stručnim suradnicima te učiteljima/učiteljicama svih osnovnih škola u kojima je bilo provedeno istraživanje na omogućenju provođenja istog te na ukazanoj pomoći.

Posebnu zahvalu upućujem svojoj obitelji i bliskim prijateljima na pružanju безусловne potpore i podrške te neizmjernog razumjevanja tijekom fakultetskog obrazovanja, a posebice tijekom pisanja diplomskog rada.

SAŽETAK

Opći cilj rada jest utvrđivanje razlika u samoprocjenjenoj učinkovitosti poučavanja učenika s teškoćama u ponašanju obzirom na procijenjene potrebe za dodatnom pomoći u učenju i korekciji ponašanja. Istraživanje se provodilo u Republici Hrvatskoj, na području 12 županija: Koprivničko-križevačke, Sisačko-moslavačke, Varaždinske, Primorsko-goranske, Međimurske, Osječko-baranjske, Vukovarsko-srijemske, Brodsko-posavske, Ličko-senjske, Splitsko-dalmatinske, Zagrebačke županije i Grada Zagreba.

Uzorak ispitanika čini 1338 učitelja i razrednika. Korišteni mjerni instrument je *Upitnik za učitelje* u kojem su ispitanici, osim određenih općih podataka (koji nisu otkrivali njihov identitet, niti identitet učenika), procjenjivali učinkovitost vlastitih sposobnosti, vještina i metoda u radu s učenicima za koje smatraju da ima određenu teškoću u ponašanju te potrebe za dodatnom pomoći u učenju i korekciji ponašanja.

Ispitani učitelji ne samoprocjenjuju svoju učinkovitost nisko, smatraju se podjednako učinkovitima u radu s učenicima koji imaju teškoće u ponašanju s obzirom na potrebu za dodatnom pomoći u učenju. U radu s učenicima s teškoćama u ponašanju procjenjuju se češće učinkovitima sa skupinom učenika kojima nije potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja. Rezultati dobiveni u istraživanju ukazuju na potrebu za dodatnom edukacijom učitelja na području rada s učenicima s teškoćama u ponašanju kojima je potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja, ali i u učenju.

Ključni pojmovi: teškoće u ponašanju, učinkovitost učitelja, samoprocjena učitelja, dodatna pomoć u učenju, dodatna pomoć u korekciji ponašanja

SUMMARY

The basic aim of this research was to determine whether there are any differences in the self-assessed efficacy in teaching students with behavioral problems with regard to the estimated need for additional help in learning and behavior correction. The survey was conducted in the Republic of Croatia, in 12 counties: Koprivnica- Križevci County, Sisak - Moslavina County, Varaždin County, Primorje - Gorski kotar County, Međimurje County, Osijek – Baranja County, Vukovar – Srijem County, Brod – Posavina County, Lika – Senj County, Split – Dalmatia County, Zagreb County and the City of Zagreb.

The survey sample consists of 1338 teachers and class masters. The instrument used was *Questionnaire for teachers* in which the examinees, besides providing certain general data (that did not reveal either their or the students' identities), self-assessed the efficacy of their own abilities, skills and methods in working with students that they thought have certain behavioral problems as well as a need for additional help in learning and behavior correction.

The surveyed teachers do not self-assess their own efficacy badly, they deem themselves equally efficient when working with students with behavioral problems with regard to the need for additional help in learning. In working with students with behavioral problems, they assess themselves to be more efficient with students that do not need additional help with behavior correction. The results provided by this survey show a need for additional teacher training in the area of working with students with behavioral problems that need additional help in behavior correction as well as learning.

Keywords: behavioral problems, self-efficacy, self-assessed efficacy, additional help in learning, additional help in behavior correction

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| 1. UVOD..... | 9 |
| 1.1. Teškoće u ponašanju – definicija, klasifikacija, uzorci i simptomi | 10 |
| 1.2. Legislativna reguliranost odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama..... | 17 |
| 1.3. Dodatna pomoć | 25 |
| 1.4. Učinkovitost učitelja..... | 31 |
| 2. SVRHA, CILJEVI I HIPOTEZE | 39 |
| 2.1. Svrha istraživanja | 39 |
| 2.2. Ciljevi istraživanja..... | 39 |
| 2.3. Hipoteze istraživanja | 39 |
| 3. METODA ISTRAŽIVANJA | 40 |
| 3.1. Uzorak ispitanika | 40 |
| 3.2. Uzorak učenika | 45 |
| 3.3. Mjerni instrument..... | 46 |
| 3.4. Način prikupljanja podataka | 47 |
| 3.5. Metode obrade podataka..... | 48 |
| 4. REZULTATI..... | 49 |
| 4.1. Dodatna pomoć u učenju i korekciji ponašanja | 49 |
| 4.2. Analiza učinkovitosti u odnosu na potrebu za dodatnom pomoći u učenju | 51 |
| 4.3. Analiza učinkovitosti u odnosu na potrebu za dodatnom pomoći korekciji ponašanja 54 | |
| 5. RASPRAVA | 58 |
| 5.1. Verifikacija hipoteza | 58 |
| 5.2. Preporuke za buduća istraživanja..... | 60 |
| 5.3. Mogućnost primjene rezultata u praksi | 61 |
| 6. ZAKLJUČAK | 62 |
| 7. LITERATURA..... | 63 |

1. UVOD

Jedan razred čini heterogena skupina učenika. Svaki učenik ima različite životne navike, odrasta u jedinstvenoj sredini u kojoj kreira svoje svjetonazore, njeguje određene tradicionalne vrijednosti. Također, razlikuju se u interesima, karakterima, kognitivnim, emocionalnim, socijalnim sposobnostima te komunikacijskim vještinama (Stropnik-Kunič, 2012).

Djeca i adolescenti različito reagiraju u određenim situacijama manifestirajući svoje osjećaje. Njihova ponašanja mogu biti prikladna ili neprikladna. Mogu se razlikovati prema intenzitetu, situaciji u kojoj se nalaze i na koju djeluju (Mihić i Bašić, 2008). Postoji razlika i u njihovom trajanju, složenosti i štetnosti (Zrilić, 2013). No, do većeg problema dolazi kada pojedinci ne znaju kontrolirati svoje ponašanje niti upravljati njime te opetovano ponavljaju nedolično ponašanje koje prevladava u njihovoj ličnosti i otežava bilo kakav oblik komunikacije s okolinom. Tada najčešće postoji određeni problem u ponašanju.

Učitelji se gotovo u svakoj generaciji susreću barem s jednim učenikom koji ima teškoću u ponašanju koje se mogu očitovati primjerice kroz nepažnju, impulzivnost, hiperaktivnost ili odsutstvo duhom i povučenost (Merrell i Tymms, 2013). To uvelike utječe na međusobne odnose učenika u razredu te učenika i učitelja. Osim toga, otežava se tijekom odgojno obrazovnog procesa. Učenici s teškoćama nepažnje iziskuju mnogo više strpljenja i prilagođavanja od strane učitelja. Nerijetko takvi učenici imaju i teškoću u ponašanju poput nedostatka discipline, agresivnosti, ne poštuju autoritet, depresivni su i slično. Upravo takva ponašanja negativno utječu na razredno ozračje te uzrokuju smetnje u odnosu s drugim učenicima i u njihovom poučavanju (Lane, Wehby, Barton-Arwood, 2005 prema Bouillet i Bijedić, 2007).

Ovim radom utvrđivat će se razlike u samoprocjenjenoj učinkovitosti učitelja u poučavanju učenika s teškoćama ponašanja s obzirom na procijenjene potrebe za dodatnom pomoći u učenju i korekcije ponašanja. Do željenih ishoda doći će se elaboriziranjem prikupljene literature te empirijskim istraživanjem provedenim u Republici Hrvatskoj na području 12 županija: Koprivničko-križevačke, Sisačko-moslavačke, Varaždinske, Primorsko-goranske, Međimurske, Osječko-baranjske, Vukovarsko-srijemske, Brodsko-posavske, Ličko-senjske, Splitsko-dalmatinske, Zagrebačke županije i Grada Zagreba.

1.1. Teškoće u ponašanju – definicija, klasifikacija, uzorci i simptomi

Proučavanjem literature neizbježno je primjetiti raznovrsnost u korištenju termina kod definiranja teškoća u ponašanju. To su termini poput *poremećaji u ponašanju*, *smetnje ponašanja*, *karakterne smetnje*, *problemi u ponašanju*, *socijalna neprilagođenost*, *nedovoljno kontrolirano ponašanje*, *društveno neprihvatljivo ponašanje*, *rizično ponašanje*, *asocijalno i antisocijalno ponašanje*, *maloljetnička delikvencija*, *devijatno ponašanje*, *odgojna zapuštenost*, *neprilagođena djeca* (Đuranović, Klasnić, Lapat, 2013; Krampač-Grljušić, 2017; Zrilić, 2013). Ono što je zajedničko svim terminima jest izazivanje osude, neprihvatanje i negodovanje društva (Bašić i sur, 2004).

U Hrvatskoj se od sedamdesetih godina 20. stoljeća do 2010. najčešće upotrebljavao termin poremećaji u ponašanju kojim su se obuhvaćale različite vrste problema s kojima je moguće susresti se u ponašanju djece i mladih do 18. godine života. Osim prema vrsti, ponašanja se razlikuju prema intenzitetu, vremenskom trajanju i složenosti problema. Među njih ubrajamo rizična ponašanja, emocionalne i socijalne teškoće, teškoće u učenju, ponašanju, ali i maloljetničku delikvenciju te kaznena djela (Koller-Trbović i sur., 2011). Ono što se može primjetiti je široki spektar ponašanja koja se pripisuju jednom terminu. Bašić i sur. (2004) naglašavaju preveliku obuhvatnost pojma poremećaja u ponašanju.

Poremećaje u ponašanju su pokušali objasniti razni autori te u nastavku iznosim neke od definicija tog pojma. Krenimo od toga da se u školstvu razlikuju učenici tipičnog razvoja i učenici s posebnim potrebama. U grupu učenika s posebnim potrebama ubrajaju se učenike s teškoćama i daroviti učenici (prema čl. 62. Zakona o odgoju i obrazovanju, NN 87/2008). Djeca s teškoćama u razvoju razlikuju se prema vrsti i stupnju određene teškoće te se prema Orijehtacijskoj listi (prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/2015) razlikuju skupine učenika s:

1. oštećenjem vida
2. oštećenjem sluha
3. oštećenjem jezično-govorne glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
4. oštećenjem organa i organskih sustava
5. intelektualnim teškoćama
6. *poremećajima u ponašanju i oštećenjima mentalnog zdravlja*
7. dvije ili vrsta teškoća.

Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja pripadaju skupini 6 Orijentacijske liste. Definirani su kao „stanja za koje je na temelju medicinske, psihologijske, pedagoške, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne ekspertize utvrđeno da su uvjetovani organskim čimbenikom ili progredirajućim psihopatološkim stanjem, a očituju se oštećenim intelektualnim, emocionalnim i socijalnim funkcioniranjem.“ (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/2015, prilog 1)

Postoji sedam podskupina poremećaja u ponašanju i oštećenjima mentalnog zdravlja, a to su:

1. Organski, uključujući simptomatski mentalni poremećaj,
2. Poremećaji raspoloženja,
3. Neurotski poremećaji, poremećaji vezani uz stres i somatoformni,
4. Shizofrenija, shizotipni i sumanutni poremećaji,
5. Poremećaji iz autističnoga spektra,
6. Poremećaji aktivnosti i pažnje,
7. Poremećaji u ponašanju i osjećanju. (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/2015, prilog 1)

Promatrajući navedene podskupine uvidamo širinu spektra poremećaja u ponašanju, od ponašanja koja mogu biti potaknuta određenim stanjima, aktivnostima i/ili ponašanjima, preko onih koja se očituju izuzetno povučenim, antisocijalnim, depresivnim ponašanjima, do onih koji mogu dovesti do opasnih posljedica.

Prema Uzelac (1995) pojam poremećaja u ponašanju obuhvaća ponašanja koja: „odstupaju od širokog okvira uobičajenoga ponašanja mladih ljudi date sredine, predstavljaju štetnost za pojedinca i/ili za njegovu okolinu, iziskuju dodatnu stručnu pomoć i/ili širu društvenu pomoć radi uspješne socijalne integracije takve osobe.“ (Uzelac, 1995, prema Zrilić-Šimurina, 2017, 28). Campbell (1986. prema Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić, 2003) smatra ovaj pojam vrstom ponašanja koje ne prati norme uobičajenog ponašanja većine ljudi te ih definira na činjenici da postoji odstupanje od „normalnog“, tipičnog razvoja. Kada govorimo o pojmu normalnog, uobičajenog, ono se najčešće definira ono što je prisutno kod većine.

Koller-Trbović (2003) poremećaje u ponašanju definira kao ponašanja djece i mladih koja rezultiraju nanošenjem određenih problema i štete sami sebi ili okolini. Romstein i Velki (2015) ističu da se u poremećaje u ponašanju ubrajaju poteškoće u samokontroli vlastitih osjećaja i ponašanja. Zrilić (2013) se zalaže da definicija poremećaja u ponašanju treba obuhvatiti oblike ponašanja kojima je zajedničko kršenje i nepoštivanje općih prava osoba u

njihovom okruženju te školskih i društvenih normi. Grupira postupke laganja, agresivnosti, destruktivnosti, krađe i vandalizma u oblike ponašanja koji su karakteristični za poremećaje u ponašanju. Određeni autori poremećaje u ponašanju definiraju kao „aktivne oblike rizičnoga ponašanja“ (Ribić, 1991; Uzelac i sur., 1999; Opić, 2000, prema Zrilić, 2013). Među njih ubrajaju agresivno ponašanje, nedostatak discipline, inatljivost, laganje i slično.

Uzelac i sur. (1999) su istaknuli da je za učenike ranog osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja primjerenije služiti se terminom da su *rizično socijalnog ponašanja* umjesto termina da imaju *poremećaj u ponašanju*. Kao razlog tome navode njihovu nisku kronološku dob.

Stručnjaci nisu usuglašeni mišljenja o načinu na koji se definira fenomen poremećaja u ponašanju niti postoje konkretni standardi po kojima se pristupa tom fenomenu. Postoje samo individualne smjernice prema kojima pojedinac stvara zasebna mišljenja i na taj način pristupa problemu. Zbog toga dolazi i do različitih odabira sankcija.

Postojanje nesuglasnica oko termina rezultiralo je pokretima kojima je bio cilj usuglasiti opći termin. *Radna skupina za izradu analize i prijedloga standarda definiranja, utvrđivanja i praćenja procesa poremećaja u ponašanju djece i mladih* je pokrenula projekt kojem je cilj bio usuglasiti opći termina na razini nacije. Ishod projekta dogodio se 2011. kada je prihvaćen termin – problemi u ponašanju djece i mladih (Koller-Trbović i Žižak, 2012).

Potrebno je napomenuti dokument *Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih* koji je od velike važnosti za praksu i čiji je prijedlog usvojen 2011. godine (Koller-Trbović i sur., 2011). Dokumentom su se usuglašavali sljedeći sektori koji su povezani s problemima u ponašanju djece i mladih: obiteljski centri, odgoj i obrazovanje, socijalna skrb, policija, pravosuđe i zdravstvo. Standard pruža različite kriterije i definicije ovisno o području rada kojima se pojednostavlja razumjevanje složenosti teme. Osim toga, nudi i prijedlog definicije i klasifikacije na nacionalnoj razini. Pojam problema u ponašanju djece i mladih definira se kao „skupni naziv za sva ona ponašanja biološke, psihološke, pedagoške ili socijalne geneze, kojima dijete/mlada osoba značajno odstupa od ponašanja primjerenog dobi, situaciji, kulturnim i etničkim normama, te štetno ili opasno utječe na sebe i/ili druge pojedince ili društvene sustave“ (Koller-Trbović i sur., 2011). Također, obuhvaća „ponašanja od jednostavnijih, manje težine u opasnosti/štetnosti za sebe i/ili druge, do onih definiranih i/ili sankcioniranih propisima i često težih po posljedicama i potrebama za tretmanom“ (Koller-Trbović i sur., 2011).

Problemi u ponašanju se svrstavaju na tri razine: rizična ponašanja, teškoće u ponašanju i poremećaje u ponašanju. U nastavku će biti objašnjena sva tri termina.

1. Rizična ponašanja predstavljaju početni stadij problema u ponašanju te ujedno njihovu najnižu razinu, najblažeg intenziteta. Za ovu skupinu problema u ponašanju karakteristično je da se odstupanja od uobičajenog ponašanja ne događaju često, već povremeno. Iako rizična ponašanja nisu opasna za okolinu niti za pojedinca u samom trenutku, ona prethode razvoju težih i ozbiljnijih problema (Koller-Trbović, 2011; Mirolović-Vlah, 2004).
2. Teškoće u ponašanju obuhvaćaju ona ponašanja pojedinca kojima ne poštuje društvene norme i zakone, a događaju se u konkretnom vremenskom periodu, ponekad i iznenada te u različitim sredinama. Intenzitet je viši od prethodne razine problema u ponašanju, a samim tim se povećava opasnost za loše posljedice po sebi i/ili drugima u budućnosti. Zbog toga je nužno uključenje stručnih suradnika u proces rada s učenicima s teškoćama u ponašanju (Koller-Trbović, 2011; Mirolović-Vlah, 2004).
3. Poremećajima u ponašanju se opisuju ponašanja koja se na ljestvici intenziteta rangiraju visoko. Po trajanju su primjetne duži vremenski period. Posljedice takvih ponašanja su negativne te utječu na samog pojedinca i/ili na njegovu okolinu. Ovakvi oblici problema u ponašanju ne mogu se riješiti bez intervencija i pomoći stručnjaka iz različitih sektora (Koller-Trbović, 2011; Mirolović-Vlah, 2004).

Za odgojno-obrazovno područje rada najprihvatljivim se smatra termin teškoće u ponašanju te će se koristiti za potrebe ovog diplomskog rada (Koller – Trbović i sur., 2011).

Govoreći o klasifikaciji teškoća u ponašanju, ističu se dva najpoznatija kategorijalna sustava: DSM-V i Achenbachovi empirijski izvedeni problemi u ponašanju.

Klasifikacija Američke psihijatrijske udruge DSM-V (2014) razlikuje:

- Deficit pažnje
- Hiperaktivni poremećaj
- Poremećaj s nasilničkim ponašanjem (Američka psihijatrijska udruga, 2014).

Prema Achenbachovoj dimenzionalnoj klasifikaciji poremećaja (1993), razlikuju se:

- ekstranalizirane (aktivne)
- internalizirane (pasivne) forme poremećaja u ponašanju.

U aktivne forme se ubrajaju hiperaktivnost, impulzivnost, nepažnja, nametljivost, svadljivost, laganje, prkos, neposlušnost, varanje, fizička agresivnost, delikvencija. Dok pasivne forme obuhvaćuju anksioznost, sramežljivost, povučenost, plašljivost, lijenost, nemarnost, nisko samopouzdanje, potištenost (Keresteš, 2005; Zrilić, 2013). Kuzman, Pejnović, Franelić i Pavletić Šimetin (2004) provode istraživanje o pasivnim problemima u ponašanju čiji uzorak čine učenici viših razreda osnovne škole. Rezultati su pokazali da se problemi u ponašanju poput negativnog raspoloženja, potištenosti, odsutnosti, povučenosti i potištenosti mogu razvijati i rasti sukladno dobi. Rudan, Begovac, Szirovicza i Filipović (2002) proveli su istraživanje u 18 škola. Uzorak ispitanika je sačinjavali 349 učenika u dobi između 7 i 11 godina. U istraživanju se ispitala prisutnost internalizirajućih problema kod školske djece te se prisutnost utvrdila kod 11.9 % djece. Zanimljivo je da većina učitelja nezainteresiranost učenika smatra ponašanjem koje pripada aktivnoj formi rizičnog ponašanja (Uzelac i sur., 1999). Mnogi učenici nerijetko razviju pasivne forme poremećaja poput ponašanja zbog neprihvatanja, kažnjavanja, izrugavanja što dožive zbog manifestiranja aktivnih formi poremećaja u ponašanju (Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić, 2003).

Postavlja se pitanje, što je uzrok razvoja teškoća u ponašanju? Djeca koja se nalaze u nepovoljnim životnim uvjetima, uključujući socijalne, emocionalne poteškoće, (primjerice: prilagođavanje u skupinu, interpersonalni odnosi, poteškoće u iskazivanju osjećaja) također i djeca sa zdravstvenim problemima, nestabilnom i lošom obiteljskom situacijom, imaju potencijala za razvoj poremećaja u ponašanju (Bašić i sur., 2004). Kao najveće uzroke za nastajanje problema u ponašanju, socijalnih ili emocionalnih teškoća, Patterson i suradnici (1992, prema Thompson, 2016) su naveli loše odnose :

- prema samom sebi (nedostatak samopoštovanja i samopouzdanja)

- s roditeljima (nedostatak discipline, ljubavi, fizičko kažnjavanje, odbacivanje)
- s vršnjacima (utjecaj nasilničkog i devijantnog ponašanja)

Osim uzorka koji proizlaze iz odnosa sa okruženjem, postoje uzorci biološkog karaktera poput oštećenja središnjeg živčanog sustava i slabije mentalne razvijenosti (Zrilić i Šimurina, 2017).

U stručnoj literaturi se za skupinu djece koja su u takvom okruženju često koristi termin „u riziku“ („at-risk“). Stručnjaci se služe tim terminom kako bi skrenuli pažnju na onu djecu „čiji su potencijali da postanu odgovorne i produktivne odrasle osobe ograničeni problemima u kući, školi i njihovim lokalnim zajednicama“ (Bašić, 2009, 36). Termin „u riziku“ se koristi za postojanje raznih uzroka koji povećavaju šansu da će utjecati negativno na dijete u budućnosti (Bašić, 2009). To se može očitovati pojavom poremećaja u ponašanju, ostvarenju loših postiguća, agresiji, delikvenciji (Bašić, 2009, prema McWhirter i sur., 1993). Rizik ne znači da će sigurno doći do neželjenog ponašanja, već se odnosi na to da postoji vjerojatnost pojave negativnog oblika ponašanja (Bašić, 2009, prema Burt, Resnick i Novick, 1998). U literaturi uz termin „u riziku“ nailazimo na sličan termin „rizična ponašanja“. Razlika između njih je u tome što kod djece „u riziku“ još nije došlo do manifestacije problema, dok su se problemi, kod onih rizičnog ponašanja, već manifestirali (Bašić, 2009). Bouillet i Uzelac (2007) su rizična ponašanja učenika definirali kao ponašanja koja upućuju na postojanje problema i predstavljaju prijetnju u njihovom općem pozitivnom razvoju i uspješnoj adaptaciji u svoju okolinu. Zrilić (2013) smatra da su rizična ponašanja ona koja ugrožavaju zdravlje te socijalno, psihičko i fizičko blagostanje. Gotovo se svako dijete nađe u situaciji u kojoj budu izloženi riziku (u obitelji, društvu vršnjaka i sl.). Dolazi se do pitanja kako se neka djeca odupru poprimanjem rizičnih ponašanja dok druga skupina djece poklekne te naposljetku usvoji rizično ponašanje (Zloković i Vrclj, 2010). Važno je krenuti od jednostavnih, svakodnevnih potreba djeteta. Prema Maslowu (Thompson, 2016) ih možemo raspodijeliti na potrebe za:

- samoostvarenjem,
- samopoštovanjem,
- pripadanjem,
- sigurnosti te na
- fiziološke potrebe.

Fiziološke potrebe (za vodom, hranom, aktivnošću, odmorom, itd.) i potreba za sigurnošću pripadaju grupi *bioloških* potreba te se one smatraju prioritetnima u zadovoljavanju potreba.

Potrebe za poštovanjem i samopoštovanjem te potreba za pripadanjem grupiraju se u *socijalne* potrebe. Svaki pojedinac ima određeni broj ljudi za koje je vezan (članove obitelji, prijatelje i sl.). Osobe koje kroz svoje odrastanje i život nisu doživjele topao odnos, isprepleten brigom, ljubavi i pažnjom nemaju normalan razvoj, već im prijete rizik u razvoju ličnosti. U rizik ulaze i ona djeca koja zbog opetovanog doživljavanja neuspjeha, primjerice u školi, stvaraju negativnu sliku o sebi te ona koja se osjećaju neprihvaćeno od strane obitelji ili kolektiva. Svaka osoba ima potrebu da ostvari svoje mogućnosti, svoju kreativnost i ono što ga čini jedinstvenim. To je potreba za samoostvarenjem koja pripada trećoj skupini – samoaktualizirajućih potreba (Bognar i Matijević, 2005).

Ukoliko one nisu zadovoljene, postoji mogućnost da će se djetetovo nezadovoljstvo manifestirati kroz jedan oblik emocionalnih, socijalnih ili teškoća ponašanja (Thompson, 2016). Jedan od zajedničkih ciljeva obitelji i škole jest da dijete uspješno reagira na izazove koje će susresti u svom odrastanju, uključujući i one koji vode ka rizičnom ponašanju (Zloković i Vrcelj, 2010). Zato, obje strane moraju biti izuzetno oprezne da svojim utjecajem ne djeluju negativno na dijete i na taj način dodatno uvećaju problem. Iako negativna ponašanja u doba ranog djetinjstva i adolescencije ne garantiraju da će osoba u odrasloj dobi biti teški prijestupnik, važno je rano uočiti problem, dijagnosticirati ga i pružiti djetetu безусловnu podršku (Thompson, 2010). Takva specifična ponašanja ukazuju na postojanje nepoželjnog, negativnog i lošeg utjecaja okruženja ili sklonosti same osobe koje treba shvatiti vrlo ozbiljno i djelovati u skladu sa vrstom i veličinom problema (Jugović, 2007 prema Bouillet i Bijedić, 2007). Mogućnost iskazivanja osjećaja na prikladan način, kvalitetnog doprinosa grupi, sklapanja prijateljstva, vođenja zdrave komunikacije s drugima te poštovanje prema sebi i drugima, osjećaj samopouzdanja, želje za pružanjem i primanjem pomoći/savjeta čine faktore koji, prema Mortimeru (2002), definiraju prikladno ponašanje.

Postoje različiti simptomi koji ukazuju da kod učenika postoji teškoća u ponašanju. Najviše karakteristično za navedeni pojam jest iskazivanje znakova impulzivnosti, agresivnosti, nepažnje, suprostavljanja. No, ne smiju se zanemariti ni znakovi poput neprikladnog izražavanja osjećaja, anksioznosti, nesudjelovanje u grupnim aktivnostima (Jensen, 2004). Jedna od značajki prepoznavanja teškoća u ponašanju jest vremenski period trajanja teškoće. Možemo ga prepoznati ukoliko su određena odstupanja u ponašanju prisutna od tri do šest mjeseci i dulje (Koller-Trbović i sur. 2005). Koller-Trbović i sur. (2005) izdvajaju dva kriterija koje smatra ključnima u dijagnosticiranju teškoća u ponašanju, a to su intenzitet i

učestalost određenog oblika ponašanja. Ključna uloga u otkrivanju potreba učenika koje su uočene nakon polaska u školu je upravo u rukama učitelja (Krampač-Grljušić, 2017).

Svaki učenik koji uđe kroz vrata jedne učionice je posebna individua s jačim i slabijim stranama. Oni zaslužuju da budu shvaćeni, prihvaćeni, da razviju svoje sposobnosti, da ostvare što bolje rezultate i da izađu kroz ta ista vrata kao osobe s novim spoznajama, znanjima i osjećajima. Obitelj ima veliku ulogu u životu svakog učenika te je dijete najviše pod utjecajem svojih najbližih. Kroz to okruženje najviše oblikuje svoju ličnost, stavove, vrijednosti, navike. Škola je, posebice u osnovnoškolskom uzrastu, bitan faktor za daljnji razvitak individue. Učitelji trebaju pružati dobar primjer svojim učenicima. Ne smiju ignorirati znakove koji upućuju da učenik ima određenu teškoću u ponašanju kako zbog tog pojedinog učenika, tako i zbog svakog drugog učenika koji se nalazi u njihovom okruženju. Škola se, kao odgojno-obrazovna ustanova, mora pobrinuti da sredina u kojoj učenici provode velik dio svog vremena bude zdrava i da pruža dobar primjer bez obzira na životne priče koje nosi svaki učenik (Šušnjara, 2008).

1.2. Legislativna reguliranost odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama

U bližoj prošlosti učenici s teškoćama u ponašanju često se nisu tretirala kao djeca s posebnim potrebama već su bila kategorizirana kao lijena i/ili neposlušna. Tako kategorizirana djeca nerijetko su dobivala etiketu „lošeg učenika“. Učenici koji su imali teže oblike teškoća bili su smješteni u posebne institucije u kojima su učili te se osposobljavali za funkcioniranje u grupama učenika koji su, ovisno o teškoći koju imaju, slični njima. S vremenom takav se način odgoja i obrazovanja odbacio zbog uvida u vrlo često neprilagođene metoda rada i nemogućnosti iskorištavanja punog potencijala učenika. Iako se time olakšavalo planiranje tretmana, konstantno se stavljao naglasak na nedostatke učenika. Učenicima su postavljana prilično niska očekivanja što lako dovodi do nedovoljnog razvoja njihovih potencijala (Zrilić, 2013).

Učenicima s teškoćama u ponašanju potrebno je pristupiti na individualan način sa svrhom modifikacije i korekcije njihovog ponašanja kako bi na taj način spriječili rast i razvoj njihove teškoće što bi naposljetku dovelo do težih teškoća u ponašanju, odnosno poremećaja u ponašanju. Odstupanje od tipičnog ponašanja učenika određene dobi ne treba olako shvaćati i zanemarivati. O ozbiljnosti problema ukazuju i zakonske odredbe u kojima se spominju učenici s teškoćom u ponašanju.

Učenici s teškoćom u ponašanju zaštićeni su sljedećim dokumentima i zakonima:

- Konvencija o pravima djeteta (NN, 12/93),
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 68/18),
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN,24/15),
- Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjeljenju (NN, 124/09),
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2016). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta,
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta,
- Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece (2006), Zagreb: Vlada Republike Hrvatske,
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/08).

Zajednička karakteristika navedenih dokumenata jest usmjernost na pravo i mogućnost sudjelovanja svakog pojedinca u odgojno-obrazovnom procesu, u kojem se stvaraju uvjeti za najbolje napredovanje prilagođavajući se njegovim individualnim potrebama i mogućnostima. „Odgoj i obrazovanje učenika 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“ (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN, 24/15, čl. 2).

Neki od navedenih dokumenata će u nastavku biti preciznije predstavljeni.

Konvencija o pravima djeteta

„Konvencija o pravima djeteta je pravni akt koji ima snagu zakona i obvezuje stranke na pridržavanje njezinih odredaba te uključuje pravo nadziranja primjene u državama koje su ju prihvatile i ratificirale.“ (Konvencija o pravima djeteta, 1¹)

Člankom 29 propisano je da se „obrazovanje djeteta treba usmjeriti prema:

- punom razvoju djetetove osobnosti, nadarenosti, duševnih i tjelesnih sposobnosti
- promicanju poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda te načela proglašanih u Povelji Ujedinjenih naroda
- poticanju poštivanja djetetovih roditelja, njegova kulturnog identiteta, jezika i vrijednota, nacionalnih vrijednota zemlje u kojoj dijete živi i zemlje iz koje potječe te poštivanje civilizacija koje se od njega razlikuju
- pripremi djeteta za odgovoran život u slobodnoj zajednici u duhu razumijevanja, mira, snošljivosti, ravnopravnosti spolova i prijateljstva među svim narodima, etničkim, nacionalnim i vjerskim grupama te osobama starosjedilačkog podrijetla“ (Konvencija o pravima djeteta, 11)

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi

Ovaj zakon regulira djelatnost osnovnog školstva. Obuhvaća sljedeće sadržaje:

- opće odredbe Zakona (predmet, ciljeve, načela)
- mreža školskih ustanova i programa i upis učenika u školsku ustanovu
- kurikulumi, nastavni planovi i programi, oblici rada
- organizacija rada škole
- *učenici s posebnim potrebama* (učenici s teškoćama i daroviti učenici, prava učenika)
- praćenje i ocjenjivanje postignuća učenika
- pedagoške mjere
- (samo)vrednovanje školskih ustanova
- osnivanje i prestanak rada
- upravljanje (ravnatelj)

¹Konvencija o pravima djeteta. Pribavljeno 15.09.2018., sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/međunarodni/1993_10_12_27.html

- radnici i rad u školskoj ustanovi
- stručno osposobljavanje, usavršavanje
- prava i obveze roditelja
- pedagoška dokumentacija i evidencija
- financiranje školskih ustanova

Članci 65 i 65a se odnose na učenike s teškoćama, između ostalog i učenike s teškoćom u ponašanju. Njima se potvrđuje provođenje posebnog odgojne-obrazovne podrške i potrebnog stručnog tretmana za učenike s teškoćama (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2017²).

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju

Predmet ovog Pravilnika jest utvrđivanje postojećih oblika teškoća u razvoju na temelju kojih se učenicima propisuju primjereni programi i oblici pomoći pohađanja odgojno-obrazovnog procesa. Spominje se termin primjereni program odgoja i obrazovanja. Definira se kao „nastavni plan i program i/ili kurikulum koji omogućava odgojno-obrazovno napredovanje učenika poštujući specifičnosti njegove utvrđene teškoće, specifičnosti njegova funkcioniranja i njegove odgojno-obrazovne potrebe.“ Razlikuju se sljedeći oblici: redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke te posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke. Osim navedenog, u čl. 3 Pravilnika spominju se i dodatni odgojno-obrazovni te rehabilitacijski programi koji se dodjeljuju u sklopu primjerenoga programa odgoja i obrazovanja učenika, a to su sljedeći:

- program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka,
- program produženoga stručnog postupka,
- rehabilitacijski programi.

² Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Pribavljeno 15.09.2018., sa https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2018/OBRAZOVANJE/Osnovno-obrazovanje/zoio_7_17.pdf

U čl. 3 se navode i opisuju privremeni oblici odgoja i obrazovanja koji se koriste u slučaju nemogućnosti pohađanja redovne nastave zbog lošeg ili specifičnog zdravstvenog stanja poput:

- nastave u kući,
- nastave u zdravstvenoj ustanovi,
- nastave na daljinu.

(Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2015³).

Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjeljenju

Pravilnik propisuje i utvrđuje prikladan broj učenika u redovitom, kombiniranom razrednom odjelu te broj učenika u odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi.

Redoviti razredni odjel broji od 14 do 28 učenika, a sastavljen je od učenika istoga razreda u kojem se izvodi nastava prema redovitom ili posebnom nastavnom programu. Prema Članku 4: „Redoviti razredni odjel u kojem se izvodi nastava prema posebnom nastavnom programu za učenike s teškoćama (u redovitim osnovnim školama i u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama) može imati najviše 7 učenika s oštećenjem vida, oštećenjem sluha, glasovno-govorno-jezičnim teškoćama, motoričkim poremećajima ili organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju te *učenike s poremećajima u ponašanju* koji su smješteni u odgojne domove.“, također „Redoviti razredni odjel u kojem se izvodi nastava prema posebnom nastavnom programu za učenike s teškoćama u redovitim osnovnim školama može imati najmanje 3 učenika s oštećenjem vida, oštećenjem sluha, glasovno-govorno-jezičnim teškoćama, motoričkim poremećajima ili organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju te *učenike s poremećajima u ponašanju* koji su smješteni u odgojne domove.“

Kombinirani razredni odjel je razredni odjel sastavljen od učenika dvaju ili više razreda u kojem se izvodi nastava prema redovitom ili posebnom nastavnom programu. Člankom 7 je definirano da „kombinirani razredni odjel sastavljen od učenika dvaju razreda od I. do IV. razreda ima najviše 16 učenika, od učenika triju razreda 14 učenika, a od učenika četiri razreda najviše 12 učenika“. Naglašeno je da se „broj učenika u kombiniranom razrednom odjelu dva razreda smanjuje se za 4 učenika za svakog učenika s ostalim teškoćama kojemu je utvrđen

³ Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Pribavljeno 15.09.2018., sa http://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html

primjereni program školovanja“. Izuzetak postoji ako učenik ima pomoćnika u nastavi. Tada se broj učenika ne smanjuje. (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2009⁴).

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje

NOK je temeljni dokument koji definira vrijednosti, ciljeve, načela, sadržaj i opće ciljeve odgojno – obrazovnih područja i vrednovanje učeničkih postignuća. Karakteristično za ovaj dokument jest zalaganje za obvezno opće obrazovanje, da svaki učenik ima jednako pravo na obrazovanje, uključivanje svih učenika u odgojno-obrazovni sustav. NOK pruža učenicima s posebnim potrebama uvjete za školovanje koji najbolje odgovaraju njihovim mogućnostima i potrebama. Učenici s teškoćama u ponašanju pripadaju skupini učenika s teškoćama čije se mogućnosti razlikuju od tipičnih učenika te se sukladno njihovim mogućnostima prilagođavaju nastavni ciljevi, obrazovna postignuća, obrazovni, funkcionalni i odgojni zadaci te metode, strategije poučavanja i nastavni sadržaji. Svakom učeniku je nužna individualna razina pomoći i potpore ovisno o razini teškoće. NOK ističe stavke koje su naglašene u gotovo svakom istraživanju vezana za ovu temu, a to su važnost dodatnog usavršavanja visoke kvalitete i suradnja među svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa usmjerena na dobrobit učenika i razvoj njegovih sposobnosti na najvišu individualno moguću razinu (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2011).

Nastavni plan i program za osnovnu školu

Nastavni plan i program je jedan od temeljnih školskih dokumenata koji se sastoji od dva dijela.

„Nastavni plan je školski dokument koji u obliku tablice propisuje koji će se predmeti i s kolikim fondom sati poučavati u nekoj školi.“ (Bognar i Matijević, 2005, 406)

„Nastavni program je školski dokument koji propisuje opseg i dubinu sadržaja koji će se poučavati u sklopu nekog nastavnog predmeta u određenom tipu škole.“ (Bognar i Matijević, 2005, 406). Ono što je propisano njime vezano za temu ovog rada jest da učenici s teškoćom u ponašanju najčešće bivaju potpuno integrirani u razredni odjel, u kojem sudjeluju uz posebno prilagođen ili individualiziran program kojeg izrađuju učitelji u suradnji sa stručnim

⁴ Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjeljenju. *Pribavljeno 15.09.2018., sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_10_124_3065.html*

suradnicima. Razina prilagodbe ovisi o stupnju teškoće (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2006).

Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece

Temeljni ciljevi Nacionalnog plana su zaštita prava i interesa djeteta, unaprjeđivanje i poboljšavanje zaštite i prava djeteta. Sadržajno je podijeljen na odgoj i obrazovanje, zdravlje, prehranu, ulogu obitelji, socijalnu skrb, *djecu s poremećajima u ponašanju*, pripadnike nacionalnih manjina, žrtve trgovanja, djecu s posebnim potrebama, zlostavljanu i zanemarenu djecu, djecu pogođenu ratom, slobodno vrijeme i kultura, medije.

U poglavlju *Djeca s poremećajima u ponašanju* se navode ciljevi i mjere poput sastavljanja nacionalnog dokumenta s djelotvornim pristupom svim poremećajima u ponašanju, osiguravanja određenog broja stručnih djelatnika i povećati sigurnost djece i mladih (Vlada Republike Hrvatske, 2006⁵).

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja

„Državnim pedagoškim standardom osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj utvrđuju se minimalni infrastrukturni, financijski i kadrovski uvjeti za ostvarivanje i razvoj djelatnosti i podjednaki uvjeti za ujednačeni razvoj osnovnog školstva na čitavom području Republike Hrvatske.“ (Hrvatski sabor, 2008⁶, 1)

U Državnom pedagoškom standardu se Članak 33. odnosi na djecu s teškoćama. Stavkama 1 i 2 propisano je da je mjesto provođenja odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u redovitoj školi. Ovisno o vrsti i stupnju teškoće primjenjuje se potpuna ili djelomična integracija provodivši individualizirane i prilagođene nastavne programe. Stavkom 6 propisano je da „za učenike s organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju prema utvrđenim potrebama u školi se za produženi stručni postupak osigurava radni prostor od 30 m², a za posebne oblike odgojno-obrazovnog rada radni prostor od 15 m².“ (Hrvatski sabor, 2008)

⁵ Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece. Pribavljeno 20.10.2018. sa <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/ZPPI/Strategije%20%20OGP/socijalna%20politika/NACIONALNA%20STRATEGIJA%20ZA%20PRAVA%20DJECE%20U%20RHZA%20RAZDOBLJE%20OD%202014.%20DO%202020.%20GODINE%5B1%5D.pdf>

⁶ Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. Pribavljeno 20.09.2018. sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html

Učenici s teškoćom u ponašnju pripadaju skupini djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Kodeks prakse za posebne odgojno-obrazovne potrebe* (1994) definira podršku takvim učenicima ističući da:

- „dijete s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama treba zadovoljiti svoje potrebe
- treba tražiti mišljenje djeteta i uzeti ga u obzir
- treba ponuditi potpun pristup širokom, ujednačenom i relevantnom odgoju i obrazovanju, uključujući prikladan Nacionalni kurikulum
- posebne odgojno-obrazovne potrebe djeteta normalno će biti ispunjene u redovitim školama“ (prema Thompson, 2016, 28).

Iz prikaza ulomaka odobrenih dokumenata najviše se ističe važnost uvažavanja mišljenja, zadovoljavanje potreba svakog učenika, zaštita njihovih prava i unaprjeđivanje interesa svakog pojedinca. Spominje se mogućnost pohađanja i sudjelovanja u redovitim školama te mogućnost integracije učenika s teškoćama u ponašanju u različite razredne odjele ovisno o vrsti i intenzitetu. Opisani su različiti razredni odjeli te njihove karakteristike među kojima je dozvoljen broj učenika s teškoćama u ponašanju. Navedeni su oblici programa odgoja i obrazovanja koje se mogu provoditi u školi ili izvan škole kojima se učeniku može olakšati njegova jedinstvena situacija.

Naglašava se mogućnost provođenja individualiziranih i prilagođenih nastavnih programa koje mogu pomoći učeniku da ostvari svoje pune potencijale. Osim nastavnih programa, propisuju se određena prava poput djelotvornih pristupa teškoćama u ponašanju, osiguravanja određenog broja stručnih suradnika, pružanju uvjeta za rad kojeodgovaraju na potrebe i mogućnosti učenika poput prilagođavanja ciljeva, zadataka, metoda i strategija rada. Pozitivno je što su učenici s teškoćama u ponašanju zakonski su zaštićeni konvencijama, zakonima i pravilnicima kojima se propisuju pravo na školovanje, uvažavanje mišljenja, zaštitu. Time bi se trebala olakšati integracija učenika s teškoćama u ponašanje u društvo, kao i njegovo sudjelovanje u nastavi, smanjiti osjećaj manje vrijednosti te učiti sve učenike međusobnom poštivanju i uvažavanju.

1.3. Dodatna pomoć

Postoje određena „očekivanja i standardi ponašanja, koji definiraju granice prihvatljivog i ispravnog u konkretnim situacijama“ (Šućur, 2004:17). Nazivamo ih društvenim normama. Ponašanje koje se protivi društvenim normama je štetno, može biti neugodno, opasno za osobu koja se tako ponaša, ali i za okolinu u kojoj se ona nalazi. Kako bi se osoba uspješno integrirala u društvo, potrebno joj je pružiti dodatnu pomoć (Uzelac, 1995). Svakog pojedinca okružuje jedinstvena životna situacija koja ga uvelike oblikuje kao osobu te ovisno o prilikama kojima su podložni stvaraju svoju ličnost (Zloković i Vrcelj, 2010).

Škola je, posebice u osnovnoškolskom uzrastu, bitan faktor za daljnji razvitak individue. Učitelji trebaju pružiti dobar primjer svojim učenicima. Ne smiju ignorirati znakove koji upućuju da učenik ima određenu teškoću u ponašanju kako zbog tog pojedinog učenika, tako i zbog svakog drugog učenika koji se nalazi u njihovom okruženju. Škola se, kao odgojno-obrazovna ustanova, mora pobrinuti da sredina u kojoj učenici provode velik dio svog vremena bude zdrava i da pruža dobar primjer svakom od njih (Šušnjara, 2008). Pravovremeno identificiranje teškoće vodi ka provođenju odgovarajućih postupaka i strategija koje će zadovoljiti individualne potrebe učenika (Thompson, 2016). Učenicima s teškoćama u ponašanju neupitno je potrebna pomoć, ali i podrška učitelja. Upravo ta dva čimbenika povećavaju šansu da dijete postigne bolji akademski uspjeh i da unaprijede svoj socijalni razvoj (Burke i sur., 2009. prema Bouillet, 2007).

Pedagog Robert Dottrens, poznat po kreiranju modela nastave čiji je temeljni cilj razvoj i napredak svake individue, smatra da je individualizacija rada korisno sredstvo koje učeniku omogućuje da iskoristi svoje potencijale za što bolji razvoj (Bognar i Matijević, 2005).

Pri upisu u školu, ali i tijekom školovanja, ukoliko se ukaže potreba, provjerava se emocionalno i psihofizičko stanje učenika kako bi se dobio uvid razvija li se učenik u skladu s tipičnim razvojem njegovih vršnjaka ili postoji određena teškoća koju je potrebno tretirati. Psihofizičko stanje učenika utvrđuje Stručno povjerenstvo škole (liječnik školske medicine, učitelj, pedagog, defektolog). Ukoliko povjerenstvo utvrdi da postoji potreba za prilagođenim programom prijedlog o izradi primjerenog programa šalje Stručnom povjerenstvu Ureda državne uprave u županiji, uz suglasnost roditelja. Stručno povjerenstvo Ureda državne uprave u županiji donosi konačnu odluku o primjerenom programu (Krampač-Grljušić, 2017; Zrilić, 2013).

Učitelji uvijek moraju biti svjesni svog utjecaja na djecu s kojom su okruženi te svojim primjerom trebaju učeniku pokazati kakvo ponašanje je društveno poželjno. Ponašajući se na takav način prema svojim učenicima, pružajući pravilan model ponašanja, doprinosi da će s vremenom i oni poprimiti određene manire i postupke kojima su okruženi (Thompson, 2016).

Učenici s teškoćama u ponašanju nerijetko imaju i poteškoća s učenjem. Kako bi im se olakšalo savladavanje gradiva, mogu se izraditi posebni odgojno-obrazovni programi koji mogu biti individualizirani ili prilagođeni (Bognar i Matijević, 2005), ovisno o intenzitetu i vrsti teškoće. Takvi programi se, u određenim područjima, razlikuju od programa prema kojemu rade ostali učenici tipičnog razvoja. Njima se pokušavaju prevladati učenikove slabije razvijene mogućnosti i naglasiti njihove dobre strane i sposobnosti. Individualizirani pristup se odnosi na odabir materijala, sredstava i metoda koji će najbolje odgovarati na posebne potrebe koje dijete ima (Bouillet, 2010). Svrha individualiziranih i prilagođenih odgojno-obrazovnih programa jest uključiti dijete s teškoćama u redovan kurikulum i omogućiti mu da u njemu napreduje (Kostelnik i sur., 2004). Izrada individualiziranog ili prilagođenog programa može biti od velike pomoći za učenike s teškoćama u ponašanju kojima je potrebna dodatna pomoć u učenju.

Ključan čimbenik za uspješan razvoj pojedinih učenika s teškoćama u ponašanju zasigurno su i pomoćnici u nastavi. Pomoćnici u nastavi su osobe koje pružaju „neposrednu potporu učeniku tijekom odgojno-obrazovnoga procesa u zadacima koji zahtijevaju komunikacijsku, senzornu i motoričku aktivnost učenika, u kretanju, pri uzimanju hrane i pića, u obavljanju higijenskih potreba, u svakodnevnim nastavnim, izvannastavnim i izvanučioničkim aktivnostima, a sve prema izrađenome programu rada prema utvrđenim funkcionalnim sposobnostima i potrebama svakoga pojedinog učenika te uputama učitelja/nastavnika, stručnih suradnika škole, odnosno stručnoga tima.“ (Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, NN 102/2018, čl. 2.1). Učiteljima je zasigurno dobro došla svaka pomoć u radu s učenicima koji imaju određenu teškoću u ponašanju, što potvrđuje i istraživanje Ivančić (2012) koja naglašava kako učitelji doživljavaju pomoćnike u nastavi kao pozitivan doprinos razrednom ozračju, ali i kao veliku pomoć u radu. Njegova zadaća jest da treba dosljedno pratiti rad učenika te mu pružati potporu i potrebnu pomoć u obavljanju nastavnih zadaća (Groom, 2006). Na taj se način olakšava učiteljev posao vođenja nastave omogućujući mu da se ne dovodi u situaciju da zapostavlja ostale učenike jer je pomoćnik tu da pojasni i pomogne učeniku s teškoćom da odradi zadani zadatak. Lowe (2012) i Giangreco (2013) smatraju da je bitan faktor kvalitetnog rada pomoćnika u nastavi i

dobro poznavanje potreba djeteta. Za Morgan i Ashbaker (2009, prema Romstein i Velki, 2017), bitne stavke koje pomoćnici u nastavi trebaju zadovoljiti jesu izvrsno razvijene socijalne vještine te komunikacijske sposobnosti dok smatraju da kompetencije koje su potrebne za rad s točno specificiranom teškoćom mogu postupno stjecati kroz rad s djetetom. No, prema istraživanju provedenom u Hrvatskoj, na području istočne Slavonije, rezultati pokazuju da pomoćnici u nastavi smatraju kako nisu dobro pripremljeni za didaktičko-metodički rad s učenicima (Romstein i Velki, 2017). Taj podatak upućuje na postojanje potrebe za dodatnom edukacijom. Upravo Logan (2006) te Blatchford i sur. (2011) ističu važnost dodatnog educiranja i konstantnog usavršavanja pomoćnika u nastavi. Izuzetno je širok spektar teškoća u ponašanju, ali i općenito teškoća u razvoju. Zbog toga pomoćnici u nastavi trebaju primjenivati strategije i koristiti principe koji su prilagođeni svakoj individui zasebno ovisno o njihovom stanju. Smatraju da na taj način učenici mogu dobiti adekvatnu pomoć koja im je uistinu potrebna (Balshaw i Farrell, 2002).

Krajem studenog 2018. donesen je Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima kojim se prema čl. 2 utvrđuju „načini uključivanja, način i sadržaj osposobljavanja i obavljanja poslova pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika u školama i drugim javnim ustanovama koje provode djelatnost odgoja i obrazovanja (u daljnjem tekstu: škola) te uvjeti koje moraju ispunjavati, kao i postupak radi ostvarivanja prava učenika s teškoćama u razvoju (u daljnjem tekstu: učenik) na potporu pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika.“ (Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, NN 102/2018)

Iz članka 2 Pravilnika uviđamo da pomoćnici u nastavi pružaju potporu (povremenu ili stalnu) pojedinim učenicima koji imaju rješenje Ureda o primjerenome programu obrazovanja. U tu skupinu ubrajamo one učenike koji imaju veće teškoće koje ih ograničavaju u samostalnom savladavanju nastavnog plana i programa i vlastitog funkcioniranja. Odnosno, one koji imaju većih problema s nekim od sljedećih teškoća:

- u motoričkom funkcioniranju donjih i/ili gornjih ekstremiteta,
- u komunikaciji i socijalnim interakcijama te senzornoj integraciji, a povezane su s poremećajima iz autističnoga spektra,
- u intelektualnom funkcioniranju udružene s drugim utjecajnim teškoćama,
- proizašle oštećenjem vida,
- *koje se manifestiraju u ponašanju tako da ih ometaju u funkcioniranju i ugrožavaju njihovu fizičku sigurnost i/ili fizičku sigurnost drugih učenika.*

U ovom radu se bavimo upravo posljednjom skupinom teškoća, u koju spadaju učenici s teškoćama u ponašanju. Učenici s naprednom razinom teškoća u ponašanju, koje se očituju jačim intezitetom trebaju i dodatnu pomoć stručnjaka. Od stručnih suradnika, najvažniji član, za učenike s teškoćama u ponašanju jest socijalni pedagog. Njegova je zadaća da promatra situacije između učenika s teškoćama u ponašanju i sredine u kojoj se nalazi te djeluje na obje strane. Cilj kojeg socijalni pedagog želi postići jest da učenik s teškoćom u ponašanju otkrije i izgradi svoju ličnost i identitet. Želi postići da učenik bude dovoljno samostalan i odgovoran da donosi odluke i ima kvalitetnu komunikaciju sa ljudima iz svoje sredine (Bouillet i Uzelać, 2007).

Iz čl. 2 Pravilnika važno je istaknuti da pomoćnik u nastavi služi kako bi pomogao učeniku s teškoćom da što samostalnije funkcionira i sudjeluje u odgojno-obrazovnom procesu, na njemu primjeren način odgoja i obrazovanja.

Zadace pomoćnika u nastavi propisane su Pravilnikom kroz čl. 3 i podijeljene su u 5 skupina:

- potpora u kretanju
- potpora pri uzimanju hrane i pića
- potpora u obavljanju higijenskih potreba
- potpora u obavljanju školskih aktivnosti i zadataka te
- suradnju s radnicima škole te vršnjacima učenika u razredu.

Odgovarajuća potpora se pruža ovisno o potrebama samog učenika, vrsti teškoće i o njenim specifičnostima. Kada je riječ o učenicima s teškoćama u ponašanju, možemo istaknuti potporu u obavljanju školskih aktivnosti i zadataka. Prema čl. 3 pomoćnik u nastavi podupire učenika na način da mu pomogne usmjeravati pažnju na nastavne aktivnosti, davanje dodatnih uputa o zadatku, poticanje na izvršavanje zadataka te vođenje i/ili usmjeravanje u istima. Suradnja s radnicima škole i učenicima u razredu smatra se važnom zadaćom koja je neophodna za praćenje rada učenika i njegovo unapređivanje.

Uvjeti koje je potrebno ispuniti da bi se postalo pomoćnikom u nastavi jesu:

- završeno minimalno četverogodišnje srednjoškolsko obrazovanje,
- završeno osposobljavanje i stečena djelomična kvalifikacija.

Prema čl. 8, osim navedena dva uvjeta, pomoćnik u nastavi ne smije biti osoba protiv koje se vodi kazneni postupak ili je pravomoćno osuđivana za jedno ili više kaznenih djela. Također, nije moguće da pomoćnik u nastavi bude član uže obitelji učenika kojem se pruža potpora.

U čl. 19 Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju navedena je profesionalna potpora učenicima s teškoćama u razvoju, a to su:

- „učitelji/nastavnici osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju,
- nastavnici/odgajatelji osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u učeničkim domovima,
- stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskoga profila (edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog),
- stručni suradnici škole,
- nadležni školski liječnik,
- stručnjaci zavoda za zapošljavanje i drugi stručnjaci iz ustanova socijalne skrbi, zdravstvenih ustanova te drugih specijaliziranih ustanova,
- savjetnici agencija nadležnih za odgoj i obrazovanje,
- stručni timovi,
- centri potpore,
- pomoćnici u nastavi ili stručni komunikacijski posrednici,
- stručnjaci iz civilnoga sektora uz odobrenje nadležnog Ministarstva.“

Članovi stručnog tima su stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila. U čl. 21 Pravilnika su navedeni sljedeći: edukacijski rehabilitator, logoped i/ili socijalni pedagog, psiholog, pedagog i učitelj/nastavnik osposobljen za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, a timu se mogu priključiti i drugi stručnjaci ovisno o potrebama učenika. Neophodno je napomenuti važnost vladanja kvalitetnog suradničkog odnosa između pomoćnika u nastavi i stručnih suradnika škole te učitelja koji doprinosi boljem razvitku učenikovih mogućnosti (Ivančić i Stančić, 2013).

No, potrebno je osvrnuti se i na rane intervencije kad se kod učenika uoče ponašanja koja imaju potencijal prerasti u rizična ponašanja. Od velike važnosti je pravovremeno reagirati na bilo kakva negativna ponašanja koja primjetimo kod učenika. Kada se govori u kontekstu teškoća u ponašanju, prevenciju čini niz postupaka kojima je svrha preokupirati učenikovu pažnju aktivnostima kojima je cilj smanjenje nepoželjnih ponašanja. Aktivnosti mogu uključivati pomoć u učenju, sportske aktivnosti, kreativne radionice (Žižak i Koren-Mrazović, 2001, prema Državni zavod, 2003). Literarno značenje riječi „preventirati“ glasi „zadržati nešto od događanja“ (Mrazek i Haggerty, 1994, prema Janković i Bašić, 2001: 37). Glavni cilj

prevencije jest da se „određenim intervencijama, postupcima i kontinuiranim, katkada i vrlo dugotrajnim, sustavnim djelovanjem nastoji otkloniti, poništiti ili kompenzirati djelovanje rizičnih činitelja i implementirati, razviti i ojačati zaštitne, kako bi se spriječio nastanak i razvoj određenih poremećaja ili nepoželjnih pojava“ (Janković i Bašić, 2001: 27).

Programi koji ciljaju na korekciju ponašnja nazivaju se programima prevencije poremećaja u ponašanju. U nastavku ću navesti i opisati nekoliko programa prevencije.

Započeti ću s programom prevencije teškoća u ponašanju u kojem sam osobno sudjelovala tijekom školske godine 2015/2016. Riječ je o projektu „Školsko poslijepodne samo za mene“, autorica izv. prof. dr.sc. Nataša Vlah s Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci i psihologinja mr.sc. Orjana Marušić Štimac iz Osnovne škole „Nikola Tesla“. U projektu sudjeluju učenici od prvog do osmog razreda iste škole te dječjeg doma „Ivana Brlić-Mažuranić“ iz Lovrana, pod vodstvom dva educirana voditelja. U rad s učenicima su također uključeni volonteri - studenti Učiteljskog fakulteta. Cilj projekta jest razvoj pozitivnog stava prema učenju i školi te poboljšati vještine, sposobnosti i navike koje učenici nisu u mogućnosti ostvariti u periodu trajanja redovne nastave te doprinosi smanjenju socio-ekonomskih razlika među učenicima. Želja škole jest da projekt opstane kao trajni oblik prevencije i potpore učenicima ⁷.

Aktivnosti obuhvaćene projektom su besplatne za korisnike, a održavaju se svakim radnim danom od 11.30 do 16 sati. Za učenike je organiziran ručak te niz aktivnosti kojima se učenicima pomaže u učenju i pisanju domaćih zadaća, ali i sportske i glazbene aktivnosti, poput capoiere ⁸. Osim toga s učenicima se svakodnevno radi na stjecanju raznih navika i novih vještina. Svaki dan je strukturiran tako da učenici imaju određeno slobodno vrijeme u kojem će se odmoriti od nastave, vrijeme za rad te vrijeme za igru. Učenici također povremeno sudjeluju u posjeti muzejima, kazalištima i kinima. Ovim projektom učenicima je pruženo sigurno i poticajno okruženje koje je od velike dobrobiti za učenike, ali i za ostale aktivne sudionike u njemu. Kako bi se utvrdila uspješnost projekta provedena je kvalitativna analiza kojom su dobiveni rezultati pokazali zadovoljstvo roditelja i učenika, a sam projekt se smatra učinkovitim i ugodnim načinom poboljšanja učenikovih kompetencija i postignuća ⁹.

⁷ Preuzeto 03.02.2019. s: <http://dijete.hr/projekt-qkolsko-poslijepodne-samo-za-meneq/>

⁸ Preuzeto 03.02.2019 s: <https://www.rijeka.hr/wp-content/uploads/2017/10/Prijedlog-zaklju%C4%8Dka-o-sufinanciranju-projekta-%C5%A0kolsko-poslijepodne-samo-za-mene-u-%C5%A1kolskoj-20172018.-godini.pdf>

⁹ Preuzeto 03.02.2019 s: <https://www.mojarijeka.hr/y/uspjeh-projekta-skolsko-poslijepodne-samo-za-mene-u-os-nikola-tesla/>.

Centar za humanitarni rad „Suncokret“ je nositelj Programa za prevenciju i tretman neprihvatljiva ponašanja te promicanje suradnje i nenasilne komunikacije u osnovnim školama koji je započeo s radom 1999. godine. Program obuhvaća učenike osnovnih škola, njihove roditelje te nastavnike i školske suradnike. Program obuhvaća više škola, a godišnje sudjeluje 60-100 učenika u pojedinoj osnovnoj školi, njihove obitelji te približno 10-ak školskih suradnika. Aktivnosti koje se provode u programu su: „individualni ili grupni rad s učenicima, edukativno- interaktivne radionice u razredima, pomoć u učenju, izleti i druženja izvan škole, savjetodavno-informativni rad s roditeljima, edukativne radionice za roditelje i za nastavnike te informativno-konzultativni rad sa školskim suradnicima“ (Državni zavod, 2003: 113). Prevencija i tretman neprihvatljivih oblika ponašanja, razvoj prosocijalnog ponašanja, poticanje suradnje i razvoja vještina i kompetencija nenasilnog načina komunikacije, uspostavljanje pozitivnih vrijednosti, razvoj socijalnih vještina i osobnih kompetencija neki su od ciljeva na kojima se temelji ovaj program. Kako bi dobili uvid u uspješnost programa, na kraju školske godine provode dvije vrste evaluacije: programsku (kojom procjenjuju vještine sudionika prije i poslije provođenja programskih aktivnosti) te procesnu (koja obuhvaća kontinuirano praćenje i procjenjivanje sudjelovanja sudionika u programskim aktivnostima). Rezultati iz 2002. godine su pokazali da aktivnosti koje se provode u programu pozitivno utječu na osjećaj ugone u školi, poboljšanje odnosa s vršnjacima i obitelji te da su doprinjeli razvoju socijalnih vještina sudionika programa. Osim toga, vidljivo je poboljšanje učeničkog školskog uspjeha (Državni zavod, 2003).

1.4. Učinkovitost učitelja

Postoje različite definicije koje govore o učiteljevoj efikasnosti, tj. učinkovitosti. Ono što se uočava njihovim proučavanjem jest da je njihovo značenje bilo sklono promjenama sukladno svom razvoju. U nastavku su izdvojene neke od definicija.

Samoučinkovitost obuhvaća uvjerenja osobe, u našem slučaju – učitelja, o vlastitoj spremnosti i sposobnosti da ispuni određeni cilj ili zadatak. U širem kontekstu, Bandura (1997) navodi da odnosi se na vjerovanje da mogu uspješno organizirati i provesti niz zadaća i akcija. Rich, Lev i Fischer (1996, prema Fives, 2003:11) efikasnost nastavnika opisuju kao „nastavnikov osjećaj da je obrazovni sustav kadar poticati zadovoljavajuće akademsko postignuće učenika unatoč negativnim utjecajima koji su izvan kontrole nastavnika“.

Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy i Hoy (1998) su učinkovitost nastavnika definirali kao „nastavnikovo vjerovanje u njegovu ili njenu sposobnost organiziranja i izvršavanja djelatnosti potrebnih za uspješno izvršavanje specifične nastavne zadaće u određenom kontekstu“ (Salloum, 2011:10). Prema Dimopoulou (2014:1469) efikasnost nastavnika se definira kao „vjerovanje ili uvjerenje nastavnika da mogu utjecati na to koliko dobro učenici uče, uključujući i one koji se smatraju teškima i nemotiviranima“.

Mattingly (2007:11) tvrdi da je učiteljev osjećaj učinkovitosti „percepcija o njegovim sposobnostima da utječe na učenički angažman i učenje, čak i na one učenike koji mogu biti problematični i nemotivirani“. Učinkovitost učitelja definira kao „njihova očekivanja da su u mogućnosti obavljati radnje koje vode ka boljem učenju učenika, a ujedno doprinose reformama škole i njihova su posljedica“ Mattingly (2007:60).

Možemo zaključiti da se karakteristike učitelja i nastavnika s izraženijim osjećajem vlastite učinkovitosti iskazuju većom količinom entuzijazma te boljom i kvalitetnijom organizacijom što je znak da su predani svom poslu. Ono što ih još razlikuje od učitelja koji svoj rad vrednuju manje učinkovito jest da su širokoumniji, otvoreniji za nove i drugačije načine i metode rada koje mogu pozitivno služiti učenicima. Imaju želju pomoći učeniku koji ima problem i znaju izabrati ispravan način kako ga riješiti. Kada učenik ima problem, oni izbjegavaju odgovoriti ponašanjima koja odišu kritičnošću već biraju one metode i ponašanja koja mogu doprijeti do učenika na pozitivan način.

Kada govorimo o učinkovitosti učitelja, valja spomenuti i njegovu kompetentnost jer postoji veza između ta dva pojma. Da bi učitelj bio učinkovit u svom radu mora imati određene kompetencije. Razina razvijenosti njegovih kompetencija uvelike će doprinjeti njegovoj učinkovitosti. Svakom učeniku nužno je odgovoriti na njegove potrebe, a učenicima s problemima u ponašanju neupitno je potrebna podrška učitelja, ali i pomoć. Upravo ta dva čimbenika povećavaju šansu da učenici postignu bolji akademski uspjeh i da unaprijede svoj socijalni razvoj (Burke i sur., 2009. prema Bouillet). Učitelji uvijek moraju biti svjesni svog utjecaja na djecu s kojom su okruženi te svojim primjerom trebaju učeniku pokazati kakvo ponašanje je društveno poželjno. Ponašajući se na takav način prema svojim učenicima, pružajući pravilan model ponašanja, doprinosi da će s vremenom i oni poprimiti određene manire i postupke kojima su okruženi (Thompson, 2016).

Koliko će učitelj biti učinkovit u poučavanju svih učenika, ne samo učenika s teškoćama u ponašanju, ovisi i o načinu vođenja razreda. Demokratski stil pruža aktivnu i produktivnu

razrednu komunikaciju, osjećaj sigurnosti, slobode, ali i poštovanja te se smatra najoptimalnijim načinom za razvoj psihičke stabilnosti kod učenika, dok preostala dva stila potiču negativne osjećaje kod učenika. Autoritarno vođenje nastave stavlja u prvi plan učitelja kao vođu, a učenik ima pasivnu ulogu u procesu odgoja i obrazovanja. Također, stvara strah i nelagodu kod učenika te dovodi do poremećaja u učenju, a u indiferentnom vođenju teško je ostvariti da grupa funkcionira, nedostaje discipline što dovodi do međusobnog nepoštovanja i anarhičnih odnosa (Bognar i Matijević, 2005). Da bi učitelj bio učinkovit i postizao dobre rezultate potrebno je prilagoditi i način organizacije rada sukladno potrebama učenika s teškoćama, u ovom radu konkretno se bavimo samo teškoćama u ponašanju. Ukoliko postoji sumnja da učenik ima teškoću u ponašanju, učitelj treba usmjeriti svoju pažnju ka tome da bilježi situacije u kojima najviše primjećuje neobično ponašanje učenika. To je prvi korak u stvaranju jasne slike kakva vrsta pomoći je djetetu potrebna (Thompson, 2016). U radu s učenicima kod kojih se javljaju neki od navedenih ponašanja svaka dodatna pomoć je dobro došla. Velki i Romstein (2015) u svom priručniku naglašavaju važnost usuglašavanja razrednih pravila ponašanja i načina komunikacije na samom početku rada s učenikom koji ima teškoće u ponašanju. Uključivanje učenika u dogovaranje pravila i posljedica za nepoželjno ponašanje pozitivno utječe na njega zbog osjećaja da je njegovo mišljenje uvaženo. Za uspostavljanje suradničkog odnosa preporuča se ostvarivanje pozitivne komunikacije u kojoj se učitelj vodi pozitivnim oblicima ponašanja, korištenjem pozitivnih izjava. U komunikaciji s učenikom poželjno je da je učiteljeva koncentracija usmjerena na njega. To su faktori koji će biti učinkoviti da učenik učitelja doživi kao osobu koja ga razumije, pruža pomoć i podršku. Za postizanje smanjenja nepoželjnih ponašanja Velki i Romstein (2015) savjetuju smirenu komunikaciju u kojoj neće biti vike, agresivnih gestikulacija i izraza lica. Poželjno je da učitelj napravi prilagodbe u svakodnevnim aktivnostima. Ono što svakako može prilagoditi jest svoj izričaj, mimiku, artikulaciju, geste, način rada. Učiteljev govor treba biti dovoljno glasan u komunikaciji s učenicima, jasan i razgovjetan (Ajduković i sur., 2017). Upute koje se daju učeniku trebaju biti smislene te je dobro dodatno obratiti pozornost na to je li učenik primio informaciju s razumjevanjem. Učenik s teškoćom u ponašanju bi trebao biti smješten u preglednom dijelu učionice, uz učenika koji na njega može pozitivno utjecati. Tijekom interpretacije gradiva važno je biti dobro organiziran, koristiti jednostavne rečenice, voditi se načelom zavičajnosti te postavljati mnoštvo potpitanja kako bi učenika zainteresirali i čim duže zadržali njegovu pažnju (Ajduković i sur., 2017). Velki i Romstein (2015) savjetuju da se učeniku ostavi određeno vrijeme koje mu je potrebno da shvati i ispuni svoj zadatak. Smatraju djelotvornijim dati

učeniku vremena, nego li mu stvarati pritisak i požurivati ga. U davanju povratne informacije o ispunjenom zadatku uvijek treba naglašavati ono što učenik dobro uradi, njegove jake i pozitivne strane, nikako upotrebljavati kazne, ponižavajuće postupke, ružne riječi. Važno je imati na umu da će učenik s teškoćama u ponašanju početi surađivati u trenutku kada učitelja/pomoćnika u nastavi bude doživljavao prvenstveno kao svoju pomoć, a ne kao prijetnju ili osobu koja ga kažnjava. Niesyn (2009, prema Bouillet, 2013) ističe da učitelj treba izbjegavati strategije koje oduzimaju previše vremena i na taj način zanemaruju ostatak učenika. Već smatra daje poželjno koristiti jednostavne, jasne i djelotvorne metode i strategije koje su primjerene i odgovaraju razini i obliku teškoći učenika. Udaljavajući se od načela tradicionalne škole, poželjno da učitelji u radu s učenicima primjenjuju alternativne metode i principe rada koji odgovaraju njihovim individualnim zahtjevima. Na taj način učenici s teškoćama u ponašanju mogu iskoristiti bolje svoje potencijale, razviti već postojeće, ali i stvoriti nove vještine (Šušnjara, 2008).

Spomenuti ćemo i odnos roditelja i učitelja. Suradnja s roditeljima je od izuzetne važnosti, pogotovo u današnje vrijeme kada su oni aktivni sudionici u odgojno-obrazovnom procesu koji jasno iznose svoja očekivanja te otvoreno procjenjuju dobre i loše strane rada učitelja (Previšić, 2003). Odnos između roditelja i škole, a posebno učitelja, treba se zasnivati na međusobnom povjerenju. Velik je uspjeh ukoliko dođe do usuglašavanja roditelja i učitelja zbog česte preosjetljivosti roditelja na vlastito dijete. U dijelu prikaza istraživanja spominje se i zanimljivo istraživanje koje su proveli Ljubetić i Zadro (2009) u kojem učitelji samoprocjenjuju vlastitu pedagošku kompetentnost u radu s roditeljima.

Stvarnost je takva da često dolazi do neprihvatanja dijagnoze što dovodi do frustracija i odbijanja pomoći od strane roditelja. Sve to se loše očituje na dijete, ali i na međusobni odnos roditelja i učitelja. Učitelji i roditelji učenika s teškoćama ponašanju trebaju postati suradnici. Poželjno je da obje strane primjenjuju strategije kojima će motivirati učenike. Primjerice, pohvale za postignuća, prikladna ponašanja, napredak u svladavanju gradiva, vještina i sposobnosti (Jensen, 2004). Ne smiju se zanemariti roditelji učenika u razredu koji nemaju teškoća. Oni često učenika s teškoćama u ponašanju smatraju kao loš utjecaj, imaju negativan stav prema njemu. Učitelji moraju informirati roditelje o situaciji kako bi roditelji prihvatili učenika s teškoćom u ponašanju i svojoj djeci primjerom pokazali kakva su poželjna ponašanja u odnosu s nekim drugačijim od njih (Mustać i Vicić, 1996). Ukoliko svi članovi odgojno-obrazovnog procesa budu poštovani, razredno ozračje će odisati pozitivnom atmosferom. Upravo stvaranje pozitivnog i kvalitetnog razrednog ozračja u kojem vlada

međusobno poštovanje i potpora je ono što razlikuje uspješnog učitelja od neuspješnog (Zadro i Ljubetić, 2009). Milner i Woolfolk Hoy (2003) naglašavaju da je učiteljeva razina svjesnosti o vlastitoj učinkovitosti uvelike povezana s uspjehom, stavovima, ponašanjem i zadovoljstvom učenika, ali i učitelja. Navode i da samoučinkovitost učitelja određuju čimbenici poput radnog mjesta, radnih uvjeta u školi i potpore nadređenih.

Istraživanja o učinkovitosti učitelja

Coladarci (1992) se u svom istraživanju bavio povezanošću učiteljeve predanosti poslu i njegovog osjećaja učinkovitosti koja je podijeljena na opću i osobnu. Učiteljevu predanost svom poslu istražio je kroz sljedeću tvrdnju: „Uz pretpostavku da opet počinjete ispočetka biste li, uz sadašnje znanje, opet postali nastavnik?“. Ispitanici su odabrali ocjenu na Likertovoj skali od 1 do 5 koja najbolje opisuje njihovo mišljenje. U upitniku su postavljene tvrdnje o problematičnim situacijama s kojima se učitelji susreću u radu s nemotiviranim učenicima i/ili s onima koji ometaju nastavu. One su poslužile za istraživanje učiteljevog doživljaja učinkovitosti. Rezultati su pokazali da su predaniji poslu oni učitelji i nastavnici kod kojih je osjećaj učinkovitosti jače izražen.

Ashton i Webb su istraživači koji su se posvetili temeljitom istraživanju koncepta i značenja učinkovitosti učitelja. Utvrdili su razliku između opće i osobne dimenzije učiteljeve učinkovitosti. Osobnu učinkovitost učitelja su opisali kao „izravno oblikovanu kroz nastavnikova uvjerenja oko povezanosti između neizvjesnosti ishoda i odgovora i vjerovanja o njegovom osjećaju efikasnosti kao osobe“ (Malone, 2014:30). Dok opća učinkovitost učitelja obuhvaća njihova očekivanja da na učenje može imati utjecaj njihovo poučavanje. Najčešće oni učitelji koji imaju nizak osjećaj učinkovitosti smatraju da učenici ne mogu i/ili ne žele naučiti određeno gradivo, dok učitelji s visokim osjećajem učinkovitosti imaju uvjerenja da je svaki učenik sposoban naučiti.

Koliko velik utjecaj na poboljšanje učenikovog osjećaja učinkovitosti ima visoka učiteljeva samoučinkovitost dokazuju i sljedeća istraživanja. Ross (1994) u svom istraživanju dobiva rezultate koji ukazuju upravo na to da uspješniji, učinkovitiji učitelji utječu napovećanje i poboljšanje učenikovih postignuća. Takvi učitelji si zadaju veće ciljeve te se učenici susreću i aktivnije sudjeluju u raznovrsne nastavne aktivnosti. Zimmerman i Blotner (1979, prema Vizek Vidović i sur., 2003) su to potvrdili i u svojim istraživanjima. Njihovi rezultati upućuju na to da uporni i ustrajni učitelji u rješavanju problema svoje osobine prenose na svoje učenike. Također se samoprocjena sposobnosti učenika povećava sukladno s učiteljevom

vjerom u sebe, svoj rad i sposobnosti razlučivanja problema.

Ljubetić i Kostović-Vranješ (2008) provele su istraživanje u kojem je 260 učitelja i predmetnih nastavnika samoprocjenjivalo vlastitu pedagošku kompetentnost s ciljem osvješćivanja i prihvaćanja razine svoje pedagoške kompetentnosti. Istraživanje je provedeno u 45 osnovnih škola na području Splitsko-dalmatinske županije. Prema rezultatima istraživanja ispitanici se u većem broju ispitanika pokazali smatraju pedagoški kompetentnima, dok manjina ističe svoju „nesigurnost u učiteljskom nastupu, ne preuzima odgovornost za građenje odnosa s učenicima, ne „doživljava“ eventualne pogreške prema učenicima, nesigurna je u vlastiti utjecaj na učenike, svjesna je vlastitih pogrešaka u postupanju prema učenicima, nailazi na teškoće u rješavanju disciplinskih problema, svjesna je nedostatne kompetencije u radu s roditeljima itd.“. Učitelji koji se smatraju nedovoljno pedagoški kompetentnima nerijetko su nezadovoljni vlastitim radom, kao i radom s učenicima. Također, ističu potrebu za dodatnom edukacijom najviše u području odgoja, rada i uspostavljanja kvalitetnog odnosa s učenicima koji pokazuju agresivna, destruktivna, antisocijalna i slična ponašanja.

Na području splitskih i kninskih škola provelo se pilot-istraživanje među 85 učitelja razredne i predmetne nastave. Sudionici u istraživanju su većim dijelom bili ženskog spola. Prevladavaju učitelji koji imaju od 6 do 25 godina radnog staža. Cilj istraživanja je procjena razine učiteljske kompetencije u području njihova pedagoškog djelovanja. Rezultati vezani uz samoprocjenu pedagoške kompetentnosti za rad s roditeljima te na potrebu korekcije i usavršavanja učiteljskih kompetencija u tom području su pokazali da se učitelji smatraju nedovoljno pedagoški kompetentnima za rad i suradnju s roditeljima. Uočeno je nezadovoljstvo samim odgojno-obrazovnim sustavom u tom području tijekom njihova školovanja i stručnog osposobljavanja (Ljubetić i Zadro, 2009).

Modrić (2013) provodi istraživanje među odgojiteljima predškolske djece. Ispitanici su samoprocjenjivali svoju učinkovitost u radu s djecom, s naglaskom na situacije koje zahtijevaju rješavanje nekog problema. Rezultati su pokazali da postoji razlika između ispitanika koji su imali završenu UPS edukaciju. Procjene o vlastitoj učinkovitosti u rješavanju problemnih situacija su veće kod odgojitelja sa završenom UPS edukacijom. Razlog tome jest utjecaj edukacije na obrazovno polje odgojitelja. Ona mu je omogućila kvalitetnije poimanje problema, prepoznavanje te razumjevanje vlastitih i tuđih potreba i emocija.

Gibson i Dembo (1984, prema Salloum, 2011) su se bavili usporedbom ophođenja učenika u radu s učiteljima koji imaju nisku i onima s visokom razinom učinkovitosti. Rezultati su pokazali da veća doza kritiziranja učenika postoji kod učitelja s nižom razinom učinkovitosti, dok su učitelji s višom dosljedniji u slučajevima suočavanja s neuspjehom, ustrajniji su, otvoreniji za nove ideje, metode i aktivnosti u nastavi te više vjeruju u učenike. Ovdje se nameće pitanje utječu li takva ponašanja nastavnika na učenike, odnosno njihova postignuća. Jedan od možda najvažnijih razloga za proučavanje učinkovitosti učitelja jest vidjeti utječe li ona na učenje učenika.

Prema Salloumu (2011) postoji jaka povezanost između učinkovitosti učitelja i učeničkim uspjehom i postignućima. Utvrđeno je da učinkovitost učitelja ima utjecaj na postignuća učenika. Smatra se da se učitelji s višom razinom učinkovitosti više angažiraju u netipičnim situacijama. Ističe se i postojanje utjecaja učeničkih postignuća na učiteljevu učinkovitost. Ukoliko učitelji rade u okruženju gdje su prisutna niska postignuća učenika, može doći do suzbijanja njihove učinkovitosti. Do toga dolazi ako učitelji ne uspijevaju poboljšati postignuća učenika.

Fives, Hamman, Olivarez (2007, prema Salloum, 2011) su utvrdili da postoji poveznost između učinkovitosti učitelja s učenjem učenika. Što vremenom učinkovitost više raste, povećava se i učenikovo učenje.

U nekim istraživanjima poput Bandure (1997) te Schunka i Zimmermana (1997) procjenjivala se samoučinkovitost učenika i studenata. Ono što je utvrđeno jest da njena razina ima utjecaj na njihovu motivaciju, učenje i ostvarenje postignuća. Samoučinkovitost učenika uvelike utječe na njihov trud, posebice u situacijama u kojima se susreću s određenim problemom. Rezultati su pokazali da učenici koji se smatraju više učinkovitima ulažu više truda u sebe i svoj rad te ih naposljetku čini uspješnima. Učenici koji se procjenjuju niže/nisko učinkovitim ne ulažu dovoljno truda, skloni su odustajanju što ih dovodi do neuspjeha. Ono što je važno istaknuti u ovom istraživanju, vezano za temu ovog rada jest varijabla učiteljske samoučinkovitosti koja je važan faktor učiteljeve uspješnosti. Opisuje stupanj učiteljevog vjerovanja u vlastite sposobnosti da mogu kvalitetno i pozitivno utjecati na učenikovo učenje (Gibson i Dembo, 1984; Tschannen-Moran i sur., 1998). Učitelji koji vlastitu samoučinkovitost procjenjuju visoko imaju utjecaj na stavove koje stvaraju, njihovo ponašanje te na postignuća učenika (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2007).

Ljubin Golub i Boháč (2015) provele su istraživanje na uzorku od 154 studentice prve godine Učiteljskog fakulteta u Zagrebu i Petrinji. Cilj istraživanja jest ispitati povezanost emocionalne inteligencije i učiteljske samoeфикаsnosti. Mjerni instrument *Upitnik emocionalne kompetentnosti* (Takšić, 2000) služio je za mjerenje emocionalne inteligencije, a *Norveška skala učiteljske samoučinkovitosti* (Skaalvik, 2007) je primjenjena za mjerenje učiteljske samoučinkovitosti. Skala obuhvaća sljedećih šest dimenzija:

- poučavanje
- prilagođavanje poučavanja individualnim potrebama
- motiviranje učenika
- održavanje discipline
- suradnja s kolegama i roditeljima
- prilagođavanje promjenama.

Svaka dimenzija sadrži po 4 čestice te ispitanici daju odgovore na temelju vlastitih procjena koliko sigurno mogu ostvariti određeno ponašanje. Odgovori na skali se kreću od 1- posve sigurno ne do 7 - u potpunosti da. Rezultati su pokazali da se ispitanici doživljavaju izuzetno učinkovitim, što se podudara s istraživanjem Main i Hammonda (2008). Najniža uvjerenja o svojoj učinkovitosti iskazuju u dimenziji održavanje discipline što ukazuje na potrebu za dodatnom edukacijom uz koju bi stekli nove vještine na tom području. Razina emocionalne inteligencije izuzetno je važna u radu s učenicima s teškoćama u radu, ali i u ponašanju (Richardson i Shupe, 2003). Veliku ulogu ima i u odnosu s roditeljima koji iziskuje emocionalnu kompetentost učitelja. Što je emocionalna inteligencija viša, to je lakše rješavanje problemskih situacija. Stoga se zaključuje da je učiteljeva samoučinkovitost povezana s njegovom emocionalnom inteligencijom (Ljubin Golub i Boháč. 2015).

2. SVRHA, CILJEVI I HIPOTEZE

2.1. Svrha istraživanja

Učiteljeva samoprocjena učinkovitosti je važan element njegovog doživljaja kompetentnosti u radu i autonomnosti u planiranju, realiziranju i vrednovanju svog rada sa svim učenicima, a što je u ovom radu zanimljivo, osobito s učenicima s teškoćama. U mjeri u kojoj učitelj smatra da je učinkovit u poučavanju učenika s teškoća se može očekivati da će se i ponašati u razredu i izvan njega spram učenika koji je u dodatnoj potrebi za individualizacijom didaktičko-metodičkih postupaka ili primjene različitih strategija u odgoju i obrazovanju. Osobito je zanimljivo zato utvrditi razlikuje li se navedena samoprocjena kada se vlastiti rad procjenjuje spram učenika za koje učitelj smatra da treba dodatnu pomoć u učenju ili korekciji ponašanja ili smatra da takvu pomoć ne treba.

2.2. Ciljevi istraživanja

Opći cilj rada jest utvrditi razlike u samoprocijenjenoj učinkovitosti poučavanja učenika s teškoćama u ponašanju obzirom na procijenjene potrebe za dodatnom pomoći u učenju i korekcije ponašanja.

Pored općeg cilja dodatno su razrađeni i specifični ciljevi ili zadaci pomoću kojih se dodatno može pojasniti tema rada.

C1: Utvrditi postoje li razlike u samoprocijenjenoj učinkovitosti poučavanja učenika s teškoćama u ponašanju obzirom na procijenjene potrebe za dodatnom pomoći u učenju.

C2: Utvrditi postoje li razlike u samoprocijenjenoj učinkovitosti poučavanja učenika s teškoćama u ponašanju obzirom na procijenjene potrebe za dodatnom pomoći u korekciji ponašanja.

2.3. Hipoteze istraživanja

Sljedeće hipoteze su postavljene prema već definiranim specifičnim ciljevima:

H1: Samoprocijenjena učinkovitost u poučavanju učenika s teškoćama u ponašanju je veća za skupinu učenika kojima nije potrebna dodatna pomoć u učenju.

H2: Samoprocijenjena učinkovitost u poučavanju učenika s teškoćama u ponašanju je veća za skupinu učenika kojima nije potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja.

3. METODA ISTRAŽIVANJA

3.1. Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno među 1383 učitelja i nastavnika u Republici Hrvatskoj, na područjima Koprivničko-križevačke, Sisačko-moslavačke, Varaždinske, Primorsko-goranske, Međimurske, Osječko-baranjske, Vukovarsko-srijemske, Brodsko-posavske, Ličko-senjske, Splitsko-dalmatinske, Zagrebačke županije i Grada Zagreba. U istraživanju su sudjelovali učitelji razredne nastave te predmetni nastavnici koji su ujedno i razrednici. Procjenjivali su učenika u svom razredu za kojeg su smatrali da ima određenu teškoću ponašanja, neovisno o tome ima li učenik rješenje o teškoći. Imali su mogućnost ispuniti onoliko upitnika koliko učenika s teškoćama procijenjuju.

Tablica 1: *Prikaz frekvencija i postotaka ispitanika prema županijama*

| Županija | Frekvencija (N) | Postotak (%) |
|------------------------|-----------------|--------------|
| Koprivničko-križevačka | 81 | 5.9 |
| Sisačko-moslavačka | 92 | 6.7 |
| Varaždinska | 46 | 3.3 |
| Primorsko-goranska | 91 | 6.6 |
| Međimurska | 170 | 12.3 |
| Osječko-baranjska | 100 | 7.2 |
| Vukovarsko-srijemska | 102 | 7.4 |
| Brodsko-posavska | 103 | 7.4 |
| Ličko-senjska | 54 | 3.9 |
| Splitsko-dalmatinska | 215 | 15.5 |
| Dubrovačka | 104 | 7.5 |
| Zagrebačka i Zagreb | 225 | 16.3 |
| UKUPNO: | 1383 | 100 |

Prema podacima u Tablici 1 možemo uočiti kako je u gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji bilo ukupno 225 ispitanika (16.3%), Splitsko-dalmatinska broji 215 ispitanika (15.5%), Međimurska 170 (12.3%), Dubrovačka 104 (7.5%), Brodsko-posavska 103 (7.4%), Vukovarsko-srijemska 102 (7.4%), Osječko-baranjska 100 (7.2%), Sisačko-moslavačka 92 (6.7%), Primorsko-goranska 91 (6.6%), Koprivničko-križevačka 81 (5.9%) te Ličko-senjska 54 (3.9%) i Varaždinska 46 ispitanika (3.3%).

Tablica 2: *Prikaz frekvencija i postotaka ispitanika prema veličini naselja*

| Veličina naselja | Frekvencija (N) | Postotak (%) |
|-------------------|-----------------|--------------|
| Do 1000 | 41 | 3.0 |
| Od 1001 do 5000 | 313 | 22.6 |
| Od 5001 do 10000 | 157 | 11.4 |
| Od 10001 do 50000 | 399 | 28.9 |
| Više od 50001 | 473 | 34.2 |
| UKUPNO: | 1383 | 100 |

Kao što možemo vidjeti u Tablici 2, najviše ispitanika, njih 473 (34.2%) dolazi iz naselja koji broje više od 50001 stanovnika, potom slijede naselja u kojima je broj stanovnika između 10001 i 50000 (28.9%). Iz naselja koja broje stanovništvo od 1001 do 5000 dolazi 313 (22.6%) ispitanika. 157 (11.4%) ispitanika pripada naseljima u kojima ima od 5001 do 10000 stanovnika. Najmanje ispitanika, 41 (3%), pripada naseljima kojima je broj stanovnika manji od 1000.

Tablica 3: *Prikaz frekvencija i postotaka ispitanika prema veličini škole*

| Veličina škole | Frekvencija (N) | Postotak (%) |
|----------------|-----------------|--------------|
| Do 100 | 44 | 3.2 |
| Od 101 do 200 | 72 | 5.2 |
| Do 201 do 500 | 606 | 43.8 |
| Više od 501 | 660 | 47.7 |
| UKUPNO: | 1382 | 99.9 |
| Nema odgovora: | 1 | 0.1 |

U Tablici 3 su istaknuti podaci o veličini škole, odnosno o broju učenika koji pohađaju školu u koje su sudjelovale u istraživanju. Iz škola koje broje do 100 učenika sudjelovalo je 44 ispitanika (3.2%). Škole s brojem učenika u rasponu između 101 do 200, imale su 72 (5.2%) ispitanih. Čak 606 (43.8%) ispitanika dolazi iz škola u kojima je broj učenika između 201 i 500. Dok najveći broj ispitanika 660 (47.8%) radi u školama koje broje više od 501 učenika.

Tablica 4: *Distribucija razrednika prema spolu*

| | Frekvencija (N) | Postotak (%) |
|---------------|-----------------|--------------|
| muško | 189 | 13.7 |
| žensko | 1190 | 86.0 |
| UKUPNO: | 1379 | 99.7 |
| Nema odgovora | 4 | 0.3 |

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 1379 (99.7%) učitelja i nastavnika. U Tablici 4 možemo uočiti prevladavanje ženskog spola. Čak 86.3%, njih 1190 je ženskog spola. Ispitanika muškog spola ima svega 189 (13.7%).

Učitelji koji su sudjelovali u istraživanju imaju između 23 i 65 godina. Prema podacima iz Tablice 5 možemo uočiti da je 1329 od 1383 ispitanika dalo odgovor o svojoj dobi. Najviše ispitanika imaju 30 i 55 godina, a najmanje ih je u dobi između 23 i 29 te između 61 i 65 godina.

Tablica 5: *Distribucija ispitanika prema završenom stupnju obrazovanja*

| | Frekvencija (N) | Postotak (%) |
|---------------------|-----------------|--------------|
| Viša škola | 356 | 25.7 |
| Fakultet | 942 | 68.1 |
| Magisterij/doktorat | 77 | 5.6 |
| UKUPNO: | 1375 | 99.4 |
| Nema odgovora: | 8 | 0.6 |

Iz rezultata u Tablici 5 ističe se podatak da samo 77 (5.6%) ispitanika ima završen magisterij/doktorat, što dovodi do pitanja krije li se u razini edukacije razlog za nedovoljnom učinkovitosti učitelja u radu s učenicima s teškoćama u ponašanju.

Tablica 6: *Distribucija ispitanika prema predmetu kojeg predaje*

| | Frekvencija (N) | Postotak (%) |
|------------------------------|-----------------|--------------|
| Razredna nastava | 710 | 51.3 |
| Hrvatski jezik | 118 | 8.5 |
| Povijest | 60 | 4.3 |
| Geografija | 38 | 2.7 |
| Engleski jezik | 91 | 6.6 |
| Njemački jezik | 21 | 1.5 |
| Vjeronauk | 62 | 4.5 |
| Likovni | 21 | 1.5 |
| Glazbeni | 22 | 1.6 |
| Informatika | 13 | 0.9 |
| Matematika | 85 | 6.1 |
| Tehnički | 13 | 0.9 |
| Fizika | 10 | 0.7 |
| Tjelesno-zdravstvena kultura | 28 | 2.0 |
| Biologija i priroda | 38 | 2.7 |
| Kemija | 9 | 0.7 |
| UKUPNO: | 1339 | 96.9 |
| Nema odgovora: | 44 | 3.1 |

Iz Tablice 6 možemo uočiti podatke o predmetima koje ispitanici predaju. Bilo je 710 (51.3%) učitelja razredne nastave. Ostali su raspoređeni u sljedećim kategorijama: hrvatski jezik 118 (8.5%), povijest 60 (4.3%), geografija 38 (2.7%), engleski jezik 91 (6.6%), njemački jezik 21 (1.5%), vjeronauk 62 (4.5%), likovni 21 (1.5%), glazbeni 22 (1.6%), informatika 13 (0.9%), matematika 85 (6.1%), tehnički 13 (0.9%), fizika 10 (0.7%), tjelesno-zdravstvena kultura 28 (2.0%), biologija i priroda 38 (2.7%) i kemija 9 (0.7%). Čak 44 (3.1%) ispitanika nije dalo odgovor na ovo pitanje.

3.2. Uzorak učenika

Tablica 7: *Distribucija učenika prema spolu*

| Spol učenika | Frekvencija (N) | Postotak (%) |
|----------------|-----------------|--------------|
| muški | 1203 | 87.0 |
| ženski | 179 | 12.9 |
| UKUPNO: | 1382 | 99.9 |
| Nema odgovora: | 1 | 0.1 |

Ispitanici su procjenili 1382 učenika. Iz Tablice 7 možemo primjetiti da je od ukupnog broja čak 87% (1203) učenika za koje se smatra da ima teškoću u ponašanju muškog spola, dok je njih 179 (13%) ženskog spola. Ovaj podatak je pokazatelj da su kod pripadnika muškog spola češće uočene teškoće u ponašanju.

Tablica 8: *Distribucija učenika po razredima*

| Razred | Frekvencija (N) | Postotak (%) |
|----------------|-----------------|--------------|
| Prvi | 149 | 10.8 |
| Drugi | 191 | 13.8 |
| Treći | 204 | 14.8 |
| Četvrti | 199 | 14.4 |
| Peti | 131 | 9.5 |
| Šesti | 174 | 12.6 |
| Sedmi | 162 | 11.7 |
| Osmi | 132 | 9.5 |
| UKUPNO: | 1342 | 97 |
| Nema odgovora: | 41 | 3.0 |

Tablica 8 prikazuje zastupljenost učenika za koje se smatra da imaju teškoću u ponašanju prema razredima. Možemo uočiti da u svakom razredu ima približno sličan broj učenika s

teškoćama u ponašanju. Najveći broj učenika s teškoćama u ponašanju zabilježeno je u trećem razredu, a slijede ga četvrti i drugi razred.

3.3. Mjerni instrument

Nakon odobrenja ravnatelja osnovnih škola za sudjelovanjem u istraživanju, ispitanicima je podijeljen *Upitnik za učitelje* koji se sastoji od četiri stranice. Na početku Upitnika ispitivani su sociodemografski podaci procjenjivača i učenika kojeg se procjenjuje. Procjenjivača se ispituju podaci o spolu, dobi, godinama staža, predmetu kojeg predaje. Tražene informacije o učeniku su također spol, dob te razred kojeg pohađa i akademski uspjeh.

Za potrebe izrade ovog diplomskog rada iz anketnog upitnika korištena je kraća forma skale o samoprocijenjenoj učinkovitosti (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001) prevedena na hrvatski jezik (Vlah, 2017). Ispitanici, odnosno razrednici procjenjivali su doživljaj vlastite učinkovitosti u radu s učenikom za kojeg smatraju da ima teškoće u ponašanju. To su činili zaokruživanjem jednog od ponuđenih odgovora na Likertovoj skali koju sačinjava 5 stupnjeva: 0 – nikada, 1 – skoro nikada, 2 – ponekad, 3 – skoro uvijek, 4 – uvijek.

Varijable vezane za izradu ovog diplomskog rada su *Dodatna pomoć u učenju* i *Dodatna pomoć u korekciji ponašanja* koje se provodi pomoću sljedećih 12 čestica:

1. Učinkovito kontroliram ometajuće ponašanje ovog učenika kada je to potrebno.
2. Učinkovito motiviram ovog učenika za sudjelovanje u raznim aktivnostima kada je to potrebno.
3. Učinkovito navodim ovog učenika da vjeruje da može dobro raditi.
4. Učinkovito pomažem ovom učeniku da vrednuje svoj rad.
5. Učinkovito pridobivam ovog učenika da slijedi pravila u igri.
6. Učinkovito smirujem ovog učenika kada ometa ili je prebučan.
7. Učinkovito uspostavljam sustav vođenja grupe kada je i ovaj učenik prisutan.
8. Učinkovito koristim različite strategije praćenja napredovanja ovog učenika.
9. Učinkovito osmišljam različite aktivnosti za ovog učenika.
10. Učinkovito dajem dodatna objašnjenja i primjere kada ovaj učenik nešto ne razumije.
11. Učinkovito uklapam različite alternativne strategije u svoj rad s ovim učenikom.
12. Učinkovito pomažem roditeljima da pomognu učeniku u svladavanju različitih vještina.

3.4. Način prikupljanja podataka

U okviru projekta Učiteljskog fakulteta u Rijeci pod vodstvom izv. prof. dr. sc. Nataše Vlah prikupljeni su podaci na području već navedenih županija.

Osim studenata Učiteljskog fakulteta u Rijeci, u ovom Projektu sudjelovali su i studenti Učiteljskog fakulteta u Splitu i Osijeku. Studenti zagrebačkog Učiteljskog fakulteta su bili plaćeni preko studentskog ugovora za prikupljanje upitnika.

Osobno sam sudjelovala u istraživanju na području Primorsko-goranske županije. Obuhvatila sam 7 osnovnih škola Primorsko-goranske županije: Osnovna škola *Maria Martinolića* u Malom Lošinj, Osnovna škola *Bakar*, Osnovna škola *Hreljin*, Osnovna škola *Kraljevica*, Osnovna škola *Dr. Branimira Markovića* u Ravnoj Gori, Osnovna škola *Zvonka Cara* u Crikvenici, Osnovna škola *Jelenje*. Prvi korak je bio stupiti u kontakt s ravnateljem/ravnateljicom škole, ukratko pojasniti svrhu diplomskog rada i zatražiti dopuštenje za sudjelovanjem u istraživanju. Ravnateljima je upućena potvrda potpisana od strane dekanice Učiteljskog fakulteta u rijeci, dr. sc. Lidije Vujičić i mentorice izv. prof. dr. sc. Nataše Vlah, kojom se traži pristanak za sudjelovanje njihove škole u istraživanju. Provođenje istraživanja je započelo susretom s koordinatorom istraživanjem. U nekim školama to je bio osobno ravnatelj, dok je u drugima to najčešće bila jedna od učiteljica razredne nastave. Sudionici u istraživanju su upućeni da je sudjelovanje u istraživanju anonimno te da u njemu sudjeluju isključivo dobrovoljno. Vrijeme utrošeno na ispunjavanje Upitnika procjenilo se na 20 minuta.

Ispitanici su Upitnike primili u omotnicama koje su nakon ispunjavanja vratili u iste. Nakon dogovorenog perioda je uslijedilo preuzimanje ispunjenih Upitnika u školama.

Istraživanje provedeno na navedenih 7 osnovnih škola odvijalo se od sredine mjeseca travnja do početka lipnja 2018. godine.

3.5. Metode obrade podataka

Podaci prikupljeni u provedenom istraživanju su interpretirani statističkim programom IBM SPSS STATISTICS¹⁰.

Opći podaci učitelja (spol, dob, naobrazba, predmet kojeg predaju) i učenika (spol, dob, razred) su obrađeni pomoću deskriptivne statistike (frekvencija i postotaka). Za analizu učinkovitosti učitelja u radu s učenikom s teškom u ponašanju korištene su mjera centralne tendencije - aritmetička sredina i mjera disperzije - standardna devijacija.

T-test se koristio za utvrđivanje razlika o potrebi za dodatnom pomoći u učenju i korekciji ponašanja s učenikom s teškoćom u ponašanju.

¹⁰ IBM SPSS STATISTICS – Statistical Package for the Social Sciences – programski paket za statističku analizu i obradu podataka.

4. REZULTATI

Analizirajući rezultate, krećemo od stavova razrednika prema potrebi za dodatnom pomoći u učenju i korekcijom ponašanja učenika.

4.1. Dodatna pomoć u učenju i korekciji ponašanja

U Tablici 9 ispitanici procjenjuju postoji li potreba za dodatnom pomoći u učenju kada je riječ o učeniku za koga su procjenili da ima određenu teškoću u ponašanju.

Tablica 9: Procjena potrebe za dodatnom pomoći u učenju

| | Frekvencija (N) | Postotak (%) |
|----------------|-----------------|--------------|
| NE | 449 | 32.5 |
| DA | 924 | 66.8 |
| UKUPNO: | 1373 | 99.3 |
| Nema odgovora: | 10 | 0.7 |

Od ukupno 1373 ispitanika, njih 924 (66.8%) smatra da je učeniku potrebna dodatna pomoć u učenju, dok 449 (32.5%) ispitanika dodatnu pomoć u učenju ne smatra potrebnom. Podacima dobivenim u Tablici 10 se potvrđuje da je učiteljima potrebna dodatna edukacija o radu s učenicima s teškoćama u ponašanju, no treba imati na umu da su ponekad problemi u ponašanju nekog pojedinca toliko intenzivni da mu je potrebna pomoć koju mu sam učitelj ne može pružiti, već trebaju intervenirati stručne službe (Kranjčec-Mlinarić, 2016; Ljubetić i Kostović-Vranješ, 2008; Ljubetić i Zadro, 2009; Kratochwill, 2009; Vizek Vidović, 2005, 2011, prema Bilač, 2016). Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren (2004) ističu da je učiteljima nepohodna pomoć stručnog suradnika, neovisno o kvaliteti kompetencija učitelja u koje ubrajaju individualizaciju programa prema učenikovim sposobnostima, korištenje raznih strategija za usmjeravanje učenika i pomoć u radu, kao i različitih aktivnosti primjerenih njegovim potrebama te suradničkog odnosa s roditeljima. Učitelji se osjećaju neadekvatnima i neučinkovitima za rad s takvim učenicima te iskazuju nezadovoljstvo stručnom osposobljenošću (Kostelnik i sur., 2004).

U Tablici 10 su prikazani rezultati mišljenja ispitanika o postojanju potrebe za dodatnom pomoći u korekciji ponašanja učenika s određenom teškoćom u ponašanju.

Tablica 10: Procjena potrebe za dodatnom pomoći u korekciji ponašanja

| | Frekvencija (N) | Postotak (%) |
|----------------|-----------------|--------------|
| NE | 300 | 21.7 |
| DA | 1072 | 77.5 |
| UKUPNO: | 1372 | 99.2 |
| Nema odgovora: | 11 | 0.8 |

Čak 1072 (77.5%) ispitanika smatra da je njihovom učeniku potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja. Njih 300 (21.7%) smatra da učeniku kojeg su procjenjivali nije potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja. Imajući na umu da postoje aktivne i pasivne forme ponašanja te različiti intenziteti teškoća, važno je rano uočiti problem, dijagnosticirati ga i pružiti djetetu безусловnu podršku (Thompson, 2016). Učitelji su u mogućnost pružiti pomoć u korekciji ponašanja ovisno o jačini intenziteta teškoća. Kad je riječ o jačim intenzitetima, potrebna je intervencija stručnih suradnika.

Prema podacima iz tablica 9 i 10 možemo zaključiti da je učiteljima potrebna dodatna pomoć u učenju s učenicima s teškoćama u ponašanju, ali i u okviru korekcije ponašanja. Osim što se potvrđuje da je učiteljima nužno omogućiti dodatno obrazovanje u vidu poboljšanja kompetencija u radu s učenicima s teškoćom u ponašanju, kao u Tablici 9, prema dobivenim rezultatima potvrđuje se i važnost ranog prepoznavanja teškoće u ponašanju i pravodobnog djelovanja kako bi se u budućnosti izbjegao još teži oblik teškoća u ponašanju koji vodi ka delikventnom ponašanju (Loeber, Farrington, 1994; Koller-Trbović, 1989; Bajer i Kljaić, 1990 prema Koller-Trbović, 1998).

4.2. Analiza učinkovitosti u odnosu na potrebu za dodatnom pomoći u učenju

Tablica 11: Razlike u učinkovitosti učitelja ovisno o potrebi za dodatnoj pomoći u učenju

| | | N | M | t |
|--|----|-----|------|---------------|
| Učinkovito kontroliram ometajuće ponašanje ovog učenika kada je to potrebno. | NE | 446 | 3.19 | -0.10 |
| | DA | 913 | 3.19 | |
| Učinkovito motiviram ovog učenika za sudjelovanje u raznim aktivnostima kada je to potrebno. | NE | 446 | 3.23 | 2.33* |
| | DA | 917 | 3.13 | |
| Učinkovito navodim ovog učenika da vjeruje da može dobro raditi. | NE | 448 | 3.41 | 1.87 |
| | DA | 920 | 3.33 | |
| Učinkovito pomažem ovom učeniku da vrednuje svoj rad. | NE | 448 | 3.18 | 1.74 |
| | DA | 920 | 3.10 | |
| Učinkovito pridobivam ovog učenika da slijedi pravila u igri. | NE | 443 | 3.05 | -0.15 |
| | DA | 919 | 3.04 | |
| Učinkovito smirujem ovog učenika kada ometa ili je prebučan. | NE | 444 | 3.12 | 0.76 |
| | DA | 908 | 3.12 | |
| Učinkovito uspostavljam sustav vođenja grupe kada je i ovaj učenik prisutan. | NE | 444 | 2.99 | -0.91 |
| | DA | 903 | 3.04 | |
| Učinkovito koristim različite strategije praćenja napredovanja ovog učenika. | NE | 442 | 2.95 | -1.68 |
| | DA | 912 | 3.03 | |
| Učinkovito osmišljam različite aktivnosti za ovog učenika. | NE | 442 | 2.74 | -1.95* |
| | DA | 914 | 2.84 | |
| Učinkovito dajem dodatna objašnjenja i primjere kada ovaj učenik nešto ne razumije. | NE | 448 | 3.33 | -1.87 |
| | DA | 916 | 3.41 | |
| Učinkovito uklapam različite alternativne strategije u svoj rad s ovim učenikom. | NE | 443 | 2.87 | -0.19 |
| | DA | 914 | 2.88 | |
| Učinkovito pomažem roditeljima da pomognu učeniku u svladavanju različitih vještina. | NE | 442 | 2.81 | 1.83 |
| | DA | 909 | 2.70 | |

(N-broj sudionika, M-aritmetička sredina, t-T-test)

U tablici 11 možemo zamjetiti da su samo dvije čestice statistički značajne, a to su : "Učinkovito motiviram ovog učenika za sudjelovanje u raznim aktivnostima kada je to potrebno." i "Učinkovito osmišljam različite aktivnosti za ovog učenika.". Promatrajući podatke dobivene aritmetičkom sredinom možemo zaključiti da se učitelji u radu s učenicima kojima je potrebna dodatna pomoć u učenju skoro uvijek smatraju učinkovitima kada je riječ o navođenju da vjeruju da učenik može dobro raditi, pružanju pomoći da vrednuje svoj rad, pridobivanju da slijedi pravila u igri, uspostavljanju sustava vođenja grupe, korištenju različitih strategija praćenja napredovanja, davanju dodatnih objašnjenja i primjera. Ponekad učinkovitima procjenjuju se u uklapanju različitih alternativnih strategija u svoj rad te u pružanju pomoći roditeljima da pomognu učeniku u svadavanu različitih vještina. Podjednako učinkovitima procjenjuju se u radu s obje skupine učenika u kontroliranju ometajućeg ponašanja i smirivanju ovog učenika kada ometa ili je prebučan. Smatraju da to čine skoro uvijek učinkovito s obje skupine učenika.

Prema ispitanim česticama, premda nije statistički značajno, možemo uočiti da su razlike minimalne u radu s učenicima kojima je potrebna dodatna pomoć u učenju i onima kojima dodatna pomoć nije potrebna. Učitelji se procjenjuju učinkovitijima u radu s učenicima kojima nije potrebna dodatna pomoć u učenju u sljedećim česticama: „Učinkovito navodim ovog učenika da vjeruje da može dobro raditi“, „Učinkovito pomažem ovom učeniku da vrednuje svoj rad.“, „Učinkovito pridobivam ovog učenika da slijedi pravila u igri.“ te, „Učinkovito pomažem roditeljima da pomognu učeniku u svladavanju različitih vještina.“. Dok se učinkovitijima u radu s učenicima kojima je potrebna dodatna pomoć u učenju procjenjuju u česticama: „Učinkovito uspostavljam sustav vođenja grupe kada je i ovaj učenik prisutan.“, „Učinkovito koristim različite strategije praćenja napredovanja ovog učenika.“, „Učinkovito dajem dodatna objašnjenja i primjere kada ovaj učenik nešto ne razumije.“, „Učinkovito uklapam različite alternativne strategije u svoj rad s ovim učenikom.“

Kod čestice "Učinkovito motiviram ovog učenika za sudjelovanje u raznim aktivnostima kada je to potrebno." postoji značajna razlika te je ustanovljeno da učitelji češće uspješno motiviraju za sudjelovanje u raznim aktivnostima kada je to potrebno učenike za koje procjenjuju da im nije potrebna dodatna pomoć u učenju. No, prema aritmetičkoj sredini možemo primjetiti da učitelji skoro uvijek učinkovito osmišljavaju aktivnosti i za one kojima je pomoć u učenju potrebna. Učenici koji ne zahtijevaju dodatnu pomoć u učenju najčešće ostvaruju uspješne rezultate te se smatraju visoko samoučinkovitima. Zbog toga je učiteljima lakše motivirati takve učenike, dok učenici kod kojih postoji potreba za dodatnom pomoći u

učenju mogu biti frustrirani i nezadovoljni konstantnim neuspjesima i eventualnim „etiketama“ koje poprimaju u razredu. Koliko je velik utjecaj na podizanje učenikove razine učinkovitosti, a samim time i motivacije ima učitelj koji je vrlo učinkovit govori Ross (1994) te tvrdi da što je učitelj učinkovitiji, to više utječe na poboljšanje učenikovog uspjeha. U istraživanju koje provodi Salloum (2011) nailazimo na zanimljive rezultate koji navode da niska postignuća učenika utječu negativno na učinkovitost učitelja. Do toga može doći ako vremenom učitelj ne uspijeva poboljšati učenikova postignuća.

Za učenike za koje učitelji procjenjuju da iziskuju dodatnu pomoć u učenju pokazala se značajna razlika u čestici "Učinkovito osmišljam različite aktivnosti za učenika" te je utvrđeno da učitelji češće učinkovito osmišljavaju različite aktivnosti za učenike one koje smatraju da im je potrebna dodatna pomoć u učenju. Također uočavamo da se učitelji procjenjuju podjednako često učinkovitim i prema učenicima kojima dodatna pomoć u učenju nije potrebna. U toj se zadaći, prema aritmetičkoj sredini procjenjuju ponekad učinkovitim s obje skupine učenika. Učitelj svoju podršku za ostvarenje njihovih potencijala može pružiti učenicima tako što će koristiti raznovrsne aktivnosti koje će povezivati učenika s teškoćom u ponašanju s ostatkom razreda (Thompson, 2016). Učitelji mogu pružiti dodatnu pomoć u učenju na način da prilagode nastavno gradivo tako da bude zanimljivo i prilagođeno potrebama učenika, također je vrlo važan odabir raznih zadataka koji održavaju učenikovu pažnju (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007).

4.3. Analiza učinkovitosti u odnosu na potrebu za dodatnom pomoći korekciji ponašanja

Analiza rezultata o potrebi za dodatnom pomoći u korekciji ponašanja utvrđena je T-testom.

Tablica 12: *Razlike u učinkovitosti učitelja ovisno o potrebi za dodatnom pomoći u korekciji ponašanja*

| | | N | M | t |
|--|----|------|------|--------------|
| Učinkovito kontroliram ometajuće ponašanje ovog učenika kada je to potrebno. | NE | 296 | 3.32 | 3.38* |
| | DA | 1063 | 3.15 | |
| Učinkovito motiviram ovog učenika za sudjelovanje u raznim aktivnostima kada je to potrebno. | NE | 298 | 3.32 | 4.14* |
| | DA | 1065 | 3.12 | |
| Učinkovito navodim ovog učenika da vjeruje da može dobro raditi. | NE | 298 | 3.44 | 2.34 |
| | DA | 1069 | 3.33 | |
| Učinkovito pomažem ovom učeniku da vrednuje svoj rad. | NE | 298 | 3.24 | 3.00* |
| | DA | 1069 | 3.09 | |
| Učinkovito pridobivam ovog učenika da slijedi pravila u igri. | NE | 294 | 3.33 | 7.15* |
| | DA | 1067 | 2.96 | |
| Učinkovito smirujem ovog učenika kada ometa ili je prebučan. | NE | 294 | 3.25 | 3.00* |
| | DA | 1057 | 3.08 | |
| Učinkovito uspostavljam sustav vođenja grupe kada je i ovaj učenik prisutan. | NE | 288 | 3.16 | 3.25* |
| | DA | 1058 | 2.98 | |
| Učinkovito koristim različite strategije praćenja napredovanja ovog učenika. | NE | 295 | 3.13 | 2.84* |
| | DA | 1058 | 2.97 | |
| Učinkovito osmišljam različite aktivnosti za ovog učenika. | NE | 295 | 2.88 | 1.66 |
| | DA | 1060 | 2.79 | |
| Učinkovito dajem dodatna objašnjenja i primjere kada ovaj učenik nešto ne razumije. | NE | 296 | 3.51 | 3.32* |
| | DA | 1067 | 3.35 | |
| Učinkovito uklapam različite alternativne strategije u svoj rad s ovim učenikom. | NE | 297 | 3.02 | 3.23* |
| | DA | 1059 | 2.84 | |

| | | | | |
|--|----|------|------|--------------|
| Učinkovito pomažem roditeljima da pomognu učeniku u svladavanju različitih vještina. | NE | 291 | 2.89 | 2.77* |
| | DA | 1059 | 2.69 | |

(N-broj sudionika, M-aritmetička sredina, t-T-test)

Podaci u tablici 12 pokazuju da većina čestica statistički značajna. Jedino čestice "Učinkovito osmišljam različite aktivnosti za ovog učenika." i "Učinkovito navodim ovog učenika da vjeruje da može dobro raditi." nisu statistički značajne, što ukazuje na nedovoljnu učinkovitost učitelja u radu s učenicima kojima je potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja.

Kod čestice „Učinkovito kontroliram ometajuće ponašanje ovog učenika kada je to potrebno.“ postoji značajna razlika te je ustanovljeno da učitelji češće učinkovito kontroliraju ometajuće ponašanje učenika za koje procjenjuju da im nije potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja. Taj podatak je prilično logičan, s obzirom da su učenici kojima nije potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja najčešće prilično razumniji, poslušniji, mirniji i empatičniji prema vršnjacima i učitelju. Bitno je istaknuti da i u drugoj skupini učitelji skoro uvijek učinkovito kontroliraju ometajuće ponašanje.

Pokazala se značajna razlika i u čestici „Učinkovito motiviram ovog učenika za sudjelovanje u raznim aktivnostima kada je to potrebno.“ te je utvrđeno da učitelji češće učinkovito motiviraju za sudjelovanje u raznim aktivnostima kada je to potrebno one učenike za koje procjenjuju da im nije potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja. Prema aritmetičkoj sredini, uočavamo da se učitelji u obje skupine smatraju skoro uvijek učinkovitima u ovoj čestici. Poznato je da postoji povezanost između učiteljeve učinkovitosti i učenikovih postignuća te obrnuto. Istraživanja poput Bandure(1997) i Schunka i Zimmermana (1997) pokazuju da razina učenikove samoučinkovitosti uvelike utječe na njihovu vlastitu motivaciju. Postoji mogućnost da učenici ne postižu dobre rezultate te se procjenjuju nisko učinkovitima. Tada dolazi do nemotiviranosti. Učenici gube želju za ulaganjem truda, brzo odustaju te dolazi do neuspjeha i nezadovoljstva. No, važno je naglasiti da je tu izuzetno važna uloga učitelja koji porastom vlastite učinkovitosti može doprinjeti učenikovom uspjehu (Tschannen-Moran i sur., 1998).

Za česticu „Učinkovito pomažem ovom učeniku da vrednuje svoj rad.“ učitelji su procjenili da su skoro uvijek učinkoviti u radu s učenicima iz obje skupine, no ipak se više učinkovitima smatraju u pomaganju vrednovanja vlastitog rada učenicima kojima nije potrebna dodatna

pomoć u korekciji ponašanja. Zimmerman i Blotner (1979, prema Vizek Vidović i sur., 2003) su u svojem istraživanju iznijeli podatak da učitelji koji su ustrajni u svom radu lako prenose svoje dobre osobine na učenike koji postaju svjesni svojih mogućnosti, samim time uče objektivno sagledavati svoje greške i vrednovati svoj rad. Osim toga ulažu više truda, uporniji su, aktivniji na satu pa samim time postižu i bolje rezultate, uspješniji su i zadovoljniji. U istraživanju su također utvrdili da učiteljeva vjera u vlastite sposobnosti doprinosi učenikovom napretku.

Učitelji su, za česticu „Učinkovito pridobivam ovog učenika da slijedi pravila u igri.“, procijenili da su skoro uvijek učinkoviti u radu s učenicima kojima nije potrebna pomoć, dok se ponekad učinkovitima doživljavaju u radu s učenicima koji iziskuju dodatnu pomoć u korekciji ponašanja. Učenici kojima nije potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja su rjeđe neposlušna te češće imaju poštovanja prema učitelju kao autoritetu. Poznato je i često spominjano u literaturi koliko je važno postavljanje jasnih pravila i rutina u radu s učenicima s teškoćama. To potvrđuju Krampač – Grljušić i Marinić (2007) prema kojima je obvezno postavljanje jasnih granica i pravila u radu s učenicima s teškoćama u ponašanju. To doprinosi stvaranju rutina, bolje organizacije, usvajanju radnih navika te učenju odgovornosti u izvršavanju obveza (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007).

Značajna razlika se pokazala i u čestici „Učinkovito uspostavljam sustav vođenja grupe kada je i ovaj učenik prisutan.“. Učitelji se smatraju učinkovitijima u radu s učenicima koji ne trebaju dodatnu pomoć u korekciji ponašanja. S učenicima druge skupine smatraju se tek ponekad učinkovitima. Romstein (2015) smatra da će učenik s teškoćom u ponašanju početi surađivati onda kada učitelja bude doživljavao kao svoju pomoć, a ne kao prijetnju ili kaznu. Dok Niesyn (2009, prema Bouillet, 2013) ističe da učitelji ne trebaju koristiti strategije i metode koje iziskuju previše vremena te s kojima zanemaruju ostatak učenika. Trebaju biti jednostavne, jasne i djelotvorne te primjerene razini i obliku teškoće učenika. Prema Krampač – Grljušić i Marinić (2007) učitelji na bilo kakvu korekciju ponašanja učenika najdjelotvornije utječu vlastitim primjerom. Učenici od 1. do 4. razreda osnovne škole se još formiraju kao ličnosti te je veoma bitno da makar u razredu i školi budu okruženi pozitivnim modelima ponašanja. To se također može povezati i s česticom „Učinkovito smirujem ovog učenika kada ometa ili je prebučan.“ u kojoj je aritmetička sredina pokazala da se učitelji skoro uvijek smatraju učinkovitima u radu s učenicima kojima nije potrebna u korekciji ponašanja, ali gotovo podjednako učinkovitima procjenjuju se i u radu s drugom skupinom učenika.

U čestici „Učinkovito koristim različite strategije praćenja napredovanja ovog učenika.“ učitelji se procjenjuju skoro uvijek učinkovito s učenicima kojima nije potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja, dok se ponekad učinkovito procjenjuju u radu s drugom skupinom učenika.

Aritmetička sredina za česticu „Učinkovito dajem dodatna objašnjenja i primjere kada ovaj učenik nešto ne razumije.“ ukazuje kako učitelji smatraju da skoro uvijek učinkovito daju dodatna pojašnjenja svim učenicima. U radu sa svim učenicima prioritet je da učenike naučimo određeno gradivo. Jedna od zadaća u poslu svakog učitelja jest poučavanje. Važno je istaknuti kako je poželjno da učiteljev govor i objašnjenja uvijek budu razgovjetni, jasni i precizni. Također, učiteljeve upute učeniku trebaju biti smislene te valja obratiti pozornost na to jesu li svi učenici primili informaciju s razumjevanjem (Ajduković i sur., 2017).

Za česticu „Učinkovito uklapam različite alternativne strategije u svoj rad s ovim učenikom.“ učitelji su procjenili da su učinkovitiji u radu s učenicima kojima pomoć u korekciji ponašanja nije potrebna, dok se s učenicima koji trebaju dodatnu pomoć u korekciji ponašanja smatraju ponekad učinkovito. Krampač – Grljušić i Marinić (2007) smatraju da je u radu s učenicima s teškoćama u ponašanju poželjno činiti raznovrsne prilagodbe na didaktičko – metodičkom području. Između ostalog navode i odabir te korištenje različitih aktivnosti koje učenike motiviraju i održavaju njihovu pažnju

Najmanje učinkovito učitelji su se procjenili u čestici „Učinkovito pomažem roditeljima da pomognu učeniku u svladavanju različitih vještina.“. Učitelji tek ponekad učinkovito pomažu roditeljima i prve i druge skupine da pruže pomoć učeniku u svladavanju različitih vještina. To potvrđuje i istraživanje Ljubetić i Zadro (2009) u kojem su se učitelji procjenjili nedovoljno pedagoški kompetentnima za suradnju s roditeljima. Naglasili su također želju te postojanje potrebe za usavršavanjem vlastitih kompetencija na tom području.

Iz dobivenih rezultata možemo primjetiti da se učitelji najčešće doživljavaju učinkovito u radu s učenicima kojima dodatna pomoć u korekciji ponašanja nije potrebna neovisno o kojoj vrsti aktivnosti i rada je riječ.

5. RASPRAVA

5.1. Verifikacija hipoteza

Prva hipoteza prema kojoj je samoprocijenjena učinkovitost u poučavanju učenika s teškoćama u ponašanju veća za skupinu učenika kojima nije potrebna dodatna pomoć u učenju je odbačena.

Promatrajući aritmetičku sredinu u tablici 11 uočavamo da su najčešće odabrani odgovori za vlastitu učinkovitost *ponekad* i *skoro uvijek*, što ukazuje da učitelji ne procjenjuju svoj način rada i učinkovitost nisko, ali da moraju poraditi na određenim stavkama. Prema rezultatima možemo primjetiti da se učitelji najčešće smatraju približno učinkovitima u različitim situacijama prema obje skupine učenika te se zbog toga hipoteza odbija. To možemo povezati s tim da je poznato da učitelji koji su svjesni vlastite učinkovitosti te ju samoprocjenjuju visoko, u velikoj mjeri utječu na vlastiti, ali i na uspjeh učenika (Milner, Woolfolk Hoy, 2003). U većini istraživanja učitelji/ispitanici naglašavaju važnost dodatnog educiranja posebice u radu s učenicima s teškoćama u ponašanju te iskazuju nezadovoljstvo količinom znanja stečenom u dosadašnjem obrazovanju na tom području. Primjerice u istraživanju Modrića (2013) pokazalo se da odgojitelji sa završenom UPS edukacijom procjenjuju svoju učinkovitost u rješavanju problemnih situacija više od onih koji nisu pohađali istu. Smatra se da je razlog tome upravo utjecaj završene edukacije na obrazovnu sferu odgojitelja na način da bolje prepoznaju i razumiju tuđe potrebe, a samim time i odabiraju metode kojima mogu uspješno pristupiti problemu. Mnoga istraživanja su se bavila time koliko je zapravo razina učinkovitosti učitelja povezana s postignućima učenika u učenju. Gibson i Dembo (1984, prema Salloum, 2011) su u svom istraživanju došli do zaključka da učitelji s nižom razinom učinkovitosti više kritiziraju učenika, manje su dosljedni, lako odustaju, nemaju vjere u učenike koji doživljavaju neuspjeh te nisu otvoreni za uvođenje novih aktivnosti i metoda u svoj rad. Five, Hamman i Olivarez (2007, prema Salloum, 2011) smatraju da se učenikov uspjeh u učenju povećava s rastom učiteljeve svjesnosti o vlastitoj učinkovitosti. Učitelj može radom na sebi i svom znanju doprinjeti poboljšanju učenikove volje, motivacije za učenjem, ali i rezultatima koje postiže. Salloum (2011) naglašava da i učnička postignuća utječu na učiteljevu učinkovitost. To objašnjava tako što će se učitelji okruženi učenicima koji postižu dobre rezultate često samoprocjenjivati učinkovitima u svom radu, jer će učnička postignuća biti dokaz njihove učinkovitosti. Niska postignuća mogu negativno utjecati na doživljaj

vlastite učinkovitosti učitelja posebice ukoliko konstantno nisu uspješni u poboljšanju učenikovih postignuća.

Postoji mogućnost da su učenici u ranoj fazi teškoća u ponašanju te da je pravo vrijeme za intervenciju kako bi se izbjegla mogućnost razvoja teškoće koja bi dovela do jačanja njenog intenziteta i naposljetku utjecala na školska postignuća i uzorkovala veće teškoće u učenju. Možemo zaključiti da se učitelji smatraju osrednje učinkovitima u radu s obje skupine učenika zbog razine svoje vlastite učinkovitosti. Tome uvelike može pomoći dodatno educiranje o teškoćama u ponašanju, načinima na koji im pristupati, olakšati učenje, upoznati se s raznovrsnim aktivnostima, metodama i strategijama rada.

Druga hipoteza prema kojoj je samoprocijenjena učinkovitost u poučavanju učenika s teškoćama u ponašanju veća za skupinu učenika kojima nije potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja je prihvaćena.

Promatrajući rezultate dobivene u tablici 12 uočavamo da se učitelji uvijek smatraju učinkovitijima u radu s učenicima kojima nije potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja. *Ponekad* ili *skoro uvijek* se procjenjuju učinkovitima i u radu s učenicima kojima je potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja. Ovaj podatak također ukazuje na osrednju razinu doživljaja vlastite učinkovitosti u radu s učenicima kojima je potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja. Ispitanici se u istraživanju Ljubetić i Kostović-Vranješ (2008) u većem broju smatraju prilično pedagoški kompetentnima. No, ipak dio ispitanika navodi da su nesigurni u vlastiti utjecaj na učenike, na vlastiti nastup, priznaju da imaju teškoća u rješavanju problema vezanih za disciplinu, te općenito u postupanju s učenicima. Ono što naglašavaju jest potreba za dodatnim obrazovanjem vezanih za odgoj i uspostavljanje odnosa s učenicima koji iskazuju određene teškoće u ponašanju, poput agresivnosti, destruktivnosti i sl. Coladarci (1992) je došao do zaključka da su u radu s učenicima koji ometaju nastavu uspješniji učitelji koji procjenjuju svoju učinkovitost visoko. Kada taj podatak uspoređujemo s dobivenim rezultatima u istraživanju provedenom za potrebe ovog rada, možemo uočiti da ispitanici trebaju poraditi na vlastitim kompetencijama koje mogu poboljšati njihovu učinkovitost. To dokazuju Ljubin-Golub i Boháč (2015), kao i Main i Hammond (2008) koji su dobili rezultate istraživanja u kojima se ističe kako su učiteljeva uvjerenja o održavanju discipline u razredu prilično niska.

Kroz pregled istraživanja i literature ističe se podatak da je učiteljevo uvjerenje o vlastitoj učinkovitosti od velikog utjecaja na učničko ponašanje i učenje te općenito na međusobne

odnose učenika i učitelja. Rad na vlastitim kompetencijama i porastu vlastitog doživljaja samoučinkovitosti u radu može se poboljšati suradnjom sa stručnim suradnicima, pohađanjem raznih edukacija koje se bave tematikom s kojom se učitelji susreću ili mogu susresti u svom radu.

5.2. Preporuke za buduća istraživanja

Istraživanje u kojem se traži da učitelji procjenjuju sami sebe i svoj rad može biti podosta subjektivno. Subjektivnost može utjecati na vjerodostojnost samih rezultata. Primjerice, u istraživanju provedenom za potrebe ovog diplomskog rada, može se primjetiti proturječje u dijelu kada ispitanici visoko procjenjuju svoje metode i postupke rada, dok istovremeno upućuju na potrebnu dodatnu pomoć u radu s učenicima s teškoćama u ponašanju. Predlažem sljedeće preporuke za buduća istraživanja:

1. uključivanje učenika u procjenjivanje metoda i postupaka učitelja i vršnjaka
(na taj način se dobiva uvid u zadovoljstvo i mišljenje učenika učiteljevim metodama rada i odnosu prema radu)

2. uključivanje učenika u procjenu suradničkog odnosa s vršnjacima
(time možemo dobiti informacije o socijalnoj prilagođenosti učenika u odnosu s vršnjacima, podršci i pomoći koju si međusobno (ne) pružaju)

3. procjena rada s učenicima od strane kolega učitelja
(objektivnost se može povećati dobivanjem saznanja o radu učitelja od njegovih kolega koji određeni vremenski period promatraju njegov rad)

4. provjera stavova roditelja o primjeni strategija u radu s njihovom djecom, učenicima s teškoćama u ponašanju, upućenosti u opće stanje u razredu te suradnji sa učiteljima.

Iako će kod svakog oblika ispitivanja postojati doza subjektivnosti, smatram da bi učenici, roditelji i kolege učitelji doprinjeli objektivnim rezultatima stvarne učinkovitosti učitelja u radu s učenicima s teškoćama u ponašanju.

5.3. Mogućnost primjene rezultata u praksi

Rezultati dobiveni istraživanjem ukazuju na postojanje velikog broja učenika s teškoćama u ponašanju u svakoj školi te u gotovo svakom razredu. Važno je dodatno educirati učitelje, učenike i roditelje o mogućim teškoćama, posebice onima s kojima se susreću u njihovom razredu te o načinima ranog otkrivanja i prevencija teškoća u ponašanju. Na taj način doprinosimo kvalitetnijoj međusobnoj komunikaciji s pružanjem razumjevanja i podrške učenicima s teškoćama u ponašanju. Osim navedenog, poželjno je uključiti stručne suradnike koji svojim stručnim znanjem uvelike mogu doprinijeti stanju učenika s teškoćom u ponašanju.

6. ZAKLJUČAK

Cilj istraživanja bio je utvrditi razlike u samoprocjenjenoj učinkovitosti poučavanja učenika s teškoćama u ponašanju obzirom na procjenjene potrebe za dodatnom pomoći u učenju i korekcije ponašanja.

Prema dobivenim rezultatima možemo uočiti da učitelji uglavnom podjednako procjenjuju vlastitu učinkovitost u radu s obe skupine učenika s teškoćama u ponašanju, onima kod kojih postoji potreba za dodatnom pomoći u učenju te onom skupinom učenika kod kojih ne postoji potreba za istom. Međutim, statistički značajno učitelji višom procjenjuju svoju učinkovitost u motiviranju učenika za sudjelovanje u raznim aktivnostima kada je potrebno te u osmišljavanju različitih aktivnosti za tog učenika – kada smatraju da učeniku treba dodatna pomoć u učenju.

Iz rezultata možemo primjetiti i da se, gotovo u svim promatranim česticama, učitelji procjenjuju više učinkovitima u radu s učenicima s teškoćama u ponašanju kod kojih ne postoji potreba za dodatnom pomoći u korekciji ponašanja nego li sa skupinom učenika kojima je dodatna pomoć u korekciji ponašanja potrebna. Deset od dvanaest čestica je statistički značajno što upućuje na nedovoljnu učinkovitost učitelja u radu s učenicima kod kojih postoji potreba za dodatnom pomoći u korekciji ponašanja.

Autori kroz literaturu konstantno ističu koliko je bitno za učitelja da je kvalitetno educiran te naglašavaju prisustvo nesigurnosti kada je riječ o vlastititoj pedagoškoj kompetenciji u radu s učenicima s teškoćama u ponašanju. Kvalitetne edukacije omogućuju prepoznavanje oblika teškoće ponašanja, korištenje odgovarajućih metoda, strategija i postupaka za modifikaciju ponašanja, vođenja i upravljanja razredom, ostvarivanje suradničkog odnosa s roditeljima te poučavanje nastavnih sadržaja i pomoć u učenju. Dodatna edukacija je učiteljima prijeko potrebna kako bi bolje razumjeli teškoće ponašanja s kojima se susreću u praksi, znali primjeniti kvalitetne metode i strategije rada na jedinstvenim primjerima učenika s teškoćama u ponašanju te pomogli učeniku da razvije svoje sposobnosti najbolje što može u okviru svojih mogućnosti.

7. LITERATURA

1. Američka psihijatrijska udruga (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje: DSM-5*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
2. Balshaw, M., Farrell, P. (2002). *Teaching Assistants: practical strategies for effective classroom support*. The University of Manchester.
3. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
4. Bašić, J. (2009). *Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Bašić, J., Koller-Trbović, N. i Uzelac, S. (2004). *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta.
6. Bilač, S. (2016). *Utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom: doktorska disertacija*. Zagreb: Učiteljski fakultet.
7. Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Bouillet, D. (2013). Djelotvorne strategije u poučavanju učenika s problemima u ponašanju. *Napredak*, 154(1-2), 103-130.
9. Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Bouillet, D. i Bijedić, M. (2007). Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete. *Odgojne znanosti*, 9(2), 113-132.
11. Butt, R. i Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16, 207-219.
12. Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.

13. Devčić, K., Hip, T., Kuftinec, M. i Rosandić, A. (1999). Modifikacija ponašanja putem igre. *Kriminologija i socijalna integracija*, 7(2), 251-254.
14. Dimopoulou, E. (2014). Self efficacy and collective efficacy beliefs in relation to position, quality of teaching and years of experience. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 5, 1467-1475.
15. *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (2008). Zagreb: Hrvatski sabor.
16. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži (2003). *Standardi programa prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Zagreb: Povjerenstvo vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju.
17. Đuranović, M., Klasnić, I. i Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*, 59, 34-44.
18. Fives, H. (2003). What is Teacher Efficacy and how does it relate to Teachers' Knowledge? A theoretical review. *Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference*, Chicago.
19. Giangreco, M. F. (2013). Teacher Assistant Supports in Inclusive Schools: Research, Practices and Alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 93-106.
20. Groom, B. (2006). Building relationships for learning: the developing role of the teaching assistant. *Support for Learning*, 21(4), 199-203.
21. Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139-157.
22. Janković, J. i Bašić, J. (2001). *Prevenција poremećaja u ponašanju djece i mladih u lokalnoj zajednici*. Zagreb: Povjerenstvo vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju.
23. Jensen, E. (2004). *Različiti mozgovi, različiti učenici: kako doprijeti do onih do kojih se teško dopire*. Zagreb: Educa.

24. Kerestaš, G. (2005). Učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda u osnovnoj školi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(1), 3-15.
25. Koller-Trbović, N. (1998). Pravovremeno otkrivanje poremećaja u ponašanju djece i mladeži i rano interveniranje. *Kriminologija i socijalna integracija*, 6 (1), 51-58.
26. Koller-Trbović, N. (2003). Poremećaji u ponašanju djece i mladeži. *Dijete i društvo*, 5(2/3), 291-305.
27. Koller-Trbović, N. i Kalčić-Galeković, L. (2005). Pogled na vlastito djetinjstvo djece i mladih s poremećajima u ponašanju ili u riziku na razvoj poremećaja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 41(1), 3-16.
28. 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*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
29. Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (2012). Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 20(1), 49-62.
30. *Konvencija o pravima djeteta*. (1993). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.
31. Kos, J., Richdale, A. i Hay, D. (2006). Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and their Teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 147-160.
32. Kostelnik, M. J., Onaga, E., Rohde, B. i Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama: Priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Educa.
33. Krampač-Grljušić, A. (2017). *Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu: priručnik za učitelje razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
34. Krampač-Grljušić, A. i Marinić, I. (2007). *Posebno dijete – priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Osijek: Grafika.

35. Kranjčec-Mlinarić, J., Žic-Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65(1), 233-247.
36. Kuzman, M., Pejnović-Franelić, I. I Pavetić-Šimetin, I. (2004). *Ponašanje u vezi sa zdravljem u djece školske dobi 2001./2002.* Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
37. Lebedina-Manzoni, M. (2010). *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju.* Zagreb: Naklada Slap.
38. Logan, A. (2006). The role of the special needs assistant supporting pupils with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *Support for learning*, 21(2), 92-99.
39. Ljubetić, M. i Kostović-Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgovorne znanosti*, 10(1), 209-230.
40. Ljubetić, M. i Zadro, S. (2009). Samoprocjena kompetentnosti učitelja za pedagoški rad s roditeljima. *Školski vjesnik*, 58(1), 33-48.
41. Ljubin Golub, T. i Bohač, I. (2015). Povezanost emocionalne inteligencije i učiteljske samoefikasnosti. The Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference – Researching Paradigms of Childhood and Education, 163-174.
42. Malone, J. (2014). The Relationship between Collective Efficacy and Suspension Rates in Select Virginia Middle Schools. Dissertation, University of Virginia.
43. Mattingly, J. W. (2007). A study of relationships of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendar. *Electronic Theses and Dissertations*. 923.
44. Marshall, M. L. (2002). Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences Center for Research on School Safety. Georgia: School Climate and Classroom Management Georgia State University.

45. Marušić-Štimac, O. i Vlah, N. (2016). *Neka obilježja rizika učenika u potrebi dodatne pomoći u učenju i korekciji ponašanja*. Poreč: 11. međunarodna balkanska konferencija obrazovanja i znanosti-knjiga sažetaka.
46. Mejovšek, M. (1993). Neki podaci o razvoju kognitivnih sposobnosti učenika osnovnoškolske dobi s poremećajima u ponašanju. *Kriminologija i socijalna integracija*, 1(1), 7-20.
47. Merrell, C. i Tymms, P. (2013). *Working with difficult Children in Primary Schools: A Guide for Teachers – 2nd Editions*. Durham University: Centre for Evaluation & Monitoring.
48. Mihaliček, S. (2011). Zadovoljstvo i sreća učitelja. *Napredak*, 152(3-4), 389-401.
49. Mihić, J. i Bašić, J. (2008). Preventivne strategije – eksternalizirani poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja djece i mladih. *Ljetopis socijalnog rada*, 15, 445 – 471.
50. Mikas, D. (2012). Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagojska istraživanja*, 9(1), 83-99.
51. Milner, H. R., i Woolfolk Hoy, A. (2003). A case study of an African American Teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263- 276.
52. Mirolović Vlah, N. (2004). Stavovi o sukobima i razine poremećaja u ponašanju mladih. *Kriminologija & socijalna integracija*, 12 (2), 109-116.
53. Modrić, N. (2013). Kompetencije odgojitelja za učinkovito upravljanje problemnim situacijama. *Napredak*, 154 (3), 427-450.
54. Mortimer, H. (2002). *Behavioural and emotional difficulties*. Learnington Spa: Scholastic.
55. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi* (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
56. *Nastavni plan i program za osnovnu školu – HNOS* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

57. Opić, S. (2006). Komorbiditet poremećaja ponašanja učenika. *Pedagojska istraživanja*, 3 (2), 109-122.
58. Opić, S. i Jurčević-Lozančić, A. (2008). Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju. *Odgojne znanosti*, 1(15), 181-194.
59. *Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi* (2009). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
60. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
61. *Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima* (2018). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
62. Richards, B.G., Shupe, M.J. (2003). The Importance of Teacher Self-Awareness in Working with Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Education Department, Xavier University, Ohio*.
63. Rijavec, M., Miljević, R. i Vizek-Vidović, V. (2006). Profesionalna vjerovanja i samoprocjena kompetencija studenata budućih učitelja i učitelja početnika. *Odgojne znanosti*, 8 (1), 159-170.
64. Romstein, K. i Velki, T. (2017). Pomoćnici u nastavi: problemi u praksi i percepcija vlastite uloge u nastavnom procesu. *Život i škola*, 63 (1), 151-160.
65. Rudan, V., Begovac, I., Szirovicza L. i Filipović, O. (2002). Competence and behavioral/emotional problems in Croatian children – Parents' and teachers' reports: Pilot study, *Coll. Antropol*, 26, 447-456.
66. Salloum, S. (2011). Collective efficacy, social context, teachers' work, and student achievement: A mixed-method study. The University of Michigan.
67. Stropnik-Kunič, N. (2012). Individualization and differentiation as a model of new communication in the learning process. *Informatol*, 45 (1), 44-52.
68. Šimić-Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnika-učitelj: teorije i mjerenje. *Psihološke teme*, 20(2), 233-260.

69. Šućur, Z. (2004). Pojam i tipologija društvenih devijacija: sociološka perspektiva. *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta.
70. Šušnjara, S. (2008). Odnos prema djeci s posebnim potrebama. *Školski vjesnik*, 57 (3-4), 321-337.
71. Thompson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*. Zagreb: Educa.
72. Tschannen-Moran, M. i Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
73. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. i Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Educational Research*, 68, 202-248.
74. Uzelac, S. (1995). *Socijalna edukologija: osnove socijalne edukologije mladih s poremećajima u socijalnom ponašanju*. Zagreb: Sagena.
75. Uzelac, S.; Vučinić-Knežević, M. i Mikšaj-Todorović, Lj., (1999): *Procjene nastavnika o rizičnosti socijalnog ponašanja učenika*. U: Rosić, V. (ur.): *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Zbornik radova Drugog međunarodnog znanstvenog kolokvija. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 504-509.
76. Velki, T. i Romstein, K. (2015). *Učimo zajedno: priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
77. Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, V. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: Vern.
78. Zadro, S. i Ljubetić, M. (2009). *Samoprocjena kompetentnosti učitelja za pedagoški rad s roditeljima*. Split: Sveučilište u Splitu.
79. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008). Zagreb: Hrvatski sabor.
80. Zloković, J. i Vrcelj, S. (2010). Rizična ponašanja djece i mladih. *Odgojne znanosti*, 12(1), 197-213.

81. Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole- priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
82. Zrilić, S. i Šimurina, T. (2017). Razlike u prevalenciji poremećaja u ponašanju s obzirom na dob i spol učenika nekoliko zadarskih osnovnih škola. *Školski vjesnik*, 66(1), 27-41.
83. Živčić-Bećirević, I. i Smojver-Ažić, S. (2003). Problemi u ponašanju predškolske djece prema procjeni roditelja i odgojitelja. *Psihologijske teme*, 12, 63-76.