

Relacije između učiteljevog samoprocijenjenog odnosa s učenikom s problemima u ponašanju i nekih obilježja učenika

Posavec, Leona

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:425394>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-21**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Leona Posavec

Relacije između učiteljevog samoprocijenjenog odnosa s učenikom s
problemima u ponašanju i nekih obilježja učenika

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2018.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Leona Posavec

Relacije između učiteljevog samoprocijenjenog odnosa s učenikom s
problemima u ponašanju i nekih obilježja učenika

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

Doc.dr.sc. Nataša Vlah

Rijeka, 2018.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Leona Posavec

Relationships between Teacher's Self-Relationship with a Student
with Behavioral Problems and Some Characteristics of Students

MASTER THESIS

Mentor:
Doc.dr.sc. Nataša Vlah

Rijeka, 2018.

Zahvaljujem se mentorici doc. dr. sc. Nataši Vlah na savjetima, sugestijama, izdvojenom vremenu, uloženom trudu i stručnoj pomoći pri realizaciji ovog diplomskog rada.

Ujedno, zahvaljujem svojoj obitelji na omogućenom studiranju i neizmjernoj podršci, te svojem partneru na bezuvjetnoj pomoći i podršci.

I hvala svim ravnateljima, stručnim suradnicima i učiteljima sudjelujućih osnovnih škola na ukazanoj pomoći i podršci tijekom provođenja istraživanja.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Relacije između učiteljevog samoprocijenjenog odnosa s učenikom s teškoćama u ponašanju i nekih obilježja učenika* te da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Leona Posavec

Datum: 19. lipnja 2018.

Vlastoručni potpis: _____

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. TEŠKOĆE U PONAŠANJU.....	2
3. ODNOS UČITELJ – UČENIK	7
3.1. Koncept odnosa učitelj – učenik	7
3.2. Pozitivan stav, empatičnost i povjerenje kao čimbenici dobrog odnosa.....	9
3.3. Teorija privrženosti	11
3.4. Teorija interpersonalnih odnosa	13
3.5. Kultura odgojno – obrazovne ustanove.....	16
4. ODNOS UČITELJA PREMA UČENIKU I NEKA DEMOGRAFSKA OBILJEŽJA UČENIKA.....	20
5. ODNOS UČITELJA PREMA UČENIKU I UČENIKOV AKADEMSKI USPJEH	24
6. ODNOS UČITELJA PREMA UČENIKU I VRSTE PRIMJERENOG OBLIKA ODGOJA I OBRAZOVANJA	28
6.1. Oblici primjerenog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj	29
6.2. Istraživanja o odnosu učitelja i učenika i vrsti primjerenog oblika odgoja i obrazovanja	33
7. ODNOS UČITELJA PREMA UČENIKU I DODATNA POMOĆ U KOREKCIJI UČENIKOVOG PONAŠANJA.....	35
7.1. Dodatna pomoć u osnovnoj školi	36
7.2. Istraživanja o odnosu učitelja prema učeniku i dodatnoj pomoći u korekciji učenikova ponašanja.....	40
8. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	42
8.1. Predmet istraživanja	42
8.2. Opći cilj i specifični ciljevi istraživanja.....	42
8.3. Hipoteze	43
8.4. Uzorak sudionika.....	43
8.4.1. Uzorak učenika.....	47

8.4.2. Uzorak razrednika	53
8.5. Mjerni instrument i varijable	57
8.6. Prikupljanje podataka	58
8.7. Obrada podataka	58
9. REZULTATI	59
10. RASPRAVA	64
10.1. Verifikacija hipoteza	64
10.2. Ograničenja istraživanja i preporuke za buduća istraživanja	69
10.3. Primjena rezultata u praksi	70
11. ZAKLJUČAK	71
12. SAŽETAK	72
13. ABSTRACT	73
14. LITERATURA	74

1. UVOD

U ovom diplomskom radu polazi se od konstatacije da je ozračje pozitivnog odnosa između učitelja i učenika jedan je od ključnih čimbenika odgoja i obrazovanja za sve učenike, a osobito za učenike s teškoćama (Granot, 2014). Učitelji, posebno razrednici, važne su osobe u životu učenika, te postoje dokazi da su njihovi odnosi s učenicima značajni prediktori kasnijih ishoda (Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri, 2017). Dobri odnosi omogućuju učenicima regulaciju emocionalnog i društvenog ponašanja, prilagođavanje zahtjevima škole, angažman u školskom okruženju i samokontrolu, što je povezano s akademskim uspjehom učenika (Hamre i Pianta, 2001; Ivančić i Stančić, 2013). Osim toga, podržavajući odnosi učitelja i učenika doprinose i dobrobiti samog učitelja i njegovom profesionalnom zadovoljstvu (Pianta, 1999).

Učiteljima često predstavlja veliki izazov izgradnja zadovoljavajućeg odnosa s učenicima s teškoćama u ponašanju, te su skloni tražiti pomoć izvan razreda. Prema trirazinskom modelu Charlotte Bühler (1969, prema Uzelac, 1995), koji predlaže klasifikaciju teškoća u ponašanju, takva ponašanja predstavljaju ona ponašanja koja su izvan mogućnosti učitelja te zahtijevaju pažnju i pomoć drugih stručnih suradnika. Spremnost učitelja da prihvate učenika s teškoćama u ponašanju te pronadu primjerene oblike odgoja i obrazovanja ovisi i uspješnosti edukacijske integracije, odnosno inkluzije (Stančić, 2001).

Dosadašnja istraživanja pokazala su kako važnu ulogu u stvaranju pozitivnog odnosa između učitelja i učenika ima percepcija koju svaki učitelj ima o učeniku, a koja se temelji na stavovima učitelja i njegovoj spremnosti na prihvaćanje učenika s teškoćama u ponašanju. Poznato je da percepcija koju učitelj ima o takvim učenicima utječe na razvoj učenikova identiteta i njegovu samopercepciju (Igrić, Cvitković i Wagner Jakab, 2009). Osim toga, kvaliteta odnosa između učitelja i učenika može se objasniti čimbenicima koje učenici imaju kada započnu školovanje. Karakteristike kao što su dob, spol, teškoće u ponašanju, akademski uspjeh, povezane su s razlikom u kvaliteti odnosa razrednika, odnosno učitelja i učenika (O'Connor i McCartney, 2006).

Sukladno ovim spoznajama, u ovom diplomskom radu provedeno je istraživanje s ciljem utvrđivanja relacije između razrednikovog samoprocijenjenog odnosa s učenikom s teškoćama u ponašanju i nekih obilježja kod učenika. Kako bi se realizirao cilj rada, provest će se sljedeći zadaci: elaboriranje relevantne literature i recentnih istraživanja, provođenje empirijskog istraživanja, interpretacija rezultata i navođenje potencijalnih implikacija za pedagošku praksu.

2. TEŠKOĆE U PONAŠANJU

Fenomen teškoća u ponašanju djece i mladih predstavlja vrlo složenu pojavu koja s vremenom, čini se, sve više okupira pozornost odgojno-obrazovnog sustava. Učenici s teškoćama u ponašanju predstavljaju svakodnevni izazov kako svojim roditeljima i vršnjacima, tako i učiteljima u njihovom svakodnevnom radu (Koller-Trbović, Žižak i Jeđud Borić, 2011; Koller-Trbović i Žižak, 2012). Teškoće u ponašanju terminološki se shvaćaju u spektru kontinuuma problema u ponašanju prema Standardima za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih (Koller-Trbović i sur., 2011). S obzirom da mnogi autori iz različitih znanstvenih disciplina koji proučavaju fenomen problema u ponašanju daju različite, premda srodne definicije ovog termina, prihvaćen je u Hrvatskoj od strane različitih profila stručnjaka i svih sektora koji se bave ovom pojavom sveobuhvatni termin problemi u ponašanju djece i mladih: „krovni pojam za kontinuum oblika ponašanja od jednostavnijih, manje težine i opasnosti /štetnosti za sebe ili druge, do onih propisima definiranih i/ili sankcioniranih i, često, težih po posljedicama i potrebama za tretmanom. Problemi u ponašanju djece i mladih predstavljaju središnji pojam koji supsumira ekstremnije oblike tog fenomena na oba smjera (od rizičnih preko teškoća do poremećaja u ponašanju). Uz takva ponašanja vezane su posljedice i stanja koja treba usmjeravati, mijenjati i/ili rješavati, a kojima se bave stručnjaci različitih struka i u različitim područjima“ (Koller-Trbović i sur., 2011:101). Dakle, vidljivo je da problemi u ponašanju supsumiraju teškoće u ponašanju. Predloženi su pri tome i termini za pojedine sektore, pa se tako problemi u ponašanju djece i mladih u kontekstu odgoja i obrazovanja definiraju kao ponašanja „koja su, prije svega u školi, značajno drukčija od onih primjerenih dobi, kulturnim i etničkim normama, a koja štetno djeluju na uspjeh u obrazovanju te razvoj obrazovnih, socijalnih i osobnih vještina djeteta/mlade osobe, mogu biti štetna ili opasna po druge pojedince ili skupine u odgojno-obrazovnim ustanovama“ (Koller-Trbović i sur., 2011:102).

Iste autorice odredile su specifične kriterije za utvrđivanje pojave problema u ponašanju djece i mladih za sektor odgoja i obrazovanja, te ističu da je važno prepoznati: emocionalna stanja i tjelesne simptome, vrstu teškoća u ponašanju, intenzitet i učestalost ponašanja, trajanje ponašanja u periodu od 6 mjeseci i više, udruženost više vrsta problema ponašanja, te prisutnost ponašanja u školi (Koller-Trbović i sur., 2011). Učenik često manifestira teškoće u ponašanju putem teškoća u učenju, izgradnji primjerenih odnosa u školi ili u neprimjerenim oblicima ponašanja, ali teškoće mogu biti „uvjetovane specifičnom osobnosti učenika, te odgojnim,

socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima, ali bez utvrđenih intelektualnih, senzornih ili drugih zdravstvenih teškoća kao podloge problema“ (Koller-Trbović i sur. 2011:103).

U slučaju kada se teškoće u ponašanju naslanjaju na organska oštećenja, kao npr, kod sindroma hiperaktivnosti i nepažnje ili ADHD sindroma, smatra se da su teškoće u ponašanju sekundarna posljedica neadekvatne reakcije okoline na oštećenje (Sekušak-Galešev, 2005), odnosno nezadovoljenih potreba djeteta kao što je potreba za sigurnošću, pripadanjem, ljubavlju, odnosno neuspjeli pokušaj odnosa djeteta i njemu bliske osobe, što se objašnjava stresom zbog poremećenih obiteljskih odnosa nakon dijagnosticiranja oštećenja, potrebom za češćom hospitalizacijom djece u ranoj dobi i ranom institucionalizacijom, koja ometa zdrav razvoj djece (Kostelnik, 2004). Moguće je da na taj način učenik s teškoćama u ponašanju pokušava svojim destruktivnim ponašanjem zadovoljiti potrebu za važenjem i samopoštovanjem, jer zbog tog je ponašanja ono primijećeno i u središtu je pozornosti (Bouillet, 2010).

Važno je naglasiti kako su vrtić i škola okruženja koja sama po sebi mogu i ne moraju biti uzroci teškoća, ali najčešće su mjesta na kojima se te teškoće prvi put manifestiraju u ozbiljnim razmjerima (Kostelnik, 2004). Caspi (2000) je u svojem istraživanju otkrio kako djeca koja u najranijoj dobi manifestiraju nedostatak samokontrole, u odrasloj dobi imaju problema s impulzivnim i antisocijalnim ponašanjem, te konfliktnim odnosima s okolinom. Sukladno ovakvim rezultatima, i mnoga druga istraživanja upućuju na potrebu uviđanja teškoća u ponašanju u što ranijoj fazi, već u vrtićkoj dobi i predškoli, zbog posljedica na cjelokupni razvoj djece i mladih u osnovnoj školi, ali i dalje (Sutherland i sur., 2008; Vannest i sur, 2009. prema Bouillet, 2014).

Pojave koje uzrokuju teškoće u ponašanju predstavljaju međusobno isprepletenu i povezanu mrežu i svaka pojava ovisi o većem broju drugih pojava. Stoga je nemoguće da teškoće u ponašanju uzrokuje samo jedna okolnost, te se prihvaća pristup koji naglašava važnost da u društvenoj zbilji jedna pojava u povezanosti s drugim pojavama može izazvati različite posljedice – „različiti oblici teškoće u ponašanju isprepliću se na različite načine i bez jasnih granica“ (Bouillet, 2010:179). Zbog međusobne etiološko-fenomenološke povezanosti, nerijetko se govori o komorbiditetu između više fenomenoloških oblika teškoće u ponašanju unutar možda u odgoju i obrazovanju najpoznatije klasifikacije teškoća u ponašanju na pasivne ili internalizirane i aktivne ili eksternalizirane oblike teškoća u ponašanju (Achenbach, 1991; Bouillet i Uzelac, 2007). Učenici s internaliziranim teškoćama pokazuju socijalnu povučенost, plašljivost, potištenost, nemarnost, lijenost, pomanjkanje pažnje, strah, depresivnost,

anksioznost i somatske probleme pri čemu učenik probleme ima samo sa sobom. Učenici s eksternaliziranim teškoćama u ponašanju manifestiraju pretjeranu razdražljivost, nedisciplinirano ponašanje, poremećaj prkošenja i suprotstavljanja, laganje, bježanje, hiperaktivnost, agresivno i delikventno ponašanje, te učenik često sa svojim reakcijama stvara probleme drugima iz svoje okoline (Bouillet i Uzelac 2007; Bornstein, Hahn i Haynes, 2010).

Eksternalizirane teškoće ili pretežno aktivni problemi u ponašanju su kod učenika primjetniji jer on takvim ponašanjem djeluje na okolinu u kojoj se nalazi. Bouillet i Uzelac (2007) u ovu skupinu ponašanja ubrajaju laganje, prkos, bježanje od kuće, neposlušnost, agresivnost i delikventnost. Žižak i suradnici (2004) pak navode kako se eksternalizirani teškoće u ponašanju ogledaju u teškim oblicima ponašanja kako što je krađa, razbojstvo, tučnjava, ubojstvo, seksualno maltretiranje. Eksternalizirane teškoće u ponašanju imaju negativan utjecaj na različite aspekte učenikova života, a naročito na njegov emocionalni i kognitivni razvoj. Tijekom školovanja takvi učenici postižu slabiji akademski uspjeh, a njihovo agresivno ponašanje može rezultirati odbacivanjem od vršnjaka i dovesti do socijalne izolacije (Obradović, Burt i Masten, 2010).

Internalizirane teškoće u ponašanju učenika teže su zapažene upravo zbog toga jer su usmjerene prema unutra čime stvaraju više štete samoj osobi nego neposrednoj okolini. Bašić i Novak (2010) navode kako su internalizirane teškoće zapravo pasivni poremećaji koji se odnose na pretjerano kontrolirajuća ponašanja u koje spadaju depresija, anksioznost, povlačenje u sebe i beživotnost. Osim toga, autori tvrde kako se učitelji ne žale na takvu djecu i da im ona ne stvaraju probleme na nastavi, što potvrđuje činjenicu da se takva ponašanja smatraju „nevidljivima“ i teže ih je prepoznati. Masten (2008) smatra da učenici koji ispoljavaju internalizirane teškoće u ponašanju postižu slabiji akademski uspjeh, dok s druge strane uspjeh u akademskom postignuću značajno smanjuje internalizirane simptome. Osim toga, takvi učenici često pokazuju bezvoljnost, preosjetljiva su te imaju lošu sliku o sebi (Žižak i sur., 2004). Bouillet i Uzelac (2007:189) u internalizirana ponašanja, koja mogu prethoditi anksioznosti i depresivnosti ukoliko se na vrijeme djeci ne pomogne, smještaju:

- a) plašljivost koja se ogleda u osjećaju straha ili uplašivosti koji nije razmjeran uzroku ili s objektom straha nije ni u kakvom odnosu, a takvo ponašanje karakterizira uznemirenost, bljedilo, pojačano znojenje, kočenje, napetost, zbuđenost, neodlučnost;
- b) povučeniost koju karakterizira tiho, mirno i osamljeno ponašanje, gdje je dijete sklono mnogo maštati, igru napušta nezadovoljno, nema stalne prijatelje i često bira starije ili mnogo mlađe društvo;

- c) potištenost je problem u ponašanju koji prethodi depresiji, osjećaju beznađa i očaja, koji blaže ili kratkotrajnije, a ponekad duže i intenzivnije prevladava nad drugim osjećajima pojedinca;
- d) nemarnost karakterizira pasivno ponašanje i neodgovoran odnos prema zadatku, nedostatak radnih navika, dok lijenost predstavlja nedostatak želje za bilo kakvom aktivnošću;
- e) ADD ili poremećaj pomanjkanja pažnje karakterizira djecu koja imaju problem u obavljanju svakodnevnih obaveza koja zahtijevaju suzdržavanje i osjećaj za vrijeme.

Postoji mnogo stranih i nacionalnih istraživanja koja su se bavila teškoćama u ponašanju učenika. Istraživanja provedena u ruralnim i urbanim područjima različitih dijelova Indije ukazuju na raspon prevalencije teškoće u ponašanju učenika osnovnih škola u rasponu od približno 1,16% do 43,1% (Naik i Maharastra, 2014). Istraživanje koje su proveli Syed, Husseini Haidry (2009) imalo je za cilj utvrditi teškoće u ponašanju učenika u dobi od 5 do 11 godina u gradu Karachi u Pakistanu. U istraživanju je sudjelovalo 675 učenika. Prema procjenama roditelja, utvrđeno je da 34,4% učenika može spadati u kategoriju učenika s teškoćama u ponašanju, dok su učitelji izvijestili o 35,8% učenika. Jedno opsežno britansko istraživanje realizirano je na velikom uzorku od 10.438 učenika čija dob se kretala između 5 i 15 godina starosti, te je utvrđeno da 5-6% učenika ispoljava eksternalizirane, dok 3-4% učenika manifestira internalizirane teškoće u ponašanju (Ford i sur., 2003. prema Mooij i Smeets, 2009). Istraživanje koje su proveli Abu-Rayya i Yang (2012) provedeno je u Australiji te je procijenjena prevalencija teškoće u ponašanju kod učenika u dobi od 4 do 15 godina, u ukupnom uzorku od 7.210 učenika. Rezultati su pokazali da su emocionalne teškoće prisutne kod 12,1% učenika, poremećaj hiperaktivnosti i pomanjkanja pažnje kod 11,1% učenika, a problemi u ponašanju kod 9,6% učenika. Autori naglašavaju da 7,6% učenika do 15 godina spadaju u skupinu rizičnih po pitanju razvoja psihičkih bolesti.

U Hrvatskoj se s učestalosti teškoća u ponašanju bavila Keresteš (2006) i to na uzorku od 2620 učenika iz 47 škola Krapinsko-zagorske županije. Uzorak učitelja sastojao se od 142 učiteljice i 7 učitelja razredne nastave, a rezultati su ukazali na to da učiteljima najveći problem stvaraju problemi pažnje i hiperaktivnosti i to kod 9.1% dječaka i 3.6% djevojčica, nakon toga agresivnost i antisocijalna ponašanja kod 7.1% dječaka i 3.3% djevojčica te emocionalne teškoće kod 4.2% dječaka i 3.5% djevojčica. Igrić i sur. (2012) istaknule su kako je najviše učenika s teškoćama koja polaze osnovnu školu, upravo ona s teškoćama učenja i s poremećajem pažnje i hiperaktivnosti (ADHD), čiji je položaj vrlo nepovoljan jer ih učitelj

doživljava kao „učenike koji smetaju“, koji su lijeni i zločesti, te su kažnjeni za svoj loš akademski uspjeh, iako je on rezultat njihove objektivne teškoće.

Istraživanja koja su se bavila dobnim i spolnim razlikama u teškoća u ponašanju, pokazuju da u srednjem i kasnom djetinjstvu raste pojava internaliziranih teškoća, a smanjuju se eksternalizirani problemi (Bongers i sur., 2003). Teškoće pažnje veće su kod djece u predškoli i nižim razredima osnovne škole, dok se smanjuju kod adolescenata (Bongers i sur., 2003). Što se tiče spola, kod dječaka su češće prisutni eksternalizirane teškoće, posebno teškoće pažnje i hiperaktivnosti, te općenito pokazuju više smetnji u odnosu na djevojčice (Oatley i Jenkins, 2003). Depresiji su više sklone djevojčice u adolescenciji i odrasloj dobi, dok je u djetinjstvu ona prisutnija kod dječaka (Oatley i Jenkins, 2003; Wenar, 2003). Anksiozni poremećaji su prisutniji kod djevojčica i to od najranije dobi (Bongers i sur., 2003; Oatley i Jenkins, 2003).

S obzirom da učitelji provode puno vremena s učenicima, posebno u nižim razredima osnovne škole, oni predstavljaju ključne faktore u ranom identificiranju učenika s teškoćama u ponašanju, zbog čega njihove procjene imaju važnu ulogu u identifikaciji takvih učenika. Isto tako, budući da učenici s teškoćama u ponašanju nemaju velike mogućnosti za uspješno školovanje i odrastanje zbog obilježja ponašanja koja zapravo smanjuju njihove mogućnosti za prihvatljivim akademskim i socijalnim razvojem, veliku ulogu ima podrška i pomoć učitelja i stručnih suradnika koji nastoje njihovo školovanje učiniti što lakšim i prilagodljivim njihovim sposobnosti (Burke i sur., 2009).

3. ODNOS UČITELJ – UČENIK

U naredna dva podpoglavlja pobliže će se objasniti koncept odnosa učitelja i učenika te pozitivan stav, empatičnost i povjerenje kao čimbenici dobrog odnosa.

3.1. Koncept odnosa učitelj – učenik

Polazeći od značenja međuljudskog, odnosno, interpersonalnog odnosa općenito, istaknuto je da on predstavlja složen dinamički proces u paru ili grupi koji određuje ponašanje između osoba koje u njemu sudjeluju. U kontekstu područja odgoja i obrazovanja, međuljudski je odnos proces koji se uspostavlja između odgajatelja i odgajanika, učitelja i pojedinog učenika ili razreda kao cjeline (Bratanić, 1993). Veza između učenika i učitelja označuje se kao međusobni utjecaj, a njihovi odnosi određuju ozračje odgojno-obrazovnog rada, što znači da ti odnosi upravljaju daljnjim međusobnim utjecajima između tih dvaju subjekata (Jurić, 2004). Važnost odnosa između učitelja i učenika naglašava pedagogija odnosa koja se bavi pitanjem kako odnosi utječu na učenje i poučavanje (Varga, 2015). Na tragu toga Jurić (2004) pridaje veliki značaj odnosu učitelja i učenika jer on predstavlja osnovu za cjelokupni odgojni rad s učenicima i preduvjet za odgojno-obrazovno djelovanje.

Odnos između učitelja i učenika predstavlja složen koncept, koji se za početak može promotriti preko nekoliko općih karakteristika međuljudskog odnosa. Jedan od njih je interakcija jer svaki odnos pretpostavlja barem minimalnu interakciju, a o stupnju i kvaliteti uspostavljene interakcije ovisi uspješnost međuljudskog odnosa (Bratanić, 1993). Reciprocitet objašnjava kako ponašanje jedne osobe uvjetuje ponašanje druge, odnosno, kako će se neka osoba ponašati u odnosu zavisi kako ta osoba doživljava sebe i kako ona doživljava drugu osobu. Kod cirkularnog stimuliranja učitelj djeluje na učenika, ali i učenik djeluje na učitelja što znači da je „učitelj ključ dobre ili loše situacije za učenje“ (Jurić, 2004:91). Pobliže objašnjeno, ako učitelj ima smisla za humor i ako je zanimljiv, učenici bolje reaguju i zadovoljniji su, a ako je učitelj mrzovoljan, napet i razdražljiv, učenici reaguju na odgovarajući način. To znači da emocionalno nestabilan učitelj potiče nestabilnost kod učenika (Jurić, 2004). Također, važnu ulogu u odnosu ima i djelovanje nesvjesnog, jer iako je odgoj svjesni i namjerni proces djelovanja na razvoj mlade ličnosti, ne smije se zanemariti da se on odvija i u polju međuljudskog odnosa u kojem je zastupljeno i nesvjesno u svakoj pojedinoj osobi, dakle intrapersonalno (Bratanić, 1993).

Mnogo autora navodi podjelu odnosa (Bratanić, 1993; Varga, 2015; Dobrotina, 2016) koje možemo klasificirati na osobne i profesionalno-društvene. Odnos odgajatelj-odgajnik, odnosno učitelj-učenik, po svojoj je prirodi i karakteristikama profesionalno-društveni, što znači da ima jasno određenu namjeru i cilj, objektivan je i zasnovan na racionalnom trenutku. Njegova trajnost ovisi o njegovu cilju i neovisna je o promjeni privlačnosti. Takav odnos je hijerarhičan, prisutna je neravnopravnost u odnosu jer je za odgojni uspjeh ili neuspjeh odgovoran učitelj kao odrasli, kompetentan profesionalac (Varga, 2015). Ali, potrebno je naglasiti kako svaki takav odnos u kojima su ljudi u međusobnom odnosu, ne može biti lišen nekih elemenata osobnog odnosa (Bratanić, 1993). Bitna odrednica osobnog odnosa jest da se zasniva na osobnoj naklonosti pri čemu osjećaji imaju primarnu ulogu. Njegova trajnost ovisi o međusobnoj privlačnosti i rezultat je osobnog izbora, te se osoba prihvaća takva kakva je. U osobnom odnosu nema hijerarhičnosti i u ovu kategoriju na primjer spadaju odnosi među prijateljima (Dobrotina, 2016).

Zbog prožete osobne komponente u odnosu učitelja i učenika, istraživanje koje je proveo Bush (1954), gdje je analizirao odnos učitelja i učenika sa svakim pojedinim učenikom, utvrđeno je da učitelj ne može na isti način uspostaviti odnos sa svakim pojedinim učenikom. S jednim učenikom stvorit će bolji i uspješniji odnos, dok s drugim učenikom to neće uspjeti. U svojoj analizi, Bush (1954) je izdvojio nekoliko elemenata o kojima ovisi uspješnost odnosa. Osobna naklonost je jedan od elemenata jer ako je ona narušena, narušen je i odnos i ne postoji mogućnost uspješnije suradnje ni ostvarivanje profesionalnih zadataka. Osim toga, učitelj treba poznavati učenika i biti informiran o bitnim podacima o učeniku, te koristiti te podatke na pravi način u svom odnosu s učenikom kako bi stvorio optimalne uvjete za uspješan odnos (Bratanić, 1987). Uspješnost odnosa s pojedinim učenikom ovisi i o tome koliko su učitelj i učenik slični u stavovima, interesima, vrijednostima i sposobnostima (Bush, 1954), ali i o tome kakav odnos ima izgrađen učenik sa svojim primarnim njegovateljima, o čemu govori teorija privrženosti (Bowlby, 1980).

Slično Bushu (1954), i Bratanić (1993) navodi da su za uspješan međuljudski odnos važni stavovi, ali i socijalna percepcija i empatija. Socijalna percepcija predstavlja međuzavisno percipiranje osoba u socijalnoj situaciji, pa se tako odnosi učitelja i učenika mogu promatrati kao mikro sustavi koji se sastoje od višestrukih međusobno povezanih percepcija koje obje strane imaju o njihovoj interakciji. Istaknute percepcije predstavljaju osobne prikaze prožete osjećajima, procjenama, uvjerenjima i očekivanjima, a oni su važni jer mogu utjecati na ponašanje svake strane (Pianta i sur., 2003; Settanni i sur., 2015). Učitelj treba promatrati

učenika i okruženje ne samo sa svoje točke gledišta, nego i sa učenikova gledišta. Čini se da što je učitelj objektivniji prema sebi, bit će sposobniji objektivnije prosuđivati i učenika.

3.2. Pozitivan stav, empatičnost i povjerenje kao čimbenici dobrog odnosa

Od smjera, kvalitete i intenziteta stavova učitelja ovisi i njegovo ponašanje prema učeniku, što potvrđuju temeljne spoznaje iz socijalne psihologije čiji su pojedini znanstvenici došli do temeljnih empirijskih dokaza da postoji veza između stava i interpersonalnih odnosa (Havelka, 2001). Humani ljudski odnos može se temeljiti samo na pozitivnim emocionalnim stavovima. Emocionalna komponenta stava, odnosno ono što osjećamo prema nekome, određuje vrijednost, jačinu i kvalitetu stava, te ima utjecaj na motivacijsku komponentu odnosno poticaj za ponašanje (Settanni i sur., 2015). Prema tome, prepoznamo simpatiju i antipatiju koje su važni društveni osjećaj. Ima li netko osjećaj simpatije ili antipatije prema osobi s kojom je u odnosu, predstavlja bitno pitanje, jer to ima dugoročne posljedice na uspješnost međuljudskog odnosa. Simpatija olakšava uspostavljanje odnosa, omogućava spontanu i prirodnu interakciju i komunikaciju, dok antipatija predstavlja kočnicu u uspostavi odnosa, te otežava komunikaciju i interakciju među ljudima (Bratanić, 1987). Negativni emocionalni stavovi onemogućavaju i blokiraju uspostavu međuljudskih odnosa, te se pojavljuju kao prepreke za uspješnu zajedničku akciju. Isto tako, ni ravnodušnost nije pravilna osnova za odnos, jer uvjetuje pasivnost i nezainteresiranost što također otežava interakciju i komunikaciju (Bratanić, 1993). Kvaliteta odnosa između učitelja i učenika u velikoj će mjeri ovisiti o kvaliteti općeg emocionalnog stava na kojem se taj odnos zasniva. S obzirom da su stavovi pokretači našeg ponašanja, važno je postojeće osvještavati i na njih djelovati. Učenik koji se „loše“ ponaša, protivi učitelju, narušava disciplinu, nemiran je, agresivan ili pak ima negativne ocjene, za učitelja je on „loš“ učenik, odnosno „učenik neprilagođenog ponašanja“ (Havelka, 2001).

Empatija je sposobnost koja je sve više povezana s međusobnim razumijevanjem i humanim ljudskim odnosima, te je ona usko povezana s uspjehom odgojnog djelovanja između učitelja i učenika (Bratanić, 1999). „Empatija je spoznajno-emocionalna sposobnost uživanja u položaj druge osobe i sagledavanje svijeta njezinim očima“ (Bratanić, 1993:61). Empatija ima veliku važnost u odgojnom djelovanju gdje učitelj treba poštivati osjećaje učenika i svojim ponašanjem izazvati željeno ponašanje učenika. Učitelj se treba pokušati suživjeti i otkriti kako se učenik osjeća u određenom trenutku, a ne prosuđivati učenika na osnovi onoga što vidimo.

Empatičan učitelj prihvatit će učenika u totalitetu njegove ličnosti i takvog kakav on zaista jest i potrudit će se da adekvatnim odgojnim metodama i postupcima pomogne učeniku da se razvije u željenom pravcu (Bratanić, 1999). Razvijene sposobnosti empatije pomoći će učitelju da otkrije skrivene motive učenikova ponašanja, te da se adekvatno tome i postavi. Tek kad učitelj otkrije prave motive učenikova ponašanja, možemo reći da ga je razumio. Ako učitelj sudi o učeniku i njegovu ponašanju samo na osnovi vanjskih simptoma, može stvoriti pogrešnu sliku o učeniku, neadekvatno protumačiti njegovo ponašanje, što će mu onemogućiti izbor pravog puta u odgojnom djelovanju (Settanni i sur., 2015). Jedan te isti motiv može se kod raznih učenika manifestirati na različite načine: osjećaj nesigurnosti kod jednog učenika može dovesti do agresivnosti prema drugima, kod drugog da se „pravi važan“ i da se želi istaknuti, dok će kod trećeg rezultirati povlačenjem u sebe. Isto tako, jedan simptom vanjskog ponašanja može imati različite motive: agresivnost može biti motivirana osjećajem manje vrijednosti, željom za isticanjem, osjećanjem povrijeđenosti itd. (Bratanić, 1999).

Važna komponenta odnosa je i povjerenje. Ako učitelj nema povjerenje u sebe, ne može ga imati ni u svog učenika, a ako ga nema u učenika, tada ne može ni prihvatiti da učenik ima povjerenje u njega. Ako učenik ne razvije povjerenje prema učitelju u nižim razredima osnovne škole, učenik će svoj stav nepovjerenja dalje prenijeti na učitelje u predmetnoj nastavi (Pianta, Hamre i Stuhlman, 2003). Od učitelja se očekuje da ima povjerenja prema svakom učeniku, jer ne možemo zamisliti učitelja koji nema povjerenja prema svom učeniku. Ako učitelj želi uspostaviti uspješan odnos s učenikom, važno je da se suživljava s učenikom i donosi svoju procjenu na osnovi učenikovog, a ne vlastitog doživljaja (Saft i Pianta, 2001). Učitelj treba pomoći učeniku da sam sebe ispravno percipira i procjenjuje, da mu pomogne u percipiranju ličnosti učitelja, te da ga na taj način osposobljava za uspješnije međuljudske odnose i izvan škole u društvu i kasnije u životu (Bratanić, 1993).

3.3. Teorija privrženosti

Proučavajući odnose, polazi se od teorije interpersonalnih odnosa, koja ima uporište u teoriji privrženosti. Teorija privrženosti primjenjuje na odnose učitelja i učenika, te naglašava osnovnu ljudsku potrebu za povezivanjem koja podrazumijeva i objašnjava interpersonalno ponašanje u društvenim kontekstima (Spilt, Koomen, i Thijs, 2011). Njezin tvorac je John Bowlby (1982) koji definira privrženost u smislu „afektivne“ veze između roditelja i djeteta te navodi: „Privrženo ponašanje je bilo koji oblik ponašanja koji rezultira postizanjem ili održavanjem blizine jedne osobe prema nekom drugom jasno identificiranom pojedincu koji je sposoban bolje se nositi sa svijetom“ (Bowlby, 1982:668). Privrženo ponašanje povezano je s formiranjem ranih veza i kvalitetom brige u dojenačkoj dobi koje predstavlja temelj za kasnije funkcioniranje pojedinca i formiranje privrženog ponašanja s drugim osobama (Bowlby, 1969. prema Ajduković i sur. 2007).

Za bolje razumijevanje teorije privrženosti, važno je objasniti dva temeljna pojma: unutarnji radni model i stil privrženosti. „Unutarnji radni model predstavlja kognitivnu reprezentaciju proživljenih iskustava i očekivanja koja su formirana temeljem njih“ (Bowlby, 1969. prema Ajduković i sur., 2007:65) i objedinjuje percepciju vlastite kompetentnosti (model sebe) i percepciju očekivanja dostupnosti figure privrženosti (model drugih). Prema Bowlbiju (1969), svaka osoba gradi radne modele svijeta i sebe u njemu, pomoću čega ona percipira događaje, predviđa budućnost i konstruira svoje planove. U radnom modelu svijeta kojeg svatko gradi, ključna je značajka njegovih pojmova o tome tko su njegove figure privrženosti, gdje se mogu naći i kako se od njih očekuje da će odgovoriti (Bowlby, 1973). Mentalni prikazi, koji su bili oblikovani putem ranih figura privrženosti, kasnije se odražavaju na odnose s drugim osobama, npr. učiteljima (Buyes i sur., 2011. prema Granot, 2014). Vjerojatno je da će dijete razviti interni radni model sebe kao dragocjenog i pouzdanog, ako potrebe djeteta za udobnošću, zaštitom i istodobnom potrebom za nezavisnim istraživanjem okoliša potvrdi figura privrženosti. S druge strane, dijete će vjerojatno izgraditi unutarnji radni model sebe kao bezvrijednog i nesposobnog ako roditelji redovito odbiju njihove potrebe za utjehom ili istraživanjem svijeta (Bretherton, 1992. prema Huyssteen, 2009).

Klasifikacija stilova privrženosti razvijala se od kraja 50-ih godina pa do kraja 20. stoljeća. Važnu ulogu imalo je upravo istraživanje Ainsworth (1989), prema čemu su nastala tri stila privrženosti:

- a) anksiozno-izbjegavajući stil ili nesigurni stil (tip A) karakterizira roditeljsko odbacivanje djeteta, nezadovoljavanje njegovih potreba zbog čega dijete izbjegava

kontakt s njima te istovremeno stvara emocionalnu distancu. Djeca u ovoj kategoriji privrženosti nisu sklona uzrujanosti kad ih roditelj napusti i često ne traže bliskost ni pokušavaju uspostaviti kontakt nakon njihovog povratka (Huyssteen, 2009).

- b) siguran stil (tip B) predstavlja osjetljivost majke na potrebe djeteta što rezultira sigurnim temeljem za stvaranjem očekivanja o okolini oko sebe. Dijete koristi odraslu osobu kao temelj iz koje istražuje svijet, bolje rješava probleme, ima bolje odnose s vršnjacima i više povjerenja u njih. Razvija se sposobnost samoregulacije, što rezultira učinkovitim upravljanjem emocija. Gradi se temelj za stvaranje identiteta, koji uključuje osjećaj sposobnosti, samopouzdanja i ravnotežu između ovisnosti i autonomije (Levy, 2000).
- c) anksiozno-opirući stil (tip C) karakterizira istovremeno prihvaćanje i odbijanje od strane roditelja zbog čega djeca osjećaju težnju za roditeljskom pažnjom, te reagiraju istovremeno pružajući otpor i želeći pridobiti privrženost roditelja. Dijete s ovim stilom privrženosti pokazuje nemirno ponašanje prije no što ga majka napusti i često pokazuje ljutnju tijekom njezine odsutnosti (Levy, 2000).

Kasnija istraživanja pokazala su da se neka dječja ponašanja ne mogu staviti u navedene kategorije, zbog čega dolazi do razvoja četvrte kategorije:

- d) dezorganizirano-dezorijentirana privrženost predstava nemogućnost djeteta za održavanjem dosljedne strategije za povezivanje s roditeljem za vrijeme nevolje. Ovaj tip privrženosti predstavlja najkontradiktorniji tip jer je „ponašanje djeteta označeno s dva suprotstavljena motiva: pristupiti i pobjeći od roditelja/skrbnika.“ (Ajduković i sur., 2007:68).

Mnogi su istraživači tvrdili da su odnosi učenika i učitelja analogni njihovoj izvornoj privrženosti između majke i djeteta (Pianta, 1999; Granot, 2014), dok su drugi pokazali da unatoč ovoj povezanosti, učitelji i učenici mogu razviti alternativne oblike odnosa (Howes i Hamilton, 1992; Lynch i Cicchetti, 1997). Prema tom stajalištu, kvaliteta odnosa učitelj-učenik nije strogo određena učenikovim odnosom privrženosti ranog djetinjstva, već također odražava svakodnevne dvosmjerne interakcije unutar odnosa učitelja i učenika.

Čini se da se u kontekstu odgoja i obrazovanja načela iz teorije privrženosti mogu sagledavati kroz najmanje dvije funkcije: a) privrženost je temelj za osjećaj sigurnosti, tako da učenici mogu slobodno istraživati svijet, što čini osnovu za socijalizaciju učenika, jer kad učenici i odrasli skladno surađuju, učenici internaliziraju ponašanje i vrijednosti odraslih, b) privrženost je temelj socioemocionalne dobrobiti učenika, a ona je ključna za uspjeh u školi. Prema tome, učitelji mogu biti učinkoviti ako shvate kako privrženost utječe na svoje učenike, o čemu govore i Bergin i Bergin (2009).

Istraživanja su pokazala da privrženost utječe na školsku prilagodbu učenika kroz dva pravca: neizravno kroz privrženost roditeljima i izravno kroz privrženost učiteljima i školi (Hamre i Pianta, 2001; Bergin i Bergin, 2009). Učenici koji imaju sigurnu privrženost s njihovim primarnim njegovateljem aktivnije sudjeluju u međusobnoj interakciji i istraživanju školske sredine, imaju veće samopoštovanje, pokazuju veći kapacitet za stvaranje prijateljstava, više su popularni među vršnjacima i pokazuju manje negativnih emocija. Učenici s nesigurnom privrženosti ugrožena su zbog slabije društvene osposobljenosti i samopoštovanja. Takvi učenici imaju tendenciju pokazati više agresivnog i neprijateljskog ponašanja, uspostavljaju manje kontakta, te su sklona razviti teškoće u ponašanju (Hamre i Pianta, 2001). Nekoliko istraživanja o bliskom odnosu učitelja i učenika s teškoćama u ponašanju otkrivaju ulogu tih odnosa kao zaštitnog faktora za socijalno i emocionalno prilagođavanje i funkcioniranje učenika (Al-Yagon, 2009; Arthur, 2003. prema Granot, 2014). Rezultati Buyse, Verschueren i Doumen (2011, prema Granot, 2014) pokazuju da učiteljev odnos prema takvim učenicima može izmijeniti mentalnu zastupljenost koju su učenici razvili u odnosu s njihovim roditeljima. Iako su neka istraživanja pokazala da učenike s teškoćama u ponašanju karakterizira viša razina odbijanja i nezadovoljstva te niža razina prihvaćanja i bliskosti, ipak odnos učitelja i učenika s posebnim obrazovnim potrebama mogu i tvore konstruktivne odnose (Myersu i Pianta, 2008. prema Granot, 2014).

3.4. Teorija interpersonalnih odnosa

Pojam interpersonalnih odnosa jedan je od osnovnih odrednica u proučavanju socijalne interakcije, kojima se bavio Heider (1958). On je svoja istraživanja interpersonalnih odnosa ograničio na odnose između dvije osobe koje naziva dijada, te je postavio osnovnu zakonitost socijalne percepcije: „osoba A percipira psihičke procese osobe B kroz psihičke procese u samoj osobi“ (Heider, 1958:33). U fokusu analize je pojedinac, a svojstva dijade kao složene jedinice razmatraju se u mjeri u kojoj to određuje činjenica da su oba člana dijade orijentirana da jedan drugoga opažaju kao subjekte. Jedna osoba reagira ne samo na ono što druga osoba čini, nego i na ono što vjeruje da ta druga osoba opaža, osjeća i misli, te pretpostavljena zbivanja u drugoj osobi su često suština njihovog uzajamnog odnosa (Heider, 1958).

U teoriji interpersonalnih odnosa, Heider (1958) govori o tumačenju što ga ljudi stvaraju o razlozima vlastita i tuđeg ponašanja. Ljudi cijelo vreme nastoje otkriti uzroke ponašanja i zašto

djeluju onako kako djeluju, na temelju čega stvaraju zaključke o uzrocima. Koliko bolje zaključujemo o razlozima ponašanja drugih, toliko ćemo pouzdanije predviđati njihove akcije (Heider, 1958). Kad promatramo druge, istovremeno stječemo obavijesti o njima, iz kojih onda zaključujemo o njihovim stavovima i vjerojatnim ponašanjima, ali ti zaključci su pod utjecajem naših motiva. Heider (1958) jasno govori da, ako nam je neki odnos važan, potruditi ćemo se da čak i negativna ponašanja drugoga u tom odnosu sagledamo u pozitivnome svjetlu. Točnije, učenikovo neprimjereno ponašanje u vidu agresivnosti proglasiti ćemo posljedicom premorenosti, a ne njegove nagle naravi (Reardon, 1998).

Na tragu toga, važnu ulogu ima relacijska shema koju u kontekstu interpersonalne teorije objašnjava Baldwin (1992), a ona ističe da iskustvo od trenutka do trenutka s određenom osobom rezultira općenitijim pogledom na odnos. Relacijska shema može utjecati na percepciju drugog ponašanja u narednom susretu, što znači da se prijateljsko ponašanje koje pokazuje druga osoba, može tumačiti neprijateljski ili nepristojno kada je kognitivna slika odnosa stvorena u prvom susretu neprijateljska. Na taj način, percepcije ne proizlaze samo iz interpersonalnih susreta, već utječu i na njih te time utječu na daljnji razvoj odnosa (Claessens i sur., 2017). Prema tome, ljudi interpretiraju interakcije s drugima u svjetlu ranijih interakcija s tim osobama (Baldwin, 1992). To je također slučaj za percepciju učitelja o ponašanju učenika: odnos koji učitelj gradi s učenikom tijekom vremena razlikuje njegove percepcije od trenutnih interakcija. Primjer bi bio učitelj i učenik koji se obično ponašaju prijateljski jedan prema drugome, ali nakon kratkog nesporazuma ili sukoba, vraćaju se prijateljskom odnosu. Na taj način, u pozitivnim odnosima, nepravilno ponašanje učenika može biti neproblematično u očima učitelja zbog spremnosti učenika da se pridržava zahtjeva učitelja nakon opominjanja, stvarajući tako mogućnost povratka na prijateljski interakcijski uzorak (Claessens i sur., 2017). Drugim riječima, slično ponašanje učenika može se razlikovati za različite učenike ovisno o kvaliteti odnosa koju učitelj ima s tim učenicima. Na primjer, kada se učenik s kojim učitelj ima dobar odnos obraća učitelju, učitelj će odgovoriti, dok s druge strane, ako se radi o učeniku s kojim učitelj nema dobar odnos, učitelj može oglušiti na takvu mogućnost uspostavljanja kontakta (Baldwin, 1992).

Unutar teorije interpersonalnih odnosa, moguće je prepoznati nekoliko tipova odnosa. Prema tome, Obozov (1979) smatra da se odnosi mogu definirati kao pozitivni, negativni i indiferentni (prema Yuryevna Kleptsova, Anatolyevich Balabanov, 2016). Pozitivni tip odnosa odgovara humanim interpersonalnim odnosima izraženima u poštivanju ljudskih prava i dostojanstva, ljudskih vrijednosti, empatiji, asertivnosti, itd. (Yuryevna Kleptsova, Anatolyevich Balabanov, 2016). Humani su odnosi formirani ostvarivanjem osobnih kvaliteta,

koji čine svaku razinu međuljudskih odnosa, te se mogu temeljiti samo na pozitivnim emocionalnim stavovima, kako je utvrdila i Bratanić (1993). Takvi odnosi u kontekstu odgoja i obrazovanja smatraju se oni koji doprinose ostvarivanju kognitivne, emocionalne i voljne razine učenikova razvoja (Yuryevna Kleptsova, Anatolyevich Balabanov, 2016). U istraživanju Yuryevna Kleptsova, Anatolyevich Balabanov (2016), uvideno je da učitelji percipiraju svoj odnos prema učenicima kao humani interpersonalni odnos kada karakteriziraju sljedeća obilježja odnosa: ako učitelj razumije i prihvaća učenika i njegove motive ponašanja, ako potiče osobni, intelektualni razvoj učenika, ako je strpljiv i tolerantan te dovoljno hrabar da prizna vlastitu nesavršenost. Slično tome, u kontekstu pozitivnih odnosa, govori se i o brižnim odnosima koji „podrazumijevaju međusobno poštovanje i sudjelovanje, gdje učenici percipiraju svoje učitelje kao akademsku i emocionalnu potporu te imaju manji osjećaj otuđenosti, udaljenosti od škole i emocionalne napetosti“ (Jeđud i Lebedina-Manzoni, 2008:405).

Negativan tip odnosa, prema Yuryevna Kleptsova, Anatolyevich Balabanov (2016) odgovara nečovječnim ili egoističnim međuljudskim odnosima kojeg karakterizira orijentiranost prema sebi. Negativna vrsta odnosa ima značajna ograničenja u percepciji i razumijevanju drugih ljudi, te je prisutna negativna procjena drugoga. U ovom slučaju subjekt pokazuje nečovječnost u odnosu na drugu osobu, te takav odnos obilježavaju emocije poput ljutnje, ljubomore, zavisti, straha, cinizma, apatije, agresivnosti, žaljenja, očaja, anksioznosti, mržnje, prezira. Indiferentni tip odnosa odgovara neutralnim međuljudskim odnosima, u što se postupno može pretvoriti negativni tip odnosa. Njih karakterizira odbacivanje svake evaluacije u percepciji sebe, drugih ljudi, događaja ili bilo koje druge informacije. Odnosno, zbog nepostojanja bilo kakve volje, primjerice, u percepciji nekog djelovanja, nedostatak osobnog interesa na emocionalno-voljnoj, kognitivnoj ili ponašajnoj razini rezultira odsustvom reakcija, promatranja, odvajanjem i neaktivnosti (Yuryevna Kleptsova, Anatolyevich Balabanov, 2016).

3.5. *Kultura odgojno – obrazovne ustanove*

Odnosi između učitelja i učenika dio su kulture odgojno – obrazovne ustanove, čije ozračje ima najveći utjecaj na učenike i učitelje, na učenikovu motivaciju za učenje i njihov uspjeh (Vujičić, 2008). „Kultura odgojno-obrazovne ustanove je izraz zajedničkih, temeljnih postavki, uvjerenja učitelja, učenika, ravnatelja, karakterističnih za djelovanje odgojno-obrazovne ustanove. Ona se prepoznaje prema međusobnim odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na učenje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse radi njenog unapređenja“ (MasGilchrist, 1999. prema Vujičić, 2008:9). Vrcelj (2003) kulturu odgojno – obrazovne ustanove vidi kao spoj triju karakteristika: stavovi i uvjerenja osoba u ustanovi i vanjskoj okolini, kulturne norme ustanove i odnosi između osoba u njoj. Vujičić (2008) ističe da se kultura odgojno – obrazovne ustanove sastoji od vrijednosti, norma, kolegijalnosti, stavova i odnosa između članova odgojno obrazovne ustanove koji imaju utjecaj na njezin odgojno-obrazovni proces. Deal i Peterson (1999, prema Spajić-Vrkaš, 2008) ističu da kultura škole uključuje norme, stavove i vjerovanja, očekivanja, nepisana pravila te odnos među svim školskim sudionicima. Često se zna reći da je kultura odgojno-obrazovne ustanove „živa“, što je logično, jer se sastoji od međuljudskih odnosa učitelja i učenika koji daju pečat takvoj ustanovi (Fullan, 1999).

Unutar koncepta kulture odgojno-obrazovne ustanove često se razrađuje pojam klime, točnije razredne klime, školskog ozračja, nastavnog ozračja, duha ili etosa. Bognar i Matijević (1993) odgojno-obrazovnu klimu dijele na socijalnu u koju spada odnos između učenika i učitelja, te emocionalnu koja obuhvaća osjećaj ugone ili neugode u razredu. Domović (2004) je stava da se školski duh ili etos odnosi na opću atmosferu u školi koja se zapravo proučava pod različitim nazivima, ali predstavlja školsku klimu i kulturu. Prosser (1999) koncept klime veže s istraživanjima učinkovitosti škole, a koncept kulture s istraživanjima unapređenja škole (prema Vujičić, 2008). Bratanić (1993) ističe da kvaliteta međuljudskih odnosa između učitelja i učenika utječe na stvaranje određene emocionalne klime koja vlada u razredu. Emocionalna klima je „afektivan ton u odnosima između učitelja i učenika, kao i u odnosima među samim učenicima i među samim učiteljima, a koji je posljedica uspostavljenih interakcija“ (Bratanić, 1993:111). Emocionalna klima posebno utječe na svakog pojedinca, na njegov doživljaj grupe, na smisao grupnih i individualnih ciljeva i aktivnosti, na djelatnosti kojima se rješava problem, te na vrstu i opseg interpersonalnih interakcija u grupi. Jurić (2004) pak ističe da se sveukupna zbivanja u nastavi nazivaju nastavnim ozračjem, koje se uzima kao okolinska kvaliteta nastave,

a odnose se na „odgovarajuću skupinu obilježja koju učenici mogu proživjeti tako da to utječe na njihovo ponašanje“ (Jurić, 2004:328).

Kultura odgojno – obrazovne ustanove, kao i klima koja vlada u razredu ne može postojati bez odnosa učitelja i učenika u njoj. Upravo ti odnosi oboje kako ozračje razreda, tako i kulturu same ustanove. Tome doprinosi učiteljeva toplina, sudjelovanje učenika u nastavi, poticanje odgovornosti učenika, individualne i socijalne norme kod učitelja koje je prihvatio kao svoj model, značenje koje pridaje naporu, količinu poticaja samopouzdanja, poticanje prijateljstva, teškoće u nastavi, disciplina i zadovoljstvo učenika nastavom (Jurić, 2004). Ovakvo kreirano nastavno ozračje odlika je učitelja optimista, kojeg još karakterizira empatičnost, pravednost, kreativnost, humor i odgovornost (Vrcelj, 1999), a koji su važni za dobre odnose između učitelja i svih učenika, a posebno za učenike s teškoćama u ponašanju. Prema tome, vidljivo je da učitelj ima velik utjecaj na kreiranje nastavnog ozračja.

Međutim, nastavno ozračje nije jednostavno određeno samo naporom učitelja da oblikuje okolinski utjecaj na učenike i njegovim ponašanjem, nego se uključuju i čimbenici kao što su: okolina škole i razreda, odnosno fizičko okruženje koje je pogodno za učenje, ali i društveno okruženje koje potiče komunikaciju i interakciju, te afektivno okruženje koje doprinosi osjećaju pripadnosti i samopouzdanja; ukupna obilježja učenika kao što su društveno demografske varijable (socioekonomski status), brojčani omjer spolova u odjelu, zajednička obilježja razreda (prosječna inteligencija, predznanje, stavovi koji određuju odnos prema učenju); organizacijska obilježja koja se odnose na posljedice za nastavu, a proizlaze iz mogućnosti rada s određenim brojem učenika (Best Practice Briefs, 2004; Jurić, 2004).

Istraživanja su pokazala da učenici u školama gdje prevladava bolja školska klima postižu bolje rezultate, pokazuju pozitivno socio-emocionalno stanje, više samopoštovanje, smanjenu anksioznost, te smanjenu depresiju i usamljenost (Stoll, 1998; Domović, 2004; Spajić-Vrkaš, 2008).

Postoji nekoliko tipologija kultura odgojno-obrazovnih ustanova koje obuhvaćaju odnose između učitelja i učenika. Autor Hargreaves (1995, prema Stoll, 1998) izdvaja 4 tipa školske kulture s obzirom na kriterij instrumentalnosti i ekspresivnosti, gdje prvi obuhvaća stupanj kontrole i usmjerenosti na zadatak, a drugi stupanj kohezije i održavanje pozitivnih međuljudskih odnosa. Prema tome, tradicionalističku školsku kulturu obilježava nizak stupanj kohezije, visok stupanj kontrole, te u njoj dominira rutina i nepristupačnost; kolaboracionistička kultura ogleda se u niskom stupnju kontrole i visokom stupnju kohezije, te u njoj prevladava opuštenost i međusobna briga; kontroliranu kulturu obilježava visok stupanj i kohezije i

kontrole, što dovodi do osjećaja zatvorenosti, dok je u anomičnoj kulturi škole prisutna niska kohezija i kontrola, što dovodi do osjećaja nesigurnosti i izolacije.

Druga podjela školske kulture temelji se na osiguravanju temeljne svrhe škole, a ona može biti pozitivna ili tonička i negativna ili toksična. Prema Dealu i Petersonu (1998, prema Spajić-Vrkaš, 2008), pozitivna kultura škole ogleda se u jakoj i pozitivnoj kulturi temeljenoj na kolegijalnosti, dinamičnosti, optimizmu, radosti, usmjerenosti na učenje svih aktera, samorefleksiji, poštivanju normi i vrijednosti te je prisutna odgovornost za osobni napredak. U školi s pozitivnom klimom prevladava osjećaj međusobne povezanosti, vrijednost poučavanja, dijalog i interakcija kojima se rješavaju izazovi, te je prisutna tradicija podržavanja i uvažavanja uspjeha, napora i inovativnosti (Spajić-Vrkaš, 2008). Pozitivna klima i kultura škole također je važna za zdravlje i dobrobit učitelja što je povezano s pozitivnim odnosima s učenicima (Dorman, 2003. prema Slavić i Rijevec, 2015).

Drugi tip škole je negativna ili toksična škola koja ima obilježja pasivizma, pesimizma, nedostatka energije čime se narušavaju međusobni odnosi, odbacuje odgovornost i smanjuje učinkovitost odgojno-obrazovne ustanove. Učitelji su nezainteresirani, nemotivirani i frustrirani s negativnim stavom prema učenju i poučavanju, što predstavlja odlike učitelja pesimista (Vrcelj, 1999). Ovakvu kulturu karakterizira nedostatak ili nepostojanje dijaloga, timskog rada, inovacija, proslava, zajedničkog cilja, te prevladava negativna interakcija. Osim toga, negativna školska kultura očituje se i u nametanju ciljeva u radu i ponašanju učitelja od strane školske uprave, nedostatku povjerenja u profesionalnost učitelja, ograničavanju i neugodnom fizičkom okruženju, što utječe na veću razinu stresa i sagorijevanje učitelja na poslu (Slavić i Rijevec, 2015).

Kako pozitivna, tako i negativna kultura škole imaju tendenciju razvoja koja ovisi o tome koliko uspješno akteri škole rješavaju izazove s kojima se svakodnevno suočavaju. Kako je pozitivna kultura svima prioritet, valjalo bi kontinuirano rješavati izazove i teškoće s kojima se svi sudionici u školi suočavaju što bi doprinijelo razvoju i jačanju pozitivne školske klime koja je ključna za kvalitetne odnose između učitelja i učenika.

U kontekstu suvremenog pristupa kulturi odgojno - obrazovne ustanove naglašava se inkluzivna kultura škole koja prihvaća poštivanje različitosti svih učenika u obrazovanju (Ivančić i Stančić, 2013). U školi u kojoj prevladava inkluzivna kultura kreiraju se uvjeti za sve učenike, pa tako i za one s teškoćama. Ivančić i Stančić (2013) ističu kako je inkluzivnu kulturu škole moguće je proučavati kroz razvoj inkluzivnog etosa, inkluzivne orijentacije i inkluzivnog djelovanja. U ovom poglavlju zanima nas više inkluzivni etos. Inkluzivna kultura u kojoj je razvijeni inkluzivni etos ogleda se u kreiranju uvjeta i implementaciji strategija koje omogućuju

djelotvorno uključivanje učenika s teškoćama u redovite razredne odjele. Osim toga, inkluzivni etos ima utjecaj na sve aktere u školi koji svaki na svoj način doprinose razvoju takve kulture (Ivančić i Stančić, 2013). Školski se etos u kontekstu inkluzivne kulture može proučavati kroz prihvaćenost učenika i podržavajuće okoline i međusobnih odnosa, kojima je cilj ukloniti izoliranost i odbačenost prema učenicima s teškoćama i jačati osjećaj pripadnosti (Ivančić i Stančić, 2013). Istraživanja djelovanja inkluzivne kulture škole na razvoj učenika s teškoćama pokazala su kako ovi učenici u inkluzivnim uvjetima postižu bolje akademske rezultate, pokazuju primjerenije ponašanje i formiraju prihvatljivije odnose s drugim učenicima i učiteljima nego u posebnim uvjetima te na taj način imaju više prijatelja u inkluzivnom razredu (Cvitković, 2010. prema Ivačić i Stančić, 2013).

Odnos učitelja i učenika predstavlja međuljudski odnos koji je prožet osobnom i profesionalnom komponentom. Takav odnos obilježava interakcija i međusobni utjecaj, a za uspješan odnos potrebna je učiteljeva empatija, pozitivni stavovi u vidu simpatije, socijalna percepcija i povjerenje prema učeniku. Ako malo dijete nije razvilo sigurnu privrženost prema svojim roditeljima, imat će teškoće u izgradnji odnosa u kasnijoj dobi, što se najprije primijeti u odnosu s učiteljima. Kad učitelj promatra učenike, dobiva obavijesti od njih na temelju čega stvara kognitivnu sliku o njima koju je kasnije teško mijenjati, zbog čega svaki učitelj ne uspostavlja jednak odnos sa svakim učenikom. Učitelj koji ima bolji odnos s određenim učenikom, njegova negativna ponašanja sagledat će u pozitivnome svijetlu, za razliku od ponašanja učenika s kojim nema dobar odnos. Od učitelja se očekuje da stvara pozitivne, humane, brižne odnose sa svim učenicima, a posebno s učenicima s teškoćama jer takvi učenici mogu i tvore konstruktivne odnose, posebice u školama gdje prevladava pozitivna, inkluzivna kultura s optimističnim učiteljima, kolegijalnosti, međusobnoj povezanosti i prihvaćanju svih.

4. ODNOS UČITELJA PREMA UČENIKU I NEKA DEMOGRAFSKA OBILJEŽJA UČENIKA

Niz demografskih karakteristika može utjecati na kvalitetu odnosa između učitelja i učenika, a ono čemu se posvećuje pažnja u ovom radu su spol i dob. Spol i dob mogu biti u relacijama s odnosom učitelja i učenika tijekom vremena. Brojni istraživači izvijestili su da učitelji percipiraju kako dječaci imaju veću vjerojatnost sukoba i ovisnosti te manje bliskosti u odnosima s njima za razliku od djevojčica (Bracken i Craine, 1994; Ladd i sur., 1999; Hamre i Pianta, 2001; Saft i Pianta, 2001; Furrer i Skinner, 2003; Baker, 2006).

Prema radovima o socijalizaciji spola, djevojke su socijalizirane u društvu na način da traže bliskost, njima je važnija povezanost s ostalima (Gilligan, 1982. prema Hamre i Pianta, 2001), imaju ljubavniji odnos sa svojim učiteljima, dok su dječaci socijalizirani na način kako bi bili više neovisni te time ne traže bliske odnose sa svojim učiteljima. Teorija sheme spola navodi da se djeca, odnosno učenici poistovjećuju s onim što oni označavaju kao prikladnim za spol (Bem, 1981; Martin, Ruble, i Szkrybalo, 2002. prema Ewing, 2009). Ako djevojke označe učiteljice u osnovnoj školi kao rodno primjerene, one će se više identificirati s njima te tražiti jaču povezanost, za razliku od dječaka, koji će se manje identificirati sa svojim učiteljicama (Ewing, 2009). U skladu s hipotezom socijalizacije, Ewing (2009) je zaključio da je sukob¹ manje štetan za dječake nego djevojčice jer interpersonalni sukob može odražavati stereotipne muške osobine kao neovisnost i moć. Također, nastavnici su skloni jačanju stereotipnih ponašanja spolova i vjerojatnije će negativno reagirati na sukobe s djevojkama nego dječacima (Hamre i Pianta, 2001).

S obzirom na dobne razlike učenika, mlađi su učenici više pod utjecajem njihovih interpersonalnih odnosa i osnovni je razvojni trend da učenici s godinama postaju neovisniji i samosvjesniji. U skladu s tim razlozima, istaknuto je da bi učinci povezanosti bili izraženiji za mlađe u usporedbi sa starijim učenicima (Bowlby, 1969). Mala djeca ovise o odraslima kako bi im rekli što je prikladno ponašanje, pratili i ispravili njihovo ponašanje kada je to potrebno. Međutim, kako odrastaju, djeca, odnosno učenici sve više mogu pratiti i kontrolirati vlastito ponašanje, bez toliko povratnih informacija od odraslih. Prema tome, odnosi s učiteljima mogu igrati različitu funkcionalnu ulogu u njihovim životima. Na primjer, postoje neki pokazatelji da se i bliskost i sukob smanjuju tijekom ranih školskih godina (Pianta i Stuhlman, 2004). U srednjoj školi razredi su veći u odnosu na osnovnu, učenici provode manje vremena s

¹ Sukob u odnosima između učitelja i učenika predstavlja prepirku, svađu, ignoriranje, prijetnje, podizanje glasa, inačenje, što utječe na kvalitetu nastavnog procesa i na sam odnos učitelj - učenik.

učiteljima, a odnosi postaju vrjedniji i konkurentniji. Iako je opće prihvaćeno da učenici trebaju više podrške i pozitivnih odnosa tijekom ovog razvojnog razdoblja, ti odnosi mogu biti manje dostupni tijekom srednje škole. Moguće je da odnos između učitelja i učenika u pravilu opada kvalitetom tijekom ove tranzicije zbog učenikova pubertetskog razvoja koji kod djevojčica u prosjeku započinje oko 10. godine, a kod dječaka s oko 11.5 godina. Upravo se promjene u kvaliteti odnosa između učitelja i učenika s vremenom mogu pripisati tipičnim razvojnim promjenama u djece (Pianta i Stuhlman, 2004).

Istraživanje koje su proveli Murray i Murray (2008) ispitivalo je percepciju učitelja o njihovim odnosima u nižim razredima osnovne škole. Uzorak se sastojao od 145 učenika, od čega je bilo 46% dječaka i 54% djevojčica, dok je uzorak učitelja činilo 12 učiteljica. Rezultati su pokazali da učiteljice u ovom istraživanju ocjenjuju dječake kao one koji su više skloniji sukobu od djevojčica. Slično tome, Furrer i Sinner (2003) proveli su longitudinalno istraživanje u osnovnoj školi u kojem su željeli ispitati učenikove osjećaje povezanosti kao prediktor njihovog ponašanja i emocionalnog angažmana u školi tijekom srednjeg djetinjstva. Razmatrali su razliku u povezanosti od trećeg do šestog razreda, te između dječaka i djevojčica. Uzorak je podjednako podijeljen po spolu i uključivao je 641 učenika od trećeg razreda prateći ih sve tri godine. Rezultati su pokazali da djevojčice imaju veću povezanost s učiteljima nego dječaci. Dječaci, koji su općenito izvijestili o nižim razinama povezanosti s učiteljima nego djevojčice, ipak su pokazali jači učinak povezanosti s učiteljima vezano za njihov angažman u učionici. Osim toga, hipoteza da su učinci povezanosti izraženiji kod mlađe djece, nije potvrđena.

Istraživanje koje su proveli Lynch i Cicchetti (1997) ispituje odnose 1226 učenika s niskim rizikom za razvoj teškoća u ponašanju u osnovnim i srednjim školama s različitim osobama. Postoji razlika u samopercipiranoj kvaliteti dječjeg odnosa s odraslima (majke i učitelja) i vršnjaka (najbolji prijatelji i kolege) od osnovne škole do srednje škole. Učenici u srednjoj školi izvijestili su manje pozitivnih percepcija njihovih odnosa s odraslima, dakle majkama i učiteljima, nego učenici u osnovnoj školi. Dokazi upućuju na to da učenici vide odnose s učiteljima manje pozitivnim kako odrastaju. Goodenow (1993) je proveo istraživanje s 353 učenika, od kojih je 126 bilo iz šestih razreda, 122 iz sedmih razreda i 105 iz osmih razreda u New Englandu, u kojem je istraživao pripadnost i podršku u razredu od strane učitelja. U istraživanju je sudjelovalo 187 dječaka i 166 djevojčica, a prosjek godina bio je 12.6. Učiteljska podrška bila je usko povezana s motiviranjem za djevojke nego za dječake, te je istaknuto da su učinci povezanosti izraženiji za mlađe u usporedbi sa starijom učenicima. Birch i Ladd (1998) proveli su istraživanje u kojem se ispitivao odnos između ponašanja učenika prvih razreda i značajki njihovih odnosa s učiteljicom (sukob, bliskost i zavisnost). Uzorak je

obuhvatio 199 učenika i 17 učiteljica iz sedam javnih osnovnih škola u tri okruga u Americi, kao dio longitudinalnog istraživanja. Dječaka je bilo 96, a djevojčica 103. Učiteljice su ocijenile bliskost znatno veću sa djevojčicama nego dječacima, a ocjene sukoba bile su znatno veće za dječake nego za djevojčice. U sljedećem istraživanju ispitivali su se opći trendovi učiteljevih izjava o sukobu i bliskosti s 878 djece iz vrtića i osnovne škole od prvog do šestog razreda. Razine bliskosti s učiteljima su niže za dječake nego za djevojčice u vrtiću, dok se razlika u postotku blizine između dječaka i djevojčica povećala se u osnovnoj školi. Sukobu su bili skloniji stariji učenici u osnovnoj školi nego djeca u vrtiću (Jerome, Hamre i Pianta, 2009). Hamre i suradnici (2008) proveli su istraživanje u kojem su ispitivali individualne čimbenike povezane s učiteljskim ocjenama o sukobu s učenicima s teškoćama u ponašanju. Uzorak je obuhvatio 2282 djece iz predškole i 597 učitelja. Više od polovice varijance u izvješćima učitelja o sukobu s djecom je objašnjeno ocjenama teškoća u ponašanju učenika. Međutim, mnoga su djeca imala više sukoba nego što se predvidjelo na temelju učiteljske ocjene teškoća u ponašanju. Starija djeca i dječaci imali su više konfliktnih odnosa s učiteljima nego što se očekivalo na temelju njihove razine teškoća u ponašanju. Nadalje, učitelji koji su istaknuli više depresije i nižu samoučinkovitost i oni koji su primijetili da pružaju manje emocionalne podrške u učionici obično su prijavili više sukoba s učenicima nego što se očekivalo na temelju razine teškoća u ponašanju.

Nadalje, Murray i Murray (2004) ispitivali su povezanost između demografskih karakteristika učenika (rasa, spol), akademske orijentacije i ponašanja (eksternalizirana i internalizirana) i percepcije učitelja na kvalitetu odnosa učitelja i učenika. Uzorak se sastojao od 99 učenika osnovne škole: 51 učenik iz trećeg razreda, 31 iz četvrtog razreda i 17 iz petog razreda, od kojih je bilo 49% dječaka. Rezultati su pokazali da su demografska obilježja učenika, akademske orijentacije i orijentacije ponašanja povezana s različitim aspektima odnosa učitelja i učenika. Odnos između učitelja i učenika je bliži i manje sklon sukobu nego odnos s dječacima. U sljedećem istraživanju ispitane su razlike u interakciji učenika u 5. razredu. Podaci korišteni u ovoj analizi prikupljeni su od verbalnih interakcija koje su se dogodile tijekom promatranih aktivnosti u razredu, kao i intervjui koji su provedeni s učiteljem i uzorkom učenika. Rezultati su pokazali da rodni status učenika utječe na njihovu poziciju u učionici, a utvrdio je i njihovu razinu interakcije s učiteljem i njihovu razinu sudjelovanja u aktivnostima u učionici. Dječaci su primili više opomena za svoje ponašanje od djevojaka. Djevojke su dobile više pozitivnih povratnih informacija od dječaka. Učitelj je započeo više kontakata s dječacima nego s djevojčicama. Djevojke su dobile više pozitivnih povratnih informacija i bile su hvaljene više od dječaka (Okpala, 1996).

Grant (1985) je provela longitudinalno istraživanje u periodu od 6 mjeseci promatrajući 139 učenika prvi razreda u 6 razreda kako bi istražila razrednu interakciju 4 grupa: s dječacima, djevojčicama, crnom i bijelom rasom. Dječaci crne rase pokazuju više neprijateljskih odnosa s učiteljem, dok djevojčice bijele rase pokazuju najviše pozitivnih odnosa s učiteljem. Hajovsky, Mason i McCune (2017) istraživali su utjecaj između bliskosti učitelja i učenika i sukoba i mjerenih postignuća matematike i čitanja kroz ocjene u osnovnoj školi i rodni skupina. Uzorak se sastojao od 1133 učenika osnovne škole. Bliskost učitelja i učenika bila je niža za oba spola tijekom vremena, ali latentni sukob povećao se kod dječaka. Također je došlo do povećane heterogenosti u kvaliteti odnosa učitelja i dječaka u odnosu na djevojčice. Učitelji izvješćuju o bliskijim (pozitivnijim, konstruktivnijim) odnosima s djevojčicama i konfliktnijim odnosima s dječacima.

Dakle, postoji dovoljno razloga da se spol i dob učenika promatraju kao faktor koji utječu na percepciju učitelja o njihovim odnosima s učenicima s teškoćama u ponašanju. Uvidom predstavljena istraživanja, vidljivo je kako prethodni radovi upućuju da učitelji imaju bolje odnose s djevojčicama i s mlađom djecom.

5. ODNOS UČITELJA PREMA UČENIKU I UČENIKOV AKADEMSKI USPJEH

Akademski uspjeh definira se kao kompleksan konstrukt koji obuhvaća više dimenzija u koje spadaju ukupne učenikove sposobnosti i učinak (Mikas, 2012). Postignuće u odgojno-obrazovnom procesu naziva se školski uspjeh pod kojim se podrazumijeva „uspješan razvoj osnovnih životnih vještina, savladavanje školskih sadržaja, te prilagođavanje učenika socijalnoj sredini“ (Mikas, 2012:83). Pedagoško značenje školskog uspjeha očituje se u osnaživanju osjećaja zadovoljstva učenika koji doprinosi jačanju motivacije i samopouzdanja te potiče cjelokupni razvoj osobnosti učenika (Rečić, 2003). Bašić i Kranželić-Tavra (2004) ističu kako se školski uspjeh može promatrati kroz dva gledišta: vanjsko gledište podrazumijeva školske ocjene, a unutarnje podrazumijeva učenikovu subjektivnu procjenu vlastitog uspjeha. Poznato je da određeni faktori djeluju na školski uspjeh učenika, a oni mogu biti biološki u što spada živčani sustav, endokrini sustav, socijalni faktori kao što su obitelj, vršnjaci, učitelji i osobine učenika poput samopouzdanja, kvocijenta inteligencije, radne navike, itd. (Rečić, 2003). Sa školskim uspjehom povezan je školski neuspjeh koji doprinosi nezadovoljstvu kod učenika ili njegove obitelji. S obzirom da se praćenje školskog uspjeha obilježava ocjenama, relativno niske i negativne ocjene kroz duži period smatraju se školskim neuspjehom (Zloković, 1998). Isto kao i za školski uspjeh, postoje faktori koji doprinose školskom neuspjehu, a koje Byrd (2005) dijeli na unutarnje i vanjske, odnosno na endogene i egzogene faktore. Dok u endogene spadaju poremećaji učenja, genski i neurološki poremećaji, autor u egzogene navodi faktore povezane sa školom kao što su sukobljeni odnos s ostalim učenicima i učiteljima, obiteljski problemi, problemi u odnosu s vršnjacima (Byrd, 2005). Evidentno je da postoji mnogo čimbenika koji utječu na akademsko postignuće učenika, a Zibar-Komarica (1993) je u svojem istraživanju ukazao kako emocionalni razlozi čine 65% svih uzroka školskog neuspjeha, trećinu uzroka čine specifične teškoće pri učenju kao što su motorni nemir, usporena motorika i smanjena koncentracija, dok manji postotak uzroka otpada na teškoće povezane s intelektualnim deficitom te ostali uzroci. Na tragu toga, mnoga su znanstvena istraživanja pokazala kako teškoće u ponašanju učenika utječu na slabiji akademski uspjeh (Masten i sur., 2005; Obradović, Burt i Masten, 2010. prema Mikas, 2012), premda se u kriminologiji kao znanstvenoj disciplini koja proučava etiologiju teškoća u ponašanju kod učenika i maloljetnika, upravo školski neuspjeh smatra jednim od ključnim čimbenikom kasnije neuspješne životne adaptacije u vidu kršenja zakona (Singer, 2008). Zbog svega toga je posebno važan pozitivan i

podržavajući odnos između učitelja i učenika s teškoćama u ponašanju (Koludrović i Radnić 2013).

Više je istraživanja pronašlo veze između kvalitete odnosa učitelja i učenika i akademskog postignuća učenika. Bliskost učitelja i učenika povezana je s boljim akademskim postignućem učenika, povezanosti sa školom, većom samousmjerenosti i povećanim prosocijalnim ponašanjima (Howes, Hamilton i Matheson, 1994; Birch i Ladd, 1997). Učenici koji osjećaju bliskost u odnosima s učiteljima, osjećaju se ugodnije tražeći podršku od njih i koristeći svoje učitelje kao sigurne baze iz kojih mogu istražiti svoje okruženje. S druge strane, sukob učitelja i učenika povezan je s negativnim akademskim postignućem, izbjegavanjem škole, manjom samousmjerenosti, internacionalizacijskim i eksternalizacijskim ponašanjem i manjom suradnjom (Birch i Ladd, 1997). Kada je sukob prisutan, učenik se ne može pouzdati u učitelja i može nastojati izbjeći neprijateljsko okruženje u učionici. Istraživanje Brophy i Good (1974. prema Bratanić i Maršić, 2004) ukazalo je na tendenciju da učitelji daju veću potporu učenicima boljeg akademskog uspjeha te ih više potiču na angažman nego učenike slabijeg uspjeha, s kojima imaju i veće konflikte. Povezano s time, istraživanje individualnih razlika učenika na učiteljevo ponašanje otkriva da je učenikov školskih uspjeh najvažnija individualna razlika među učenicima na koju učitelj reagira (Brophy i Good, 1974. prema Bratanić i Maršić, 2004), zbog čega učitelj ima različite odnose s učenicima. Prema tome, još jedanput je potvrđena povezanost učiteljeva odnosa s učenikom i učenikova akademskog uspjeha.

Istraživanje koje su provele Bratanić i Maršić (2004) imalo je za cilj ispitati odnos učitelja tjelesne i zdravstvene kulture s učenicima kako bi uvidjele relacije gledišta učenika o učitelju i njihovog općeg uspjeha. Uzorak je činilo 250 učenika u 10 razreda srednje škole u Orašju. Rezultati su pokazali kako učenici s boljim akademskim uspjehom izvješćuju o boljim odnosima s učiteljem gdje naglašavaju njegovu sklonost, dok učenici s lošijim akademskim uspjehom vide učitelja kao onog koji ih kažnjava kada učine nešto loše. Još je jedno istraživanje potvrdilo kako je školski uspjeh učenika s teškoćama u ponašanju povezan s dobrim odnosima s učiteljima (Jeđud i Lebedina-Manzoni, 2008). Autorice su provele kvalitativno istraživanje s 40 djece i mladih u dobi od 12 do 20 godina s teškoćama u ponašanju i/ili u riziku za razvitak teškoća od kojih je 15-ero pohađalo osnovnu školu, 20 srednju školu, 6 je završilo školovanje, a njih 5-ero nije bilo upisano u srednju školu. Učenici i mladi naveli su kako im dobri odnosi s učiteljima daju osjećaj pripadanja i povezanosti, što ih osnažuje čime se povećava vjerojatnost njihova ostajanja u školi. Istaknuli su učiteljevu pomoć i razumijevanje, pravednost, dobrotu, popustljivost i ravnopravnost kao komponente koje doprinose boljem uspjehu.

Puno je istraživanja provedeno na uzorku vrtićke djece, pa su tako Birch i Ladd (1997) proveli istraživanje u kojem je sudjelovalo 206 vrtićke djece ($M=5.6$ godina) i njihovi učitelji kako bi ispitali na koji način su tri različita obilježja odnosa između učitelja i učenika (bliskost, ovisnost i sukob) povezana s različitim aspektima školske prilagodbe djece. Ovisnost u odnosu učitelja i učenika povezana je s poteškoćama u prilagodbi u školi, uključujući slabije akademske rezultate, više negativnih stavova o školi i manje pozitivan angažman u školskom okruženju. Sukob u odnosu bio je povezan s izbjegavanjem škole, nedostatkom samoregulacije i manjim sudjelovanjem na nastavi. Bliskost u odnosu učitelja i učenika bila je pozitivno povezana s boljim učenikovim akademskim uspjehom, što su zaključili i Jerome, Hamre i Pianta (2009) u svojem istraživanju. Ladd i suradnici (1999) proveli su istraživanje čiji je cilj bio identificirati specifične interpersonalne osobine i društveno okruženje djeteta povezane s ranim sudjelovanjem i postignućima. Uzorak je činilo 200 vrtićke djece i 16 učiteljica iz središnjeg dijela SAD-a. Istraživanje je pokazalo pozitivnu povezanost između akademske kompetencije i kvalitete odnosa učitelja i učenika. Pianta, Steinberg i Rollins (1995) u svojem su istraživanju stavili naglasak na odnose između učitelja i djeteta i promjena u prilagodbi djeteta prilikom ulaska u školu pa do 2. razreda. Uzorak je činilo 436 djece. Djeca s toplim, bliskim, komunikativnim odnosima s učiteljima u vrtiću bolje su se prilagodili i imali su više pozitivnih odnosa s učiteljima u drugom razredu čime je i njihov akademski uspjeh bio bolji.

Hamre i Pianta (2001) proveli su longitudinalno istraživanje u kojem su pratili uzorak od 91 djeteta u vrtiću pa do osmog razreda kako bi ispitali u kojoj mjeri percepcije odgajatelja u vrtićima o njihovim odnosima s učenicima predviđaju školski ishod. Informacije su također dobivene od dječjih vrtića (26 odgajateljica) i školskih zapisa kroz osam godina. Percepcije odgajateljica o visokoj razini sukoba i ovisnosti značajno su povezane s lošim akademskim rezultatima za dječake tijekom razdoblja od prvog do osmog razreda. Za dječake, ocjene učitelja o ovisnosti u vrtiću bile su dosljednije povezane s akademskim ishodima u osnovnoj školi nego srednjoj školi. Dječaci koji su bili više ovisni o odgajateljici u vrtiću, dobili su manje pozitivnih ocjena za radne navike od učitelja u nižim razredima osnovne škole, imali su slabiji akademski uspjeh i ispoljavali su teškoće u ponašanju u osnovnoj i srednjoj školi. Međutim, djevojke koje su imale bliske veze s odgajateljicama, imale su više pozitivnih navika u osnovnoj školi i bolji akademski uspjeh.

Što se tiče osnovnoškolskih istraživanja, Murray i Murray (2004) ispitali su povezanost između demografskih karakteristika učenika (rasa, spol), akademske orijentacije i ponašanja (eksternalizirana i internalizirana) i percepcije učitelja na kvalitetu odnosa učitelja i učenika. Uzorak se sastojao od 99 učenika osnovne škole: 51 učenik iz trećeg razreda, 31 iz

četvrtog razreda i 17 iz petog razreda, od kojih je bilo 49% dječaka. Rezultati su pokazali da učitelji vide svoje odnose boljima s učenicima s boljim akademskim uspjehom. McCormick i O'Connor (2014) su u svojem istraživanju koristili podatke NICHD SECCYD-a (*National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development*; N= 1.364) kako bi istražili razvoj blizine i sukoba u odnosima učitelja i učenika tijekom osnovne škole. Istraživanje je provedeno s učenicima prvih, trećih i petih razreda, te je od toga 48% bilo djevojčica. Rezultati su otkrili da je sveukupna razina sukoba između učitelja i djece povezana s nižim razinama uspjeha u čitanju u osnovnoj školi. Veća bliskost u odnosu učitelja i učenika povezana su s uspjehom učenika u čitanju. Nakon ispitivanja razlikuju li se učinci po spolu, otkrilo se da djevojke koje su imale konfliktne odnose s učiteljima imale su niže prosječne razine postignuća matematike nego dječaci s konfliktnim odnosima s učiteljima. Osim toga, djevojke s konfliktnim odnosima s nastavnicima pokazale su sporiji napredak u uspjehu u matematici tijekom vremena nego dječaci s konfliktnim odnosima s učiteljima. Slično prethodnom istraživanju, Spilt i suradnici (2012) došli su do zaključka da je sukob između učitelja i učenika bio najjače povezan s nedovoljnim uspjehom. Dječaci s niskom razinom bliskosti u odnosima s učiteljima imaju znatno niži uspjeh od dječaka s višom razinom bliskosti u odnosima, dok razlike kod djevojčica nisu pronađene. Što se tiče sukoba, učenici koji su pokazali višu razinu sukoba, imali su lošiji akademski uspjeh. U istraživanju Ewinga (2009), rezultati su pokazali da su djevojčice imale više podrške i manje sukobljene odnose s učiteljima nego dječaci. Međutim, sukob se činio nešto štetnijim za uspjeh djevojčica nego dječaka. Nasuprot tome, niska postignuća dječaka, ali ne i djevojčica, bila su povezana s niskom toplinom u odnosima s učiteljima.

Iz prikazanih istraživanja vidljivo je kako je odnos učitelja i učenika važan zbog akademskog uspjeha učenika, gdje bolji odnosi između učitelja i učenika doprinose boljem akademskom uspjehu učenika i njegovoj prilagodbi u školi, odnosno, gdje je vidljivo kako učitelji imaju bolje odnose s učenicima s boljim akademskim postignućima.

6. ODNOS UČITELJA PREMA UČENIKU I VRSTE PRIMJERENOG OBLIKA ODGOJA I OBRAZOVANJA

Učitelj ima najvažniju ulogu u kvalitetnoj edukaciji svih učenika koji se nalaze u redovnim ili posebnim uvjetima. Njegov odnos prema učeniku mora biti topao, brižan, zainteresiran za otkrivanje učenikovih sposobnosti te spreman cijeliti koliko god malo postignuće učenika bilo. Također, on je ključan faktor edukacijskog uključivanja, odnosno inkluzije, zbog njegove spremnosti ili nespremnosti na prihvaćanje učenika s teškoćama u ponašanju. Isto tako, njegova uloga se uviđa i u kompetentnosti primjene najprimjerenijeg oblika odgoja i obrazovanja za takve učenike jer radi u neposrednoj nastavi s učenicima (Vlah i sur., 2017). Još je Zakon o osnovnom školovanju iz 1980. omogućio prilagodbu škole sposobnostima učenika ali učenici koji ostvaruju pravo na individualizirani pristup, prilagodbu programa ili produženi stručni postupak u većini slučajeva nemaju mogućnost to ostvariti, zbog nedostatka kompetencija samih učitelja (Igrić i sur., 2012). Na tragu toga, učitelji često pokazuju nerazumijevanje prema učenicima s teškoćama u ponašanju i onima bez na način da se jednako odnose prema jednima i prema drugima, što govori o nedostatku poznavanja posebnosti takvih učenika i izostanku pedagoškog planiranja strategija poučavanja što je nužno, ukoliko se referira na inkluziju (Vlah i sur., 2017).

Praktična iskustva pokazuju kako se rješenja o primjerenom obliku školovanja većinom izdaju učenicima koji imaju dijagnosticirane teškoće ili pak su teškoće organski uvjetovane (npr. disgrafija, ADHD), dok učenici s blažim ili nedijagnosticiranim intelektualnim ili teškoćama u učenju, teškoćama u ponašanju, emocionalnim problemima te učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima, često ostaju izvan primjerene prilagodbe u nastavi koja im je potrebna radi socijalne integracije u zajednicu (Bouillet, 2010). Tome je tako jer navedene teškoće spadaju u „nevidljive teškoće“, kako ih nazivaju Vlah i sur. (2017), što za sobom povlači zakašnjele i kontradiktorne dijagnoze koje rezultiraju zakašnjelim intervencijama (Igrić i sur., 2012).

Dakle, kako bi učitelj postupio na adekvatan način i znao kako formirati pozitivan i podržavajući odnos s učenikom s teškoćama u ponašanju, važno je da primijeni najprimjereniji oblik odgoja i obrazovanja za takva učenika.

6.1. Oblici primjerenog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj

Prema članku 65. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008), upotrebljava se pojam učenici s teškoćama među koje spadaju učenici koji imaju teškoće u razvoju, teškoće u učenju, probleme u ponašanju i emocionalne probleme te učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima. Na tragu toga, u Republici Hrvatskoj *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015) propisuje kriterije i postupke utvrđivanja primjerenog oblika školovanja za učenike s teškoćama u razvoju. Pravilnikom je utvrđena „programska potpora koja obuhvaća različite vrste primjerenih programa odgoja i obrazovanja, dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe te privremene oblike odgoja i obrazovanja koji se provode u školama i drugim javnim ustanovama koje provode djelatnost odgoja i obrazovanja“ (Pravilnik, čl.3.). U nastavku će biti opisani primjereni programi odgoja i obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju.

Redoviti program uz individualizirane postupke, prema čl.5. Pravilnika: „određuje se za učenike koji s obzirom na vrstu teškoće mogu svladavati redoviti nastavni plan i program bez ograničavanja sadržaja, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci u radu koji omogućavaju različite oblike potpore, i to s obzirom na: samostalnost učenika; vrijeme rada; metode rada; provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika; praćenje i vrednovanje postignuća učenika; aktivnost učenika; tehnološka, didaktička i/ili rehabilitacijska sredstva za rad i primjerene prostorne uvjete. Individualizirani postupci mogu biti iz jednog, više ili svih predmeta te za svakoga učenika trebaju biti razrađeni kao pisani dokument, a izrađuju ga učitelji u suradnji sa stručnim suradnicima škole. Ovaj program realizira se u redovitome razrednom odjelu škole, ali se može provoditi i u posebnom razrednom odjelu škole kada su učeniku, s obzirom na vrstu teškoća i specifičnosti funkcioniranja koje ugrožavaju njegovu osobnu sigurnost ili sigurnost drugih učenika, potrebni posebni uvjeti odgoja i obrazovanja“.

Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, prema čl. 6. istog Pravilnika: „određuje se učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu svladavati nastavni plan i program bez ograničavanja sadržaja, te im je zbog specifičnosti u funkcioniranju potreban individualizirani pristup u radu i sadržajna prilagodba koja podrazumijeva individualiziranu prilagodbu nastavnih sadržaja redovitog programa sukladno sposobnostima i sklonostima učenika, a zahtijeva smanjivanje opsega nastavnih sadržaja. Ovaj program također može biti iz jednog, više ili svih predmeta, te se isto izrađuje kao pisani dokument od strane učitelja uz

pomoć stručnih suradnika škole. Također se provodi u redovitome razrednom odjelu škole ili u posebnome razrednom odjelu škole kada su učeniku potrebni posebni uvjeti odgoja i obrazovanja“.

Nadalje, posebni program uz individualizirane postupke, prema čl. 8. Pravilnika, podrazumijeva: „posebno strukturirani sadržaj nastavnih planova i programa koji je izrađen prema mogućnostima i sposobnostima učenika, a određuje se za učenike koji s obzirom na njihovo funkcioniranje ne mogu svladavati gore navedene redovite programe. Takav program može biti iz svih predmeta ili jednog. Ako je iz pojedinih predmeta, tada učenik ostale predmete prema svojim sposobnostima svladava po redovitome programu uz individualizirane postupke ili redovitome programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, dok se iz svih predmeta provodi u posebnim razrednim odjelima škole, a provodi ga edukacijski rehabilitator i učitelj“.

Posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke (čl.9.), realizira se u: „odgojno-obrazovnoj skupini kao obvezno osnovno obrazovanje koji s obzirom na funkcionalne sposobnosti učenika ima za cilj osposobiti učenika za najjednostavnije aktivnosti svakodnevnoga života i rada, a provodi se od 6. do 21. godine života. Učenik završnoga razreda osnovnoškolskoga posebnog programa uz individualizirane postupke, ako ne može nastaviti srednjoškolsko obrazovanje po posebnom programu, uz individualizirane postupke može nastaviti osnovno školovanje u posebnome programu za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke, ali najdulje do 21. godine života“.

U Pravilniku se navode i dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi koji su dio primjerenoga programa odgoja i obrazovanja učenika. U to spada program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka (čl. 10.) kojeg čine posebni edukacijsko-rehabilitacijski sadržaji, a namijenjen je svim učenicima kojima je pripisan poseban program uz individualizirane postupke i potrebna im je dodatna pomoć edukacijskoga rehabilitatora. Nadalje, program produženoga stručnog postupka (čl. 11.) podrazumijeva pomoć u učenju, edukacijsko-rehabilitacijski program, strukturirane slobodne aktivnosti, kreativne radionice i izvannastavne aktivnosti, a realizira se u odgojno-obrazovnim skupinama koje se sastavljene prema obrazovnim potrebama i interesima učenika. Na kraju, rehabilitacijski programi (čl. 12.) obuhvaćaju: one postupke i aktivnosti koje uspostavljaju, obnavljaju, održavaju i/ili modificiraju učenikove osjetilne, motoričke, jezično-govorno-glasovne, komunikacijske, kognitivne, psihološke, emocionalne i interakcijske sposobnosti te vještine izvedbe aktivnosti svakodnevnoga života, a koje značajno utječu na rezultate učenja te time i na odgojno-

obrazovni proces, a provode se izvan nastavnog procesa. Primjerene programe odgoja i obrazovanja, dodatne odgojno-obrazovne programe i rehabilitacijske programe određuje Stručno povjerenstvo koje se sastoji od školskog liječnika, kliničkog psihologa, učitelja, odnosno razrednika, stručnih suradnika i učitelja hrvatskog jezika.

U jednom razrednom odjelu mogu biti najviše tri učenika s teškoćama, a s brojem učenika s teškoćama smanjuje se broj svih učenika u razredu.² Prema podacima iz Registra osoba s invaliditetom iz 2017. godine, rješenja o primjerenom obliku školovanja ima 40687 učenika, od čega 64% čine dječaci, a najčešće se provodi potpuna odgojno obrazovna integracija prilagođenim nastavnim postupcima. Na kraju školske godine 2015./2016. učenika s teškoćama u razvoju integriranih u osnovne škole ukupno od prvog do osmog razreda bilo je 17 124, od čega je bilo 10 960 dječaka.³

Učenici s teškoćama se u Republici Hrvatskoj već skoro četrdeset godina uključuju u redovne osnovne škole čime je tada započeo proces edukacijske integracije⁴ učenika, ali ga je nadvladao koncept inkluzije 90-ih godina 20. stoljeća. Dok je integracija podrazumijevala da se učenik uklopi u mjesto u školi koje mu je određeno prema njegovim sposobnostima za učenje, inkluzija podrazumijeva spremnost okoline na promjene i prilagodbe prema potrebama svih članova društva, pri čemu inkluzivni pristup u edukaciji daje svakom učeniku osjećaj pripadnosti i partnerstva. On podrazumijeva i promjene u načinima i sredstvima procjena, metodama poučavanja i vođenja razreda (Igrić i sur., 2015). Nije dovoljno samo donijeti zakon kojim će se inkluzija ostvariti, već su nužne promijene unutar same osobe - njegovi stavovi, osjećaji i prihvaćanje učenika s teškoćama. Takve promjene najviše zahvaćaju učitelje čije se uloge trebaju redefinirati u smislu potrebe za cjeloživotnim obrazovanjem kako bi se u svojem radu mogli koristiti suvremenim spoznajama i metodama te zadovoljiti zahtjeve koji se postavljaju pred njih.

Za početak, u nastojanju da doprinese kvalitetnoj edukaciji učenika s teškoćama u redovnoj osnovnoj školi, učitelj treba pristupiti opservaciji i izradi individualiziranog odgojno obrazovnog programa, koji je spomenut kao mogućnost u redovnim programima. Ostvarivanje kvalitetne edukacije polazi od osnovnog pitanja: postoje li teškoće u edukaciji? Odgovor na ovo pitanje može dati učitelj poznavanjem zakonitosti razvoja, očekivane uspješnosti učenika

² Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi: Narodne novine, br. 97/08 i 86/09

³ Državni zavod za statistiku: Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, kraj šk.g. 2015./2016. i početak šk./ped.g. 2016./2017., Zagreb, 2017.

⁴ „Integracija je stvaranje takvih uvjeta za djecu s teškoćama koji će osigurati najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj, (...) te smještaj takve djece u redovne odgojno-obrazovne ustanove uz istovremeno kreiranje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za njihov prihvata, obrazovanje i rehabilitaciju“ (Stančić, 1985:14).

u usvajanju nastavnih sadržaja i uočenih odstupanja s obzirom na zahtjeve edukacijskog procesa (Stančić i Ivančić, 1999). Individualizirani odgojno-obrazovni program (IOOP, eng. *adapted curricula, individualized education plan, individual educational plan*) je pisani dokument individualiziranih odgojno-obrazovnih potreba koji se izrađuje za sve učenike kod kojih se utvrde posebne obrazovne potrebe koje zahtijevaju specifične i planirane intervencije (*The manual of good practice, in Special Education, SEED, 1999.* prema Ivančić i Stančić, 2013:145). U njemu su zapisani podatci odgojno-obrazovnog rada s učenicom i potrebne stručne pomoći, te je usredotočen na one pristupe i strategije koje će učeniku omogućiti da se uspješno uključi u redovnu skupinu (Daniels i Stafford, 2003. prema Prović i sur., 2015:108). U kontekstu odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog programa za učenike s teškoćama u nastavi, savjetuje Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008) i Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2005). Program se izrađuje u suradnji škole, roditelja, učenika, te drugih osoba i ustanove, a fokusira se na prioritetne potrebe u učenju.

Prve smjernice individualiziranog odgojno-obrazovnog programa u Hrvatskoj izradile su Ivančić i Stančić devedesetih godina 20. stoljeća, a sastoji se od 3 glavna koraka. U početku je nužan „individualni plan procjene koji podrazumijeva učiteljevu sposobnost opažanja ključnih učenikovih osobina i sposobnost prilagodbe svog pristupa opaženim osobinama“ (Tomlinson, 1985. prema Ivančić i Stančić, 2013:145). U ovoj fazi sakupljaju se podatci o učeniku, te se određuje vrsta i stupanj sposobnosti, vještina i talenata, vrsta i stupanj posebnih odgojno-obrazovnih potreba i način na koji isti utječu na učenikov obrazovni razvoj, te se određuje trenutna razine obrazovnog učinka. Izvori podataka o učeniku mogu biti roditelji, sam učenik, škola i drugi stručnjaci. Od roditelja se dobivaju podaci o povijesti bolesti, povijesti obrazovanja, jakim stranama učenika, nadarenosti, emocionalnim i društvenim potrebama, dok od učenika dobivamo informacije o načinu učenja, interesima, teškoćama u učenju te poticajima u učenju. Nadalje, razrednik i učitelji predstavljaju izvor podataka za jake strane učenika, njegove potrebe, interese, specifične poteškoće u određenim obrazovnim programima, uspješne strategije, učinak u odnosu na druge učenike iste dobi ili istog razred. Drugi stručnjaci daju informacije o medicinskim potrebama, tjelesnom i osjetilnom razvoju, kognitivnom funkcioniranju, emocionalnom razvoju, razvoju ponašanja, govora, komunikacije, sluha, vida. Drugi korak usmjeren je na planiranje podrške koja podrazumijeva određivanje učeniku ciljeva i ishoda poučavanja koje može postići te odabir individualiziranih postupaka podrške koji će doprinijeti realizaciji postavljenih ciljeva (Ivančić i Stančić, 2013). U ovom koraku važnu ulogu ima IOOP tim koji okuplja učitelja, roditelja, rehabilitatora, stručne suradnike, te predstavnike

službe za profesionalnu orijentaciju. Tijekom sastanka tima potrebno je predstaviti jasnu sliku o učenikovim trenutnim jakim stranama, talentima, interesima i potrebama, prepoznati prioritetne potrebe u učenju, te izraziti pojedinačne preokupacije. Treći korak odnosi se na vrednovanje i ocjenjivanje postignuća učenika koje valja realizirati ocjenjivačkim aktivnostima koje su u skladu s teškoćama učenika u okviru kurikuluma usmjerenog na učenika. U ovoj fazi izrađuje se IOOP gdje se utvrđuju trenutne razine obrazovnog učinka učenika, jake strane učenika koje daje uvid u ono što učenik može učiniti u određenim područjima vještina, te se utvrđuju prioritetne odgojno-obrazovne potrebe učenika, definiraju ciljevi za svaku prioritetnu potrebu, utvrđuju strategije, te određuje datum za reviziju IOOP-a.

Individualizirani odgojno-obrazovni program treba biti prilagođen sposobnostima, jakim stranama i ograničenjima, odnosno slabim stranama učenika, treba označavati prilagodbu didaktičko-metodičkog pristupa, te ovisno o posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika može predstavljati smanjenje dubine i širine odgojno-obrazovnih sadržaja (Bouillet, 2010). Istraživanje je pokazalo da učitelji koji imaju izrađeni individualizirani program rada za učenika s teškoćama uviđaju veću potrebu znanja i vještina o prilagodbi programa rada i njegovoj implementaciji za uspješno uključivanje takvih učenika, u odnosu na učitelje koji nisu imali izrađeni program (Rudelić i sur., 2013). Izrađeni individualizirani odgojno obrazovni program doprinosi inkuziji učenika s teškoćama u inkluzivni razred u kojem se „zajedno odgajaju i obrazuju učenike prosječnih, iznadprosječnih i ispodprosječnih bio-psiho-socijalnih potencijala i sposobnosti, a u kojem postoji bar jedan učenik s teškoćama, bez obzira ima li o tome administrativno rješenje ili nema“ (Vlah i Rašković, 2014:142). Od iznimne je važnosti za uspješnu inkluzivnu praksu nužna učiteljeva vještina stvaranja odnosa s pojedinim učenikom koji ima teškoće u ponašanju, jer potonje karakterizira nesposobnost stvaranja i održavanja odnosa s drugim osobama (Regan, 2009).

6.2. Istraživanja o odnosu učitelja i učenika i vrsti primjerenog oblika odgoja i obrazovanja

Dostupna istraživanja o odnosu učitelja i učenika i vrsti primjerenog oblika odgoja i obrazovanja pokazuju različite rezultate. Lowenstein, Raver i Jones (2011) u svojem su istraživanju na uzorku od 200 učenika prvih razreda iz 8 osnovnih škola u Chicagu, ukazali kako je veliki postotak učenika koji imaju individualizirani odgojno obrazovni program, povezan s neznatnim smanjenjem konflikta s učiteljem, čime je bolji odnos učitelja s takvim

učenicima doprinio značajnom povećanju društvene sposobnosti učenika. U idućem istraživanju Kronos (2016) je na uzorku učitelja engleskog jezika u srednjim školama koji u razredu imaju učenike s ADHD sindromom, željela doprinijeti boljem razumijevanju učiteljeve percepcije IOOP-a za navedene učenike. Rezultati istraživanja pokazali su da učitelji percipiraju kako IOOP dokument i IOOP proces ne pružaju adekvatne informacije prilikom razmatranja jedinstvene potrebe učenika s ADHD sindromom, ali su učitelji sami stvorili odnos s učenicima, uzimajući u obzir ulogu zalaganja za učenika, kao i poticanje učenika da zagovaraju sami sebe, gdje je vidljivo kako su nastojali stvoriti pozitivan odnos s učenicima. Učitelji su naveli da su obvezni raditi ono što je potrebno takvim učenicima, bez obzira na informacije koje se mogu pronaći u IOOP-u. S druge strane, Opić i Kudek Mirošević (2010) proveli su longitudinalno istraživanje čiji je cilj bio istražiti način na koji učitelji tretiraju učenike s ADHD sindromom u procesu obrazovanja. Istraživanje je provedeno na uzorku od 45 učenika kojima je dijagnosticiran ADHD, iz pet osnovnih škola na području grada Zagreba. Svi učenici s dijagnozom ADHD-a imali su potrebnu dijagnostičku dokumentaciju i bili su uključeni u individualizirane obrazovne programe. Uz to, drugih 45 učenika pripadalo je kontrolnoj skupini iz istih škola, tj. oni bez ikakvih dijagnoza. Dobiveni rezultati ukazuju na nepostojanje razlika između uzoraka, odnosno učitelji ne pružaju učenicima s dijagnosticiranim ADHD sindromom odgovarajuću specifičnu obrazovnu podršku.

U hrvatskom nacionalnom osnovnoškolskom kontekstu učenici s teškoćama u većini slučajeva imaju rješenja o primjerenom obliku školovanja, ali postoji i veliki broj onih učenika koji ostaju izvan primjerene prilagodbe u nastavi. Učitelji se zbog svoje nedovoljne kompetentnosti odnose jednako i prema jednim i prema drugima jer ne prepoznaju učenikov specifičan način funkcioniranja. Kako bi se to izbjeglo, učiteljeva zadaća je primijetiti učenikove potrebe te pristupiti izradi najprimjerenijeg programa za određenog učenika, u suradnji sa stručnim suradnicima škole.

7. ODNOS UČITELJA PREMA UČENIKU I DODATNA POMOĆ U KOREKCIJI UČENIKOVOG PONAŠANJA

Suradnja učitelja sa stručnim suradnicima u školi nastaje ako je za rješavanje određenog problema u radu tog učitelja potrebna i njihova pomoć. S druge strane, ako učitelj smatra da je izgradio dobar odnos s pojedinim učenikom, neće trebati pomoć stručnih suradnika. Do suradnje može doći kada učitelj osjeti potrebu za pomoći stručnih suradnika ili kada oni otkriju učiteljeve teškoće u rješavanju nekog problema. U situaciji u kojoj učitelj zahtjeva suradnju sa stručnim suradnicima, zaista postoji potreba da se neki problem zajednički riješi. U takvoj će situaciji stručni suradnici pokazati razumijevanje za problem i poduprijeti učitelja da problem potpuno osvijetli. Važno je da stručni suradnici pokažu zanimanje za takvu suradnju (Jurić, 2004). Oni trebaju učitelje i učenike upućivati na dogovor, jer se zahtjevi i naredbe prihvaćaju teže upravo zbog toga jer dolaze od „nekoga“, a dogovor proizlazi od „nas“ samih i na toj se razini iskazuje njegova djelotvornost. Odnosi učenika i učitelja mogu se primjerenim rješenjima znatno unaprijediti. Tako Chelsom (1994) naglašava otvaranje terena pri čemu misli na izbjegavanje intervencija, te ugovor - dogovor između učitelja i učenika o njihovim ulogama u razredu, te o vrijednostima i pravilima.

Učitelj ima više mogućnosti da otkrije učenike s teškoćama u ponašanju zbog njihove svakodnevne interakcije. Učitelj im često pokušava pomoći primjenjujući svoje provjerene načine i stručnost. On tako učenika izdvaja iz razredne cjeline i pojačava svoju pomoć u redovitom radu, ali i uključivanjem u dopunsku i dodatnu nastavu. Ako učitelj ne uspije vlastitim snagama riješiti problem takvih učenika, obratit će se stručnom suradniku. Da bi zajednički nastavili rješavanje problema, učitelj će stručnog suradnika upoznati s prikupljenim podacima o učeniku, poduzetim mjerama i rezultatima (Pianta, 1999).

U slučajevima kad učitelj traži pomoć, vrlo često se radi o nedisciplini učenika i nezadovoljavajućim odnosima između njih, pri čemu nerijetko učitelj koji traži pomoć vrlo oštro zahtijeva da se „nešto učini“ ili „poduzme“ s učenicima. On time prebacuje potpunu odgovornost na učenike. Iza toga se krije nespремnost učitelja da objektivno prosuđuje nastalu situaciju, u kojoj bi morao kritički promatrati i vlastite postupke i cjelokupan način rada u nastavi (Stuhlman i Pianta, 2002).

7.1. Dodatna pomoć u osnovnoj školi

Jedan od temeljnih načela na kojima počiva inkluzija je sposobnost učitelja da formira suradničke odnose s drugim sudionicima inkluzive prakse – stručnim suradnicima (Vlah i Rašković, 2014). Prema članku 18. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, važna je profesionalna potpora u školovanju učenika koju provode učitelji i nastavnici/odgajatelji osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskoga profila (edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog), stručni suradnici škole, nadležni školski liječnik, stručni timovi, itd. Primjerena zdravstvena, rehabilitacijska, psihološka, pedagoška i edukacijska skrb o djeci s teškoćama vrlo je kompleksna te zahtijeva istodobno uključivanje učenika u stručne tretmane različitih pomažućih profesija (Bouillet, 2010). To su profesije kojima je jedan od glavnih ciljeva skrb o drugim ljudima, odnosno pružanje posredne ili neposredne pomoći osobi. Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama nezamisliv je bez suradnje učitelja sa stručnjacima koji sudjeluju u pružanju pomoći i potpore osobama u različitim problemskim situacijama. Prema Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008), čl. 14.: „stručni suradnici potrebni za odgojno-obrazovni rad osnovne škole su: pedagog, psiholog, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila, knjižničar i zdravstveni radnik“. Također je navedeno da: „svaka redovita osnovna škola koja ima do 180 učenika zapošljava 2 stručna suradnika od kojih jedan mora biti pedagog, a osnovna škola koja ima od 15 do 20 učenika s rješenjima o primjerenom obliku školovanja, integriranih u redovite razredne odjele, ima pravo na stručnog suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila“. Statistički podaci pokazali su da je na kraju školske godine 2016./2017. u osnovnim školama bilo je zaposleno 2 347 stručnih suradnika.⁵

U školama se kao stručni suradnici najčešće zapošljavaju pedagozi jer oni u klasifikaciji zanimanja imaju status osnovnih stručnih suradnika. Školski pedagog suradnik je učitelju u neposrednom ostvarivanju odgojnih zadataka. O njegovoj stručnoj pomoći ovisi kvaliteta realizacije odgojnih zadataka učitelja. Stručna pomoć pedagoga dolazi do izražaja u rješavanju individualnih problema učenika. Bratanić (1993) ističe da je suradnja pedagoga i učitelja na ostvarivanju odgojnih zadataka područje rada na kojem pedagog može maksimalno afirmirati svoju ličnosti i najkonkretnije ostvariti svoje stručno djelovanje. Na tom području, pedagog

⁵ Državni zavod za statistiku: Osnovne škole kraj šk. g. 2016./2017. i početak šk. g. 2017./2018.: dostupno na: <https://www.dzs.hr/>; pristupljeno: 26.5.2018.

može djelovati posredno i neposredno. Njegovo posredno djelovanje očituje se u pomoći učitelju da što bolje ostvari zadatke svog odgojnog djelovanja, a neposredno djelovanje u direktnom kontaktu s učenicima i roditeljima koristeći različite vidove i oblike rada (Bratanić, 1993).

U kontekstu odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama, pedagozi učiteljima osobno pomažu putem koordiniranja timskog rada, iniciranjem individualnog rada s djecom i njihovim roditeljima, ali i putem organiziranja pedagoških radionica u razrednim odjelima te na roditeljskim sastancima (Bouillet, 2010). Osim toga, zadaća pedagoga je i planiranje i programiranje rada, pripremanje i obavljanje poslova u pedagoškom radu, analiziranje i vrednovanje djelotvornosti odgojno-obrazovnog rada škole, sudjelovanje u izricanju pedagoških mjera, upis učenika u osnovnu školu, identificiranje i praćenje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, izrađivanje i provođenje preventivnih programa, vođenje odgovarajuće pedagoške dokumentacije, surađuje s ustanovama, stručno se usavršava, itd (Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, čl. 20).

Prema Jurić (2004), zadaća pedagoga je suradnja s učiteljem ako se učenici ponašaju neprimjereno na nastavi s ciljem pronalaska rješenja kroz ispitivanje odnosa među učenicima ali i između učitelja i učenika. „Nerijetko će pedagog i dalje ispitivati učenike s teškoćama da bi se utvrdila povezanost njihova ponašanja i problema koje oni ne mogu sami rješavati, dok će se ponekad pojačati već korektivni rad s nekim učenicima. Ako pedagog posebno radi s pojedincima, on će bez obzira na to nastaviti s cjelovitijom pedagoškim radom, koji obuhvaća: suradnju i konzultacije s grupom učitelja, savjetovanje s grupom učenika, savjetovanje s pojedinim učenicima, konzultacije s roditeljima, liječnicima i drugim stručnim osobama“ (Jurić, 2004:154). Stručnom terminologijom bi se moglo reći da se radi na prevenciji početnih rizičnih ponašanja kako ona ne bi progredirala prema teškoćama u ponašanju, odnosno poremećajima u ponašanju (Koller-Trbović i sur., 2011; Vlah, 2013; Bouillet, 2016).

Osim pedagoga, u inkluzivnom odgoju i obrazovanju važnu ulogu imaju stručnjaci iz širokog spektra edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti, a to su rehabilitatori, logopedi i socijalni pedagozi. Rehabilitatori u osnovnim školama, ovisno o stupnju i obilježjima razvoja pojedinog učenika, provode različite oblike i programe njihova odgoja, obrazovanja i rehabilitacije. Njihova uloga u integriranom odgoju i obrazovanju je važna jer oni participiraju u realizaciji pojedini odgojno-obrazovnih sadržaja i vode dodatne programe (produljeni stručni postupak i rehabilitacijski programi). S obzirom da mnoge škole nemaju zaposlene navedene stručnjake, učitelji će u suradnji s pedagogom biti upućeni na suradnju s rehabilitatorima zaposlenima u drugim ustanovama (Bouillet, 2010). Logopedi su stručnjaci koji rade na prevenciji, detekciji,

dijagnosticiranju i tretmanu poremećaja ljudske komunikacije, pod kojom se podrazumijevaju svi procesi i funkcije koji su povezani s produkcijom govora te s percepcijom i produkcijom oralnoga i pisanog jezika, kao i oblicima neverbalne komunikacije. U osnovnim školama logopedska djelatnost uključuje: prevenciju, dijagnostiku i rehabilitaciju poremećaja komunikacije, jezika, govora i glasa; poboljšanje komunikacijskih vještina i učinkovitosti (npr. redukcija naglaska, korekcija izgovora...); rehabilitaciju slušanja jezika i govora te pružanje savjetodavnih usluga osobama oštećena sluha, njihovim obiteljima, učiteljima; te odabir i razvoj podupirućih i alternativnih komunikacijskih sustava te omogućavanje treninga uporabe (Bouillet, 2010). Treću skupinu edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka čine socijalni pedagozi koji rade na primarnoj prevenciji, detekciji, dijagnosticiranju, ranim intervencijama i tretmanu, procesuiranju i naknadnom staranju za djecu, mladež i odrasle osobe s rizikom za probleme ili s problemima u ponašanju. U osnovnim školama socijalni pedagozi pružaju stručnu potporu i vode specifične odgojne aktivnosti, uz pronalaženje odgojnih prednosti i slabosti u socijalnom okruženju učenika, vodeći i realizirajući socijalno-pedagoške intervencije, koje se očituju u stručnoj pomoći u odgoju ovisno o postojećem problemu u ponašanju ili riziku. Pritom do izražaja dolazi potreba socijalnoga i pedagoškog vođenja učenika, koja uključuje njihovo vođenje i pomoć u procesu socijalnog učenja (Bouillet, 2010).

Važnu ulogu u stručnim timovima usmjerenih na tretiranje socijalne intervencije čine i psiholozi. Oni istražuju ponašanja pojedinaca u rješavanju psihosocijalni problema osoba. Školski psiholozi intervjuiraju i testiraju djecu te nastoje procijeniti njihove psihičke probleme i izvore teškoća u učenju i socijalnom funkcioniranju. U suradnji s roditeljima, učiteljima i drugim članovima stručnog tima, sudjeluju u planiranju pomoći pojedinoj djeci te vode psihološko savjetovanje učenika ili roditelja. Temeljne zadaće psihologa u školi su prevencija (procjena, identifikacija, edukacija) i rana intervencija u slučaju opaženih problema učenika u psihosocijalnom funkcioniranju. Prema tome, psiholog prati zadovoljavanje bioloških i psihičkih potreba učenika kroz odgojno-obrazovni rad, identificira učenike s posebnim potrebama, upućuje ih u mjerodavnu ustanovu na specijalistički pregled, dijagnostiku i tretman, sudjeluje u izradi individualnih planova za rad s učenicima s teškoćama socijalne integracije, provodi dio individualnog/individualiziranog rada s njima, vodi savjetodavne razgovore i konzultacije s učiteljima o učenicima (Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, čl. 20). Zdravstveni radnik „planira i programira rad, priprema se i obavlja poslove u neposrednome radu s učenicima, identificira učenike kojima je potrebna zdravstvena pomoć, izvodi vježbe s učenicima radi održavanja razine motoričkih sposobnosti, ponovnog aktiviranja organizma i poboljšanja oštećenih funkcija te poticanja psihomotoričkih

vještina i navika, savjetuje i pomaže učiteljima, stručnim suradnicima i roditeljima u radu s učenicima s motoričkim oštećenjima, pomaže učenicima s motoričkim teškoćama u kretanju i obavljanju svakodnevnih školskih aktivnosti, vodi odgovarajuću dokumentaciju te obavlja druge poslove u skladu sa zahtjevima struke“ (Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, čl. 21).

Kako bi se učeniku i članovima njegove obitelji osigurala kvalitetna, sveobuhvatna i stručna edukacijsko-rehabilitacijska intervencija, stručnjaci koji sudjeluju u intervenciji upućeni su na uzajamnu suradnju, odnosno timski rad, s ciljem integriranja znanja i iskustva članova pri rješavanju istog problema (Bouillet, 2010). Suradnička aktivnost učitelja s ostalim stručnim suradnicima, pokazala je dobrobit za svu djecu u razredu kada isti uspostavlja suradnju i izgrađuje povjerenje s učenicima, stručnim suradnicima, roditeljima i izvanškolskim službama (Florian i Linklater, 2010). S obzirom da stručni suradnici posjeduju više znanja i kompetencija potrebnih za rad s učenicima s teškoćama u ponašanju, važno je da se isti ne predstavljaju u nadređenoj poziciji i nadgledaju učiteljev rad, već se i od suradnika očekuje ravnopravnost i suradnja kao jednakovrijednih partnera u timu (Vlah i Rašković, 2014). Suradnički odnosi u timu također su određeni razinom kvalitete međuljudskih odnosa, kao i ostalim suradničkim odnosima koji ne moraju biti timski. Osnovno je obilježje i smisao timskog rada u međuzavisnosti članova tima u procesu stvaranja cjelovite slike o predmetu bavljenja (Jurić, 2004).

Kako što i Bouillet (2010) ističe: „edukacijsko uključivanje učenika bit će uspješnije ako je u proces uključeno više različitih stručnjaka, uz uvjet da ti stručnjaci uistinu djeluju prema načelima timskog rada“ (Bouillet, 2010:68). Timski rad zahtjeva zajedničko djelovanje i suradnju u kojem će svaki stručnjak doprinijeti vlastitim znanjem i iskustvom. Takav pristup doprinosi dobrobiti učenika, a uloga učitelja u timu je vrlo važna jer se teškoće oko kojih se stručnjaci različitih profila angažiraju, najčešće manifestiraju u razredu u kojem je prisutan učitelj.

7.2. Istraživanja o odnosu učitelja prema učeniku i dodatnoj pomoći u korekciji učenikova ponašanja

Što se tiče istraživanja odnosa učitelja prema učeniku i dodatnoj pomoći u korekciji učenikova ponašanja, jedno koje su proveli Alderman i Gimpel (1996) bilo je na uzorku od 122 učitelja, od kojih je 34 bilo iz nižih razreda osnovne škole, 67 iz viših razreda i 20 iz srednje škole. Cilj je bio dobiti odgovor na istraživanje o vrsti teškoća ponašanja u učionici za koje bi najvjerojatnije tražili pomoć od drugog stručnjaka škole i učinkovitost različitih stručnih suradnika zaposlenih u školi. Rezultati pokazuju da će učitelji najvjerojatnije potražiti pomoć stručnih suradnika zbog agresivnih ponašanja, teškoće pažnje, problema u ponašanju te zbog prekomjernog razgovora, gdje su istaknuli da imaju konfliktan odnos s takvim učenicima. Rješavanje problema u učionici bez pomoći stručnih suradnik imalo je veću ocjenu prosječne učinkovitosti nego savjetovanje s različitim stručnim suradnicima.

Johnson i Pugach (1990) istraživali su strategije intervencije koje učitelji koriste i smatraju razumnim za provedbu kada su u pitanju učenici s teškoćama u ponašanju. Ispitano je 232 učitelja iz Wisconsin i Illinois koji su ocijenili koliko su često koristili 57 intervencijskih strategija i kako su razumljive te strategije za implementaciju u učionici kao sredstvo za prilagodbu potrebama učenika s teškoćama u ponašanju. Neke od intervencijskih strategija bile su: uključivanje ravnatelja, intervencija učitelja, intervencija stručnih suradnika, uključivanje roditelja. Rezultati pokazuju da se navedene intervencije realiziraju kada učitelji imaju sukobljene odnose s učenicima i kada se smatraju nemoćnima u rješavanju sukoba.

Savina i sur. (2018) proveli su istraživanje s ciljem uviđanja potreba učitelja i roditelja za pomoći školskog psihologa. Sudionici su bili 159 učitelja iz tri grada u Rusiji. Rezultati su pokazali da su učitelji manje motivirani za savjetovanje o teškoćama u učenju učenika, ali da traže pomoć školskog psihologa ako samostalno ne mogu riješiti konfliktne situacije s učenikom. U još jednom istraživanju Savine u suradnica (2014), u kojem su ispitivale percepciju 80 ruskih učiteljica, 30 psihologinja i 99 majki učenika s internaliziranim i eksternaliziranim teškoćama u ponašanju, rezultati su pokazali da u usporedbi s majkama i psihologinjama, učiteljice percipiraju i eksternalizirana i internalizirana ponašanja ozbiljnijima, te su sklonije tražiti psihološku pomoć za obje vrste ponašanja učenika, posebno s onima s kojima su u sukobu.

Stenger i suradnici (1992) proveli su istraživanje čija je svrha bila identificirati varijable koje razlikuju učitelje koji traže konzultacije od stručnih suradnika u odnosu na one koji to ne

traže. Uzorak su činile 352 učiteljice iz osnovne škole koje su ispunjavale upitnik. Korištena su tri pitanja za identifikaciju varijabli: *Imam li problem koji će se moći riješiti?*, *Trebam li zatražiti pomoć?*, *Tko je najviše sposoban pružiti pomoć koju trebam?*. Rezultati su pokazali da učiteljice koje smatraju da imaju razvijene vještine rješavanja problema također imaju tendenciju tražiti konzultacije sa stručnim suradnikom u školi. S druge strane, istraživanje Hughes i suradnika (1990) koje je provedeno na uzorku od 87 učitelja iz 4 osnovne škole, sugerira da su učitelji koji imaju veće samopouzdanje u vlastitu sposobnost rješavanja problema u učionici i imaju dobro izgrađen odnos s učenikom, skloni manje tražiti savjetovanje i pomoć od stručnih suradnika u rješavanju problema.

U slučajevima kada učitelj zahtjeva pomoć od stručnog suradnika, vrlo često se radi o nezadovoljavajućim odnosima koje učitelj ima s učenikom. S obzirom da učenici s teškoćama u ponašanju predstavljaju svakodnevni izazov za učitelje, kvalitetan odnos i podrška je takvim učenicima vrlo bitna kako bi njihovo školovanje bilo što lakše. U početku sam učitelj treba identificirati probleme učenika, posebice one s internaliziranim teškoćama u ponašanju koji su „nevidljivi“. Stručni suradnici u školi koji mogu pomoći učitelju su pedagog, psiholog, rehabilitator, logoped, socijalni pedagog i zdravstveni radnik, svaki sa specifičnim opisom posla. Najčešću pomoć pruža pedagog jer je on obavezan stručni suradnik u svakoj osnovnoj školi, no upitno je do koje mjere je kompetentan za davanje stručne pomoći učeniku s teškoćama u ponašanju. On umjesto učitelja ne može riješiti problem s određenim učenikom i unaprijediti odnos, već je njegova zadaća upućivanje na dogovor, a ne nametanje gotovog rješenja. U tom kontekstu važna je međusobna suradnja učitelja i stručnih suradnika koji se nalaze u školi. Neka istraživanja su pokazala da ako učitelj smatra da je izgradio dobar odnos s pojedinim učenikom, neće trebati pomoć stručnih suradnika, dok su druga utvrdila da neki učitelji svejedno traže pomoć.

8. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je dio projekta kojim se podaci o poučavanju učenika s teškoćama u ponašanju prikupljaju u više županija Republike Hrvatske, a u okviru projekta doc.dr.sc. Nataše Vlah s Učiteljskog fakulteta u Rijeci „Razine rizika za probleme u ponašanju djece rane razvojne dobi i stručne intervencije“. Dio podataka na razini cjelokupnog uzorka korišteno je za realizaciju ciljeva ovog diplomskog rada i testiranje postavljenih hipoteza.

8.1. Predmet istraživanja

Iz prethodno razmatranih spoznaja i dosadašnjih istraživanja vidljivo je kako je ozračje pozitivnog odnosa između učitelja i učenika jedan od ključnih čimbenika odgoja i obrazovanja za sve učenike, a osobito za učenike s teškoćama. U tom smislu je namjera ovog rada detaljnije se pozabaviti pitanjem vide li učitelji, odnosno razrednici različito svoj odnos s učenikom koji ima teškoće u ponašanju s obzirom na neka demografska obilježja samog učenika kao što su spol i dob, te u odnosu na njihov školski uspjeh, individualizirani oblik školovanja te uočenom potrebom za korekcijom ponašanja. Svrha ovog rada je bolje razumjeti neke elemente u planiranju odgojno-obrazovnog rada i unaprijediti interpersonalne odnose između učitelja i učenika kao dio suvremenih didaktičkih alata neophodnih u poučavanju učenika s teškoćama u ponašanju. Izgradnjom i održavanjem pozitivnih interpersonalnih odnosa s učenikom koji ima teškoće se, prema analiziranoj literaturi unaprjeđuje stjecanje socio-emocionalnih i akademskih ishoda kod učenika.

8.2. Opći cilj i specifični ciljevi istraživanja

Opći cilj ovog diplomskog rada je utvrditi relacije između razrednikovog samoprocijenjenog odnosa s učenikom s teškoćama u ponašanju i nekih obilježja kod učenika.

Specifični ciljevi su utvrditi relacije između:

1. odnosa razrednika prema učeniku i učenikovog spola
2. odnosa razrednika prema učeniku i učenikove dobi
3. odnosa razrednika prema učeniku i učenikovog akademskog uspjeha

4. odnosa razrednika prema učeniku i vrsti primjerenog oblika odgoja i obrazovanja
5. odnosa razrednika prema učeniku i razrednikove procjene potrebe dodatne pomoći u korekciji učenikovog ponašanja

8.3. Hipoteze

1. Razrednici procjenjuju svoje odnose boljima s djevojčicama.
2. Razrednici procjenjuju svoje odnose boljima s učenicima mlađe dobi.
3. Razrednici procjenjuju svoje odnose boljima s učenicima višeg akademskog uspjeha.
4. Razrednici procjenjuju svoje odnose boljima s učenicima koji imaju rješenja o prilagođenom programu.
5. Razrednici procjenjuju svoje odnose boljima s učenicima za koje ne smatraju da je potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja.

8.4. Uzorak sudionika

U istraživanju su sudjelovali razrednici učenika s teškoćama u ponašanju od prvog do osmog razreda iz svih osnovnih škola iz 11 županija, a to je sveukupno 111 osnovnih škola. Županije koje su sudjelovale u istraživanju su: Koprivničko-križevačka, Sisačko-moslavačka, Varaždinska, Dubrovačko-neretvanska, Međimurska, Ličko-senjska, Splitsko-dalmatinska, Vukovarsko-srijemska, Osječko-baranjska, Brodsko-posavska, Zagrebačka i Grad Zagreb. Autorica ovog rada prikupljala je podatke u Međimurskoj županiji.

Tablica 1. *Prikaz učenika po županijama*

Županija	Frekvencija (N)	Postotak (%)
1. Međimurska	170	15.90
2. Grad Zagreb i Zagrebačka	144	13.40
3. Splitsko - dalmatinska	128	11.90

4. Brodsko - posavska	103	9.60
5. Vukovarsko - srijemska	102	9.50
6. Osječko - baranjska	100	9.30
7. Sisačko - moslavačka	92	8.60
8. Koprivničko - križevačka	81	7.60
9. Ličko – senjska	54	5.00
10. Dubrovačko - neretvanska	52	4.90
11. Varaždinska	46	4.30
Ukupno	1072	100

Iz tablice 1 vidljivo je da su u svim dijelovima Hrvatske podjednako zastupljeni učenici u uzorku te da je najveći broj jedinica analize prikupljen u Međimurskoj županiji (N=170), što čini 15,9% od ukupnog uzorka učenika (N=1072). Najveći odaziv razrednika bio je još iz Zagrebačke županije i Grada Zagreba i Splitsko – dalmatinske županije što čini 41.25% od ukupnog broja ispitanika.

Tablica 2. *Prikaz mjesta po veličini naselja*

Veličina naselja	Frekvencija (N)	Postotak (%)
do 1000 stanovnika	10	13.5
od 1001 do 5000 stanovnika	33	44.6
od 5001 do 10000 stanovnika	13	17.6

od 10001 do 50000 stanovnika	12	16.2
više od 50000 stanovnika	6	8.1
Ukupno	74	100

U istraživanju je sudjelovalo 74 mjesta iz 11 navedenih županija. Tablica 2 prikazuje da je skoro polovica mjesta po veličini od 1001 do 5000 stanovnika.

Tablica 3. *Prikaz učenika po veličini naselja*

Veličina naselja	Frekvencija (N)	Postotak (%)
do 1000 stanovnika	35	3.30
od 1001 do 5000 stanovnika	281	26.20
od 5001 do 10000 stanovnika	135	12.60
od 10001 do 50000 stanovnika	314	29.30
više od 50000 stanovnika	307	28.60
Ukupno	1072	100

Tablica 3 prikazuje da skoro 1/3 ispitanika dolazi iz velikih gradova od 100001 do 50000 stanovnika, dok 41.1% ispitanika dolazi iz mjesta do 10000 stanovnika.

Tablica 4. *Prikaz škola po veličini*

Veličina škole	Frekvencija (N)	Postotak (%)
do 100 učenika	11	9.80
od 101 do 200 učenika	11	9.80
od 201 do 500 učenika	52	46.40
više od 501 učenika	38	34.00
Ukupno	112	100

U istraživanju je sudjelovalo 111 škola iz 74 mjesta. U tablici 4 je vidljivo da je skoro 50% bilo onih škola od 201 do 500 učenika (N=52).

Tablica 5. *Prikaz učenika po veličini škole*

Veličina škole	Frekvencija (N)	Postotak (%)
do 100 učenika	33	3.10
od 101 do 200 učenika	67	6.30
od 201 do 500 učenika	488	45.50
više od 501 učenika	484	45.10
Ukupno	1072	100

Iz tablice 5 je vidljivo da najveći broj ispitanika dolazi iz velikih škola (N=972; 90.6%), što je logično jer je najviše takvih škola sudjelovalo u istraživanju te imaju velik broj učenika.

8.4.1. Uzorak učenika

Istraživanje je provedeno na uzorku od 1072 učenika od prvog do osmog razreda u osnovnim školama. U uzorku učenika su samo oni učenici za koje su njihovi razrednici mislili ili osjećali da imaju teškoće u ponašanju za vrijeme nastave, odmora, slobodnog vremena itd. Svaki razrednik je mogao odabrati jednog do tri takva učenika iz svog razreda. Razrednici su prosječno birali 1.18 učenika.

Od ukupno 1072 učenika (100%), za 1013 (94.50%) određena je njihova kronološka dob, dok je za preostalih 59 (5.50%) kronološka dob ostala nepoznata. Distribucija dobi učenika proteže se od 7 do 17 godina (Tablica 6), dok je prosječna dob učenika 10.58 godina, a standardna devijacija 2.23 (Tablica 7). Zanimljivo je uočiti da su neki učenici životne dobi od 16 i 17 godina još uvijek zadržani u sustavu osnovnoškolskog obrazovanja radi njihovih teškoća u svladavanju gradiva, kasnijeg polaska u školu ili im je, prema Pravilniku,⁶ odobreno svladavanje gradiva u produljenom roku na način da se ono može završiti u dvije školske godine, iako je predviđeno za jednu školsku godinu.

Tablica 6. *Distribucija učenika prema dobi*

Dob učenika	Frekvencija (N)	Postotak (%)
7	73	6.80
8	139	13.00
9	165	14.40
10	162	15.10
11	107	10.00
12	121	11.30
13	116	10.80

⁶ Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju: Narodne novine, br. 24/2015., čl. 7.

14	105	9.80
15	22	2.10
16	1	0.10
17	2	0.20
Ukupno	1013	94.50
Nedostaje	59	5.50

Tablica 7. *Deskriptivni podaci za prosječne vrijednosti dobi učenika*

	MIN	MAX	M	SD
Godine	7	17	10.58	2.23

MIN – minimum; MAX – maksimum; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Tablica 8. *Distribucija učenika prema spolu*

Spol	Frekvencija (N)	Postotak (%)
Muški	927	86.50
Ženski	145	13.50
Ukupno	1072	100.00

Od ukupnog broja učenika, 927 učenika (86.50%) je muškog spola, dok je 145 učenika (13.50%) ženskog spola (Tablica 8). Dobiveni podaci u skladu su s istraživanjima koja su

dokazala kako dječaci pokazuju više teškoća u ponašanju od djevojčica (Oatley i Jenkins, 2003., Keresteš, 2006).

Tablica 9. *Distribucija učenika prema razredu*

Razred	Frekvencija (N)	Postotak (%)
Prvi	110	10.30
Drugi	158	14.70
Treći	158	14.70
Četvrti	149	13.90
Peti	107	10.00
Šesti	133	12.40
Sedmi	125	11.70
Osmi	104	9.70
Ukupno	1044	97.40
Nedostaje	28	2.60

Tablica 10. *Deskriptivni podaci za prosječne vrijednosti razreda*

	MIN	MAX	M	SD
Razred	1	8	4.34	2.21

MIN – minimum; MAX – maksimum; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Tablica 9 i Tablica 10 prikazuju distribuciju učenika prema razredu. U istraživanju su razrednici procjenjivali svoje učenike od prvog do osmog razreda, gdje prvi razred predstavlja minimum distribucije, a osmi razred maksimum distribucije. Od ukupnog broja učenika, za njih 28 (2.60%) nedostaje koji razred pohađaju, vjerojatno iz istog razloga da sačuvaju njihovu anonimnost kao i kod dobi. Najmanji broj učenika u istraživanju bilo je iz osmih razreda (N=104), dok je najveći broj učenika s podjednakim brojem učen u drugom i trećem razredu, njih 158 (14.70%). Prosječna vrijednost razreda iznosi 4.34, a standardna devijacija 2.21.

Tablica 11. *Distribucija učenika prema akademskom uspjehu*

Akademski uspjeh	Frekvencija(N)	Postotak(%)
Nedovoljan	23	2.10
Dovoljan	78	7.30
Dobar	397	37.00
Vrlo dobar	376	35.10
Odličan	131	12.20
Ukupno	1005	93.80
Nedostaje	67	6.30

Tablica 12. *Deskriptivni podaci za prosječne vrijednosti akademskog uspjeha*

	MIN	MAX	M	SD
Akademski uspjeh	1	5	3.51	.897

MIN – minimum; MAX – maksimum; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Od ukupnog broja učenika, razrednici su za 1005 učenika (93.80%) odredili akademski uspjeh, dok je za 67 učenika (6.30%) akademski uspjeh nepoznat. Najveći broj učenika ima dobar (3) akademski uspjeh (N=397), dok nakon toga odmah slijedi vrlo dobar (4) akademski uspjeh (N=376). Najmanje učenika ima nedovoljan uspjeh, njih 23 (2.30%) (Tablica 11). Minimalna raspodjela učenika prema akademskom uspjehu je 1, a maksimalna 5. Prosječna vrijednost akademskog uspjeha iznosi 3.51, a standardna devijacija 0.897 (Tablica 12).

Tablica 13. *Distribucija učenika prema programu koji pohađa*

	Frekvencija (N)	Postotak (%)
Redovan program	752	70.10
Neka druga vrsta programa	312	29.10
Ukupno	1064	99.30
Nedostaje	8	0.70

Iz tablice 13 vidljivo je da 70.10% učenika pohađa redovan program, dok 29.10% učenika pohađa neku drugu vrstu programa, najčešće prilagođeni program. Za 8 učenika nije određeno koju vrstu programa pohađaju. Možda učitelji nisu bili sigurni o kojem se programu radi.

Tablica 14. *Distribucija učenika prema kvaliteti odnosa s razrednikom*

Odnos	Frekvencija (N)	Postotak (%)
Nezadovoljavajući	34	3.20
Dobar	510	47.60
Vrlo dobar	523	48.80
Ukupno	1067	99.50
Nedostaje	5	0.50

Tablica 14 prikazuje kako razrednici s većinom učenika imaju vrlo dobar (N=523) i dobar (N=510) odnos, dok nezadovoljavajući odnos imaju s 34 (3.20%) učenika. Zanimljivo je kako 5 (0.50%) razrednika nije definiralo kakav odnos imaju s učenikom za koji su ispunjavali anketni upitnik. Možda se nisu mogli odlučiti ili pak nisu smatrali taj podatak bitnim.

Tablica 15. *Distribucija učenika prema potrebnoj pomoći u korekciji ponašanja*

Pomoć u korekciji ponašanja	Frekvencija (N)	Postotak (%)
Ne	244	22.80
Da	822	76.70
Ukupno	1066	99.40
Nedostaje	6	0.60

Razrednici smatraju da 822 (76.70%) učenika treba pomoć u korekciji ponašanja, dok 244 (22.80%) učenika ne treba takvu pomoć. Za 6 učenika (0.60%) razrednici se nisu izjasnili (Tablica 15).

8.4.2. Uzorak razrednika

U istraživanju je sudjelovalo 910 razrednika. Razrednici su u ovom istraživanju bili procjenjivači za učenike koji već imaju rješenje o teškoći te za one učenike za koje misle ili osjećaju da imaju teškoće u ponašanju na nastavi ili izvan nastave. Dobna distribucija razrednika kreće od 23 do 65 godina, pri čemu 23 označava minimalnu, a 65 maksimalnu distribuciju. Prosječna vrijednost dobi razrednika je 42.67, a standardna devijacija iznosi 9.96 (Tablica 16).

Tablica 16. *Deskriptivni podaci za prosječne vrijednosti dobi razrednika*

	MIN	MAX	M	SD
Godine	23	65	42.67	9.96

MIN – minimum; MAX – maksimum; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Tablica 17. *Distribucija razrednika prema spolu*

Spol	Frekvencija (N)	Postotak (%)
Muški	122	13.3
Ženski	787	86.60
Ukupno	909	99.9
Nedostaje	1	0.10

Od ukupnog broja razrednika procjenjivača, njih 787 (86.60%) su ženskog spola, dok je svega 122 (13.3%) muškog spola. Takav podatak ne iznenađuje s obzirom da je učiteljska profesija feminizirana. Zanimljivo je da se jedna osoba nije izjasnila zbog svoje anonimnosti.

Tablica 18. *Deskriptivni podaci za prosječne vrijednosti godina staža u struci razrednika*

	MIN	MAX	M	SD
Godine	0	46	17.42	10.73

MIN – minimum; MAX – maksimum; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Iz tablice 18 vidljivo je da se distribucija staža u struci razrednika kreće od 0 do 46 godina, pri čemu 0 označava minimum, a 46 maksimum distribucije. Razrednici koji su napisali 0 vjerojatno imaju sedam mjeseci staža. U prosjeku, razrednici obuhvaćeni ovim istraživanjem imaju 17.42 godine staža u struci, dok je standardna devijacija 10.73.

Tablica 19. *Distribucija razrednika prema stupnju naobrazbe*

Stupanj naobrazbe učitelja	Frekvencija (N)	Postotak (%)
Viša škola	220	24.20
Fakultet	641	70.50
Magisterij/doktorat	45	4.90
Ukupno	906	99.60
Nedostaje	4	0.40

Najveći broj razrednika ima završen fakultet (N=641; 70.50%), dok najmanji broj ima magisterij, odnosno doktorat (N=45; 4.90%). Od ukupnog broja razrednika, njih 4 (0.40%) nije se izjasnilo po pitanju stupnja naobrazbe.

Tablica 20. *Distribucija razrednika prema predmetu koji predaje*

Predmet koji predaje	Frekvencija (N)	Postotak (%)
Razredna nastava	461	52.00
Hrvatski	73	8.20
Povijest	42	4.80
Geografija	22	2.50
Engleski	58	6.70
Njemački	12	1.50
Vjeronauk	51	5.30
Likovni	16	1.90
Glazbeni	13	1.50
Informatika	10	1.10
Matematika	61	7.00
Tehnički	12	1.10
Fizika	7	0.70
Tjelesna i zdravstvena kultura	18	2.20
Biologija i priroda	24	3.10
Kemija	5	0.60
Ukupno	885	100%

Iz tablice 20 vidljivo je da su više od polovice procjenjivača razrednici razredne nastave, čak njih 461, što čini 52% sveukupnog broja procjenjivača. Nakon njih, najviše ima razrednika hrvatskog jezika (N=73; 8.2%), matematike (N=61; 6.9%) i engleskog jezika (N=58; 6.7%).

Tablica 21. *Distribucija razrednika prema godinama poznavanja učenika*

Godine poznavanja	Frekvencija (N)	Postotak (%)
0.5	99	10.8
1	171	18.80
1.5	21	2.10
2	223	24.10
2.5	9	1.00
3	186	20.10
3.5	9	1.00
4	156	16.90
5	12	1.20
6	8	0.80
7	12	1.20
8	4	0.40
Ukupno	910	100.00

Iz tablice 21 uočljivo je kako najviše razrednika, od onih koji su se izjasnili, poznaje učenike 2 godine (N=223). Vidljivo je da najveći broj godina poznanstva varira od jedne godine do 4 godine poznanstva, dok zatim drastično pada.

Tablica 22. Deskriptivni podaci za prosječne vrijednosti godina poznavanja učenika

	MIN	MAX	M	SD
Godine	0.5	8	2.62	1.34

MIN – minimum; MAX – maksimum; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Distribucija godina poznavanja učenika kreće se od pola godine (0.5) do 8 godina, pri čemu 0.5 označava minimum, a 8 maksimum distribucije. U prosjeku, razrednici obuhvaćeni ovim istraživanjem poznaju učenike 2.62 godine, dok je standardna devijacija 1.34 (Tablica 22).

8.5. Mjerni instrument i varijable

Prilikom provedbe ovog istraživanja korišten je anketni upitnik kojim su se prikupljali podaci o procjenjivaču i o učeniku. Kao što je navedeno, procjenjivači su bili razrednici, a ispunjavali su onoliko upitnika za koliki broj učenika su smatrali da svojim ponašanjem i postupcima odstupaju od uobičajenih ponašanja tipičnih učenika. S obzirom da je ovo istraživanje dio većeg projekta pod vodstvom doc. dr. sc. Nataše Vlah, za potrebe ovog diplomskog rada korišteni su opći podaci o procjenjivaču i opći podaci o učeniku koji su se nalazili na samom početku cjelokupnog anketnog upitnika koji se još sastojao od 6 skala procjene koje nisu bile relevantne za ovaj diplomski rad. Zavisna varijabla je *Odnos s učnikom*, gdje je svaki razrednik trebao procijeniti svoj osobni odnos s učenikom, te je prema tome mogao zaokružiti: nezadovoljavajući (0), dobar (1) ili vrlo dobar(2). Nezavisne varijable su: *Dob*, *Spol* (0 = muški; 1 = ženski); *Razred* (1 = prvi do 8 = osmi); *Akademski uspjeh* (1 = nedovoljan do 5 = odličan); *Program* (0 = redovni program; 1 = neka druga vrsta programa); *Dodatna pomoć u korekciji ponašanja* gdje je svaki razrednik trebao procijeniti treba li učeniku za kojeg je ispunjavao anketni upitnik dodatna pomoć u korekciji ponašanja u smislu potrebe pomoći od strane stručnih suradnika koji su prisutni u školi, te je prema tome mogao zaokružiti ne (0) ili da (1).

8.6. Prikupljanje podataka

Uzorak je određen na način da se razrednicima, preko koordinatora istraživanja u školi (stručni suradnik: pedagog, psiholog, logoped), ponudio integralni anketni upitnik. Razrednici su ispunili anketni upitnik za onoliki broj učenika u razredu za koje misle ili osjećaju da ima teškoće u ponašanju na nastavi ili izvan nastave.

Autorica ovog rada prikupljala je podatke za Međimursku županiju od 12. veljače do 18. svibnja 2018. godine. Za potrebe ovog diplomskog rada korišteni su podaci prikupljeni iz 11 županija. Prije započetog istraživanja, ravnatelji sudjelujućih osnovnih škola bili su upoznati s ciljem i svrhom samog procesa te im je upućena Zamolba za provođenje istraživanja u njihovim školama od strane Filozofskog fakulteta u Rijeci. Zamolba je potpisana od strane dekanice Filozofskog fakulteta u Rijeci. U drugim su županijama također studenti pristupali prikupljanju podataka u sklopu projekta te izrađivali diplomske radove, osim u Zagrebu i Zagrebačkoj županiji gdje su bili honorarno angažirani studenti Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta. Nakon pristanka ravnatelja uslijedio je dogovor s koordinatorom istraživanja u osnovnoj školi: pedagozi, psiholozi, edukacijski rehabilitatori, logopedi, socijalni pedagozi. Stručnim suradnicima podijeljeni su anketni upitnici u omotnicama koje su oni prosljedili razrednicima. Razrednici su ispunili anketne upitnike za one učenike za koje misle ili osjećaju da imaju teškoće u ponašanju u razredu ili izvan razreda i nakon ispunjavanja ih vraćali u omotnice koje su potom zatvarali i prosljeđivali prema koordinatoru, odnosno studentu. Ispunjavanje je u potpunosti bilo anonimno kako za razrednice, tako i za učenike, te je bilo dobrovoljno za svakog razrednika. Predviđeno trajanje ispunjavanja upitnika bilo je oko 45 minuta.

8.7. Obrada podataka

Prikupljeni podaci obrađivani su kvantitativnom metodologijom uz pomoć IBM SPSS STATISTICS programa (*Statistical Package for the Social Sciences*). U postupku obrade podataka koristila je deskriptivna statistika (frekvencija, aritmetička sredina/prosječna vrijednost, minimum, maksimum, standardna devijacija), hi-kvadrat test i ANOVA.

9. REZULTATI

Tablica 23. Razrednikov samoprocijenjeni odnos s učenicima za koje smatra da imaju teškoće u ponašanju

Učenici	Odnos			Ukupno
	Nezadovoljavajući	Dobar	Vrlo dobar	
Frekvencija (N)	34	510	523	1067
Postotak (%)	3.20	47.60	48.80	99.50

Tablica 23 prikazuje kako razrednici s većinom učenika imaju vrlo dobar (N=523) i dobar (N=510) odnos, dok nezadovoljavajući odnos imaju s 34 (3.20%) učenika.

Slijedi prikaz razrednikovog samoprocijenjenog odnosa, zavisne varijable, s nizom nezavisnih varijabli: učenikov spol, dob, akademski uspjeh, vrsta programa, potreba za korekcijom učenikova ponašanja.

Tablica 24. Relacije između samoprocijenjenog odnosa razrednika i spola učenika

Spol	Odnos			Ukupno
	Nezadovoljavajući	Dobar	Vrlo dobar	
Muški	30	449	444	923
	88.20%	88.00%	84.90%	86.50%
Ženski	4	61	79	144
	11.80%	12.00%	15.10%	13.50%
Ukupno	34	510	523	1067
	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Hi-kvadrat = 2.27; stupanj slobode = 2; značajnost = 0.32

Proveden je Hi-kvadrat test kako bi provjerili H_1 hipotezu da postoji povezanost između spola i samoprocijenjenog odnosa razrednika s učenicom za kojeg smatra da ima teškoće, odnosno da razrednici procjenjuju svoje odnose boljima s djevojčicama. Analiza pokazuje da ne postoji statistički značajna relacija između učenikova spola i samoprocijenjenog odnosa razrednika s učenicom za kojeg smatra da ima teškoće $\chi^2(2, N=1067)=2.27$; $p=0.32$. Iz kontingencijskih tablica se vidi na koji način razrednici podjednako vide svoj odnos i s djevojčicama i s dječacima (Tablica 24).

Tablica 25. *Relacije između samoprocijenjenog odnosa razrednika i dobi učenika*

Dob	Odnos			Ukupno
	Nezadovoljavajući	Dobar	Vrlo dobar	
N	30	485	493	1008
M	10.83	11.02	10.12	10.59
SD	2.60	2.23	2.11	2.23
F omjer	F(2,1005)=20.94			
p	0.00			
η^2	0.04			

N – frekvencija; M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; p – značajnost; η^2 – veličina efekta

Kako bismo utvrdili postoji li povezanost između dobi učenika i samoprocijenjenog odnosa razrednika s učenicom za kojeg smatra da ima teškoće, provedena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Utvrđeno je da postoji statistički značajna niska relacija između samoprocijenjenog odnosa razrednika i dobi učenika ($F(2,1005)=20.94$, $p=0.00$), gdje dob učenika objašnjava 4% odnosa s razrednikom. Prema Post Hoc Bonferroni testu višestrukih usporedba u parovima značajno se razlikuju u dobi učenici za koje razrednici procjenjuju dobar ($M=11.02$; $SD=2.23$) i za koje razrednici procjenjuju vrlo dobar ($M=10.12$; $SD=2.11$) odnos. Dakle, razrednici imaju najbolji odnos s najmlađim učenicima ($M=10.12$; $SD=2.11$) iz razredne nastave. Razlika između ostalih skupina nema. Dobna skupina s kojom razrednici procjenjuju

nezadovoljavajući odnos odnosila bi se na pete razrede. Vjerojatno je to zbog prelaska učenika iz razredne u predmetnu nastavu i izazova u prilagodbi na nove učitelje i predmete.

Tablica 26. *Relacije između samoprocijenjenog odnosa razrednika i akademskog uspjeha učenika*

Akademski uspjeh	Odnos			
	Nezadovoljavajući	Dobar	Vrlo dobar	Ukupno
N	31	485	489	1005
M	2.77	3.29	3.78	3.51
SD	0.84	0.89	0.81	0.89
F omjer	F(2,997)=51.73			
p	0.00			
η^2	0.09			

N – frekvencija; M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; p – značajnost; η^2 – veličina efekta

Kako bismo utvrdili postoji li povezanost između akademskog uspjeha učenika i samoprocijenjenog odnosa razrednika s učenicom za kojeg smatra da ima teškoće, provedena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Utvrđeno je da postoji statistički značajna srednja relacija između samoprocijenjenog odnosa razrednika i akademskog uspjeha učenika ($F(2,997)=51.73$, $p=0.00$), gdje akademski uspjeh učenika objašnjava 9.4% odnosa s razrednikom. Prema Post Hoc Bonferroni testu, usporedili smo prosječnu ocjenu između učenika u različitim kategorijama odnosa, te uvidjeli statističku značajnost u svim kategorijama odnosa. Značajno se razlikuju u uspjehu učenici za koje razrednici procjenjuju nezadovoljavajući odnos ($M=2.77$; $SD=0.84$), dobar odnos ($M=3.29$; $SD=0.89$) i vrlo dobar odnos ($M=3.78$; $SD=0.81$). Dakle, što je bolji akademski uspjeh učenika s teškoćama u ponašanju, boljim se procjenjuje njihov odnos s razrednikom.

Tablica 27. *Relacije između samoprocijenjenog odnosa razrednika i primjerenog odgojno – obrazovnog programa*

Program	Odnos			Ukupno
	Nezadovoljavajući	Dobar	Vrlo dobar	
Redovan program	23 3.10%	353 47.30%	371 49.70%	747 100.00%
Neka druga vrsta programa	10 3.20%	153 49.00%	149 47.80%	312 100.00%
Ukupno	33 3.10%	506 47.80%	520 49.10%	1059 100.00%

Hi-kvadrat = 0.32; stupanj slobode = 2; značajnost = 0.85

Kako bismo utvrdili postoji li povezanost između vrste programa (redovni program, prilagođeni program) po kojem učenik radi i samoprocijenjenog odnosa razrednika s učenikom za kojeg smatra da ima teškoće, odnosno, da učitelji procjenjuju svoje odnose boljima s učenicima koji imaju rješenja o prilagođenom programu, proveden je Hi-kvadrat test. Analiza pokazuje da ne postoji statistički značajna relacija između vrste programa i samoprocijenjenog odnosa razrednika s učenikom za kojeg smatra da ima teškoće $\chi^2(2, N=1059)=0.32$; $p=0.85$. Iz kontingencijske tablice vidljivo je da razrednici podjednako vide svoj odnos i s učenicima u redovnom programu i s onima s nekom drugom vrstom programa (Tablica 27).

Tablica 28. *Relacije između samoprocijenjenog odnosa razrednika i potrebe korekcije ponašanja*

Korekcija	Odnos			Ukupno
	Nezadovoljavajući	Dobar	Vrlo dobar	
NE	1	80	163	244
	0.40%	32.80%	66.80%	100.00%
DA	33	429	356	818
	4.00%	52.40%	43.50%	100.00%
Ukupno	34	509	519	1062
	3.2%	47.90%	48.90%	100.00%

Hi-kvadrat = 43.71; stupanj slobode = 2; značajnost = 0.00

Proveden je Hi-kvadrat test kako bi provjerili H_5 hipotezu da postoji povezanost između procjene za potrebom u korekciji ponašanja učenika i samoprocijenjenog odnosa razrednika s učenicom za kojeg smatra da ima teškoće, odnosno, da razrednici procjenjuju svoje odnose boljima s učenicima za koje ne smatraju da je potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja. Analizom je utvrđeno da postoji statistički značajna relacija između procjene za potrebom u korekciji ponašanja učenika i samoprocijenjenog odnosa razrednika s učenicom $\chi^2(2, N=1062)=43.77; p=0.00$ (Tablica 28). Iz kontingencijske tablice se vidi da je razmjerno više učenika za koje razrednik ističe da ima nezadovoljavajući odnos među onima za koje smatra da im treba korekcija u ponašanju. Također je razmjerno više učenika s dobrim odnosom s razrednikom među onima za koje razrednik misli da ipak trebaju pomoć u korekciji ponašanja, dok je razmjerno više učenika s vrlo dobrim odnosom s razrednikom među onima za koje razrednik smatra da im ne treba pomoć u korekciji ponašanja.

10. RASPRAVA

10.1. Verifikacija hipoteza

Prva hipoteza postavljena u ovom istraživanju prema kojoj razrednici procjenjuju svoje odnose boljima s djevojčicama nije potvrđena. Razrednici podjednako vide svoj odnos i s djevojčicama koje imaju teškoće u ponašanju kao i s dječacima koji imaju teškoće u ponašanju. Iako su brojni istraživači izvijestili da učitelji percipiraju kako dječaci imaju veću vjerojatnost sukoba i ovisnosti te manje bliskosti u odnosima s njima za razliku od djevojčica (Bracken i Craine, 1994; Ladd i sur., 1999; Hamre i Pianta, 2001; Saft i Pianta, 2001; Furrer i Skinner, 2003; Baker, 2006; Hamre i sur., 2008), naši rezultati nisu bili u skladu s time. Doduše, postotak djevojčica koje sudjeluju u našem selekcioniranom uzorku učenika s teškoćama u ponašanju donekle korespondira rezultatima istraživanja koje je provela Keresteš (2006) i Mikas (2012) iz kojih je vidljivo da se kod dječaka uočavaju problemi češće i više, osobito u eksternaliziranom spektru, no mi smo utvrdili da razrednici svoj odnos podjednako i s djevojčicama i s dječacima vide kao nezadovoljavajući, dobar ili vrlo dobar. Prethodni radovi iz kriminologije (Singer, 2008) upućuju da je kod djevojčica koje imaju teškoće u ponašanju vrlo složena etiologija ali i fenomenologija, i premda ih je u ovom istraživanju manje, vjerojatno se ne radi o tipičnim djevojčicama s kojima se bez problema uspostavlja dobar odnos, čak i bolji nego s dječacima. Dakle, bez obzira na spol učenika, razrednicima teškoće u ponašanju predstavljaju jednak izazov bilo da ih ispoljava dječak ili djevojčica, što može objasniti dobivene rezultate.

Druga postavljena hipoteza prema kojoj se očekivalo da razrednici procjenjuju svoje odnose boljima s učenicima mlađe dobi, je potvrđena. Rezultati su pokazali da postoje razlike u prosječnoj dobi učenika s obzirom na kvalitetu odnosa. Učenici s kojima razrednici procjenjuju najbolji odnos su ujedno i najmlađi učenici iz razredne nastave ($M=10.12$). Razrednici dobar odnos imaju s najstarijim učenicima ($M=11.02$), dok s nešto mlađim učenicima ($M=10.83$) imaju nezadovoljavajući odnos, što bi se prema dobi odnosilo na pete razrede. Navedene rezultate mogu potkrijepiti i neka dosadašnja istraživanja (Goodenow, 1993; Jerome, Hamre i Pianta, 2009). Dobivene rezultate moguće je objasniti na nekoliko načini. Učenici u razrednoj nastavi provode do dvadeset sati tjedno sa svojim razrednikom, što utječe na mogućnost stvaranja bliskih i privrženih odnosa između njih. Isto tako, učenici u toj dobi koriste učitelje kao odraslu osobu preko koje upoznaju svijet jer su učitelji važni odrasli što je

u latentnoj fazi odrastanja još uvijek značajno obzirom na nezrelost vlastitog identiteta (Lacković-Grgin, 2006). U višim razredima učenici provode manje vremena sa svojim razrednicima, susreću se s više predmeta i učitelja što im može stvarati opterećenje i izazov kojem se teško prilagode tipični učenici, a još teže učenici s teškoćama, te im je na raspolaganju svega nekoliko zajedničkih sati s razrednikom tjedno, u odnosu na razrednu nastavu. Prema tome, dobiveni rezultati su logični zbog tranzicije iz razredne nastave u više razrede gdje upravu veliku prekretnicu čini 5. razred.

Osim toga, ulazak učenika u ranu adolescentsku dob nosi sa sobom brojne promjene kada ih počinju više zanimati odnosi s vršnjacima nego obaveze vezane za nastavu. U tom razdoblju učenici najviše pokazuju otpor prema autoritetu, kako navode Koludrović i Radnić (2013), čime dolazi do sukoba s roditeljima i s učiteljima. Neka istraživanja pokazala su da su adolescenti u dobi od 11 do 18 godina skloni usamljenosti i depresiji (Brage i sur., 1993), te prema Macuka, Smojver-Ažić i Burić (2012) dolazi do povećanja negativnih emocija. Ispoljavanjem takvih emocija i slabijom emocionalnom regulacijom, karakterističnom za učenike s teškoćama u ponašanju, dolazi do sukobljenih i nezadovoljavajućih odnosa s učiteljem. Sukladno tome, promjene u kvaliteti odnosa između učitelja i učenika s vremenom, mogu se pripisati prelaskom učenika u predmetnu nastavu i razvojnim promjenama u djece.

Treća hipoteza ovog istraživanja prema kojoj se očekivalo da razrednici procjenjuju svoje odnose boljima s učenicima višeg akademskog uspjeha je potvrđena. Značajno se razlikuju u uspjehu učenici za koje razrednici procjenjuju nezadovoljavajući odnos ($M=2.77$; $SD=0.84$), dobar odnos ($M=3.29$; $SD=0.89$) i vrlo dobar odnos ($M=3.78$; $SD=0.81$). Dakle, što je bolji akademski uspjeh učenika s teškoćama u ponašanju, boljim se procjenjuje njihov odnos s razrednikom. Dobiveni rezultati mogu se usporediti s prijašnjim istraživanjima koja su dala iste rezultate (Birch i Ladd, 1997; Brophy i Good, 1974. prema Bratanić i Maršić, 2004; Murray i Murray, 2004; Jeđud i Lebedina-Manzoni, 2008; Split i sur., 2012; McCormick i O'Connor, 2014), te utvrdila povezanost teškoća u ponašanju i školskog uspjeha. Točnije, učenici koji pokazuju i internalizirane i eksternalizirane teškoće u ponašanju skloni su postizati slabije rezultate u školi, gdje udio eksternaliziranih teškoća ima jači utjecaj na školski uspjeh (Obradović, Burt i Masten, 2005; Mikas, 2012). Upravo vanjske teškoće u ponašanju razrednici više zamjećuju jer im one često remete zamišljeni nastavni tijek što pridonosi razvoju učiteljeve percepcije određenog učenika. Razrednici su zbog toga skloni „kazniti“ učenike lošim ocjenama, na što učenici pokazuju određenu reakciju i često se inate na način da ne žele učiti i rješavati zadatke koji su im zadani. Takvo učenikovo ponašanje predstavlja okidač za razrednikovo ponašanje, ali i obrnuto, oni svojim ponašanjem međusobno djeluju jedan na

drugoga u vidu reciprociteta. Kriva razrednikova percepcija o određenom učeniku može djelovati negativno na učenikovu samopercepciju što dovodi do toga da učenik izgubi povjerenje u sebe, obeshrabri se, demotivira te time izgubi volju za učenjem što rezultira lošim uspjehom (Bratanić i Maršić, 2004).

Istraživanja su pokazala da je akademski uspjeh učenika najbitnija individualna razlika među učenicima na koju učitelj, odnosno razrednik reagira (Brophy i Good, 1974. prema Bratanić i Maršić, 2004), zbog čega razrednik ima različite odnose s učenicima, što je i potvrđeno našim rezultatima. Mogući uzrok može biti u više nesvjesnoj nego svjesnoj sklonosti razrednika prema učenicima boljeg uspjeha. S učenicima koji imaju lošiji uspjeh te s kojima razrednik ima nezadovoljavajući odnos, razrednik, ni u kojem pogledu ne stvara poticajno okruženje za učenikov napredak i vjeru u sebe. Ako se razrednik postavi u poziciju da očekuje više od samih učenika, pokaže učenicima da vjeruje u njihove sposobnosti, učenici će na taj način razviti povjerenje u sebe, motivirat će se da ispune ono što razrednik od njih traži te time postaviti ljestvicu u učenju više. Razrednikove točne percepcije i pozitivna stajališta o učeniku omogućuju primjerenije razrednikovo ponašanje što rezultira boljim odnosima između njih. Razrednik bi trebao osvijestiti svoje ponašanje i odnos prema učeniku, preispitati svoje stavove i empatiju i nastojati stvoriti poticajno okruženje za učenikov napredak i akademski uspjeh. U suprotnom, učenik može početi izostajati s nastave, prije napustiti školovanje ili ući u problematično društvo, čemu i jesu skloni učenici s teškoćama u ponašanju (Keresteš, 2006).

Četvrta postavljena hipoteza ovog istraživanja prema kojoj razrednici procjenjuju svoje odnose boljima s učenicima koji imaju rješenja o prilagođenom programu nije potvrđena. Razrednici podjednako vide svoj odnos i s učenicima u redovnom programu i s onima s nekom drugom vrstom programa. Rezultati ovog istraživanja mogu se usporediti s rezultatima Opić i Kudek Mirošević (2010) čiji rezultati ukazuju na nepostojanje razlika između uzoraka, odnosno učitelji ne pružaju učenicima s dijagnosticiranim ADHD sindromom odgovarajuću specifičnu obrazovnu podršku. Slično tome, Vlah i suradnice (2017) naglasile su kako učitelji često pokazuju nerazumijevanje prema učenicima s teškoćama u ponašanju i onima bez na način da se jednako odnose prema jednim i prema drugima, što zapravo govori o nedostatku poznavanja posebnosti takvih učenika. Na tragu toga, i rezultati našeg istraživanja govore o samim razrednicima procjenjivačima, odnosno njihovom nepoznavanju specifičnosti funkcioniranja učenika s teškoćama u ponašanju i nedostatku potrebnih kompetencija.

Peta hipoteza postavljena u ovom istraživanju prema kojoj se očekivalo da razrednici procjenjuju svoje odnose boljima s učenicima za koje ne smatraju da je potrebna dodatna pomoć u korekciji ponašanja je potvrđena. Razmjerno je više učenika za koje razrednik ističe da ima

nezadovoljavajući odnos među onima za koje smatra da im treba korekcija u ponašanju. Takvih je učenika 33. Ali, također je razmjerno više učenika s dobrim odnosom s razrednikom među onima za koje razrednik misli da ipak trebaju pomoć u korekciji ponašanja, što se odnosi na 429 učenika, dok je razmjerno više učenika, njih 163, s vrlo dobrim odnosom s razrednikom među onima za koje učitelj smatra da im ne treba pomoć u korekciji ponašanja.

Dobivene rezultate mogu potkrijepiti i neka dosadašnja istraživanja. Alderman i Gimpel (1996) te Savina i suradnici (2014) ističu da učitelji traže pomoć stručnih suradnika najčešće zbog agresivnih ponašanja učenika i teškoća pažnje gdje su istaknuli da učitelji imaju konfliktan odnos s takvim učenicima. Dobiveni rezultati istraživanja vrlo su zanimljivi ako obratimo pažnju na razmjerno više učenika s dobrim odnosom s razrednikom, ali za koje on smatra da im ipak treba korekcija ponašanja. Što zapravo razrednici smatraju dobrim odnosom, da li im je bilo neugodno zaokružiti nezadovoljavajući pa su odabrali zlatnu sredinu, iako možda nemaju tako dobar odnos s njima? Na taj bi se način moglo promišljati o metodološkim ograničenjima pri mjerenju samoprocijenjenog odnosa, odnosno valjanosti mjernog instrumenta, ali bi se takvo promišljanje razrednika moglo ispitati u nekim budućim istraživanjima. Kako god bilo, po rezultatima je vidljivo da je s obzirom na dobar odnos, potrebna pomoć u korekciji ponašanja učenika. Dobivene rezultate istraživanja moguće je usporediti s već provedenim istraživanjem Stenger i suradnika (1992) koji su pokazali da učiteljice koje smatraju da imaju dobro izgrađen odnos s učenicima također imaju tendenciju tražiti pomoć od stručnog suradnika u školi. Zapravo, podaci prijašnjih istraživanja i našeg istraživanja su logični jer ipak se radi o učenicima s teškoćama u ponašanju gdje razrednici u većini slučajeva traže pomoć stručnih suradnika u školi. Razrednici s nezadovoljavajućim odnosom s učenicima vjerojatno zahtijevaju da se „nešto učini“ s učenicima, čime prebacuju potpunu odgovornost na učenike što i rezultira nezadovoljavajućim odnosima između njih.

U takvim okolnostima nastupa pomoć stručnog suradnika, najčešće pedagoga s obzirom da oni u klasifikaciji zanimanja imaju status osnovnih stručnih suradnika, jer svaka osnovna škola koja ima do 180 učenika mora imati pedagoga kao stručnog suradnika.⁷ U kontekstu odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama, pedagozi razrednicima, odnosno učiteljima osobno pomažu putem koordiniranja timskog rada, iniciranjem individualnog rada s djecom i njihovim roditeljima, ali i putem organiziranja pedagoških radionica u razrednim odjelima te na roditeljskim sastancima (Bouillet, 2010). Zadaća pedagoga je ispitati odnose između razrednika i učenika, radi otkrivanja dubljih uzroka neprimjerenog ponašanja učenika, na način da

⁷ Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008), čl. 14.

prisustvuje nastavi kako bi promotrio njihove odnose. Usporedno s praćenjem razrednika, pedagog promatra i ponašanje učenika, kako bi utvrdio uzročno-posljedične veze u njihovoj interakciji. Osim toga, od pedagoga se očekuje da upozori razrednika na nedostatke da bi se popravilo razredno ozračje u nastavnom radu i da predloži kako na što bolji način organizirati nastavu kako bi se ponašanje učenika unaprijedilo. Pedagog prije takvih savjeta neposredne pomoći razredniku treba procijeniti koliki je utjecaj pojedinog analiziranog elementa na ponašanje učenika, pa bi zbog toga procjenu trebao obaviti na utvrđen način, izdvajanjem pojedinih elemenata. Važno je imati na umu da stručni suradnik, pedagog, treba razrednike, ali i sve učitelje i učenike upućivati na dogovor koji će sami donijeti jer će dogovor na taj način biti djelotvorniji, nego ako im pedagog daje zahtjeve i naredbe. Sve upućuje na to da bi u studijskim programima pedagoga trebalo uvrštavati sadržaje kojima bi se oni temeljito osposobljavali za stručni rad s učenicima s teškoćama u ponašanju.

Ako se osvrnemo na rezultat koji pokazuje da je razmjerno više učenika s vrlo dobrim odnosom s razrednikom među onima za koje razrednik smatra da im ne treba pomoć u korekciji ponašanja, on se također može povezati s prijašnjim istraživanjima. Naime, istraživanje Hughes i suradnika (1990) sugerira da su učitelji koji imaju dobro izgrađen odnos s učenikom, skloni manje tražiti savjetovanje i pomoć od stručnih suradnika u rješavanju problema. Prema tome, takvi učitelji, odnosno razrednici vjerojatno imaju veće samopouzdanje jer se radi o onima s duljim radnim stažem, vjeruju da su dobro izgradili odnos s učenikom, smatraju se dovoljno kompetentnima za rješavanje problema i izazova koje im svakodnevno učenik s teškoćama u ponašanju predstavlja, te oni neće tražiti stručnog suradnika da riješi problem. Postavlja se pitanje koji razrednici izvještavaju o nepotrebnoj pomoći u korekciji ponašanja, te koliko su realne kompetencije razrednika povezane s iskustvom rada, što bi bilo dobro ispitati u budućim istraživanjima.

10.2. Ograničenja istraživanja i preporuke za buduća istraživanja

Prilikom analize i interpretacije dobivenih podataka uočena su neka metodološka ograničenja, stoga se za buduća istraživanja preporučuje sljedeće:

- Mjeriti samoprocijenjeni odnos multidimenzionalnom skalom kojom se može provjeriti pouzdanost mjerenja mjerenih konstrukata
- Smanjiti upitnik jer se većina razrednika nije odazvala zbog količine pitanja, odnosno skala koje su trebali ispuniti
- Dio upitnika gdje se traži podatak o programu koji učenik pohađa, modificirati na način da se ponude mogući odgovori kako bi razrednici samo zaokružili ponuđeno
- Moguće pristrano biranje učenika od strane razrednika
- Motivirati razrednike za većim odazivom pri ispunjavanju upitnika na način da se isti smanji, kako što je navedeno, te da stručni suradnik bude motiviran uvjeriti razrednika u važnost ispunjavanja upitnika jer je na njemu da raspodjeli upitnike
- Ispitati i ostale učitelje koji predaju određenom učeniku s teškoćama u ponašanju, a ne samo razrednika, kako bi se vidjele razlike u odnosima s različitim učiteljima
- Naglasiti podatak o anonimnosti ispunjavanja upitnika, jer mnogi procjenjivači nisu ispunili određene opće podatke za sebe i učenika u strahu narušavanja njihove anonimnosti. Također bi bilo dobro da stručni suradnik to posebno naglasi

10.3. Primjena rezultata u praksi

Svrha ovog rada je osim doprinosa znanju o odnosima razrednika i učenika s teškoćama u ponašanju kroz dobivene rezultate istraživanja, pružiti i preporuke kako unaprijediti odnose razrednika, odnosno učitelja i učenika s teškoćama u ponašanju. Na tragu toga, uzevši u obzir aplikativnu svrhu provedenog istraživanja, moguće je predložiti sljedeće implikacije za praksu:

- Pedagog može potaknuti razrednika na važnost pozitivne percepcije o određenom učeniku s teškoćama u ponašanju, posebice u ranoj adolescenciji, jer ona djeluje na samog učenika u vidu ohrabrenja i motivacije za akademskim uspjehom, ali i na učenikovu samopercepciju i socioemocionalni razvoj, što se posebno odnosi na odnose razrednik - učenik u petom razredu
- Ukoliko doista postoje čimbenici koji utječu na percepciju razrednika o učenicima, od ključne je važnosti da učitelji postanu svjesni tih pristranosti i nauče kako ih nadvladati. Povećanje usredotočenja stručnih suradnika i razrednika, ali i ostalih učitelja na važnost kvalitete odnosa u obrazovanju može osobito pomoći djeci koja u školu ulaze s većim rizikom od loših odnosa i siromašnih akademskih i socijalnih ishoda povezanih s nekvalitetnim odnosima.
- Sukladno ovim spoznajama koje treba stalno provjeravati, potrebno je dodatno osposobiti stručne suradnike i razrednike, odnosno učitelje putem različitih edukacija, programa, seminara, konferencija koji bi ponudili relevantno znanje o teškoćama u ponašanju učenika i naglasili važnost uspostave pozitivnih, podržavajućih, brižnih odnosa u sklopu pozitivne školske kulture

11. ZAKLJUČAK

U radu se nastojala ispitati percepcija razrednika obzirom na to smatraju li svoj odnos s učenicom s teškoćama u ponašanju nezadovoljavajućim, dobrim ili vrlo dobrim u odnosu na učenikov spol, dob, školski uspjeh, primjereni odgojno-obrazovni program te učenom potrebom za korekcijom ponašanja.

Provedbom istraživanja i obradom podataka utvrđeno je da razrednici podjednako vide svoj odnos i s djevojčicama i s dječacima s teškoćama u ponašanju. Učenici s kojima razrednici procjenjuju najbolji odnos su ujedno i najmlađi. Razrednici dobar odnos imaju s najstarijim učenicima, dok s nešto mlađim učenicima imaju nezadovoljavajući odnos, što bi se prema dobi odnosilo na pete razrede. Što se tiče akademskog uspjeha učenika, što je on bolji, boljim se procjenjuje odnos razrednika s učenicima s teškoćama u ponašanju. Razrednici podjednako vide svoj odnos i s učenicima u redovnom programu i s onima s nekom drugom vrstom programa. Razmjerno je više učenika za koje razrednik ističe da ima nezadovoljavajući odnos među onima za koje smatra da im treba korekcija u ponašanju. Ali, također je razmjerno više učenika s dobrim odnosom s razrednikom među onima za koje razrednik misli da ipak trebaju pomoć u korekciji ponašanja, dok je razmjerno više učenika s vrlo dobrim odnosom s razrednikom među onima za koje smatra da im ne treba pomoć u korekciji ponašanja.

Svrha ovog rada je osim doprinosa znanju o odnosima učitelja i učenika s teškoćama u ponašanju kroz dobivene rezultate istraživanja, pružiti i preporuke kako unaprijediti odnose razrednika i učenika s teškoćama u ponašanju. Autorica sugerira i predlaže permanentno stručno usavršavanje stručnih suradnika i razrednika, odnosno učitelja s naglaskom na unapređenje njihovih kompetencija vezanih uz teškoće u ponašanju učenika, putem stjecanja novih znanja i razvijanja percepcije i senzibiliteta za prepoznavanjem intrinzičnog realiteta učenika.

12. SAŽETAK

Osnovni cilj ovog rada bio je utvrditi relacije između razrednikovog samoprocijenjenog odnosa s učenicom s teškoćama u ponašanju i učenikova spola, dobi, školskog uspjeha, primjerenog odgojno-obrazovnog programa te uočene potrebe za korekcijom ponašanja.

U istraživanju su sudjelovali razrednici učenika od prvog do osmog razreda. Uzorak je činilo 1072 učenika iz 11 županija i 111 škola. Razrednici su ispunili anketni upitnik za onoliki broj učenika u razredu za koje misle ili osjećaju da ima teškoće u ponašanju na nastavi ili izvan nastave.

Prema osnovnim rezultatima istraživanja utvrđeno je da razrednici podjednako vide svoj odnos i s djevojčicama i s dječacima. Učenici s kojima razrednici procjenjuju najbolji odnos su ujedno i najmlađi. Razrednici dobar odnos imaju s najstarijim učenicima, dok s nešto mlađim učenicima imaju nezadovoljavajući odnos, što bi se prema dobi odnosilo na pete razrede. Što je bolji akademski uspjeh učenika s teškoćama u ponašanju, boljim se procjenjuje njihov odnos s razrednikom. Razrednici podjednako vide svoj odnos i s učenicima u redovnom programu i s onima s nekom drugom vrstom programa. Razmjerno je više učenika za koje razrednik ističe da ima nezadovoljavajući i dobar odnos među onima za koje smatra da im treba korekcija u ponašanju, dok je razmjerno više učenika s vrlo dobrim odnosom s razrednikom među onima za koje smatra da im ne treba pomoć u korekciji ponašanja.

Doprinos ovog rada je pružiti znanja o odnosima razrednika, odnosno učitelja i učenika s teškoćama u ponašanju kroz dobivene rezultate istraživanja i preporuke kako unaprijediti odnose razrednika, tj. učitelja i učenika s teškoćama u ponašanju.

Ključne riječi: odnos učitelj-učenik, teškoće u ponašanju, stručni suradnik

13. ABSTRACT

The main goal of this thesis was to determine the relationship between the teacher's self-assessed relationship with the student with disabilities and the student's gender, age, school success, an appropriate educational program and the perceived need for behavioral correction.

Teachers and their students from the first to the eighth grade in elementary school took part in the study. The sample consisted of 1072 students from 11 counties and 111 schools. Teachers have completed a survey questionnaire for the same number of students in the classroom they think or feel that they have difficulty in teaching or outside teaching.

According to the basic results of the research it was found that teachers also saw their relationship with girls and boys alike. Teachers with the youngest students have a very good relationship, with some older students unsatisfactory relationship, while with the older students they have a good relationship. Teachers have the best relationship with the students of a better academic achievement, with students of good academic success teachers have good relationship while unsatisfactory relationships have with students with lower academic achievement. Teachers are equally aware of their relationship with students in regular programs and those with some other type of program. There is a relatively greater number of students for whom the teacher points out that he has a dissatisfied and good relationship between those who think he needs correction in behavior, while relatively fewer students with a very good relationship with the teacher among those whom the teacher thinks they do not need help in correction behavior.

The contribution of this thesis is to provide knowledge about the relationship between teacher and student with behavioral problems through the results of research and recommendations to improve the relationship between teachers and students with behavioral problems.

Key words: teacher-student relationship, behavioral problems, school counselor

14. LITERATURA

1. Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist / 4-18 and 1991 profile*. Burlington VT: University of Vermont. Department of psychiatry.
2. Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
3. Ajduković, M., Kregar Orešković, K., i Laklija, M. (2007). Teorija privrženosti i suvremeni socijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 14(1), 59-91.
4. Alderman, G. L., i Gimpel, G. A. (1996). The Interaction Between Type of Behavior Problem and Type of Consultant: Teachers' Preferences for Professional Assistance. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 7(4), 305-313.
5. Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211 – 229.
6. Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112(3), 461-484.
7. Bašić, J., Hudina, B., Koller-Trbović, N., i Žižak, A. (1994). *Integralna metoda: Priručnik za odgojitelje i stručne suradnike predškolske ustanove*. Zagreb: Alinea.
8. Bašić, J., i Kranželić-Tavra, V. (2004). O ponašanju učenika i njihovoj pojavnosti u školskom okruženju. U: J. Bašić, N. Koller-Trbović, i S. Uzelac (ur.), *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja* (str. 107-118). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
9. Benjak, T. (2017). *Izješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
10. Bergin, C., i Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educ Psychol*, 21, 141-170.
11. Best Practice Briefs (2004). *School Climate And Learning*, 31, str. 1-10. Dostupno na: outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf; pristupljeno 14.5.2018.
12. Bibou-Nakou, I., Kiosseoglou, G., i Stogiannidou, A. (2000). Elementary Teachers' Perceptions Regarding School Behavior Problems: Implications for School Psychological Services. *Psychology in the Schools*, 37(2), 123–134.
13. Birch, S. H., i Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
14. Birch, S. H., i Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.

15. Bognar, L., i Matijević, M. (1993). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
16. Bornstein, M. H., Hahn, C. S., i Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-753.
17. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
18. Bouillet, D. (2014). Procjena i samoprocjena problema u ponašanju učenika razredne nastave: prilike i izazovi. *Kriminologija i socijalna integracija*, 22(1), 105-128.
19. Bouillet, D. (2016). Procjena potreba učenika osnovne škole u svrhu planiranja socijalnopedagoških intervencija – standardizacija mjernog instrumenta. *Kriminologija i socijalna integracija*, 24(2), 73-92.
20. Bouillet, D., i Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga
21. Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Volume 1. Attachment*. London: Pimlico
22. Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Volume 2. Separation, Anger and Anxiety*. London: Pimlico
23. Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and Prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664-678.
24. Bracken, B. A., i Craine, R. M. (1994). Children's and adolescents' interpersonal relations: Do age, race, and gender define normalcy? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12, 14–32.
25. Brage, D., i Woodward, M. J. (1993). Correlates of loneliness among midwestern adolescents. *Adolescence*, 28(111), 685-693.
26. Bratanić, M. (1987). *Odnos nastavnik-učenik*. Vaspitanje i obrazovanje, Titograd, br. 2., str. 62-72.
27. Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
28. Bratanić, M. (1999). Empatija i stil spoznavanja – čimbenici kvalitete nastave. U: V. Rosić (Ur), *Zbornik radova Drugog međunarodnog znanstvenog kolokvija: nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju* (str. 133-143). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
29. Bratanić, M., i Maršić, T. (2004). Relacije između gledišta učenika o nastavniku i uspjeha u učenju. *Napredak*, 145(2), 134-144.
30. Brophy, J. E. (1985). Teacher-student interaction. U: J. B. Dusek (Ur.), *Teacher Expectancies* (str. 303-328). Hillsdale, N. Y.: Lawrence Erlbaum Associates.

31. Burke, M. D., Vannest, K., Davis, J., Davis, C., i Parker, R. (2009). Reliability of Frequent Retrospective Behavior Ratings for Elementary School Students with EBD. *Behavioral Disorders*, 34(4), 212-222.
32. Bush, R. N. (1954). *The Teacher-Pupil Relationship*. New York: Prentice-Hall
33. Byrd, R. S. (2005). School failure: assessment, intervention, and prevention in primary pediatric care. *Pediatr Rev*, 26(7), 233-243.
34. Caspi, A. (2000). The Child Is Father of the Man: Personality Continuities From Childhood to Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 158-172.
35. Chelsom, G. D. (1994). *Restitucija – preobrazba školske discipline*. Zagreb: Alineja
36. Claessens, L., Tartwijk, J., i sur. (2017). Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 478-493.
37. Cooper, P. (2006). *Promoting Positive Pupil Engagement: Educating Pupil with Social, Emotional and Behavioral Difficulties*. Malta: Media Centre.
38. Dobrotina, I., i Erokhina, E. (2016). Paradigm of the student-teacher relationship in the modern educational environment. *SHS Web of Conferences*, 29, 1-4.
39. Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Zagreb: Naklada Slap
40. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, Narodne novine, 63/2008.
41. Državni zavod za statistiku: Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, kraj šk.g. 2015./2016. i početak šk./ped.g. 2016./2017., Zagreb, 2017.
42. Državni zavod za statistiku: Osnovne škole kraj šk. g. 2016./2017. i početak šk. g. 2017./2018., Zagreb, 2017.
43. Einarsson, C. i Granstrom, K. (2002). Gender-biased Interaction in the Classroom: the influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 117-127.
44. Eurydice: Hrvatska: Uključenje djece i učenika s posebnim potrebama u redoviti sustav obrazovanja: dostupno na: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-11_hr; pristupljeno: 26.5.2018.

45. Ewing, A. (2009). *Teacher-child relationship quality and children's school outcomes: Exploring gender differences across elementary school grades*. Ph.D. thesis, The University of Arizona, Tucson.
46. Florian, L., i Linklater, H., (2010). Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369 - 386.
47. Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press. Dostupno na: file:///C:/Users/Win8.1/Desktop/9781135711153_preview.pdf; pristupljeno: 1.6.2018.
48. Furrer, C., i Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
49. Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging Among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
50. Granot, D. (2014). The Contribution of Homeroom Teachers' Attachment Styles and of Students' Maternal Attachment to the Explanation of Attachment-like Relationships between Teachers and Students with Disabilities. *American Journal of Educational Research*, 2(9), 764-774.
51. Grant, L. (1985). Race-Gender Status, Classroom Interaction and Children's Socialization in Elementary School. U: C. L. Wilkinson, I C. B. Marrett (Ur.), *Gender Influences in Classroom Interaction* (str. 57-77). Academic Press, INC
52. Hajovsky, D. B., Mason, B. A., i McCune, L. A. (2017). Teacher-student relationship quality and academic achievement in elementary school: A longitudinal examination of gender differences. *Journal of School Psychology*, 63, 119-133.
53. Hamre, B. K., i Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625 – 638.
54. Hamre, B. K., Pianta, R. C., Dower, J. T., i Mashburn, A. J. (2008). Teachers' Perceptions of Conflict with Young Students: Looking beyond Problem Behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
55. Havelka, N. (2001). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
56. Heider, F. (1958). *The psychology of Interpersonal Relations*. London: John Willey & Sons Inc.

57. Helker, W. P., Schottelkorb, A. A., i Ray, D. (2007). Helping Students and Teachers CONNECT: An Intervention Model for School Counselors. *Journal of professional counseling*, 35(2), 31-45.
58. Howes, C., Phillipsen, L., i Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38(2), 113-132.
59. Howes, C., i Hamilton, C. E. (1992). Children's Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers. *Child Development*, 63(4), 859-866.
60. Howes, C., Hamilton, C. E., i Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65(1), 253-163.
61. Hughes, J. N., Grossman, P., i Barker, D. (1990). Teachers' expectancies, participation in consultation, and perceptions of consultant helpfulness. *School Psychology Quarterly*, 5, 176 - 179.
62. Igrić, Lj. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb: Školska knjiga.
63. Igrić, Lj., Wagner Jakab, A., i Cvitković, D. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(1), 31-38.
64. Igrić, Lj., Wagner Jakab, A., i Cvitković, D. (2012). Samoprocjena i procjena ponašanja učenika s teškoćama u redovnoj osnovnoj školi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(1), 1-10.
65. Ivančić, Đ., i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzive kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139-157.
66. Jeđud, I., i Lebedina-Manzoni, M. (2008). Doživljaj školskog (ne)uspjeha kod djece i mladih s poremećajima u ponašanju. *Napredak*, 149(4), 404-425.
67. Jerome, E. M., Hamre, B. K., i Pianta, R. C. (2009). Teacher-Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945.
68. Johnson, L. J., i Pugach, M. C. (1990). Classroom teachers' views of intervention strategies for learning and behavior problems: Which are reasonable and how frequently are they used? *The Journal of Special Education*, 24(1), 69-84.
69. Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.

70. Keresteš, G. (2006). Učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda osnovne škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(1): 3-15.
71. Koller Trbović, N., i Žižak, A. (2012). Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(1), 49-62.
72. Koller-Trbović, N., Žižak, A. i Jeđud Borić, I. (2011). Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih. Povjerenstvo za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih Vlade Republike Hrvatske. Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti RH, Zagreb.
73. Kostelnik, M. J. (2004). *Djeca s posebnim potrebama: Priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: EDUCA
74. Kronos, M. P. (2016). *High School General Education English Teachers' Perception of IEP Accommodations for Students with Asperger Syndrome*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Illinois State University.
75. Lacković-Grgin, K. (2006). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap
76. Ladd, G. W., Birch, S. H., i Buhs, E. S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence?. *Child Development*, 70(6), 1373–1400
77. Levy, T. M. (2000). *Handbook of Attachment Interventions*. San Diego, London: Academic Press.
78. Lowenstein, A. E., Raver, C. C., i Jones, S. M. (2011). School Climate in Urban Elementary Schools: Its Role in Predicting Low-Income Children's Transition from Early Educational RCT to Kindergarten. *Society for Research on Educational Effectiveness*, str. 1-8.
79. Lynch, M., i Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35, 81–99.
80. Macuka, I., Smojver-Ažić, S., i Burić, I. (2012). Posredujuća uloga emocionalne regulacije u odnosu roditeljskoga ponašanja i prilagodbe mladih adolescenata. *Društvena istraživanja*, 2(116), 383-403.
81. Malykh, S. B., Barsky, P. I., Kutuzova, D. A., i Malykhin, P. A. (2005). School Psychological Services in Moscow: Current Status and Perspectives for Development. *School Psychology International*, 26(3), 259–274.

82. Masten, A. S. (2008), The Interplay of Social Competence and Psychopathology Over 20 Years: Testing Transactional and Cascade Models. *Child Development*, 79, 359-374.
83. McCormick, M. P., i O'Connor, E. E. (2014). Teacher–Child Relationship Quality and Academic Achievement in Elementary School: Does Gender Matter?. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 502–516.
84. Mikas, D. (2012). Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1–2), 83 – 101.
85. Murray, C., i Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of child demographic characteristics, academic orientations and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41, 751 –762.
86. Murray, C., Waas, G. A., i Murray, K. M. (2008). Child Race And Gender As Moderators Of The Association Between Teacher–Child Relationships And School Adjustment, *Psychology in the Schools*, 45(6), 562-578.
87. Novak, M., i Bašić, J. (2008). Internalizirani problemi kod djece i adolescenata: obilježja i mogućnosti prevencije. *Ljetopis socijalnog rada*, 15(3), 473-498.
88. O'Connor, E., i McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 87–98.
89. Obradović, J., Burt, K. B., i Masten, A. S. (2010), Testing a Dual Cascade Model Linking Competence and Symptoms Over 20 Years from Childhood to Adulthood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(1), 90-102.
90. Okpala, C. O. (1996). Gender-related differences in classroom interaction. *Journal of Instructional Psychology*, 23(4), 275-286.
91. Opić, S., i Kudek Mirošević, J. Handling Students with ADHD Syndrome in Regular Elementary Schools. *Napredak*, 152(1), 75–92.
92. Pianta, R. C, i Stuhlman, M.W. (2004). Conceptualizing risk in relational terms: Associations among the quality of child–adult relationships prior to school entry and children's developmental outcomes in first grade. *Educational and School Psychology*, 21, 32–45.
93. Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

94. Pianta, R. C., Hamre, B., i Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. U: W. M. Reynolds, i G. E. Miller (Ur.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (str. 199–234). Hoboken: Wiley.
95. Pianta, R. C., Steinberg, M., i Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's school adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295–312.
96. Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi, Narodne novine, 87/08 i 86/09.
97. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne novine, 24/2015.
98. Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, Narodne novine, 87/08., 86/09., 92/10., 105/10. – ispr., 90/11., 16/12., 86/12. i 94/13.; 2014.
99. Prović, P., Hrvatinić, V., i Skočić Mihić, S. (2015). Odgajatelj u radu s djecom s kroničnim bolestima. *Magistra Iadertina*, 10(1), 103-113.
100. Reardon, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija: Gdje se misli susreću*. Zagreb: Alinea.
101. Rečić, M. (2003). *Obitelj i školski uspjeh učenika*. Đakovo: Tempo.
102. Regan, K. (2009), Improving the Way We Think About Students With Emotional and/or Behavioral Disorders. *Teaching Exceptional Children*, 41(5), 60 - 65.
103. Rudan, V. (2001). Otvoreno i prikriveno u ponašanju i njegovim poremećajima. U: J. Bašić, i J. Janković (Ur), *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži* (str. 97-106). Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju
104. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., i Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154(1-2), 131-148.
105. Saft, E. W., i Pianta, R. C. (2001). Teachers' Perceptions of Their Relationships with Students: Effects of Child Age, Gender, and Ethnicity of Teachers and Children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125-141.
106. Savina, E. A., Savenkova, I. A., Esterle, A. E., i sur. (2018). The Study of Teachers' and Parents' Needs for Psychological Consultation from School Psychologist. *Psihologo-Pedagogičeskie Issledovaniâ*, 9(4), 1-11

107. Savina, E., Moskovtseva, L., Naumenko, O. i Zilberberg, A. (2014). How Russian teachers, mothers and school psychologists perceive internalising and externalising behaviours in children. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(4), 371–385.
108. Sekušak-Galešev, S. (2002). Hiperaktivnost. *Dijete i društvo*, 1, 4-14.
109. Settanni, M., Longobardi, C., i Sclavo, E. (2015). Development and psychometric analysis of the student-teacher relationship scale-short form. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-7.
110. Singer, M. (2008). *Kriminološke osobitosti maloljetničke delinkvencije*. Zagreb: Globus.
111. Slavić, A., i Rijevec, M. (2015). Školska kultura, stres i dobrobit učitelja. *Napredak*, 156(1-2), 93-113.
112. Spajić-Vrkaš, V. (2008). Pedagoški zanemaren div: kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik i mjerilo njene učinkovitosti. *Mirisi djetinjstva*, 44-54.
113. Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, Jiun-Yu, i Kwok, Oi-Man. (2012). Dynamics of Teacher-Student Relationships: Stability and Change across Elementary School and the Influence on Children's Academic Success. *Child Development*, 83(4), 1180-1195.
114. Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., i Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher – Student Relationships. *Educ Psychol Rev*, 23, 457–477.
115. Stančić, V. (1985). *Djeca s teškoćama u razvoju u redovnoj osnovnoj školi*. Zagreb: SIZ odgoja i obrazovanja.
116. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., i Igrić, Lj. (2001). Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37(2), 143-152.
117. Stančić, Z., i Ivančić, Đ. (1999). Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju učenika usporenog kognitivnog razvoja. U: V. Rosić (Ur), *Zbornik radova Drugog međunarodnog znanstvenog kolokvija: nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju* (str. 469-482). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
118. Stenger, M. K., Tollefson, N. i Fine, M. J. (1992). Variables that Distinguish Elementary Teachers Who Participate in School-Based Consultation from Those Who Do Not. *School Psychology Quarterly*, 7(4), 271 – 284.
119. Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9, 9-14.
120. Stuhlman, M., i Pianta, R. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31, 148–163.

121. Uzelac, S. (1995). *Socijalna edukologija*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
122. Van Huyssteen, A. (2009). *Applying attachment theory to explore the emotion regulation characteristics of a child diagnosed with ADHD*. South Africa, Africa: Stellenbosch: University of Stellenbosch.
123. Varga, R. (2015). Razvoj učeničkih socijalnih kompetencija nastavom u okviru pedagogije odnosa. *Pedagoška istraživanja*, 12(1-2), 87-102.
124. Vlah, N. (2013). Samoprocijena ponašanja adolescenata na različitim razinama poremećaja u ponašanju. *Napredak*, 154(1-2), 149-166.
125. Vlah, N., Međimorec Grgurić, P., i Baftiri, Đ. (2017). Demografska i profesionalna obilježja srednjoškolskih nastavnika u relaciji sa stavovima prema edukacijskom uključivanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(1), 86-100.
126. Vlah, N., i Rašković, K. (2014). Problemi u radu s učenicima s emocionalnim teškoćama i teškoćama u ponašanju i obrasci ponašanja u sukobima kod učitelja razredne nastave. *Pedagoška istraživanja*, 11(1), 141 – 154.
127. Vrcelj, S. (1999). Nastavnik – izvor učenikove ugone i neugode u školi. U: V. Rosić (Ur), *Zbornik radova Drugog međunarodnog znanstvenog kolokvija: nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju* (str. 110-115). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
128. Vrcelj, S. (2003), Školska kultura – faktor kvalitete. U: M. Kramar, i M. Duh (Ur.), *Didaktični in metodični vidiki prenovne in razvoja izobraževanja: knjiga referatov z 2. mednarodnega znanstvenog a posveta* (str. 87-95). Maribor: Pedagoški fakultet
129. Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iardetina*, 2(1), 91-106.
130. Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagoška istraživanja*, 5(1), 7-20.
131. Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 231–240.
132. Yuryevna Kleptsova, E., i Anatolyevich Balabanov, A. (2016). Development of Humane Interpersonal Relationships. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(4), 2147-2157.
133. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine, 87/2008.
134. Zibar-Komarica, V. (1993). *Neuspjeh u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
135. Zloković, J. (1998). *Školski neuspjeh – problem učenika, roditelja i učitelja*. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju.

136. Žižak, A., Koller-Trbović, N., i Jeđud, I, (2004). Poremećaji u ponašanju djece i mladih: perspektive stručnjaka i perspektive djece i mladih. U: J. Bašić, J., N. Koller-Trbović, i S. Uzelac (Ur.), *Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja* (str. 119-137). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu