

Produženi stručni boravak i školski uspjeh

Bermanec, Sara

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:398922>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-26**



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

PRODUŽENI STRUČNI BORAVAK I ŠKOLSKI USPJEH
diplomski rad

Ime i prezime studentice: **Sara Bermanec**

Studij: **Pedagogija – jednopredmetni studij**

Ime i prezime mentora: **Prof. dr. sc. Branko Rafajac**

Rijeka, rujan 2018.

Zahvaljujem se mentoru prof.dr.sc.Branku Rafajcu na izdvojenom vremenu i trudu, strpljenju i stručnom vođenju pri realizaciji ovo rada. Hvala svim učenicima, nastavnicima i socijalnoj pedagoginji koji su sudjelovali u ovom istraživanju. Posebno zahvaljujem Domu za odgoj djece i mladež Rijeka na stručnim savjetima. Zahvaljujem se svim prijateljima i obitelji koji su bili uz mene bez obzira radilo se o teškim ili sretnim situacijama.

SADRŽAJ

1. UVOD.....	5
2. ŠKOLSKI USPJEH.....	7
3. ČIMBENICI ŠKOLSKOG USPJEHA.....	8
3.1. Obitelj.....	8
3.2. Škola.....	10
3.3 Vršnjaci.....	11
3.4. Motivacija.....	12
4. PROSOCIJALNO PONAŠANJE.....	14
5. PROBLEMI U PONAŠANJU.....	15
5.1. Klasifikacija problema u ponašanju.....	17
6. RIZIČNA PONAŠANJA U SKLOPU PROBLEMA U PONAŠANJU.....	22
6.1. Djeca i mladi „u riziku“.....	22
6.2. Rizični čimbenici.....	24
6.3. Scholte koncept-model rizičnih čimbenika.....	29
6.4. Zaštitini faktori.....	31
6.4.1. Rizični i zaštitni čimbenici u okviru škole.....	34
7. PREVENCIJA.....	35
7.1. Prevencija problema u ponašanju.....	35
7.2. Škola u prevenciji problema u ponašanju.....	38
8. POLUDNEVNI BORA VCI U ŠKOLAMA – PREVENTIVNI PROGRAMI.....	42
9. ISTRAŽIVANJE POVEZANOSTI UKLJUČENOSTI UČENIKA U TRETMAN PROGRAMA PRODUŽENOGSTRUČNOG POSTUPKA I NJIHOVA USPJEHA.....	46
9.1. Svrha istraživanja.....	46

9.2. Istraživačka pitanja	46
9.3. Uzorak ispitanika.....	48
9.4. Metode prikupljanja podataka	48
9.5. Postupci prikupljanja podataka.....	48
9.6. Obrada podataka	48
10. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I NJIHOVA INTERPRETACIJA	50
10.1. Rezultati istraživanja i interpretacija rezultata - Učitelji.....	50
10.2. Rezultati istraživanja i interpretacija rezultata – Socijalni pedagog/odgajatelj	62
10.3. Analiza školskog uspjeha učenika	67
11. ZAKLJUČAK.....	68
12. SAŽETAK.....	72
13. SUMMARY.....	73
14. PRILOZI.....	74
15. LITERATURA	77

1. UVOD

Veliki izazov za profesore, stručne suradnike i vršnjake unutar školskog okruženja, predstavljaju učenici s problemima u ponašanju. U školama se javlja povećan broj takvih učenika (Mihčić i Bašić, 2008). S druge strane djeca i mladi s problemima u ponašanju nose veliki teret, koji druga djeca s posebnim potrebama ne nose. Djecu s problemima u ponašanju okrivljava se za njihovo ponašanje. Takva djeca ne mogu kontrolirati svoje akcije i ne mogu zaustaviti ometajuća ponašanja ako oni tako sami odluče. U ovom radu ćemo govoriti o važnosti škole i obrazovanja u svakom društvu, posebice osnovnoškolskom kod identifikacije i prevencije problema u ponašanju. Tijekom osnovnoškolskog obrazovanja glavni faktor igra uspjeh, odnosno neuspjeh jer je zapravo on jedan od prvih pokazatelja kod djece koja imaju predispozicije za razvitak problema u ponašanju. Pedagoška enciklopedija (1989) pojam uspješnosti u odgoju i obrazovanju definira kao vrijednosnu orijentaciju koja se ostvaruje razlikom trenutnih rezultata s rezultatima koji se očekuju. Enciklopedijski rječnik pedagogije (1963, prema Bedeković i Lež 2009) uspjeh u školi definiraju kao stupanj u kojem su učenici trajno usvojili nastavnim planom propisno znanje, vještine i navike, razvili psihofizičke sposobnosti i formirali moralno spoznavanje, htijenje i djelovanje.

Škola je primarni subjekt gdje se najprije detektiraju problemi u ponašanju odnosno uočavaju učenici koji su razvili ili su u riziku da razviju problem u ponašanju. Vrlo je važno da se rizik i naznake problema u ponašanju detektiraju u nižim razredima, na vrijeme kako bi se oni mogli prevenirati. Programi prevencije koji se smatraju uspješnima uključuju aktivnosti kvalitetnog provođenja vremena nakon nastave, kada velik broj učenika ostaje bez nadzora odraslih osoba (Mihčić i Bašić 2008). Jedno od rješenja za „zanemarivanje“ učenika u riziku koji učitelji i profesori najčešće pokušavaju upristojiti ili samo zanijekati njihove probleme, jest uključivanje djece i mladih u riziku u program prevencije rizika putem pedagoške mjere odgojno-obrazovnog tretmana poludnevnog stručnog boravka (PB) koji djeluje u sklopu Doma za odgoj djece i mladeži. Program uz ostale ciljeve potiče razvijanje pozitivnih čimbenika za ostvarenje školskog uspjeha i detekciju problema koji sprječavaju mlade u riziku da se formiraju u kompletne osobe. Važnost ovog odgojno - obrazovnog tretmana jest što djeluje u okviru škole što pridonosi činjenici da se djecu i mlade ne izdvaja iz njihovog socijalnog okruženja, već mu je osigurana svakodnevna, stručna pomoć u svladavanju poteškoća (Habjanec- Martinović i Marušić 1999). Ovaj program usmjerava se na rano otkrivanje bilo internaliziranih ili eksternaliziranih problema

u ponašanju. Ovdje se javlja još jedna prednost organizacije takvog preventivnog programa u školskom okruženju – mogućnost identifikacije rizičnih ponašanja u što ranijem okviru. Glavni cilj ovoga istraživanja jest ispitati stavove učitelja, socijalnog pedagoga i učenike uključene u produženi stručni postupak o mogućoj povezanosti postupka školskog uspjeha.

2. ŠKOLSKI USPJEH

Pedagoška enciklopedija (1989) pojam uspješnosti u odgoju i obrazovanju definira kao vrijednosnu orijentaciju koja se realizira usporedbom rezultata koji se očekuju s trenutnim ostvarenim rezultatima. Ovom definicijom slaže se autorica Vrcelj (1996) koja specificira uspješnost na razini škole, te navodi kako se školski uspjeh definira odnosom između zadanog (nastavnog plana) i ostvarenog (usvojenog nastavnog plana). Enciklopedijski rječnik pedagogije (1963, prema Bedeković i Lež 2009) uspjeh u školi definiraju kao stupanj u kojem su učenici trajno usvojili nastavnim planom propisno znanje, vještine i navike, razvili psihofizičke sposobnosti i formirali moralno spoznavanje, htijenje i djelovanje. Autorica Zloković, (1998., McCoy i sur., 2005., Beabout, 2006) navodi kako školski uspjeh podrazumijeva uspješan razvoj osnovnih životnih vještina, savladavanje školskih sadržaja, te prilagođavanje učenika socijalnoj sredini. Školski uspjeh percipira se kao uspješnost učenika u sposobnosti učenja, što znači da se na školske norme uspješno odgovara kvalitetnom i produktivnom izgradnjom znanja. Dakle, školskim se uspjehom smatra formalna izvrsnost koja se postiže aktivnim i misaonim učenjem s razumijevanjem (Jerić i Sitar 2013.) Školski uspjeh možemo definirati kroz dvije dimenzije; vanjsku i unutarnju (Bašić i Krančelić-Tavra, 2004, Kuzmanović, 2011). Vanjska dimenzija obuhvaća akademski uspjeh, a unutarnja perspektiva orijentirana je na unutarnji doživljaj učenika. Unutarnja perspektiva obuhvaća subjektivnu procjenu vlastitog uspjeha na akademskom, osobnom i impersonalnom planu. Kada govorimo o vanjskoj dimenziji školskog uspjeha treba naglasiti kako su opći uspjeh i zaključne ocijene iz određenih premata osnovna mjera i dokaz izvršavanja zadaća i kvaliteta rada učenika tijekom školske godine (Jokić, Ristić Dedić, 2010). Važni pokazatelji školskog uspjeha su jak osjećaj školske kompetencije i manje negativnih osjećaja prema školi (Brajša-Žganec i sur, 2009). Tijekom osnovnoškolskog obrazovanja, djeca i mladi počinju koristiti socijalne usporedbe prilikom ocjenjivanja. U tom smislu djeca i mladi stvaraju sliku o sebi, ali isto tako stvaraju sliku o svojim suučenicima, čiji utjecaj ima izravno djelovanje na školski uspjeh. Takav oblik usporedbe sa svojim suučenicima služi pojedincu kao kriterij uspješnosti. Stres i razvoj naučene bespomoćnosti mogu se javiti kod ocjenjivanja sebe kao uspješnog ili neuspješnog te se prema tome definiraju razlozi koji vode ka uspjehu ili neuspjehu (Subotić, Brajša-Žganec i Merkaš, 2008).

3. ČIMBENICI ŠKOLSKOG USPJEHA

Školski uspjeh učenika posebno na razini osnovne škole nije samo pokazatelj učinkovitosti već je i glavna odrednica budućnosti mladih. Brojne razine učenikova životnog okruženja utječu na školski uspjeh od onih najosobnijih do eksternaliziranih elemenata životnih iskustava učenika. Školski uspjeh podređen je djelovanju raznih recipročno povezanih faktora, a njihov utjecaj razlikuje se prema intenzitetu i dinamizmu. Školski uspjeh kao školsko postignuće može biti uzajamno objašnjen kroz intelektualnu sposobnost, motivaciju i osobine ličnosti (Buljubašić Kuzmanović, 2012). Autor Rečiću (2003) kao osnovne čimbenike koji utječu na školski uspjeh navodi biološke faktore, osobine učenika i socijalne faktore. Biološki faktori obuhvaćaju rad živčanog i endokrinog sustava, tjelesnu konstituciju, te promjene tijekom razdoblja života u kojem se učenik nalazi. Biološki faktori na sebe vežu osobine učenika koje su određene genima i okolinom u kojoj učenik živi. Osobine ličnosti obuhvaćaju kvocijent inteligencije, intelektualnu radoznalost, povjerenje u vlastite snage, metode učenja, radne navike, redovitost polaznja škole, zdravstveno stanje, motivacija za učenje i dr. Socijalno faktori pak se odnose na utjecaj okoline na samog učenike. Utjecaj može biti sa strane obitelji, škole, vršnjaka, osobe s kojima pojedinac dolazi u kontakt, literatura, mediji. Autorice Jerić i Sitar (2013) također navode čimbenike o kojima školski uspjeh ovisi, a oni su: pozitivna slika o samome sebi, aktivan misaon odnos prema sadržaju učenja, jezične sposobnosti, prihvaćanje neuspjeha, upornost, radne navike, samostalnost

U okviru ovog diplomskog rada izdvojiti će se sljedeći čimbenici važni za školski uspjeh: obitelj (roditelji), vršnjaci, škola kao takva te motivacija učenika, a njihovi načini djelovanja i utjecaja na učenika su opisani u nastavku.

3.1. Obitelj

Najistaknutiji čimbenik u okviru socijalnih utjecaja na razvoj djece i mladih je obitelj (Marušić 1996). „Obitelji funkcioniraju u okviru društveno-ekonomsko-kulturalnih prilika, stvarajući pri tome posebne uvjete za život i rad svojih članova“ (Vrcelj, 1996, str. 20). Roditelji sugeriraju djetetu prva shvaćanja o sebi i svijetu oko njega, prenose svoj model komunikacije, preuzimaju odgovornost za emocije i ekonomsku zaštitu pripremaju dijete za daljnje korake socijalizacije (Marušić 1996). Iz tog razloga možemo reći da obitelj predstavlja vrlo važan čimbenik u odgoju i obrazovanju svoje djece, razvidno tome oni predstavljaju neizostavan čimbenik za rad i školski uspjeh (Zloković, 1998). Obitelj kao primarni faktor socijalizacije determinira ukupni razvoj djeteta, pa tako velikim dijelom utječe i na školska postignuća.

Autori Christensen i Sheridan (2001) u svom istraživanju o suodnosu obitelji i škole orijentirali su se na partnerski odnos obitelji i škole, kako bi se poboljšala mogućnost napretka i uspjeha kod učenika u četiri područja: usmjerenost na suradnju učitelja i obitelji kako bi se poboljšale mogućnosti prvenstveno školskog uspjeha; vjerovanje u zajedničku odgovornost za odgoj i obrazovanje djece; nužnost kvalitete suradnje kao veze među obitelji i škole. Orijentacija u čijem fokusu su partnerski odnosi obitelji i škole važni kako bi stvorili uvijete kojima učeniku olakšavaju uspjeh. Podrška roditelja koju daju svojoj djeci producira povećanju motivacije i samopouzdanja, a to za posljedicu ima bolji školski uspjeh njihove djece (Škutar, 2014). Važni faktori školskog uspjeha unutar obitelji su socioekonomski status obitelji, obrazovni status roditelja, nezaposlenost ili prezaposenost roditelja, zatim uloga odnosa između roditelja i djeteta, nadzor nad djeteta i koliko roditelji podupiru i rade na razvoju samostalnosti svoje djece (Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Macuka i Burić, 2016). Promatrajući efekte roditeljskog ponašanja na razvoj djeteta, navode se dvije temeljne dimenzije roditeljskog ponašanja u svim razvojnim razdobljima: emocionalnost i kontrola (Macuka i Burić, 2016). Dimenzija emocionalnosti podrazumijeva podršku, toplinu, osjećajnost prihvaćanjem ili njegovanjem. Emocionalnost je bipolarna dimenzija roditeljskog ponašanja. Jednu stranu ove dimenzije predstavljaju emocije kao što su toplina i prihvaćanje djeteta, a druga strana se odnosi na hladnoću, odbacivanje, udaljenost i neprijateljstvo prema djetetu. S druge strane dimenzija kontrole, može se podijeliti na psihološko i bihevioralno kontroliranje (Cummings i sur., 2000). Bihevioralna kontrola odnosi se na postavljanje pravila ponašanja i određivanje granica u svrhu izbjegavanja nepoželjnog ponašanja kod djece i mladih. Psihološkom kontrolom roditelji prate djetetove unutarnje doživljaje, emocije, misli i vrše implementaciju spleta odgojnih postupaka koji pridonose razvoju psihološke nezavisnosti, samostalnosti i individualizacije (Macuka i Burić 2016). Djeca i mladi koji tijekom odrastanja imaju podršku roditelja na emocionalnom planu često imaju manje problema u usvajanju i izražavaju prosocijalnih ponašanja, posjeduju visoko samopoštovanje te postižu bolji školski uspjeh. Nasuprot tome nedostatak prihvaćanja i podrške od strane roditelja povezano je s neadaptivnim razvojnim ishodima kod djece, poput povlačenja, agresije i poremećaja pažnje te lošijega školskog uspjeha (Cummings, 2000).

3.2.Škola

Školovanje ima izravne utjecaje na obrazovno postignuće djece, njihovo stjecanje pismenosti, računanja i znanstvenih spoznaja. Obrazovna kvalifikacija u osnovnoškolskom obrazovanju ključ je ulaska djeteta u visoko obrazovanje gdje on stječe svoje zvanje i time se zapošljava. Učenje specifičnih znanja i vještina izravni je učinak nastave u školskom odgojno – obrazovnom sustavu (Good & Brophy, 1986b prema Sylva 1994). Kvalitetno obrazovanje je od europske obrazovne politike procijenjeno kao prioritet i glavni strateški cilj (Kovač, Buchberger 2013). Vlada Republike Hrvatske, konkretnije ministarstvo prosvjete i športa (2002.) definira svrhu osnovnog obrazovanja kao „mogućnost svakog učenika za stjecanje znanja, razvijanje sposobnosti, umijeća, stajališta i navika potrebnih za život i rad ili dalje školovanje“. Škola kao odgojno-obrazovna ustanova, nije prepoznata samo kao mjesto učenja, već ona uz obitelj, zauzima krucijalno mjesto u socijalnom odgoju i oblikovanju osobnosti djece i mladih (Meščić-Blažević 2007). Zadaća škole kroz svoje odgojno - obrazovno djelovanje je pružiti znanja, umijeća i navike, razvijati tjelesne i duhovne sposobnosti te izgrađivati odlike osobnosti koje čovjeka čine čovjekom (Bedeniković, Lež, 2009). Škole imaju nezamjenjivu ulogu u konstrukciji uvjeta za zdravi razvoj djece i mladih. Školsko okruženje jedna je od krucijalnih socijalizacijskih čimbenika u kojoj djeca i mladi eksperimentiraju i razvijaju svoje kompetencije (Maglica i Jerković 2014). Školska zadaća je poticanje pozitivnih i društvu prihvatljivih oblika socijalnog ponašanja, odnosno poticanje socijalnih kompetencija u svrhu smanjenja nepoželjnih ponašanja (Keresteš, 2002). Kada govorimo o odgojnom djelovanju škole, ne govorimo o usputnim pozitivnim učincima obrazovnog djelovanja, nego o organiziranom dijelu svakodnevnog djelovanja u svrhu socijalizacije, usvajanja pozitivnih stavova, općih moralnih i demokratskih vrijednosti (Livazović i Vranjec, 2012). Glavna komponenta konstruiranja povoljnih uvjeta je ublažavanje rizičnih faktora i pojačavanje zaštitnih čimbenika prisutnih u školskom okruženju (Forneris i sur, 2010). Razvidno tome mlade je poželjno podučavati kako u različitim okruženjima najbolje očuvati svoj integritet. Osnovnoškolsko obrazovanje obvezno je za svu djecu. Osnovna škola ne može biti selektivna. Svi učenici su dužni na vrijeme i s uspjehom završiti osnovno obrazovanje. Kako bi to bilo moguće, škola je dužna svakom učeniku omogućiti postizanje uspjeha u skladu s njihovim mogućnostima. Zadaća je škole osigurati zdravu školsku klimu i okruženje u kojem će učitelji moći nesmetano poučavati, a učenici učiti (Bedeković i Lež 2009). Osnovna škola kao primarni subjekt prva detektira probleme u ponašanju kod djece i

mladih, odnosno uočava učenike koji su razvili ili u riziku da razviju probleme u ponašanju. Veliki značaj kod otkrivanja takvih pojedinaca imaju stručne službe, među kojima je i pedagog. Vrlo je važno da se rizici razvitka problema u ponašanju otkriju što ranije, u nižim razredima, kako bi se na vrijeme mogli prevenirati.

U dosadašnjim istraživanjima o utjecaju škole na uspjeh učenika prikazano je da škola organizacijom nastavnih aktivnosti doista djeluje na školski uspjeh učenika. Interpretacijom rezultati istraživanja koje su proveli Holta i Campbella (2004., prema Bedeniković Lež, 2009) dokazano je da ako škola pravilno organizira pojedine aktivnosti one mogu utjecati na bolji školski uspjeh. Aktivnosti organizirane od strane škole, koje su od ključne važnosti za postizanje boljeg školskog uspjeha su: jasno zacrtani cilj razvoja i djelovanja, visok stupanj suradnje i komunikacije između škole i obitelji, visok stupanj roditeljske i društvene uključenosti, visoki standardi i očekivanja za sve učenike, gdje se redovito provodi nadzor učenja i poučavanja učenika i potiče stručno usavršavanje učitelja. Uspješnom se dakle može smatrati ona škola koja svim svojim nastojanjima odgoja, intelektualno i moralno obogaćuje i oplemenjuje svoje učenike, bez obzira na to iz kakve obitelji dijete dolazi i kakvo predškolsko iskustvo i roditeljsku potporu donosi u školu.

3.3 Vršnjaci

Pojam ravnopravnih odnosa i njegova važnost za razvoj djece uvijek su bili središnji u razvojnoj psihologiji (Cairns i Cairns, 1994 prema Kindermann, 2015). Uključivanjem djece u vrtiće, a nakon toga i u osnovne škole krug osobe koje neposredno djeluju na razvoj djece i mladih širi se s obitelji na skupine vršnjaka. Vršnjačke skupine imaju veliki utjecaj na ponašanja pojedinca, te je odnos prema školi i učenju također pod utjecajem prijatelja (Bilić, 2001). Vršnjaci su neophodni za društveni razvoj, za učenje kako se povezati s drugima, za žongliranje individualnih potreba s potrebama veće društvene strukture, kao i za učenje kako dobiti pomoć i podršku te usklađivanje s većom kulturom (Wentzel, 2005 prema Kindermann, 2015). „Važan čimbenik za moralno formiranje, socijalizaciju i ljudske integracije, imaju društvene organizacije sa svojim akcijama u razvijanju prijateljstva, zajedništva i osjećaja pripadnosti širem kolektivu“

(Rečić, 2003., str. 29). Autorica Žužić (2009) navodi kako svaka osoba teži grupi vršnjaka, zbog osjećaja zajedništva, razumijevanja, potpore, utjehe, te važnog razvijanja „mi“ osjećaja koji obilježava pripadnost nekoj skupini i osjećaj sigurnosti unutar iste. Kod školskog uspjeha veliku važnost ima prihvaćanje djece i mladih u razrednoj sredini. Neprihvatanje od strane vršnjaka u razredu može za posljedicu imati poteškoće u savladavanju gradiva. Vršnjačke skupine utječu na razvoj osobnosti definiranjem normi u grupi koja povećava sličnost među sudionicima grupe (Reitz i sur., 2014). Autor Jevtić (2014.) je u svom istraživanju došao do zaključka da učenici koji imaju pozitivne odnose sa svojim vršnjacima pokazuju prosocijalno ponašanje i posjeduju pozitivan stav prema odgojno – obrazovnim sredinama. Takvi učenici prema istom istraživanju postižu bolja školska postignuća, a osjećaj usamljenosti daleko je manji u odnosu na učenike koji nisu ostvarili pozitivne odnose sa svojim vršnjacima

3.4.Motivacija

U okviru psihološke znanosti motivacija se definira kao stanje u kojem su djeca i mladi pobuđeni nekim potrebama, porivima, težnjama, željama ili motivima, a usmjereni su prema postizanju nekog cilja koji izvana djeluje kao poticaj na ponašanje (Petz (ur.), 2005). Autor Jakšić (2003) objašnjava kako je motivacija povezana s različitim unutarnjim biološkim i psihološkim pobudama i dinamičkom snagom. Nadalje navodi kako u dinamičke snage spadaju potrebe, nagoni, težnje, namjere, želje, impulsi, poticaji, porivi i slično. U okviru školske motivacija autor Vizek – Vidović i suradnici (2003.) definiraju motivaciju kao unutarnje stanje koje izaziva, održava i usmjerava ljudsko ponašanje k postizanju nekog cilja te ima temeljnu ulogu u učenju. Vrlo je važno strukturirati nastavu koja će motivirati učenike na učenja uvažavajući njihove emocionalne i socijalne potrebe te kognitivne sposobnosti svakog učenika u određenom razdoblju odrastanja (Grgin, 2004). Motivacija kao krucijalna dokimološka spoznaja predstavlja sve ono što usmjerava aktivnost djece i mladih, uključuje potrebe, interese, vrijednosti, stavove, težnje i poticaje (Kolić-Vehovec, 1998). U tom kontekstu motivacija je jedan od ključnih elemenata pozitivnih akademskih ishoda, pored sposobnosti i okolinskih faktora (Grgin, 2004). Prema tome motivacija se usko veže s pozitivnim stavovima prema školi, boljom disciplinom i većim zadovoljstvom (Vizek Vidović i sur., 2003). Autor Dević (2015.) u svom je istraživanju utvrdio kako su bolje školske vještine, inteligencija i bolje socijalne vještine povezane s većom

motivacijom za školski uspjeh. Autor Bong (2004) u svom istraživanju kako učenici ne iskazuju istu razinu motiviranosti za sva područja. Naglašava kako nije nužno su učenici jednako motivirani u svim područjima. Učenici koji su visoko motivirani za jedan školski predmet, ne moraju se podjednako dobro osjećati u drugim školskim predmetima.

Utvrđeno je kako se u psihologiji općenito, a posebno unutar psihologije učenja prepoznaje razlika u motivaciji. Razlikujemo motivaciju koja proizlazi iz sadržaja učenja iznutra (intrinzična) i ona koja proizlazi od vanjske motivacije (ekstrinzična). Ekstrinzična motivacije ne projicira se od samo stvari već izvana. Intrinzična motivacija podrazumijeva sve ono što učenika navodi na aktivnost iznutra (Jakšić 2013). Intrinzična motivacija osnažuje aktivnost, usmjerava i određuje joj trajanje. Potreba za aktivnošću se javlja unutarnjom pobudom, a zadovoljstvo je posljedica samo aktivnosti ili njezina značenja (Kyriacou, 1991). U osnovi intrinzične motivacije nalaze se potrebe, interesi, sposobnosti te sklonosti, stavovi, vrijednosti, očekivanja, kognitivne prosudbe i odluke te njima izazvane emocije (Jakšić 2013). Unutar školskog uspjeha, unutarnja motivacija se odnosi na dijelove školskog programa i gradiva koje učenici uče iz čiste radoznalosti i ne očekuju za to nikakvu nagradu (Vizek Vidović i sur., 2003). Učenici takve sadržaje doživljavaju kao spoznajno vrijedne i praktično korisne, pa ih učenik doživljava kao lake i ugodne (Jakšić 2013).

Ekstrinzična ili vanjska motivacija s druge strane učenika određuje aktivni vanjski ciljevi koje učenjem nastoje dostići. Također prisutni su i svi okolni utjecaji koji navode učenike na učinkovitije učenje (Jakšić 2013). Učenici sudjelovanjem u aktivnosti postižu neki drugi cilj ili svrhu izvan aktivnosti, a ne samo završavanje aktivnosti iz ugone. Cilj može biti baziran na konceptu nagrade i kazne. On ima neku drugu svrhu kao što je pohvala, izbjegavanje neugodnih posljedica uspjeha i dr. (Vizek Vidović i sur., 2014). Istraživanja su pokazala kako intrinzično motivirani učenici koriste dublje strategije procesiranja, postižu bolji akademski uspjeh, te percipiraju veću kompetentnost, samoeфикаsnost, autonomnost, psihičku dobrobit i osjećaju veće zadovoljstvo kod obavljanja brojnih životnih aktivnosti, dok ekstrinzični ciljevi mogu također doprinostiti navedenom, ali je njihov efekt slabiji u odnosu na intrinzične ciljeve (Koludrović i Reić - Ercegovac 2013).

4. PROSOCIJALNO PONAŠANJE

Glavna tema ovog rada je socijalno – pedagoška mjera poludnevnog boravka, te njezin suodnos sa školskim uspjehom. Glavni cilj navedene socijalno – pedagoška mjera je razviti socijalne kompetencije kod djece i mladih koji su uključeni u navedeni program. Svako dijete ili mlada osoba razlikuje se od ostalih. Razlike možemo uvidjeti u socijalnim kompetencijama pojedinih osoba. Djeca i mladi, kao i odrasle osobe su socijalna bića, razvidno tome veliku količinu vremena provode u međusobnoj interakciji (Vasta, Haith i Miller 1997). Socijalizacija može ići u dva smjera, u pozitivne i poželjne oblike ponašanja (prosocijalno ponašanje) te negativne i nepoželjne oblike socijalnog ponašanja (antisocijalno ponašanje) (Kereste, 2002). Tijekom prekretnica u životu djece i mladih, kao što su polazak u školu, mogući su problemi prilikom interakcije s drugima. Takve situacije mogu stvoriti osjećaj tjeskobe i usamljenosti (Katz i McClellan, 1999). Stoga veliku važnost ima razvijanje socijalnih kompetencija i prosocijalnog ponašanja, kako bi kasnije lakše funkcionirali u društvu. Socijalne kompetencije su važan preduvjet ka realizaciji pozitivnih međuljudskih odnosa, a samim time i prihvaćanja od strane vršnjaka. Uvidom u stručnu literaturu koja se orijentira na socijalne kompetencije, možemo primijetiti velik broj različitih pogleda na navedeni pojam. Zajednička točka većini definicija su socijalne vještine, donošenje odgovarajućih socijalnih odluka, te ponašanja u skladu s njima (Jurčević-Lozančić 2001). Autori Katz i McClellan (1999) definiraju socijalnu kompetenciju kao mogućnost regulacije emocija, poznavanje i razumijevanje društva i socijalnih umijeća te odnos socijalnih vještina potrebnih kao bi se postupili u skladu s tim spoznajama. Autor McFadyen (2006) socijalnu kompetenciju definira kao prilagođenost i posjedovanje vještina za rješavanje socijalnih problema u svrhu postizanja određenog socijalnog cilja i pozitivnog razvojnog ishoda. Socijalna kompetencija vrlo je širok pojam, koji obuhvaća i prosocijalna ponašanja. Iako vrlo slični termini, oni se ipak razlikuju u nekim segmentima. Socijalno kompetentna osoba ima razvijena prosocijalna ponašanja. Prosocijalno ponašanja obuhvaća ponašanja koja za cilj imaju pomoć drugome ili činjenje koristi drugoj osobi (Keresteš, 2002), iz čega bismo mogli zaključiti da su prosocijalna ponašanja više okrenuta prema intrapersonalnim kompetencijama . Autori Vasta, Haith i Miller (1997:540) prosocijalno ponašanje specificiraju kao „vid moralnog postupanja koje uključuje društveno poželjna ponašanja poput dijeljenja s drugima, pomaganje i suradnju“ Prosocijalno ponašanje smatra se suprotnim agresivnom ponašanju, što dokazano istraživanjima koja pokazuju negativnu

korelaciju ta dva pojma (Berberić, 2008). Prosocijalno ponašanje preduvjet je za osiguranje zdravih i vršnjačkih odnosa.

5. PROBLEMI U PONAŠANJU

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (Narodne novine, 87/2008) propisuje kako su učenici s posebnim odgojno – obrazovnim potrebama daroviti učenici i učenici s teškoćama. Među učenike s teškoćama ubrajaju se učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, učenici s problemima u ponašanju i učenici s emocionalnim teškoćama. Navedenoj skupini pripadaju i učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i jezičnim čimbenicima. Navedeni zakon upućuje nas kako postoje mnogi oblici problema u ponašanju koji su uvjetovani socijalnom (egzogenom) etimologijom, a također se manifestiraju u obliku znatno otežanog funkcioniranja u odgojno – obrazovnoj sredini. (Bouillet 2010). Tijekom pisanja ovog rada termin poremećaji u ponašanju djece i mladih zamijenjen je terminom „Problemi u ponašanju djece i mladih“. Godine 2011. prihvaćen je navedeni termina zbog njegovog manje stigmatizirajućeg efekta (u usporedbi s terminom „poremećaji u ponašanju“) (Koller-Trbović i Žižak, 2012).

U svakodnevnom životu, posebice odgojno obrazovnim ustanovama često nailazimo na različite nazive za probleme u ponašanju. Prema socijalno – pedagoškoj teoriji najčešći termini koji se odnose na probleme u ponašanju su: „smetnje u ponašanju, nedovoljno kontrolirano ponašanje, asocijalno i antisocijalno ponašanje, društveno neprihvatljivo ponašanje, rizično ponašanje, socijalna neprilagođenost, delinkvencija, devijantno ponašanje, abnormalno, opozicijsko, odgojna zapuštenost, društvena neprilagođenost, maloljetnička delinkvencija, socijalna neprilagođenost, neprilagođena djeca, djeca s karakternim smetnjama i sl.“ (Zrilić, 2011). Problemi u ponašanju mogu se promatrati iz aspekta različitih znanosti - iz aspekta prava, psihologije, sociologije i pedagogije tako da niti jedno područje društvenog djelovanja samostalno ne može razložiti sve komponente tog fenomena, već su u rad s djecom s problemima u ponašanju uključeni stručnjaci koji pokrivaju različita područja djelovanja. (Pejović-Milovančević i sur, 2002). Koščak (prema Zrilić 2017) navodi kako svaka od gore navedenih znanosti, probleme u ponašanju gleda na sebi svojstven način. Medicinska strana, konkretnije

strana psihijatrije, ovaj fenomen promatra kao „poremećaj unutar dijagnostičkih klasifikacijskih sustava“. Psihološka strana probleme u ponašanju gleda kao dva krajnja oblika ponašanja – eksternalizirano i internalizirano. Pravno gledano, problemi u ponašanju manifestiraju se u obliku delikatnih ponašanja koja bi bila kažnjavana ako je riječ o mlađoj punoljetnoj osobi, prema Hrvatskom zakonu o socijalnoj skrbi, članak 4 – osobi koja je starija od osamnaest godina (Narodne novine 130/17). Mnogi autori bave se fenomenom problema u ponašanju. Svaki od njih okrenut vodi se svojim stajalištem. Shodno tome imamo mnogo definicija, koje se isprepleću i poklapaju, ali ne postoji jedna univerzalna definicija probleme u ponašanju Koller-Trbović (2003) u okviru dječje psihologije definira probleme u ponašanju kao pojave u ponašanju odnosno, psihološka, biološka ili sociološka odstupanja koja se smatraju odstupanjima od opće prihvaćenih normi ponašanja koje određuje sredina u kojoj žive. Autorica također navodi kako se problemi u ponašanju odnose na sve pojave u ponašanju koje ugrožavaju prava drugih i krše socijalne norme. Takav fenomen se odražava i na osobe koje okružuju osobe s problemima u ponašanju. Osobe koje su često u društvu osoba s problemima u ponašanju, mogu precipirati svoja djela nepravilnim ili beznačajnim, ali ne shvaćaju koji je razlog tog osjećaja. Takva pojava definira se kao obezvrijeđenost. Autorica Bouillet (2010 prema Zrilić 2011:71), smatra kako su „problemi u ponašanju ona ponašanja koja odstupaju od uobičajenih standarda ili normi koji vrijede za određenu dob djeteta u određenom socijalnom okruženju, a koje to okruženje, zbog mogućih posljedica za okruženje i dijete smatra štetnim i opasnim, pa stoga trebaju poseban tretman“. Kao osnovni parametri za prepoznavanje postojanja probleme u ponašanju ističu se: odstupanje (u određenoj sredini), štetnost i potreba za intervencijom. Te kriterije pobliže opisuju Koller Trbović i suradnici (2001. prema Zrilić 2017.), navodeći kako je za otkrivanje problema u ponašanju potrebno najprije utvrditi: trajanje problema; intenzitet problema; prisutnost problema u određenoj sredini; socijalni i kulturni kriterij, hitnost intervencije te ranije pružanu intervenciju i njezine rezultate. nju potrebno najprije utvrditi: trajanje problema; intenzitet problema; prisutnost problema u određenoj sredini; socijalni i kulturni kriterij, hitnost intervencije te ranije pružanu intervenciju i njezine rezultate. Kada govorimo o trajanju problema u ponašanju, treba uzeti u obzir kako se pod probleme u ponašanju ubrajaju odstupanja u ponašanju koja traju od tri do šest mjeseci ili dulje. Također, u probleme u ponašanju mogu se ubrojiti promjene u ponašanju koje su nastale vrlo naglo i nenadano. Intenzitet problema u ponašanju opisuje težinu problema. Problem u ponašanju prema intenzitetu

može se kategorizirati kao blagi, umjereni ili teški. Prema intenzitetu problema možemo procijeniti koja je visina rizičnosti prisutna. Rizičnost možemo stupnjevati od niske, preko umjerene i visoke do vrlo visoke. Sredina u kojoj se problemi mogu javiti su: školsko okruženje, obitelj, društvo vršnjaka. Opasnost problema se povećava ako se javljaju u više različitih sredina. Socijalni ili kulturni kriterij znači da se određeni problemi ne procjenjuju na isti način u različitim sredinama ili za različiti spol ili dob. Hitnost intervencije odnosi se na stadij problema i brzinu djelovanja kako bi se zaustavila eskalacija problema, postigla stagnacija, a tek kasnije krenulo u intervenciju. Kako bi se utvrdio stvarni stadij problema, potrebno je ispitati koji su ranije poduzete intervencije i koji su bili njihovi rezultati. To se radi kako bi se utvrdilo koji tretmani pomažu kojoj osobi, te na koje tretmane osoba djeluje pozitivno i uspješno.

Različita istraživanja definiraju dvije glavne etimološke skupine čimbenika koje dovode do problema u ponašanju: okolinski čimbenici i čimbenici ličnosti vezani za funkcioniranje mlade osobe. Kod okolinskih čimbenika najznačajniji su obiteljski uvjeti, socioekonomska kriza, neprimjereno roditeljstvo, čimbenici vezani isključivo za ličnost i psihopatologiju svakog roditelja, niske roditeljske zarade, utjecaj vršnjaka na pojedinca. S druge strane, čimbenici vezani za samu djecu su: impulzivnost, niska inteligencija, genetski faktori, biološki faktori, endokrini faktori i dr (Milovačević, Deušić Aleksić, 2002).

5.1. Klasifikacija problema u ponašanju

A. DSM – V klasifikacija

Klasifikacija DSM –V sastavljena je od strane „Američke psihijatrijske udruge“. Kod ove klasifikacije psihijatrijski poremećaji klasificiraju se prema „Dijagnostičkom i statističkom priručniku za duševne bolesti (DSM-V: Diagnostical and statistical Manual od Mental Disorders) (Kaplan, I.H.; Sadock, B.J. 1997). U DSM-V klasifikacija je prvenstveno definirana za medicinske znanosti, posebice psihijatrijski odsjek koji klasificira probleme u 17 glavnih kategorija duševnih problema. Između niza duševnih problema navodi se i kategorija problema u ponašanju koji narušavaju esencijalna i krucijalna socijalna prava i centralna prava drugih. Autor Eddy (1996, prema Bašić, Koller – Trbović, Uzelac 2004.) navodi kako je u klasifikaciji DSM-IV šest podjela orijentirano na poremećaje u ponašanju:

1. Problemi u ponašanju koji uključuju: agresiju prema ljudima i životinjama; oštećenje ili gubitak imovine; prijevaru ili krađu; ozbiljno kršenje pravila
2. Opozicijsko ponašanje; poremećaje s uspostavljanjem i prkošenjem
3. Poremećaje s nasilničkim ponašanje
4. Poremećaje prilagodbe s miješanim smetnjama emocija i ponašanja
5. Poremećaj prilagodbe sa smetnjama ponašanja – smetnje ophođenja
6. Antisocijalno ponašanje

B. Klasifikacija prema dimenzijama ponašanja – internalizirani i eksternalizirani problema u ponašanju

Autori Achenbach i Edelbrock (1978. prema Novak i Bašić 2014.), prvi probleme u ponašanju dijele na probleme nedovoljno kontroliranog ponašanja i probleme pretjerano kontroliranog ponašanja. Prema tome, probleme u ponašanju dijelimo na eksternalizirane i internalizirane probleme u ponašanju. Autorice Bouillet i Uzelac (2007.) naglašavaju kako je podjela na internalizirane i eksternalizirane jedna od najuobičajenijih podjela problema u ponašanju koja se koristi u socijalnoj pedagogiji. Ova podjela svojstvena je kod psihološkog znanstvenog pristupa. Internalizirano ponašanje i eksternalizirano ponašanje dva su krajnja oblika ponašanja (Zrilić, 2017). Kod problema u ponašanju uočavaju se konzistentne spolne razlike (Macuka i Jurkin, 2014.). Eksternalizirani su problemi u ponašanju češće prisutni kod dječaka, a internalizirani problemi u ponašanju kod djevojčica (Uzelac i Bouille, 2007.). Achenbach (1991, prema Novak i Bašić 2008.) višedimenzionalni konstrukt ponašanja i prisutnih osjećaja od djece i mladih procjenjuje pomoću „Skale procjene ponašanja djece i mladih od 6 do 18 godina“. Pomoću te skale koja je međunarodno rasprostranjena, dobivene su dvije glavne grupe poremećaja–eksternalizirani i internalizirani. Cilj Achenbachove skale procjene nije dijagnostika već nastalih problema i poremećaja u ponašanju. Takva dijagnostika zahtijevala bi intervju i druge standardizirane instrumente. Cilj je identifikacija ponašanja kod djece i mladih koja upućuju na rizik razvoja nekog od problema u ponašanju. Ovakav koncept identifikacije problema tek kao predispozicije za razvitak poremećaja u ponašanju vrlo je učinkovit. Kod ovakvih ponašanja

lakše je ispraviti probleme jer se ovdje primjenjuje prevencija za poremećaje u ponašanju, a ne intervencija kod već nastalih poremećaja. Autori Macuka, Smojver Ažić i Burić (2012.) navode kako se u ranoj adolescenciji javljaju promjene u mnogim aspektima funkcioniranja mladih. Zbog tih promjena postoje povećani rizici za pojavom problema internaliziranoga i eksternaliziranoga tipa. Takvi problemi mogu biti izraženi negativnom emocionalnošću i poteškoćama u reguliranju negativnih emocija. Takvi problemi i ponašanja ne smiju ostati neidentificirani. Identifikacijom tih problema možemo ispraviti ponašanja koja postaju ugrožavajuća i za pojedinca i za njegovu okolinu.

I. EKSTERNALIZIRANI PROBLEMI U PONAŠANJU

Eksternalizirani problemi u ponašanju poznati su još pod nazivom „aktivni problemi u ponašanju“. Oland i Shaw (2005. prema Maglica i Jerković 2014), navode kako je nekontrolirano ponašanje kod djece i mladih osnovno obilježje eksternaliziranih problema u ponašanju. Ovaj oblik problema u ponašanju odnosi se na nedovoljno kontrolirana i na druge usmjerena ponašanja (Mihić i Bašić 2008).

„Dimenziju eksternaliziranih problema obuhvaćaju maladaptivna ponašanja u raznim situacijama, koja stvaraju probleme drugima u djetetovoj okolini, odnosno negativno djeluju na djetetovu okolinu.“ (Macuka, Smojver Ažić i Burić, 2012:390). Eksternalizirani problemi u ponašanju obuhvaćaju problem s pažnjom, samokontrolu, nesuradnju, antisocijalna, agresivna ponašanja (Bornstein i sur 2010. Prema Maglica i Jerković 2014). Autori Mihić i Bašić (2008:446) u ovu skupinu problema ubrajaju „subskale delinkventnog ponašanja te agresivnost – impulzivnost, hiperaktivnost, nepažnju, neposluh, suprotstavljanje, nepokornost, negativističko ponašanje, agresivnost, destruktivnost te delinkvenciju“.

II. INTERNALIZIRANI PROBLEMI U PONAŠANJU

Internalizirani problemi u ponašanju od ponašanja koja su kontrolirana. Internalizirani problema u ponašanju poznati su još kao pasivni problemi u ponašanju (Maglica i Jerković; 2014). Ovakvi problemi u ponašanju teže se uočavaju kod djece i mladih. Okolina u kojoj

funkcioniraju djeca i mladi s internaliziranim problemima u ponašanju teže opaža takva ponašanja, te time teže djeluje u prevenciji i intervenciji. (Novak i Bašić 2008.) Zbog samog svojstva kasnije dijagnoze, ponekad čak i zanemarivanja tog oblika problema, internalizirani problemi u ponašanju mogu prerasti u teške problema u ponašanju te se poteškoće očitavaju u ozbiljnim razmjerima (Maglica i Jerković 2014). Autorice Bouillet i Uzelac (2007.) definiraju internalizirane probleme u ponašanju kao ponašanja koja se pretjerano kontroliraju i usmjerena su prema unutra na samu djecu i mlade. Internalizirani problemi u ponašanju temelje se na emocijama tuge i tjeskobe (Kazdin, 1990, prema Macuka i Jurkin 2014.). Ostali problemi u ponašanju koji se vežu uz internalizirane probleme: su depresivna raspoloženja, povučенost, anksioznost, osjećaj inferiornosti, sramežljivost, preosjetljivost, osjećaj somatskih poteškoća (Maglica i Jerković, 2014). Kod depresivnih problema očite su promjene u raspoloženju, motivaciji, tjelesnom i motoričkom funkcioniranju te spoznaji (Kazdin, 1990, prema Macuka i Jurkin 2014). Internalizirani problemi usko su povezani sa zdravim razumom i adaptacijom djece (Brumariu i Kerns, 2010 prema Maglica i Jerković 2014). Pojava visoke anksioznosti kod djece i mladih usko je povezana s lošim razvojnim ishodima kao što su izbjegavanje razvojnih aktivnosti tipičnih za određenu dob razvoja djece i mladih, viši rizik za zajedničku pojavu dvaju psihijatrijskih poremećaja koji se mogu javljati s drugim anksioznim poremećajima, depresijom ili drugim poremećajima u ponašanju i teškoćama prilagodbe društvenim normama (Albano, Chorpita i Barlow, 2003; Fonseca i Perrin 2001; Ollendick, Shortt i Sander, 2005, prema Maglica i Jerković, 2014).

S druge strane javlja se problem visokog stupnja depresivnosti. Ovaj problem u ponašanju visoko je povezan sa psihosocijalnim smetnjama. Najčešće psihosocijalne smetnje koje se vežu s depresijom su problemi u školi i akademski uspjeh, smanjeni interpersonalni odnosi, depresivne epizode tijekom života, povećan rizik za suicidalne misli i aktivnosti te zlouporaba sredstava ovisnosti kasnije u adolescenciji (Birmaher et al., 1996; Hammen i Rudolph, 2003, prema Maglica i Jerković, 2014). Intrapersonalni problemi u ponašanju često se razvijaju već u ranoj dobi djece, kada najveći utjecaj na djecu ima obitelj. Autori Novak i Bašić (2014.) navode čimbenike koji su usko vezani za obitelj a mogu pospješiti razvoj intrapersonalnih problema kod djece. Najčešći čimbenici su: konflikti među roditeljima, depresija majke, nedovoljna uključenost oca, prisutnost psihopatologije kod roditelja, hostilnost roditelja i stroga disciplina,

pretjerana uključenost roditelja, prisutnost mnogih stresnih događaja u dosadašnjem iskustvu i zanemarivanje.

Interpersonalni problema imaju vrlo čestu pojavnost među djecom i mladima do šesnaeste godine. Štoviše, čak kod 15% djece možemo pronaći prisutnost emocionalnih problema (Maglica i Jerković, 2014). Prepreka u suzbijanju intrapersonalnih poremećaja je u njegovoj neprepoznatljivosti. Roditelji i učitelji djecu s intrapersonalnim poremećajima u ponašanju ne identificiraju kao takvima. Razlog tome je što su ta djeca najčešće tiha, nenametljiva i ne ometaju nastavu, ne remete školska ili kućna pravila. Podaci o izostanku intervencije za djecu s interpersonalnim poremećajima upućuju na potrebu za edukacijom učitelja i roditelja, kako bi sami prepoznali simptome. (Novak i Bašić, 2008).

Koller-Trbović i suradnici (2011, Mirolović-Vlah, 2004) prezentiraju zajedničko definiranje poremećaja u ponašanju kroz kvalifikaciju koja nam omogućuje jednostavnije razumijevanje problematike. Predstavljena kvalifikacija i definicija predstavljena je na nacionalnoj razini.

Problemi u ponašanju predstavlja šire područje koje obuhvaća „kontinuum oblika ponašanja od jednostavnijih, manje težine u opasnosti/štetnosti za sebe i/ili druge, do onih definiranih i/ili sankcioniranih propisima i često težih po posljedicama i potrebama za tretmanom“ (Koller-Trbović i sur., 2011). U ovo područje spadaju rizična ponašanja, teškoće u ponašanju i poremećaje u ponašanju.

Rizična ponašanja objašnjavaju najblaži oblik interferencija u ponašanju. Takva ponašanja predstavljaju predispozicije za razvitak poremećaja u ponašanju. Kod rizičnih ponašanja, problemi u ponašanju još nisu izraženi, samim time izražena ponašanja uglavnom nisu ugrožavajuća za pojedinca ili okolinu. Takva ponašanja predočavaju temelj za loše posljedice u budućnosti (Mirolović-Vlah, 2004; Koller-Trbović i sur., 2011).

Teškoće u ponašanju objedinjuju sva ponašanja kojima djeca i mladi krše društvene i/ili zakonske norme. Manifestacija takvih ponašanja može biti u određenom vremenskom razdoblju ili iznenada. Shodno tome, prilikom i nakon identifikacije teškoća u ponašanju nužno je

uključivanje stručnjaka. Razlog tome je što razina opasnosti trenutno ne predstavlja nužno visok nivo rizika, ali može predstavljati ozbiljnu prijetnju u skoroj ili dalekoj budućnosti (Mirolović-Vlah, 2004; Koller-Trbović i sur., 2011).

6. RIZIČNA PONAŠANJA U SKLOPU PROBLEMA U PONAŠANJU

6.1. Djeca i mladi „u riziku“

Okvir u kojem se u današnje vrijeme djeca i mladi profiliraju u „riziku“ varira ovisno o različitim autoritetima. Pojavu „rizika“ možemo gledati s područja psihologije, obrazovanja, sociologije i medicine (McWhiter i sur., 1993 prema Bašić i Ferić, 2004). Autor Bašić (2009) još dodaje kako se koncept „rizika“ koristi i u zakonskim regulativama i vladinim izvješćima, što ga čini sveobuhvatnim pojmom i pojmom prepoznatim u različitim sferama djelovanja. Tijekom prošlih godina termin „u riziku“ profilirao se te opisuje „djecu i mlade koji se nalaze na putu prema mnogobrojnim problemima koji prijete njihovom pozitivnom razvoju i uspješnoj prilagodbi u društvu u kojem žive“ (Bašić i Ferić 2004:57). Autor Bašić (2000, prema Zloković i Vrcelj 2010), navodi kako se termin „djeca i mladi u riziku“ koristi kao zajednički naziv za sve osobe koje tijekom djetinjstva i adolescencije iskazuju različite obiteljske, zdravstvene, emocionalne i odgojno – obrazovne probleme. Autor nadalje navodi kako tu još možemo uvrstiti već nastale probleme u ponašanju i poremećaje ličnosti. Pojam „u riziku“ koristi se kako bi se opisala djeca i mladi koji doživljavaju velik broj poteškoća – od izloženosti perinatalnom stresu, siromaštvu, zlostavljanju, smrti roditelja do školskog neuspjeha, maloljetničke trudnoće i delinkvencije (Bašić i Ferić 2004). Takvo stanje vodi djecu i mlade u daljnja rizična ponašanja. Moderna istraživanja koja imaju poveznicu djece „u riziku“ podložna su razvoju teorije koja upućuje na životna usmjerenja djece te govori o napredovanju rizičnih ponašanja s obzirom na međusobno prepoznavanje koje se pojavljuje između vršnjaka ili odraslih (Zloković i Vrcelj 2010). Autorica Odošić (2007) objašnjava kako se problemi u ponašanjima uzrokovani nesrazmjerom među rizičnim i zaštitnim čimbenicima razvijaju postepeno. Početna faza je faza problema u ponašanju koji su manje vidljivi i samim time rijetko identificirani. Nadalje, nastavlja se preko ometajućih ponašanja pa sve do prilično opasnih problema u ponašanju koji

utječu na pojedinca, ali i na njegovu okolinu. U literaturi postoje razni modeli gradacije rizika koji se pripisuju raznim opisima ponašanja. Najznačajnija gradacija djece i mladih u riziku može se opisati kroz kontinuum rizika prema Drayfoosova (1997, prema Bašić, Koller-Trbović, Uzelac, 2004). Kontinuum rizika definira rizična ponašanja od „niskog rizika“ koji opisuje ponašanja koja izazivaju minimalnu štetu do „visokog rizika“ koji predstavlja ozbiljne razvojne posljedice kod djece i mladih ili njihovih bližnjih u okolini. U tablici 1. prikazane su razine rizika te opisi ponašanja koji spadaju u određenu razinu.

Tablica 1. Prikaz razina rizičnosti djece (Drayfoosova 1997 prema Bašić i Ferić, 2004:59).

Razina rizika	Opis ponašanja
Vrlo visoka	Djeca i mladi manifestiraju veći broj poremećaja u ponašanju, počinili su ozbiljno kazneno djelo ili su bili u maloljetničkim zatvorima, napustili školu, upotrebljavali teške droge, prekomjerno piju, puše i upuštaju se u neodgovorna seksualna ponašanja.
Visoka	Djeca/mladi manifestiraju slična ponašanja kao djeca i mladi u vrlo visokom riziku samo u manjim frekvencijama, te manifestiraju dva ili tri navedena ponašanja.
Srednja	Skupine eksperimentatora koji čine minorna kaznena djela, povremeno koriste lake droge, seksualno su aktivni, ali odgovorni, te su jednu godinu izvan školskog sustava; većina njih manifestira samo jedno od navedenih ponašanja.
Niska	Djeca/mladi ne manifestiraju delikventno ponašanje, ne koriste drogu ili alkohol, te je njihov rizik od negativnih posljedica minimalan.

Često se traži razlog upuštanja djece i mladih u rizične aktivnosti. Gibbons i Gerrard (1995; Maglica, 2010) daju model prototipova tj. spremnosti na rizična ponašanja. Ovaj model nudi objašnjenje za ona rizična ponašanja koja su nam nelogična, iracionalna i prije svega socijalno nepoželjna, a nerijetko se javljaju kod mladih osoba. Ovaj model stavlja naglasak na prepoznavanje i razlikovanje promišljenog rizičnog ponašanja i nepromišljenog rizičnog ponašanja. Promišljeno rizično ponašanje rezultat je svjesnih odluka, dok je nepromišljeno

rizično ponašanje reaktivno i situacijsko. Ovaj model daje definiciju i za spremnost, odnosno otvorenost prema rizičnom ponašanju. Spremnost se definira kao otvorenost prema rizičnom ponašanju, kao nedostatak promišljanja o riziku i posljedicama koje to ponašanje donosi za pojedinca i njegovu okolinu. Istaknuta je i važnost prijašnjih uključivanja u rizična ponašanja, stavova, subjektivnih normi, ponašajnih namjera te socijalnih usporedba kao faktora rizičnog ponašanja djece i mladih.

6.2.Rizični čimbenici

Rizični čimbenici glavni su odgovor i objašnjenje na porast nasilja u stvarnom životu, nadasve među djecom i mladima (Sokač, 2014). Autor Bašić (2009) rizične čimbenike definira kao bilo koji utjecaj koji povećava vjerojatnost prvog pojavljivanja problema u ponašanju, napredovanja prema ozbiljnom stanju i podupiranja problematičnih uvjeta. Odnosno oni označavaju sva individualna obilježja ili socijalno-ekonomske, kulturne, demografske i druge uvjete koji povećavaju vjerojatnost upuštanja u problematično ponašanje u budućnosti. U svrhu identifikacije djece i mladih u riziku, kroz zadnje desetljeće razvijale su se mnoge tehnike koje su imale zadaću otkriti djecu i mlade koji bi kasnije mogli biti uključeni u disfunkcionalna ponašanja ili viktimizaciju (Bačić i Ferić 2004). Od osobine je važnosti naglasiti kako postojanje rizičnih čimbenika kod djece i mladih nije nužno dokaz kako će oni razviti probleme u ponašanju. Rizični čimbenici nisu indikatori prisustva deficita ili nesposobnosti, već oni samo upućuju na mogućnost kasnijih problema (Durmić 2011). Autor Bašić (2009: 178) specificira rizične faktore kao one „karakteristike, varijable ili opasnosti koje ako su prisutne za određenog pojedinca, postoji veća vjerojatnost da će on, prije nego netko drugi iz opće populacije razviti poremećaj u ponašanju“.

Iako veliki naglasak treba staviti na rizične čimbenike, rizični procesi također igraju veliku ulogu u formiranju ponašanja djece i mladih. Rizični procesi objašnjavaju učinak rizičnih čimbenika, kroz vrijeme i mjesto djelovanja njihove najveće štetnosti na djecu i mlade. Rizični faktori i procesi svoju pojavnost imaju u više dimenzija.

Autori Bašić i Ferić (2004) specificiraju razine na kojima rizični faktori utječu na djecu i mlade kroz nekoliko dimenzija – kroz osobine djeteta, te kroz njihove uže i šire socijalno okruženje. Kada govorimo o užem socijalnom okruženju, referiramo se na obitelj i vršnjake, a kada

govorimo o širem socijalnom okruženju, referiramo se na školu i zajednicu. S druge strane, autor Janković (2000) navodi kako rizični i zaštitni faktori najčešće nisu produkt djece i mladih samih, već njihove okoline, ponajprije roditelja i ostalih vanjskih čimbenika koji imaju snažan utjecaj na zadovoljavanje potreba djece i mladih i prema tome uspješno ili neuspješno uspostavljanje bio-psiho-socijalne homeostaze pojedinca.

Iz gore navedenog može se zaključiti kako klasifikacija rizičnih faktora može biti izvedena na različite načine, stoga postoje mnogobrojne klasifikacije rizičnih čimbenika koje su postavljene kao prediktori za razvoj ozbiljnih poremećaja u ponašanju. Autori Popović-Čitić i Žunić-Pavlović (2005, prema Durmić 2011), navodi klasifikaciju koja objedinjuje dimenzije na kojima se rizični faktori mogu pojaviti. Ove su dimenzije prepoznate u raznim klasifikacijama autora kroz literaturu. Autori Williams, Ayers i Arthur (1997 prema Bašić 2009) navode kako rizični čimbenici djeluju kroz više dimenzija, a to su genetski ili biološki rizični čimbenici, unutar vršnjačke grupe ili same individue, školske sredine, obiteljske sredine te lokalne zajednice.

U tablici 2. za svaku dimenziju rizika možemo uvidjeti koji rizični faktori su prisutni. Ova tablica je važna kako bi se prepoznala rizična ponašanja i rizični faktori na svakoj razini, te se više vremena posvetilo otkrivanju tih rizičnih faktora. Tako bi se lakše kasnije otkrilo rizično ponašanje i poradilo se na prevenciji tih rizičnih čimbenika.

Tablica 2. Rizični čimbenici (Williams, Ayers i Arthur, 1997 prema Bašić 2009:172)

Genetski ili biološki	Individualni i vršnjački	Povezani sa školom	Povezani s obitelji	Povezani sa zajednicom
<ul style="list-style-type: none"> - Prenatalna trauma - Neurotoksičnost - Alkohol ili droga (majka) 	<ul style="list-style-type: none"> - Misli o delikventnom ponašanju - Povezanost s delikventnim ponašanje vrpnjaka - Utjecaj vršnjaka 	<ul style="list-style-type: none"> - Školski neuspjeh - Siromašno postignuće - Disciplinski problemi - Nedostatna privrženost školi 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemi u obitelji - Obiteljski konflikti - Povijest visoko-rizičnih ponašanja u obitelji - Neadekvatna ponašanja roditelja kao modela 	<ul style="list-style-type: none"> - Kronično nasilje u zajednici - Siromaštvo - Ekonomska deprivacija - Kvaliteta stanovanja - Zdravstvena skrb - Socijalna skrb - Loše škole

U ranijem poglavlju – problemi u ponašanju – bilo je spomenuto kako se problemi u ponašanju prema socio-ekološkom modelu problema u ponašanju klasificiraju u dvije skupine: eksternalizirane (usmjerene prema vanjskom svijetu) i internalizirane (usmjerene prema sebi). Samim time i rizični čimbenici koji uzrokuju te probleme u ponašanju mogu se podijeliti na rizična ponašanja i procese koji su više prepoznati kao uzroci eksternaliziranih problema u ponašanju i rizična ponašanja i procesi koji su više prepoznati kao uzroci internaliziranih problema u ponašanju.

U *Tablici 3.* i *Tablici 4.* prikazani su neki od važnih prediktora razvoja problema u ponašanju. „Obje skupine problema u ponašanju i emocija, promatraju se kroz prizmu ishoda interakcija rizičnih osobina djeteta ili mlade osobe i rizičnih čimbenika u djetetovoj okolini, od kojih se kao najvažnije spominju: rizična situacija u obitelji, rizična situacija u školi i rizična situacija u vršnjačkim grupama“ (Sameroff i Chandler 1975, Sholte 1995 prema Koller –Trbović, Nikolić i Dugandžić 2009:39). Možemo prepoznati dimenzije rizičnih čimbenika koje se poklapaju u tri kategorije: individualni čimbenici, obiteljski čimbenici i čimbenici okruženja, ali kod internaliziranih ponašanja javlja se i dimenzija socijalne kompetencije djece i mladih.

Tablica 3. Rizični čimbenici i prediktori razvoja eksternaliziranih problema u ponašanju te rizičnih ponašanja djece i mladih (Stormont, 2002 prema Mihić i Bašić, 2008:448)

Opći rizični čimbenici eksternaliziranih poremećaja u ponašanju		
Individualni čimbenici	Obiteljski čimbenici	Čimbenici u okruženju
<ul style="list-style-type: none"> - Slaba kontrola ponašanja - Impulzivnost - Iskrivljena samoevaluacija - Nedovoljna razvijenost interpersonalnih vještina i socijalno – kognitivnog procesiranja - Nedostatak pažnje - Negativna usmjerena osjećajnost - Nedostatak empatije - Pojačana aktivnost i sklonost uzbuđenja 	<ul style="list-style-type: none"> - nasilje u obitelji i/ili konflikti roditelja - prisutnost depresije kod majke - asocijalna/antisocijalna ponašanja roditelja - odbacivanje te gruba disciplina od strane roditelja - nedostatan nadzor i nedosljednost u odgoju - neodgovorno roditeljstvo - stresni obiteljski događaji - nizak socioekonomski status 	<ul style="list-style-type: none"> - Negativne životne okolnosti - Visoka razina ponašanja u susjedstvu - Odbacivanje od strane vršnjaka - Iskazivanje moći od strane rugih osoba u okruženju

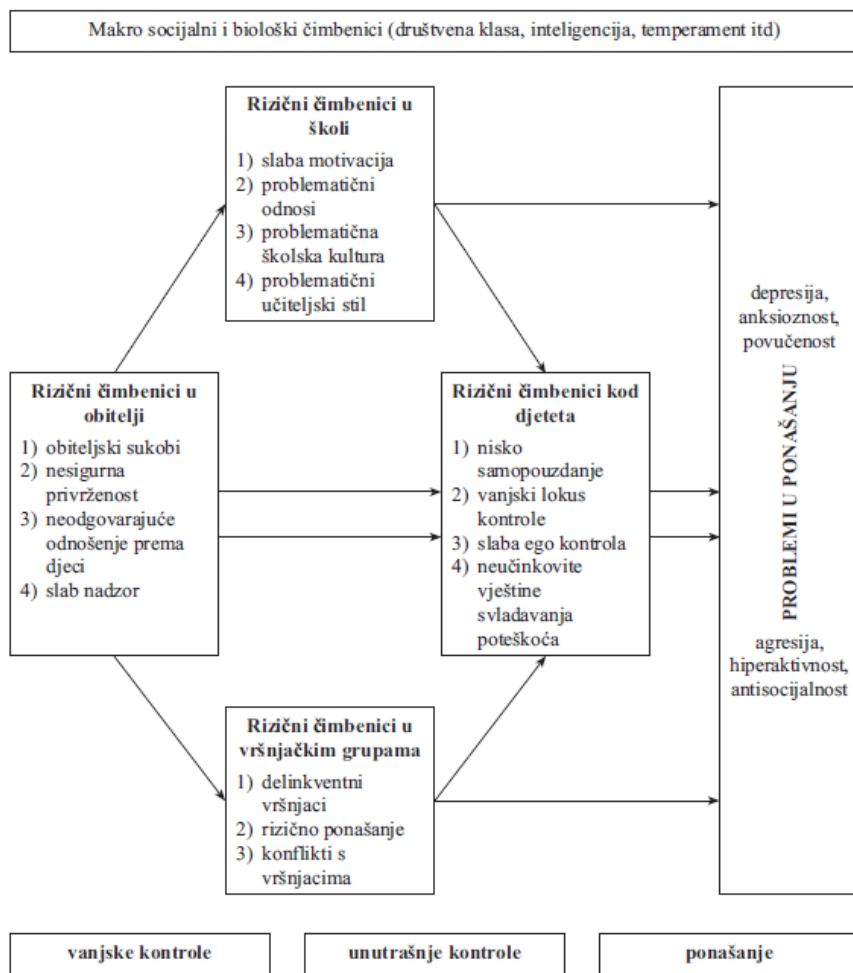
Tablica 4. Rizični čimbenici i važni prediktori razvoja internaliziranih problema u ponašanju (Vulić-Prtorić, 2002. prema Novak i Bašić, 2008:477)

Karakteristike djeteta/adolescenta	Ponašanje roditelja	Socijalna kompetencija djeteta/adolescenta	Okolinski faktori
<ul style="list-style-type: none"> - Ponašanje zakočenosti - Povučnost - Negativna reakcija na nove podražaje - Negativna somoevaluacija i negativna shema o sebi - Nisko samopoštovanje 	<ul style="list-style-type: none"> - Anksiozni i vrlo nesigurni roditelji - Roditelji s nesigurnom privrženošću - Prezaštitnički roditeljski stil - Roditelji koji potiču percepciju prijetnje i opasnosti izvana - Nasilje u obitelji ili/i konflikt roditelja - Prisutnost psihopatologije kod roditelja - Zanemarivanje - Nejasni obrasci komunikacije 	<ul style="list-style-type: none"> - Poteškoće u odnosima - Nedostatak interpersonalnih vještina - Česte reakcije povlačenje i izbjegavanje socijalnih situacija te osamostaljivanje 	<ul style="list-style-type: none"> - Stresni životni događaji - Siromaštvo - Odbacivanje od strane vršnjaka - Odvajanje djeteta od obitelji - Gubici i tugovanja

6.3. Scholte koncept-model rizičnih čimbenika

Autori Koller-Trbović, Nikolić i Dugandžić (2009) naglašavaju nužnost uvažavanja razlika između rizičnih čimbenika sa strukturnom bazom i onih s dinamičnom bazom. Ova razlika važna je kod odnosa konceptualnih dimenzija rizičnih čimbenika. Strukturni rizični čimbenici odnose se na onu dimenziju života djece i mladih koja je socijalno strukturalne prirode, te su iz tog razloga teško promjenjivi kroz intervencije čije su osnove postavljene na socijalnom učenju i mentalnom zdravlju. Primjeri strukturnih rizičnih čimbenika su: niski kvocijent inteligencije, nizak socioekonomski status, fizička i mentalna oštećenost i ograničenja te ostala biološka oštećenja. S druge strane skupina dinamičnih čimbenika objedinjuje sve rizike u životu djece i mladih koji imaju interpersonalno ishodište, primjerice problematični društveni odnosi, loš odgoj, slaba komunikacija, loš odabir škole. Razvidno tome dinamični čimbenici postavljaju se kao važna skupina rizičnih čimbenika, zbog mogućnosti utjecaja na ishode ponašanja uzrokovane dinamičnim rizičnim čimbenicima (Scholte, 1995). Stručnjaci koji se bave problemima u ponašanju i mentalnim zdravljem djece i mladih, smatraju dinamične rizične faktore najznačajnijima jer su to često jedini elementi koji se mogu promijeniti i unaprijediti. Autor Scholte (1995; Koller-Trbović, Nikolić i Dugandžić, 2009:39) u svojoj shemi socio-ekološkog modela relevantnih čimbenika rizika, interpretira i povezuje rizične čimbenike u obitelji gdje sve započinje, s rizičnim čimbenicima u školi, u vršnjačkim grupama te rizične čimbenike kod djece i mladih samih.

Slika 1. Shema socio-ekološkog modela s relevantnim čimbenicima rizika (Scholte, 1995:109 prema Koller-Trbović i sur., 2009)



6.4. Zaštitini faktori

Unatoč prisustvu mnogobrojnih rizičnih faktora, postoje djeca i mladi koji biraju prava ponašanja. Čimbenici koji doprinose tim pravim ponašanjima nazivaju se zaštitni faktori (Doležal, 2006). Kad spominjemo zaštitne faktore oni se javljaju kao protuteža i odgovor na rizične faktore. U literaturi uz naziv zaštitni faktori spominje se još i pojam protektivni čimbenici. Razvidno je da su neka djeca koja su egzistirala u područjima rizika ipak postigla pozitivne razvojne i osobne izlaze (Durmić 2011). Tako autor Rutter (1985 prema Doležal 2006:94) definira zaštitne čimbenike kao one čimbenike koji se “odnose na utjecaje koji modificiraju, poboljšavaju ili mijenjaju ponašanje pojedinca prema opasnostima iz okoline koji su skloni izazvati pojavu loših obrazaca ponašanja“. Zaštitni čimbenici djeluju kroz tri razine. Tijekom prvog stadija djeluju putem pružanja otpora od rizičnih čimbenika, možemo reći da djeluju prema tipu otpornika. Sljedeća faza je utjecaj na zaustavljanje uzročnih posljedica kroz koje djeluju rizični čimbenici. Kao zadnju fazu možemo navesti preventivno djelovanje tijekom ponavljanja inicijalnih rizičnih čimbenika (Howell 2003 prema Bašić 2009). Zaštitni čimbenici u potpunosti neutraliziraju ili usporavaju učinke rizičnih faktora i čine rjeđim pojavu problema u ponašanju, pritom razvijajuću samopoštovanje, samoučinkovitost te otvaraju razne mogućnosti (Bašić, 2009). Autori Bašić i Ferić (2004) zaštitne faktore definiraju kao preduvjete koji štite djecu i mlade od negativnih posljedica izloženosti riziku i to kroz umanjeni utjecaj rizika ili utjecanje na oblik reakcije mladih na rizik. Zaštitni čimbenici, isto kao i rizični dijele se na unutarnje i vanjske. Autorica Doležal (2006) navodi kako se unutarnje faktori još nazivaju i individualni čimbenici, a pod vanjske čimbenika svrstava obiteljske i okolinske čimbenike. Autor Bašić (2009) ovu podjelu čimbenika proširio je njegova podjela zaštitnih čimbenika prema dimenzijama i procesima odvijanja obuhvaća: genetske ili biološke čimbenike, individualne i vršnjačke čimbenike, čimbenike povezane sa školom, čimbenike povezane s obitelji te čimbenike povezane sa zajednicom. U tablici 5 razvidna je podjela zaštitnih čimbenika prema dimenzijama odvijanja procesa.

Tablica 5. Zaštitni čimbenici za smanjivanje delikvencije i poremećaja u ponašanju

Genetski ili biološki	Individualni i vršnjački	Povezani s školom	Povezani s obitelji	Povezani sa zajednicom
<ul style="list-style-type: none"> - Ženski spol - Viši IQ 	<ul style="list-style-type: none"> - Otpornost - Pozitivni temperament - Zdrava vjerovanja - Prosocijalna orijentacija - Sposobnost za prilagođavanje i oporavak - Vještine rješavanja socijalnih problema - Samodisciplina - Prosocijalne grupe vršnjaka 	<ul style="list-style-type: none"> - Akademsko postignuće 	<ul style="list-style-type: none"> - Jaka povezanost s roditeljima - Dogovori s obitelji - Podržavajuća obiteljska klima/ obiteljska potpora 	<ul style="list-style-type: none"> - Jak vanjski sustav potpore koji jača dječje napore za sučeljavanje s rizicima i stresorima

Ovdje možemo govoriti o pojmu otpor ili „otpornost“ te proučavanje značenja otpornosti u realizacijama odnosa rizika i zaštite. Proces otpornosti nastavlja se na koncept rizika i zaštite (Bašić i Ferić 2004). Pojam otpornost koristi se svrhom opisa djece i mladih koji postižu pozitivne rezultate unatoč rizičnim čimbenicima (Doležal 2006). Termin otpornost dolazi iz engleske riječi „resilience“ koji se najčešće prevodi kao otpornost, ali moguće ga je prevesti i kao „osnaživanje“. Taj pojam možemo objasniti kompetentnošću „otporne djece i mladih“ da svladaju rizične čimbenike i ne prijeđu u kategoriju „djece i mladi u riziku“. Autor Ajduković (2000) ističe da se toj djeci i mladima nikako ne smije uskratiti odgovarajuća podrška i pozornost, jer to ne znači da oni ne proživljavaju nepovoljne životne okolnosti, bez boli i tjeskobe.

Međunarodni projekt o otpornosti definira otpornost kao „opći kapacitet koji omogućava osobi, grupi ili zajednici da prevenira pojavu, umanju ili svlada štetne utjecaj nepogodnih događaja ili

situacija“ (Grotberg 1998 prema Doležal 2006:87). Autor Delale (2000) otpornost kao opći okvir sustava vjerovanja kroz koji pojedinac procjenjuje događaje i situacije u okolini. Takav pristup djeci i mladima dopušta da svaku rizičnu situaciju iz svoje okoline sagledaju kao izazov i mogućnost za djelovanje s razumijevanjem, povjerenjem i ustrajanjem u prelaženju posljedica povezanih s nesrećom, putem ovladavanja okoline i individualnu prilagodbu.

Podaci iz literature podudaraju se u činjenici kako zaštitne čimbenike u okruženju i čimbenike otpornosti nije dovoljno jednostavno identificirati kod djece i mladih. Važno je planirati i pojačavati otpornost izgradnjom procesa koji su uvijek dvosmjerno okrenuti. Otpornost mora biti dvosmjerna snaga između pojedinca i okoline. Potrebno je jako dobro razumjeti proces koji se odvija u razvoju djece i mladih, a ne se samo orijentirati na izgradnju otpornih karakteristika ili „ja-snagu“ kod pojedinca. Treba biti usmjeren na mijenjanje okruženja kao bi se uklonili stresori i našao bolji način odgovaranja na njih.

Razvoj djeteta opisuje se kao dijalektički proces susretanja izazova, njihova rješavanja te ponovnog susretanja novonastalih izazova. Ukoliko izazovi predstavljaju pretešku prepreku, razvoji proces se urušava. Razvidno tome autor Baldwin i suradnici (1993) na otpornost gleda kao na sposobnost koju djeca i mladi imaju kako bi se susreli s izazovima i upotrijebili taj izazov za psihosocijalni rast. Otpornost nije obilježje koje je stalno i čvrsto, nego je proces i izbor koje djeca i mladi donose u situacijama koje su ključne u njihovom životu (Bašić i Ferić 2004).

Ako se djeci i mladima u riziku pruži adekvatna pomoć u obliku pravovremenog detektiranja i rješavanja problema od strane obitelji, razrednika, vršnjaka, zajednice ili nekog drugog, možemo govoriti o prolaznim rizičnim ponašanjima unutar adolescentske krize (Vlah 2013). Ukoliko takvom pojedincu pravovremena pomoć nije pružana, njegovo ponašanje može se početi razvijati u nepovoljnom smjeru. Rizično ponašanje koje je otkriveno, no usprkos tome nije uslijedila i adekvatna pomoć ne podržava normalan biopsihosocijalni rast djeteta (Vlah 2013). Ključ promjena kod djece i mladih rizičnih životnih stilova, s obzirom na tendenciju porasta mladih u riziku, je potreba za pronalaskom sporazumnog “jezik” koji će pomoći da postanemo obostrano senzibilni, da razumijemo mlade, ali i da zajednički iznađemo “konceptiju” u kojoj će mladost i razvoj biti obostrano međugeneracijsko obogaćivanje (Jessor 1998, Zloković i Vrcelj 2010).

Koncept rizičnih i zaštitnih faktora „uključuje imenovanje rizičnih i zaštitnih faktora koji utječu na dijete ili mladog čovjeka tijekom njegovog života, a nalaze se u osobinama djeteta te užem (obitelj i vršnjaci) i širem (škola i zajednica) socijalnom okruženju“ (Bašić i Ferić, 2004:60). Rizični i zaštitni faktori definiraju se kao suodnos faktora koji štete djeci i izlažu ih njihovoj ranjivosti i njihovih kompetencija za savladavanje poteškoća i problema– otpornost na problematiku koja ih okružuje. Povezanost između rizičnih i zaštitnih čimbenika može se definirati kaotičnim, složenim, relativnim i situacijskim čimbenicima, te upravo u tome leži kompleksnost njihova definiranja (Ungar, 2004; Maurović, 2011).

6.4.1. Rizični i zaštitni čimbenici u okviru škole

Kako je ovaj rad prvenstveno orijentiran na školski preventivni program, te utjecaj tog programa na školsko postignuće konkretnije školski uspjeh, potrebno je pobliže prikazati rizične čimbenike u okviru škole. Škola nije neposredno odgovorna za probleme u ponašanju, ali usprkos tome u školskom okruženju javlja se prvobitno identificiranje poteškoća u ponašanju (Maglica i Jerković 2014). Kod djece i mladih u školi kod kojih se javljaju problemi u svladavanju školskog gradiva od strane svojih vršnjaka i okoline postižu niži stupanj priznanja u socijalnom smislu (Pejović-Milovančević i sur, 2002). Zbog navedenih razloga kod te djece i mladih budi se osjećaj odbačenosti i smanjenja samopoštovanja. Uz školski neuspjeh kod djece i mladih javljaju se razni podražaji u okviru školskog okruženja koji doprinose rizičnosti. Autor Scholte (1995) navodi čimbenike rizika koji se mogu pojaviti u školskom okruženju: slaba motivacija za školu, slab školski uspjeh, sukob s nastavnicima, niska školska kultura s niskim kriterijima upijena i nedemokratski učiteljski stil koja je razvidna na slici 1 koja je prikazana u gore navedenom potpoglavlju „Scholte koncept-model rizičnih čimbenika“. Nadalje autori Maglica i Jerković (2014) dodaju još neke najviše spominjane podražaje: novo okruženje, novi prijatelji (neprijatelji), susretanje s novim problemima koje učenici sami moraju riješiti. Ovakva situacija jedan je od glavnih razloga što se u školi provode univerzalni preventivni programi čija je glavna namjena prevenirati poremećaje u ponašanju prije njegovog nastanka (Maglica i Jerković, 2014). Takav pristup izrazito je funkcionalan zato što zahvaća cijelu populaciju djece i mladih. Postoje dva važna razloga koji doprinose činjenici kako se pozitivni doživljaj škole pokazao kao činitelj prevencije društveno neprihvatljivih ponašanja. Jedan je od razloga je to što

slaba povezanost sa školom veže devijantno ponašanje. Kao drugi razlog navedeno je kako su školsko okruženje i školsko iskustvo važni činitelji u promociji ili slabljenju vezanosti učenika uz školu (Bouillet 2010). Aurori Vrselje, Sučić i Franc (2009), u svom su istraživanju, u kojem se utvrđivao suodnos između opće sklonosti mladih s rizičnim i antisocijalnim ponašanjima s njihovim općim školskim uspjehom te privrženosti školi. Donijeli su zaključak da je privrženost školi postojan i za sebe dostatan zaštitni čimbenik razvoja antisocijalnog ponašanja, bez obzira o razredu i spolu učenika, pri čemu se antisocijalno ponašanje smanjuje s povećanjem privrženosti učenika školi. Rezultati su također usmjerili na važnost ranog preventivnog i odgojno-informativnog rada, jer se pokazuje kako su sedmi i osmi razredi osnovne škole početna razdoblja eksperimentalnih iskustava mladih s različitim aspektima rizičnih i antisocijalnih ponašanja.

7. PREVENCIJA

7.1. Prevenција problema u ponašanju

Pregled raširenosti problema u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih, te ozbiljnosti posljedica koje takva ponašanja mogu imati na razvoj djece i mladih, impliciraju na važnost poduzimanja pravovremenih preventivnih intervencija kako bi se negativni ishodi izbjegli. U trenutku kada razina problema u ponašanju dosegne ugrožavajuću razinu, spektar intervencija biva već značajno sužen (Mihčić i Bašić 2009). „Prevenција kao znanstvena disciplina i prevenција kao proces i akcija je društveno neophodna zbog njezine usmjerenosti na sprječavanje javljana i ponavljanje neželjenih posljedica“ (Durmić 2011). Nacionalna strategija prevencije problema u ponašanju djece i mladih od 2009. do 2012. godine prevenciju definira kao je "složeni sustav mjera, aktivnosti i kontinuiranih napora usmjerenih otklanjanju rizičnih činitelja i/ili posljedica njihovog djelovanja, jačanja zaštitnih činitelja na svim razinama, područjima i ključnim točkama s ciljem osiguravanja kvalitetnog rasta, razvoja, prilagodbe i sazrijevanja novih naraštaja u sigurne, prilagođene, uspješne i sretne, a samim tim i zdrave ljude" (Narodne novine, 98./ 09.). Ukoliko prevenciju sagledamo kroz terminologiju rizičnih i zaštitnih čimbenika koji povećavaju ili smanjuju razvoj problema u ponašanju djece i mladih, ona se definira kao suradnički proces između škole i zajednice u kojoj je prisutno planiranje i promjene

na razini mnogostrukih strategija koje smanjuju posebne rizike povezane s problemima u ponašanju djece i mladih te jačaju zaštitne čimbenike koji u krajnjoj fazi osiguravaju zdravlje mladih ljudi i njihovu dobrobit (Bašić 2009).

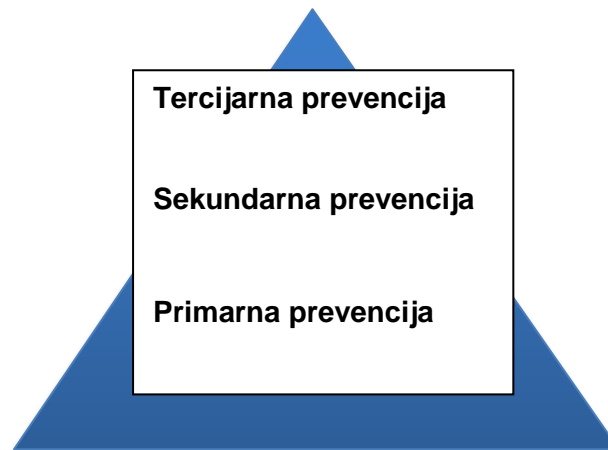
Autori Bašić, Ferić i Kranželić (2001, prema Doležal 2006: 96) izveli su zaključak kako se supstance prevencije poremećaja u ponašanju temelje na tri premise:

1. Čimbenici koji su prethodili problema u ponašanju i mogu se uočiti
2. Učinci čimbenika rizika i mogu se umanjiti i eliminirati, ako se njima direktno bavimo
3. Učinci rizičnih čimbenika koji se također mogu umanjiti ili eliminirati kroz poticanje i ojačavanje određenih čimbenika zaštite

Navedena razmišljanja postala su osnova za prilagodbu pojedinačnih programa čija je svrha postizanje ciljeva i željenih učinaka kod intervencije u svrhu prevencije problema u ponašanju djece i mladih (Bašić, Ferić i Kranželić 2001). Različiti kriteriji klasifikacije preventivnih programa, nalažu različite principe kojima kreiraju preventivni programi. Autori Popović-Čitić i Žunić-Pavlović (2005 prema Durmić 2011) navode četiri ključna principa:

1. Princip naglašava podjednako usmjerenje preventivnih aktivnosti na neutraliziranje i eliminiranje negativnih utjecaja rizičnih faktora te razvijanje i jačanje protektivnih faktora
2. Princip ističe imperativ uvažavanja specifičnih potreba populacije na koje su preventivni programi usmjereni
3. Princip se temelji a djelovanju unutar svih životnih područja u kojima je osjetan utjecaj rizičnih i zaštitnih faktora
4. Princip se odnosi na primjenu multipreventivnih strategija

Utvrđeno je kako pojedinačni preventivni programi samostalno nisu korisni ako ne postoji sustav koncepcija iz koje taj proces i program proizlazi. Bašić, Ferić i Kranželić (2001) predstavili su model prevencije (slika 2.) koji predstavljaju osnovnu ideju razina prevencije – primarna, sekundarna, tercijarna. Kroz taj sustavni okvir moguće je projicirati pojedinačne programe ili aktivnosti koje vode konceptualnom okviru realizacije. Model prevencije shematski prikazan kao piramida usmjeren je na „stabilnost koncepcije, stabilnu viziju preventivnog pokreta prema ukupnosti ulaganja na svim razinama prevencije“ (Bašić, Ferić i Kranželić, 2001, prema Doležal 2006: 96)



Slika 2. Shematski prikaz razina prevencije poremećaja u ponašanju (Bašić, Ferić, Kranželić, 2007).

U samoj bazi piramide nalazi se primarna prevencija koja obuhvaća najširi obujam djelovanja. Primarna prevencija koncipirana je na pridonosenje ukupnoj kvaliteti življenja cjelokupne populacije jedne zajednice kroz stalne programe organizirane u svrhu zadovoljavanja potreba djece, mladeži i odraslih osoba (Doležal, 2006). Primarna prevencija odgovara pojmu „univerzalne prevencije“ odnosno univerzalnih preventivnih programa. (Bašić, Ferić, Kraželić 2001). Kada govorimo o primarnoj prevenciji govorimo o aktivnostima i intervencijama prije pojave problema, kako bismo spriječili njihov nastanak i razvoj (Stel i sur. 2007). U okviru djelovanja primarne prevencije razvio se primarni cilj čija je svrha smanjiti pojavljivanje budućih novonastalih slučajeva emocionalnih poremećaja i problema u ponašanju te krajnjeg stanja – mentalnih bolesti (Bašić, Ferić i Kranželić, 2001). Primarna prevencija usmjerena je na motiviranje i poticanje djece i mladih kako bi svoj život promijenili u smjeru koji je kvalitetan i željen kroz utjecaj na njihova ponašanja i stavove (Stel i sur. 2007). Primarno preventivni programi postaju uspješnima ukoliko na njihovo stvaranje djeluju određeni čimbenici. Autori Burt, Resnick i Novick (1998) navode ključne čimbenike: identificiranje potreba, razvijanje različitih strategija za zadovoljavanje tih potreba te povezanost mnogih institucija i servisa koji te potrebe zadovoljavaju. Efikasni programi trebaju povezati pojedine intervencijske strategije u zajedničkom kreiranju širokih i jakih sustava koji mogu podržati različite i međusobno povezane potrebe djece i mladih. Aktivnost u sklopu primarnih preventivnih više su proaktivne, a manje

reaktivne. Proaktivnošću želi se djelovati prije pojave problema. Također veliki fokus se stavlja na smanjenje pojavljivanja rizičnih stanja i stilova života koji kao svoju posljedicu imaju rizično ponašanja ili viši oblik – poremećaj u ponašanju (Bašić, Ferić i Kranželić, 2001)

Drugi stupanj piramide obuhvaća tzv. sekundarnu prevenciju ili ciljanu selektivnu prevenciju (Doležal 2006). Sekundarna prevencija podrazumijeva rano otkrivanje problema. Problem koji je nastao već se razvija ali nije napredovao i postao problem u ponašanju. Ciljana prevencija usmjerene je na ciljane pojedince koji su došli do određenog stupnja rizika. Ranom intervencijom moguće je promijeniti loš ishod kod djece i mladih u ovim situacijama (Stel i sur. 2007). Sekundarna prevencija obuhvaća programe ranih intervencija koji uključuju ulaganja i osnaživanja, a koncentrirani su na specifične uzroke rizične populacije ili populacije kod koje se zbog rizičnih uvjeta i samog postajanja rizika problemi usmjereni na ponašanje tek očekuju ili su jako vjerojatni (Doležal 2006).

Na samom vrhu piramide nalazi se tercijarna prevencija. Tercijarna prevencija obuhvaća sprječavanje ponovne pojave problema u ponašanju ili ograničavanje učinka zaostalih znakova poremećaja u ponašanju koji je još uvijek u ranoj fazi (Stel i sur. 2007). Ovaj oblik intervencije razvidan je u okviru specifičnih programa koji za svoj cilj imaju intervenciju za uzorak djece i mladih koji su već razvili probleme u ponašanju. Složenost i trajanje problema u ponašanju određuju programiranje, specificiranje i složenost tretmana (Bašić, Ferić i Kranželić, 2001). Ovaj je oblik prevencije usko povezan s terapijskim postupcima (Stel i sur. 2007). Stručna i znanstvena javnost u sve većoj je mjeri usmjerena na praćenje i osmišljavanje preventivnih strategija rizičnih ponašanja (Mihić i Bašić, 2008).

7.2. Škola u prevenciji problema u ponašanju

Školski život, kao složen suodnos, ovisan je o nizu interakcija između njegovih sudionika (Berbrić 2008). Cilj svakog odgojno obrazovnog sustava je zdravo i kvalitetno odrastanje mladih. Škole, kao odgojno-obrazovne ustanove imaju nezamjenjivu ulogu u konstrukciji uvjeta za zdravi razvoj djece i mladih. Glavni uvijte konstruiranja povoljnih uvjeta za zdravi razvoj djece i mladih je ublažavanje rizičnih faktora i pojačavanje zaštitnih čimbenika prisutnih u školskom okruženju (Forneris i sur, 2010). Također za zdrav socijalni razvoj djece i mladih

važne se socijalne vještine, empatija, tolerancija te kontrola emocija koje su važne za razvitak prosocijalnog ponašanja i socijalne prilagođenosti (Berbrić 2008). Kada govorimo o odgojnom djelovanju škole, ne govorimo o usputnim pozitivnim učincima obrazovnog djelovanja, nego se govori o organiziranom dijelu svakodnevnog djelovanja u svrhu socijalizacije, usvajanja pozitivnih stavova, općih moralnih i demokratskih vrijednosti (Livazović i Vranjec, 2012). U svrhu pomaganja djeci i mladima u uspješnom postizanju zadataka, škole se nalaze pred velikim izazovom koji ih motivira na akcije koje nadmašuju osnovno poučavanje u tradicionalnom akademskom području. Kako, što i gdje točno usmjeriti potrebna ulaganja moguće je utvrditi proučavanjem uspješnih programa primarne prevencije poremećaja u ponašanju koji, kako se navodi u suvremenoj prevencijskoj misli, trebaju sadržavati strategiju kojom će se ciljati na jačanje zaštita i podupirućih čimbenika pozitivnog razvoja (Livazović, Vranješ, 2011). Autorica Bernard (1995) naglašava ulogu škole u prevenciji poremećaja u ponašanju te ističe kako škole trebaju njegovati i podupirati socijalnu kompetentnost, vještine rješavanja problema, kritičku savjest, autonomiju i osjećaj smisla kod učenika. Te vještine i stavovi postižu se brižnim odnosima, visokim očekivanjima i raznim prilikama za sudjelovanjem

Provedenim ispitivanjima na području Republike Hrvatske, došlo se do saznanja da je u obrazovni sustav uključeno 50% učenika kojima je procijenjen niski rizik, 25% učenika s procijenjenim srednjim rizikom, 15% učenika s visokim rizikom te 10% učenika s vrlo visokim rizikom (OECD, 2007). Evidentno je stoga da je škola vrlo pogodno mjesto za implementaciju preventivnih programa. Djeca i mladi velik dio svoga vremena provedu u školskom okruženju te upravo iskustva koja steknu za vrijeme boravljenja u školi značajno utječu na kreiranje pozitivnih i negativnih razvoja ishoda kod učenika (Maglica i Jerković 2014).

Govoreći o prevalenciji problema u ponašanju u kontekstu jedne škole, možemo govoriti o pozitivnom okruženju, dobroj zastupljenosti stručnih suradnika, kompetencijama učitelja i suradnji s roditeljima (Zrilić 2017). Posebnu važnost također imaju organizacija slobodnog vremena, izvannastavne aktivnosti te izvan školske aktivnosti. Autori Maglica i Jerković (2014) naglašavaju kako se u okviru škole nije dovoljno orijentirati samo na ishode ponašanja djece i mladih, već i na čimbenike koji dovode do takvog ponašanja. Prevencija treba biti usmjerena na razumijevanje i otkrivanje potencijalnih uzročnika neprihvatljivog ponašanja.

Prema autoru Bašiću (2009) strategije promocije i prevencije rizičnih ponašanja u školskom okruženju mogu se promatrati na četiri razine:

1. razini šire zajednice
2. razini škole
3. razini razreda
4. razini učenika

Vrlo je važno uzeti u obzir kako se prevencija ne može gledati samo s jedne od navedenih razina, već kao sveobuhvatna strategija koja općinjava sve četiri razine i pripadajuće preventivne aktivnosti omogućavaju djelotvornost gore navedenih aktivnosti. Autor Gottfredson i sur (2004 prema Mihić i Bašić 2009) kao najuspješnije strategije prevencije fenomena rizičnost (konkretno fenomena delinkvencije) kod djece i mladih u riziku navode programe koji uključuju: Razvijanje i osnaživanje socijalnih vještina te cjelokupnog razvoja pojedinaca:

1. Osnaživanje i razvijanje vještina uspješnog roditeljstva
2. Trening nenasilnog rješavanja sukoba te programe prevencije nasilničkog ponašanja
3. Programe prevencije vršnjačkog zlostavljanja
4. Organiziranje aktivnosti kvalitetnog provođenja vremena nakon nastave
5. Reorganizacija školskog okruženja
6. Višerazinske programe u školskim razredima
7. Sveobuhvatne intervencije u lokalnoj zajednici

„Primarna prevencija integrirana u plan i program škole, ako je utemeljena na znanstvenim spoznajama i ako se provodi korištenjem poglavito stručnih resursa samog školskog sustava, ali i suradnjom sa svim resursima lokalne zajednice, daje velik doprinos zaštiti djece" (Sakoman, 2009: 89). Preventivni programi u okviru škole osmišljeni su u svrhu smanjena postotka djece i mladih koji su u riziku od nastajanja problema u ponašanju. Razvidno tome preventivni programi osposobljavaju djecu i mlade da se tijekom odrastanja uspješno odupru pritiscima društva. Analizirane su mogućnosti i potrebe intenzivnijeg uključivanja hrvatskih škola u sustav intervencija namijenjenih prevenciji i intervenciji kod rizičnih ponašanja učenika s gledišta potreba učenika rizičnih ponašanja aspekta zakonskih mogućnosti njihove provedbe (Bouillet 2010). Zloković i Vrcelj (2010) provele su istraživanje kojemu je jedan od ciljeva bio utvrditi postoje li programi primarne prevencije rizičnih ponašanja, načine i oblike njihova provođenja te suradnju s roditeljima na području Republike Hrvatske. U odnosu na problemsko područje,

najviše su zastupljeni programi prevencije nasilja (41%), dok su ostala područja prevencije zastupljena u manjem broju: prevencija ovisnosti 34%, vještine komunikacije 18%, sigurnost u prometu 3%, dječja prava 0,51% i neki drugi preventivni programi 1%. Dobiveni rezultati ukazuju na izostanak provedbe istovremeno više različitih preventivnih programa, a većina se provodi kada se problemi već pojave, što umanjuje njihovu namjernu i učinkovitost. Za proces osmišljavanja kvalitetnih preventivnih strategija, ključno je poznavanje fenomena i pojava. Razvidno tome zaštita djece i mladih u Republici Hrvatskoj je prioritet kroz sustavno praćenje rizičnih čimbenika koji krajnje mogu dovesti do ozbiljnih problema u ponašanju. Evidentno je kako samo kvalitetno osmišljene i znanstveno utemeljene preventivne strategije mogu kako rezultat imati dalekosežne i učinkovite rezultate (Mihčić i Bašić 2009).

8. POLUDNEVNI BORAVCI U ŠKOLAMA – PREVENTIVNI PROGRAMI

Dom za odgoj djece i mladeži Rijeka javna je ustanova socijalne skrbi koja osigurava stalni i privremeni smještaj te cjelodnevni i poludnevni boravak djece i mladih koji iskazuju odstupanja na planu ponašanja te njihov prihvata, zbrinjavanje i pružanje odgovarajućih oblika stručne pomoći. Djeca i mladi smještavaju se na temelju Zakona o socijalnoj skrbi, Obiteljskog zakona, Zakona o ustanovama, Zakona o sudovima za mladež, Prekršajnog zakona i Zakona o izvršenju sankcija izrečenim maloljetnicima za počinjena kaznena djela i prekršaje. Stručni rad, kao i skrb o korisnicima provode socijalni radnik, socijalni pedagog, psiholog, pedagog te drugi djelatnici sa završenim diplomskim sveučilišnim studijem iz područja društvenih ili humanističkih znanosti. Različite vrste socijalnih usluga, odnosno oblika tretmana, provode se i organiziraju u sljedećim ustrojstvenim jedinicama:

- Odjel dijagnostike, savjetovanja i prihvata
- Odjel smještaja (mala skupina, muška i ženska resocijalizacija)
- Odjel poludnevnog boravka pri domu i šest osnovnih škola u Rijeci (G.Vežica, Brajda, Podmurvice, Zamet, Srdoči, Pehlin).

Pored navedenih usluga, na Odjelima se, ovisno o vrsti mjere, provodi i izvršenje sudskih odgojnih mjera maloljetnicima i mlađim punoljetnim osobama (posebna obveza-uključivanje u pojedinačni ili skupni psihosocijalni rad u savjetovalištu za mlade, upućivanje u disciplinski centar, pojačana briga i nadzor uz cjelodnevni boravak u odgojnoj ustanovi, upućivanje u odgojnu ustanovu). Dom za odgoj djece i mladeži se sastoji od tri zgrade u kojima se provodi dio navedenih usluga, a poludnevni boravci izvan ustanove imaju svoj prostor unutar škole dok im Dom za taj vid tretmana daje svoje stručne radnike.

Programi prevencije koji se smatraju uspješnima uključuju aktivnosti kvalitetnog provođenja vremena nakon nastave, kada velik broj učenika ostaje bez nadzora odraslih osoba (Mihčić i Bašić 2008). Moderni pristup djeci i mladima s problemima u ponašanju zagovara primjenu društvenih prevencija koje počinju sa stručnom procjenom stanja i potreba korisnika, te specifičnoj konceptualizaciji ciljeva, procesa i ishoda tretmana (Bouillet i Žižak-Kazin 2003). Učitelji i profesori kao stručne osobe na području obrazovnih i etički kvaliteta, ne osjećaju se kompetentnima za provođenje pedagoške prevencije (Bouillet 2010). Najčešći odgovor na učenikovo neispunjavanje dužnosti, nasilno ponašanje ili drugo rizično ponašanje unutar škole je

izricanje pedagoških mjera. Možemo zaključiti da se učenicima ne pruža dovoljno efikasna prevencija i intervencija za njihova ponašanja te rizična ponašanja postaju učestalija i postoji mogućnost nastanka problema u ponašanju. Autori Ratkajec i Jeđud, (2009; Radetić-Paić, 2010) navode istraživanje o riziku djece i mladih na području Republike Hrvatske. Oni navode kako se djeci i mladima s izrečenom pedagoškim mjerom, koji pritom nisu bili uključeni u programe prevencije rizičnih ponašanja, povećava rizik za delinkventnim ponašanjima, zlouporabom droga i alkohola, naspram njihovih vršnjaka koji su bili uključeni u preventivne programe. Jedno od rješenja za „zanemarivanje“ učenika u riziku koji učitelji i profesori najčešće pokušavaju upristojiti ili samo zaniijekati njihove probleme, jest uključivanje djece i mladih u riziku u program prevencije rizika putem pedagoške mjere odgojno-obrazovnog tretmana poludnevnog boravka (PB). Mjera je donesena prema zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (Narodne novine, 87/2008) u članku 84. Mjeru izriče nastavničko vijeće za tekuću školsku godinu. PB vodi brigu o učenicima osnovnih i srednjih škola, koji zbog svojeg neprimjerenog ponašanja postaju problem na nastavi, što zbog omatanja nastavnog sata, što zbog neprihvaćenog ponašanja naspram nastavnika i stručnih suradnika. Autori Bouillet i Uzelac navode da su to učenici koji pokazuju jedan od tri skupine neprihvatljivog ponašanja: povrede dužnosti, neispunjavanje obveza prema školi te korištenje nasilnih oblika ponašanja u ophođenju. Prema autorima Habjanec- Martinović i Marušić (1999:77) “Poludnevni boravak je sociopedagoški tretman, odnosno poseban oblik preventivnog rada s djecom osnovnoškolske dobi koja manifestiraju probleme u ponašanju i njihovom primarnom sredinom”. Ako je uviđeno da je problem u ponašanju već prisutan, program radi na otklanjanu prisutnih problema i u zaustavljanju da uznapreduje. Važnost ovog odgojno - obrazovnog tretmana jest što djeluje u okviru škole što pridonosi činjenici da se djecu i mlade ne izdvaja iz njihovog socijalnog okruženja, već mu je osigurana svakodnevna, stručna pomoć u svladavanju poteškoća (Habjanec- Martinović i Marušić 1999). Ovaj program usmjerava se rano otkrivanje bilo internaliziranih ili eksternaliziranih problema u ponašanju. Ovdje se javlja još jedna prednost organizacije takvog preventivnog programa u školskom okruženju – mogućnost identifikacije rizičnih ponašanja u što ranijem okviru. Kod eksternaliziranih problema identifikacija nije toliko kompleksna. Djeca i mladi s eksternaliziranim problemima u ponašanju često su ona djeca koja ometaju školski sat, glasna su i predstavljaju izazov za učitelje. Suprotno tome djeca i mladi s internaliziranim problemima u ponašanju su ona povučena djeca koju se previše ni ne zamjećuje.

Kriteriji za uključivanje djece u PB definirani su od strane autora Habjanec-Martinović i Marušić (1999) koji navode: školski neuspjeh, neizvršavanje školskih obaveza, 1. i 2. razina problema u ponašanju (rizična ponašanja i teškoće u ponašanju) i loš socioekonomski status obitelji kao prediktore za uključenje. S druge strane javljaju se kontradikcije koje otežavaju uključene djece i mladih u PB, a to su: nespremnost roditelja na suradnju, nespremnost samog djeteta i otpor prema tretmanu, 3. razina problema u ponašanju (poremećaji u ponašanju), obrazovni proces koji je pri kraju pa ne ostavlja dovoljno vremena za djelovanje te djeca s izraženim psihičkim oštećenjima te sniženim intelektualnim sposobnostima.

Glavni cilj ove preventivne mjere je pomoć učenicima da svladaju poteškoće te pomoć pri razvijanju vještina koje će im pomoći da se razvijaju kao osobe te se povezuju sa zajednicom u kojoj žive (Bouillet i Uzelac, 2008; Bouillet, 2010). Mrežne stranice Doma za odgoj djece i mladeži navode kako se u okviru ove usluge korisnicima „osigurava socijalno-pedagoška podrška, prehrana, razvijanje socijalnih i praktičnih vještina, stručna pomoć na obrazovnom planu, svakodnevna pomoć u učenju, razvijanje radnih navika i odgovornosti, vođenje brige o školskim i izvanškolskim aktivnostima, radno okupacijske i sportske aktivnosti, savjetodavni rad s roditeljima ili skrbnicima“¹. Kako smo već ranije naveli, preventivni programi ne obuhvaćaju samo rad s pojedincem, one su orijentirani i na širu i užu zajednicu koja okružuje djecu i mlade.

Razvidno tome specifični ciljevi i područja tretmana ovog preventivnog programa su područja su područje odnosa prema sebi, područje odnosa prema drugima (vršnjacima, odraslima, obitelji), područje obrazovanja, područje slobodnog vremena te područje interesa i navika (Habjanec-Martinović i Marušić, 1999). Važno je napomenuti kako učenik koji je jednom u program PB-a, najčešće ostaje korisnikom do kraja osnovnoškolskog obrazovanja. Dom za odgoj djece i mladeži u Rijeci osposobljava odgajatelje za rad u PB -u. Odgajatelji su prema obrazovanju pedagoškog smjera, od čega najčešće pedagozi, psiholozi, socijalni pedagozi, učitelji s višegodišnjim iskustvom rada u Domu za odgoj. Rad PB -a orijentiran je na pet osnovnih socio-pedagoških područja: odnos prema sebi, odnos prema drugima, obrazovanje, slobodno vrijeme, interesi i navike. PB vodi stručni tim koji se sastoji od: odgajatelja PB-a, voditelja PB-a, predstavnika centra CZS i stručnog suradnika škole. Stručni tim bavi se pregledom dosadašnjih tretmana, daje prijedloge za nastavak ili prekid programa, također daje

¹ Dom za odgoj djece i mladeži,
<http://dzo-rijeka.hr/djelatnosti/psp-gornja-vezica>, pristupljeno 20.2.2018.

prijedloge za dodatne intervencije (npr. uvid u obitelj, upućivanje na individualno savjetovanje korisnika i dr.).

U okviru škole, kao odgojno – obrazovne ustanove, javlja se mnogo pojedinaca koji manifestiraju rizična ponašanja ili su u riziku od manifestacije istih. Prva stepenica ka identifikaciji najugroženijih pojedinaca je probir (screening, trijaža), koji se odnosi na izdvajanje djece i mladih prema vrsti i hitnosti obrade (Koller – Trbović i sur 2017). Prvi pokazatelj su loše ocjene koje se najčešće kombiniraju s lošim ponašanjem. Uzroci tome mogu biti razni, najčešće je to splet više čimbenika. Kad razrednik identificira učenika koji bi mogao spadati u grupaciju djece rizične za razvoj problema u ponašanju to iznosi na sjednici. Nakon toga sastaju se stručni djelatnik škole, odgojiteljica, voditeljica PB Doma, ravnatelj škole i ravnatelj Doma za odgoj djece i mladeži te odlučuju hoće li PB biti primjeren za tretman navedenog učenika. Svako polugodište održavaju se stručni sastanci s predstavnicima CZSS Rijeka na kojima se odlučuje hoće li svi korisnici PB-a ostati dalje na tretmanu ili je kod pojedinog korisnika došlo do pozitivnih rezultata te više ne iziskuje takav vid tretmana. Također, događa se da pojedini korisnici progrediraju u ponašanju te se treba pristupiti drugom obliku socijalnih usluga. Svršishodno vrijeme boravka u PB-u je otprilike 2 do 4 godine te je poželjno da se što ranije uključe odnosno tijekom nižih razreda kako bi se moglo prevenirati i spriječiti razvoj neprimjerenog oblika ponašanja. U PB-u OŠ Gornja Vežica boravi 12 korisnika, od četvrtog do osmog razreda.

9. ISTRAŽIVANJE POVEZANOSTI UKLJUČENOSTI UČENIKA U TRETMAN PROGRAMA PRODUŽENOGSTRUČNOG POSTUPKA I NJIHOVA USPJEHA

U ovom radu primjenjuje se kvalitativan pristup istraživanju: „Kvalitativna istraživanja su multimetodski i multiparadigmatski usmjerena istraživanja koja uključuju interpretativni i naturalistički pristup predmetu istraživanja.“ (Denzin & Lincoln, 1994, prema Halmi, 1996; 22). Kvalitativna metodologija zapravo upućuje da svako istraživanje ne može dati precizno rješenje nekog socijalnog problema, no svako istraživanje pridonosi definiranju problema i indirektno vodi njegovu rješavanju.

9.1.Svrha istraživanja

Opća svrha ovog istraživanja jest doprinijeti postojećim spoznajama o odnosu školskog uspjeha i uključenosti u program tretmanu produženog stručnog postupka. U praktičnom smislu, na temelju dobivenih rezultata, moguće je kreirati preporuke za unaprjeđenje spoznaja i praktičnih znanja učitelja, stručne službe škole i socijalnog pedagoga kako bi u profesionalnom životu mogli kvalitetnije surađivati i doprinositi uspješnosti produženog stručnog postupka

Cilj ovoga istraživanja jest ispitati stavove učitelja, socijalnog pedagoga i učenike uključene u produženi stručni postupak o mogućoj povezanosti postupka sa školskim uspjehom.

9.2. Istraživačka pitanja

Ovim istraživanjem ispitane su tri skupine informatora. Učenici uključeni u produženi stručni postupak, učitelji (razrednici i učitelji razredne nastave učenika uključenih u produženi stručni postupak) te socijalni pedagog – voditelj. Sukladno navedenom, postavljena su temeljna i specifična istraživačka pitanja:

Temeljno istraživačko pitanje

- *Je li i kako uključenost učenika u tretmana poludnevnog boravka povezano sa školskim uspjehom*

Specifična istraživačka pitanja

- *Je li i kako uključenost učenika u tretmana poludnevnog boravka povezano s motivacijom učenika*
- *Je li i kako uključenost učenika u tretmana poludnevnog boravka povezano sa samopouzdanjem učenika*
- *Je li i kako uključenost učenika u tretmana poludnevnog boravka povezano s disciplinom učenika*
- *Je li i kako uključenost učenika u tretmana poludnevnog boravka povezano s obavljanje školskih zadataka*
- *Je li i kako uključenost učenika u tretmana poludnevnog boravka povezano s odnosom učenika s vršnjacima*
- *Je li i kako uključenost učenika u tretmana poludnevnog boravka povezano s prihvaćanjem uspjeha i neuspjeha kod učenika*

S obzirom na to kako se ovo istraživanje temelji na kvalitativnoj metodologiji, hipoteze se nisu unaprijed postavljale. Definiralo se polazno očekivanje u odnosu na moguće ishode istraživanja. Opće polazno očekivanje glasilo je kako će usmjerenost na perspektivu učenika, učitelja i socijalnog pedagoga teme koja se istražuje, kao i korištenje kvalitativne metodologije i primjena kvalitativnih metoda prikupljanja i analize prikupljenih podataka, omogućiti dolazak do informacija na temelju kojih se mogu donijeti ispravne odluke za buduće odgojno-obrazovno djelovanje.

9.3. Uzorak ispitanika

U istraživanju je sudjelovalo 6 učenika od 4. do 8. razreda Osnovne škole Gornja Vežica koji su uključeni u *tretman produženog stručnog postupka* Doma za odgoj djece i mladeži Rijeka, njihova odgajateljica/socijalni pedagog u *tretmanu produženog stručnog postupka* te 5 učitelja i razrednica učenika Osnovne škole Gornja Vežica koji su uključeni u *tretman produženog stručnog postupka*.

9.4. Metode prikupljanja podataka

U ovom istraživanju koristila se deskriptivna metoda za prikupljanje podataka. Uz pomoć nje opisala se sadašnja struktura fenomena, prikupili su se podaci, te ih se na samom kraju interpretiralo.

9.5. Postupci prikupljanja podataka

Za prikupljanje podataka u ovom istraživanju koristit će se polustrukturirani intervju, u kojem istraživač sugovornicima dopušta manja tematska udaljavanja od postavljenih pitanja, jer postoji zadani okvir kojim se povećava razumljivost podataka. Ovim intervjuom se pokušava postići da u određenoj mjeri ostane razgovor koji je određen situacijom (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Protokol intervjuja, kao instrument istraživanja, se sastoji od 10-ak pitanja. Protokol intervjuja dostupan je u **Prilogu 1** i **Prilogu 2**. Također, za šest učenika prikupljen je podatak o školskom uspjehu u vidu zaključne ocijene na kraju polugodišta i na kraju godine iz glavnih predmeta: hrvatski, matematika i strani jezik.

9.6. Obrada podataka

Obrada podataka realizirana je tako što je pohranjeni tonski zapis intervjuja preslušan i transkribiran. Sam transkript realiziran je unutar unaprijed određenih, navedenih tematskih područja, prema kojima je napravljena analiza podataka.

Rezultati dobiveni istraživanjem prikazani su doslovnim izjavama sudionika. U svrhu lakšeg razlikovanja sudionika, nakon navedenih izjava, u zagradi je navedeno razdoblje u kojem je učenik uključen u program *tretman produženog stručnog postupka*. Rezultati istraživanja dodatno su potkrepljeni analiziranom literaturom.

10. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I NJIHOVA INTERPRETACIJA

10.1. Rezultati istraživanja i interpretacija rezultata - Učitelji

1. Koji razred je pohađao učenik kada se uključio u program? Koliko je dugo u programu?

Ispitanice, razrednice su navele da se radi o djeci koja su uključena u program u:

- učenik, uključen u 3 razredu, te je u programu godinu dana
- učenik, uključen u 5 razredu, te je u programu godinu dana
- učenica, uključene u 6 razredu, te su u programu godinu dana
- učenica, uključene u 6 razredu, te su u programu godinu dana
- učenik, uključen u 7 razredu, tek se sad uključio, prva mu je godina.
- učenik, uključen, u 7 razredu, te je u programu godinu dana

Ispitanici su uključeni u rad PB-a u različitim razredima, ali većina ispitanika u programu je godinu dana, osim jednog ispitanika koji se tek uključio u program.

2. Primjećujete li kakve promjene u samopouzdanju kod učenika nakon uključanja u program? U kojoj mjeri? Možete li specificirati promjene?

„...prije uključanja učenik je imao vrlo nisko samopouzdanje. Učenik nije vjerovao u sebe, svaka loša ocjena bi ga jako srozala i on ne bi želio ništa više raditi jer je bio siguran da on to ne može. Nakon nekog vremena provedenog u produženom boravku, njegovo samopouzdanje je povećano, pa je tako i obavljanje školski i domaćih zadataka postalo lakše. Moram priznati da je kod učenika ta promjena izrazito uočljiva“ (učenik uključen u 3 razredu)

...mišljenja sam da učenik izdržavanjem velike količine samopouzdanja skriva nesigurnost u sebe. ...od strane roditelja on je najbolje dijete koje postoji te mu majka ne zamjera baš ništa.

Ulaskom u program, zamijećene su promjene. Česti razgovori od strane odgajateljice s njim, naravno uz moju punu podršku, urodili su plodom. Vidljivo je da učenik skriva svoju nesigurnost i manjak samopouzdanja svojim stavom „glavnog vođe“ u razredu. ... promjene su viđene u vidu kratkotrajnih promjena u ponašanja tijekom sata, koje su vidljive nekoliko dana nakon razgovora s odgajateljicom, te nakon toga opet slijedi stari obrazac ponašanja.“ (učenik uključen u 5 razredu)

„Učenica je imala vrlo nisko samopouzdanje. Bila je uvjerenjena da ona ne može postići odličan ili vrlo dobar uspjeh, već da joj je dobar uspije najviši domet. ...nije bila sigurna u sebe, vrlo povučena i sramežljiva. Na inicijativu odgajateljice započeli smo rad na samopouzdanju u obliku razgovora.. (učenice uključene u 6. razredu)

Učenik je baš ušao u pubertet, njegovo samopouzdanje naraslo je u vidu socijalnog aspekta, druženje sa starijim učenicima, vidi sebe kao odraslijeg i spremnijeg za ulazak u rasprave. Učenik prije nije imao neko samopouzdanje što se tiče nastave i učenja i vjerovanja u svoje sposobnosti svladavanja nastavnog gradiva. Njegove radne sposobnosti nisu dovoljno razvijene. (Učenik uključen u 7 razredu)

...učenik je nedostatak svog samopouzdanja prikrivao agresijom. Iako se vidi promjena nakon ulaska u program, ona nije značaj. Učenik polako uči svoje probleme rješavati na prikladan način, ali mislim da je prekasno sad, kad se već formirao. (Učenik uključen u 7 razredu)

Svi učitelji su naveli kako su učenici uključeni u program prije uključanja imalo vrlo nisko samopouzdanje. Dobivene rezultate možemo grupirati prema razdoblju kada je korisnik programa uključen u PB. Kod korisnika koji je najranije uključen, učitelj iskazuje kako se rad i doprinos njegovom samopouzdanju već sad poboljšao, nakon godinu dana. Učenik je imao velikih problema sa samopouzdanjem i vjerovanjem u sebe. Radom odgajateljice, često individualnim razgovorima i radom na zadacima, učenik je pokazao pozitivan napredak, te ima veće šanse za napredak u budućnosti. Kod učenika koji je uključen u petom razredu, vidno je drugačija situacija. Učenik, iako ima manjak vjere u sebe, svoj nedostatak istog pokušava sakriti, kako bi dobio odobrenje okoline, svojih vršnjaka. Promjene kod učenika su vidljive, ali samo

kao kratkotrajni intervali, u kojima on u dogovoru s razrednicom i odgajateljicom mijenja svoj obrazac ponašanja samo prividno i na kratko. Učenica koja je ušla u program u šestom razredu, prilikom ulaska imala je vrlo nisko samopouzdanje. Iako je učenica bila dobrog školskog uspjeha, ona nije vjerovala da može bolje. Učenica je vrlo sramežljiva. Kod učenika koji je uključen u sedmom razredu, promjene su minimalne. Pregled 83 istraživanja u kojima su sudjelovali učitelji početnici iz devet zemalja, pokazao je da su, uz disciplinu, najviše zabrinuti za motivaciju učenika za učenje (Veenman, 1984; prema Vizek Vidović i sur 2003). Ovakvi rezultati ne čude s obzirom na to da se zna da je motivacija od presudne važnosti za učenje. Motivacija za učenje povezana je sa školskim uspjehom, ali i s pozitivnim stavovima prema školi, boljom disciplinom i većim zadovoljstvom, kako učenika, tako i učitelja (Vizek Vidović i sur., 2003)

**3. Primjećujete li neke promjene u motivaciji učenika nakon uključenja u program?
U kojoj mjeri? Možete li specificirati promjene?**

...motiviranost kod učenika se povećala kada je počeo dobivati dobre ocijene. A dobre ocjene je počeo dobivati kad je počeo vjerovati da on to može. Vidite, sve je povezano jedno s drugim. Svaka dobra ocjena i pohvala bilo od mene ili odgajateljice, motivirala ga je da više radi i bio je puno sigurniji u sebe. (učenik uključen u 3 razredu)

Motivacija za rad kod učenika promijenila se u nekom manjem obujmu. Njega manje motivira dobar školski uspjeh, a više nagrada koju će dobiti od svoje majke, ako postigne dobru ocjenu. (učenik uključen u 5 razredu)

Motivacija za rad na školski zadacima kod obje učenice bila je vrlo niska. Učenice su tijekom rada s volonterima i odgajateljicom počele dobivati dobre ocijene. Kada su i same uočile da su sposobne za bolji uspjeh, motiviranost za rad se povećala (učenice uključene u 6. razredu)

Motiviranost za rad na školskim zadacima ovisi o njegovom dnevnom raspoloženju i o tome kada je zadnji put imao individualni razgovor s odgajateljicom PSP-u. On drži do dogovora koji je

postigao s odgajateljicom, ali nakon nekog vremena malo zaboravi, pa opet sve krene po starom. (Učenik uključen u 7 razredu)

Učenik je motiviran za rad samo nakon grupnih razgovora sa mnom, odgajateljicom i majkom. Pokušavamo te razgovore obavljati s njim barem jednom mjesečno, ali to je premalo. I nakon tih razgovora učenik se drži dogovora oko učenja nekih tjedan dana i onda sve ide po starom. (Učenik uključen u 7 razredu)

Učitelji – ispitanici ističu kako su sve komponente povezane, motiviranost ovisi o samopouzdanju i ocjenama koje dobivaju učenici. Tako učitelj ističe da su učenici bolje motivirani za rad kad dobivaju dobre ocijene i pohvale učitelja. Ističe se jedino učenik koji je uključen u petom razredu, učiteljica kod njega ističe kako njega više motivira nagrada od majke, a manje školski uspjeh.

4. Primjećujete li neke promjene u stupnju zainteresiranosti i obavljanju školskih zadatka kod učenika nakon uključenja u program? U kojoj mjeri? Možete li specificirati promjene? Postoji li kakva promjena u samostalnosti pri obavljanju zadataka?

... svaka loša ocjena bila bi potvrda da on to ne može. Kad se samopouzdanje povećalo i bolje ocijene su počele stizati. Moram naglasiti da promjena nije bila instantna, bilo je potrebno puno rada u produženom boravku kako bi on počeo pozitivno napredovati, gotovo cijela jedna školska godina. ... nije bio prisutan samo jedan problem kod njega je bilo više problema koje je on trebao svladati, a kao što sam već naglasila najveći je bio samopouzdanje (učenik uključen u 3 razredu)

...više potiče na rad kad odgajateljica s njim popriča o njegovim lošim ocjenama i kad oni dogovore nekakav plan rada u sljedećih par tjedana. Drži li se on tog dogovora, da nekih tjedan dana i onda se sve vraća na staro. Nekakva zainteresiranost za zadatke nije toliko izražena. Njegove ocijene malo su se poboljšale u odnosu na prošlu školsku godinu, to je valjda zato što svaki dan rješava zadatke u sklopu programa. (učenik uključen u 5 razredu)

Zainteresiranost učenica za rad, pogotovo samostalni rad bio je vrlo nizak. Rad na satu više manje svodio bi se na grupni rad cijelog razreda, te su izražavale veliku nezainteresiranost za samostalni rad. Zadatke koji su im bili zadani za domaći uradak, većinom bi prepisivale u školi. Nakon ulaska u produženi boravak, zadaću su uvijek imale napisanu, ali to jer s njima tu zadaću rješava odgajateljica u produženom boravku. Ipak postoji veća zainteresiranost za rad na satu. Prije učenice ne bi sudjelovale u radu na satu, a sada one ipak iskazuju interes te se uključuju u grupe rasprave. Učenice prije nisu imale radne navike, te one ne bi doma učile i dolazile bi u školu nespремne. Nakon priključenje produženom boravku učenice ipak vladaju gradivom i mogu sudjelovati u raspravama tijekom sata. (učenice uključene u 6. razredu)

Učenik svoju domaću zadaću riješi u PSP-u, pa kod provjere zadaće uvijek rado sudjeluje jer zna da su mu zadaci dobro riješeni. Kod sudjelovanja u radu na nastavi često nije zainteresirani ili jednostavno odluta. Ali isto se može zaključiti i za taj dio. Kada ga odgajateljica potiče na rad na nastavi ili su dan prije imali razgovor o njegovim ocjenama može se ipak vidjeti veća zainteresiranost. (Učenik uključen u 7 razredu)

....zainteresiranost se javi nakon zajedničkog razgovora, ali ona brzo nestaje. On naprosto nije stekao radne navike i sve rješava polovično i na najbrži način. On se ne bi sam primio učenja, već čeka da mu se daju pitanja koja će naučiti te dobiti dovoljan. Prije uključenja nije mario ni za ta pitanja, ali sam ga odgajateljica prati i u dogovoru je s učiteljima, pa i njoj damo pitanja, koja on onda nauči, ali uz prisilu, nažalost. PB je pomogao učeniku toliko da ne dobiva jedinice i da odrađuje zadatke koje mu zadamo, ali dali je on promijenio svoje radne navike, nije. (Učenik uključen u 7 razredu)

Svi ispitanici naglašavaju kako su učenici imali vrlo loše radne navike i loše ocijene prilikom ulaska u program. Ulaskom u program kod svih učenika je zabilježen napredak. Neki učenici ulaskom u program imali su loše ocijene, a neki su čak imali više negativnih ocjena. Kod najmlađeg učenika problem je bio dobivanje loših ocjena, koje su bile produkt niskog samopoštovanja i niske motivacije. Kako smo naglasili važna je povezanost tih prediktora, čim se samopouzdanje povećalo učenik je uspješnije svladavao svoje zadatke. Važna uloga odgajateljica prepoznata je u vidu individualnih razgovora i izgradnje plana rada s učenicima.

Čest je slučaj kod učenika da oni ne ispoštuju plan rada, pa se on mora prilagoditi i ponovno dogovoriti. Problem se javlja kod samostalnog rada učenika. Kako učenici nemaju usvojene radne navike ne započinju samostalno raditi na zadacima. Radu s učenicima u PB-u na njihovim školskim uradcima doprinose i volonteri koji su najčešće studenti iz područja pedagoških, socioloških ili psiholoških studija. Volonteri s učenicima rade na domaćim uradcima, radu na izgradnji radnih navika, te učenju za ispitivanje. Također problem se javlja kod starijih učenika koji ne poštuju dogovoren plan rada i obavljanja svojih dužnosti prema školi i obrazovanju. Kod učenika koji je uključen u 7 razredu, funkcija rada u PB-u svodi se na dobivanja pozitivne ocijene, najčešće ocijene dovoljan, te da odradi zadatke kako bi završio osnovnoškolsko obrazovanje.

5. Je li kod učenika, prije uključanja u program, postojao strah od škole i školskog ispitivanja? Je li se taj strah smanjio? U kojoj mjeri?

... nije konkretno iskazivao strah, on je više izražavao nisko samopouzdanje što je rezultiralo nezainteresiranosti za rad. Njegova premisa bila je „ja to ne mogu“ pa samim time nije ni pokušavao (učenik uključen u 3 razredu)

... svaki učenik iskazuje strah od ispitivanja. Učenik je uvijek bio glavni frajer u razredu, koji se i kod ispitivanja ponašao kao da mu nije stalo koju će ocjenu dobiti. Mislim da je to nekakva gluma da ispadne faca u razredu. (učenik uključen u 5 razredu)

Zamijetila sam promjene. Učenice, pogotovo prva učenice, pošto posjeduju više znanja nekako se smanjio taj strah pri odgovaranju i sramežljivost sama po sebi (učenice uključene u 6. razredu)

Kod učenika vidljiv je veliki strah od školskog ispitivanja. On to u zadnje vrijeme pokušava prikriti humorističnim pošalicama, ali odmah poslije toga traži moj pogled jer ga je strah moje reakcije. Kada se spremi za ispitivanje nešto je malo manje nervozan, ali isto se ističe taj strah. Strah se možda smanjio u tom smislu, što pošto učenici sudionici produženog boravka uče tijekom boravka tamo, oni ipak imaju bolje znanje o materiji koje obrađujemo i koje ja ispitujem

pa se samim time smanjuje i strah jer ipak nakon prvog pitanja koje točno odgovore malo im je lakše. (Učenik uključen u 7 razredu)

Kod učenika je postojao strah od ispitivanja, jer se boji reakcije roditelj i odgajatelja na njegovu ocjenu, a manje neki strah od samog ispitivanja ili loše ocijene kao takve. (Učenik uključen u 7 razredu)

Strah od ispitivanja primijećen je kod svih učenika, ali svaki učenik strah projicira kroz različiti oblik ponašanja. Najveće promjene vidljive su kod djevojčica koje su ušle u program u šestom razredu. Učiteljica- ispitanica napominje da se strah javljao jer učenicu nisu vladale sadržajem, pa bi se rodio strah uopće od prozivanja za ispitivanje ispred razred.

6. Primjećujete li neke promjene u disciplini učenika nakon uključenja u program? U kojoj mjeri? Možete li specificirati promjene?

... kad je ušao u produžni boravak, on je kopirao ponašanje od starijih korisnika boravka, tako da mogu reći da su problemi u disciplini postojali, ali oni nisu bili jako izraženi. Nakon uključenja učenik je dio svog ponašanja pokupio od strane starijih korisnika..možda mogu čak reći i lošeg ponašanja, ali je dobio od njih jednu čvrstoću. Veliki dio je to zbog razgovora i vođenja socijalnog pedagoga, ali mali dio je i od drugih korisnika. (učenik uključen u 3 razredu)

Moram priznati da u prvoj godini nisam primijetila, ali sad kako ova godina primiče kraju, počeo se ponašati malo odgovornije prema svom školskom radu. Učenik je izbjegavao predmete koji ga nisu zanimali, nije bio zainteresiran za rad na satu. Pošto nakon svakog problematičnog dana, odgajateljica bi sjela s njima i popričala o njegovom ponašanju, te bi pokušali doći do nekakvog rješenja za takvo ponašanje, on je ipak počeo mijenjati uzorak ponašanja, polako ali je. Učenik nije zločesto dijete koje bi radilo spačak, da se razumijemo, ali zna biti bezobrazan i drzak ponekad. E to se počelo mijenjati. (učenik uključen u 5 razredu)

Nisam imala problema s disciplinom kod prve učenice. Ona je kako sam navela bila vrlo mirna i povučena. Kod druge učenice vidljive su male promjene. Još uvijek se javlja ometanje sata, ali sada kod ju prvi puta opomenem, ona se ipak smiri. (učenice uključene u 6. razredu)

Što se tiče discipline, učenik je počeo kopirati starije učenike i time mu se disciplina malo pogoršala, ali ne želim sad pripisati to programu, već želim naglasio da je ove godine učenik ušao u pubertet. (Učenik uključen u 7 razredu)

Kod učenika je zabilježeno često nedisciplinirano ponašanje. Njegove radnje često obilježavaju skretanje pozornosti na sebe, jer se u drugim segmentima kao što su učenje i sudjelovanja na satu ne ističe. Promjena u disciplini nije značajna. Učenik ima razdoblja dobrog ponašanja te kada mislimo da se je njegovo ponašanje popravilo, on napravi nekakvu spačku ili čak i ozbiljan oblik nediscipliniranog ponašanja, gdje je nekoliko puta sudjelovala i policija, zbog prijave roditelja drugog sudionika sukoba ili osoblja škole. (Učenik uključen u 7 razredu)

Disciplina, zapravo nedisciplina je jedan od glavnih razloga uključenje učenika u program. Nedisciplina je prisutna kod svih korisnika, kod učenika i učenica mlađe dobi ti problemi nisu značajni, te su oni lako ispravljivi individualnim radom i čestim razgovorima. Kako se godine kod učenika povećavaju, sve više problemi s disciplinom postaju ozbiljni i oni polako prerastaju u probleme u ponašanju. Učitelj-ispitanik naglašava već postojeće probleme u ponašanju kod učenika koji je uključen u sedmom razredu i sada je u programu jednu godinu.

7. Kakav je odnos korisnik programa imao s vršnjacima prije ulaska u program? Je li se to promijenilo nakon ulaska?

Učenik je uvijek bio sam za sebe, nije previše vremena provodio u društvu svojih vršnjaka u razredu. Učenik je lošim ocjenama i vjerovao u neuspjeh i time je vjerovao da će ga i vršnjaci odbaciti. Nakon ulaska on se otvorio prema drugim učenicima. Zajedničku temu našao je, nećete vjerovati, u školskim zadacima, kako je počeo vjerovati da je on sposoban za ostvarivanje odličnog školskog uspjeha. (učenik uključen u 3 razredu)

... se pred svojim vršnjacima uvijek javlja kao vođa skupine. Iako zbog loših ocjena neki odlični učenici su ga počeli izbjegavati. To sam zamijetila da ga je pokoji put znalo zasmetati, pa bi on nekim drskim komentarima njima odgovarao. (učenik uključen u 5 razredu)

Učenice nisu prihvaćene od strane njihovih vršnjaka. Uvijek su izolirane. Radimo na tome kao razred, te ih uz pomoć odgajateljice i pedagoginje pokušavamo više uključiti u društvo njihovih vršnjaka. Prva učenica pokazuje žaljenje za tim ne prihvaćanjem, te ju često smeta kada ju njezini vršnjaci odbacuju, s druge strane druga učenica je ljuta na druge učenike te kroz uvrede ni ne pokušava se pridružiti svojim vršnjacima. (učenice uključene u 6. razredu)

Učenik je bio dosta izoliran, ali sad je počeo komunicirati s vršnjacima pošto je naučio igrati nogomet (Učenik uključen u 7 razredu)

Korisnik je uvijek u razredu bio poznat kao „glavni krivac“ koji je sudjelovao u skoro svakoj nedaći. Tako da su ga vršnjaci prihvatili kao takvog, oni vode normalnu komunikaciju s njim, ali se tijekom odmora ne duže s njim ni ne komuniciraju. Kod tog segmenta, promjena nije vidljiva. (Učenik uključen u 7 razredu)

Analizom intervjuja došli smo do spoznaja da prije ulaska u program nisu bili prihvaćeni od strane vršnjaka. Učenici su većinom bili samo za sebe ili su čak bili odbačeni od svojih vršnjaka. U okviru PB-a uvidjelo se da učenici stvaraju prijateljstva međusobno, čak su se javili i mentorski odnosi. Program instruirao korisnike za neke zajedničke interese, na temelju kojih se stvaraju pozitivni odnosi među korisnicima. Javlja se veliki problem ukoliko se pojavi neprihvatanje od strane vršnjaka. Takva situacija može za posljedicu imati poteškoće u svladavanju gradiva. Autor Jevtić (2014.) je u svom istraživanju došao do zaključka da učenici koji imaju pozitivne odnose sa svojim vršnjacima pokazuju prosocijalno ponašanje i posjeduju pozitivan stav prema odgojno – obrazovnim sredinama. Takvi učenici prema istom istraživanju postižu bolja školska postignuća, a osjećaj usamljenosti daleko je manji u odnosu na učenike koji nisu ostvarili pozitivne odnose sa svojim vršnjacima.

8. Postoji li promjena u prihvaćanju uspjeha i neuspjeha korisnika nakon ulaska u program? Možete li specificirati promjene?

... ova promjena je najviše izražena. On sad neuspjeh smatra kao manjak uložene truda, a uspjeh kao motivaciju za još bolji rad. Prije je neuspjeh bio njegova potvrda da on to ne može i da on jednostavno nije dorastao zadatku i na tome je i ostalo. (učenik uključen u 3 razredu)

... je često svoj neuspjeh pripisivao preteškim zadacima ili zaključcima da učitelji uvijek njega najteže ispituju. Tako da samo korak kada smo postigli da on uvidi da treba više učiti za školu i da nitko ne želi da on ima loše ocijene, naprotiv. (učenik uključen u 5 razredu)

Obje učenice su svoj neuspjeh su prije bile uvjerenе da nisu voljene od strane nastavnika. Voljenju drugih nastavnika. Sada smo pak došli do razine gdje učenice svoj neuspjeh pripisuju svom neznaju, te je to naravno prvi korak da se počnu više posvećivati učenju i pisanju domaćeg uratka. (učenice uključene u 6. razredu)

Učenik priznaje kod neuspjeha da nije dovoljno učio, stoga mislim da je to dobar način prihvaćanja neuspjeha. Ali on po tom pitanju ne mijenja ništa, njemu taj neuspjeh ne predstavlja trenutno toliko lošu stvar, već mu je smiješno i smatra to boljim uklapanjem među društvo muških učenika. (Učenik uključen u 7 razredu)

Učenik je prihvaćao neuspjeh kao nešto tipično za njega, nešto normalno. Sada ipak vidi da može postići uspjeh, te se raduje kada postigne pozitivnu ocjenu iz predmeta koji su mu predstavljali poteškoće, ali nije ustrajan kod tog uspjeha, pa ubrzo nakon pozitivne ocijene, kada se malo uljulja, nastupa negativna ocjena. ... majka, odgajateljica i ja djelujemo u obliku razgovora, poticaja, pribavljanja pitanja i nagovora na ispravak ocijene i tako u krug. (Učenik uključen u 7 razredu)

Uspjeh, odnosno neuspjeh ima karakter posljedica, a ne bi trebao biti najvažniji kriterij uspješnosti ovog tretmana jednako kao što obrazovni dio nije jedino područje djelovanja PB-a (Habjanec- Martinović i Marušić 1999). Ovaj program učenike programa uči da uspjeh pripisuju sebi, a ne vanjskim čimbenicima. Promjene su vidljive kod mlađih korisnika ponajviše. Učenici koji su uključeni do šestog razreda promijenili su tijekom razmišljanja prema školskom uspjehu te

pripisivanje istog sebi, a ne čimbenicima koje ne mogu kontrolirati kao što su sreća ili drugim vanjskim čimbenicima. Osvještavanje takvog razmišljanja prvi je korak ka promjeni i poboljšanju školskog uspjeha, te eliminaciji školskog neuspjeha.

9. Na koji način surađujete sa socijalnim pedagogom – voditeljem? Jeste li zadovoljni suradnjom? Možete li navesti određena područja u kojima bi se suradnja sa socijalnim pedagogom – voditeljem mogla poboljšati?

... naša suradnja bazira se na razgovoru o napretku učenika, o njegovom ponašanju na nastavi. Pošto učenik prelazi u viši razred, u razgovoru smo da dobi svog asistenta kako bi lakše prebrodio ovu promjenu. (učenik uključen u 3 razredu)

Suradnja je super. Odgajateljica je stvarno posvećena svom poslu. Mi imamo dogovorene sastanke dva puta tjedno ili češće ako se javi neki problem, gdje razgovaramo o danima, što se dogodilo tijekom tih dana, na koji način se učenik ponašao i što bi oni trebali riješiti tijekom individualnog razgovora. (učenik uključen u 5 razredu)

Suradnja s odgajateljicom je zaista jako dobra. Oduvijek sam hitjela pomoći svojim učenicama, ali kako imam ostatak razreda nisam se uspjela posvetiti njima. Uz suradnju s odgajateljicom postigli smo mnogo kod učenica, ali još moramo i raditi. Kad učenice imaju problem one s odgajateljicom pričaju, individualno ili u grupi i taj problem pokušaju riješiti tamo ili se obrate meni da ga pokušamo riješiti svi zajedno. Ovaj program njima daje velik vjetar u leđa, ali s druge strane i nama daje nek informacije koje inače ne bi saznali. (učenice uključene u 6. razredu)

Surađujemo u obliku svakodnevnih razgovora i dogovora o budućim ispitivanjima i zadacima, za učenika kojem sam razrednica, ali i ostale učenike kojima predajem. Također prilikom nekih problematičnih situacija, raspravljamo o načinu rješavanja, sudionicima. Ponekad imamo i zajednički sastanak s roditeljima učenika kojem sam razrednica. Jako sam zadovoljna suradnjom. Pedagoginja je vrlo kompetentna i involvirana u rad sa svojim učenicima. (Učenik uključen u 7 razredu)

Kao što sam navela sa socijalnim pedagogom, odgajateljicom, sudjelujem u okviru grupnih razgovora među nama i u prisustvu majke, u obliku sastavljanja i prikupljanja pitanja iz predmeta iz kojeg učenik ima lošu, često negativnu ocjenu, te u svrhu izrade plana načina ispravka tih ocjena. Čest vodimo razgovore o disciplini, bolje rečeno ne disciplini učenika i strategijama njegovog poboljšanja. Nažalost moram reći da nam je glavna misao vodilja da učenik ovaj razred prođe s pozitivnom ocjenom i da ga na kraju kraje uopće i prođe. (Učenik uključen u 7 razredu)

Učitelji – ispitanici složni su kod odgovora da je suradnja sa socijalnim pedagogom-odgajateljem vrlo konstruktivna, uspješna i krucijalna kako bi učenicima korisnicima programa omogućili bolje uvjete za rad i kako bi učenici korisnici programa imali bolje šanse za ostvarenje boljeg školskog uspjeha. Odnos s odgovornom odraslom osobom koja podržava zdravi razvoj mladih ključni je čimbenik ka izgradnji otpornosti djece i mladih.

10.2. Rezultati istraživanja i interpretacija rezultata – Socijalni pedagog/odgajatelj

Rezultati i interpretacija rezultata razgovora s voditeljem – odgajateljem grupirani su prema pitanjima unutar upitnika.

Motivacija

Suradnica navodi kako većina korisnika treba dodatnu motivaciju za izvršavanje zadataka, stalni poticaj tijekom rada, usmjeravanje i vođenje. Učenike treba učiti i pomagati im da shvati što oni mogu i da trudom i radom postignu to što želi, u slučaju korisnika programa to je najčešće bolja ocjena i uzorno ponašanje. Svaki učenik ima drugačiju razinu postignuća, ali je važno da se učenike, korisnike programa potiče da postižu sve više i više i da svoje očekivano postignuće podižu na više razine. Kako bi korisnici mogli postići ono što se od njih očekuje prvobitno se moraju dobro osjećati. Taj segment se pokušava postići u prostorijama PB-a, gdje je učenicima omogućeno da uz učenje i pisanje domaćih zadaća, provode vrijeme u rasonodi, igranjem društvenih igara, crtanjem ili izražavanjem na neki drugi umjetnički način. Voditeljica naglašava kako učenike treba naučiti da sami uče i da svoja postignuća postižu svojom voljom, a ne da ih se prisiljava na učenje. Naglašena je važna činjenica kako su učenici do 6 razreda pokazuju pozitivne uzorke ponašanja prilikom pisanja zadaća, te da često samoinicijativno kreću u obavljanje svojih zadatak, dok s druge strane učenici sedmih i osmih razreda često trebaju nagovaranje. Dobra ocjena je motiv nastavak uzornog i kvalitetnog obavljanja školskih zadataka.

Obavljanje školskih zadataka

Voditeljica navodi kako pojedinci korisnici imaju problem s pažnjom i koncentracijom te je potrebno nastavne sadržaje dozirati, izmjenjivati ih te koristiti pauze u radu. Neki korisnici brže usvajaju nova znanja te nemaju problema pri njihovoj interpretaciji i logičkom povezivanju s već naučenim činjenicama. S druge pak strane neki sporije pamte, uče napamet nastavne sadržaje te se javljaju poteškoće pri interpretaciji. Voditeljica nastoji korisnike poučiti kako organizirati učenje i kako učiti. Djevojčice uglavnom samoinicijativno pristupaju izvršenju obrazovnih zahtjeva. Kod dječaka se javlja problem. Zbog nerazvijenih radnih navika, vrlo teško ih je motivirati za pisanje domaće zadaće. Često se događa da se služe lažima i prijevarama kako bi

ostavili dojam da su napisali zadaću ili pak da nemaju domaći uradak. U suradnji i dogovoru s roditeljima, voditeljica pokušava s korisnicima napisati domaću zadaću, kako bi barem taj dio školskih obaveza bio izvršen. U prostorijama PB-a pokušava se osigurati atmosferu grupnog učenja. Kod nekih korisnika to se pokazalo vrlo korisno, pokazali su veći stupanj zainteresiranosti za gradivo. S druge strane neki korisnici preferiraju individualni način učenja gdje se njima osigurava učenje s volonterima jedan na jedan u zasebnoj prostoriji. Kod učenika gdje je prisutno više negativnih ocjena, pokušava se stvoriti prioritet. Odlučiti kojim redoslijedom će se ispravljati ocijene. Taj oblik organizacije povoljan je u vrijeme polugodišta, zbog čega je vrlo krucijalno da se učenike prati tijekom cijele godine, da se ne bi došlo u situaciju negativnih ocjena na kraju godine.

Svladavanje straha od škole i školskog ispitivanja

Odgajateljica navodi kako strah od ispitivanja može biti posljedica različitih uzroka. Specificira kako je kod korisnika PB-a najčešći uzrok straha od ispitivanja učenje u zadnji čas ili ne učenje što rezultira neznanjem. Razvidno tome voditeljica ima organizirani sistem praćenja zadataka, termina ispitivanja te termina pisanih ispita. Grupnim ili individualnim radom posvećuje se rješavanju zadataka te planiranju učenja s korisnicima. Nažalost kod nekih učenika to je nekad minimalna doza znanja koju učenici moraju ispoštovati prema nastavnicima kako bi dobili pozitivnu ocjenu.

Suzbijanje nediscipliniranog ponašanja učenika

Razvidno je kako su učenici često uključeni u program zbog loših ocjena i nediscipliniranog ponašanja. Prema tome ovaj segment promjene krucijalan je za rezultate rada programa i vrlo je važna točka preokupacije. Voditeljica navodi kako pojedinci često ne uviđaju svoju krivnju te je prebacuju na drugoga, nekritični su na svoja neprimjerena ponašanja te se javlja fenomen neodgovornost. Korisnici su skloni izazivanju sukoba, nastoje biti dominantni i vođe u grupi. Vrlo je bitno da se odmah reagira na neprimjereno ponašanje kako bi se sukob razriješio te se korisnici, bez tenzija i konflikta, mogli dalje družiti i boraviti u zajedničkom prostoru. Razgovornom o pojedinačnim problemima korisnika, pokušava se osmisliti plan rješavanja problema i nastavak rada na korigiranju neadekvatnih stavova i neprimjerenih oblika ponašanja.

Važna stavka korekcija nediscipliniranog ponašanja je upućivanje na impulzivne radnje, te učenje samokontroli. Zbog izraženog psihomotoričkog nemira korisnici su skloni ometanju grupnog rada, što zahtijeva izdvajanje iz grupe te individualni rad.

Svladavanje školskog gradiva

Voditeljica navodi kao je jedan od ciljeva PB-a da se što više zadataka vezanih za školske obveze riješi tijekom vremena provedenog u PB-u te također da se pokuša zadržati korisnike što dulje u prostoru škole (konkretno prostoriji PB-a, dvorani ili igralištu) kako bi što dulje ostali u zdravoj okolini. Voditeljica putem evidentiranog rasporeda usmenih i pismenih zadataka prati rad svojih korisnika, te ih podsjeća na priorititetnost ispita i ispitivanja koji se približavaju. Naglašava važnost komunikacije s učiteljima i razrednicima. U tom segmentu iz prve ruke doznaje stanje ocjena, raspored zadataka i ponašanje korisnika. Veliku ulogu u ovom segmentu igraju volonteri centra – suradnici. Zbog velikog broja učenika u programu nije moguća individualna posvećenost svako pojedincu. Tako volonteri obavljaju dio koji se odnosi na ispunjavanja školskih zadataka, a voditelj nadzire i bavi se učenicima kojima je potreba sociološka i psihološka potreba u datom trenutku. Razvidno je da pojedini učenici bolje funkcioniraju u individualnom okruženju, gdje jedan na jedan s volonterima ili voditeljicom izvršavaju svoje zadatke. S druge strane postoje učenici koji se ostvaruju pute grupnog rada, te im grupni rad i diskusija tijekom rada povećava kapacitet prihvata informacija.

Prihvatanje uspjeha i neuspjeha

Kada govorimo o adaptaciji školskog uspjeha i neuspjeha možemo govoriti kako uspjeh i neuspjeh može biti pod kontrolom učenika ili izvan njihove kontrole (Pavičić Takač, Varga 2011). Voditeljica navodi kako neki korisnici programa adaptiraju svoj uspjeh kao čimbenike koje oni mogu mijenjati. Kao što je njihovo znanje i neznanje. Takva percepcija upijena je prihvatljiva. Kada učenici tako percipiraju uspjeh i naravno neuspjeh, oni su svijeni trebaju li više raditi na usvajanju gradiva i gdje se javljaju problemi kod neuspjeha. S druge strane kada učenici percipiraju uspjeh kao nešto što je izvan njegove moći kao što je sreća, tj. nesreća što je izvan njihove kontrole, javlja se blok koji učenik sam ne može promijeniti. U takvim situacija prvi korak je učenike naučiti percepciji uspjeha i neuspjeha kao nešto što ovisi isključivo o

njima, te tek nakon toga oni postaju svjesni ogromne mogućnosti promjene svog neuspjeha u uspjeh. Kod učenika u programu česti problem je pronalazak raznih opravdanja za svoja loša postignuća ili pak minimalizacija školskog neuspjeha. Učenici su skloni davanju obećanja da će se više angažirati i potruditi u daljnjem radu, no stječe se dojam lažnih obećanja. Razvidno tome javlja se potreba nadgledanja i praćenja učenika kako bi se uvjerilo da oni poštuju dogovorena obećanja kojima će izvršavati svoje zadatke.

Neki od njih su iskreni te priznaju da se nisu dostatno trudili pa su stoga postigli loše rezultate. Drugi pak pronalaze razna opravdanja za svoja loša postignuća ili ih pak nastoje minimalizirati. Skloni su davanju obećanja da će se više angažirati i potruditi u daljnjem radu, no stječe se dojam da su ta obećanja lažna.

Praćenje školskog uspjeha

Praćenje školskog uspjeha voditeljica prati pomoću zabilješki u dosjeu korisnika, pregledavanjem E-dnevnika koji predstavljaju veliku važnost s obzirom na to da se dobiva kontinuitet u prihvatu informacija o postignutim rezultatima korisnika, njihovom vladanju, kao i izostajanju s nastave.

Školski uspjeh s obzirom na razred uključenja.

Voditeljica navodi kako je svaki učenik jedinca za sebe. Svaki od korisnika na sebe veže dodatne probleme (često obiteljske ili ekonomske) koji na sebe vežu niz otežavajućih faktora.

Usprkos tome ona naglašava kako mlađi korisnici bolje reagiraju na program. Neki od mlađih korisnika nakon dvije ili tri godine izlaze iz programa zbog uspješnog prevladavanja poteškoća. Kod starijih korisnika neka ponašanja već su definirana i taj korisnik već duže vremena ta ponašanja koristi kroz život. Takva ponašanja teško je ispraviti.

Suradnja s roditeljima

Suradnja s roditeljima obvezan je segment ovog programa. Naprotiv tome neki roditelji otežavaju suradnju, zbog nezainteresiranosti ili ne brige. Usprkos tome svaki problem koji se javi vezano za korisnike javlja se roditeljima i pokušava se s njima dogovoriti zajedničko rješenje. Roditelji su obaviješteni o promjenama u ponašanju i školskom usijeku – bilo to na bolje ili na gore. Vrlo je važno da se korisnike ne stavlja isključivo u negativnu sliku, važno je kod

poboljšanja pohvaliti njegov rad i ponašanje te istaknuti kako je i to zamijećeno i važno za roditelje, nastavnike i voditelje. Pozitivnim afirmacijama budimo motivaciju kod učenika.

Suradnja s učiteljima

Suradnja s učiteljima ostvaruje se kroz komunikaciju, rješavanje situacija i surađivanje na pronalasku rješenja. Svak nastavnik reagira drugačije. naveden je primjer razrednica dvaju učenika osmog razreda: „...jedna od razrednica pokazuje veliku brigu i nezadovoljstvo s korisnikovim neuspjehom na kraju polugodišta te je spremna da se i sama uključi u njegov proces ispravka. Druga razrednica neuspjeh je prepisala korisnikovom neznanju i nezainteresiranosti za rad na satu, ali sama ne pokazuje zainteresiranost za pomoć učeniku pri ispravljanju.“ Često ponašanje i odbijanje suradnje učitelja također može biti prepreka rješavanju problema. Suradnja s većinom razrednika i nastavnika je pozitivna, gdje se lako dolazi od rješenja što rezultira izradom plana učenja (u svrhu povraćanja ili ispravka negativne ocijene). Dok s druge strane, manji obujam nastavnika percipira probleme učenika kao zadaću roditelja, a ne kao zadaću cijele zajednice u koju spadaju i oni kao nastavnici određenog pojedinca.

10.3. Analiza školskog uspijeha učenika

Vrijeme uključivanja učenika	Školski predmet	Ocijena iz premeta na polugodištu	Ocijene iz premeta na kraju godine
učenik, uključen u 3 razredu, te je u programu godinu dana	Hrvatski jezik	3	5
	Matematika	2	4
	Strani jezik	3	4
učenik, uključen u 5 razredu, te je u programu godinu dana	Hrvatski jezik	3	4
	Matematika	3	3
	Strani jezik	3	4
učenica, uključene u 6 razredu, te je u programu godinu dana	Hrvatski jezik	3	4
	Matematika	2	3
	Strani jezik	2	4
učenica, uključene u 6 razredu, te su u programu godinu dana	Hrvatski jezik	3	4
	Matematika	2	3
	Strani jezik	3	3
učenik, uključen u 7 razredu, tek se sad uključio, prva mu je godina.	Hrvatski jezik	3	3
	Matematika	1	2
	Strani jezik	2	3
učenik, uključen, u 7 razredu, te je u programu godinu dana	Hrvatski jezik	1	2
	Matematika	1	2
	Strani jezik	2	2

Iz priložene tablice moguće je vidjeti kako je najveći napredak ostvaren kod učenika koji je uključen u program u najranijoj dobi. Ostali učenici ostavili su napredak, ali on nije toliko značajan. Učenici od petog do sedmog razreda ostvarili su napredak u obliku podizanja uspjeha za jednu ocjenu, a učenik koji je uključen u sedmom razredu, te je sad osmi razred, poboljšao je ocijene u vidu poboljšanja na pozitivnu ocjenu te nije ostvario značajan uspjeh.

11. ZAKLJUČAK

Zaključci ovog kvalitativnog istraživanja, ne mogu se generalizirati na populaciju svih korisnika Produženog stručnog postupka u Rijeci, ni na području drugih gradova Republike Hrvatske. Oni se odnose isključivo na korisnike PB-a OŠ Gornja Vežica u Rijeci. Kroz rad su u više navrata citirani mnogobrojni autori koji su govorili o teorijskim razmatranjima na gore navedenu temu, ali ne postoji velik broj istraživanja koja bi mogla pridonijeti konkretnim zaključcima ovog istraživanja. Glavni cilj socijalno – pedagoške mjere je razviti socijalne kompetencije kod djece i mladih koji su uključeni u navedeni program. Svako dijete ili mlada osoba razlikuje se od ostalih. Prema tome svaki korisnik programa jedinka je za sebe, te svaki od korisnika drugačije može reagirati na uključenje u program Produženog stručnog postupka. Glavni cilj programa je primarna prevencija koja odgovara i pojmu „univerzalne prevencije“. Dakle program obuhvaća aktivnosti i intervencije koje se primjenjuju prije pojave problema u ponašanju. U nekim slučajevima postoji već naznaka problema u ponašanju kod korisnika, ali oni još uvijek nisu značajni ili razvijeni u potpunosti. Primarna prevencija usmjerena je na motiviranje i poticanje djece i mladih kako bi svoj život promijenili u smjeru koji je kvalitetan i željen kroz utjecaj na njihova ponašanja i stavove. Važnost ovog odgojno - obrazovnog tretmana jest što djeluje u okviru škole što pridonosi činjenici da se djecu i mlade ne izdvaja iz njihovog socijalnog okruženja, već mu je osigurana svakodnevna, stručna pomoć u svladavanju poteškoća. Prvi pokazatelj kod korisnika koji su u riziku za stvaranje poremećaja u ponašanju su loše ocjene koje se najčešće kombiniraju s lošim ponašanjem. Uzroci tome mogu biti razni, najčešće je to splet više čimbenika. Kod korisnika PB-a OŠ Vežica, najčešći čimbenici su: loša obiteljska situacije, izostajanje radnih navika, jezična barijera, lošiji socio-ekonomski status te roditeljska permisivnost. Suodnos školskog uspjeh i programa produženost stručnog boravka ne predstavlja samo dobre ocijene, već on veže na sebe čimbenike koji utječu na dobivanje ocjena i na njihovu

visinu. Čimbenici koji su ispitani istraživanjem su: pozitivna slika o sebi, prihvaćanje (ne)uspjeha, motivacija, radne navike, samostalnost, disciplina te suradnja i involviranost učitelja i roditelja u program. Temeljem odgovora na intervju s učiteljima (razrednicima) i socijalnim pedagogom te uvidom ocjena učenika doneseni su zaključci. Razvidno je kako svi sudionici informatori naglašavaju kako su učenici uključeni u program prije uključanja imalo vrlo nisko samopouzdanje. Samopouzdanje znatno se poboljšalo kod učenika koji je najranije uključen i to u nižim razredima osnovne škole. Kod učenika koji su uključeni u višim razredima one su manje zamijećene ili minimalne. Također kod učenika viših razreda javljaju se iznenadna poboljšanja, koja su prividna, te se nakon nekog vremena opet vraćaju na stari obrazac ponašanja. Mali broj djece i mladih ima izgrađeno visoko samopouzdanje, prema tome vrlo je važno poticati zdrav razvitak samopouzdanja u što ranijoj dobi unutar odgojno – obrazovnog sustava, posebice kod djece i mladih u riziku. Takvim pristupom djeca i mladi se postepeno razvijaju u zdrave ličnosti. Program produženog stručnog postupka djeluje s ciljem podizanja samopouzdanja kod korisnika, kako bi gradili pozitivnu sliku o sebi koja bi bila jedan od zaštitnih faktora te bi djelovala kao protuteža rizičnim faktorima. Većinu učenika korisnika PB-a na rad potiče ekstrinzična motivacija, tj. motivacija koja dolazi izvana. Korisnici PB-a motivirani su nagradom što od strane roditelja ili voditeljice programa. Usprkos tom, odgajateljica polaže veliki trud da učenike nauči kako da sami uče i da svoja postignuća postižu svojom voljom, a ne da ih se prisiljava na učenje. Naglašena je važna činjenica kako učenici do 6 razreda pokazuju pozitivne uzorke ponašanja prilikom pisanja zadaća, te da često samoinicijativno kreću u obavljanje svojih zadatak, dok s druge strane učenici sedmih i osmih razreda često trebaju nagovaranje. Dobra ocjena je motiv nastavka uzornog i kvalitetnog obavljanja školskih zadataka. Problemi kod učenja su nerazvijene radne navike. Zbog tog problema javljaju se poteškoće kod pisanja domaće zadaće i učenja gradiva. Česti slučajevi su da se učenici služe lažima i prijevarama kako bi ostavili dojam da su napisali zadaću ili pak da nemaju domaći uradak. U suradnji i dogovoru s roditeljima, voditeljica pokušava s korisnicima napisati domaću zadaću, kako bi barem taj dio školskih obaveza bio izvršen. Analizom literature navodi se kako je najčešći prediktor ulaska u PB su loše ocijene, tako da je ovo istraživanje potrudilo tu tvrdnju u OŠ Gornja Vežica. Prije ulaska u PB gotovo su svi učenici imali vrlo loše radne navike i loše ocijene. Ulaskom u program kod svih učenika je zabilježen napredak. Neki učenici ulaskom u program imali su loše ocijene, a neki su čak imali više negativnih ocjena. Kod najmlađeg učenika problem je bio dobivanje loših

ocjena, koje su bile produkt niskog samopouzdanja i niske motivacije. Većina korisnika treba dodatnu motivaciju za izvršavanje zadataka, stalni poticaj tijekom rada, usmjeravanje i vođenje. Pojedincima koji imaju problema s pažnjom i koncentracijom potrebno je nastavne sadržaje dozirati, izmjenjivati ih te koristiti pauze u radu. Također, zbog izraženog psihomotoričkog nemira, sklonosti ometanju grupnog rada, zahtijevaju izdvajanje iz grupe te individualan rad. Jedan od ciljeva PB-a je da se što više zadataka vezanih za školske obveze riješi tijekom vremena provedenog u PB-u te također da se pokuša zadržati korisnike što dulje u prostoru škole (konkretno prostoriji PB-a, dvorani ili igralištu) kako bi što dulje ostali u zdravoj okolini. Voditeljica putem evidentiranog rasporeda usmenih i pismenih zadataka prati rad svojih korisnika, te ih podsjeća na prioritarnost ispita i ispitivanja koji se približavaju. Naglašava važnost komunikacije s učiteljima i razrednicima. U tom segmentu iz prve ruke doznaje stanje ocjena, raspored zadataka i ponašanje korisnika. Korisnici često projiciraju strah od ispitivanja. Najveći napredak ka suzbijanju straha od ispitivanja zabilježen je kod učenica koje su uključene u šestom razredu. Strah od ispitivanja javlja se kod korisnika PB-a dominantno zbog nedostatka kontinuiteta učenja što krajnje rezultira neznanjem. Strah od ispitivanja je projekcija njihovog straha od poniženja pred razredom i nastavnikom zbog ne vladanja sadržaje.

Zaključak koji se izvodi govori kako mlađi korisnici bolje reagiraju na program. Neki od mlađih korisnika nakon dvije ili tri godine izlaze iz programa zbog uspješnog prevladavanja poteškoća. Kod starijih korisnika neka ponašanja već su definirana i taj korisnik već duže vremena ta ponašanja koristi kroz život. Takva ponašanja teško je ispraviti. Kod korisnika osmog razreda, koji je u PB-u godinu dana možemo govoriti o ne postojanju radnih navika te o prisutnosti nemarnosti. Nemarnost ne podrazumijeva potpunu neaktivnost i pasivnost, već samo izbjegavanje rada kao prisilne i modelima određene korisne djelatnosti te zanemarivanje rada u korist igre kao nesputane i otvorene djelatnosti. Kod istog učenika javlja se problem kod kasnog uključivanja u program. Njegov obrazovni proces je pri kraju pa ne ostavlja dovoljno vremena za djelovanje. Kod navedenog učenika glavni cilj je završetak osnovnoškolskog programa. Također možemo i kod ostalih čimbenika školskog uspjeha kao i kod analize školskih ocjena iz glavnih predmeta zaključiti kako program pozitivno djeluje na učenike uključene u nižim razredima koji još nemaju izgrađen ponašajni obrazac. Kod starijih učenika programom se djeluje u svrhu intervencije kod vrlo loših i negativnih ocjena gdje učenici nedostatkom radnih navika i

discipline obavljaju zadatke zbog privole. Kod takvih učenika teška je izgradnja intrinzične motivacije koja bi ih potaknula na rad i učenje u svrhu njihovog napretka.

12. SAŽETAK

U ovom diplomskom radu dati su rezultati kvalitativnog istraživanja suodnosa uključenja učenika u program produženo stručnog postupka školskog uspjeha. Cilj istraživanja odnosi se na ispitivanje stavova učitelja i socijalnog pedagoga o mogućoj povezanosti programa sa školskim uspjehom. Prije istraživanja analizirali su se čimbenici koji utječu na školski uspjeh te su se ispitivale promjene nakon ulaska u program po tim čimbenicima. U istraživanju je sudjelovalo 6 učenika od 4. do 8. razreda Osnovne škole Gornja Vežica koji su uključeni u tretman produženog stručnog postupka Doma za odgoj djece i mladeži Rijeka, njihova odgajateljica/socijalni pedagog u tretmanu produženog stručnog postupka te 5 učitelja i razrednica učenika Osnovne škole Gornja Vežica koji su uključeni u tretman produženog stručnog postupka. Za prikupljanje podataka koristio se intervju za socijalnog pedagoga – odgajatelja, intervju za učitelje (razrednike), te se radila usporedba školskih ocjena učenika iz glavnih premeta na polugodištu i na kraju školske godine.

Rezultati ispitivanja pokazali su kako mlađi korisnici bolje reagiraju na program. Neki od mlađih korisnika nakon dvije ili tri godine izlaze iz programa zbog uspješnog prevladavanja poteškoća. Kod starijih korisnika neka ponašanja već su definirana i taj korisnik već duže vremena ta ponašanja koristi kroz život. Takva ponašanja teško je ispraviti. Kod korisnika osmog razreda, koji je u PB-u godinu dana možemo govoriti o ne postojanju radnih navika te o prisutnosti nemarnosti. Program produženog stručnog boravka pozitivno djeluje na školski uspjeh kod korisnika koji su uključeni u nižim razredima. Njihov napredak je uočljiv i prepoznat od strane učitelja i socijalnog pedagoga. Kod učenika petog i šestog razreda, školski uspjeh se povećava vrlo sporo te je vidljiv česti pad ocjena, koje na poslijetku ipak učenik popravi. Kod učenika završnih razreda osnovne škole napredak je vidljiv u okviru ispravka negativnih ocjena, te uspješnog završetka osnovne škole. Njihove ocijene nisu visoke, te se ne povisuju više od jedne ocijene. Također promjene kod drugih ispitanih čimbenika školskog uspjeha potkrepljuju zaključak da je najmlađi učenika koji je uključen u program u nižim razredima najviše napredovao u programu.

Ključne riječi: poludnevni boravak, djeca u riziku, rizični čimbenici, školski uspjeh, čimbenici školskog uspjeha

13. SUMMARY

This diploma thesis examines the relationship of the inclusion of the students into the day treatment program according to school achievement. The main purpose of this research is to examine the attitudes of teachers, social pedagogues and students involved in a day treatment program on the impact on school achievement. Prior to the research, the factors that influenced the school achievements were analyzed and changes were investigated after entering the day treatment program. Six students from the 4th to 8th grade from Primary School Gornja Vežica who are involved in a day treatment program, their teacher and their educator / social pedagogue were participating in the research. A questionnaire for the social pedagogue - a teacher, a questionnaire for the teacher (graders) was used for collecting the data and a comparison was made between school grades of the students from their main graduates at the end of first semester and at the end of the school year. The test results showed that younger users react better to the program. Some of the younger users after two or three years go out of the program because of the successful overcoming of the difficulties. For older users some behaviors have already been defined. Such behavior is difficult to correct. For the eighth grade student , who has been in PB for a year, we can talk about the lack of working habits and the presence of ignorance. Day treatment program, has a positive effect on school success with the beneficiaries involved in the lower grades. Their progress is perceptible and recognized by teachers and social pedagogues. For fifth and sixth grade students, school success is increasing very slowly and a frequent decline in grades is evident, which in the end is, however, improved by the student. For elementary school pupils which are at the end of their education, progress is visible in the framework of correcting negative grades and successful completion of elementary school. Their grades are not high and they do not increase more than one grade. Changes in other school success factors also underscore that the youngest pupils who are integrated into day treatment program in lower grades involved make more progress in the program.

Key words: day treatment program, children at risk, risk factors, school achievement, school achievement, factors

14. PRILOZI

Prilog 1.

Socijalni pedagog – voditelj

- Na koji način pomažete korisnicima programa pri podizanju motivacije za ostvarenje školskog uspjeha?
- Na koji način pomažete korisnicima programa pri obavljanju njihovih školskih zadataka?
- Na koji način pomažete korisnicima programa pri svladavanju straha od školskog ispitivanja?
- Na koje načine suzbijate nedisciplinirana ponašanja učenika?
- Pratite li napredak korisnika programa na području školskog uspjeha? Ako da, na koji način?
- Možete li identificirati razliku u napretku pri učenju i obavljanju školskih zadataka kod učenika s obzirom na dob, tj. s obzirom na razred kada je korisnik uključen u program? Ako postoji razlika, koja je i zašto se prema vašem mišljenju događa?
- S obzirom na prethodno pitanje, možete li identificirati područja u kojima postoje razlike kod učenika (motivacija, školske ocjene, ponašanje na nastavi, samopoštovanje)?
- Suradujete li s roditeljima u svrhu poboljšanja školskog uspjeha učenika? Na koji način?
- Na koji način suradujete s učiteljima? Jeste li zadovoljni suradnjom? Možete li navesti određena područja u kojima bi se suradnja s učiteljima mogla poboljšati?

Prilog 2. Upitnik za učitelje - razrednike

- Koji razred je pohađao učenik kada se uključio u program? Koliko je dugo u programu?
- Primjećujete li kakve promjene u samopouzdanju nakon uključivanja u program? U kojoj mjeri? Možete li specificirati promjene?
- Primjećujete li neke promjene u motivaciji učenika nakon uključivanja u program? U kojoj mjeri? Možete li specificirati promjene?
- Primjećujete li neke promjene u stupnju zainteresiranosti i obavljanju školskih zadataka kod učenika nakon uključivanja u program? U kojoj mjeri? Možete li specificirati promjene? Postoji li kakva promjena u samostalnosti pri obavljanju zadataka?

- Je li kod učenika, prije uključenja u program, postojao strah od škole i školskog ispitivanja? Je li se taj strah smanjio? U kojoj mjeri?
- Primjećujete li neke promjene u disciplini učenika nakon uključenja u program? U kojoj mjeri? Možete li specificirati promjene?

- Kakav je odnos korisnik programa imao s vršnjacima prije ulaska u program? Je li se to promjenilo nakon ulaska?
- Postoji li promjena u prihvaćanju uspjeha i neuspjeha korisnika nakon ulaska u program? Možete li specificirati promjene?
- Na koji način surađujete sa socijalnim pedagogom – voditeljem? Jeste li zadovoljni suradnjom?
- Možete li navesti određena područja u kojima bi se suradnja sa socijalnim pedagogom – voditeljem mogla poboljšati?

SUGLASNOST
za sudjelovanje u istraživanju

Poštovani roditelji,
ovim putem Vas molim za suglasnost da vaše dijete

(ime i prezime djeteta)

sudjeluje u istraživanju za potrebe izrade Diplomskog rada na temu *Produženi stručni boravak i školski uspjeh*.

U istraživanju se primjenjuje metoda analize e-dnevnika, konkretnije analizom ocijena učenika kroz školsku godinu iz predmeta: hrvatski jezik, matematika i strani jezik.

Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno, anonimno te sudionik u istraživanju ima pravo odustati u bilo kojem trenutku. Tijekom provedbe istraživanja s djecom kao istraživač, obavezna sam pridržavati se *Etičkog kodeksa istraživanja s djecom* i dužna sam zaštititi tajnost podataka.

Sara Bermanec, student jednopredmetne pedagogije, diplomski studije

U Rijeci, dana _____ 2018.

Potpis roditelja

15. LITERATURA

1. Ajduković, M. (2000). Ekološki multidimenzionalni pristup sagledavanju činitelja rizika i zaštite u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. U J. Bašić i J. Janković (Ur). *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži* (str. 63-77). Zagreb. Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju.
2. Anda, D. (2001.). A Qualitative Evaluation of a Mentor Program for At-Risk Youth: The Participants Perspective, *Child and Adolescent Social Work Journal*, 18(2), 97-117
3. Baldwin, A. L., Baldwin, C., Sameroff, A. J., & Seifer, R. (1993) Contextual risk and resiliency during late adolescence. *Developmental Psychology*, 5, 741–761.
4. Bašić, J. (2008) Teorije prevencije: *Prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih*. Zagreb, Školska knjiga
5. Bašić, J., Ferić, M. i Kranželić, V. (2001). *Od primarne prevencije do ranih intervencija*. Zagreb. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta.
6. Bašić, J. i Kranželić-Tavra, V. (2004). O ponašanjima 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 Sveučilišta.
7. Baucal, A. (2012) *Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: direktni i indirektni uticaji*, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju, primjenjena psihologija, 2012(1), 5-24
8. Bedenković Lež, (2009.) Uloga majke u školskom uspjehu djeteta, *Školski vjesnik : časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 58(3), 331-344
9. Brebrić, Z. (2008.) Neke komponente emocionalne inteligencije, školski uspjeh, prosocijalno i agresivno ponašanje učenika u primarnom obrazovanju. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 149(3), 296-311
10. Berc. G. (2009). Uloga školskog socijalnog rada u prevenciji poremećaja u ponašanju djece i mladih. U R. Galić i M. Koren Mrazović (Ur). *Prevencija poremećaja u ponašanju – stanje i perspektive* (str.29-39). Zagreb. Povjerenstvo Vlade Republike

Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju.

11. Bernard, B. (1995). *Fostering Resilience in Children*. Urbana. Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
12. Bilić, V. (2001). *Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
13. Bong, M. (2004). Academic Motivation in Self-Efficacy, Task Value, Achievement Goal Orientations, and Attributional Beliefs. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 287-297.
14. Bouillet, D. (2010). Pedagoške mjere u sustavu intervencija prema učenicima rizična ponašanja: kritička analiza. *Napredak 151 (2)*, 268 – 290.
15. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb. Školska knjiga.
16. Bouillet, D. i Uzelac, S. (2008). *Priručnik za nositelje produženog stručnog tretmana u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, Agencija za odgoj i obrazovanje, Nakladni zavod Globus.
17. Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb. Školska knjiga.
18. Bouillet, D., Žižak, A. (2007) Standardi u radu s djecom i mladima s poremećajima u ponašanju. *Ljetopis socijalnog rada*. 21-48
19. Brajša – Žganec, A., Raboteg – Šarić, Z. i Šakić, M. (2009), *Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika*, Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
20. Buljubašić - Kuzmanović, V (2012.) Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58(27), 38-53
21. Burt, M.R., Resnick, G. i Novick, E.R. (1998). *Building supportive communities for at-risk adolescents: It takes more than service*. Washington, D.C. American Psychological Association.
22. Capan, M., Sindik, J (2014) Zadovoljstvo životom i viktimizacija kod policijskih službenika. *Policija i sigurnost*, 23(4), 297-310
23. Christenson, S. L., Sheridan, S. M. (2001.). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.

24. Cummings, E. M., Davies, P. T. i Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process, theory, research and clinical implications*. New York, London: The Guilford Press.
25. Delale E.A. (2000.) Emocionalna inteligencija kao činitelj zaštite i rizika kod djece i mladih. (u) Bašić, J., Janković, J. (ur) Rizični i zaštitno čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. *Povjerenstvo Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju*, 63-76
26. Dević, I. (2015). *Odrednice školskoga postignuća učenika: provjera modela školske kompetencije*. Zagreb: Doktorski rad.
27. Doležal, D. (2006), Otpornost i prevencija poremećaja u ponašanju, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(1), 87 -102.
28. Dom za odgoj djece i mladeži, Rijeka. Preuzeto 20. listopada 2017 s <http://dzo-rijeka.hr>
29. Durmić, A.(2011) Koncept rizičnih i zaštitnih faktora u prevenciji poremećaja u ponašanju. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*. 9, 189 – 206.
30. Elez, M. i Čelar, M. (2016). *Osposobljavanje budućih pedagoga za ulogu kritičko-refleksivnog praktičara*. Preuzeto 20.listopada 2017 s [Pedagogija.hr: http://www.pedagogija.hr/ekvilibrij/osposobljavanje-buducih-pedagoga-za-ulogu-kriticko-refleksivnog-practicara.html](http://www.pedagogija.hr)
31. Forneris, T., Fries, E., Meyer, A., Buzzard, M. Uguy, S., Ramakrishnan, R., Lewis, C., Danish, S. (2010). Results of a Rural School-Based Peer-Led Intervention for Youth: Goals for Health. *Journal of School Health*. 80 (2), 57-65.
32. Grgin, T. (2004.). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
33. Habjanec-Martinović, S. i Marušić, D. (1999). Okvirni program produženog stručnog postupka u osnovnim školama. *Kriminologija i socijalna integracija*, 7(1), 77-82.
34. Jakšić, J. (2003). Motivacija. Psihopedagoški pristup. *Kateheza*, 25(1), 5-16.
35. Jerčić, M; Sitar, J (2013.) *Učimo učiti*. Zagreb: Elelment
36. Jurčević-Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagojska istraživanja*, 8(2), 271 – 281.
37. Jokić, B. i Ristić Dedić, Z. (2010) Razlike u školskom uspjehu učenika trećih i sedmih razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na spol učenika i obrazovanje roditelja: populacijska perspektiva U: *Revija za socijalnu politiku*, 17(3), 345-362.

38. Katz, L.G. i McClellan, D. E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb: Educa
39. Kindermann, T. (2015). Peer Group Influences on Students' Academic Motivation. Wentzel, K.R; Ramani, G.B (Ur.) *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*. New York. Routledge
40. Kovač, V., Buchberger. I. (2013). Suradnja škola i vanjskih dionika. *Sociologija i prostor*, 197 (3), 523-545
41. Kaplan, I.H.; Sadock, B.J. (1997.) *Priručnik kliničke psihijatrije*. Zagreb, Naklada Slap
42. Keresteš, G. (2002). *Dječje agresivno i prosocijalno ponašanje u kontekstu rata*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
43. Kolić-Vehovec, S. (1998). *Edukacijska psihologija*. Rijeka: Filozofski fakultet
44. Koller-Trbović, N. (1998.) Pravovremeno otkrivanje poremećaja u ponašanju djece i mladeži i rano intereveniranje. *Kriminologija i socijalna integracija*. 6(1), 51-59
45. Koller-Trbović, N., Nikolić, B. i Dugandžić, V. (2009). Procjena čimbenika rizika kod djece i mladih u riziku ili s poremećajima u ponašanju u različitim intervencijskim sustavima: socio-ekološki model. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(2), 37-54.
46. Koller – Trbović N, Mirosavljević A, Jeđud Borić I. (2017.) *Procjena potreba djece i mladih s problemima u ponašanju – konceptualne i metodičke odrednice*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku, Zagreb
47. Kyriacou, C. (1991). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
48. Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (2012). Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive. *Kriminologija i socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 20(1), 49-62
49. Koller-Trbović, N., Žižak, A. i Jeđud Borić, I. (2011). *Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
50. Koludrović ,M., Reić - Ercegovac I. (2013.) Motivacija i školski uspjeh: dobne i spolne razlike u ciljnim orijentacijama. *Napredak : časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 154(4), 493-509
51. Kyriacou, C. (1991). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa

52. Livazović, G., Vranješ, A. (2011): Pedagoška prevencija nasilničkog ponašanja osnovnoškolaca, *Život i škola*, 27, 55.-76.
53. Macuka, I. (2008). Uloga dječje percepcije roditeljskoga ponašanja u objašnjenju internaliziranih i eksternaliziranih problema. *Društvena istraživanja*, 17 (6), 1179-1202.
54. Macuka, I. i Jurkin, M. (2014). Odnos sukoba roditelja i psihosocijalnih problema mlađih adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(1), 65-84.
55. Macuka, I., Smojver Ažić, S. i Burić, I. (2012). Posredujuća uloga emocionalne regulacije u odnosu roditeljskoga ponašanja i prilagodbe mlađih adolescenata. *Društvena istraživanja*, 2 (116), 383-403.
56. Macuka, I., Burić, I. (2016) Školski uspjeh mlađih adolescenata: važnost uloge osobnih i obiteljskih čimbenika. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 24(4), 487-507
57. Maglica, B. K. (2010). Teorijski pristupi u ispitivanju rizičnih zdravstvenih ponašanja. *Psihologijske teme*, 19(1), 71-102.
58. Maglica, T. i Jerković, D. (2014). Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika za internalizirane probleme u školskom okruženju. *Školski vjesnik*. 63 (3), 413-431.
59. Maurović, I. (2011). Snage djece i mladih u riziku pri ulasku u sustav intervencija: specifičnosti s obzirom na spol. *Kriminologija i socijalna integracija*, 19(2), 1-112.
60. McFadyen, C. L. (2006) Early Childhood Social Studies Learning for Social Justice. *Social Studies Research and Practice*. 1(2), 262 – 267.
61. Mešćić – Blažević, Lj.(2007) Pedagoška prevencija poremećaja u ponašanju adolescenata. *Pedagoška istraživanja*. 4(2), 301-308.
62. Mihić, J., Bašić, J. (2008): Preventivne strategije- eksternalizirani poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja djece i mladih, *Ljetopis socijalnog rada* , 15(1). 445
63. Mikas, D (2012): Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1). 83-99
64. *Nacionalna strategija prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih od 2009. Do 2012. godine*, Narodne novine 98/2009.
65. Odobašić, T. (2007). Mladi i poremećaji u ponašanju. *Kateheza* 29(2), 126-157.
66. OECD. (2007). *Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju*. Paris: Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj.

67. Pavičić Takač, V.; Varga R (2011.). Učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastav. *Život i škola*, 26 (2), 39 – 49.
68. Pejović-Milovančević, M., Popović-Deušić, S., Aleksić, O. (2002): Definiranje poremećaja u ponašanju u okviru dječje psihijatrije. *Kriminologija i socijalna integracija*. 110(2), 139-152
69. Petz, B. (ur.) (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
70. Poldrugač, Z., Marušić, D., Žižak, A. (2006.). *Poludnevni tretman djece i mladeži s poremećajima u ponašanju*, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Hrvatska udruga socijalnih pedagoga.
71. Potkonjak, N. i Šimleša, P. (ur.) (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
72. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, broj 87/08, 86/09, 92/10, 105/10.
73. Radetić-Paić, M. (2010). Specifični rizici i potrebe djece i mladeži s poremećajima u ponašanju grada Pule. *Kriminologija i socijalna integracija*, 18(1), 1-130.
74. Rečić, M. (2003), *Obitelj i školski uspjeh učenika*, Đakovo: Tempo.
75. Reitz, A. K., Zimmermann, J., Hutteman, R., Specht, J. i Neyer, F. J. (2014). How Peer Make a Difference: The Role of Peer Groups and Peer Relationship in Personality Development. *European Journal of Personality*, 28, 279-288.
76. Sakoman, S. (2009). *Školski programi prevencije ovisnosti*. Zagreb. Agencija za odgoj i obrazovanje.
77. Scholte, E. (1995). Longitudinal studies on the effectiveness of care services for juveniles. U M. Colton, W. Hellinckx, P. Ghesquiere i M. Williams, *The Art and Science of Child Care* (str. 103-130). Arena.
78. Sokač, A (2014). Čimenici koji utječu na rizična ponašanja djece i mladih. *EdBi*, 1, 117 - 124
79. Subotić, S., Brajša-Žganec, A. i Merkaš, M. (2008). Školski stres i neka obilježja ličnosti kao prediktori suicidalnosti adolescenata. *Psihologijske teme*, 17 (1), 111-131.
80. Sylva, K (1994): School Influences on Children's Development *Child Psychol. Psychiat.*, 35(1), 135-170

81. Šimić-Šarić, Klarin, M., Proroković, A (2011.) Socioekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji. *Ljetopis socijalnog rada*, 18(1), 31-62
82. Škutar, M (2014.) Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 154 (3), 209-222
83. Uzelac, S., Bouillet, D. (2007): Osnove socijalne pedagogije, Školska knjiga, Zagreb.
84. Vasta, R., Haith, M.M. i Miller, S.A. (1997). *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.
85. Vizek-Vidović, i sur (2003). *Psihologija obrazovanja*. IEP: Zagreb.
86. Vlada Republike Hrvatske ministarstvo prosvjete i športa (2002.) *Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće*
87. Vlah, N. (2013). *Poželjna ponašanja mladih u konfliktima*. Zagreb: Biakova
88. Vrcelj, S. (1996). *Kontinuitet u vrednovanju učenikova uspjeha.*: Pedagoški fakultet Rijeka, Rijeka
89. Vrselja, I., Sučić, I. i Franc, R. (2009). Rizična i antisocijalna ponašanja mlađih adolescenata i privrženost školi. *Društvena istraživanja*. 18 (4-5), 739-762.
90. Zloković, J., Vrcelj, S. (2010): Rizična ponašanja djece i mladih, *Odgojne znanosti*, 12(1), 197-213.
91. Zrilić, S ; Šimurina, T. (2017). Razlike u prevalenciji poremećaja u ponašanju s obzirom na dob i spol učenika nekoliko zadarskih osnovnih škola. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*. 66(1), 27- 42.
92. Zrilić, S (201). Povezanost bježanja s nastave i maloljetnička delikvencija. *Magistra Iadertina*, 6(1), 71- 81.
93. Žižak, A. i Bouillet D. (2003). *Standardi programa prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Zagreb. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladež, Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih.
94. Žužić, S. (2009). *Zašto učenici izostaju s nastave?* Pazin: Gimnazija i strukovna škola Jurja Dobrile.

