

Implementacija programa poticanja pozitivnih oblika ponašanja u školama

Macanović, Bruna

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:563662>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-27**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

ZAVRŠNI RAD

Implementacija programa poticanja pozitivnih oblika ponašanja u školama

Bruna Macanović

Split, 2022.

Filozofski fakultet Split

Odsjek za pedagogiju

Inkluzivna pedagogija

Implementacija programa poticanja pozitivnih oblika ponašanja u školama

Studentica:

Bruna Macanović

Mentor:

prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

Split, rujan 2022.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Inkluzivni obrazovni sustav.....	2
2.1 Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u RH	3
2.2 Učenici s poremećajima u ponašanju	4
3. Preventivni programi.....	7
3.1 Kompetencije učitelja i nastavnika za provedbu pedagoške prevencije.....	8
3.2 Preventivni odgojno-obrazovni pristupi u Republici Hrvatskoj.....	10
3.3 Preventivni program poticanja pozitivnih oblika ponašanja	14
3.4 Znanstvena istraživanja implementacije PBIS pristupa	20
4. Zaključak.....	23
5. Literatura	25
Sažetak.....	30
Abstract	31

1. Uvod

Pojedinac je od ranog djetinjstva pod utjecajem roditelja, obitelji, a kasnije okoline. Svi navedeni faktori utječu na njegove stavove, oblikuju osobnost i pomažu (ili odmažu) u razvoju. Djeca sa teškoćama i poremećajima u ponašanju, ili ona koja su u riziku za njihovo razvijanje zahtijevaju individualan pristup koji će omogućiti njihovo uspješno sazrijevanje u školskom okruženju, ali i na svim poljima života. Za optimalan psiho-fizički, socijalno-emocionalni razvoj i integraciju u društvu, te postizanje osobnih ciljeva koji su zajednički većini ljudi potrebna je podrška i usmjeravanje počevši od rane školske dobi. Danas je inkluzija općeprihvaćena, a kada društvo shvaća važnost uključivanja drugačijih, javlja se potreba za univerzalnim pedagoškim pristupom od kojeg će svi učenici imati pozitivne promjene i iskustva. Prevencija je najučinkovitije sredstvo u borbi sa poremećajima u ponašanju, stoga je važno provođenje preventivnih programa u svim školama. Većina preventivnih programa radi na principu jačanja pozitivnih faktora u djetetovoj okolini, a udaljava štetne, tj. rizične faktore. Također, bitna stavka u sprečavanju razvoja nekih oblika poremećaja u ponašanju je razvoj visokog samopoštovanja i samopouzdanja, učenje novih vještina i postizanje ciljeva.

Škole diljem Hrvatske prakticiraju preventivne pristupe, premda oni nisu obavezni dio školskih kurikuluma. Najveći izazov u prevenciji nekompetentnost i nerazumijevanje poremećaja u ponašanju. U ovom radu je dan prikaz odabranih preventivnih programa koji se provode u Republici Hrvatskoj, ali i opis programa poticanja pozitivnih oblika ponašanja (eng. Positive Behavioral Interventions and Supports - PBIS), usmjerenom na poticanje pozitivnih oblika ponašanja. Navedeni program se uvodi u škole diljem svijeta, a pravi je primjer inkluzivnog odgojno-obrazovnog pristupa. PBIS pristup primarno djeluje kao preventivni program na razini čitave škole, a po potrebi pruža individualiziranu pomoć, računajući na uključenost svih djelatnika škole i društvene zajednice. Međutim, naglasak se stavlja na djecu sa poremećajima u ponašanju, na koje ovaj pristup ostavlja najveći pozitivan utjecaj i promjenu u načinu razmišljanja, međuljudskih odnosa i odnosu prema samome sebi. Kroz dostupna znanstvena istraživanja imamo uvid u pozitivna iskustva nastavnika i učenika, ali i određene nedostatke i prepreke na koje nailaze prilikom implementacije preventivnih pristupa u škole. Ono što je zajedničko svim novijim preventivnim programima prikazanim u radu je isticanje značaja suradnje sa roditeljima i lokalnom zajednicom.

2. Inkluzivni obrazovni sustav

Pojam inkluzije u teoriji podrazumijeva najviši stupanj prilagodbe cjelokupnog društva pojedincu (Damjanić, 2018). Riječ dolazi iz latinskog jezika i znači uključivanje- što podrazumijeva prihvaćanje različitosti, a omogućava pojedincu ravnopravnu priliku za razvoj i pruža jednaka prava (Mikas i Roudi, 2012, prema Damjanić, 2018). Booth i Ainscow (prema Karamatić Brčić, 2011), inkluziju u obrazovnom sustavu definiraju je kao ravnopravnost i jednaku uključenost svih učenika u sve aktivnosti škole, a pritom različitosti gledaju kao prednost. Naglašavaju važnost uključenosti svih zaposlenika škole i učenika u izgradnji inkluzivnih vrijednosti, uzimajući u vid i činjenicu da je inkluzija u školskim ustanovama samo dio šire slike o društvenoj inkluziji.

U obrazovnim politikama Europske unije vidljiva je usmjerenost na osiguravanje jednakih mogućnosti za sve učenike, a što je u skladu s okvirima socijalne inkluzije globalnog društva. U javnim i obrazovnim politikama Republike Hrvatske izražene su inkluzivne vrijednosti koje se reflektiraju i na aktualne zakonodavne okvire o pravima djece. Ipak, prilikom implementacije inkluzivnih pristupa u odgojno-obrazovnim ustanovama uočljivi su problemi (Batarelo Kokić, Podrug i Mandarić Vukušić, 2019). Prepoznatljiva je manjkavost sustava u odnosu prema učenicima s teškoćama i učenicima iz obitelji slabijeg društveno-ekonomskog statusa (Batarelo Kokić i Kokić, 2021). Inkluzija u razredu je prvi korak uključivanja djece u društvo i smanjuje mogućnost etiketiranja kao drugačijih. Također, osim što djeca sa teškoćama imaju veću mogućnost napretka u inkluzivnom razredu, njihovi vršnjaci imaju pozitivan utjecaj u smislu suradnje, pomoći i razvijanja empatije (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016).

Moguće je zaključiti da je inkluzija proces koji sustavno i kontinuirano odgovara na potrebe i prava djece, treba biti duboko ukorijenjen u školski sustav, a sa svrhom da postane opći i uobičajeni način rješavanja problema (Batarelo Kokić, Ljubić i Vukelić, 2009). Proces inkluzije kao takav nailazi na brojne izazove u odgojno-obrazovnom sustavu. Karamatić Brčić izdvaja neuključenost roditelja u rad škole, zastarjele stavove i metode nastavnika, manjkavost uvjeta za školovanje. Iz toga proizlazi da je glavni cilj inkluzije reforma obrazovnog sustava u svrhu postizanja kvalitetnog i svima dostupnog obrazovanja (Mittler, 2000, prema Karamatić Brčić, 2011). Kvalitetno inkluzivno obrazovanje obuhvaća međudjelovanje vanjskih suradnika, obitelji, lokalne zajednice, te podrazumijeva i njihovo mijenjanje. Još uvijek je mali broj istraživanja na temu inkluzije proveden u Republici Hrvatskoj, međutim koncept inkluzije se svakako nameće kao glavni cilj obrazovnog sustava, pa tako postoje i brojni programi uključivanja djece sa posebnim obrazovnim potrebama (Karamatić Brčić, 2011). Inkluzija na svim razinama sustava

odgoja i obrazovanja važna za uspjeh djece s teškoćama, uključujući i djecu iz različitih društveno-ekonomskih skupina. Djeca s teškoćama i djeca koja odrastaju u nepovoljnim društveno-ekonomskim uvjetima u riziku su za neuspjeh u osnovnom i srednjem obrazovanju pa je potrebno razvijati obrazovne politika i inkluzivne prakse u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Milovanović i sur., 2014).

2.1 Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u RH

Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske navodi podjelu i definicije učenika sa teškoćama u osnovnim školama, te pripisuje odgovarajuće programe obrazovanja (MZO, 2022). Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 2015) učenike sa teškoćama svrstava u tri kategorije - one sa teškoćama u razvoju, učenike s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, te učenike sa teškoćama uvjetovanim društvenim, kulturnim faktorima. Učenici sa teškoćama u razvoju ne mogu ostvariti svoje kompetencije i potencijal, ukoliko se od njih očekuju isti rezultati u okruženju sa drugim učenicima, a nedostaci su rezultat tjelesnih, mentalnih, osjetilnih oštećenja ili njihovom kombinacijom. Odgoj i obrazovanje tih učenika se nastoji provoditi na inkluzivan način, te se uzimaju u obzir njegovi uvjeti i mogućnosti u svrhu postizanja maksimalnog potencijala. Utvrđene su vrste teškoća na temelju kojih učenici ostvaruju pravo na primjerene programe oblike i programe, te pomoći u školovanju, što se ostvaruje uz programsku i profesionalnu potporu i pedagoško-didaktičku prilagodbu. Učenici mogu pratiti redovan program sa vršnjacima, uz određene prilagodbe nastavnog materijala. Programi se ostvaruju kroz redoviti ili posebni razredni odjel, dok neke teškoće zahtijevaju i edukacijsko-rehabilitacijske postupke ili programe.

Nadalje, u iznimnim slučajevima postoje i oblici nastave od kuće, na daljinu i iz zdravstvene ustanove, što se naziva privremenim oblikom školovanja. Škola kao inkluzivna ustanova je u tom slučaju dužna učeniku osigurati odgovarajuća sredstva i pomagala za obrazovanje. Međutim, pokazalo se da specijalne ustanove negativno utječu na djetetov socijalni i emocionalni razvoj (Sekulić-Majurec, 1988). Učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima također nemaju potpunu mogućnost napredovanja u odgojno-obrazovnom smislu, te se za njih i one učenike koji su u riziku za razvoj problema organizira stručna podrška. Učenici s

teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima nalaze se u nepovoljnom položaju zahvaljujući siromaštvu, nepoznavanju jezika, neprimjerenim životnim uvjetima, povijesti zlostavljanja i zanemarivanja, ili su zbog bilo kakvog razloga bili isključeni iz kolektiva (prema članku 65. stavka 2. Zakona o odgoju i obrazovanju »Narodne novine«, broj 87/2008., 86/2009., 92/2010., 105/2010., 90/2011., 5/2012., 16/2012., 86/2012., 126/2012., 94/2013. i 152/2014.)

2.2 Učenici s poremećajima u ponašanju

Ivančić (2010) definira poremećaje i teškoće u ponašanju kao ponašanja koja odstupaju od društveno prihvatljivih. Nije svako neprihvatljivo ponašanje ujedno i poremećaj. Za dijagnosticiranje poremećaja u ponašanju potrebno je ispuniti uvjete koji ga definiraju: trajanje, kultura, dob, posljedice ponašanja, intenzitet, učestalost. Poremećaji u ponašanju postoje u aktivnom i pasivnom obliku. Aktivni su oni koji su vidljiviji i većinom usmjereni prema drugima (neposluš, laganje, svadljivost, agresivna ponašanja), dok je pasivne poremećaje u ponašanju ponekad teško prepoznati - osjećaji tuge i potištenosti, loša slika o samom sebi, depresivna raspoloženja, pretjerana strašljivost (Ivančić, 2010). Djeca s poremećajima u ponašanju su ona koja se ponašanjima protive društvenim očekivanjima i normama, a čine štetu i teškoće samima sebi, zajednici ili predstavljaju opasnost po sebe, druge i imovinu (Koller Trbović, Jeđud i Žižak, 2010).

Capari (1976) kao glavnu karakteristiku navodi mogućnost modificiranja neprihvatljivog ponašanja djece bez poremećaja pomoću modela kazne i nagrade, dok će djeca s razvijenim poremećajem ustrajati na svome ponašanju, pritom naglašavati nepravdu koja im je nanesena. Međutim, djetetov teški temperament ne mora nužno značiti nastanak psihopatološkog poremećaja, za razvoj su važniji ostali faktori i utjecaj i nošenje okoline sa problemom ili situacijom. Važno je istaknuti ulogu obitelji u oblikovanju dječjeg ponašanja od najranije dobi.

Tako se od roditelja uče načini izražavanja emocija, ponašanja u društvu i reakcija u određenim situacijama. Neki od faktora koji se ponašaju kao okidač za razvoj poremećaja su nedostatan roditeljski nadzor, nedosljednost u odgoju, zanemarivanje, gruba disciplina, obiteljski konflikti (Dadds i sur., 1992. prema Pintar, 2019). Vulić- Prtorić (2002) naglašava i ulogu psiholoških problema i ovisnosti u obitelji, bračnu neslogu i nasilje, socioekonomske probleme i nisko

samopouzdanje roditelja. S druge strane postoje i brojni zaštitni faktori koji potiču duhovno zdravlje i emocionalnu stabilnost, te olakšavaju zdrav razvoj djeteta- roditeljska toplina i podrška, zdrava komunikacija, stabilna sredina, uključenost oba roditelja u odgoj i visoko samopoštovanje (Vulić- Prtorić, 2002).

Škola i predškolske ustanove imaju veliku ulogu u ranom otkrivanju i sprečavanju potencijalnog problema, krajnjeg razvoja poremećaja u ponašanju, obzirom da su poremećaji u ponašanju posljedica rizičnih ponašanja, a zatim teškoća u ponašanju. Rizična ponašanja su ona kojima dijete dovodi opasnost ponajviše sebe, ali i okolinu, međutim posljedice takvih djela nisu “ozbiljne” u sadašnjosti, ali predstavljaju rizik za budućnost, te zahtijevaju reakciju. Takva ponašanja su markiranje, nezainteresiranost za školu i vršnjake, tužno raspoloženje, eksperimentiranje s cigaretama, drogama i alkoholom, promiskuitetno ponašanje, kasni izlasci... Ignoriranje ovih rizičnih ponašanja dovodi do prerastanja u teškoće u ponašanju- učenik krši društvene i zakonske norme, djela zahtijevaju stručnu intervenciju, iako ni u ovom slučaju razina opasnosti nije toliko jaka u sadašnjosti, koliko predstavlja prijetnju za budući razvoj. Primjeri teškoća u ponašanju su krađa, skitnja, napuštanje škole, nasilni ispadi, samoozljeđivanje (Koller Trbović, Jeđud i Žižak, 2010).

Neka od ponašanja koja predstavljaju mogućnost razvoja poremećaja u ponašanju, sa kojima se susreću nastavnici u školama su nedostatak pažnje, prkos i nepoštivanje pravila i autoriteta, impulzivnost ili pretjerana plašljivost (Florian 2010, prema Vlah i Rašković, 2014). Svaki je učenik jedinstven, a ovakva ponašanja uvelike odstupaju od ostatka razreda. Inkluzivna pedagogija nameće pozitivan stav nastavnika prema takvim izazovima i prihvaćanje učenika sa posebnim edukacijskim potrebama, te razvijanje prijateljskog i konstruktivnog odnosa (Golder, Norwich i Bayliss, 2005, prema Vlah i Rašković, 2014). Nastavnici i stručni suradnici nemaju dominantnu ulogu u procesu, već služe kao potpora učeniku i roditeljima u provedbi pedagoške prevencije (Opić i Jurčević-Lozančić, 2008). Jedna od prepreka koja se javlja jer je većina psiholoških problema povezana sa odnosima u konfliktnim obiteljima je odbijanje suradnje učenika sa roditeljima - sudjelovanje u terapijskim programima ili radionicama (Vulić- Prtorić, 2002). S druge strane, roditelji i učenici su izrazili nezadovoljstvo prema intervencijama i podršci koju dobivaju od strane škole.

Koller Trbović, Miroslavljević i Ratkajec Gašević (2019) su utvrdile da većina roditelja smatra da škola ne prepoznaje djetetov problem, ili kasne sa prognozom. Također, ne postoji jasan kontinuitet intervencija, niti dovoljno osposobljenog stručnog osoblja i educiranih ili

zainteresiranih nastavnika. Kasno prepoznavanje i ignoriranje problema, dovodi do širenja i intenziviranja poremećaja. Ako školske strategije i intervencije ne urode plodom, roditelji ostaju sami u borbi sa poremećajem, te se okreću procjenama i intervencijama centra za socijalnu skrb, policije i suda. Jasno je da tako dolazi do još većeg stresa i neslaganja djeteta i roditelja, koji se širi na cijelu obitelj (Koller Trbović, Mirosavljević i Ratkajec Gašević, 2019).

3. Preventivni programi

Škola je sastavni dio života svakog djeteta, mjesto na kojem dijete svakodnevno provodi većinu dana, te nakon obitelji ima najjači utjecaj na odgoj. U školi se dijete prvi put susreće sa strancima i novim, nepoznatim okruženjem, stvara međuljudske odnose, usvaja nova znanja i vještine, modificira obrasce ponašanja koje je usvojio kući, ili stvara potpuno nove (Kranželić Tavra, 2002). Škola i vršnjaci imaju veliki utjecaj na stavove i razmišljanja učenika, pogotovo u razdoblju adolescencije kada djeca na jedan način odbacuju roditelje i starije figure u životu, a mišljenje prijatelja i skupine vršnjaka postaje najbitnije. Pritisak društva je jači što je osoba nesigurnija i sklonija ugađanju okolini (Meščić Blažević, 2007).

Pedagoškom prevencijom smatramo odgojno-socijalne postupke, mjere i aktivnosti kojima je cilj spriječiti razvoj i nastanak poremećaja u ponašanju, uključujući pravovremeno i adekvatno pružanje pomoći i zaštite (Meščić Blažević, 2007). Suvremene metode i aktivnosti prevencije uglavnom se zasnivaju na jačanju zaštitnih i reduciranju rizičnih faktora za razvoj poremećaja ponašanja. Andrews, Bonta i Wormith (2006) su na temelju istraživanja utvrdili važne postavke za jačanje zaštitnih faktora, a uključuju rad na samome sebi, rad na odnosu sa vršnjacima i obitelji te sa školom. Naglašavaju izgradnju vještina samokontrole i nenasilnog rješavanja problema, kontroliranja ljutnje i traženja alternativnog, mirnog načina za izlaz iz rizične situacije. Treba učiti adolescente kako prepoznati vlastite rizične misli i osjećaje, nadvladati iste i zamijeniti ih pozitivnim i produktivnim načinom razmišljanja. U tome često odmažu psihoaktivne supstance, koje valja maksimalno reducirati ili izbaciti, pa je važno i da škola ustraje na ukazivanju štetnosti istih. Škola ima bitnu ulogu u poticanju učenika na dobar uspjeh, što se potiče i nagradama, pohvalama, a na kraju i osobnim osjećajem zadovoljstva kod učenika. Uključivanje roditelja i obitelji u proces je također jedna od glavnih postavki za uspješnu prevenciju. Kranželić Tavra (2002, prema Ricijaš 2009) vidi školu kao obavezno mjesto, instituciju u kojoj se provodi preventivna politika usmjerena na osnaživanje socijalnih kompetencija i izgradnje odnosa, razvijanje odgovornosti i postavljanje visokih ciljeva i očekivanja. Također smatra da su programi prevencije uspješniji ukoliko su orijentirani i prema nastavnicima, djelatnicima i upravi škole.

Autorica Meščić-Blažević (2007) iznosi neke temeljne postavke za implementaciju pedagoške prevencije u školama, u svrhu izrastanja u zrele, kompetentne, samostalne i odgovorne osobe. Putem različitih programa prevencije treba razvijati prosocijalno razmišljanje, kontrolu emocija, empatiju, raditi na boljoj komunikaciji s društvom. Škola je mjesto za implementaciju

interaktivnih radionica koje pružaju informacije i poruke o ovisnosti, nasilju i zdravom seksualnom odgoju. Pedagoška prevencija u školama se nikako ne smije bazirati samo na ponašanje u školi, važno je upoznati mlade sa značajem slobodnog vremena i aktivnostima koje za njega izabiremo (Previšić, 2000, prema Meščić-Blažević, 2007). Škola ima mogućnost ponuditi učenicima mnoštvo izvannastavnih aktivnosti, a i općenito ih uputiti u kvalitetne opcije zabave, pronalaženje hobija ili strasti. Jedan od glavnih zaštitnih čimbenika je i dobar školski uspjeh, a da bi učenici bili zadovoljni valja prilagoditi nastavu svim učenicima i njihovim sposobnostima. Nadalje, ne zanemaruje suradnju sa roditeljima, koja se najviše bazira na informiranju roditelja o adolescenciji, o mogućim problemima i naznakama da problem postoji, te poticanju na strpljenje i razvijanje toplog odnosa sa djetetom.

3.1 Kompetencije učitelja i nastavnika za provedbu pedagoške prevencije

Kompetencija je skup znanja, vještina, sposobnosti i stavova koja se na kreativan način u praksi primjenjuje u svrhu ostvarenja zadanih ciljeva i očekivanja (Cameron, 2008). Najjednostavnija definicija kompetencije opisuje kao učinkovitost pojedinca u praksi, na djelu (Suzić, 2014). Brust Nemet i Velki (2016) kao ključne nastavničke kompetencije ističu sposobnost snalaženja i organizacije novim znanjima i informacijama i tehnologijom, te suradnja sa ljudima- učenicima i kolegama, stručnim suradnicima i ostatkom društva i lokalne zajednice, ali i šire na globalnoj razini. Nastavnička kompetencija je određena kroz četiri područja djelovanja: pedagoško, stručno-predmetno, komunikacijsko-refleksivno i organizacijsko, a istodobno mora biti prepoznata od strane roditelja i učenika (Jurčić, 2012, prema Brust Nemet i Velki, 2016).

Catts i Leu (2008, prema Vrkić Dimić, 2013) prikazuju hijerarhiju kompetencija odraslih ljudi, što uključuje i nastavnike, a koje idu u korak s vremenom i zahtjevima društva. U prvi plan stavljaju cjeloživotno obrazovanje, iz kojega proizlaze kompetencije kritičkog promišljanja i refleksije, organizacija i rješavanje problema samostalno i timski, uporaba informacija i tehnologije te informatička pismenost uz komunikaciju i profesionalnu komunikaciju. Sukladno sa potrebama društva, danas se najčešće govori o informacijskoj i informatičkoj pismenosti, iako su kompetencije i njihova relevantnost podložni promjenama, te najviše ovise o socijalnom kontekstu, iz čega proizlaze i nužne promjene u odgojno-obrazovnim pristupima (Vrkić Dimić, 2013).

Kada govorimo o kompetencijama, valja naglasiti i njihovu veliku ulogu i utjecaj u odgojno-obrazovnom sustavu, pa se stoga javlja kompetencijski pristup obrazovanju. Fokusiran je na odabiranje i učenje ključnih kompetencija koje je potrebno razvijati među učenicima u suvremeno doba (Ćatić, 2012). Obrazovna politika potiče obrazovanje i nastavničko usavršavanje temeljeno na kompetencijama, što se javlja ponajprije u Sjedinjenim Američkim Državama 70-ih godina prošlog stoljeća (Kerka, 1998, prema Ćatić, 2012). Ono što je omogućilo da ovakav pristup ima primat je njegova uloga na svjetskom tržištu rada, odnosno izučavanje kompetentnih pojedinaca zbog što veće profitabilnosti (Ćatić, 2012). Kompetencijski pristup nailazi na mnogobrojne kritike, upravo zbog usmjerenosti na krajnji cilj i učinkovitost, koja odbacuje društvene značaje u samome procesu, koji padaju u drugi plan (Mintzberg, 1989, prema Ćatić, 2012). Također, kompetencijski pristupi kurikulumu zanemaruju proces i sadržaj učenja, pa su samim time manjkavi u pedagoškom kontekstu (Batarelo, 2007). Kroz proces cjeloživotnog obrazovanja treba učiti nastavnike kako poticati i pratiti razvoj kompetencija kod učenika, a posebno razvoj vještina kritičkog razmišljanja (Houchenas, 2007).

Pedagoška prevencija zahtjeva od nastavnika da koristeći stečene kompetencije sustavno i kontinuirano kroz odgojno-obrazovni proces koji je organiziran kroz preventivne aktivnosti djeluju na optimalan napredak pojedinca i utječu na nastanak poremećaja u ponašanju (Opić i Jurčević-Lozančić, 2008). Iako se kod pedagoške prevencije najveći naglasak stavlja na stručne suradnike, Opić i Jurčević-Lozančić (2008) ističu primarnu ulogu učitelja kao nositelja aktivne realizacije prevencije, a razlozi za to su brojni. Učitelj provodi najviše vremena sa učenicima, samim time najbolje poznaje njihove navike, potrebe, želje i strahove. Imaju dominantnu ulogu u pristupu učeniku, najviše djeluju na izgradnji moralnih vrijednosti i etičkih temelja. Također, ima daleko bolje izgrađen odnos sa učenikom, što automatski znači da mu učenik vjeruje više nego stručnom suradniku (Opić i Jurčević-Lozančić, 2008).

Važno je da nastavnici prepoznaju adolescenciju kao ranjivo i kritično razdoblje života i senzibiliziraju se sa učenicima. Upoznavši probleme i potrebe adolescenata, moći će uspostaviti prijateljski i kvalitetan odnos, koji se temelji na uzajamnom prihvaćanju i poštivanju. Na taj način učenici imaju slobodu i priliku iskazati svoje stavove, mišljenja i kreativnost u inkluzivnom školskom ozračju, što pospešuje razvijanje samopouzdanja, osobnosti i individualnosti (Meščić Blažević, 2007). Suvremeni autori stavljaju naglasak na osposobljenost i kompetentnost učitelja koji cjeloživotno radi na sebi, stječe potrebna znanja i vještine koja integrira sa postojećim znanjima i primjenjuje ih u odgojno-obrazovnom radu- prepoznaje i pravilno odgovara na složene odgojne izazove (Glasser, 1994, prema Opić i Jurčević-Lozančić, 2008). U odnosima učitelja i

učenika Kudek Mirošević (2012) ističe kompetencije učitelja koje uključuju poticanje na stvaralaštvo, maštu i kreativnost, posjedovanje sposobnosti organizacije i poznavanje tehnologije, te suradnju s roditeljima i poznavanje metoda suradničkog učenja.

Opić i Jurčević-Lozančić (2008) saznaju koje preventivne mjere učitelji smatraju neophodnima za pozitivan i optimalan razvoj učenika. Na prvom mjestu ističu nužnost da škola organizira radionice i edukacije radioničkog tipa. Radionice vide kao dominantan alat za prevenciju na razini škole koji podrazumijeva suradnju učitelja, učenika, roditelja i stručnih suradnika. Drugi korak je aktivnije slušanje i razgovor sa učenicima, ali i njihovim roditeljima, dok izostanak komunikacije smanjuje učinak prevencije. Zanimljivo je da sedamdeset i jedan posto učitelja smatra da uključivanje u sportske izvannastavne aktivnosti pedagoški- preventivno djeluje na razvoj poremećaja u ponašanju. Postavlja se pitanje koliko je provođenje pedagoške prevencije izvedivo učiteljima u praksi, koliko je teško nositi se sa takvim izazovima i biti dovoljno upoznat sa situacijom. Izdvojeni su neki faktori koji učiteljima otežavaju i ometaju u pomoći učenicima i provedbi prevencije. Nažalost, podaci pokazuju da gotovo sedamdeset posto učitelja smatra da nisu dovoljno kompetentni i upoznati sa aktivnostima i metodama pedagoške prevencije. Čak šezdeset i četiri posto učitelja kao razlog za nedostatnu provedbu prevencije u školi navode manjak vremena. Također, odbijanje pomoći od strane učenika i nesuradnja, nezainteresiranost obitelji su presudne barijere u kvalitetnoj prevenciji (Opić i Jurčević- Lozančić, 2008). Biti učitelj koji se susreće sa poremećajima u ponašanju podrazumijeva konstantnu edukaciju i cjeloživotan rad na sebi. Postoje razni seminari i radionice, koji pružaju nove metode za rad sa djecom i novija shvaćanja teškoća (Opić i Jurčević- Lozančić, 2008).

3.2 Preventivni odgojno-obrazovni pristupi u Republici Hrvatskoj

Ministarstvo znanosti i obrazovanja u Republici Hrvatskoj 2020. godine donosi Akcijski plan za prevenciju nasilja u školama (MZO, 2020), a u sklopu plana se provodi preko trideset različitih preventivnih programa vezanih uz razne vrste nasilja, delinkventnog ponašanja, ali i jačanje socijalnih vještina, slike o sebi i zdravlja. Provođenje preventivnih programa nije obavezno niti propisano zakonom, već škole sa nastavnicima i stručnim suradnicima samostalno izabiru ili kreiraju vlastite programe (Alajbeg i Kovačević, 2018). Za prikaz programa koji su prisutni u školama u Republici Hrvatskoj odabrani su sljedeći preventivni programi: (1) Trening društvenih

vještina; (2) Razvoj pozitivne slike o sebi; (3) Za sigurno i poticajno okruženje u školama; i (4) Dinosaur.

Preventivni program - Trening društvenih vještina. Istraživanja su pokazala da radionice i programi koji prikazuju štetnosti i posljedice ovisnosti, nemaju velikog učinka, jer su učenici educirani i svjesni istih, pa se opet upuštaju u eksperimentiranje. Osobine koje posjeduju ljudi podložni ovisnostima su niska asertivnost, loša slika o sebi i traženje validacije u okolini (Gerić, Šare Glavan i Škrgatić, 2017). Stoga je program *Trening društvenih vještina* uz edukaciju o zdravstvenim posljedicama, usmjeren na suzbijanje zloupotrebe raznih sredstava ovisnosti na način da kod učenika jača osobne i socijalne vještine, iznošenje vlastitih stavova i zahtjeva koji će poslužiti u situacijama kad se nađu pod utjecajem pritiska vršnjaka i okoline (Mataija Redžović, i sur., 2020). Program se temelji na pet glavnih postavki:

1. Kognitivna komponenta - obuhvaća spoznaju o objektivnim činjenicama i posljedicama bilo kakve ovisnosti, te shvaćanje rizika koje predstavljaju za budućnost.
2. Donošenje odluka - potiče se samostalnost i jačanje osobne odgovornosti, razvoj kritičkog razmišljanja.
3. Suočavanje sa emocijama - učenje tehnika samoregulacije intenzivnih emocija (anksioznost, ljutnja, frustracije)
4. Jačanje socijalnih vještina - naglasak je na tehnici asertivnosti, iznošenju vlastitog mišljenja i ne popuštanju pod pritiskom.
5. Samopoboljšanje - rad na samopouzdanju, praćenje osobnog napretka kroz postavljanje ciljeva (Mataija Redžović i sur., 2020).

U istraživanju iz 2017. godine, 63% učenika šestih i 48% učenika sedmih razreda zaključilo je da će im sadržaj i usvojena znanja *Treninga društvenih vještina* koristiti u svakodnevnom životu (Gerić, Šare Glavan i Škrgatić, 2017).

Preventivni program – Razvoj pozitivne slike o sebi. Rad na samopoštovanju i samoprihvatanje, te stvaranje pozitivne slike o sebi prepoznati su kao važni zaštitni faktori već 1975.godine u prvim preventivnim programima protiv zloupotrebe droge i opojnih sredstava (Nenadić-Bilan, 2012). Radionica *Razvoj pozitivne slike o sebi* na sličan se način bori sa društveno neprihvatljivim ponašanjem. Istraživanja ukazuju da su nisko samopoštovanje i nisko samopouzdanje ključni rizični čimbenici za postajanje žrtvom nasilja, razvoj depresije, raznih poremećaja prehrane i suicid (Baumeister, prema Bićanić i Rovis Brandić, 2012.) Sliku o sebi formiramo i njegujemo od

ranog djetinjstva, već krajem druge godine života, kada najveći utjecaj na razvoj osobnosti ima obitelj, a kasnije škola i okolina. Samopoštovanje obuhvaća očekivanja od sebe i samoevaluaciju, dok je samopouzdanje promjenjivo i čine ga promišljanja o vlastitim sposobnostima, a raste sa ostvarenjem ciljeva i postizanjem rezultata. Radionica donosi savjete za jačanje samopouzdanja: uputiti sebi pohvalu, biti objektivan, ne predviđati najgore ishode, ali i prihvatiti njihovu mogućnost. Kroz aktivnosti učenici sami promišljaju o vlastitim postignućima i ciljevima u budućnosti, razgovaraju o vrlinama. Primjer dobrog pitanja za postaviti u razredu koje pridonosi izgradnji samopouzdanja je : „U kojim situacijama si na sebe bio/la ponosan/na?“ Također, osvještavanje vlastitih uspjeha i postavljanje budućih ciljeva je znatno lakše ako učenik ima osobu u kojoj vidi sigurnost i motivaciju, neku vrstu idola, bila to javna ličnost ili osoba iz obitelji ili svakodnevnog života (Bićanić i Rovis Brandić, 2012).

Preventivni program – Za sigurno i poticajno okruženje u školama. Program prevencije vršnjačkoga nasilja *Za sigurno i poticajno okruženje u školama* provodi se u školama u Republici Hrvatskoj od 2003.godine, pod organizacijom UNICEF-a, a kasnije se širi i provodi i u susjednim državama. Zamišljen je kao proces od sedam koraka i stvoren u suradnji sa hrvatskim stručnim suradnicima (Alajbeg i Kovačević 2018). Ono što tvorcima programa ističu kao posebnost koja ih izdvaja od ostalih programa za prevenciju vršnjačkog nasilja je uključenost na razini cijele škole (inače se prevencijom bave samo stručni suradnici), obitelji i šire zajednice - Crkva, lokalni sportski klubovi, policija (UNICEF, 2010.) Prvi korak programa je osvještavanje postojanja problema, odnosno prisutnost vršnjačkog nasilja, što je ponajprije usmjereno ka odraslima - nastavnicima, djelatnicima i roditeljima koji negiraju, izbjegavaju problem ili smatraju da rješavanje nije u njihovoj nadležnosti. Slijedi definiranje pravila, vrijednosti i odgovarajućih posljedica ukoliko se dogovorena pravila i vrijednosti povrijede. Pri tome su glavni akteri učenici, a nastavnik ih samo usmjerava u izboru i potiče na suradnju. Važno je da učenici shvate da su posljedice prirodna i logična pojava, ali i da odabiru posljedice koje ne ponižavaju „krivca“. Primarna funkcija trećeg koraka programa je upoznavanje djece i roditelja sa tematikom, tj. u fokusu je edukacija o oblicima nasilja i zlostavljanja, sudionicima i promatračima, ali i jačanje nadzora. Uspostavljaju se dežurstva odraslih, budući da većina počinjenog nasilja ostaje neprimijećena i skrivena, ukoliko učenici ne prijave. Uzmemo li u obzir da većina djece strahuje od goreg zlostavljanja ako prijave nasilje, postavlja se „sandučić povjerenja“ u kojemu su slobodni napisati sve probleme, želje, prijedloge vezane uz nasilje. Sljedeći korak je suradnja i uključivanje zajednice, roditelja, lokalnih medija, raznih udruga, sportskih društava, policije. Peti korak radi na otvaranju puta za pružanje pomoći, tj. educira osoblje i roditelje, kako bi se učenici osjećali sigurno

i ukazali im povjerenje ukoliko se susretnu sa nekom vrstom nasilja i zlostavljanja. Uloga škole u šestom koraku je pravilno reagirati, ponuditi odgovarajuće tretmane i savjete i zlostavljaču i žrtvi, pritom poštujući njihova prava. Rezultat ovih koraka, ujedno i posljednji korak (prema školama koje su prihvatile program) je škola bez nasilja; sigurno okruženje za učenike i roditelje (UNICEF, 2010). Tomić-Latinac i Nikčević-Milković (2009) su usporedile rezultate triju istraživanja iz 39 škola UNICEF-ovog preventivnog programa. Iskustva sudionika programa su pozitivna, učenici primjećuju manjak stope nasilja, veću podršku i reakciju odraslih. Djeca se osjećaju sigurno, a nastavnici su izjavili da imaju više znanja, samopouzdanja i motivacije za suočavanje sa nasiljem (Tomić-Latinac i Nikčević-Milković, 2009). Ovaj program se temelji na Olweusovom programu prevencije nasilja u školama (Olweus, Limber i Mihalić, 1999) i između ostalog promiče suradničke odnose između obitelji i škole, kao i različite školske aktivnosti koje uključuju sudjelovanje roditelja. Istraživanje Radočaj i Pregrad (prema Alajbeg i Kovačević, 2018) ističe nedovoljnu komunikaciju s roditeljima kao manu programa. Iako je analiza pojedinih programskih aktivnosti pokazala da je segment sudjelovanja roditelja najslabije ocijenjen, konačna evaluacija ovog programa pokazala je višu razinu suradnje škole i roditelja u odnosu na početne uvjete (Marušić i sur., 2005.).

Preventivni program - Dinosaur. Sljedeći preventivni program je *Dinosaur*, koji je dio PATHS programa (eng. Promoting Alternative Thinking Strategies Program). Provodi se od 1989.godine, a namijenjen je prvenstveno predškolcima i učenicima nižih razreda osnovne škole sa teškoćama u ponašanju, ali i ostalima (Webster-Stratton, Reid, 2004). Ciljevi programa su poboljšanje akademskog uspjeha, te razvoj emocionalnih i socijalnih vještina djece od tri do osam godina (Opić, 2010). Osmišljen je kao niz radionica koje se obrađuju dva put tjedno, a dominira grupni rad, pri čemu jednu grupu čine iste dobi, ali različitih tipovima osobnosti i temperamenta (Webster-Stratton, Reid, 2004). Učiteljima je na raspolaganju preko 300 aktivnosti, koje služe zadovoljavanju sedam zadanih ciljeva, područja učenja. To su usvajanje i poštivanje pravila škole, postizanje dobrih školskih rezultata, samokontrola emocija (posebice agresije i bijesa), rješavanje međuljudskih razmirica i razvoj empatije, komunikacijske vještine i izgradnja prijateljskog odnosa. Budući da se radi o mlađoj djeci, radionice su koncipirane na način da se novonaučene vještine vježbaju na njima zanimljiv i praktičan način- kroz predstave, igru uloga, igru sa lutkama itd. *Dinosaur program* u aktivnosti uključuje i roditelje koji imaju zadatak sudjelovati u domaćem radu, pa tako nastavljaju njegovati program i kod kuće, a 85% roditelja kaže da su visoko uključeni u aktivnosti i uživaju u zajedničkim zadacima sa djetetom (Webster-Stratton, Reid, 2004). Istraživanja su pokazala da djeca iz programa izlaze sa poboljšanim društvenim i komunikacijskim

sposobnostima, većim akademskim uspjesima i smanjenom razinom rizičnih., agresivnih i drugih neprihvatljivih ponašanja (Opić, 2010).

3.3 Preventivni program poticanja pozitivnih oblika ponašanja

Uz prikazane preventivne programe koji se provode u Republici Hrvatskoj, od posebnog su značaja preventivni programi temeljeni na podacima čiji je ustroj usmjeren na promjenu dinamiku rada čitave škole. Kod odgojno-obrazovnih pristupa i metoda temeljenih na podacima i dokazima značajna je mogućnost uvida u jasne pokazatelje učinkovitosti programa. Preventivni program poticanja pozitivnih oblika ponašanja (eng. Positive Behavior Interventions and Support Program) provodi preko dva desetljeća u tisućama škola u Sjedinjenim Američkim Državama i drugim zemljama svijeta. Hornera, Sugai i Anderson (2010) daje prikaz analize i kriterija za uspostavljanje prakse poticanja pozitivnih oblika ponašanja u školama. Prvo, valja definirati odgojno- obrazovni pristup. To je proces ili skup procesa, kreiran za korištenje od određene skupine kako bi se postigli utvrđeni ciljevi za ciljanu populaciju. Za određivanje pristupa koji je temeljen na dokazima i podacima, koristi se istih šest kriterija, neovisno o opsegu djelovanja pristupa (Horner, Sugai i Anderson, 2010).

Prvi kriterij zahtjeva da je pristup operativno definiran, što znači da su izdvojeni elementi koji mogu biti proučavani i mjereni, a to omogućava utvrđivanje stupnja integracije provođenja i vjerodostojnost replikacije pristupa. Drugi kriterij tiče se konteksta u kojem će određeni pristup imati očekivane rezultate i ciljeve. Tako na primjer odgojno-obrazovni pristup namijenjen provedbi u predškolskim ustanovama neće imati isti učinak u srednjoškolskom okruženju. Treba navesti odrednice pristupa koje odgovaraju specifičnom okruženju. Ciljana grupa ljudi ili populacija je treći kriterij koji se mora uzeti u obzir prilikom implementacije preventivnog pristupa. Neki odgojno-obrazovni pristupi namijenjeni su svim učenicima, dok su neki orijentirani prema učenicima sa specifičnim karakteristikama i potrebama, autizmom ili drugim poteškoćama. Nadalje, stručnost i kompetencije osoba koje provode odgojno-obrazovne prakse prepoznati su kao četvrti kriterij kako bi pristup bio uspješan. Naravno da većinu pristupa mogu koristiti svi učitelji i odgajatelji, ali za neke je potrebna posebna obuka i usavršavanje. Zato svaki pristup mora imati jasno definirane kvalifikacije odgajatelja, te alate za procjenjivanje uspješnosti provođenja prakse. Među najvažnijim kriterijima za pristup temeljen na podacima je peti, koji nalaže definiranje očekivanih ishoda (ciljeva), koji moraju biti mjerljivi. Posljednji

kriterij je definiranje konceptualne teorije i mehanizama koji nadopunjuju pristup, što daje okvir za procjenu zašto pristup funkcionira (Horner, Sugai i Anderson, 2010). Autori ističu da uspješno postavljen i definiran pristup omogućuje sustavno analiziranje istraživanja koja to podupiru. Brojne su polemike oko pitanja nedvosmislenosti dokaza koji ukazuju na uspješan pristup. Pitanja koja se koriste u svrhu dobivanja odgovora jeli pristup temeljen na dokazima su: broj istraživanja usmjerenih na eksperimentalni učinak, metodološka kvaliteta istih istraživanja, veličina učinka, replikacija saznanja, te trajnost i generalizacija učinka (Horner, Sugai i Anderson, 2010).

Program Poticanja pozitivnih oblika ponašanja u školama (PBIS) koji je skup pristupa, aktivnosti i intervencija, a za cilj ima uspostavljanje društvene kulture, pruža podršku u ponašanju pojedinca, u svrhu postizanja željenog akademskog i društvenog uspjeha (Sugai, Horner, Lewis, prema Horner, Sugai i Anderson, 2010). Prikupljanje baze podataka za PBIS je komplicirano, budući da pristup djeluje na tri razine- primarna, sekundarna i tercijarna intervencija.

PBIS pristup je temeljen na dokazima, budući da ispunjava svih šest zadanih kriterija (Horner i sur., 2010):

1. Preporučene metode u razinama imaju određene i mjerljive element.
2. Ciljani kontekst PBIS pristupa su osnovne i srednje škole, sa mogućim adaptacijama pristupa ukoliko se kontekst premješta u bolnice, popravne domove, maloljetničke zatvore i slično.
3. Ciljana grupa ljudi su svi učenici škole (prevencija), sa većim naglaskom na učenike sa ozbiljnim poremećajima u ponašanju.
4. Svi radnici škole, uključujući učitelje, stručnu službu, domaćice, vozača autobusa, uključeni su u prvu razinu PBIS, dok druga i treća zahtijevaju izvedbu od dobro obučene osobe.
5. Ukoliko se PBIS izvodi pravilno, ishodi koji se očekuju su smanjena razina problematičnoga ponašanja , a povećana razina osjećaja sigurnosti, opće zadovoljstvo i poboljšani akademski uspjeh.
6. Konceptualni temelj za PBIS leži u analizi i upravljanju ponašanjem, poticanju pozitivnog ponašanja i općeg zdravlja zajednice.

PBIS pristup se definira (Center on PBIS, 2022) kao okvir za podupiranje učenikovog ponašanja, socijalnog, emocionalnog i mentalnog zdravlja. Kada se pravilno implementira u školski sustav, pospješuje socijalno-emocionalne vještine, akademski uspjeh, školsku klimu, ali i učiteljevo zdravlje. PBIS omogućava stvaranje predvidljivog, pozitivnog i sigurnog prostora za učenje.

Škole koje su implementirale PBIS pristup u svome djelovanju koriste niz pristupa temeljenih na podacima, uključuju učenike, obitelji i članove lokalne zajednice u proces, redovito vrednuju učinkovitost pristupa, oslanjaju se na timove, koriste se podacima u mjerenju učenikova napretka. Postoji pet bitnih, međusobno povezanih elemenata u pristupu- jednakost, sustavi, podaci, prakse i rezultati (ciljevi). Konačan cilj PBIS pristupa može biti bilo koji od gore navedenih (bihevioralni, mentalni, socijalni, pozitivna klima...), a može se postići samo pravilnim implementiranjem ovih elemenata, što znači jednakost prilika za sve članove zajednice te uvažavanje različitosti, suradnja različitih sustava i stručnih timova u školi, praćenje i analiziranje korisnih informacija i podataka o učenicima, te biranje pravih praksa, metoda, i strategija za postizanje cilja (Flannery i McGrath Kato, 2017).

Temelj koji se provlači kroz sve razine djelovanja u PBIS pristupu je zajednička vizija pozitivnog školskog okruženja, vodeći tim koji pruža sve vrste potpore (podučava, pruža emocionalnu, bihevioralnu i mentalnu podršku i savjete...), aktivna uključenost obitelji, pristupačna i otvorena školska uprava, pristup seminarima za implementaciju PBIS, pristup potrebnim podacima (Robbie i sur., 2022). Prva razina ili primarna prevencija odnosi se na sve učenike, učitelje i osoblje škole, te daje podlogu za uspjeh i razvijanje socijalnih vještina (gotovo 80% studenata). Primarna prevencija omogućava učiteljima da zajedno sa učenicima definiraju pozitivna očekivanja i rezultate, te stavljaju naglasak na primjerene i društveno prihvatljive oblike ponašanja i vještine, prevenira se neželjeno ponašanje, te se na prikladan način reagira, gradi se zajedništvo sa obitelji (Flannery i sur., 2017). Temeljna načela primarne prevencije nalažu da učinkovito učimo djecu prikladnom ponašanju, da reagiramo prije nego li neželjena ponašanja eskaliraju koristeći intervencije temeljene na dokazima, pritom prateći napredak učenika. Prakse i metode koje se koriste u primarnoj prevenciji, moraju biti ustaljene i prihvaćene prije uspostavljanja druge i treće razine. Metoda koja se koristi za poboljšanje očekivanja i ponašanja je isticanje pozitivnoga, umjesto ukazivati na neželjeno ponašanje. Svaka škola treba predstaviti do pet lako pamtljivih očekivanja za stvaranje škole sa pozitivnim okruženjem i klimom. Također je bitno očekivanja na razini škole usporediti sa onima u učionici, približiti ih učenicima. Sastanci sa roditeljima na kojima imaju uvid o djetetovom trenutnom stanju i planovima za budućnost, trebaju se održavati barem jednom godišnje. Potreban je i vodeći tim koji nadgleda i procjenjuje uspješnost prevencije, prati podatke i napredak, vrši potrebne izmjene u pristupu (McIntosh i sur., 2018).

Walker, Bruns i Penn (2008) su utvrdili da oko 10-15% učenika neće ostvariti ciljeve primarnom prevencijom i trebat će potporu iz druge razine, odnosno neki vid sekundarne prevencije, što dodaje novi set podataka, sustava i praksi koje odgovaraju njihovim specifičnim potrebama.

Sekundarna prevencija je intenzivnija od primarne, pa tako podrazumijeva pojačanje nadzora i potpore, pružanje više mogućnosti za pozitivan ishod, dodatne upute i vježbe za razvijanje društvenih i emocionalnih vještina, češće podsjećanje učenika na ciljeve, te snažnija suradnja i komunikacija sa obitelji. Fokusirana je na učenike koji su u riziku od razvijanja ozbiljnih problema u ponašanju. Za razliku od primarne prevencije, učenik sam bira želi li sudjelovati u programu sekundarne prevencije, a dostupna mu je i praćena 24 sata dnevno. Sekundarna prevencija se odnosi i na reagiranje na problem i prije nego se dogodi, konstantnim podsjećanjem na željene oblike ponašanja. Bitno je i dobivanje pozitivne povratne informacije, tako će učenici u riziku i po pet puta dnevno razgovarati sa učiteljima. U ovoj razini je česta pojava zanemarivanja školskih obaveza i lošijeg akademskog uspjeha, pa je nužno omogućiti veću potporu, individualni pristup i dodatne instrukcije (Walker, Bruns i Penn, 2008). U većini škola, prva i druga razina su dovoljne za postizanje uspjeha, međutim mali postotak (1-5%) učenika treba intenzivniji, osobniji - tercijarnu prevenciju. Tada pričamo o uključivanju osoblja i obitelji u procjeni ponašanja učenika, a plan intervencije se izrađuje individualno, sveobuhvatan je i zadovoljava sve učenikove potrebe. Strategije i aktivnosti tercijarne prevencije organizirane su za učenike s teškoćama u razvoju, autizmom ili nekim drugim ozbiljnijim emocionalnim poremećajima. Oslanjajući se na postavke prve dvije razine, tercijarna prevencija uvodi metodu omatanja (eng. wraparound), koja postavlja dijete i obitelj u središte, a uključuje širu obitelj, obiteljske prijatelje i zajednicu u proces. Neki od principa na kojima se bazira su usredotočenost na cilj, timski rad, individualnost, suradnja (Walker, Bruns i Penn 2008).

PBIS pristup obitelj, školu i zajednicu smatra ključnim partnerima koji doprinose djetetovom školskom uspjehu i socijalnom i emocionalnom razvoju. Na školi je da na sve moguće načine pokuša zaintrigirati, uključiti obitelj u proces školovanja, stvoriti neraskidivu vezu suradnje i razumijevanja. Škola i obitelj dijele odgovornost za stvaranje pozitivnog okruženja u kojem dijete ima priliku napredovati i razvijati se do maksimuma. Obiteljski dom i škola su mjesta na kojima dijete provodi najviše vremena, samim tim ga ti ljudi najbolje poznaju, te najviše mogu doprinijeti njegovu odgoju i obrazovanju. Suradnja škole sa roditeljima i ostalim članovima obitelji se bazira na pozitivnoj i dvosmjernoj komunikaciji, dopušta obitelji donošenje odluka i praćenje podataka o djetetovom napretku i stvaranju planova i ciljeva za budućnost (Crone, Horner i Hawken, 2004).

Naglašavajući važnost obitelji, znamo da obrasce ponašanja ponajprije učimo u djetinjstvu, bili pozitivni ili negativni. PBIS pristup je primjenjiv i u predškolskoj dobi, pa tako njegove prakse temeljene na podacima sprječavaju nastanak problematičnog ponašanja, a vrše intervencije djeci koja su u riziku od razvijanja problema. Pokazalo se da djeca rane dobi, osobito u vrtićima,

pokazuju bolje razvijene socijalne vještine i manjak problematičnih ponašanja. Socijalna klima se pozitivno mijenja, a roditelji i odgajatelji također ističu zadovoljstvo i dodatno samopouzdanje u radu s djecom. Potrebna je i određena vrsta treninga koju odgajatelji moraju proći kako bi uspješno provodili pristup i ostvarili partnerstvo s obitelji (Crone, Horner i Hawken, 2004). Po razinama intervencije, PBIS u predškolskoj dobi se vrši na sljedeći na način. Primarna prevencija podrazumijeva poticanje djeteta na stvaranje zdravih odnosa sa okolinom, razvijanje emocionalnih i socijalnih vještina, omogućavanje pozitivnog i podupirućeg okruženja. Većini djece ovo je sasvim dovoljno za zdravi razvoj, no nekima su potrebne postavke iz sekundarne prevencije. Tada se dijete upoznaje sa svojim emocijama, uči ih se izražavati i regulirati, rješava probleme i intenzivnije stvara društvene spona. Tercijarna prevencija namijenjena je djeci koja ustraju u ponašanju koje predstavlja rizik u budućnosti, pa se njima i roditeljima pristupa individualno. Nadalje, djeca sa raznim poteškoćama i poremećajima u ponašanju kao jedan dio inkluzivne škole, imaju svoje mjesto u PBIS pristupu. Pravilno implementiran pristup pruža beneficije svim učenicima, za razliku zastarjelog i ustaljenog sistema u kojem su učenici sa poteškoćama najčešće ti koji su podvrgnuti raznim kaznama i pedagoškim mjerama (Benedict, Horner i Squires, 2007).

Simonsen i suradnici (2020) došli su do deset koraka, instrukcija koje pomažu učiteljima uključiti sve učenike u PBIS pristup. Neki od njih su prilagođavanje učionice svim učenicima i omogućavanje mobilnosti i ugodnosti. Definiranje i isticanje nekoliko jasnih, lako pamtljivih pozitivnih ciljeva i očekivanja, stvaranje prijateljskoga ozračja - poticanje na pozdravljanje i zdravu komunikaciju među učenicima, oslanjajući se na vlastiti primjer. Učitelji prate ponašanje i napredak svih učenika, a neke po potrebi i intenzivnije, iznimno je bitno zahvaljivanje i pohvala svakog ponašanja koje je pozitivno, također voditi računa da pozitivna povratna informacija nadmašuje one negativne. Ukoliko se dogodi neželjeno ponašanje, valja ukazati na grešku i ponuditi djetetu alternativno rješenje koje će moći iskoristiti u budućnosti suočen sa istom situacijom. Primarna prevencija se pokazala učinkovitom za sve, pa je primjenjiva i učenicima sa poteškoćama, važan temelj koji se kontinuirano isprepliće uz drugu i treću razinu (Simonsen i sur., 2020).

Značaj implementacije PBIS pristupa je i u tome što uz važnost akademskog uspjeha i ostvarenja, uviđa da su ponašanje, emocionalno i mentalno zdravlje učenika podjednako važni. Autori Cardona i Neas (prema Lever, Mathis, Mayworm 2017) ističu važnost zdravlja cjelokupnog bića i daju savjete za pravilno implementiran PBIS pristup koji daje pozitivan doprinos na svim poljima, te naglašavaju sedam stavki koje bi učitelji, škola i svi uključeni u provođenje pristupa

trebali slijediti. Prva je da prioritet mora biti dobrobit i učenika, učitelja i cijelog osoblja uključenoga u pristup. Dobrobit je širok pojam i obuhvaća zdravstveno, emocionalno, mentalno, duhovno, intelektualno, čak i financijsko stanje (Cardona, Neas, prema Lever, Mathis, Mayworm 2017). Psihičko i fizičko stanje učitelja snažno utječe na učenike i društvenu klimu u učionici. U današnje vrijeme, vrijeme užurbanog života, pomaže ako pružimo djeci vrijeme za odmor, aktivnosti za opuštanje, smanjenje stresa i samoregulaciju emocija- glazba, meditacija, joga, sportske i druge aktivnosti. Također, pronaći vremena za upitati druge o njihovom stanju, razgovarati o problemima, kreirati sigurno okružje za iznošenje emocija. Druga stavka se bori sa stigmom o mentalnom zdravlju i nastoji izbrisati negativne konotacije koje se vežu uz taj pojam, na način da edukacijom upozna i djecu i osoblje sa mentalnim zdravljem, poteškoćama i bolestima. U sklopu primarne intervencije, organiziraju se edukacije o mentalnom zdravlju, dostupne i roditeljima koje potiču na prepoznavanje, pomaganje, prihvaćanje i traženje pomoći ukoliko je potrebno. Uzmemo li u obzir da mnogi osjećaju sram i nevoljko traže psihološku pomoć, učenicima pomaže činjenica što razgovor sa stručnom osobom mogu obaviti u školi, u sigurnom okruženju (Claus- Ehlers i sur., 2020). Na učiteljima je svakako da obrate pažnju na promjene u ponašanju i raspoloženju, te uoče emocionalne i socijalne potrebe koje djetetu nisu ispunjene. Nadalje, koristiti samo prakse i metode koje se baziraju na dokazima, kroz tri razine prevencije. Izdvojiti ćemo posebno naglašavanje potreba marginalizirane djece, koja su socio-ekonomskim, rasnim, ili etničkim putem više izložena diskriminaciji, borbi sa mentalnim zdravljem, samopouzdanjem (Defreitas, Crone, DeLon i Ajayi, 2018). U ovom slučaju škola se okreće jačoj suradnji sa socijalnim službama i lokalnim udrugama. Služeći se valjanim podacima, donose se odluke za daljnje ciljeve, a neki od njih bi svakako trebali biti zapošljavanje većeg broja osoblja- učitelja, odgajatelja, vanjskih suradnika, kao i smanjenje troškova za provođenje edukacije i radionica.

Naposljetku, objasniti ćemo pojam “vođenja”. Vođenje je sposobnost škole da organizira osoblje i dostupne resurse u svrhu razvoja vještina i stvaranju pozitivne klime, pomoću praksi utemeljenih na dokazima. Cilj vođenja je što vjerodostojnije prenijeti PBIS pristup na svim razinama i poboljšanje ishoda učenika. Postoje tri vrste vođenja neophodna za funkcioniranje PBIS pristupa, a to su vođenje pojedinca (osposobljavanje osoblja za pristup), vođenje timova (učenje komuniciranju, timskim vještinama) i vođenje sustava (organiziranje prakse, podrške PBIS). Bez obzira na vrstu vođenja, važno je da “vođe” donose odluke na temelju dokaza, grade odnos na povjerenju, rade na dvosmjernoj, otvorenoj komunikaciji i posjeduju suradničke

vještine. Autor Denton smatra da je vođenje škole najvažniji faktor u uspješnoj implementaciji PBIS pristupa u škole (Sugai i Lamster, 2015).

3.4 Znanstvena istraživanja implementacije PBIS pristupa

Budući da se program poticanja pozitivnih oblika ponašanja počeo koristiti diljem svijeta, a posebice u Sjedinjenim državama, postoje istraživanja i podaci koji svjedoče o uspješnosti implementiranja programa. Centar za PBIS dobio je pozitivnu povratnu informaciju od preko 25 tisuća škola koje su koristile sustav u svrhu prevencije problematičnih ponašanja. Zanimljivo je da su škole u ruralnim dijelovima Amerike općenito zadovoljnije programom od onih u urbanim područjima (McDaniel i sur., prema Kern, George, Fintel i Baton, 2022), pa je tako manje vjerojatno da će odustati od implementacije, a i nastavnici u ruralnim mjestima izražavaju veće zadovoljstvo (Nese i sur., prema Kern, George i sur., 2022).

Ono što manjka u literaturi su istraživanja koja nastavnicima daju povratnu informaciju o vlastitom radu i uspješnosti integracije programa poticanja pozitivnih oblika ponašanja (Jeffrey, McCurdy, Ewing i Polis, 2009). U istraživanju provedenom 2009. godine Jeffrey, McCurdy i suradnici (2009) za cilj su imali uspostavljenje alata koji će služiti kao šablona za mjerenje uspješnosti implementacije programa kao što je PBIS, za nastavnike koji se susreću sa djecom sa emocionalnim i bihevoiralnim poteškoćama i poremećajima. Rezultati su pokazali da je najvažniji faktor i zapravo preduvjet za uspješnu implementaciju educiranje osoblja. Stupanj implementacije i valjanosti programa u praksi se pokazao uspješniji u razredima sa djecom nižih uzrasta. Također, što je stupanj implementacije bio viši, učeničke performanse su se poboljšavale- samostalni i grupni zadaci, aktivno sudjelovanje, dizanje ruke na satu itd. U istraživanju je sudjelovalo devet nastavnika, koji su tri puta kroz period jedne školske godine dobili povratnu informaciju o vlastitim vještinama i strategijama kojima provode implementaciju PBIS-a. Imamo li za cilj uspješnu provedbu programa, nužno je pružanje povratne informacije i omogućavanje daljnjeg obrazovanja i osposobljavanja za osoblje škole. Autori ističu da je nedostatak ovog istraživanja usredotočenost na mali broj nastavnika, te da je za uspješnu evaluaciju programa potrebno praćenje na razini cijele škole, svih nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja (Jeffrey i sur., 2009).

S druge strane, autor Broecher (2015) istražuje stanje u Njemačkoj kada su u pitanju djeca sa poremećajima u ponašanju, prevencija i postojanje sustava za suzbijanje istih. Naime, u Njemačkoj (niti u većini europskih zemalja) uopće ne postoji program za poticanje pozitivnih oblika ponašanja koji je temeljen na dokazima, a koristi se na razini cijele škole, kao što je slučaj sa PBIS-om (Broecher, 2015). U istraživanju otkriva zašto je toliko teško uvesti takav sustav u Njemačkoj (istraživanje na razini tri škole), kada je u Sjevernoj Americi široko rasprostranjen i prihvaćen, te s kojim se teškoćama susreće kada se umiješaju kultura, društvo i nastavnici. Naime, većini se njemačkih nastavnika američko shvaćanje odgoja čini previše pragmatično i plitko, te nema potrebnu kvalitetu. Iako je istina da je PBIS sustav usko vezan uz teoriju, a oslanja se na organizaciju i utvrđene korake, u isto vrijeme je orijentiran prema stvaranju veze sa svakim učenikom prema njegovim vlastitim i jedinstvenim potrebama, što se poklapa sa uvjerenjima njemačkih nastavnika koji su naviknuti na humanistički pristup (Bambara, 2002, prema Broecher, 2015). Postoje brojna rješenja koja bi ubrzala i olakšala prihvaćenje i uvođenje PBIS programa u njemačke škole. Najvažnija stavka je podrška administracije škole (Miller Richter 2012, prema Broecher, 2015), koja je zadužena za upravljanje, vođenje i planiranje (Walker i Cheney, 2012., prema Broecher, 2015). Nadalje, ističe pružanje mogućnosti za usavršavanje te otvorenu suradnju sa kolegama i evaluaciju međusobnog rada i postojanje više opcija i pristupa koje će donijeti sa sobom u učionicu. Važno je i uspostavljanje snažnog tima koji će nadzirati provođenje, biti otvoren za pitanja i moguće preinake u programu (Broecher, 2015).

Dokazano je u brojnim istraživanjima da škole koje su implementirale PBIS pristup, imaju smanjene razine pedagoških i disciplinskih mjera, a Houchens, Zhang, Davis, Niu, Chon i Miller ispitali su povezanost stupnja implementacije PBIS pristupa i akademskog uspjeha učenika (2017). U principu ne postoji iznimno velika razlika između škola koje primjenjuju PBIS pristup i onih koje nisu, međutim učenici škola sa višim stupnjem implementacije u globalu imaju bolje ocjene od učenika u školama u potpunosti implementirale PBIS pristup. Uočili su i razliku u percepciji nastavnika na klimu škole, ponašanje učenika i akademski uspjeh. Nastavnici u školama sa visoko implementiranim PBIS pristupom su također primijetili veću suradnju i angažiranost roditelja i društvene zajednice, te općenito imaju pozitivniji stav o napretku učenika, te njihovom shvaćanju odgovornosti i ciljeva koji su zadani (Houchens, i sur., 2017.)

Nylen i suradnici istražuju implementaciju PBIS sustava u švedskim školama, gdje se za sada implementira samo prva razina pristupa na razini cijele škole (2021). Cilj istraživanja je utvrditi koji su faktori presudni za uspjeh ili neuspjeh implementiranja pristupa, budući da mnogo škola ima poteškoća kod provođenja implementacije (Jarboe, 2020., prema Nylen i sur, 2021.), a one

koje nemaju uspjeha odustaju od pristupa već u prve dvije godine implementacije, koje su najkritičnije za uspješnost pristupa (Nese i sur., 2016. prema Nysten i sur., 2021). Autori dolaze do rezultata koji potvrđuju neka prijašnja istraživanja, a to su da je za uspješnu implementaciju potrebno dobro organizirano vodstvo, adekvatna obuka svih djelatnika škole i dostupni resursi. Nedostatak vremena za pripremu i organizaciju prije početka implementacije pristupa je najčešći razlog za izostanak očekivanih rezultata PBIS pristupa (Nysten i sur., 2021).

4. Zaključak

Škola je mjesto namijenjeno za odgoj i obrazovanje, rast i napredovanje svih dijelova ljudskoga bića i osobnosti. Kao takvo, iznimno je važno da to bude inkluzivna ustanova, koja omogućava školovanje sa jednakim pravima, uvjetima i šansama za uspjeh svim učenicima, bez obzira na poteškoće koje imaju. U ovom radu u središtu su djeca sa poremećajima u ponašanju, koja su u zadnje vrijeme prepoznata kao djeca koja trebaju pomoć i sa njih se uklanja stigma pukog divljaštva. Shvaćamo da je za razvoj pojedinca najvažniji utjecaj okoline, obitelji i škole, koji su zaduženi za stvaranje zaštitnih faktora koji će prevladati utjecaj rizičnih, koji omogućavaju nastanak poremećaja u ponašanju. Svi rani znakovi koji se na prvi pogled čine bezazlenima (odgovaranje starijima, kašnjenje, neopravdano izostajanje s nastave, pušenje itd.), trebaju biti uočeni i nikako zanemareni.

Roditelji često nisu zadovoljni intervencijama od strane škole, smatraju da se znakovi rizičnog ponašanja otkrivaju prekasno. Zato se stavlja naglasak na preventivne programe kako bi se izbjegla društveno i moralno neprihvatljiva ponašanja i ostvario potpuni potencijal svakog pojedinca. S druge strane, većina nastavnika nije kompetentna nositi se sa poremećajima u ponašanju. Veliku ulogu u prevenciji imaju nastavnici i stručni suradnici, a i sami roditelji te suradnja i razgovor sa svim članovima obitelji. Nije zanemariv ni utjecaj društva, ulice, zajednice, pa je važno ponuditi učenicima opcije za zdravo i produktivno provođenje slobodnog vremena. Nažalost, nije tako jednostavno provoditi prevenciju u razredu, nastavnici nailaze na brojne prepreke, a najveći je problem needuciranost za takve poteškoće i nedostatak vremena. U Hrvatskoj još uvijek ne postoje obavezni preventivni programi, već škole sa nastavnicima i stručnim suradnicima odlučuju na koji će se način boriti sa poteškoćama.

Preventivni programi su dosta razvijeni, rasprostranjeni i istraženi na globalnoj razini. PBIS pristup javlja se kao sustav za poticanje pozitivnih oblika ponašanja i razmišljanja, mijenjanja školske klime, komunikacije i suradnje s obitelji. Nije fokusiran samo na djecu sa teškoćama, već od početka kroz tri razine djelovanja snažno vrši prevenciju i kasniju individualiziranu pomoć onima kojima je potrebna. Pristup nastoji djelovati na sve sfere učenikovog života - na društvene i emocionalne vještine, akademski uspjeh, mentalno zdravlje, samopouzdanje i postavljanje vlastitih ciljeva i ambicija. Uspješno implementiran program podrazumijeva sudjelovanje i edukaciju kompletnog osoblja, suradnju sa roditeljima i društvenom zajednicom. Praksa je pokazala da je teško implementirati ovakav pristup, ukoliko ne postoji dobro osposobljen tim koji će ga voditi i nastavnici koji će imati vremena za edukaciju. Pravilna implementacija očigledno

ima pozitivan utjecaj na ponašanje i razvijanje zdravih stavova, jačanje osobnosti i samopouzdanja, stvaranje prijateljstava i boljih odnosa sa obitelji, prosocijalnog ponašanja te ostvarenje školskih uspjeha i nastavak obrazovanja, a smanjenu pojavu nasilja, ovisnosti, razvoja depresije, delinkventnog ponašanja.

5. Literatura

- Alajbeg, A., Kovačević, S. (2018). Škola bez vršnjačkog nasilja. *Educa, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, 11(11), 113-120.
- Batarelo, I. (2007). Obrazovanje nastavnika za obrazovanje temeljeno na kompetencijama, U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Svezak 1. (str. 16-27). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Batarelo Kokić, I., Kokić, T. (2021). Obrazovno-političke postavke u Europskoj uniji: što o obrazovanju možemo naučiti od Sparte i Atene?. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19(3), 541-556.
- Batarelo Kokić, I., Podrug, A., Mandarić Vukušić, A. (2019). Operacionalizacija obrazovnih politika o pravima djece: analiza dokumenata Republike Hrvatske i Sjedinjenih Američkih Država. *Školski vjesnik*, 68(2), 352-388.
- Batarelo Kokić, I., Vukelić, A., Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti: Izvješće za Hrvatsku*. Bologna: European Training Foundation.
- Benedict, E. A., Horner, R. H., Squires, J. K. (2007). Assessment and implementation of positive behavior support in preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27, 174-19
- Bićanić, J., Rovis Brandić, A., (2012). *Program prevencije ovisnosti: Razvoj pozitivne slike o sebi*. Zagreb: Gradski ured za obrazovanje, kulturu i šport.
- Broecher, J. (2015). Implementing School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) in German schools: The challenge of knowledge politics, education cultures and teacher perspectives. U: Higgins, B. (ur.) *Goal Setting and Personal Development* (str. 101-151). Nova Science Pub Inc.
- Brust Nemet, M., Velki, T. (2016). Socijalne, emocionalne i pedagoške kompetencije nastavnika kao prediktori različitih aspekata kulture škole. *Croatian Journal of Education*, 18(4), 1087-1119.
- Cameron, C. (2009). Što znači 'kompetencija'?. *Dijete, vrtić, obitelj*, 15 (55), 2-3
- Caspari, I. E. (1976). *Troublesome Children in Class*. Routledge & Kegan Paul
- Center on PBIS (2022). *Positive Behavioral Interventions and Supports*. Dostupno na: <https://www.pbis.org/pbis/getting-started>
- Crone, D. A., Horner, R. H., Hawken, L. (2004). *Responding to problem behavior in schools: The Behavior Education Program*, New York: Guilford Pres

- Damjanić, R. (2018). *Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovite vrtičke programe*. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
- DeFreitas, S. C., Crone, T., DeLeon, M., Ajayi, A. (2018). Perceived and personal mental health stigma in Latino and African American college students. *Frontiers in public health*, 6, 49.
- Flannery, K. B., McGrath Kato, M. (2017). Implementation of SWPBIS in high school: Why is it different? *Preventing School Failure* 61(1), 69-79.
- Gerić, L., Šare Glavan, A., Škrković, M. (2017). *Prikaz rezultata statističke obrade anketnih upitnika učenika šestih i sedmih razreda*. Zavod za javno zdravstvo Zadar
- Horner, R. H., Sugai, G., Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on exceptional children*, 42(8), 1-14.
- Houchens GW, Zhang J, Davis K, Niu C, Chon KH, Miller S. (2017) The Impact of Positive Behavior Interventions and Supports on Teachers' Perceptions of Teaching Conditions and Student Achievement. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 19(3), 168-179.
- Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi - Procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Alka script, Zagreb
- Jeffrey, J. L., McCurdy, B. L., Ewing, S., Polis, D. (2009). Classwide PBIS for students with EBD: Initial evaluation of an integrity tool. *Education and Treatment of Children*, 32(4), 537-550.
- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 39-47.
- Kern, L., George, H. P., Fintel, N., Baton, E. (2002). *PBIS Implementation in Rural Schools in the U.S.* Center on PBIS. University of Oregon.
- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65 (Tematski broj), 233-247.
- Kranželić Tavra, V. (2002). Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješnije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 38(1), 1-12.
- Kudek Mirošević, J. (2012). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(2), 47-58
- Lever, N., Mathis, E., Mayworm, A. (2017). School Mental Health Is Not Just for Students: Why Teacher and School Staff Wellness Matters. *Report on emotional & behavioral disorders in youth*, 17(1), 6-12.
- McIntosh, K., Girvan, E. J., Horner, R. H., Smolkowski, K., Sugai, G. (2018). *A 5-point intervention approach for enhancing equity in school discipline*. OSEP Technical

- Assistance*. Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. Dostupno na: <https://www.pbis.org/resource/a-5-point-intervention-approach-for-enhancing-equity-in-school-discipline>
- Meščić-Blažević, Lj. (2007). Pedagoška prevencija poremećaja u ponašanju adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 301-306.
- Milovanović, S. M., Kokić, I. B., Kristiansen, S. D., Gera, I., Ikononi, E., Kafedžić, L., ... & Closs, A. (2014). Dearth of early education experience: a significant barrier to educational and social inclusion in the Western Balkans. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 36-54.
- MZO (2020). *Akcijski plan za prevenciju nasilja u školama (2020. – 2024.)*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/StrucnaTijela/Akcijski%20plan%20za%20prevenciju%20nasilja%20u%20skolama%20za%20razdoblje%20od%202020.%20do%202024.%20godine.pdf>
- MZO (2021). *Učenici s teškoćama u osnovnim školama*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/>
- Nenadić Bilan, D. (2012). Strategije prevencije ovisnosti o drogama. *Magistra Iadertina*, 7(1), 35-53
- NN (2015) *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Narodne novine NN(24/2015)
- Nylén, K., Karlberg, M., Klang, N., Ogden, T. (2021). Knowledge and Will: An Explorative Study on the Implementation of School-Wide Positive Behavior Support in Sweden. *Frontiers in psychology*, 12, 618099.
- Opić, S. (2010). Mogući program razvoja socijalne kompetencije učenika u primarnom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 219-230.
- Opić, S., Jurčević-Lozančić, A. (2008). Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju. *Odgojne znanosti*. 10(1 (15)), 181-194.
- Pintar, Ž. (2019). Poremećaji u ponašanju djece—oblici i uloga prevencije. *Acta Iadertina*, 16(1), 59-70.
- Marušić, I., Batarelo, I., Jurko, L., Pavin, T. (2005). *Evaluation of the program for safe and enabling environment in schools - Campaign for prevention and combating violence in school*. Zagreb: Institute for Social Researches

- Mataija Redžović, A., Petrović Ljubotina, K., Roviš, D., Udovicich Corel, D. (2011). *Trening životnih vještina. Program promocije zdravlja i osobnog razvoja. Priručnik za nastavnike - 7. razred*. Rijeka: Nastavni zavod za javno zdravstvo Primorsko-goranske županije.
- Olweus, D., Limber, S.P., Mihalic, P. (1999). *Blueprints for violence prevention, Bullying Prevention Program*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.
- Ricijaš, N. (2009). Atribuiranje vlastitog delinkventnog ponašanja nisko rizičnih i visoko rizičnih maloljetnih delinkvenata. *Kriminologija & socijalna integracija*, 17(1), 13-26
- Robbie, K., Santiago-Rosario, M., Yanek, K., Kern, L., Meyer, B., Morris, K., Simonsen, B. (2022). *Creating a Classroom Teaching Matrix*. Center on PBIS, University of Oregon. Dostupno na: www.pbis.org
- Sekulić-Majurec, A. (1988). *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*. Školska knjiga, Zagreb
- Simonsen, B., Putnam, R., Yanek, K., Evanovich, L., Shaw, S. Shuttleton, C. Morris, K., Mitchell, B. (2020). *Supporting Students with Disabilities within a PBIS Framework*. Center on PBIS, University of Oregon. Dostupno na: www.pbis.org
- Suzić, N. (2014). Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 111-120
- Tomić-Latinac, M., Nikčević-Milković, A. (2009). Procjena učinkovitosti UNICEF-ovog programa prevencije vršnjačkog nasilja i zlostavljanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 16(3), 635-657.
- UNICEF (2010). *Stop nasilju među djecom*. Dostupno na: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Stop_nasilju_medju_djecom_prirucnik.pdf
- Vlah, N., Rašković, K. (2014). Problemi u radu s učenicima s emocionalnim teškoćama i teškoćama u ponašanju i obrasci ponašanja u sukobima kod učitelja razredne nastave. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 141-152.
- Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10(1), 49-60
- Walker, J. S., Bruns, E. J., Penn, M. (2008). Individualized services in systems of care: The wraparound process. U: B. A. Stroul, G. M. Blau (ur.), *The system of care handbook: Transforming mental health services for children, youth, and families* (str. 127–153). Paul H. Brookes Publishing Co..
- Webster-Stratton, C., Reid, J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – the foundation for early school readiness and success. *Infants and young children*. 17(2), 96-113.

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

Sažetak

Poremećaji u ponašanju su fenomen koji u posljednje vrijeme sve češće zadaje izazove za odgojno-obrazovni sustav. Inkluzivno društvo podrazumijeva mogućnost da učenici sa poremećajem ili oni koji su u opasnosti od razvijanja poremećaja u ponašanju imaju jednako školovanje sa vršnjacima i mogućnosti za daljnji uspjeh. Zato se stavlja naglasak na prevenciju razvijanja poremećaja u ponašanju na razini cijele škole, a od brojnih preventivnih programa, najučinkovitiji su se pokazali oni koji djeluju na način da potiču pozitivne oblike razmišljanja i ponašanja. Rad donosi prikaz PBIS preventivnog programa (eng. Positive Behavioral Interventions and Supports), koji uz prevenciju pruža prilagođen tretman učenicima u potrebi. Pristup se provodi kroz tri razine prevencije, u koje uključuje sve djelatnike škole, obitelj i lokalnu zajednicu. Istraživanja su pokazala da pozitivno utječe na školsku klimu, akademski uspjeh, pozitivno ponašanje, mentalno zdravlje i razinu samopouzdanja. Ono što je najvažnije za uspješnu implementaciju preventivnog programa je valjana edukacija i jačanje nastavničkih kompetencija. Također, razumijevanje i suradnja roditelja i šire zajednice pokazalo se kao veliki zaštitni faktor od razvijanja poremećaja u ponašanju. Nastavnici ističu da su njačešći izazovi implementaciji njihov nedostatak vremena, nedostatan znanje i manjak motivacije. Škole su dužne prepoznati značaj prevencije i donijeti plan djelovanja.

Ključne riječi: poremećaji u ponašanju, inkluzija, preventivni programi, PBIS

Abstract

Behavioral disorders as a phenomenon have lately been causing challenges on educational system. Inclusive society implies students with behavioral disorder, or the ones that are at risk of developing disorder have the same education possibilities for further success as their peers. For that reason, emphasis is placed on prevention of developing behavioral disorders through the whole school. Out of all prevention programs, which there are many, those that encourage positive forms of behavior and thinking have turned out to be the most effective. This paper shows PBIS prevention program (Positive Behavioral Interventions and Supports), which also provides special treatment for those who need it. The program is carried out through three tiers, in which it includes the whole school staff, family and local community. Research have shown that it benefits school atmosphere, academic success, positive behavior, mental health and the level of confidence. The most important factor for successful implementation of prevention program is good education and building teacher's competence. Also, parents' and community's understanding and cooperation have shown to be prohibitive factor in developing behavior disorders. Teachers point out that the biggest challenges to implementation are their lack of time and motivation, and insufficient knowledge. Schools are required to understand the importance of prevention and come with an action plan.

Keywords: behavioral disorders, inclusion, prevention programs, PBIS

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Bruna Macanović, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja prvostupnice pedagogije i engleskog jezika, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 22.9.2022.

Potpis

BMacanović

OBRAZAC I.P.

**IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI
REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU**

STUDENT/ICA	Bruna Macanović
NASLOV RADA	Implementacija programa poticanja pozitivnih oblika ponašanja u školama
VRSTA RADA	Završni rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	Društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	-
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. doc. dr. sc. Ines Blažević 2. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić 3. dr. sc. Martina Lončar, predavač

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

a.) u otvorenom pristupu

b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu

c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Potpis

BMacanović