

Izvannastavne aktivnosti u funkciji sprječavanja poremećaja u ponašanju

Maglić, Iva

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:024576>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-20**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru

Odjel za nastavničke studije u Gospiću
Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij za učitelje



Gospić, 2021.

Sveučilište u Zadru

Odjel za nastavničke studije u Gospiću
Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij za učitelje

Izvanastavne aktivnosti u funkciji sprječavanja poremećaja u ponašanju

Diplomski rad

Student/ica:

Iva Maglić

Mentor/ica:

prof. dr. sc. Smiljana Zrilić

Gospić, 2021.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Iva Maglić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Izvannastavne aktivnosti u funkciji sprječavanja poremećaja u ponašanju** rezultat mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mogega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mogega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Gospić, 2021.

SAŽETAK

IZVANNASTAVNE AKTIVNOSTI U FUNKCIJI SPRJEČAVANJA POREMEĆAJA U PONAŠANJU

Cilj istraživanja bio je utvrditi razlike u neprihvatljivim ponašanjima učenika s obzirom na područja izvannastavnih aktivnosti koje pohađaju. Ukupan uzorak učitelja/ica primarnog obrazovanja bio je 121 koji/e su procijenili/e 136 učenika, koji prema njihovim mišljenjima pokazuju određena neprihvatljiva ponašanja. Deskriptivni podaci izvannastavnih aktivnosti učenika pokazuju kako je u prosjeku najviše pohađaju izvannastavne aktivnosti u umjetničkom području (27,21%), potom tjelesno-zdravstvenom području (25,74%), pa jezično-komunikacijskom području (17,65%), praktičnom radu i dizajniranju (11,76%), a nešto manje u prirodoslovno-matematičkom području (10,29%) i društveno-humanističkom području (5,15%). Najmanje pohađaju aktivnosti u tehničko-tehnolojskom području (2,21%). Nakon provedene analize niza socio-demografskih čimbenika, škole Karlovačke županije imaju značajno više rezultate u nizu neprihvatljivih ponašanja u odnosu na druge ispitane županije. Također su utvrđene statistički značajne razlike u problemima u ponašanju s obzirom na dob učenika/ca, odnosno ova neprihvatljiva ponašanja imaju značajno više učenici viših razreda. Statistički značajna razlika pokazala se i za čimbenik strukture obitelji s obzirom na emocionalne poteškoće, odnosno učenici samohranih majki imaju više neprihvatljivih ponašanja. Statistički značajna razlika pokazala se i za broj članova kućanstva s obzirom na probleme u ponašanju učenika, odnosno to neprihvatljivo ponašanje češće imaju učenici iz višečlanih obitelji. Statistički značajna razlika pokazala se i za ostvarivanje prijateljskih odnosa čimbenika problema u odnosima s vršnjacima i prosocijalno ponašanje, gdje učenici koji imaju problema u odnosu s vršnjacima manje razvijaju prijateljske odnose u svome okruženju od učenika koji imaju razvijenije prosocijalno ponašanje.

Ključne riječi: izvannastavne aktivnosti, neprihvatljiva ponašanja, prevencija poremećaja u ponašanju, učenici razredne nastave

SUMMARY

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE FUNCTION OF PREVENTING BEHAVIORAL DISORDERS

The aim of the research was to determine the differences in unacceptable behaviors of students with regard to the areas of extracurricular activities they attend. The total sample of primary school teachers was 121, which was assessed by 136 students, who in their opinion show certain unacceptable behaviors. Descriptive data of extracurricular activities of students show that on average they attend extracurricular activities in the field of art (27.21%), then in the field of physical health (25.74%), then in the field of language and communication (17.65%), practical work and design (11.76%), and somewhat less in the field of science and mathematics (10.29%) and the field of social sciences and humanities (5.15%). They attend the least activities in the technical-technological area (2.21%). After analyzing a number of socio-demographic factors, Karlovac County schools have significantly higher scores in a number of unacceptable behaviors compared to other surveyed counties. There were also statistically significant differences in behavioral problems with regard to the age of students, ie these unacceptable behaviors have significantly more students in higher grades. A statistically significant difference was also shown for the family structure factor with regard to emotional difficulties, ie students of single mothers have more unacceptable behaviors. A statistically significant difference was also shown for the number of household members with regard to problems in student behavior, ie this unacceptable behavior is more common in students from large families. A statistically significant difference was also shown for the realization of friendly relations of peer problems and prosocial behavior, where students who have problems with peers develop less friendly relations in their environment than students who have more developed prosocial behavior.

Key words: extracurricular activities, behavioral disorders, prevention of behavioral disorders, primary school students

TABLICA SADRŽAJA:

UVOD.....	1
1. DEFINIRANJE POREMEĆAJA U PONAŠANJU	2
2. ETIOLOGIJA POREMEĆAJA U PONAŠANJU	3
2.1. TEORIJA PRIVRŽENOSTI	3
2.2. TEORIJA AKCIJE.....	4
2.3. FUNKCIONALISTIČKA TEORIJA.....	5
2.4. TEORIJA ZNAČENJA	5
2.5. EKOLOŠKO-SUSTAVNA TEORIJA	6
3. PODJELA POREMEĆAJA U PONAŠANJU.....	7
3.1. EKSTERNALIZIRANI POREMEĆAJI PONAŠANJA.....	7
3.1.1. DEFICIT PAŽNJE/HIPERAKTIVNI POREMEĆAJ	7
3.1.2. POREMEĆAJI OPHOĐENJA	9
3.2. INTERNALIZIRANI POREMEĆAJI PONAŠANJA	12
3.2.1. ANKSIOZNI POREMEĆAJI.....	12
3.2.2. DEPRESIVNI POREMEĆAJI	13
4. PREVENCIJA POREMEĆAJA U PONAŠANJU	15
4.1. RIZIČNI I ZAŠTITNI ČIMBENICI	16
4.2. PREVENCIJA POREMEĆAJA U PONAŠANJU	17
5. IZVANNASTAVNE AKTIVNOSTI	19
5.1. ORGANIZACIJA RADA IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI	20
5.2. PODRUČJA IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI	22
5.3. METODE RADA IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI.....	23

5.4. VODITELJI IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI.....	25
5.5. FUNKCIJA IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI	26
6. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	28
7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	29
7.1. SUDIONICI ISTRAŽIVANJA	29
7.2. POSTUPAK ISTRAŽIVANJA.....	29
7. 3. INSTRUMENTI.....	29

8. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	30
9. RASPRAVA	59
10. ZAKLJUČAK	62
11. LITERATURA	63
12. PRILOZI	67

UVOD

Od 19. stoljeća do danas, poimanje pojma poremećaji u ponašanju znatno se promijenilo. Znanstvene grane različito pristupaju definiranju pojma, a zakonsko gledište tumači poremećaje ponašanja kroz svoje zakonske okvire. Sukladno tome, pedagoška uvjerenja temelje se na prevalenciji poremećaja u ponašanju kako bi se poboljšao razvoj zdrave čovjekove osobnosti. Osim roditelja, s poremećajima u ponašanju suočavaju se brojni učitelji, pedagozi i ostalo školsko osoblje, koji svakodnevno rade na poboljšanju kvalitete školskog okruženja i razvoja učenika.

U ovome radu naglasak se stavlja na izvannastavne aktivnosti kao mjeru prevalencije poremećaja u ponašanju. U prvome dijelu rada objašnjeni su temeljni pojmovi poremećaja u ponašanju, njihova etiologija i osnovna socijalnopedagoška podjela prema Bouillet i Bijedić (2007). Osim toga, opisani su i rizični i zaštitni čimbenici te prevalencija poremećaja u ponašanju, gdje se izvannastavne aktivnosti navode kao jedan od oblika prevalencije poremećaja u ponašanju, koji je nažalost nedovoljno istražen.

Nadalje, u radu su opisane i izvannastavne aktivnosti, njihova organizacija, funkcija, metode rada i područja izvannastavnih aktivnosti koja su podijeljena prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu iz 2011., a do danas su ostala nepromijenjena. One su značajan dio školskog života i osnova kvalitetno provedenog slobodnog vremena učenika, gdje osim stjecanja dodatnih kompetencija, učenici razvijaju socijalne, komunikacijske i organizacijske vještine koje im uvelike olakšavaju svladavanje temeljne nastave.

U istraživanju se htjelo ispitati sudjelovanje učenika s neprihvatljivim ponašanjima u izvannastavnim aktivnostima, razlike u broju učenika s neprihvatljivim ponašanjima s obzirom na socio-demografska obilježja te razlike neprihvatljivih ponašanja s obzirom na izvannastavnu aktivnost koju učenik/ca polazi. Metodologija je proizašla iz teorijskog dijela, zatim slijede rezultati istraživanja te zaključak cjelokupnog rada i prilozi korišteni tijekom provođenja istraživanja.

1. DEFINIRANJE POREMEĆAJA U PONAŠANJU

Još od 19. stoljeća, poremećaji u ponašanju započeli su se promatrati kao zasebne cjeline. Iako su se definirali kroz razne termine, poput na primjer, moralne izopačenosti, označavali su ljude antisocijalnog ponašanja bez psihotičnih simptoma, a kasnije se pojam dovodi u svezu i s kriminalnim ponašanjem kao posljedicom određenog psihičkog poremećaja. Osnutkom prve klinike, 1926. godine, koja je zbrinjavala maloljetne delikvente, William Hill započeo je s promatranjem poremećaja u ponašanju, sagledavajući biološke i socijalne utjecaje na različite oblike delikvencije (Pejović Milovančević; Popović Deušić; Aleksić, 2002).

Različite znanstvene grane pristupaju definiranju poremećaja u ponašanju ovisno o njihovom pristupu promatranja. Psihijatrijsko gledište usmjereno je na definiranje poremećaja kroz dijagnostički klasifikacijski sustav, a psihološko kroz dva gledišta: internalizirano ili kontrolirano ponašanje i eksternalizirano ili teško kontrolirano ponašanje. Pedagoški stavovi o poremećajima u ponašanju usmjereni su prema određenim poteškoćama u razvoju i školi, određenim smetnjama u disciplini i terapijskim mjerama koje se mogu provesti u svrhu njihove prevencije. S druge strane, zakonsko gledište na poremećaje u ponašanju gleda kao na delikventna ponašanja i kažnjava ih sukladno dobi i kršenju određenog zakona (Koščak, 2012).

Prema Uzelac i Bouillet (2007), poremećaji u ponašanju su određene pojave u ponašanju kojima mlada osoba, prema nekim društvenim normama, poput na primjer radu i učenju, iskazuje negativan stav. Sukladno tome, osobe s poremećajima u ponašanju, ne prihvaćaju standardna društvena, emocionalna i moralna ponašanja, a razlozi nisu povezani sa senzornim oštećenjima, poremećajem govora, mentalnom zaostalošću ili tjelesnim nesposobnostima. Uzelac (1995.) navodi da se poremećaji u ponašanju razlikuju od standardnih ponašanja većine mladih neke društvene sredine, ponašanja koja su opasna i/ili štetna za osobu i njenu okolinu i ponašanja za koja je potrebna određena stručna pomoć radi socijalne integracije osobe. Problemi u jednom području funkcioniranja, dovode do problema u nekom drugom području jer se smatraju rezultatom dinamičkih odnosa osobe i njene

okoline, što tijekom duljeg vremenskog perioda dovodi do stabilnosti poremećaja (Bouillet i sur, 2007). Jašović (1983) navodi kako se radi o ponašanjima pojedinca koja su društveno neprihvatljiva i koja prilikom eksponiranja društvu bivaju sankcionirana radi zaštite određenih društvenih dobara i vrijednosti.

2. ETIOLOGIJA POREMEĆAJA U PONAŠANJU

Uzroci poremećaja u ponašanju smatraju se složenim procesom koji obuhvaća individualne i društvene pojave te razne čimbenike. Prve teorije o poremećajima u ponašanju odnosile su na pronalaženje uzročno-posljedičnih odnosa uzroka i samoga ponašanja. Kasnije, u 19. stoljeću, razvijaju se cjelovitije teorije o uzrocima poremećaja u ponašanju koje su bile temelj današnjih shvaćanja poremećaja. U nastavku su opisane neke od etioloških teorija poremećaja u ponašanju.

2.1. TEORIJA PRIVRŽENOSTI

Teoriju privrženosti razvio je britanski psihoanalitičar John Bowlby u drugoj polovici 20. stoljeća. Njome je želio objasniti psihopatologiju i fenomene koji dotadašnjim psihološkim teorijama nisu bili dovoljno istraženi. Teorija naglašava da su sva ljudska bića rođenjem predodređena stvaranju odnosa privrženosti (Bouillet i Uzelac, 2007). Privrženost možemo definirati kao trajnu i sigurnu emocionalnu vezu ili prisutnost u odnosu na drugu osobu, a kada govorimo o djeci odnosi se na povezanost djeteta s roditeljem/skrbnikom (Bowlby, 1969). Kvaliteta veze roditelja/skrbnika i djeteta te stvaranje ranih veza potiče razvijanje osjećaja povezanosti i brige. Dakle, privrženost se smatra evolutivnom prilagodbom u svrhu preživljavanja (Ajduković; Kregar Orešković; Laklija, 2006).

Pri odstupanju u psihološkom i socijalnom funkcioniranju neke osobe, teorija privrženosti ima važnu ulogu, jer se etiologija poremećaja u ponašanju kroz ovu teoriju, zasniva na kvaliteti međuljudskih odnosa. Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju imaju dvije temeljne uloge roditeljskog odnosa koje su povezane s poremećajima u ponašanju kod djece. One se odnose na grub i strog odgoj te nedostatak discipline i jasnog nadzora (Bouillet i Uzelac, 2007).

Ako dijete pokazuje privrženost prema roditelju/skrbniku te se potiču djetetove pozitivne emocionalne reakcije, veća je vjerojatnost da će dijete razviti sigurnost i povjerenje

koje mu je potrebno za nesmetano odrastanje i istraživanje okoline. Razvije li dijete osjećaj privrženosti u ranoj dobi, pozitivne emocionalne reakcije trajat će i u okolnostima odsustva figure privrženosti (Ajduković i sur., 2006).

S obzirom na osjećaj povezanosti i sigurnosti privrženost se dijeli na:

- a) *sigurnu privrženost* gdje je figura privrženosti sigurna baza preko koje dijete istražuje svijet oko sebe i postupno razvija samopouzdanje kroz uspostavljanje socijalnih odnosa,
- b) *anksiozno izbjegavanje privrženosti* kroz koju dijete roditelje doživljava u negativnom kontekstu, kao nedostupne osobe sklone kontroli,
- c) *anksioznu privrženost* gdje su roditelji istovremeno prihvaćajući i odbijajući što kod djeteta dovodi do razvijanja ovisnosti o drugima i emocionalne nestabilnosti (Bouillet i sur., 2007).

2.2. TEORIJA AKCIJE

Prema Maxu Weberu socijalno djelovanje odražava se na razini individualnih misli i akcije. Ono može biti ciljano racionalno, vrijednosno racionalno, afektivno i tradicionalno. Kod ciljanog racionalnog socijalnog djelovanja pojedinac je svjestan ciljeva i sredstava te posljedica istih, dok je kod vrijednosno racionalnog djelovanja pojedinac apsolutno siguran u jedno racionalno i vrijednosno ponašanje i djeluje po istome bez obzira na uspjeh. Afektivno ponašanje okrenuto je djelovanju bez obzira na posljedice, tj. djelovanje je izvan granica svjesnoga i očituje se kroz unutarnju potrebu pojedinca. Tradicionalno ponašanje očituje se kroz instinktivno proživljavanje i već primljene, poznate podražaje iz okoline (Bouillet i sur., 2007).

Važnim predstavnikom teorije akcije smatra se Talcott Parsons prema kojemu je teorija akcije podijeljena na nekoliko osnovnih elemenata. Polazi od činjenice da socijalno djelovanje ljudi proizlazi o njihovom mišljenju o sebi i drugima te vanjskim čimbenicima koji na to utječu. Ljudsko ponašanje djeluje u smjeru subjektivnih namjera i potreba svakog čovjeka pri tome služeći se raznim sredstvima i metodama kako bi došli do cilja. Smjer ljudskog djelovanja predodređen je neprilagodljivim vanjskim čimbenicima, a svaka osoba izabire i procjenjuje što će i kako učiniti. Pri donošenju takvih odluka, ljudi se vode određenim moralnim načelima i pravilima (Ritzer, 1997).

Teorija akcije na poremećaje u ponašanju gleda kao na odraz neuspjelog funkcioniranja socijalnog sustava koje nije omogućilo pojedincu pravodobnu socijalizaciju te je isti motiviran ponašati se suprotno određenom normativnom modelu. No ipak, teorija nije dovoljno istražena te ne nudi dovoljno objašnjena za uzroke poremećaja u ponašanju (Bouillet i sur., 2007).

2.3. FUNKCIONALISTIČKA TEORIJA

Funkcionalistička teorija također nudi određena objašnjenja uzroka poremećaja u ponašanju. Osnova funkcionalizma zasniva se na ideji o funkcionalnom jedinstvu društva. Društvo se promatra kao skup različitih dijelova koji su međusobno povezani i djeluju usklađeno i harmonizirano. Svaki društveni oblik predodređen je da svojom funkcijom pridonosi skladnom funkcioniranju društva, a njegova uloga objašnjava se kroz zadovoljenje određene potrebe. Prema tome, čovjek se smatra dijelom sustava, a ne aktivan sudionik istoga koji ima mogućnosti nešto promijeniti (Bouillet i sur., 2007).

Funkcionalisti na pojedinca, koji ima određene poremećaje u ponašanju, gledaju kao na disfunkcionalni dio sustava, te njegovo ponašanje nije dio dane socijalne strukture već infekcija nekom bolesti koja je rezultat neuspjelog procesa socijalizacije, psihičkih poteškoća pri djelovanju u skladu s pravilima te trauma nastala izloženosti konfliktnim normama. Funkcionalizam na poremećaje u ponašanju gleda kao na individue koji su sami odgovorni za takvo ponašanje, iako polazi od društva kao globalnog sustava (Bouillet i sur., 2007).

2.4. TEORIJA ZNAČENJA

Chartes Morris kao začetnik teorije značenja objašnjava da je osnovno obilježje ljudskog ponašanja niz reakcija kojima dolazimo do ciljeva i zadovoljavamo određene potrebe. Samim time, ponašanje je predodređeno nekim ciljem, a simulatori dolaze iz vanjskih podražaja te djeluju na receptore organizma, što može, ali i ne mora izazvati reakciju. Morris također smatra kako svako ponašanje odgovara okolini u kojoj subjekt djeluje i u kojoj on zadovoljava svoje potrebe. Dakle, socijalna struktura se ne sastoji od samih pojedinaca, već od njihovih misli i predodžbi koje se povezuju u strukture. Poremećaje

u ponašanju promatra kao iskustvo stečeno percipiranjem podražaja iz okoline koji se sastoje od konkretnih ponašanja i uopćavanja stečenog socijalnog iskustva (Bouillet i sur., 2007).

2.5. EKOLOŠKO-SUSTAVNA TEORIJA

Američki psiholog Bronfenbrenner razvio je ekološko-sustavnu teoriju kojom se smatra da je za djetetov razvoj najvažnija kombinacija bioloških činitelja i podražaja iz okoline. Uspostavlja dva socijalna činitelja važna za čovjekov razvoj:

- a) jedna ili više odraslih osoba mora djetetu pružiti bezuvjetnu ljubav,
- b) odrasli moraju davati podršku djetetovu razvoju te s njime provoditi vrijeme kako u obiteljskom, tako i u vanjskom okruženju.

Razvoj djeteta praćen je sustavom njegova okruženja uvjetovanim uzajamnim interakcijama koje čine skup sustava koji se uklapa jedan u drugi. Dijete čini polazište krugova, a različite individue i grupe tvore njegov mikrosustav, mezosustav, egzosustav i makrosustav (Bouillet i sur., 2007).

Mikrosustavom se smatra najbliže djetetovo okruženje s kojim ima najraniji kontakt i utjecaj. U tu skupinu spadaju roditelji, braća, sestre, skrbnici i dr. Uloge, aktivnosti i međuljudske odnose dijete usvaja iz neposrednog okruženja, a odnosi se događaju dvosmjerno. Na primjer, dijete ima utjecaj na svoje roditelje, ali njihovo ponašanje također direktno djeluje na dijete (Härkönen, 2007).

Mezosustav obuhvaća veze i procese koji se odvijaju između dva ili više okruženja koja sadrže osobu u razvoju (npr. odnosi između kuće i škole, škole i radnog mjesta itd.) (Härkönen, 2007). On je važan jer predstavlja vezu između djetetova mikrosustava i socijalnog okruženja što je bitno za pravodoban djetetov razvoj i socijalizaciju (Bouillet i sur., 2007).

Egzosustav je usko povezan s mezosustavom i označava socijalne institucije, poput zdravstvenih ustanova ili socijalne službe, koje djeluju zajedno s mezosustavom (Bouillet i sur., 2007). Dakle, u egzosustavu se događaju događaji koji utječu na procese unutar neposrednih postavki koje tu osobu sadrže (Härkönen, 2007).

Makrosustav je najglobalnija razina, koja obuhvaća sve prethodno navedene razine. Ono nema neposredan utjecaj na djetetov razvoj, ali ga svojim elementima uvelike uvjetuje.

Uključuje razne društvene promjene i formiranje sustava vrijednosti što povećava rizik razvoja poremećaja u ponašanju (Bouillet i sur., 2007).

3. PODJELA POREMEĆAJA U PONAŠANJU

Poremećaji u ponašanju nemaju ustaljenu definiciju te ih razni autori različito definiraju i klasificiraju. Općeniti model klasifikacije može pomoći pri razumijevanju poremećaja u ponašanju i informirati o zajedničkim obilježjima pojedinih kategorija. Određene zajedničke osobine neke skupine djece i mladih, grupiraju se prema sličnostima nekih struktura i osobina što pomaže pri određivanju vrste tretmana, tj. prevencije poremećaja u ponašanju (Bouillet i sur. 2007). Najuobičajnija socijalno pedagoška podjela poremećaja u ponašanju prema navedenim autorima dijeli se na pretežito aktivne (eksternalizirane) i pretežito pasivne (internalizirane) poremećaje u ponašanju.

3.1. EKSTERNALIZIRANI POREMEĆAJI PONAŠANJA

Eksternalizirani poremećaji ponašanja odnose se na poremećaje nedovoljno kontroliranog ponašanja koje karakterizira svako ponašanje koje na bilo koji način može naštetiti socijalnim normama i pravima drugih ljudi. Djeca s utvrđenim eksternaliziranim poremećajem ponašanja nemaju gotovo nikakvu kontrolu nad određenim oblicima ponašanja za koja se smatra, da bi ih s obzirom na dob, trebali kontrolirati. Takvu djecu često opisujemo kao agresivnu, impulzivnu, hostilnu, negativnu, a s obzirom da nisu u mogućnosti poštivati društvene norme i zakone, skloni su delikvenciji i kriminalnom ponašanju (Lebedina Manzoni, 2007). Većina autora u eksternalizirana ponašanja ubrajaju poremećaj pažnje (ADHD) i poremećaji ophođenja koji obuhvaćaju raznolike oblike nekontroliranog ponašanja, ali ih nije moguće jednoznačno definirati. U poremećaje ophođenja autori ubrajaju: neposlušnost, suprotstavljanje, destruktivnost, agresivnost, delikvenciju i negativističko ponašanje (Koller-Trbović, 1998).

3.1.1. DEFICIT PAŽNJE/HIPERAKTIVNI POREMEĆAJ

Poremećaj pažnje, poremećaj impulzivnosti i hiperaktivnosti, zaokupio je mnoge stručnjake, a među njima i nastavnike koji se u današnje vrijeme sve više susreću s

kombinacijama ovih poremećaja. Prema Sekušak-Galešev (2005), pomanjkanje pažnje/hiperaktivni poremećaj možemo definirati kao razvojni poremećaj nedostatka sprječavanja ponašanja koje se očituje kao razvojno neodgovarajući stupanj pažnje i pretjerane aktivnosti te otežava svakodnevno obavljanje životnih aktivnosti. Kako bi sindrom bio valjano dijagnosticiran mora se opetovano javljati kod kuće, u školi te kod socijalnih kontakata. Sindrom procjenjujemo kroz pažnju, povišenu motoričku aktivnost i koordinaciju te impulzivnost. Vrlo bitan problem sindroma je što dijete nema selektivnosti i ne uspijeva duže zadržati pažnju na određenom zadatku (Lebedina Manzoni, 2007).

Dijagnostički kriteriji za deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj DSM-IV (APA,1996):

- a) rade pogreške ili ne posvećuju pažnju detaljima zbog nemara u školskim uradcima ili drugim aktivnostima,
- b) često imaju poteškoća s održavanjem pažnje pri obavljanju zadaća ili igri,
- c) često se čini kao da ne slušaju iako im se i izravno obraćali,
- d) često izbjegavaju ili odbijaju zadatke koji zahtijevaju duži mentalni napor,
- e) često ih ometaju vanjski podražaji,
- f) često pretjerano pričaju,
- g) često tresu rukama ili nogama ili se vrpolje na mjestu,
- h) često pretjerano trče ili se penju u situacijama u kojima je to neprikladno,
- i) često zaboravljaju dnevne aktivnosti,
- j) često imaju problema mirno i tiho se igrati ili obavljati neku aktivnost,
- k) često imaju poteškoća s čekanjem reda,
- l) često upadaju drugima u razgovor ili igru,
- m) ustaju sa sjedala gdje se očekuje da ostanu na mjestu,
- n) često gube stvari za ispunjavanje zadaće,
- o) često imaju poteškoća s organiziranjem zadataka ili aktivnosti.

Sindrom će se dijagnosticirati kada se u ponašanju djeteta manifestira šest ili više opisanih obilježja, ako simptomi traju duže od šest mjeseci i nisu sustavni s razvojnim stupnjem djeteta. Deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj prisutan je kod osoba svih dobnih uzrasta, a procjenjuje se učestalost pojavljivanja kod školske djece 5-7 % te je češći kod dječaka nego kod djevojčica, a u odrasloj dobi je prisutnost poremećaja podjednaka kod oba spola (Sekušak-Galešev, 2005). Mnoga hiperaktivna djeca imaju poteškoća pri sklapanju prijateljstava, tj. općenito pri socijalnom kontaktu. Kratki opseg pažnje, impulzivnost i

nemogućnost usvajanja socijalnih pravila kao posljedicu ostavljaju javljanje osjećaja izopačenosti i odbačenosti i mnoge druge negativne osjećaje. Upravo zbog toga takva djeca razvijaju nisko samopoštovanje i potrebna im je pomoć da promijene osjećaje i sliku o sebi (Bouillet i sur., 2007). Stoga je vrlo važno poticati sljedeće komponente u procesu odgoja i obrazovanja hiperaktivne djece (Prvčić i Rister, 2009):

- a) naglašavanje pozitivnih ponašanja radi razvijanja samopoštovanja djeteta,
- b) odrediti realistična očekivanja,
- c) jasna komunikacija koja podrazumijeva jednostavne, konkretne upute,
- d) jasan raspored aktivnosti, usklađenost stavova odgojitelja te postavljanje jasnih granica ponašanja,
- e) razumijevanje specifičnog načina funkcioniranja,
- f) poštovanje djetetovih potreba i dr.

Najvažnije je razvijati pozitivne osjećaje prihvaćanja i samopoštovanja koji pomažu djetetu pri funkcioniranju u svakodnevnim socijalnim okruženjima. Ako dijete iznevjeri neka očekivanja, potrebno je preispitati jesu li upotrijebljene sve metode i sredstva koja su raspoloživa za dobivanje željenog ponašanja. Također, dijete treba naučiti da mora snositi odgovornost za posljedice određenog ponašanja, što je sastavi dio postupka discipliniranja. Hiperaktivna djeca često su kreativna i imaju mnoge talente, a otkrivanje, naglašavanje i poticanje njihovih talenata dovodi do mijenjanja i razvoja niskog samopoštovanja i negativnih osjećaja djece (Bouillet i sur., 2007).

3.1.2. POREMEĆAJI OPHODENJA

Razni oblici negativističkog i nedovoljno kontroliranog ponašanja možemo ubrojiti u poremećaje ophođenja. To su npr. agresivnost, delikvencija, suprotstavljanje, neposlušnost te razni oblici destruktivnog ponašanja koje je prema LebedinaManzoni (2007) nemoguće jednoznačno definirati. DSM-IV (1996) klasifikacija dijeli simptome poremećaja ophođenja na:

- a) agresivnost prema ljudima i životinjama,
- b) uništavanje imovine,
- c) krađe ili prijevare,
- d) ozbiljno narušavanje pravila.

Razni modeli ponašanja očituju se u različitim životnim okruženjima poput kuće, škole ili neke šire zajednice. Ono što povezuje navedene oblike ponašanja odnosi se na kršenje društvenih normi i prava ljudi iz zajednice. U razmatranju poremećaja ophođenja također treba sagledati socijalne i ekonomske čimbenike neke zajednice u kojoj se ponašanje sustavno ponavlja (Lebedina Manzoni, 2007). Davison i Neale (1999) navode kako jedan fizički sukob godišnje ne predstavlja veliki problem, dok s druge strane jedan fizički sukob tjedno jest problem.

Agresivno ponašanje ima široki spektar specifičnih ponašanja čije je zajedničko obilježje nanošenje štete drugim bićima ili stvarima, ali isto tako obuhvaća i namjeru da se šteta nanese (Bouillet i sur., 2007). Prema Žužul (1989) možemo izdvojiti četiri oblika dječje agresivnosti:

- a) specifična (instrumentalna) agresija koja je usmjerena na dobivanje ili zadržavanje određenih pozicija ili objekata ili prihvaćanju željenih aktivnosti,
- b) hostilna (zadirkujuća) agresija koja se odnosi na provociranje ili ozljeđivanje drugih osoba,
- c) reaktivna (defenzivna) agresija koja je izazvana postupcima drugih,
- d) agresivna igra koja uključuje nanošenje ozljeda drugim osobama, a rezultat je fizičke igre.

Agresivno ponašanje motivirano je raznim negativnim osjećajima, poput ljutnje ili bijesa. U školskoj dobi djeca su posebno osjetljiva na prijevare, laganje, zadirkivanje, zapovijedanje drugih osoba ili djece, nepravedno kažnjavanje, zanemarivanje ili ignoriranje od strane odraslih osoba te svako narušavanje pravednosti. U adolescenciji djeca s poremećajima ophođenja često pribjegavaju delikventnom i devijantnom ponašanju (Bouillet i sur., 2007).

Delikventno ponašanje, kao jedan od poremećaja ophođenja, odnosi se na imovinski kriminalitet, jer upravo on obuhvaća najveći dio delikvencije mladih. Djeca i adolescenti najčešće se upuštaju u delikvenciju zbog želje za uzbudljivim događajima, potvrde za samopotvrđivanjem ili stjecanjem određenog društvenog statusa te raznih drugih motiva koji nisu u izravnoj vezi s prisvajanjem tuđe imovine (Bouillet i sur., 2007).

Vodak i Šulc (1966) motive delikvenata povezuju uz činitelje:

- a) zadovoljavanje osnovnih potreba (npr. prehrambenih) javlja se kao motiv kod djece koja su odbjegli od kuće ili su iz obitelji gdje te potrebe nisu pravodobno zadovoljene,

- b) emocionalni motiv postoji kada osoba otuđuje imovinu kako bi udovoljila osjećajima druge osobe ili nanijela štetu drugoj osobi,
- c) lakomi motivi se razvijaju kod osoba kojima je primaran motiv krađa i krše sve odredbe kaznenih zakona,
- d) slučajan interes nastaje u situacijama koje nisu isplanirane, a odnose se na jednostavno prisvajanje tuđe imovine,
- e) nagon za posjedovanjem je motiv razvojno uvjetovane i egoistički usmjerene tendencije prisvajanja tuđe imovine bez vremenske odgode te bez obzira na sredstva koja je potrebno upotrijebiti,
- f) potreba za avanturizmom odnosi se na zadovoljavanje potrebe, a otuđivanje imovine je nevažno za počinitelja,
- g) psihička bolest kod koje je krađa posljedica psihičkog stanja osobe (npr. kleptomanija).

Socijalni, ekonomski i genski faktori, obiteljski i ljubavni odnosi, samo su neki od faktora koji se navode kao mogući uzročnici poremećaja ophođenja. Nedostatna emocionalna pobudljivost još je jedan od nasljednih činitelja koji potiče nastanak poremećaja ophođenja, a odnosi se na smanjenu osjetljivost i odgovornost prema okolini i poticajima iz nje. Iz toga razloga djeca čiji životni uvjeti pogoduju razvoju delikvencije, ne postaju delikventi jer ih njihova sposobnost pobudljivosti i reagiranja na razne oblike socijalnog potkrepljivanja dovodi do razvijanja socijalizacije i društveno prihvatljivih oblika ponašanja (Rosenhan i Seligman, 1995., prema Lebedina Manzoni, 2010).

Socijalni razvoj djece najviše ovisi o obitelji koja se pri tome smatra primarnim činiteljom. Roditeljsko odbacivanje, nasilje u obitelji ili devijantno ponašanje roditelja pridonosi razvoju poremećaja ophođenja jer neprihvatljivo ponašanje djeca uče iz neposrednog okruženja. Razvijanje moralne svijesti, pozitivnih i pravednih osjećaja te želje za poštovanjem zakona i pravila važan su dio odgoja djece i mladeži kako bi se spriječilo nastajanje poremećaja ophođenja (Lebedina Manzoni, 2007).

U poremećaje ophođenja ubrajaju se i razni oblici nametljivog ponašanja čiji je cilj skrenuti pozornost na sebe, biti zanimljiv, zabaviti okolinu i proći zapaženo. Tako ponašanje najčešće se javlja kod djece sa smanjenim osjećajem pripadanja zbog nedostatka roditeljske brige. Nametljivost poprima oblik poremećaja u ponašanju kada se odvija sustavno i kada remeti svakodnevno funkcioniranje osobe i njegova socijalnog okruženja. Ono se sprječava posvećivanjem pažnje djetetu i prije očitovanja nametljivog ponašanja (Boiullet i sur., 2007).

3.2. INTERNALIZIRANI POREMEĆAJI PONAŠANJA

Internalizirano ponašanje odnosi se na pasivne probleme u ponašanju, koji u praksi, predstavljaju veći problem samoj osobi nego njenoj okolini. Dok su osobe s eksternaliziranim poremećajima u ponašanju ekstrovertirani prema okolini i zajednici u kojoj obitavaju, internalizirani poremećaji ponašanja poprimaju simptome kontroliranog ponašanja s visokim stupnjem anksioznosti (Lebedina Manzoni, 2007). Temelj internaliziranih poremećaja u ponašanju uspostavlja se kroz očite promjene u spoznajnom, motoričkom i tjelesnom ponašanju, popraćene raznim problemima emocionalne regulacije (Macuka i Jurkin, 2014). Bouillet i Uzelac (2007) u internalizirane poremećaje ponašanja uvrštavaju plašljivost, povučенost, potištenost, nemarnost i lijenost te neurotski uvjetovane poremećaje ponašanja, dok Lebedina Manzoni (2007) tu podjelu svrstava u tri glavne kategorije koje se odnose na strahove u djetinjstvu, socijalnu povučенost i depresivnost. Možemo vidjeti kako se obje podjele temelje na mehanizmima emocionalnih doživljaja i regulacije s kojom se djeca s internaliziranim poremećajima ponašanja nisu u stanju samostalno suočiti.

3.2.1. ANKSIOZNI POREMEĆAJI

Anksioznost je poremećaj koji se javlja kao najčešći problem djece i mladih. Razni oblici izazova, novonastalih situacija koje dovode do opterećenja života djeteta, sastavni su dio njegova odrastanja. No, kada dijete nije u stanju svakodnevne situacije samo procesuirati i s njima se suočiti, javljaju se emocionalne reakcije koje, ako se javljaju opetovano, dovode do razvoja anksioznosti (Lebedina Manzoni, 2007).

Anksioznost se povećava sukladno djetetovu odrastanju, tj. različiti oblici anksioznosti karakteristični su za određenu djetetovu dob. Prema tome Poljak i Begić (2016) navode kako postoje normalna (fiziološka) anksioznost koja se veže uz novonastale ili ugrožavajuće situacije te patološka anksioznost koju obilježava strah bez vanjskog prisustva ugrožavajućeg objekta. Kod straha postoji svjesno percipirani objekt prema kojemu se strah iskazuje i povezujemo ga s fiziološkom anksioznošću, dok se kod patološke anksioznosti radi o percipiranju straha u budućnosti. Izražavaju se kroz uznemirenost, napetost, razdražljivost i tjeskobu (Lebedina Manzoni, 2007).

Plašljivost svrstavamo kao još jedan od anksioznih poremećaja u ponašanju prema kojemu se dijete osjeća bespomoćno, opterećeno, u svemu vidi opasnost i nije u stanju izraziti

vlastitu osobnost. Plašljivost se obično razvija kod djece koja su odjednom stavljena u novo socijalno okruženje ili su posljedica nekih organskih oštećenja (Bouillet i sur., 2007). Tako separacijska anksioznost podrazumijeva pretjeranu anksioznost zbog odvojenosti od određene osobe, na primjer, dijete prilikom polaska u vrtić. U ranom djetinjstvu takva anksioznost se smatra primjerenom za djetetovu razvojnu dob, no kada se to dešava u osnovnoškolskoj dobi, signalizira se potrebi primjene određenih preventivnih postupaka (Lebedina Manzoni, 2007).

Kao popratna pojava plašljivosti javlja se povučenost koja djecu karakterizira kao povučene, mirne, tihe i pasivne, introvertirane osobe. Takva djeca češće izražavaju ljutnju i neprijateljsko raspoloženje prema okolini, nemaju razvijene socijalne vještine za osnivanje ili održavanje socijalnih odnosa, zatvorene su i samofokusirane (Bouillet i sur., 2007). Socijalna povučenost predstavlja problem pri sudjelovanju u svakodnevnim aktivnostima zbog kojih takva djeca izbjegavaju uključivanje u razne igre i aktivnosti koje ostalima predstavljaju ugodu (Lebedina Manzoni, 2007).

Anksiozni poremećaji uvelike utječu na školski uspjeh djeteta, a očituju se nizom kognitivnih, emocionalnih i tjelesnih simptoma. Pravovremeno prepoznavanje i prevencija razvoja anksioznih poremećaja omogućuju djetetu uredan psihosocijalni rast i razvoj, a ukoliko se poremećaji ne uoče na vrijeme, mogu zahtijevati kombinaciju psihoterapije i farmakoterapije (Poljak i Begić, 2016).

3.2.2. DEPRESIVNI POREMEĆAJI

Od početka ljudskog roda, depresivni poremećaji i negativno raspoloženje pratioci su svih nacija, religija i dobnih skupina. U današnje, suvremeno doba, depresija je jedan od najučestalijih poremećaja te zahvaća sve dobne skupine i postaje uobičajena kao i druge bolesti, koje nisu emocionalnog karaktera. Predmet je istraživanja mnogih psihologa i psihijatara koji otkrivaju nove simptome i kliničke slike pacijenata u skladu s razvitkom modernog načina života.

Riječ depresija potječe od latinske riječi *depressio* što bi značilo nešto udubiti ili pritisnuti ([http1](http://)). Suvremene teorije poimanja depresije okrenute su shvaćanju depresije kao emocionalne reakcije koja varira od svakodnevnog negativističkog emocionalnog stanja do teške kliničke slike (Hrabrak-Žerjavić; Silobrić Radić; Folnegović-Šmalc; Mimica, 2004). Lebedina-Manzoni (2007) depresiju definira kao emocionalno stanje popraćeno tugom,

neraspoloženjem, utučenosti i žalosti, tj. kao patološko stanje u kojemu trajanje i intenzitet emocionalnih reakcija nije u skladu sa sastavnim dijelom životnog procesa starenja.

Simptomatska slika depresivnih poremećaja generalno je jednaka bez obzira na dob i spol osobe. Najčešći popratni simptomi su umor, problemi koncentracije, suicidalne misli te odsutnost zadovoljstva u svakodnevnim životnim aktivnostima. Ono što razlikuje depresivnost djece i odraslih odnosi se na učestaliji osjećaj krivnje i pokušaja samoubojstava kod djece i mladih (Lebedina-Manzoni, 2007). Na uzorku od 939 srednjoškolaca potvrđena je snažna povezanost suicidalnih misli s niskim samopoštovanjem i depresivnošću koje se odnose na neke obiteljske probleme. Nisko samopoštovanje odnosilo se na procjenu vlastite vrijednosti, zadovoljstva fizičkim izgledom, socijalnim odnosima i raznim sportskim sudjelovanjima. Može se zaključiti da obiteljski odnosi uvelike utječu na emocionalno zdravlje djece i mladih bez obzira na vršnjačke socijalne odnose (Wild i sur., 2004). Simptom koji često prati djecu i mlade s depresivnim poremećajima odnosi se na loš školski uspjeh. Kao što je prethodno navedeno, simptomi depresije odnose se na lošu koncentraciju i umor, zbog čega dolazi do ometanog praćenja nastave i učenja (Lebedina-Manzoni, 2007).

Prvi znak depresije, koji joj prethodi, smatra se potištenost, odnosno osjećaj nemoći i očaja. Ukoliko se pojavljuje u dužem vremenskom periodu i intenzivnije, onda prevlada nad drugim osjećajima, često i pozitivnima. Potištenost može biti reakcija na psihička zlostavljanja, zanemarivanje ili odbačenost djeteta (Bouillet i sur., 2007). Prema T. i M. Košičeku (1967) potišteno dijete izražava bezvoljnost, šutljivost, mrzovoljnost, umor, tjeskobu, rastresenost i razdražljivost što utječe na formiranje samopouzdanja djeteta.

Stručnu pomoć potrebno je potražiti kada se kod djece i mladih pojave promjene u ponašanju koje traju duže vrijeme i uključuju nekoliko različitih simptoma. Izostanak odgovarajuće stručne pomoći može dovesti do fatalnih posljedica, poput oduzimanja vlastita života. Neki od znakova koji tome prethode manifestiraju se kroz verbalne znakove upozorenja, pisanja o smrti ili samoubojstvu ili razne promjene u ponašanju koje se najčešće pojavljuju u kombinacijama (Bouillet i sur., 2007).

4. PREVENCIJA POREMEĆAJA U PONAŠANJU

Interes za dječji razvoj i prilagođavanje u 20. stoljeću bitno se promijenio. Dijete je postalo središte društva i pridaje mu se veći interes i mjesto u raznim društvenim sferama. To se još više razvija u 21. stoljeću donošenjem mnogih preporuka, konvencija, zakona, pravila i programa za zaštitu sveopćeg dobra djeteta (Bašić, 2009). Razvojem djeteta postaje okruženo sve većim socijalnim kontekstom, a osim mikrosustava, ključnu ulogu počinju preuzimati i ostali dijelovi sustava. Škola se javlja kao jedan od važnijih socijalizacijskih konteksta te je nužan čimbenik u posredovanju djeteta i društva. Sve veća izloženost djeteta društvenom kontekstu, utječe i na razvojne ishode koji ovise o vrsti, kvaliteti te količini rizičnih i zaštitnih čimbenika djetetova života (Kranželić Tavra, 2002).

Prevenciju možemo definirati kao postupak ili više njih, koji se poduzimaju u svrhu sprječavanja radnje koja će učiniti da se određena posljedica izbjegne ili dogodi. Njome želimo potaknuti prosocijalno ponašanje te osnažiti pojedinca u svojim životnim postupcima (Bašić, 2009). U tome naumu, osim obitelji, predškolske i školske ustanove igraju važnu ulogu. Rano otkrivanje odstupanja urednog razvoja, predviđanja budućih poremećaja u ponašanju i provođenje preventivnih aktivnosti jedna su od zadaća odgojno-obrazovnih ustanova (Opić i Jurjević-Lozančić, 2008). One postavljaju zaštitne čimbenike koji svojim djelovanjem povećavaju pozitivne ishode ponašanja, dok se s druge strane javljaju rizični čimbenici koji povećavaju vjerojatnost pojave poremećaja u ponašanju. Kod procjene rizika i prevencija treba biti oprezan te pažljivo planirati sve preventivne programe (Kranželić Tavra, 2002).

Univerzalne preventivne intervencije usmjerene su prema svim sudionicima neke skupine i nisu identificirane na osnovi individualnog rizika. One su učinkovite za opću populaciju te ne predstavljaju veliki rizik njihove primjene. S druge strane, selektivne preventivne intervencije usmjerene su prema pojedincu ili određenoj rizičnoj grupi koja ima visoki rizik od razvoja poremećaja u ponašanju. Grupe se klasificiraju prema biološkim, psihološkim ili socijalnim rizičnim čimbenicima za koje je utvrđeno da su povezani s određenim poremećajem u ponašanju. Kod visokorizičnih pojedinaca primjenjuje se indicirana preventivna intervencija koja označuje da je pojedincu potvrđen simptom poremećaja, ali on još uvijek nije dostigao dijagnostički kriterij. Ovaj oblik intervencija često se poistovjećuje s ranim intervencijama (Koller-Trbović; Žižak; Bašić, 2001).

4.1. RIZIČNI I ZAŠTITNI ČIMBENICI

Kao što je već navedeno, rizični i zaštitni čimbenici djeluju na svim razinama ljudskog funkcioniranja i pomažu pri određivanju i kreiranju preventivnih strategija. Kako bi se obuhvatila širina i kompleksnost njihova funkcioniranja, potrebno je razmotriti individualne i kontekstualne čimbenike koji imaju utjecaj na odgoj i obrazovanje mladih (Kranželić Tavra, 2002).

Kranželić Tavra (2002) navodi kako su individualni čimbenici oblici osobnih karakteristika, znanja i vještina koje se nalaze u nekoj osobi, a razvoj osobe mogu otežavati ili podupirati. Svako dijete sa svojim individualnim čimbenicima dolazi na svijet, ali ih isto tako stječe tijekom svoga razvoja. Odrastanjem, ono postaje aktivan sudionik šire zajednice, tj. šireg društvenog konteksta. Tijekom razvoja, individualni i kontekstualni čimbenici se isprepliću te utječu na razvoj djece i mladih.

Osnovnoškolsko obrazovanje obavezno je za sve građane Republike Hrvatskepa je tako škola jedno od okruženja gdje djeca osim obrazovanja stječu odgoj te osnovna društvena pravila i norme. Škola kao odgojno-obrazovna ustanova omogućuje djeci razvijanje stavova, načela, usvajanje komunikacijskih i socijalizacijskih vještina, razvijanje specifičnih interesa, ali je isto tako i mjesto gdje se djeca susreću s neprihvatljivim ponašanjem s obzirom na njihovu dob. U toj dobi, djeca nema razvijene osobne stavove i interese te su često povodljivi ili imaju potrebu za dokazivanjem vršnjačkoj grupi, što dovodi do prihvaćanja antisocijalnog ponašanja koje s vremenom može prijeći u poremećaje u ponašanju (Opić i sur., 2008).

Školsko okruženje, kao jedan od kontekstualnih rizičnih čimbenika, uz sebe veže i druge rizične čimbenike poput lošeg školskog uspjeha, nedostatne privrženosti školi, problema s disciplinom, slabe predanosti edukaciji ili niskih očekivanja uspjeha. Rane akademske poteškoće te poteškoće uspostavljanja socijalnih veza s vršnjacima i agresivno ponašanje, znak su kasnijih poteškoća u učenju i socijalnom funkcioniranju (Bašić, 2009). Neuspješnoj adaptaciji na školsko okruženje mogu pridonijeti i neki vanjski čimbenici koji nisu povezani sa školom. Teško životno iskustvo, razvijen negativan stav prema obrazovanju, stalni životni stresori i nemogućnost suočavanja sa školskim zadaćama također su indikatori kasnijih poremećaja u ponašanju. Time možemo zaključiti kako školski uspjeh učenika ne ovisi samo o njegovoj akademskoj sposobnosti, već i o nizu drugih čimbenika koji direktno ili indirektno utječu na njegov razvoj (Kranželić Tavra, 2002).

1

6

Zaštitni čimbenici odnose se na komunikacijske i socijalne vještine, vještine rješavanja problema, samopoštovanje, stvaranje pozitivne slike o sebi, razvijanje empatije, pozitivnog društvenog okruženja te preuzimanja odgovornosti za vlastite postupke (Bašić, 2009). Škola koja je podržavajuća, pruža učenicima razne mogućnosti razvijanja osobnih interesa i predstavlja pred njih određene izazove, može izvršiti veliki utjecaj na rast i razvoj djece i mladih. Školski uspjeh učenika ne mora nužno biti samo akademsko postignuće, već i postignuće u bilo kojoj izvannastavnoj aktivnosti, poput na primjer sportskih ili glazbenih aktivnosti koje su odraz škole kao odgojne i obrazovne ustanove. U poticanju pozitivnog rasta i razvoja djece, osim roditelja, ključnu ulogu imaju i učitelji koji svojim pozitivnim modelom i kompetencijama znatno utječu na prevenciju rizičnih ponašanja (Kranželić Tavra, 2002).

4.2. PREVENCIJA POREMEĆAJA U PONAŠANJU

Na temelju navedenih rizičnih i zaštitnih čimbenika, razvijene su mnoge preventivne strategije usmjerene prema djeci i mladima. Svrha preventivnih programa je utjecati na pozitivan razvoj, na razvijanje potrebnih socijalnih vještina te osnažiti djecu i mlade kako bi se otklonila moguća rizična ponašanja (Bašić, 2009).

Prema Bašić (2009) to mogu razni programi pozitivnog razvoja, programi prevencije poremećaja u ponašanju, specifični programi za određena rizična ponašanja, preventivni programi usmjereni prema određenoj razini prevencije ili programi različitih sadržaja i ciljeva poput razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina, rješavanja problema, osnaživanja i mentorskih programa.

McWhirter; McWhirter; McWhirter; McWhirter (1993) govore kako bi programi prevencije trebali biti usmjereni na:

- a) razvijanje životnih vještina, treninge socijalnih vještina, vršnjačku potporu i vršnjačko rješavanje problema u školi,
- b) interpersonalnu komunikaciju koja se odnosi na komunikacijske treninge, asertivne vještine i slično,
- c) strategije kognitivnih promjena poput rješavanja problema i donošenja odluka te treninga samokontrole,
- d) tehnike suočavanja sa stresom poput vizualne imaginacije ili progresivne relaksacije.

Škola se smatra povoljnim mjestom provedbe raznih preventivnih programa. U školskom okruženju djeca i mladi mogu saznati točne i pravovaljane informacije o škodljivosti određena ponašanja po njih samih, ali i njihove okoline. Time im se otvara mogućnost donošenja ispravnih, zdravih i odgovornih odluka tj. manje se usmjeravaju rizičnim ponašanjima. Programi bi trebali biti interaktivni, osmišljeni u duhu suvremenog doba i novih tehnika poučavanja kako bi zaokupili pažnju učenika, a time i poticali njihov suradnički odnos. Pedagoška prevencija usmjerena je i na slobodno vrijeme učenika, njegove izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Ono bi se trebalo provoditi na društveno prihvatljiv i koristan način, a ujedno je i snažan protektivni faktor prevencije poremećaja u ponašanju. Djecu i mlade treba naučiti kako kvalitetno provoditi slobodno vrijeme, kako će sami sebi stvoriti sadržajno i pozitivno društveno ozračje. Škola u tome igra veliku ulogu, jer svojim poticajnim izvannastavnim aktivnostima pridonosi promicanju kvalitetno provedenog slobodnog vremena (Meščić-Blažević, 2007).

5. IZVANNASTAVNE AKTIVNOSTI

Škola kao odgojno-obrazovna ustanova djeluje na razvijanje svih učenikovih potencijala. Njena temeljna aktivnost je održavanje nastave, no osim toga, ona mora preuzeti i brigu oko dijela slobodnog vremena učenika. Slobodno vrijeme učenika vezano je za izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Jedna od zadaća škole je smisleno organizirati slobodno vrijeme učenika te provesti izvannastavne aktivnosti koje učenici slobodno biraju prema vlastitom nahođenju i interesima. Činjenica je da sudjelovanje učenika u izvannastavnim aktivnostima pridonosi razvijanju prosocijalnog ponašanja što im pomaže u daljnjem razvoju i uspostavljanju socijalnih interakcija (Valjan Vukić, 2016).

Kao što je spomenuto, izvannastavne aktivnosti odnose se na aktivno iskorištavanje slobodnog vremena učenika. Slobodno vrijeme obuhvaća različite aspekte života poput rada, odmora, zabave i stvaralaštva čovjeka, te upravo zbog toga nema ustaljenu definiciju, već ovisi o promjenjivim društvenim okolnostima. Pojedinaac slobodno vrijeme prilagođava svojim obvezama i željama koje su često puta nametnute jedne drugima. Tijekom razvoja civilizacije, pojmovno određenje slobodnog vremena mijenjalo se u skladu s društvenim okolnostima. Slobodno vrijeme je društvena pojava, dio sociologije, nužno za razvoj ljudske civilizacije (Pejić Papak i sur., 2016). Prema Jankoviću (1973.) u slobodnom vremenu čovjek je oslobođen svih obaveza koje društvo od njega zahtjeva i koje nije dobrovoljno prihvatio. Rosić (2005.) objašnjava slobodno vrijeme kao vrijeme aktivnosti koje pojedinac slobodno usmjerava. Tumačimo ga kao dio života čovjeka koje postoji svakog dana i u svakoj društvenoj sredini, ali ono ovisi s obzirom na dob, spol, društvenu sredinu, stupanj interesa i mogućnosti čovjeka.

Slobodno vrijeme djece i mladih obuhvaća široki vremenski raspon, a ukoliko nije dovoljno kvalitetno osmišljeno može dovesti do raznih rizičnih ponašanja. Tijekom ranije životne dobe, djeca i mladi formiraju svoje stavove, interese i mišljenja pri čemu ih treba usmjeravati i stvarati povoljne uvjete za razvoj njihovih interesa i mogućnosti, što posebice mogu ostvariti kroz slobodno vrijeme. U početku životu tu funkciju preuzimaju roditelji i obiteljska sredina, kao djetetov mikrosustav, a kasnije znatan utjecaj pridonosi i škola kao odgojno-obrazovna ustanova. U sklopu škole nude se razni programi i aktivnosti koji potiču učenikov osobni razvoj, a jedan dio toga su i izvannastavne aktivnosti koje zadovoljavaju dječju potrebu za učenjem, igrom i zabavom (Pejić Papak i Vidulin, 2016).

U školskoj praksi mnogo godina su se koristili različiti termini koji su označavali učenikove aktivnosti koje nisu direktno vezane uz nastavu. Jedan od tih termina je i slobodne aktivnosti koje prema Rosiću (2005) možemo definirati kao različite oblike i forme organiziranja slobodnog vremena učenika prema njihovim mogućnostima i interesima, a vrlo su značajne za njihov odgoj. U Nastavnom planu i programu iz 1959. godine možemo pronaći termine vannastavni, vanrazredni i vanškolski rad ili odgoj učenika. Promjenom društvenih sfera, od slobodnih aktivnosti, naziv se mijenjao i u izvanrazredni odgojno-obrazovni rad, slobodne izvannastavne aktivnosti, slobodne izvannastavne i izvanškolske izborne aktivnosti itd., a svima je bio zajednički cilj - zadovoljenje proširenih dječjih interesa (Pejić Papak i sur., 2016).

Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti sastavni su dio svakog školskog kurikulumu. Prema Nastavnom planu i programu (2006), izvannastavne aktivnosti u osnovnoj školi omogućuju učitelju slobodno planiranje odgojno-obrazovnog rada i angažiranje učenika za rad izvan temeljne nastave. Za njih nema brojčanog ocjenjivanja, što je veliki stres za svakog učenika, već su one prostor slobodnog izražavanja učenika i njegova dobrovoljna aktivnost. Osim toga, navodi se kako izvannastavne aktivnosti djeluju pri sprječavanju rizičnih ponašanja. Planom i programom usmjerava se na emocionalni status učenika te su dane upute za praćenje i sudjelovanje učenika u izvannastavnim aktivnostima (Pejić Papak i sur., 2016).

5.1. ORGANIZACIJA RADA IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI

Za kvalitetan rad izvannastavnih aktivnosti potrebna je uspješna organizacija. Kako bi se ona ostvarila, postavljena su temeljna načela organizacije i rada izvannastavnih aktivnosti:

- a) dobrovoljnost - učenik samostalno i dobrovoljno odabire želi li sudjelovati u nekoj aktivnosti,
- b) sloboda izbora aktivnosti - učenik odabire aktivnost prema svojim interesima, mogućnostima i potrebama te aktivno ostvaruje program rada,
- c) zadovoljavanje individualnih potreba - učenik odabire aktivnost u skladu sa svojim interesima te kroz primjenu različitih metoda i oblika rada razvija svoje sposobnosti,
- d) (samo)aktivnost učenika - potiče se aktivnost učenika te doprinos nastavnom procesu kroz aktivno i samostalno učenje i praktično djelovanje,
- e) raznovrsnost aktivnosti - ponuđene su raznovrsne aktivnosti iz svih područja ljudskoga djelovanja (kultura, sport, umjetnost, znanost),

2

0

- f) organizacija rada - planira se i priprema zadovoljavanje učeničkih interesa, osigurava se mogućnost učinkovitog ostvarenja aktivnosti te uspješno, nenametljivo i nesmetano izvršavanje aktivnosti iz programa,
- g) sustavnost i smislenost - prenošenje znanja je sustavno i smisleno kroz pozitivno pedagoško ozračje s odgovarajućom svrhom, ciljem i zadaćom,
- h) primjerenost sadržaja dobi i mogućnostima učenika - sadržaji trebaju biti u skladu s dobi i mogućnostima učenika te pravilno izabrati sredstva, metode i oblike rada s obzirom na poznavanje razvoja učenika,
- i) amaterizam - odnosi se na osobno zadovoljstvo, zabavu i postignute rezultate svakog učenika,
- j) suradnja - učenike treba poticati na suradnju s vršnjacima i učiteljem te osigurati pozitivno razredno ozračje gdje će se ostvariti svrha zajedničkog djelovanja (Pejić Papak i sur., 2016).

Kako bi djelovanje izvannastavnih aktivnosti bilo uspješno, potrebno je postaviti dobre organizacijske temelje. To se ponajviše odnosi na pozitivno razredno ozračje, suradnički odnos, toleranciju i međusobno poštovanje. Osim toga, organiziranost je važna i zbog postizanja ciljeva u svrhu zadovoljavanja potreba i interesa učenika. Mlađa djeca većinom nemaju definirane interese i oni su vrlo raznoliki, pa je također važno razviti i pozitivan odnos voditelja grupe i učenika. Početkom školske godine, potrebno je upoznati učenike, njihove osobne afinitete, a zatim ih upoznati s mogućnostima izvannastavnih aktivnosti koje im se nude. Kako bi voditelji grupa bili što uspješniji u organizaciji, planiranju i provođenju izvannastavnih aktivnosti, na kraju školske godine mogu razgovarati s učenicima o ciljevima, ostvarenjima i zadovoljavanju njihovih potreba te na taj usmjeriti voditelje ka što uspješnijem organiziranju i provođenju izvannastavnih aktivnosti (Svalina; Bistrović; Peko 2016).

Škola prema svojim materijalnim i kadrovskim mogućnostima može utjecati na organizaciju izvannastavnih aktivnosti. Ukoliko je u mogućnosti, može uključiti razne vanjske suradnike iz lokalne zajednice. Izvannastavne aktivnosti organiziraju za sve učenike, bez obzira na njihov školski uspjeh te se provode jedan sat na tjedan, a ukoliko je potrebno i dva sata tjedno. Organizacijska struktura ovisi i o osposobljenosti/stručnosti učitelja/voditelja aktivnosti, uvjetima, sredstvima i načinima financiranja škole, suradnji s roditeljima/skrbnicima, lokalnom samoupravom što također određuje koje aktivnosti će se

2

1

provoditi u školi. Organizacija izvannastavnih aktivnosti zahtjeva i ostvarivanje određenih zadataka:

- a) usvajanje novih znanja i vještina te proširivanje postojećih,
- b) razvijanje pojedinca ka aktivnom članu društvenog života,
- c) identifikacija učenika koji pokazuju veći interes za neko područje,
- d) poticanje kreativnosti i stvaralaštva,
- e) razvijanje komunikacijskih vještina,
- f) prevencija rizičnih ponašanja i poticanje zdravog razvoja (Pejić Papak i sur., 2016).

5.2. PODRUČJA IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI

Škola omogućuje sudjelovanje učenika u izvannastavnim aktivnostima prema njihovom interesu, potrebama i mogućnostima. Odgojno-obrazovni rad treba biti usmjeren u osmišljavanju aktivnosti kojima će učenici slobodnim izražavanjem produbljivati svoje interese, znanja i vještine. Interese učenika potrebno je uočiti na početku školske godine te prema tome organizirati rad u skupinama određenih aktivnosti (Pejić Papak i sur., 2016). Aktivnosti trebaju utjecati na razvoj učenika, a Nastavnim planom i programom za osnovnu školu (2006), izvannastavne aktivnosti podijeljene su u nekoliko područja:

- a) jezično-umjetničko područje koje obuhvaća aktivnosti usmjerene na razvijanje jezičnih i umjetničkih kompetencija poput literarnih i dramskih radionica, zbornog pjevanja, likovnih radionica i slično,
- b) prirodoslovno-matematičko područje koje se odnosi na iskustveno učenje i proučavanje čovjeka, biljki, životinja, istraživanja uzroka i posljedica pojava u svakodnevnom životu,
- c) sportsko-zdravstveno-rekreacijsko područje za ovladavanje različitim vještinama i sposobnostima poput nogometa, učenja društvenih plesova i slično,
- d) njegovanje nacionalne i kulturne baštine u svrhu očuvanja tradicije zavičaja,
- e) očuvanje prirode i okoliša te zdravog načina života kroz istraživanje očuvanja okoliša, stjecanja kulture brige o okolišu i slično,
- f) društveno-humanistički projekti i radionice za razvijanje građanskog odgoja i obrazovanja,

2

2

- g) učeničko zadrugarstvo koje se odnosi na stjecanje osnovnih znanja domaćinstva, uređenja školskih vrtova i slično,
- h) tehničko stvaralaštvo za istraživanje tehničkih inovacija, tehnika modeliranja i građenja i drugo.

Nacionalnim okvirnim kurikulumom (2011) obuhvaćena su sljedeća odgojno-obrazovna područja:

- a) prirodoslovno-matematičko,
- b) jezično-komunikacijsko,
- c) društveno-humanističko,
- d) tehničko-tehnologijsko,
- e) umjetničko,
- f) tjelesno-zdravstveno,
- g) praktični rad i dizajniranje.

Izvannastavne aktivnosti možemo podijeliti prema sadržaju djelovanja i kojima učenici razvijaju svoje interese i usmjeravaju ih na:

- a) zvuk i pokret koji su usmjereni na ritmiku, plesne grupe i pjevački zbor,
- b) scenu koja obuhvaća recitatorsku, dramsku, dramsko-recitatorsku i lutkarsku grupu,
- c) sportsko područje gdje učenici biraju određeni sport,
- d) sliku uz koju se veže likovna grupa, foto grupa, keramičari,
- e) skupinu aktivnosti uz riječi poput literarne, novinarske grupe i knjižničara,
- f) ostale grupe u koje spadaju prometna grupa, geografi, biolozi i slično (Fudurić, 2012).

5.3. METODE RADA IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI

Kao što je prethodno navedeno, izvannastavne aktivnosti obogaćuju sadržaje redovne nastave i omogućuju slobodu učitelja u kreiranju odgojno-obrazovnog rada. Izvannastavne aktivnosti trebaju ponuditi sadržaje čije ciljeve i zadatke nije moguće ostvariti redovnom nastavom, a u isto vrijeme i pratiti suvremene spoznaje koje utječu na cjelovit učenikov razvoj. Stoga, nenastavni sadržaji također postaju važno područje učenikova razvoja, razvijanja znanja, vještina i sposobnosti. Suradnjom više izvannastavnih aktivnosti mogu se realizirati veći projekti, na primjer mjuzikli, koje učenici mogu prezentirati široj lokalnoj zajednici. Učenik se nalazi u središtu aktivnosti, a zajedno s voditeljem zajedničkim

djelovanjem, oblikovanjem i realizacijom programa pridonose učinkovitosti izvannastavnih aktivnosti (Pejić Papak i sur., 2016).

Učenik prema osobnim afinitetima odabire izvannastavnu aktivnost te ponaosob sudjeluje i stvara nove sadržaje. Programski sadržaji prvenstveno moraju biti realizirani kroz učeničke želje jer se na taj način poboljšava kvaliteta aktivnosti. Vrlo je važan otvoreni pristup koji je usmjeren prema učeniku kao aktivnom sudioniku konstruiranja plana i programa aktivnosti. Interese učenika za pojedino područje treba uočiti na početku školske godine i omogućiti im one aktivnosti koje će u njima potaknuti veselje, kreativnost, suradničko djelovanje i razvijanje komunikacijskih vještina (Pajić Papak i sur., 2016).

U Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006) navodi se kako su metode i načini izvedbe izvannastavnih aktivnosti usmjereni na projektni, radionički, skupno-istraživački, samoistraživački rad, terensku nastavu i bilo koji drugi aktivni oblik didaktičko-metodičkih pristupa. Zrilić i Košta (2009) iznose kako osobnost učenika možemo razvijati i različitim oblicima rada, poput malih skupina, odstupajući od krute forme školskih klupa. Upravo zbog toga, izvannastavne aktivnosti mogu djelovati preventivno pri sprječavanju razvijanja poremećaja u ponašanju. One su otvorenije i pristupačnije učenicima jer se ne odvijaju u smislu klasične nastave u razrednim odjeljenjima, već formiraju novu razrednu skupinu, obuhvaćajući učenike različitih razreda i dobnim skupina. Njihovi zajednički interesi usmjereni određenoj aktivnosti razvijaju socijalne vještine, osjećaj zajedništva i pripadnosti te na taj način pridonose realizaciji odgojno-obrazovnih ciljeva i zadataka (Valjan Vukić, 2016).

Također, Nacionalnim planom i programom za osnovnu školu (2006) postavljene su okvirne smjernice izvannastavnih aktivnosti koje svaka škola dodatno razrađuje i prilagođava u skladu sa svojim mogućnostima i interesima učenika. Voditelji aktivnosti sami planiraju izvannastavne aktivnosti, vodeći se već navedenim načelima. S obzirom na učenikov kognitivni, afektivni i psihomotorički razvoj, određuju ciljeve, zadatke, oblike i metode rada kojima će usmjeravati i poticati učenikov cjelovit razvoj (Pejić Papak i sur., 2016). Tako Fudurić (2012) navodi kako bi se izvannastavne aktivnosti trebale odvijati kroz ono što je najbliže djeci, a to su razne igre. Igra je djeci prirodan način stjecanja znanja i vještina u kojoj mogu slobodno djelovati, izražavati svoja mišljenja i stavove te razvijati kreativnost i radoznalost.

Istraživanje i otkrivanje osnova su dječjeg razvoja koji se može potaknuti različitim oblicima samostalnog istraživačkog rada ili u skupinama te radioničkim i projektnim radom. Isto tako, suradnički oblici održavanja izvannastavnih aktivnosti pridonose razvoju socijalnih

kompetencija učenika. Pozitivno djeluje i uvođenje inovativnih pristupa učenju i poučavanju te slobodna i kvalitetna komunikacija između svih sudionika izvannastavnih aktivnosti (Pejić Papak i sur., 2016).

5.4. VODITELJI IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI

Voditelji izvannastavnih aktivnosti u većini slučajeva su učitelji, no isto tako to mogu biti i knjižničari, pedagozi ili vanjski suradnici, ovisno o mogućnostima škole. Oni su pokretači i organizatori odgojno-obrazovne aktivnosti te djeluju kao motivatori i kreatori izvannastavnih aktivnosti. Kvaliteta rada, ophođenje i ponašanje prema učenicima bitno utječe na stvaranje pozitivnog razrednog ozračja te osjećaja zajedništva i povjerenja (Pejić Papak i sur., 2016).

Izvannastavnim aktivnostima voditelji izražavaju stupanj svoje kreativnosti i sposobnosti pobuđivanja interesa učenika. Oni potiču, usmjeravaju i pomažu učenicima, a pri tome trebaju imati podršku školske uprave, roditelja/skrbnika ali i šire zajednice. Voditelji bi trebali na nenametljiv način kod učenika pobuditi želju za istraživanjem i otkrivanjem novih korisnih sadržaja i aktivnosti (Svalina i sur., 2016). Oni također preuzimaju i veliku odgovornost razvijanja kreativnih potencijala učenika, kreirajući inovativne načine učenja i poučavanja u svrhu usmjerenog odgajanja učenika. Voditelji aktivnosti školu moraju predstavljati kao sretnom i pozitivnom sredinom koja ohrabruje učenikov izričaj i postignuće (Zrilić i Košta, 2009).

Glavna premisa izvannastavnih aktivnosti je sigurnim i poticajnim okruženjem aktualizirati osobne potencijalne svih učenika. Izvannastavne aktivnosti predstavljaju značajan dio toga sustava, a voditelji svojim kompetencijama i entuzijazmom pokreću cjelokupni proces. Njihovi osobni afiniteti, programski sadržaji, načini provođenja aktivnosti, materijalne mogućnosti škole te kulturno i društveno okruženje samo su neki od čimbenika koji utječu na uspješno ostvarivanje ciljeva i zadataka izvannastavnih aktivnosti (Pejić Papak i sur., 2016).

Suvremeni odgoj i obrazovanje zahtjeva osmišljavanje i provedbu inovativnih programa koji će osim kreativnosti voditelja, poticati i iskazivati stvaralaštvo i kreativnost učenika. Zrilić i Košta (2009) navode kako kreativnost učenika najviše sputavaju učitelji, čije odgojno-obrazovne metode i oblici rada još uvijek počivaju na tradicionalnim školskim paradigmatama. Suvremeni učitelj, voditelj izvannastavnih aktivnosti, prvenstveno se oslanja

na vlastitu kreativnost kao temelj razvijanja i poticanja učenikove kreativnosti. Voditelji aktivnosti također trebaju konstantno nadograđivati svoje kompetencije i ulagati u profesionalna usavršavanja sukladno razvoju suvremenog doba. Nedovoljno osposobljeni i nemotivirani voditelji aktivnosti nepogodno su okruženje za realizaciju izvannastavnih aktivnosti. Njihove kompetencije tako nisu dostatne za razvijanje učenikovih potencijala te oni ostaju uskraćeni za određeni sadržaj (Pejić Papak i sur., 2016).

5.5. FUNKCIJA IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI

Temeljna svrha izvannastavnih aktivnosti je na koristan i društveno prihvatljiv način ispuniti učenikovo slobodno vrijeme, a uz to i naučiti učenika kako sam organizirati slobodno vrijeme s ciljem razvijanja svojih znanja, vještina i interesa. Pred učenike ne smijemo postaviti zahtjeve profesionalnih aktivnosti, jer izvannastavne aktivnosti predstavljaju slobodno i opuštajuće okruženje u kojemu učenici mogu razvijati svoje potencijale. Dakle, oni se vode isključivo amaterizmom te poticanje najboljih može imati negativan učinak na dobrovoljno sudjelovanje učenika (Zrilić i Košta, 2009).

Izvannastavne aktivnosti uz izbornu nastavu, dodatnu, dopunsku i projektnu nastavu, čini područje djelovanja škole koje se utvrđuje školskim kurikulumom. Time se nudi velika mogućnost prilagodbe strukture izvanastavnih aktivnosti zahtjevima i interesima učenika i šire zajednice. Tako se učenicima nude mnogobrojne solucije ispunjavanja slobodnog vremena izvannastavnim aktivnostima (Martinčević, 2010.) One trebaju biti što raznovrsnije i ukoliko učenici ne iskazuju dovoljan interes za određenom aktivnošću, ona se izdvaja iz školskog plana i programa za školsku godinu. Konstruiraju se nove aktivnosti za kojima je iskazan veći interes i želje učenika, a u skladu je s mogućnostima škole za njenu provedbu. Time se izbjegava monotonija i ponavljanje istih sadržaja tijekom niza godina, a koji je učenicima već postao zasitan (Valjan Vukić, 2016).

Izvannastavnim aktivnostima želi se potaknuti poboljšanje kvalitete života učenika, zadovoljavajući njihove potrebe i interese te razvijajući kreativnost i maštu. Osim oblikovanja slobodnog vremena, učenici stječu radne navike, odgovornost, razvijaju socijalne i komunikacijske vještine, pozitivne vršnjačke odnose, uče brizi o zdravlju, razvijanju i iskazivanju pozitivnih emocija što doprinosi sprječavanju rizičnih čimbenika poremećaja u ponašanju (Mlinarević i Brust, 2009).

Izvannastavne aktivnosti postale su značajan dio školskog života i zapravo ih smatramo nadogradnjom odgojno-obrazovnog procesa čime učenici proširuju interese, znanja i iskustva, ali isto tako stječu nove vještine i sposobnosti. Vrlo važno mjesto čini i razmjena iskustva s vršnjacima, otkrivanje novih talenata i kvalitetno provođenje slobodnog vremena. Ukoliko su vođene kompetentnim voditeljima, ponajviše su to učitelji, one pomažu i u izgradnji vlastitih stavova i mišljenja učenika. Rezultati nekih istraživanja ukazali su otkrivanje i razvitak učenikovih talenata sudjelovanjem u izvannastavnim aktivnostima (Antovska i Kostov, 2016). No, možemo zaključiti da se u suvremenom dobu izvannastavnim aktivnostima ne pridaje dosta pažnje, prvenstveno kroz raznolikost programa, a učenicima često neki vanjski podražaji predstavljaju veći oblik zadovoljstva (Ivančić i Sabo, 2012).

Upravo takvo pribjegavanje neorganiziranom slobodnom vremenu pridonosi razvijanju poremećaja u ponašanju djece i mladih. Škola, kao ustanova u kojoj bi se trebale provoditi pedagoško-socijalne aktivnosti, često zanemaruje važnost istih nakon završetka temljene školske nastave. Nesmislena, neorganizirana i nekompetentna provođenost izvannastavnih aktivnosti izaziva učenicima dosadu i otuđenje iz programa takvih aktivnosti. Time pribjegavaju pronalaženju novih načina ispunjena slobodnog vremena, a vrlo često su to ponašanja bez određenog društvenog nadzora, što je pogodno tlo nastajanju poremećaja u ponašanju. Svakodnevna izloženost neradu, neorganiziranosti, utjecaju vršnjaka, medija i šire zajednice dovodi do teškoća i neuspjeha u socijalnom kontekstu, koje kasnije postaju ozbiljan društveni problem. Agresivnost, povučенost, anksioznost i depresija, samo su neki od znakova nedovoljne podrške okoline, uključenosti u preventivne programe škole i zajednice, koje je moguće ublažiti uključenošću u izvannastavne aktivnosti škole (Zrilić i Košta, 2009).

6. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja bio je utvrditi razlike u neprihvatljivim ponašanjima¹ („poremećajima u ponašanju“) učenika razredne nastave s obzirom na područja izvannastavnih aktivnosti koje pohađaju.

Problemi istraživanja su:

- 1: Utvrditi kategorije neprihvatljivih ponašanja učenika rane školske dobi i njihove frekvencije;
- 2: Utvrditi sudjelovanje učenika s neprihvatljivim ponašanjima u različitim područjima izvannastavnih aktivnosti i njihovu učestalost;
- 3: Utvrditi razlike učenika s neprihvatljivim ponašanjima s obzirom na socio-demografska obilježja;
- 4: Utvrditi razlike učenika u neprihvatljivim ponašanjima s obzirom na izvannastavnu aktivnost koju učenici polaze.

1. H1 - Učitelji/ce primarnog obrazovanja procjenjuju da učenici s neprihvatljivim ponašanjima jednako često sudjeluju u svim izvannastavnim aktivnostima;

2. H2 - Postoji statistički značajna razlika u neprihvatljivim ponašanjima s obzirom na socio-demografska obilježja;

3. H3 - Postoji statistički značajna razlika u neprihvatljivim ponašanjima s obzirom na izvannastavnu aktivnost koju učenici polaze.

¹ Učenici mlađe školske dobi pokazuju neprihvatljiva ponašanja koja mogu prerasti u probleme ili poremećaje u ponašanju kod učenika, najčešće adolescentske dobi (mlađe, srednje ili starije)

7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

7.1. SUDIONICI ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je napravljeno na 121 učitelja/ca koji su ispunili/le anketni upitnik o učenicima za koje prepoznaju da imaju neprihvatljiva ponašanja. Učitelji/ce su prepoznali 136 učenika neprihvatljivog ponašanja koje su svrstali u četiri kategorije: problemi u odnosima s vršnjacima, emocionalne poteškoće, problemi u ponašanju, hiperaktivnost). Uz ova neprihvatljiva ponašanja, učitelji/ce su procijenjivali i prosocijalno ponašanje kao suprotnost neprihvatljivim ponašanjima.

Prije provedenog istraživanja dobivena je dozvola relevantnih ustanova za provođenje istraživanja u svrhu pisanja ovog rada (Odjela za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru i osnovnih škola u kojima je istraživanje provedeno).

7.2. POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

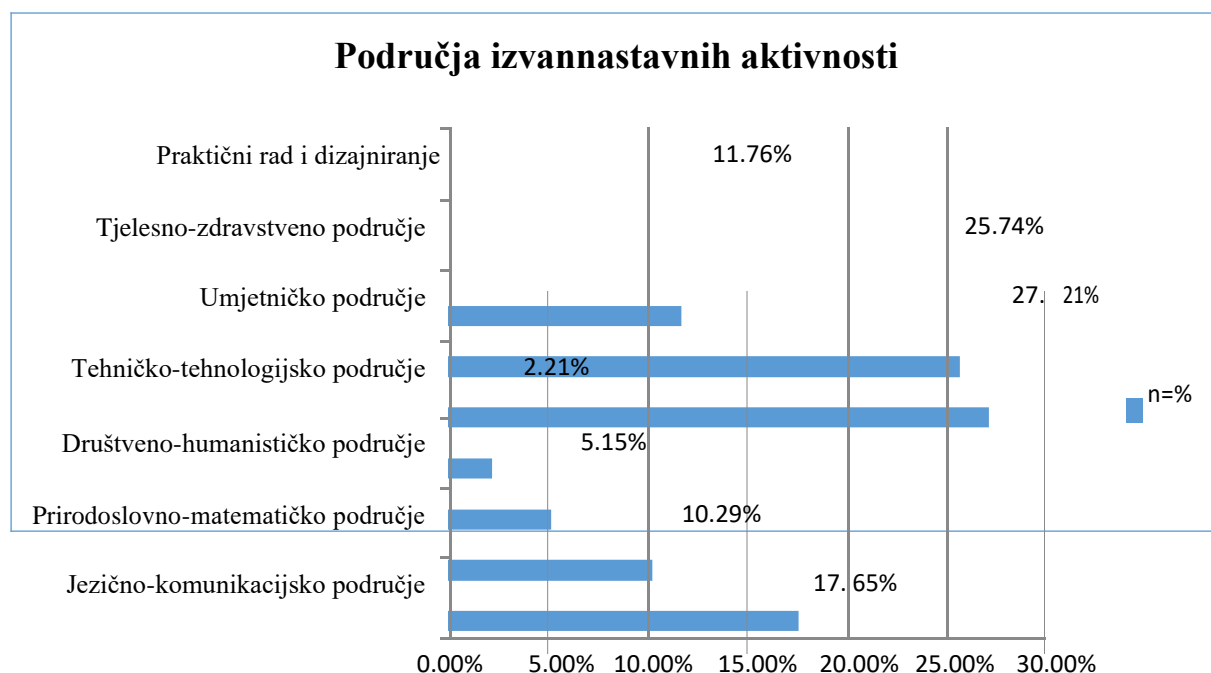
Istraživanje je napravljeno u drugom polugodištu školske godine 2020./2021. na način da je istraživačica odaslala e-mail u različite županije: Osječko-baranjsku, Ličko-senjsku, Karlovačku, Splitsko-dalmatinsku i Zagrebačku županiju te Grad Zagreb. Od ukupnog broja škola kojima su odaslani e-mailovi, 44% škola se odazvalo u istraživanje. Sudionici/e istraživanja bili su učitelji/ce razredne nastave iz osnovnih škola navedenih županija.

7.3. INSTRUMENTI

Istraživanje je provedeno anketnim upitnikom koji je obuhvatio pitanja neprihvatljivih ponašanja učenika mlađe školske dobi, sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima te niz socio-demografskih podataka (županija djelovanja škole, spol učenika/ce, razred koji pohađa učenik/ca, dob učenika/ce, strukturu obitelji, broj članova kućanstva, ima li učenik/ca braće/sestara i koliko, te ima li prijatelje u školskom okruženju). Anketni upitnik korišten u ovom istraživanju napravljen je na temelju tri upitnika: Upitnika za učitelje/učiteljice (Rogić, 2016), Ankete o izvannastavnim aktivnostima za učitelje (Petković, 2016) te Upitnika snaga i poteškoća (*The strengths and difficulties questionnaire-SDQ*) (Goodman, 1997).

8. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Kako bi se provjerila hipoteza: „H1- Učitelji primarnog obrazovanja procjenjuju da učenici s neprihvatljivim ponašanjima jednako često sudjeluju u svim izvannastavnim aktivnostima“, napravljena je analiza čestica izvannastavnih aktivnosti ovih učenika prikazana u Grafikonu 1.



Grafikon 1- Prikaz rezultata zastupljenosti područja izvannastavnih aktivnosti

Deskriptivni podaci pokazuju kako je među učenicima s neprihvatljivim ponašanjima s obzirom na izvannastavne aktivnosti najviše zastupljeno iz umjetničkog područja ($n = 27,21\%$), zatim tjelesno-zdravstvenog područja ($n = 25,74\%$), jezično-komunikacijskog područja ($n = 17,65\%$), praktičnog rada i dizajniranja ($n = 11,76\%$), nešto manje prirodoslovno-matematičkog područja ($n = 10,29\%$), društveno-humanističkog područja ($n = 5,15\%$) i najmanje tehničko-tehnologijskog područja ($n = 2,21\%$). S obzirom na navedene rezultate, možemo zaključiti kako se hipoteza nije potvrdila i vidljiva je razlika sudjelovanja učenika u izvannastavnim aktivnostima s obzirom na područja izvannastavnih aktivnosti koja su određena *Nastavnim planom i programom za osnovnu školu* (2011). U svrhu provjere druge hipoteze, proveden je Kruskal Wallis H test te Mann-Whitney U test čiji su rezultati prikazani u sljedećim tablicama.

3

0

Tablica 1. Krukal-Wallis H test usporedbe čimbenika neprihvatljivih ponašanja s obziromna županiju djelovanja škole

Čimbenici	H vrijednost	df	p
Problemi u odnosima s vršnjacima	11,30	4	,023*
Emocionalne poteškoće	12,17	4	,016*
Problemi u ponašanju	4,54	4	,338
Hiperaktivnost	12,00	4	,017*
Prosocijalno ponašanje	18,73	4	,001*

p<0,05

Iz navedenih rezultata vidljivo je da kod čimbenika problemi u odnosima s vršnjacima, emocionalne poteškoće, hiperaktivnost i prosocijalno ponašanje postoji statistički značajna razlika (p<,05) s obzirom na županiju djelovanja škole. Nadalje su izračunate centralne vrijednosti unutar tih čimbenika s obzirom na županiju djelovanja škole.

Tablica 2. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika problema u odnosima s vršnjacima s obzirom na županiju djelovanja škole

	Splitsko-dalmatinska županija	Ličko-senjska županija	Osječko-baranjska županija	Zagrebačka županija i Grad Zagreb	Karlovačka županija
N	29	27	25	31	24
C	11,00	11,00	13,00	14,00	16,5

N=broj sudionika; C=medijan

Iz tablice 2 vidljivo je da se kroz ispitane županije vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test* usporedivši županije. Statistički značajne razlike među županijama pokazale su se između Karlovačke i Ličko-senjske, Osječko-baranjske i Splitsko-dalmatinske županije. Provedbom post-hoc testa između Karlovačke i Ličko-senjske županije pokazalo se da je $z = -2,90$ (p<,05), između Karlovačke i Osječko-baranjske županije $z = -2,78$ (p<,05), te između Karlovačke i Splitsko-dalmatinske županije $z = -3,74$ (p<,05). Nadalje, naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između Karlovačke i Ličko-senjske županije $r = -,41$, između Karlovačke i Osječko-baranjske županije $r = -,40$ te između Karlovačke i Splitsko-dalmatinske županije $r = -,51$. Prve dvije veličine učinka prema Cohenovom (1988) kriteriju, označavaju srednju

veličinu učinka, dok treća veličina označava veliku veličinu učinka. Vidljivo je kako vrijednost medijana (C) ukazuje na razliku između obuhvaćenih županija, pri čemu

Karlovačka županija odstupa u smjeru najviših rezultata neprihvatljivih ponašanja kod učenika rane školske dobi.

Tablica 3. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika emocionalne poteškoće s obzirom na županiju djelovanja škole

	Splitsko-dalmatinska županija	Ličko-senjska županija	Osječko- baranjska županija	Zagrebačka županija i Grad Zagreb	Karlovačka županija
N	29	27	25	31	24
C	17,00	17,00	21,00	18,00	24,50

N=broj sudionika; C=medijan

U tablici 3 je vidljivo da se kroz odabrane županije vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši županije. Statističke značajnosti među županijama pokazale su se između Karlovačke i Ličko-senjske, Zagrebačke županije i Grada Zagreba i Splitsko-dalmatinske županije. Provedbom ovog post-hoc testa između Karlovačke i Ličko-senjske županije pokazalo se da je $z = -3,23$ ($p < ,05$), između Karlovačke i Zagrebačke županije i Grada Zagreba $z = -3,25$ ($p < ,05$), te između Karlovačke i Splitsko-dalmatinske županije $z = -3,74$ ($p < ,05$). Nadalje, naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između Karlovačke i Ličko-senjske županije $r = -,45$, između Karlovačke i Zagrebačke županije i Grada Zagreba $r = -,44$ te između Karlovačke i Splitsko-dalmatinske županije $r = -,51$. Prve dvije veličine učinka prema Cohenovom (1988) kriteriju, označavaju srednju veličinu učinka, dok treća veličina označava veliku veličinu učinka. Vidljivo je kako je *Mann-Whitneyev U test* otkrio statistički značajnu razliku u emocionalnim poteškoćama učenika, kao čimbeniku s obzirom na obuhvaćene županije djelovanja škole, a Karlovačka županija odstupa s najvišim rezultatom medijana, što znači da učenici rane školske dobi imaju najviše emocionalnih poteškoća.

Tablica 4. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika hiperaktivnost s obzirom na županiju djelovanja škole

	Splitsko-dalmatinska županija	Ličko-senjska županija	Osječko- baranjska županija	Zagrebačka županija i Grad Zagreb	Karlovačka županija
N	29	27	25	31	24
C	18,00	19,00	16,00	16,00	14,00

N=broj sudionika; C=medijan

Iz navedene tablice vidljivo je da se kroz odabrane županije vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši županije. Statističke značajnosti među županijama pokazale su se između Ličko-senjske i Karlovačke županije. Provedbom ovog post-hoc testa između Ličko-senjske i Karlovačke županije pokazalo se da je $z = -2,29$ ($p < ,05$). Naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između Karlovačke i Ličko-senjske županije $r = -,32$. Takva veličina učinka prema Cohenovom (1988) kriteriju označava srednju veličinu učinka. Vidljivo je kako je *Mann-Whitneyev U test* otkrio statistički značajnu razliku u hiperaktivnosti između Ličko-senjske i Karlovačke županije, dok između ostalih županija nije utvrđena statistički značajna razlika.

Tablica 5. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika prosocijalnog ponašanja s obzirom na županiju djelovanja škole

	Splitsko-dalmatinska županija	Ličko-senjska županija	Osječko- baranjska županija	Zagrebačka županija i Grad Zagreb	Karlovačka županija
N	29	27	25	31	24
C	15,00	15,00	13,00	13,00	11,00

N=broj sudionika; C=medijan

Tablica 5 prikazuje da se kroz odabrane županije vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši županije. Statističke značajnosti među županijama pokazale su se između Splitsko-dalmatinske i Karlovačke županije te Zagrebačke županije i Grada Zagreba. Provedbom ovog post-hoc testa između

Splitsko-dalamtinske i Karlovačke županije pokazalo se da je $z = -4,06$ ($p < 0,05$) i između Splitsko-dalmatinske i Zagrebačke županije i Grada Zagreba $z = -2,04$ ($p < 0,05$). Nadalje,

naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između Splitsko-dalmatinske i Karlovačke županije $r=-,56$ te između Splitsko-dalmatinske i Zagrebačke županije i Grada Zagreba $r=-26$. Prva veličina učinka prema Cohenovom (1988) kriteriju, označava veliku veličinu učinka, dok druga veličina označava srednju veličinu učinka. Vidljivo je kako je *Mann-Whitneyev U test* ukazao na statistički značajnu razliku između navedenih županija gdje Karlovačka županija odstupa u smjeru najmanjeg rezultata prosocijalnog ponašanja kod učenika rane školske dobi. Kako se pokazalo da učenici iz osnovnih škola Karlovačke županije imaju više neprihvatljivih ponašanja, bilo je za očekivati da s druge strane imaju manje prosocijalnog ponašanja, što se i vidi u Tablici 5. Ovaj rezultat sugerira roditeljima, odgajateljima i učiteljima da se razvojem prosocijalnog ponašanja i empatije može smanjiti broj neprihvatljivih ponašanja, a onda i problema i poteškoća u ponašanju kod djece i mladih.

Tablica 6. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika neprihvatljivih ponašanja s obzirom na spol

Čimbenici	H vrijednost	df	p
Problemi u odnosima s vršnjacima	,10	1	,756
Emocionalne poteškoće	1,33	1	,250
Problemi u ponašanju	9,00	1	,003*
Hiperaktivnost	9,88	1	,002*
Prosocijalno ponašanje	1,29	1	,255

$p < ,05$

Iz navedenih je rezultata vidljivo da jedino kod čimbenika problemi u ponašanju i hiperaktivnost ($p < ,05$) postoji razlika među ispitanim grupama s obzirom na spol. Iz toga razloga je pozornost obraćena na centralne vrijednosti unutar tih čimbenika s obzirom na spol.

Tablica 8. Usporedba centralnih vrijednosti za čimbenik problemi u ponašanju s obzirom na spol

	M	Ž
N	74	62
C	28,5	19

N=broj sudionika; C=medijan

Tablica 9. Usporedba centralnih vrijednosti za čimbenik hiperaktivnost s obzirom na spol

	M	Ž
N	74	62
C	15,00	20,00

N=broj sudionika; C=medijan

Iz navedenih tablica vidljivo je da se kroz spol vrijednost medijana (C) znatno razlikuje i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši dječake i djevojčice. Statističke značajnosti među dječacima i djevojčicama pokazale su se s obzirom na probleme u ponašanju i hiperaktivnost. Provedbom ovog post-hoc testa između dječaka i djevojčica, s obzirom na probleme u ponašanju kao čimbenik, pokazalo se da je $z = -3,36$ ($p < ,05$), te kod hiperaktivnosti kao čimbenika $z = -4,33$ ($p < ,05$). Naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između dječaka i djevojčica s obzirom na probleme u ponašanju kao čimbenik $r = -,29$, te kod hiperaktivnosti kao čimbenika $r = -,37$. Obje veličine učinka prema Cohenovom (1988) kriteriju, označavaju srednju veličinu učinka. Uvidom u vrijednosti medijana (C) vidljive su značajne razlike učenika i učenica s obzirom na navedena neprihvatljiva ponašanja, u korist učenika kod čimbenika problemi u ponašanju, a kod čimbenika hiperaktivnost u korist učenica. Drugim riječima, učenici imaju češće probleme u ponašanju, a učenice probleme hiperaktivnosti.

Tablica 9. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika neprihvatljivih ponašanja s obzirom na razred koji učenik/ca pohađa

Čimbenici	H vrijednost	df	<i>P</i>
Problemi u odnosima s vršnjacima	1,73	3	,631
Emocionalne poteškoće	2,27	3	,518
Problemi u ponašanju	8,40	3	,038 *
Hiperaktivnost	2,34	3	,506
Prosocijalno ponašanje	1,24	3	,743

$p < ,05$

Iz navedenih rezultata vidljivo je kako jedino kod čimbenika problemi u ponašanju ($p < ,05$) postoji vidljiva razlika među ispitanim grupama s obzirom na razred koji učenik/ca

pohađa. Stoga je pozornost obraćena na centralne vrijednosti unutar čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na razred koji učenik/ca pohađa.

Tablica 10. Usporedba centralnih vrijednosti za čimbenik problemi u ponašanju s obzirom na razred koji učenik/ca pohađa

	1. razred	2. razred	3.razred	4.razred
N	31	37	32	36
C	13,00	13,00	14,00	12,50

N=broj sudionika; C=medijan

Tablica 10 prikazuje vrijednosti medijana (C) po razredima, pri čemu se vrijednost znatno razlikuje i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši sva četiri razreda primarnog obrazovanja. Statističke značajnosti između razreda pokazale su se s obzirom na probleme u ponašanju. Provedbom ovog post-hoc testa između sva četiri razreda primarnog obrazovanja, s obzirom na probleme u ponašanju kao čimbenik, pokazalo se da je između prvog i drugog razreda $z = -2,92$ ($p < ,05$). Naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između prvog i drugog razreda, s obzirom na probleme u ponašanju kao čimbenik $r = -,35$ što prema Cohenovom (1988) kriteriju označava srednju veličinu učinka. Uvidom u vrijednosti medijana (C) vidljiv je pad vrijednosti s obzirom na razred koji učenik/ca pohađa, odnosno učenici četvrtog razreda manje razvijaju probleme u ponašanju od ostalih učenika.

Tablica 11. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika neprihvatljivih ponašanja s obzirom godine učenika/ce

Čimbenici	H vrijednost	df	<i>p</i>
Problemi u odnosima s Vršnjacima	2,00	3	,573
Emocionalne poteškoće	3,28	3	,351
Problemi u ponašanju	10,76	3	,013 *
Hiperaktivnost	3,24	3	,356

Prosocijalno ponašanje	5,14	3	,162
------------------------	------	---	------

$p < ,05$

Iz navedenih rezultata vidljivo je kako jedino kod čimbenika problemi u ponašanju ($p < ,05$) postoji vidljiva razlika među ispitanim grupama s obzirom na godine učenika/ce. S

obzirom na predstavljene rezultate pozornost je usmjerena na centralne vrijednosti unutar čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na godine učenika/ce.

Tablica 12. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na godine učenika/ce

	7 godina	8 godina	9 godina	10 godina
N	27	37	30	42
C	19,00	31,00	26,00	25,50

N=broj sudionika; C=medijan

Iz navedene tablice vidljivo je da se s obzirom na godine učenika/ce vrijednost medijana (C) razlikuje i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši učenike u dobi od 7, 8, 9 i 10 godina. Statističke značajnosti pokazale su se s obzirom na probleme u ponašanju. Provedbom ovog post-hoc testa između dobi učenika/ce, s obzirom na probleme u ponašanju kao čimbenik, pokazalo se da je između 7 i 8 godine $z = -3,32$ ($p < ,05$), između 7 i 9 godine $z = -2,43$ ($p < ,05$) te između 7 i 10 godine $z = -2,16$ ($p < ,05$). Naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između 7 i 8 godine s obzirom na probleme u ponašanju kao čimbenik $r = -,42$, između 7 i 9 godine $r = -,32$ te između 7 i 10 godine $r = -,26$. Sve tri veličine učinka prema Cohenovom (1988) kriteriju, označavaju srednju veličinu učinka. S obzirom na navedene rezultate možemo vidjeti kako se problemi u ponašanju s obzirom na godine učenika/ce značajno razlikuju, a najviše su zastupljeni u dobi od 8 godina.

Tablica 13. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika neprihvatljivih ponašanja s obzirom na strukturu obitelji

Čimbenici	H vrijednost	df	<i>p</i>
Problemi u odnosima s vršnjacima	7,22	3	,065
Emocionalne poteškoće	9,78	3	,021*
Problemi u ponašanju	1,02	3	,797
Hiperaktivnost	2,15	3	,542
Prosocijalno ponašanje	,91	3	,823

$p < 0,05$

Iz navedenih rezultata vidljivo je kako jedino kod čimbenika emocionalne poteškoće ($p < ,05$) postoji vidljiva razlika s obzirom na strukturu obitelji. Time je pozornost usmjerena

na centralne vrijednosti unutar čimbenika emocionalne poteškoće s obzirom na strukturu obitelji.

Tablica 14. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika emocionalne poteškoće s obzirom na strukturu obitelji

	Potpuna	Nepotpuna	Samohrana majka	Samohrani otac
N	87	25	13	11
C	18,00	20,00	28,00	22,00

N=broj sudionika; C=medijan

Navedena tablica prikazuje kako se kroz spol vrijednost medijana (C) znatno razlikuje i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši strukturu obitelji. Statističke značajnosti između strukture obitelji pokazale su se s obzirom na emocionalne poteškoće. Provedbom ovog post-hoc testa između strukture obitelji, s obzirom na emocionalne poteškoće kao čimbenik, pokazalo se da je između potpune obitelji i samohrane majke $z = -3,65$ ($p < ,05$), te između potpune obitelji i samohranog oca $z = -2,02$ ($p < ,05$). Naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između potpune obitelji i samohrane majke s obzirom na emocionalne poteškoće kao čimbenik $r = -,37$, te između potpune obitelji i samohranog oca $r = -,20$. Obje veličine učinka prema Cohenovom (1988) kriteriju, označavaju srednju veličinu učinka. Iz svega navedenoga vidljivo je kako je *Mann-Whitneyev U test* pokazao statistički značajnu razliku u strukturi obitelji s obzirom na emocionalne poteškoće učenika/ce i to u korist obitelji samohranih majki. Drugim riječima, učenici samohranih majki imaju statistički značajno više emocionalnih poteškoća. Ovo ukazuje na potrebu edukacije i pristupa učenicima jednoroditeljskih obitelji kako bi ih se osnažilo i naučilo izbjegavati rizične čimbenike razvoja neadekvatnih ponašanja te problema i poteškoća u ponašanju.

Tablica 15. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika neprihvatljivih ponašanja s obzirom na broj osoba kućanstva

Čimbenici	H vrijednost	df	<i>p</i>
Problemi u odnosima s vršnjacima	4,77	3	,190
Emocionalne poteškoće	1,27	3	,736
Problemi u ponašanju	9,77	3	,021*
Hiperaktivnost	4,34	3	,227
Prosocijalno ponašanje	4,06	3	,255

$p < 0,05$

Iz navedenih rezultata vidljivo je kako jedino kod čimbenika problemi u ponašanju ($p < ,05$) s obzirom na broj osoba u kućanstvu možemo primijetiti značajnu razliku, pa je samim time i pozornost usmjerena na centralne vrijednosti čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na broj osoba u kućanstvu.

Tablica 16. Usporedba centralnih vrijednosti za čimbenik problemi u ponašanju s obzirom na broj osoba u kućanstvu (uključujući i učenika/cu)

	Dvoje	Troje	Četvero	Petero i više
N	16	32	47	41
C	15,50	27,00	21,00	29,00

N=broj sudionika; C=medijan

Tablica 16 prikazuje kako se kroz broj osoba u kućanstvu (uključujući i učenika/cu) vrijednost medijana (C) znatno razlikuje i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši broj osoba u kućanstvu. Statističke značajnosti između broja osoba u kućanstvu pokazale su se s obzirom na probleme u ponašanju. Provedbom ovog post-hoc testa između strukture obitelji, s obzirom na emocionalne poteškoće kao čimbenik, pokazalo se da je između kućanstva koje broji dvije osobe i kućanstva koje broji petero i više osoba $z = -2,62$ ($p < ,05$). Naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između kućanstva koje broji dvije osobe i kućanstva koje broji petero i više osoba s obzirom na probleme u ponašanju kao čimbenik $r = -,35$ što prema Cohenovom (1988) kriteriju, označava srednju veličinu učinka. Iz svega navedenoga vidljivo je kako je *Mann-Whitneyev U test* pokazao statistički značajnu razliku između dvočlanog i višečlanog kućanstva s obzirom na probleme u ponašanju učenika/ce u korist višečlanih obitelji. Drugim riječima, učenici koji

žive u višečlanim obiteljima imaju više problema u ponašanju. Preventivno s ovim obiteljima i njihovim članovima trebalo bi se raditi edukativno te im često treba i financijski pomoći u smislu zaštite kako se ne bi razvili rizični čimbenici.

Tablica 17. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika neprihvatljivih ponašanja s obzirom na braću/sestre

Čimbenici	H vrijednost	Df	<i>p</i>
Problemi u odnosima s vršnjacima	,44	1	,506
Emocionalne poteškoće	,14	1	,706
Problemi u ponašanju	,36	1	,549
Hiperaktivnost	,16	1	,692
Prosocijalno ponašanje	,25	1	,615

$p < 0,05$

Iz navedenih rezultata vidljivo je kako niti jedan čimbenik nije dovoljno značajan ($p < ,05$) da bi se ustanovilo da postoji statistički značajna razlika između navedenih čimbenika s obzirom na braću/sestre učenika/ce.

Tablica 18. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika poremećaja u ponašanju s obzirom na ostvarivanje prijateljskih odnosa u učenikovom okruženju

Čimbenici	H vrijednost	Df	<i>p</i>
Problemi u odnosima s vršnjacima	10,56	1	,001*
Emocionalne poteškoće	3,04	1	,081
Problemi u ponašanju	,37	1	,541
Hiperaktivnost	1,51	1	,220
Prosocijalno ponašanje	13,07	1	,000*

$p < 0,05$

Iz navedenih rezultata je vidljivo da kod čimbenika problemi u odnosu s vršnjacima i prosocijalno ponašanje ($p < ,05$) postoji razlika među ispitanim grupama s obzirom na ostvarivanje prijateljskih odnosa u učenikovom okruženju. Iz tog razloga je obraćena

pozornost na centralne vrijednosti unutar tih čimbenika s obzirom na ostvarivanje prijateljskih odnosa u učenikovom okruženju.

Tablica 19. Usporedba centralnih vrijednosti za čimbenik problemi u odnosu s vršnjacima s obzirom na ostvarivanje prijateljskih odnosa u učenikovom okruženju

	Da	Ne
N	116	20
C	25,00	20,00

N=broj sudionika; C=medijan

Tablica 20. Usporedba centralnih vrijednosti za čimbenik prosocijalno ponašanje s obzirom na ostvarivanje prijateljskih odnosa u učenikovom okruženju

	Da	Ne
N	116	20
C	14,00	11,00

N=broj sudionika; C=medijan.

Tablica 18 prikazuje kako se vrijednost medijana (C) razlikuje s obzirom na to ostvaruje li učenik/ca prijateljske odnose u svome okruženju ili ne s obzirom na čimbenike problemi u odnosu s vršnjacima i prosocijalno ponašanje, te je zbog toga napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši ostvaruje li učenik/ca prijateljske odnose u svome okruženju ili ne. Statističke značajnosti pokazale su se s obzirom na prosocijalno ponašanje. Provedbom ovog post-hoc testa s obzirom na prosocijalno ponašanje učenika/ce kao čimbenika, pokazalo se da je između (ne)ostvarivanja prijateljskih odnosa u svome okruženju kod učenika/cez= -2,22 ($p < ,05$). Naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je s obzirom na prosocijalno ponašanje kao čimbenik $r = -,19$ što prema Cohenovom (1988) kriteriju, označava srednju veličinu učinka. U tablici 19 možemo vidjeti kako se vrijednost medijana (C) znatno razlikuje, i možemo reći kako učenici koji imaju problema u odnosu s vršnjacima manje razvijaju prijateljske odnose u svome okruženju od učenika koji imaju razvijeno prosocijalno ponašanje.

Tablica 21. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika poremećaja u ponašanju s obzirom na broj braće/sestara učenika/ce

Čimbenici	H vrijednost	df	<i>p</i>
Problemi u odnosima s vršnjacima	1,37	4	,850
Emocionalne poteškoće	2,63	4	,621
Problemi u ponašanju	2,20	4	,699
Hiperaktivnost	2,42	4	,658
Prosocijalno ponašanje	2,10	4	,717

$p < 0,05$

Iz navedenih rezultata vidljivo je kako niti jedan čimbenik nije dovoljno značajan ($p < 0,05$) da bi se ustanovilo da postoji statistički značajna razlika između navedenih čimbenika s obzirom na broj braće/sestara učenika/ce.

Nakon provedene analize socio-demografskih obilježja, ustanovljene statističke značajnosti pokazale su se kod čimbenika poremećaji u ponašanju, emocionalne poteškoće, problemi u odnosima s vršnjacima, hiperaktivnosti i prosocijalnog ponašanja gdje je utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na županiju djelovanja škole, gdje Karlovačka županija odstupa s najvišim rezultatom medijana, što znači da učenici rane školske dobi imaju najviše emocionalnih poteškoća i neprihvatljivih ponašanja. Statističke značajnosti utvrđene su i s obzirom na spol, obuhvaćajući čimbenike hiperaktivnosti i problema u ponašanju, utvrđene su statistički značajne razlike između učenika i učenica u navedenim neprihvatljivim ponašanjima u korist učenika i to u čimbeniku problema u ponašanju te u korist učenica u čimbeniku hiperaktivnosti. Drugim riječima, učenici češće pokazuju neprihvatljiva ponašanja, a učenice probleme hiperaktivnosti. Gledajući razred koji učenik/ca pohađa, također su utvrđene statistički značajne razlike s obzirom na probleme u ponašanju, što se vidi iz tablice 12, usporedbom centralnih vrijednosti čimbenika problema u ponašanju s obzirom na godine učenika/ce, a najviše su zastupljeni u dobi od 8 godina. *Mann-Whitneyev U test* pokazao je statistički značajnu razliku između strukture obitelji s obzirom na emocionalne poteškoće učenika/ce, pri čemu učenici sa samohranim roditeljem ukazuju na veće emocionalne poteškoće od učenika s oba roditelja. Statistički značajna razlika pokazala se i s obzirom na broj osoba u kućanstvu (uključujući i učenika/cu) i probleme u ponašanju učenika/ce, pri čemu učenici koji dolaze iz višečlanih obitelji više razvijaju probleme u ponašanju od ostalih učenika/ca. Nadalje, ostvarivanje prijateljskih odnosa pokazuje

statistički značajnu razliku kod čimbenika problema u odnosu s vršnjacima i prosocijalnog ponašanja gdje se može utvrditi kako učenici koji imaju problema u odnosu s vršnjacima manje razvijaju prijateljske odnose u svome okruženju od učenika koji imaju razvijeno prosocijalno ponašanje. Analiza je utvrdila kako ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na to ima li učenik/ca braću ili sestre i broj braće/sestara učenika/ce. Stoga možemo zaključiti da je druga hipoteza (H2 - Postoji statistički značajna razlika u poremećajima u ponašanju s obzirom na socio-demografska obilježja) djelomično potvrđena.

U svrhu provjere treće hipoteze, proveden je Kruskal-Wallis H test te Mann-Whitney U test čiji su rezultati prikazani u slijedećim tablicama.

Tablica 22. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika neprihvatljivih ponašanja s obzirom na područja izvannastavnih aktivnosti koje učenik/ca pohađa

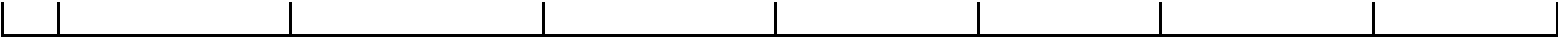
Čimbenici	H vrijednost	df	p
Problemi u odnosima s vršnjacima	9,55	6	,145
Emocionalne poteškoće	9,45	6	,150
Problemi u ponašanju	34,87	6	,000*
Hiperaktivnost	29,76	6	,000*
Prosocijalno ponašanje	23,23	6	,001*

P<0,05

Iz navedenih rezultata vidljivo je da kod čimbenika problemi u ponašanju, hiperaktivnost i prosocijalno ponašanje postoji statistički značajna razlika ($p<,05$) s obzirom na područje izvannastavnih aktivnosti koje učenik/ca pohađa. Iz tog razloga pristupljeno je centralnim vrijednostima unutar tih čimbenika s obzirom na područje izvannastavnih aktivnosti koje učenik/ca pohađa.

Tablica 23. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na područja izvannastavnih aktivnosti koje učenik/ca pohađa

	Jezično-komunikacijsko područje	Prirodoslovno-matematičko područje	Društveno-humanističko područje	Tehničko-tehnologijsko područje	Umjetničko područje	Tjelesno-zdravstveno područje	Praktični rad i dizajniranje
N	24	14	7	3	37	35	16
C	22,50	20,50	33,00	22,00	17,00	33,00	21,00



N=broj sudionika; C=medijan

Iz navedene tablice vidljivo je da se kod čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na područja izvannastavnih aktivnosti vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši navedena područja. Statističke značajnosti među područjima izvannastavnih aktivnosti pokazale su se između Jezično-komunikacijskog, Društveno-humanističkog područja i Tjelesno-zdravstvenog područja, između Umjetničkog, Društveno-humanističkog i Tjelesno-zdravstvenog područja, te između Prirodoslovno-matematičkog i Tjelesno-zdravstvenog područja. Provedbom ovog post-hoc testa između Jezično-komunikacijskog i Društveno-humanističkog područja pokazalo se da je $z = -2,01$ ($p < 0,05$), između Jezično-komunikacijskog i Tjelesno-zdravstvenog područja $z = -4,09$ ($p < 0,05$). Između Umjetničkog i Društveno-humanističkog područja $z = -2,33$ ($p < 0,05$), Umjetničkog i Tjelesno-zdravstvenog područja $z = -5,19$, te Prirodoslovno-matematičkog i Tjelesno-zdravstvenog područja $z = -2,50$. Nadalje, naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između Jezično-komunikacijskog i Društveno-humanističkog područja $r = -0,36$, između Jezično-komunikacijskog i Tjelesno-zdravstvenog područja $r = -0,53$. Nadalje, između Umjetničkog i Društveno-humanističkog područja $r = -0,35$, između Umjetničkog i Tjelesno-zdravstvenog $r = -0,61$, te između Prirodoslovno-matematičkog i Tjelesno-zdravstvenog područja $r = -0,36$. Prema Cohenovom (1988) kriteriju, srednju veličinu učinka (r) imaju Jezično-komunikacijsko područje i Društveno-humanističko područje, Umjetničko i Društveno-humanističko područje te Prirodoslovno-matematičko i Tjelesno-zdravstveno područje, dok Jezično-komunikacijsko i Tjelesno-zdravstveno područje te Umjetničko i Tjelesno-zdravstveno područje pokazuju veliku veličinu učinka. Vidljivo je kako je *Mann-Whitneyev U test* otkrio statistički značajnu razliku u problemima u ponašanju, kao čimbeniku s obzirom na područja izvannastavnih aktivnosti. Također, vrijednost medijana (C) ukazuje na razliku između područja izvannastavnih aktivnosti, pri čemu Umjetničko i Tjelesno-zdravstveno područje odstupaju u smjeru prevalencije problema u ponašanju učenika/ce.

Tablica 24. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika hiperaktivnost s obzirom na područja izvannastavnih aktivnosti koje učenik/ca pohađa

	Jezično-komunikacijsko područje	Prirodoslovno-matematičko područje	Društveno-humanističko područje	Tehničko-tehnologijsko područje	Umjetničko područje	Tjelesno-zdravstveno područje	Praktični rad i dizajniranje
N	24	14	7	3	37	35	16
C	19,00	18,00	14,00	19,00	19,00	13,00	19,00

N=broj sudionika; C=medijan

Iz navedene tablice vidljivo je da se kod čimbenika hiperaktivnost s obzirom na područja izvannastavnih aktivnosti vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši navedena područja. Statističke značajnosti među područjima izvannastavnih aktivnosti pokazale su se između Tjelesno-zdravstvenog, Jezično-komunikacijskog, Prirodoslovno-matematičkog, Umjetničkog područja i Praktičnog rada i dizajniranja. Provedbom ovog post-hoc testa između Tjelesno-zdravstvenog i Jezično-komunikacijskog područja pokazalo se da je $z = -4,32$ ($p < ,05$), između Tjelesno-zdravstvenog i Prirodoslovno-matematičkog područja $z = -2,59$ ($p < ,05$), Tjelesno-zdravstvenog i Umjetničkog područja $z = -4,21$ ($p < ,05$) te Tjelesno-zdravstvenog područja i Praktičnog rada i dizajniranja $z = -3,82$ ($p < ,50$). Naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između Tjelesno-zdravstvenog i Jezično-komunikacijskog područja $r = -,56$, između Tjelesno-zdravstvenog i Prirodoslovno-matematičkog područja $r = -,37$. Nadalje, između Tjelesno-zdravstvenog i Umjetničkog područja $r = -,49$, te između Tjelesno-zdravstvenog područja i Praktičnog rada i dizajniranja $r = -,53$. Prema Cohenovom (1988) kriteriju, srednju veličinu učinka (r) imaju Tjelesno-zdravstveno područje i Prirodoslovno-matematičko te Umjetničko područje, dok Tjelesno-zdravstveno i Jezično-komunikacijsko područje te Praktični rad i dizajniranje pokazuju veliku veličinu učinka. Vidljivo je kako je *Mann-Whitneyev U test* otkrio statistički značajnu razliku u hiperaktivnosti, kao čimbeniku sobzirom na područja izvannastavnih aktivnosti koje učenik/ca pohađa. Također, vrijednost medijana (C) ukazuje na razliku između područja izvannastavnih aktivnosti, pri čemu Tjelesno-zdravstveno područje odstupa u smjeru prevalencije hiperaktivnosti učenika/ce.

Nadalje, ispitan je i utjecaj izvannastavnih aktivnosti na razvijanje osobnih interesa učenika.

Tablica 25. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika neprihvatljivih ponašanja s obzirom na razvijanje osobnih interesa učenika kroz rad u izvannastavnim aktivnostima

Čimbenici	H vrijednost	df	p
Problemi u odnosima s vršnjacima	2,52	4	,641
Emocionalne poteškoće	1,73	4	,785
Problemi u ponašanju	7,95	4	,093
Hiperaktivnost	25,19	4	,000*
Prosocijalno ponašanje	13,04	4	,011*

P<0,05

Iz navedenih rezultata vidljivo je da kod čimbenika hiperaktivnost i prosocijalno ponašanje postoji statistički značajna razlika ($p<,05$) s obzirom na razvijanje osobnih interesa učenika kroz rad u izvannastavnim aktivnostima. Iz tog razloga pristupljeno je centralnim vrijednostima unutar tih čimbenika s obzirom na razvijanje osobnih interesa učenika kroz rad u izvannastavnim aktivnostima.

Tablica 26. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika hiperaktivnost s obzirom na razvijanje osobnih interesa učenika kroz rad u izvannastavnim aktivnostima

	Nikada	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
N	4	8	31	53	40
C	12,50	12,00	15,00	16,00	21,00

N= broj sudionika; C= medijan

Iz navedene tablice vidljivo je da se kod čimbenika hiperaktivnost s obzirom na razvijanje osobnih interesa učenika kroz rad u izvannastavnim aktivnostima vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši navedena područja. Statističke značajnosti pokazale su se između rijetko i uvijek. Provedbom ovog post-hoc testa između rijetko i uvijek pokazalo se da je $z = -3,21$ ($p<,05$). Naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između rijetko i uvijek $r = -,46$. Prema Cohenovom (1988) kriteriju navedena veličina (r) prikazuje srednju veličinu učinka. Vidljivo je kako je *Mann-Whitneyev U test* otkrio statistički značajnu razliku u hiperaktivnosti, kao čimbeniku s obzirom na razvijanje osobnih interesa učenika kroz rad u izvannastavnim aktivnostima. Također, vrijednost medijana (C) ukazuje na razliku između

rijetko i uvijek, pa možemo zaključiti kako učenici s poremećajem hiperaktivnosti razvijaju osobne interese kroz rad u izvannastavnim aktivnostima.

Tablica 27. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika prosocijalno ponašanje s obzirom na razvijanje osobnih interesa učenika kroz rad u izvannastavnim aktivnostima

	Nikada	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
N	4	8	31	53	40
C	13,50	12,50	12,00	13,00	15,00

N= broj sudionika; C= medijan

U tablici je vidljivo da se kod čimbenika prosocijalno ponašanje s obzirom na razvijanje osobnih interesa učenika kroz rad u izvannastavnim aktivnostima vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši navedena područja. Statističke značajnosti pokazale su se između ponekad i uvijek. Provedbom ovog post-hoc testa između ponekad i uvijek pokazalo se da je $z = -3,40$ ($p < ,05$). Nadalje, računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između ponekad i uvijek $r = -,40$. Prema Cohenovom (1988) kriteriju navedena veličina (r) prikazuje srednju veličinu učinka. Vrijednost medijana (C) pokazuje statistički značajnu razliku u prosocijalnom ponašanju kao čimbeniku s obzirom na razvijanje osobnih interesa učenika kroz rad u izvannastavnim aktivnostima gdje prosocijalno ponašanje pozitivno utječe na razvijanje osobnih interesa učenika.

Tablica 28. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika neprihvatljivih ponašanja s obzirom na izražavanje sposobnosti učenika primjetnih u redovnoj nastavi kroz rad u izvannastavnim aktivnostima

Čimbenici	H vrijednost	df	p
Problemi u odnosima s vršnjacima	,96	4	,916
Emocionalne poteškoće	7,64	4	,106
Problemi u ponašanju	10,08	4	,039*
Hiperaktivnost	25,91	4	,000*
Prosocijalno ponašanje	14,28	4	,006*

$P < 0,05$

Tablica 28 prikazuje da kod čimbenika problemi u ponašanju, hiperaktivnost i

prosocialno ponašanje postoji statistički značajna razlika ($p < ,05$) s obzirom na izražavanje

spособnosti učenika primjetnih u redovnoj nastavi kroz rad u izvannastavnim aktivnostima.

Iz tog razloga pristupljeno je centralnim vrijednostima unutar tih čimbenika.

Tablica 29. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na izražavanje sposobnosti učenika primjetnih u redovnoj nastavi kroz rad u izvannastavnim aktivnostima

	Nikada	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
N	3	7	34	51	41
C	14,00	33,00	26,50	22,00	21,00

N= broj sudionika; C= medijan

U tablici 29 vidljivo je da se kod čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na izražavanje sposobnosti učenika primjetnih u redovnoj nastavi kroz rad u izvannastavnim aktivnostima vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši navedena područja. Statističke značajnosti pokazale su se između rijetko i ponekad, često i uvijek. Provedbom ovog post-hoc testa između rijetko i ponekad pokazalo se da je $z = -1,98$ ($p < ,05$), između rijetko i često $z = -2,49$ ($p < ,05$) te rijetko i uvijek $z = -2,40$. Nadalje, naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između rijetko i ponekad $r = -,31$, između rijetko i često $r = -,33$ te između rijetko i uvijek $r = -,35$. Prema Cohenovom (1988) kriteriju navedene veličina (r) prikazuju srednju veličinu učinka. Vidljivo je kako je *Mann-Whitneyev U test* otkrio statistički značajnu razliku u problemima u ponašanju, kao čimbeniku s obzirom na izražavanje sposobnosti primjetnih u redovnoj nastavi kroz rad u izvanastavnim aktivnostima. Iako u Tablici 29 vidimo kako vrijednost medijana (C) pokazuje da učenici kroz rad u izvannastavnim aktivnostima nikada ne izražavaju sposobnosti primjetne u redovnoj nastavi, *Mann-Whitneyev U test* nije prikazao statistički značajnu razliku s obzirom na ostala navedena područja.

Tablica 30. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika hiperaktivnost s obzirom na izražavanje sposobnosti učenika primjetnih u redovnoj nastavi kroz rad u izvannastavnim aktivnostima

	Nikada	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
N	3	7	34	51	41
C	14,00	33,00	26,50	22,00	21,00

N= broj sudionika; C= medijan

Prikazani rezultati pokazuju da se kod čimbenika hiperaktivnosti s obzirom na izražavanje sposobnosti učenika primjetnih u redovnoj nastavi kroz rad u izvannastavnim aktivnostima vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši navedena područja. Statističke značajnosti pokazale su se između rijetko i ponekad, često i uvijek. Provedbom ovog post-hoc testa između rijetko i ponekad pokazalo se da je $z = -2,30$ ($p < ,05$), između rijetko i često $z = -2,84$ ($p < ,05$) te rijetko i uvijek $z = -3,05$. Naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između rijetko i ponekad $r = -,36$, između rijetko i često $r = -,37$ te između rijetko i uvijek $r = -,44$. Prema Cohenovom (1988) kriteriju navedene veličina (r) prikazuju srednju veličinu učinka. Vidljivo je kako je *Mann-Whitneyev U test* otkrio statistički značajnu razliku u poremećaju hiperaktivnosti, kao čimbeniku s obzirom na izražavanje sposobnosti učenika primjetnih u redovnoj nastavi kroz rad u izvannastavnim aktivnostima. U Tablici 30 vidimo kako vrijednost medijana (C) pokazuje da učenici s poremećajem hiperaktivnosti kroz rad u izvannastavnim aktivnostima rijetko izražavaju sposobnosti primjetne u redovnoj nastavi.

Tablica 31. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika prosocijalno ponašanje s obzirom na izražavanje sposobnosti učenika primjetnih u redovnoj nastavi kroz rad u izvannastavnim aktivnostima

	Nikada	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
N	3	7	34	51	41
C	16,00	10,00	12,00	13,00	15,00

N= broj sudionika; C=medijan

Iz prikazanih rezultata je vidljivo da se kod čimbenika prosocijalno ponašanje s obzirom na izražavanje sposobnosti učenika primjetnih u redovnoj nastavi kroz rad u izvannastavnim aktivnostima vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši navedena područja. Statističke značajnosti pokazale su se između nikada i rijetko te ponekad. Provedbom ovog post-hoc testa između nikada i rijetko pokazalo se da je $z = -2,37$ ($p < ,05$) te između nikada i ponekad $z = -2,60$ ($p < ,05$). Nadalje, naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između nikada i rijetko $r = -,75$, između nikada i ponekad $r = -,43$. Prema Cohenovom (1988) kriteriju, veliku veličinu učinka (r) vidimo između nikada i rijetko, dok je između nikada i ponekad prikazana srednja veličina učinka. Vidljivo je kako je *Mann-Whitneyev U test* otkrio statistički značajnu razliku u prosocijalnom ponašanju kao čimbeniku, s obzirom na izražavanje sposobnosti učenika primjetnih u redovnoj nastavi kroz rad u izvannastavnim aktivnostima. Uvidom u

vrijednosti medijana (C) zbog sličnih krajnjih vrijednosti, nije moguće jednoznačno interpretirati vrijednosti čimbenika.

Tablica 12. Kruskal-Wallis H test čimbenika neprihvatljivih ponašanja s obzirom na poticanje pozitivnih oblika ponašanja kod učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

Čimbenici	H vrijednost	df	p
Problemi u odnosima s vršnjacima	4,35	4	,360
Emocionalne poteškoće	1,27	4	,866
Problemi u ponašanju	9,81	4	,044*
Hiperaktivnost	17,22	4	,002*
Prosocijalno ponašanje	11,78	4	,019*

$P < 0,05$

Iz navedenih rezultata vidljivo je da kod čimbenika problemi u ponašanju, hiperaktivnost i prosocijalno ponašanje postoji statistički značajna razlika ($p < ,05$) s obzirom na poticanje pozitivnih oblika ponašanja kod učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti. Iz tog razloga pristupljeno je centralnim vrijednostima unutar tih čimbenika.

Tablica 33. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na poticanje pozitivnih oblika ponašanja kod učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

	Nikada	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
N	1	5	23	55	52
C	12,00	33,00	29,00	25,00	19,00

N= broj sudionika; C= medijan

Navedena tablica prikazuje da se kod čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na poticanje pozitivnih oblika ponašanja kod učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši navedena područja. Statističke značajnosti pokazale su se između ponekad i uvijek. Provedbom ovog post-hoc testa između ponekad i uvijek pokazalo se da je $z = -2,19$ ($p < ,05$). Naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između ponekad i uvijek $r = -,25$. Prema Cohenovom (1988) kriteriju navedena veličina (r) prikazuje malu veličinu učinka. Vrijednost medijana (C) ukazuje na razlike između nikada, rijetko, ponekad, često i uvijek, ali je *Mann-Whitneyev U test* pokazao statistički značajnu razliku samo između ponekad i uvijek s malom veličinom učinka (r). Iz vrijednosti medijana (C)

možemo zaključiti kako učenici s neprihvatljivim ponašanjima rijetko iskazuju pozitivne oblike ponašanja kroz izvannastavne aktivnosti.

Tablica 34. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika hiperaktivnost s obzirom na poticanje pozitivnih oblika ponašanja učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

	Nikada	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
N	1	5	23	55	52
C	21,00	14,00	15,00	17,00	19,00

N= broj sudionika; C= medijan

U tablici 34 vidimo da se kod čimbenika hiperaktivnost s obzirom na poticanje pozitivnih oblika ponašanja kod učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši navedena područja. Statističke značajnosti pokazale su se između rijetko i često te uvijek. Provedbom ovog post-hoc testa između rijetko i često pokazalo se da je $z = -1,96$ ($p < ,05$) te između rijetko i uvijek $z = -2,29$ ($p < < ,05$). Naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između rijetko i često $r = -,25$, a između rijetko i uvijek $r = -,30$. Prema Cohenovom (1988) kriteriju prva navedena veličina (r) prikazuje malu veličinu učinka, dok druga navedena veličina prikazuje srednju veličinu učinka. Iako vrijednost medijana (C) ukazuje na razlike između nikada, rijetko, ponekad, često i uvijek, *Mann-Whitneyev U test* pokazao statistički značajnu razliku samo između rijetko i često, te uvijek. Iz vrijednosti medijana (C) prikazanih u Tablici 34 može se zaključiti kako učenici s poremećajem hiperaktivnosti rijetko iskazuju pozitivne oblike ponašanja kroz izvannastavne aktivnosti.

Tablica 35. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika prosocijalno ponašanje s obzirom na poticanje pozitivnih oblika ponašanja kod učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

	Nikada	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
N	1	5	23	55	52
C	16,00	15,00	12,00	13,00	14,50

N= broj sudionika; C=medijan

Navedena tablica prikazuje da se kod čimbenika prosocijalno ponašanje s obzirom na poticanje pozitivnih oblika ponašanja kod učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši navedena područja. Statističke značajnosti pokazale su se između ponekad i često te uvijek. Provedbom ovog post-hoc testa između ponekad i često pokazalo se da je $z = -2,68$ ($p < ,05$) te između ponekad i uvijek $z = -2,76$ ($p < <,05$). Naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između ponekad i često $r = -,30$, a između ponekad i uvijek $r = -,37$. Prema Cohenovom (1988) kriteriju obje navedene veličine (r) prikazuju srednju veličinu učinka. Možemo vidjeti kako vrijednost medijana (C) ukazuje na razlike između nikada, ponekad, često i uvijek, pri čemu prosocijalno ponašanje ponekad ne utječe na pozitivne oblike ponašanja učenika/ce kroz rad u izvannastavnim aktivnostima.

Tablica 36. Kruskal-Wallis H test čimbenika neprihvatljivih ponašanja s obzirom na razvijanje sposobnosti stvaralačkog izražavanja učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

Čimbenici	H vrijednost	df	p
Problemi u odnosima s vršnjacima	4,49	4	,344
Emocionalne poteškoće	4,30	4	,367
Problemi u ponašanju	19,27	4	,001*
Hiperaktivnost	32,47	4	,000*
Prosocijalno ponašanje	11,47	4	,022*

$P < 0,05$

Tablica 36 prikazuje da kod čimbenika problemi u ponašanju, hiperaktivnost i prosocijalno ponašanje postoji statistički značajna razlika ($p < ,05$) s obzirom na razvijanje sposobnosti stvaralačkog izražavanja učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti. Iz tog razloga pristupljeno je centralnim vrijednostima unutar tih čimbenika s obzirom na razvijanje sposobnosti stvaralačkog izražavanja učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti.

Tablica 32. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na razvijanje sposobnosti stvaralačkog izražavanja učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

	Nikada	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
N	4	6	25	44	57
C	25,00	33,50	27,00	26,00	19,00

N= broj sudionika; C= medijan

Iz navedene tablice vidljivo je da se kod čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na poticanje pozitivnih oblika ponašanja kod učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši navedena područja. Statističke značajnosti pokazale su se između rijetko i ponekad, često te uvijek. Provedbom ovog post-hoc testa između rijetko i ponekad pokazalo se da je $z = -2,73$ ($p < ,05$), rijetko i često $z = -2,35$ ($p < ,05$), te rijetko i uvijek $z = -3,33$. Naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između rijetko i ponekad $r = -,49$, između rijetko i često $r = -,33$ te između rijetko i uvijek $r = -42$. Prema Cohenovom (1988) kriteriju sve tri navedene veličine (r) prikazuju srednju veličinu učinka. Uvidom u vrijednosti medijana (C) može se zaključiti kako učenici s problemima u ponašanju rijetko razvijaju sposobnosti stvaralačkog izražavanja kroz izvannastavne aktivnosti.

Tablica 38. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika hiperaktivnosti s obzirom na razvijanje sposobnosti stvaralačkog izražavanja učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

	Nikada	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
N	4	6	25	44	57
C	15,50	10,50	15,00	16,00	20,00

N= broj sudionika; C=medijan

U tablici 38 možemo vidjeti kako se kod čimbenika hiperaktivnost s obzirom na razvijanje sposobnosti stvaralačkog izražavanja učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši navedena područja. Statističke značajnosti pokazale su se između rijetko i ponekad, često te uvijek, ali i između ponekad i uvijek. Provedbom ovog post-hoc testa između rijetko i ponekad pokazalo se da je $z = -3,00$ ($p < ,05$), rijetko i često $z = -2,72$ ($p < ,05$), te rijetko i uvijek $z = -3,52$, dok se između ponekad i uvijek pokazalo $z = -4,15$. Nadalje, naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između rijetko i ponekad $r = -,54$, između rijetko i često $r = -,39$ te između rijetko i uvijek $r = -44$, dok je između ponekad i uvijek $r = -46$. Prema Cohenovom (1988) kriteriju prva navedena veličina učinka (r) prikazuje veliku veličinu učinka, dok ostale navedene prikazuju srednju veličina. Iz vrijednosti medijana (C) može se zaključiti učenici s poremećajem hiperaktivnosti uvijek razvijaju sposobnosti stvaralačkog izražavanja kroz izvannastavne aktivnosti.

Tablica 39. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika prosocijalno ponašanje s obzirom na razvijanje sposobnosti stvaralačkog izražavanja učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

	Nikada	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
N	4	6	25	44	57
C	15,50	10,50	15,00	16,00	20,00

N= broj sudionika; C=medijan

Iz navedene tablice vidljivo je da se kod čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na razvijanje sposobnosti stvaralačkog izražavanja učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši navedena područja. Statističke značajnosti pokazale su se između ponekad i uvijek gdje je $z = -2,33$ ($p < ,05$). Daljnjim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između ponekad i uvijek $r = -,26$, što prema Cohenovom (1988) kriteriju označava malu veličinu učinka. Uvidom u vrijednost medijana (C) može se zaključiti kako učenici s prosocijalnim ponašanjem uvijek razvijaju sposobnosti stvaralačkog izražavanja kroz izvannastavne aktivnosti.

Tablica 40. Kruskal-Wallis H test čimbenika neprihvatljivih ponašanja s obzirom na poticanje pozitivnih emocija učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

Čimbenici	H vrijednost	df	p
Problemi u odnosima s vršnjacima	6,88	4	,143
Emocionalne poteškoće	,57	4	,966
Problemi u ponašanju	4,06	4	,398
Hiperaktivnost	12,41	4	,015*
Prosocijalno ponašanje	9,18	4	,057

$p < ,05$

Iz navedenih rezultata vidljivo je da kod čimbenika hiperaktivnost postoji statistički značajna razlika ($p < ,05$) s obzirom na poticanje pozitivnih emocija učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti. Iz tog razloga pristupljeno je centralnim vrijednostima unutar čimbenika s obzirom na poticanje pozitivnih emocija učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti.

Tablica 41. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika hiperaktivnost s obzirom na poticanje pozitivnih emocija učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

	Nikada	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
N	2	3	21	52	58
C	15,50	12,00	15,00	16,50	19,00

N= broj sudionika; C= medijan

Tablica 41 prikazuje kako se kod čimbenika hiperaktivnost s obzirom na poticanje pozitivnih emocija učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši navedena područja. Statističke značajnosti pokazale su se između ponekad i uvijek. Provedbom ovog post-hoc testa između ponekad i uvijek pokazalo se da je $z = -3,24$ ($p < ,05$), a naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između ponekad i uvijek $r = -,36$, što prema Cohenovom (1988) kriteriju označava srednju veličinu učinka (r). Vrijednost medijana (C) ukazuje na veliku izraženost poremećaja hiperaktivnosti pri poticanju pozitivnih emocija učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti.

Tablica 42. Kruskal-Wallis H test čimbenika neprihvatljivih ponašanja s obzirom na poticanje razvijanja zdrave osobnosti učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

Čimbenici	H vrijednost	df	p
Problemi u odnosima s vršnjacima	6,54	4	,162
Emocionalne poteškoće	1,62	4	,805
Problemi u ponašanju	5,83	4	,213
Hiperaktivnost	17,53	4	,002*
Prosocijalno ponašanje	14,62	4	,006*

$p < ,05$

U rezultatima je vidljivo da kod čimbenika hiperaktivnost i prosocijalno ponašanje postoji statistički značajna razlika ($p < ,05$) s obzirom na poticanje razvijanja zdrave osobnosti učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti. Iz tog razloga pristupljeno je centralnim vrijednostima unutar čimbenika s obzirom na poticanje razvijanja zdrave osobnosti učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti.

Tablica 43. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika hiperaktivnost s obzirom na poticanje razvijanja zdrave osobnosti učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

	Nikada	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
N	1	3	18	46	68
C	21,00	12,00	15,00	16,00	19,50

N= broj sudionika; C=medijan

Tablica 43 prikazuje kako se kod čimbenika hiperaktivnost s obzirom na poticanje pozitivnih emocija učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši navedena područja. Statističke značajnosti pokazale su se između ponekad i uvijek te rijetko, često i uvijek. Provedbom ovog post-hoc testa između ponekad i uvijek pokazalo se da je $z = -3,29$ ($p < ,05$), između rijetko i često $z = -2,11$ ($p < ,05$) te između rijetko i uvijek $z = -2,11$ ($p < ,05$). Nadalje, naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između ponekad i uvijek $r = -,35$, između rijetko i često $r = -,30$ i između rijetko i uvijek $r = -,25$. Prema Cohenovom (1988) kriteriju prve dvije veličine označavaju srednju veličinu učinka (r), dok zadnja veličina označava malu veličinu učinka (r). Uvidom u vrijednosti medijana (C) zbog sličnih krajnjih vrijednosti, nije moguće jednoznačno interpretirati vrijednosti čimbenika.

Tablica 44. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika prosocijalno ponašanje s obzirom na poticanje razvijanja zdrave osobnosti učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

	Nikada	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
N	1	3	18	46	68
C	16,00	10,00	12,00	12,00	14,50

N= broj sudionika; C=medijan

Tablica 44 prikazuje kako se kod čimbenika prosocijalno ponašanje s obzirom na poticanje zdrave osobnosti učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti vrijednost medijana (C) mijenja i zbog toga je napravljen post-hoc *Mann-Whitneyev U test*, usporedivši navedena područja. Statističke značajnosti pokazale su se između ponekad i uvijek. Provedbom ovog post-hoc testa između ponekad i uvijek pokazalo se da je $z = -2,29$ ($p < ,05$), a naknadnim računanjem približne veličine učinka (r) pokazalo se da je između ponekad i uvijek $r = -,25$, što prema Cohenovom (1988) kriteriju označava malu veličinu učinka (r). Uvidom u

5

6

vrijednosti medijana (C) zbog sličnih krajnjih vrijednosti, nije moguće jednoznačno interpretirati vrijednosti čimbenika.

Nakon provedene analize područja izvannastavnih aktivnosti koje učenici polaze ustanovljene su statističke značajnosti između problema u ponašanju gdje vrijednost medijana (C) ukazuje na razliku između područja izvannastavnih aktivnosti, pri čemu Umjetničko i Tjelesno-zdravstveno područje odstupaju u smjeru prevalencije problema u ponašanju učenika/ce. Vrijednost medijana (C) ukazuje na razliku između područja izvannastavnih aktivnosti, pri čemu Tjelesno-zdravstveno područje odstupa u smjeru prevalencije hiperaktivnosti učenika/ce. Statističke značajnosti utvrđene su i kod razvijanja osobnih interesa učenika kroz rad u izvannastavnim aktivnostima s obzirom na hiperaktivnost i prosocijalno ponašanje učenika. Također, iz vrijednosti medijana (C) možemo zaključiti kako učenici s poremećajem hiperaktivnosti razvijaju osobne interese kroz rad u izvannastavnim aktivnostima, a pokazuje se i statistički značajna razlika u prosocijalnom ponašanju, kao čimbeniku s obzirom na razvijanje osobnih interesa učenika kroz rad u izvannastavnim aktivnostima gdje prosocijalno ponašanje pozitivno utječe na razvijanje osobnih interesa učenika. Statistički značajna razlika pokazala se i kod izražavanja sposobnosti učenika primjetnih u redovnoj nastavi kroz rad u izvannastavnim aktivnostima s obzirom na hiperaktivnost, prosocijalno ponašanje i probleme u ponašanju. U tablici 29 vidimo kako vrijednost medijana (C), da učenici kroz rad u izvannastavnim aktivnostima nikada ne izražavaju sposobnosti primjetne u redovnoj nastavi, odstupa, *Mann-Whitneyev U test* nije prikazao statistički značajnu razliku s obzirom na ostala navedena područja. S obzirom na iste poremećaje ponašanja, statistički značajna razlika pokazala se i s obzirom na poticanje pozitivnih oblika ponašanja kod učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti gdje iz vrijednosti medijana (C) možemo zaključiti kako učenici s problemima u ponašanju rijetko iskazuju pozitivne oblike ponašanja kroz izvannastavne aktivnosti. Isti oblici poremećaja ponašanja, statistički značajni su se pokazali i s obzirom na razvijanje sposobnosti stvaralačkog izražavanja učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti gdje uvidom u vrijednosti medijana (C) možemo zaključiti kako učenici s problemima u ponašanju rijetko razvijaju sposobnosti stvaralačkog izražavanja kroz izvannastavne aktivnosti, dok učenici s poremećajem hiperaktivnosti uvijek razvijaju sposobnosti stvaralačkog izražavanja kroz izvannastavne aktivnosti s obzirom na vrijednost medijana (C). Statistički značajna razlika s obzirom na poticanje pozitivnih emocija učenika/ce kroz rad u izvannastavnim aktivnostima pokazala se kod poremećaja ponašanja hiperaktivnost gdje vrijednost medijana (C) ukazuje na veliku

izraženost poremećaja hiperaktivnosti pri poticanju pozitivnih emocija učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti. Naposljetku, statistički značajna razlika utvrđena je i s obzirom na poticanje razvijanja zdrave osobnosti učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti kod poremećaja hiperaktivnost i prosocijalno ponašanje, ali uvidom u vrijednosti medijana (C) zbog sličnih krajnjih vrijednosti, nije moguće jednoznačno interpretirati vrijednosti čimbenika. Stoga možemo zaključiti da je treća hipoteza (H3 - Postoji statistički značajna razlika u neprihvatljivim ponašanjima s obzirom na izvannastavnu aktivnost koju učenici polaze) potvrđena.

9. RASPRAVA

Sve učestaliji razni oblici poremećaja u ponašanju zahtijevaju i inovativne strategije prevencije istih. Osim pravovremenog otkrivanja i djelovanja učitelja/ice primarnog obrazovanja, izvannastavne aktivnosti pokazale su se kao jedan od preventivnih programa poremećaja u ponašanju koje škola može ponuditi, a utječu na pozitivan razvoj učenikove osobnosti. Prema provedenom istraživanju *U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics* (2006), 31% učenika pohađa jedan od oblika sportskih aktivnosti, 20% djece polazi religijske dodatne aktivnosti, a 18% učenika pohađa umjetničke aktivnosti, dok preostali učenici spadaju u kategoriju razno, u koju se ubrajaju društveno koristan rad i ostale aktivnosti koje su vezane uz poboljšanje akademskih sposobnosti. Slični rezultati pokazali su se i u ovome radu, gdje je u prosjeku najviše zastupljeno umjetničko područje (27,21%), zatim tjelesno-zdravstveno područje (25,74%), slijedi jezično-komunikacijsko područje (17,65%), pa praktični rad i dizajniranje (11,76%), nešto manje prirodoslovno-matematičko područje (10,29%), društveno-humanističko područje (5,15%) i najmanje je zastupljeno tehničko-tehnološki područje (2,21%).

Pravovremenom osiguravanju intervencije i podrške, prethodi rano utvrđivanje problema u ponašanju. Učitelji/ce primarnog obrazovanja, kao prvi čimbenici ranog otkrivanja učenikova problema u ponašanju, često prema brojnim istraživanjima smatraju se nestručnima i nedovoljno spremnima pristupiti ranim intervencijama problema u ponašanju (Stromont, Reinke i Herman, 2011). Autori također navode kako je školama i učiteljima potrebna odgovarajuća potpora, kako bi se mogle donositi pravovaljane, informirane odluke o prevalenciji problema u ponašanju učenika osnovnih škola. Kako bi se to ostvarilo, potrebno je utvrditi učestalost i oblike poremećaja u ponašanju kod učenika, u što ranijem vremenskom periodu. Istraživanjem provedenim u Engleskoj, na uzorku od 10.438 djece, utvrđeno je da 5-6% osnovnoškolske djece pokazuje neki od oblika eksternaliziranih poremećaja u ponašanju, a 3-4% internaliziranih oblika poremećaja u ponašanju učenika u dobi od 5-15 godina (Ford i sur., 2003, prema Mooij i Smeets, 2009). Drugi autori utvrdili su da 12% australske djece ima poteškoće sa mentalnim zdravljem, a djeca u dobi od 4 do 15 godina najviše imaju emocionalnih teškoća (12,1%), zatim poremećaja hiperaktivnosti (11,1%) te poremećaja u ponašanju (9,6%). Teškoće u odnosima s vršnjacima potvrđuje 8,9% istraživanog uzorka (Abu-Rayya i Yang, 2012). U Republici Hrvatskoj se osnovnoškolskim poremećajima u ponašanju bavila Keresteš (2006), čije je istraživanje potvrdilo da više dječaka (9,1%), nego

djevojčica (3,6%) manifestira poremećaj hiperaktivnosti. Isto tako, više dječaka (4,2%) od djevojčica (3,5%) ima problema u ponašanju, što se ne slaže u potpunosti s dobivenim rezultatima ovoga istraživanja gdje se pokazala razlika vrijednosti medijana (C) prema spolu s obzirom na probleme u ponašanju između dječaka (28,5) i djevojčica (19) te poremećaja hiperaktivnosti kod dječaka (15), a djevojčica (20). Razlike u sprječavanju poremećaja u ponašanju, kako navodi Bouillet (2014) uvelike ovise o više faktora, poput neujednačene kategorizacije poremećaja u ponašanju, procjenjuju li poremećaje roditelji, učitelji ili drugi stručni suradnici te vrstama prikupljanja podataka i upotrebe različitih mjernih instrumenata.

Prethodna su istraživanja pokazala da je kod mladih ljudi koji imaju pozitivna iskustva s izvannastavnim aktivnostima bila manje vjerojatna uključenost u uporabu raznih opijata (Darling, 2005; Gottfredson i sur., 2004) ili razvijanja drugih ponašanja koja ne spadaju u društveno prihvatljiva ponašanja (Eccles i sur., 2003; Peck i sur., 2008). Na primjer, sudjelovanje u vjerskim aktivnostima bilo je povezano s emocionalnom regulacijom (Larson i sur., 2006), a volonterske aktivnosti nisu se odnosile samo na niže razine internaliziranog/eksternaliziranog ponašanja (Bandura i sur., 1996), već i na niže stope tinejdžerskih trudnoća (Allen i sur., 1997). Hoće li i u kojoj mjeri sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima biti korisno, može ovisiti o određenoj aktivnosti i ometajućem ponašanju koje se razmatra. Tako na primjer timsko bavljenje sportom pozitivno je povezano s konzumacijom alkohola i cigareta (Eccles i sur., 2003; Audrain-McGovern i sur., 2013), ali negativno s depresijom i samoubojstvom (Barber i sur., 2001; Boone i sur., 2006). No ipak, nisu sva istraživanja pronašla vezu između sudjelovanja u izvannastavnim aktivnostima i internalizirajućeg/eksternalizirajućeg ponašanja (Denaulut i sur., 2009; Rose-Krasnor i sur., 2006), a razlike se mogu objasniti kroz konceptualizaciju izvannastavnih aktivnosti (Farb i sur., 2012). S druge strane, rezultati istraživanja prema Driessens (2015) sugeriraju da bi sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima adolescentima pružilo zaštitničke vještine ponašanja ako su bili izloženi niskoj razini nasilja. Utjecaj obiteljskih i školskih stresora na iskazivanje poremećaja u ponašanju smanjen je za oko 20% ako učenici pohađaju izvannastavne aktivnosti. U drugim je situacijama sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima pogoršavalo poremećaje u ponašanju. Tako Bronfenbrenner i Morris (1998) objašnjavaju da će adolescenti primijeniti socijalno znanje i vještine stečene unutar jednog društvenog okruženja na druge društvene interakcije u koje su uključeni. Stečena socijalna znanja i vještine razlikovat će se ovisno o društvenoj interakciji kojoj prisustvuju. Uz to, određene socijalne vještine mogu biti korisne u jednom okruženju, ali mogu biti kontraproduktivne u nekim drugim okruženjima. Ovo bi moglo objasniti očigledan kontrast

da je uključenost u neke izvannastavne aktivnosti zaštitna za probleme u ponašanju, dok uključenost u druge izvannastavne aktivnosti potiče probleme u ponašanju učenika (Driessens, 2015). Tako je ovim istraživanjem utvrđeno da postoje statističke značajnosti između problema u ponašanju, hiperaktivnosti, emocionalnih poteškoća, problema u odnosima s vršnjacima i prosocijalnog ponašanja, gdje su utvrđene statistički značajne razlike s obzirom na područje izvannastavne aktivnosti koju učenici polaze u korist Umjetničkog i Tjelesno-zdravstvenog područja. Statističke značajnosti utvrđene su i kod razvijanja osobnih interesa učenika kroz rad u izvannastavnim aktivnostima s obzirom na hiperaktivnost i prosocijalno ponašanje učenika gdje oboje pozitivno utječe na razvijanje osobnih interesa učenika. Statistički značajna razlika pokazala se i kod izražavanja sposobnosti učenika primjetnih u redovnoj nastavi kroz rad u izvannastavnim aktivnostima s obzirom na hiperaktivnost, prosocijalno ponašanje i probleme u ponašanju, ali uvidom u vrijednosti medijana (C) zbog sličnih krajnjih vrijednosti, nije moguće jednoznačno interpretirati vrijednosti čimbenika.

10. ZAKLJUČAK

Slobodno vrijeme učenika veliki je čimbenik razvoja njihove osobnosti. To je svojevrsni prostor slobode u kojemu svaki učenik izabire hoće li ga iskoristiti za stjecanje novih znanja i vještina ili ipak krenuti u negativističkom smjeru. Veliku ulogu usmjeravanja učenika u kritičnom razdoblju odrastanja, osim obiteljske zajednice čini i školsko okruženje. Škola je osim obrazovne i odgojna ustanova, čija je zadaća sustavno utjecati na cjelokupan učenikov razvoj. Dio slobodnog vremena učenici provode i u školi kroz razne aktivnosti školskog programa. Izvannastavne aktivnosti čine slobodniji i fleksibilniji dio tih aktivnosti u kojima učenici imaju priliku razvijati svoje potencijale te osim usvajanja novih znanja i vještina, izvannastavne aktivnosti pridonose poboljšanju socijalnih i komunikacijskih vještina, kritičkog razmišljanja te sklonosti suradničkom radu i učenju.

Razvoj suvremenog društva dovodi i do sve češće pojave poremećaja u ponašanju. Poremećaji u ponašanju uvelike utječu na razvoj zdrave osobnosti pojedinca, a generalno gledajući i na cjelokupno društvo. Veliki dio literature navodi kako je upravo škola ključan čimbenik u sprječavanju poremećaja u ponašanju, a učitelji/ce primarnog obrazovanja prvi kontakt s učenicima koji razvijaju neki od oblika poremećaja u ponašanju. Rano otkrivanje i intervencija predstavljaju prvi korak k uspješnoj prevalenciji poremećaja u ponašanju i implementaciji društveno prihvatljivih ponašanja te razvijanja zdrave osobnosti pojedinca. Učenici većinu svoga vremena provode u školskom okruženju, pa je tako škola glavni čimbenik koji utječe na sprječavanje poremećaja u ponašanju. Odgovarajući model prevalencije poremećaja u ponašanju djece i mladih treba biti razvijen potrebama pojedinca i zajednice, a istraživanja su pokazala kako jedan od tih modela može pružiti i škola, a odnosi se na izvannastavne aktivnosti. Djelovanje izvannastavnih aktivnosti na sprječavanje poremećaja u ponašanju, nažalost nedovoljno je istraženo, a dostupna istraživanja prikazuju velike razlike, prvenstveno zbog neujednačene kategorizacije poremećaja u ponašanju, ali i ostalih faktora poput, procjenjuje li poremećaje roditelj, učitelj/ica ili drugi stručni suradnik.

Unatoč tome, rano otkrivanje i kvalitetne preventivne mjere temelj su zaštite od rizičnih čimbenika djece i mladih, a u Hrvatskoj će se vjerujem u budućnosti, veći naglasak staviti na osnaživanje svakog učenika kao vrijednog sudionika cjelokupnog društva.

11. LITERATURA

- Ajduković, M., Kregar Orešković, K., Laklija, M. (2006.) Teorija privrženosti i suvremeni socijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (1), 59-91.
- Allen JP, Philliber S, Herrling S, Kuperminc GP. (1997.) Preventing teen pregnancy and academic failure: Experimental evaluation of a developmentally based approach. *Child Dev*, 64(4):729–42.
- Američka psihijatrijska udruga (1996.) *DSM-IV: Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*. Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Antovska, A. i Kostov, B. (2016). Teachers, students and extra curricular activities in primary education. *International journal of cognitive research in science, engineering and education*, 4(1), 49-54.
- Audrain-McGovern J, Rodriguez D, Cuevas J, Sass J. (2013.) Initial insight in tow why physical activity may help prevent adolescent smoking uptake. *Drug Alcohol Depend*, 132:471–8.
- Bandura A, Barbaranelli C, Caprara GV, Pastorelli C. (1996.) Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *ChildDev*, 67(3):1206–22.
- Barber BL, Eccles JS, Stone MR.(2001.) What ever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult path ways linked to adolescent activity involvement and social identity. *J AdolescRes*, 16(5):429–55.
- Bowlby, J. (1969.) *Attachmentandloss: Attachment*. BasicBooks, New York.
- Boone EM, Leadbeater BJ. (2006.) Game on: Diminishing risks for depressive symptoms in early adolescence through positive involvement in team sports. *J ResAdolesc*, 16(1):79–90.
- Bouillet, D., Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
- Bouillet, D.; Bijedić, M. (2007.) Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. Insitut za društvena istraživanja u Zagrebu. Univerzitet u Tuzli. *Odgojne znanosti*, 9 (2), 113-132.
- Bronfenbrenner U, Morris PA. (1998.) *The ecology of developmenta lprocesses*. In: Damon W, Lerner RM, editors. *Handbook of child psychology: Theoreticalmodels of human development*. New York: Wiley. 993–1028.
- Darling N. (2005.) Participation in extra curricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *J Youth Adolesc*, 34(5):493–505.
- Davison, G.C., Neale, J.M. (1999.) *Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja*. Naklada Slap, Jastrebarsko.

6

3

- Driessens, C. (2015.) Extra curricular activity participation moderates impact of family and school factors on adolescents' disruptive behavioural problems. *BMC Public Health*, 15:1110
- Eccles JS, Barber BL, Stone M, Hunt J. (2003.) Extra curricular activities and adolescent development. *J SocIssues*, 59(4):865–89.
- Fudurić, B. (2012.) Mogućnost rada u izvannastavnoj aktivnosti. *Napredak*, 153(1), 107-116.
- Gottfredson DC, Gerstenblith SA, Soule DA, Womer SC, Lu S. (2004.) *Do after school programs reduce delinquency?* *PrevSci*, 5(4):253–66.
- Hrabak-Žerjavić, V., Silobrić Radić, M., Folnegović-Šmalc, V., Mimica, N. (2004.) Javnozdravstveno značenje depresivnih poremećaja. *Medicus*, (1330-013X) 1; 11-17
- Härkönen, U. (2007.) *The Bronfenbrenner ecological system theory of human development*. „Scientific Articles of V. International conference PERSON.COLOR.NATURE.MUSIC“. Daugavpils University, Saule, Latvia.
- Ivančić, I. i Sabo, J. (2012.) Izvannastavne aktivnosti i njihov utjecaj na učenikovo slobodno vrijeme. *Ekvilibrij – Časopis studenata pedagogije Hrvatske*, 1(1), 1-10.
- Janković, V. (1973.) *Slobodno vrijeme u suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi*. PKZ, Zagreb.
- Jašović, Ž. (1983.) *Kriminologija maloljetničke delikvencije*. Naučna knjiga, Beograd.
- Koller-Trbović, N. (1998.) Pravovremeno otkrivanje poremećaja u ponašanju djece i mladeži i rano interveniranje. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 6 (1), 51-59.
- Koller-Trbović, N., Žižak, A., Bašić, J. (2001.) Određenje, prevencija i tretman poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Dijete i društvo : časopis za promicanje prava djeteta*, 3 (2001), 3; 319-340
- Košćak, M. (2012.) Prevencije poremećaja u ponašanju prema don Boscovu modelu. *Kateheza : časopis za vjeronauk u školi, katehezu i pastoral mladih*, 34 (1), 64-95.
- Košiček, M., Košiček, T. (1967.) *I vaše dijete je ličnost*. Panorama, Zagreb.
- Kranželić Tavra, V. (2002.) Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju kao temelj uspješne prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 38 (1), 1-12.
- Larson RW, Hansen DM, Moneta G. (2006.) Differing profiles of developmental experiences across types of organized youth activities. *DevPsychol*, 42(5):849–63.
- Lebedina Manzoni, M. (2007.) *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju*. Naklada Slap, Jastrebarsko.

- Macuka, I., Jurkin, M. (2014.) Odnos sukoba roditelja i psihosocijalnih problema mlađih adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (1), 65-84.
- Martinčević, J. (2010.) Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti unutar škole. *Život i škola*, 56 (24), 19-34.
- McWhirter R, McWhirter B, McWhirter A, McWhirter E (1993) *At risk youth: a comprehensive response*. Brooks/Cole, Pacific Grove, CA
- Meščić-Blažević, Lj. (2007.) Pedagoška prevencija poremećaja u ponašanju adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 301-308.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2006.) *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: GIPA.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2011.) *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: GIPA
- Mlinarević, V. i Brust, M. (2009.) *Kvaliteta provedbe školskih izvannastavnih aktivnosti*. 1-10.
- Opić, S., Jurjević-Lozančić, A. (2008.) Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 181-194.
- Peck SC, Roeser RW, Zarrett N, Eccles JS. (2008.) Exploring theroes of extra curricular activity quantity and quality in the educational resilience of vulnerable adolescents: Variable- and pattern-centered approaches. *J SocIssues*, 64(1):135–56.
- Pejić Papak, P. i Vidulin, S. (2016.) *Izvannastavne aktivnosti u suvremenoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pejović Milovančević, M.; Popović Deušić, S.; Aleksić, O. (2002.). Definiranje poremećaja u ponašanju u okviru dječje psihijatrije. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 10 (2), 139-152.
- Poljak M., Begić, D. (2016.) Anksiozni poremećaji djece i adolescenata. *Socijalna psihijatrija*, 44 (4), 310-329.
- Prvčić, I., Rister, M. (2009). *Deficit pažnje, hiperaktivni poremećaj, ADHD*. Kikagraf, Zagreb.
- Ritzer, G. (1997.) *Suvremena sociologijska teorija*. Nakladni zavod Globus, Zagreb.
- Rosić, V. (2005.) *Slobodno vrijeme, slobodne aktivnosti: priručnik za uspješno organiziranje i vođenje*. Rijeka: Naklada Žagar.
- Sekušak-Galešev, S. (2005.) Hiperaktivnost. *Dijete i društvo*, Vol. 7, br. 1, 40-60.

Svalina, V., Bistrović, K. i Peko, A. (2016.) Izvannastavne glazbene aktivnosti u prva četiri razreda osnovne općeobrazovne škole. *Napredak*, 157(1-2), 71-89.

Uzelac, S. (1995.) Osnove socijalne edukologije mladih s poremećajima u socijalnom ponašanju (socijalnopedagoški aspekt). Sagena, Zagreb.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2006). The Condition of Education 2006., www.childtrendsdatbank.org

Valjan Vukić, V. (2016.) Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika - višestruke perspektive. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65 (1), 33-57.

Vodak, P, Šulc, A. (1966.) *Mane i poremećaji ponašanja u dječjem dobu*. Zavod za izdavanje udžbenika, Sarajevo.

Wild, L.G., Flisher, A.J., Lombard, C. (2004.) Suicidal ideation and attempts in adolescents: associations with depression and six domains of self-esteem. *Journal of Adolescence*, 27 (6), 611-624.

Zrilić, S., Košta, T. (2009.) Učitelj - kreator izvannastavnih aktivnosti. *Magistra Iadertina*, 4 (4), 159-170.

Žužul, M. (1989.) *Agresivno ponašanje: psihologijska analiza*. Radna zajednica Republičke konferencije Saveza socijalističke omladine Hrvatske, Zagreb.

http1 : depresija. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 10. 2. 2021.

<<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=14632>>.

12. PRILOZI

POPIS TABLICA

Tablica 1. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika poremećaja u ponašanju s obzirom na županiju djelovanja škole

Tablica 2. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika problemi u odnosima s vršnjacima s obzirom na županiju djelovanja škole

Tablica 3. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika emocionalne poteškoće s obzirom na županiju djelovanja škole

Tablica 4. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika hiperaktivnost s obzirom na županiju djelovanja škole

Tablica 5. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika prosocijalno ponašanje s obzirom na županiju djelovanja škole

Tablica 6. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika poremećaja u ponašanju s obzirom na spol

Tablica 7. Usporedba centralnih vrijednosti za čimbenik problemi u ponašanju s obzirom na spol

Tablica 8. Usporedba centralnih vrijednosti za čimbenik hiperaktivnost s obzirom na spol

Tablica 9. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika poremećaja u ponašanju s obzirom na razred koji učenik/ca pohađa

Tablica 10. Usporedba centralnih vrijednosti za čimbenik problemi u ponašanju s obzirom na razred koji učenik/ca pohađa

Tablica 11. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika poremećaja u ponašanju s obzirom na godine učenika/ce

Tablica 12. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na godine učenika/ce

Tablica 13. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika poremećaja u ponašanju s obzirom na strukturu obitelji

Tablica 14. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika emocionalne poteškoće s obzirom na strukturu obitelji

Tablica 15. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika poremećaja u ponašanju s obzirom na broj osoba kućanstva

Tablica 16. Usporedba centralnih vrijednosti za čimbenik problemi u ponašanju s obzirom na broj osoba u kućanstvu (uključujući i učenika/cu)

Tablica 17. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika poremećaja u ponašanju s obzirom na braću/sestre

Tablica 18. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika poremećaja u ponašanju s obzirom na ostvarivanje prijateljskih odnosa u učenikovom okruženju

Tablica 19. Usporedba centralnih vrijednosti za čimbenik problemi u odnosu s vršnjacima s obzirom na ostvarivanje prijateljskih odnosa u učenikovom okruženju

Tablica 20. Usporedba centralnih vrijednosti za čimbenik prosocijalno ponašanje s obzirom na ostvarivanje prijateljskih odnosa u učenikovom okruženju

Tablica 21. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika poremećaja u ponašanju s obzirom na broj braće/sestara učenika/ce

Tablica 22. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika poremećaja u ponašanju s obzirom na područja izvanastavnih aktivnosti koje učenik/ca pohađa

Tablica 23. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na područja izvannastavnih aktivnosti koje učenik/ca pohađa

Tablica 24. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika hiperaktivnost s obzirom na područja izvannastavnih aktivnosti koje učenik/ca pohađa

Tablica 25. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika poremećaja u ponašanju s obzirom na razvijanje osobnih interesa učenika kroz rad u izvannastavnim aktivnostima

Tablica 26. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika hiperaktivnost s obzirom na razvijanje osobnih interesa učenika kroz rad u izvannastavnim aktivnostima

Tablica 27. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika prosocijalno ponašanje s obzirom na razvijanje osobnih interesa učenika kroz rad u izvannastavnim aktivnostima

Tablica 28. Kruskal-Wallis H test usporedbe čimbenika problema u ponašanju s obzirom na izražavanje sposobnosti učenika primjetnih u redovnoj nastavi kroz rad u izvannastavnim aktivnostima

Tablica 29. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na izražavanje sposobnosti učenika primjetnih u redovnoj nastavi kroz rad u izvannastavnim aktivnostima

Tablica 30. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika hiperaktivnost s obzirom na izražavanje sposobnosti učenika primjetnih u redovnoj nastavi kroz rad u izvannastavnim aktivnostima

Tablica 31. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika prosocijalno ponašanje s obzirom na izražavanje sposobnosti učenika primjetnih u redovnoj nastavi kroz rad u izvannastavnim aktivnostima

Tablica 32. Kruskal-Wallis H test čimbenika poremećaja u ponašanju s obzirom na poticanje pozitivnih oblika ponašanja kod učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

Tablica 33. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na poticanje pozitivnih oblika ponašanja kod učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

Tablica 34. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika hiperaktivnost s obzirom na poticanje pozitivnih oblika ponašanja učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

Tablica 35. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika prosocijalno ponašanje s obzirom na poticanje pozitivnih oblika ponašanja kod učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

Tablica 36. Kruskal-Wallis H test čimbenika poremećaja u ponašanju s obzirom na razvijanje sposobnosti stvaralačkog izražavanja učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

Tablica 37. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na razvijanje sposobnosti stvaralačkog izražavanja učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

Tablica 38. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika hiperaktivnost s obzirom na razvijanje sposobnosti stvaralačkog izražavanja učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

Tablica 39. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika prosocijalno ponašanje s obzirom na razvijanje sposobnosti stvaralačkog izražavanja učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

Tablica 40. Kruskal-Wallis H test čimbenika problemi u ponašanju s obzirom na poticanje pozitivnih emocija učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

Tablica 41. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika hiperaktivnost s obzirom na poticanje pozitivnih emocija učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

Tablica 42. Kruskal-Wallis H test čimbenika poremećaja u ponašanju s obzirom na poticanje razvijanja zdrave osobnosti učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

Tablica 43. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika hiperaktivnost s obzirom na poticanje razvijanja zdrave osobnosti učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

Tablica 44. Usporedba centralnih vrijednosti čimbenika prosocijalno ponašanje s obzirom na poticanje razvijanja zdrave osobnosti učenika/ce kroz izvannastavne aktivnosti

POPIS ILUSTRACIJA

Grafikon 1- Prikaz rezultata zastupljenosti područja izvannastavnih aktivnosti

ANKETNI UPITNIK ZA UČITELJE/UČITELJICE

Poštovani učitelji i učiteljice!

Ovo istraživanje provodi se u svrhu izrade diplomskog rada pod naslovom: *Izvannastavne aktivnosti u funkciji sprječavanja poremećaja u ponašanju*. Istraživanje se provodi na učiteljima i učiteljicama nižih razreda osnovne škole koji izvode neku od brojnih izvannastavnih aktivnosti.

Kod školske djece neprihvatljiva ponašanja manifestiraju se kroz razne oblike, a možemo ih definirati kao ponašanja koja odstupaju od uobičajenog ponašanja društvenog okruženja. Oni narušavaju odgojno-obrazovni proces učenika i njegove okoline te zahtjevaju i provedbu pedagoških mjera i prevencije.

Neke oblike poremećaja u ponašanju vrlo je teško odrediti jer govorimo o širokom rasponu raznih oblika ponašanja. Pasivni oblici ponašanja obuhvaćaju pasivnost, povučenost, anksioznost, nemarnost dok se aktivni oblici ponašanja manifestiraju kroz agresivnost, impulzivnost, a u težim slučajevima kroz delikvenciju i nasilje.

Vaš zadatak je da među svojim učenicima prepoznate one učenike koji se kroz navedeno ističu, a istodobno polaze neku izvannastavnu aktivnost. Ukoliko ste u svome razrednom odjeljenju prepoznali više takvih učenika, molim Vas da za svakog učenika ponovno ispunite anketu.

Rezultati istraživanja u potpunosti su anonimni i biti će iskorišteni samo u svrhu izrade diplomskog rada.

Hvala na suradnji!

I. SOCIODEMOGRAFSKI PODACI

Županija djelovanja škole: _____

Spol učenika: M Ž

Učenik/ca trenutno polazi razred: _____

Dob učenika: _____

Obitelj: _____

Koliko osoba, uključujući i učenika/cu živi u kućanstvu? _____

Ima li učenik/ca braće i/ili sestara? _____

Koliko braće/sestara ima učenik/ca? _____

Ima li učenik/ca u školskom okruženju prijatelje s kojima se druži? _____

II. IZVANNASTAVNE AKTIVNOSTI UČENIKA

U slijedećoj tablici označite sa „DA“ ili „NE“ područje izvannastavne aktivnosti u kojoj učenik sudjeluje/ne sudjeluje.

Područja izvannastavnih aktivnosti	Sudjeluje	Ne sudjeluje
Prirodoslovno-matematičko (npr. znatiželjni umovi, geografi, eko grupa)		
Jezično-komunikacijsko (npr. dramska družina, recitatori, mali knjižničari)		
Društveno-humanističko (npr. prva pomoć, vatrogasci)		
Tehničko-tehnologijsko (npr. informatičari)		
Umjetničko (npr. mažoretkinje, likovna grupa, pjevački zbor)		
Tjelesno-zdravstveno		

(npr. odbojka, nogomet)		
Praktični rad i dizajniranje (npr. ručni rad, domaćinstvo, modeliranje)		

III. NEPRIHVATLJIVA I PROSOCIJALNA PONAŠANJA UČENIKA

Na slijedeća pitanja označite odgovor od 1 - 5 gdje je 1- ne slažem se, 2- uglavnom se ne slažem, 3- ne mogu se odlučiti, 4- uglavnom se slažem, 5-slažem se.

1. Učenik/ca razvija osobne interese kroz rad u izvannastavnim aktivnostima	1	2	3	4	5
2. Učenik/ca kroz rad u izvannastavnim aktivnostima izražava sposobnosti koje nisu primjetne u redovnoj nastavi	1	2	3	4	5
3. Učenik/ca kroz rad u izvannastavnim aktivnostima primjenjuje prihvatljive oblike ponašanja	1	2	3	4	5
4. Izvannastavne aktivnosti potiču pozitivne oblike ponašanja kod učenika/ce	1	2	3	4	5
5. Učenik/ca kroz izvannastavne aktivnosti razvija sposobnosti stvaralačkog izražavanja	1	2	3	4	5
6. Izvannastavne aktivnosti potiču pozitivne emocije učenika/ce	1	2	3	4	5
7. Izvannastavna aktivnost potiče razvijanje zdrave ličnosti učenika/ce	1	2	3	4	5

Na slijedeća pitanja označite odgovor od 1 - 5 gdje je 1- ne slažem se, 2- uglavnom se ne slažem, 3- ne mogu se odlučiti, 4- uglavnom se slažem, 5-slažem se.

1. Učenik/ca se obazire na osjećaje svojih vršnjaka	1	2	3	4	5
2. Učenik/ca ne može mirno izvršavati zadane aktivnosti	1	2	3	4	5
3. Učenik/ca pokazuje spremnost na dijeljenje stvari s vršnjacima	1	2	3	4	5
4. Učenik/ca teži samostalnom obavljanju zadanih aktivnosti	1	2	3	4	5
5. Učenik/ca se često žali na bolove u tijelu (npr bolove u trbuhu ili mučninu)	1	2	3	4	5

6. Učenik/ca često izaziva tučnjavu s vršnjacima	1	2	3	4	5
7. Učenika/cu druga djeca često zadirkuju	1	2	3	4	5

8. Učenik/ca lako gubi samopouzdanje ako ne izvrši zadanu aktivnost	1	2	3	4	5
9. Učenik/ca često laže kako bi izbjegao/la školske obveze	1	2	3	4	5
10. Učenik/ca krade u školskom okruženju	1	2	3	4	5
11. Učenik/ca često reagira impulzivno	1	2	3	4	5
12. Učenik/ca se lako preplaši	1	2	3	4	5
13. Učenik/ca zadane aktivnosti ispunjava do kraja	1	2	3	4	5
14. Učenik/ca postiže bolje socijalne odnose s odraslima nego s vršnjacima	1	2	3	4	5
15. Učenik/ca često ima napade bijesa ili razdražljivosti	1	2	3	4	5
16. Učenika/cu druga djeca uglavnom vole	1	2	3	4	5
17. Učenik/ca često dobrovoljno pomaže drugim osobama (vršnjacima, nastavnicima itd.)	1	2	3	4	5
18. Učenik/ca je sklon/a uništavanju školske i druge imovine	1	2	3	4	5
19. Učenik/ca često krši školska pravila	1	2	3	4	5
20. Učenik/ca često pokazuje znakove verbalne agresije	1	2	3	4	5
21. Učenik/ca često odbija pokoriti se pravilima ili zahtjevima odraslih	1	2	3	4	5
22. Učenik/ca često laže kako bi postigao/la društveni prestiž	1	2	3	4	5
23. Učenik/ca pokazuje strah od pristupanja bilo kakvoj vrsti natjecanja s vršnjacima	1	2	3	4	5
24. Učenik/ca često pokazuje zabrinutost zbog ocjena, testova ili ispitivanja	1	2	3	4	5
25. Učenik/ca često pokušava izbjeći podsmjehivanje ili prigovaranje drugih	1	2	3	4	5
26. Učenik/ca ne može izraziti vlastiti stav pred vršnjacima	1	2	3	4	5
27. Učenik/ca često sjedi sam/a i izbjegava komunikaciju s vršnjacima	1	2	3	4	5
28. Učenik/ca često pokazuje umor i brzo gubi zanimanje za aktivnošću	1	2	3	4	5

29. Učenik/ca ne prihvaća spontane aktivnosti	1	2	3	4	5
30. Učenik/ca često ima negativno mišljenje o sebi	1	2	3	4	5
31. Učenik/ca izmišlja različite potrebe kako bi izbjegao/la	1	2	3	4	5

rad					
32. Učenika/cu se izabire posljednjega/nju pri natjecateljskim igrama	1	2	3	4	5
33. Učenik/ca nije spreman/na na kompromise s vršnjacima i nastavnicima	1	2	3	4	5