

Univerzitet u Sarajevu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za psihologiju

**FAKTORI RIZIKA U ŠKOLSKOM KONTEKSTU ZA RAZVOJ POREMEĆAJA U  
PONAŠANJU KOD DJECE I ADOLESCENATA**

Završni magistarski rad

Selma Kulo

Mentor: Prof. dr. Sibela Zvizdić

Sarajevo, 2020. godina

## SADRŽAJ

UVOD .....	1
POREMEĆAJI U PONAŠANJU.....	3
<i>Klasifikacija poremećaja u ponašanju.....</i>	7
<i>Prevalencija poremećaja u ponašanju.....</i>	9
<i>Etiologija poremećaja u ponašanju .....</i>	11
RIZIČNI FAKTORI.....	14
<i>Individualni faktori rizika .....</i>	16
<i>Obiteljski faktori rizika .....</i>	18
FAKTORI RIZIKA U ŠKOLSKOM KONTEKSTU.....	20
<i>Slab akademski uspjeh .....</i>	21
<i>Slabe akademske vještine .....</i>	22
<i>Izostajanje sa nastave .....</i>	23
<i>Neorganizirano slobodno vrijeme.....</i>	23
<i>Slaba povezanost sa školom.....</i>	24
<i>Problematici odnosi sa nastavnikom .....</i>	25
<i>Nedostatak pozitivnih odnosa sa vršnjacima .....</i>	27
<i>Socijalna odbačenost .....</i>	28
<i>Devijantne vršnjačke grupe .....</i>	29
<i>Neadekvatna školska klima .....</i>	30
<i>Disciplinski problemi .....</i>	31
<i>Neadekvatno školsko okruženje .....</i>	33
PREVENCIJA U ŠKOLSKOM KONTEKSTU.....	34
<i>Nivoi prevencije .....</i>	35
<i>Obilježja efikasnih preventivnih programa u školskom kontekstu.....</i>	36
ZAKLJUČCI.....	42
LITERATURA .....	44
PRILOG .....	51

# FAKTORI RIZIKA U ŠKOLSKOM KONTEKSTU ZA RAZVOJ POREMEĆAJA U PONAŠANJU KOD DJECE I ADOLESCENATA

Selma Kulo

## **Sažetak**

Poremećaji u ponašanju kod djece i adolescenata odnose se na neuobičajena ponašanja kojima se krše društvene norme i ono što se smatra prihvatljivim i u skladu sa razvojnoum dobi, te koja sa sobom nose poteškoće za pojedinca, ali i za njegovu okolinu. Interes za istraživanje ovog područja je veliki i aktuelan, ponajviše zbog toga što upravo poremećaji ponašanja predstavljaju najčešći razlog za upućivanje djece i mladih u centre mentalnog zdravlja ili savjetovašta, kao i zbog povezanosti istih sa negativnim ishodima poput slabih obrazovnih postignuća, poteškoća u prilagodbi i uspostavljanju socijalnih odnosa, uključenosti u pravosudni sistem, kriminal i slično. Čini se kako je od ključne važnosti rano prepoznavanje problema i faktora rizika koji predviđaju nepoželjne ishode te zaštitnih faktora koji reduciraju rizik, kao i domena okruženja osobe kroz koje isti djeluju. Najpoznatije su grupe individualnih, obiteljskih te faktora rizika u školi i zajednici, a u ovom radu će se fokus staviti na faktore vezane za školski kontekst (poput slabog akademskog uspjeha, problematičnih odnosa sa nastavnikom ili vršnjacima, neadekvatnog školskog okruženja i dr.), s obzirom da je škola kao odgojno-obrazovna institucija jedan od najvažnijih socijalizacijskih agensa i mjesto gdje pojedinci provode veliki dio vremena u doba djetinjstva i adolescencije. Važno je napomenuti i kako su škole neophodan dio sistema prevencije poremećaja u ponašanju, te će se u radu pokušati predstaviti komponente efikasnih preventivnih programa utemeljenih u školama, kao i zaštitni faktori koje je potrebno jačati kako bi se smanjili negativni utjecaji iz školskog konteksta koji pridonose razvoju poremećaja u ponašanju.

**Ključne riječi:** *poremećaji u ponašanju, rizični faktori, školski kontekst, prevencija*

## UVOD

Tokom djetinjstva, većina djece se ponaša normativno i u skladu sa svojom dobi, međutim, postoje i djeca čije ponašanje nije uobičajeno i društveno prihvaćeno, jer odstupa od ponašanja većine te predstavlja poteškoću, kako za dijete tako i za njegovu okolinu. Kod takve se djece može govoriti o problemima u ponašanju te ako su ispunjeni određeni kriteriji i o poremećajima u ponašanju (Jakas, 2017). Takva ponašanja su dobar prediktor za kasnije probleme u prilagodbi, postignućima u obrazovanju, uspostavljanju socijalnih odnosa te općenito funkcioniranju u odrasloj dobi (Klarin i Đerđa, 2014). Upravo se mnoga djeca sa poremećajima u ponašanju kao odrasli okrenu kriminalu, razviju antisocijalni poremećaj ličnosti, probleme sa zloupotrebom psihoaktivnih supstanci te općenito probleme sa zdravljem i psihološkim poteškoćama (Carr, 2016). To su samo neki od razloga zbog kojih je važno govoriti o poremećajima u ponašanju i ispitivati uzroke istih, a još jedan je i to što spadaju u poremećaje koji se najčešće dijagnosticiraju u institucijama mentalnog zdravlja djece i adolescenata. Većina istraživača koji se bave ovom oblašću ističe važnost ranog prepoznavanja razvojnih problema, kao i obavezno praćenje kontinuiteta poremećaja kada se javi, za šta je prvobitno nužno definisati kada i pod utjecajem kojih djetetovih ili okolinskih karakteristika se javlja problematično ponašanje (Jakas, 2017).

Razvojni put svake osobe u osnovi ima djelovanje različitih rizičnih i zaštitnih faktora. O'Dougherty Wright i suradnici (2013; prema Zvizdić, 2015) navode da varijable čija prisutnost predviđa nepoželjne ishode predstavljaju faktore rizika, dok su varijable koje reduciraju rizik nazvane zaštitni faktori. Nadalje, Vulić-Prtorić (2002) ističe kako se uglavnom radi o varijablama koje su dimenzionalne, što implicira da isti faktori na jednom kraju dimenzije potiču mentalno zdravlje, dok na drugom pridonose psihološkim problemima. Također, istraživači pokušavaju otkriti zašto neka djeca i mladi koji su izloženi faktorima rizika ipak imaju dobru prilagodbu na životne izazove, dok se drugi koji se nalaze u sličnim okolnostima upuste u rizična ponašanja (Sokač, 2014). Čini se da se odgovor krije u odnosu rizičnih i zaštitnih faktora prisutnih kod osobe, što implicira da se sa većim brojem faktora rizika povećava i vjerovatnoća da će se poremećaj u ponašanju razviti (Carr, 2016). Rizični faktori proizilaze iz različitih područja svakodnevnog funkcioniranja pojedinca, odnosno djeluju na različitim razinama, od

kojih su najčešće spominjane u različitim teorijama, kao i potvrđene istraživanjima, grupe individualnih, obiteljskih te faktora rizika u školi i zajednici (Koller-Trbović, Nikolić, Dugandžić, 2009; Richter, 2010).

Ovaj rad će staviti fokus na rizične faktore u školskom kontekstu, koji su vezani kako za samo dijete, tako i za školsko okruženje. Škola predstavlja važan element socijalizacije u djetinjstvu, mjesto je gdje se ostvaruju prva prijateljstva, različiti vršnjački odnosi, odnosi sa značajnim odraslim osobama, kao i odnos prema poimanju sebe, vlastitih kompetencija i ciljeva vezanih za obrazovanje, ali i onih životnih. Zbog toga ne čudi što predstavlja značajan faktor te kao što može utjecati na pozitivan i zdrav razvoj djece i mladih, tako može pridonijeti i poteškoćama vezanim za probleme u ponašanju (Kranželić Tavra, 2002). Također, rijetki su pojedinci koji pate isključivo zbog unutarnje patologije, dok je veći broj mladih koji ima problem sa ponašanjem u učionici (Adelman i Taylor, 2015), te je od ključne važnosti bolje razumijevanje načina na koji okolina može uzrokovati probleme i kako fokusiranje na promjenu okruženja može spriječiti probleme u ponašanju. Nadalje, čini se kako u našem društvu škole još uvijek nisu prepoznate i nemaju dovoljno važnu ulogu kao dio sistema prevencije poremećaja u ponašanju, te su istraživanja koja se bave povezanošću pojedinih komponenti školskog sistema i problema u ponašanju učenika i dalje prijeko potrebna. Saznanja o rizičnim i zaštitnim faktorima u školskom kontekstu, kao i pronalaženje modela kvalitetnih i uspješnih škola može biti prvi korak u planiranju preventivne strategije, odnosno izradi programa prevencije neprihvatljivih oblika ponašanja, za šta je temeljno prepoznati i razumjeti potencijalne uzroke takvih ponašanja (Mrazek, Biglan i Hawkins, 2003; prema Maglica i Jerković, 2014).

Sve ukazuje na to da je istraživanje ove teme od izuzetne važnosti, tako će ovaj rad, na osnovu dosadašnjih teorijskih i empirijskih spoznaja, pokušati dati odgovore na sljedeća pitanja:

1. Šta su poremećaji u ponašanju, kako se razvijaju i koje ih karakteristike razlikuju od problema u ponašanju i rizičnih ponašanja?
2. Koji su rizični faktori povezani sa poremećajima u ponašanju kod djece i adolescenata?
3. Koji se faktori rizika izdvajaju u školskom kontekstu vezano za poremećaje u ponašanju i kako djeluju?
4. Koja su obilježja efikasnih programa prevencije poremećaja u ponašanju koji se provode u školama i zašto su oni važni?

## POREMEĆAJI U PONAŠANJU

Poremećaji u ponašanju podrazumijevaju značajne probleme s kojima se susreću djeca i mladi, ali i osobe koji ih okružuju. Da bi se moglo raspravljati o tome šta su im glavna obilježja, potrebno je prvobitno poznavati koja su ponašanja karakteristična za zdrav razvojni put u zavisnosti od dobi, spola i sposobnosti djeteta te da li postoje određena odstupanja u očekivanom funkcioniranju djece i mladih. Upravo neki od autora poremećaje u ponašanju definišu kao „sva ona ponašanja koja odstupaju od onog što je normalno za određenu dob, spol i mogućnosti djeteta te uobičajenu situaciju u kojoj se dijete nalazi, odnosno sva ona ponašanja koja odstupaju od nečeg što je normalno za određeno razvojno razdoblje te na bilo koji način ometaju uobičajeno funkcioniranje pojedinca“ (Davison i Neale, 1996; prema Duvnjak, 2015; str. 16). Kazdin (1986; prema Dryfoos, 1991; str. 29) definiše poremećaj ponašanja kao "obrazac antisocijalnog ponašanja, kada dolazi do značajnog poremećaja u svakodnevnom funkcioniranju ... i značajni drugi ponašanja smatraju neprihvatljivim". Hrvatski autori Zrilić i Šimurina (2017; str. 27) gledaju na poremećaj kao na „ponašanje koje se znatno razlikuje od uobičajenog ponašanja, ponašanje koje je štetno i/ili opasno za pojedinca koji ga manifestira i za zajednicu u kojoj boravi, te ponašanje koje zbog toga iziskuje dodatnu stručnu društvenu pomoć“. Još jednu od definicija pružili su Pejović Milovančević i Popović Deušić i Aleksić (2002, str. 139): „Poremećaji u ponašanju odnose se na one pojave u ponašanju, različite biološke, psihološke, pedagoške i socijalne geneze koje izlaze iz okvira općeprihvaćenih normi ponašanja određene sredine i odnose se na ugrožavanje prava drugih i/ili na obezvrjeđivanje i neprihvatanje socijalnih normi.“. Razlike u definisanju poremećaja u ponašanju mogu biti posljedica različitih znanstvenih grana iz kojih autori dolaze te samim tim i drugačijih perspektiva koje zauzimaju. Na primjer, pristup razvojne psihopatologije razlikuje se od psihijatrijskog u tome što se ne usredotočuje primarno na dijagnoze, već na individualne razlike u kvalitativnim i kvantitativnim aspektima psihopatologije i njihovim razvojem, dok se kriminološke studije fokusiraju na delinkventna djela u vidu prijestupničkog ponašanja kojim se krše kazneni zakoni, poput krađa ili napada na druge (Loeber, Burke i Pardini, 2009). U svakom slučaju je riječ o ponašanjima koja odstupaju od normi i većina autora se slaže u tome da je kod pomenute djece i mladih narušeno funkcioniranje u obitelji, školi, zajednici, sa vršnjacima, u odnosima sa bliskim

osobama, autoritetima, u socijalnim interakcijama, poštivanju pravila ili normi (Adelman i Taylor, 2015; Dryfoos, 1991; Essau, 2003; Klarin i Đerđa, 2014; Zrilić i Šimurina, 2017).

U literaturi se često koriste razni pojmovi kao sinonimi za poremećaje u ponašanju, kao što su rizično, neprilagođeno, neprihvatljivo, devijantno, delinkventno ponašanje (Opić, 2007; prema Zrilić i Šimurina, 2017), zato je potrebno naglasiti da postoje razlike u identificiranju djece sa "rizičnim", "problematičnim" ili "klinički značajnim" ponašanjem koje se može nazvati poremećajem, a te razlike se ogledaju u različitom intenzitetu, trajanju i štetnosti, odnosno posljedicama (Egger i Angold, 2006). Problemi u ponašanju zapravo predstavljaju ponašanja koja mogu remetiti funkcioniranje djeteta, ali ta ponašanja nisu dovoljno intenzivna ili učestala da bi se dijagnosticirao poremećaj ponašanja. Na primjer, dijete se može lahko frustrirati kada gubi u igrama ili kada nije po njegovom, neprikladno reagovati na zahtjeve roditelja, te njegovo ponašanje može negativno utjecati na interakcije s vršnjacima ili ispunjavanje zadataka prilagođenih dobi, ali se takva ponašanja ne javljaju dovoljno često da bi se smatrala poremećajem (AAP, 1996; prema Adelman i Taylor, 2015). Najaka, Gottfredson i Wilson (2001; str. 260) definišu problematično ponašanje kao „ponašanje koje je društveno definirano kao problem, izvor zabrinutosti ili kao nepoželjno prema normama konvencionalnog društva i institucija odraslih autoriteta, te njegova pojava obično izaziva neku vrstu odgovora društvene kontrole“.

Nadalje, pojam rizičnog ponašanja se odnosi na svako ponašanje koje može ugroziti psihosocijalne aspekte uspješnog razvoja mladih. Iako rizična ponašanja nisu ograničena na jedno razdoblje života, adolescencija ima posebnu važnost jer se rizična ponašanja u velikoj mjeri uspostavljaju u ovom razdoblju (Richter, 2010). Ricijaš i sur. su dali definiciju (2010; prema Đuranović, 2014; str. 123) prema kojoj rizično ponašanje „povećava vjerojatnost nekog specifičnog neželjenog rezultata te koje ima potencijalno negativne posljedice na osobu koja manifestira takvo ponašanje, njegovu okolinu te nepovoljno djeluje na daljnji psihosocijalni razvoj te mlade osobe, odnosno povećava vjerojatnost prema razvoju poremećaja u ponašanju“. Riječ je o nizu ponašanja koja štete individui i predstavljaju opasnost za društvo, jer mogu ugroziti kako osobu, tako i njenu okolinu. Autori kao najčešće identificirana rizična ponašanja navode zloupotrebu psihoaktivnih supstanci, rano stupanje u spolne odnose, maloljetničke trudnoće, nesmotrenu vožnju, nezdravo prehrambeno ponašanje, napuštanje škole, skitnju i slično (Bijedić, 2010; Dryfoos, 1991; Đuranović, 2014; Mihić i Bašić, 2008; Richter, 2010), dok

Sokač (2014) navodi kako službeni podaci zdravstvenih, odgojno-obrazovnih ustanova i policije identificiraju i „nova“ rizična ponašanja poput politoksikomanije gdje se kombinuju različite vrste psihoaktivnih supstanci, noćnih utrka motornim vozilima, brzog opijanja, te „hook up“ kulture koja podrazumijeva seksualni odnos sa što većim brojem partnera. Rizična ponašanja djece i mladih neće nužno dovesti do poremećaja ponašanja, ali predstavljaju upozorenje da određena okolina ili sklonosti mogu povećati vjerovatnoću nepoželjnog razvoja pojedinca u budućnosti (Jugović, 2007; prema Bouillet i Bijedić, 2007). Tako je Lochman (1995), kombinirajući procjene roditelja i nastavnika o eksternalizirajućem ponašanju djece, koje su rađene na početku i kraju jedne školske godine, pokazao kako je 70% rizične skupine imalo problematične ishode. Naime, razina predviđanja negativnih ishoda bila je više od tri puta veća od stope problematičnih ishoda u skupinama sa niskim rizikom (21%), što ukazuje na to da su visoko rizične skupine doista bile izložene riziku za negativne ishode. Također, u Sjedinjenim Američkim Državama, ali i u drugim razvijenim društvima, pokazane su visoke korelacije delinkventnih ponašanja i rizičnih seksualnih odnosa, odustajanja od školovanja te nasilnog ponašanja (Monahan i Hawkins, 2010; prema Greenberg i Lippold, 2013). Poremećaji ponašanja, dakle, podrazumijevaju bihevioralne manifestacije koje mogu biti karakteristične i za tipičan razvoj djece i za djecu „u riziku“, s tim da moraju biti intenzivnije, učestalije i trajnije (Žunić-Pavlović i Kovačević-Lepojević, 2011), zbog toga što poremećaj može biti dijagnosticiran tek kada su zadovoljeni posebni kriteriji ponašanja, koji će se pomenuti kasnije u radu.

Interes za poremećaje u ponašanju kod djece i mladih te njihove faktore rizika i posljedice je izuzetno velik zbog niza razloga. Prvi je to što predstavljaju najčešći razlog za upućivanje djece u centre mentalnog zdravlja ili savjetovališta (Carr, 2016; Essau, 2003; Klarin i Đerđa, 2014). Naime, neki podaci pokazuju da čak 25% djece kojima je ukazana pomoć stručnjaka (psihologa, psihijatra) ima dijagnosticiran poremećaj u ponašanju (Grizenko i Pawliuk, 1994; prema Pejović Milovančević i sur., 2002). Autorice Avdić i Škahić (2018) također upozoravaju na činjenicu da se poremećaji u ponašanju sve češće javljaju i kod djece najmlađe dobi te da se manifestiraju na različite načine. Drugi razlog je što je opseg negativnih posljedica kod djece sa poremećajem u ponašanju velik, što uključuje slaba obrazovna postignuća, loše društvene odnose, uključenost u pravosudni sistem, poteškoće u prilagodbi, probleme u školi i dr. (Avdić i Škahić, 2018; Dryfoos, 1991; Essau, 2003; Klarin i Đerđa, 2014; Sutherland i Oswald, 2005). U studiji Lamberta i sur. (2001; prema Essau, 2003), djeca sa



poremećajem ponašanja imala su najviše negativnih posljedica na razvoj u usporedbi sa 11 drugih uobičajenih dijagnoza. Također, među japanskim srednjoškolcima prisutnost poremećaja ponašanja bila je snažno povezana sa neuspjehom u školi (Morita, Suzuki, Suzuki i Kamoshita, 1993; prema Essau, 2003). Treći razlog je hroničnost poremećaja u ponašanju, kao i tendencija povećanja rizika za razvoj komorbidnih poremećaja poput depresivnog, anksioznih, ovisnosti o psihoaktivnim supstancama, ADHD-a, te razvijanja antisocijalnog poremećaja ličnosti u odrasloj dobi (Adelman i Taylor, 2015; Burke, Loeber, Lahey, 2003; Carr, 2016; Essau, 2003; Sutherland i Oswald, 2005). U Ontario Child Health studiji, 44% djece kojoj je na početku dijagnosticiran poremećaj ponašanja perzistirala je sa poremećajem prilikom praćenja četiri godine kasnije (Offord i sur., 1992; prema Burke i sur., 2003). Također, kroz studije se pokazalo da je samo 1,7% osoba bez anamneze poremećaja ponašanja dobilo dijagnozu antisocijalnog poremećaja ličnosti u odrasloj dobi u odnosu na 28,5% osoba sa poremećajem ponašanja u djetinjstvu (Burke i sur., 2003). Istraživanje Bardone i sur. (1996; prema Burke i sur., 2003) je pokazalo da su djevojčice sa poremećajem ponašanja u dobi od 15 godina, u usporedbi sa zdravima u kontrolnoj grupi, imale veću vjerovatnost razvijanja depresivnog poremećaja, anksioznih poremećaja, upotrebe droga, odustajanja od škole, rane trudnoće i rađanja djece te nasilne viktimizacije od strane partnera, što je veoma važan podatak iz razloga što se dosta ranijih studija baziralo samo na podatke vezane za dječake, na osnovu toga što su poremećaji ponašanja češći kod dječaka. Četvrti razlog je što poremećaj ponašanja sa sobom nosi i troškove za društvo, kako u novčanom tako i u socijalnom smislu, kao posljedicu postojanosti tokom vremena i povezanosti sa negativnim ishodom (Carr, 2016; Essau, 2003; Lehr i McComas, 2005). Naime, prema studiji Lambert i sur. (2001; prema Essau, 2003), cijena liječenja na temelju ukupnog troška u dolarima iz evidencije o naplatama bila je mnogo veća za djecu s poremećajem ponašanja od one bez, kao što je i samo trajanje liječenja bilo duže. Također, Harrington i sur. (1991.; prema Burke i sur., 2003) otkrili su da je 60% mladića koji su upućeni na kliniku sa poremećajem ponašanja osuđeno za zločin do 30. godine života. Rumunske autorice Chisalita i Podea (2013) iznose podatak kako su mladi sa prisutnim poremećajem ponašanja odgovorni za više od polovine prijestupničkih djela. Neki podaci govore i da je smrtnost ove populacije, u odnosu na opću populaciju, veća čak deset puta (Earls, 1994; prema Pejović Milovančević i sur., 2002).

Sve navedeno govori o kompleksnosti ovog problema te se može zaključiti da, bez adekvatnog preveniranja ili liječenja, mnogi mladi sa poremećajem u ponašanju neće imati mogućnost za zdravu prilagodbu te mogu održati poteškoće i uznemirujuće učinke koje one imaju, kako na njih same tako i na društvo općenito, i u odrasloj dobi.

### *Klasifikacija poremećaja u ponašanju*

Trenutni pristupi klasifikacije i procjene poremećaja ponašanja temelje se na preko 50 godina teorije i istraživanja, a danas se kategoričke dijagnoze, simptomi i pragovi simptoma sve više temelje na multivarijatnim istraživanjima, kako bi se umanjila uloga teorijskih pretpostavki u iskrivljavanju stvarnih obrazaca simptoma (Loney i Lima, 2003). Sistemi klasifikacije koji su najpoznatiji i koji se najviše upotrebljavaju su kategorijalni sistemi DSM-5 (APA, 2014) i MKB-10 (SZO, 2012) te Achenbachov (1966, 1991; prema Mihić i Bašić, 2008) sistem empirijski zasnovane procjene (eng. The Achenbach System of Empirically Based Assessment, ASEBA), koji predstavlja dimenzionalni pristup klasifikaciji psihopatologije, pa će oni biti i detaljnije objašnjeni u nastavku.

Achenbachov dimenzionalni sistem predstavlja podjelu na eksternalizirane i internalizirane bihevioralne probleme i sadrži osam sindromskih skala, od kojih skale „agresivno ponašanje“ i „kršenje pravila“ uključuju ponašanja koja imaju tendenciju da se udruženo javljaju, te je nađeno da oni čine jedan širi faktor koji se naziva eksternalizirani sindrom (Achenbach, 1978., Achenbach i Edelbrock, 1979; prema Nietzel, Bernstein i Milich, 2001). Ponašanja koja su relevantna za sindrom eksternaliziranih problema podrazumijevaju agresivnost, hostilnost, prkosna i suprostavljajuća ponašanja, uključenost u devijantne vršnjačke grupe, laganje, krađu, nepoštivanje socijalnih vrijednosti, pravila, normi i slično (Macuka, Smojver-Ažić, Burić, 2012; Žunić-Pavlović i Kovačević-Lepojević, 2011). Također, ono što je glavna odlika eksternaliziranih problema je da su usmjereni prema van, prema društvenom okruženju obitelji, škole, zajednice i vršnjaka (Richter, 2010). Achenbach (1991; prema Mihić i Bašić, 2008) je za mjerenje ovih nedovoljno kontroliranih ponašanja izradio subskale delinkventnog i agresivnog ponašanja Ček-liste dječijih ponašanja (CBCL), kojima se mjere neposlušnost, hiperaktivnost, negativističko ponašanje, impulzivnost, nepokornost, suprotstavljanje, destruktivnost i naravno agresivnost i delinkvencija.

Prema Međunarodnoj klasifikaciji bolesti (MKB-10) koja se koristi u Europi, pa tako i u Bosni i Hercegovini, da bi se postavila dijagnoza poremećaja u ponašanju neophodno je uzeti u obzir razvojni nivo djeteta i ponašanja koja krše socijalna očekivanja za određenu dob, a koja su agresivna, prkosna i asocijalna. Također je neophodno da se manifestirani oblici poremećaja u ponašanju javljaju najmanje šest mjeseci te da ne postoje ozbiljna fundamentalna stanja poput shizofrenije, poremećaja raspoloženja ili pervazivnih razvojnih poremećaja (SZO, 2012). Šifre i podtipovi poremećaja u ponašanju, kao i njihova obilježja navedeni su u Prilogu (vidi tabelu 1).

Prema Dijagnostičkom i statističkom priručniku za duševne poremećaje (DSM-5) koji se koristi u SAD-u, *poremećaj ponašanja* podrazumijeva ponavljana i trajna ponašanja kojim se ugrožavaju osnovna prava osoba ili društvena pravila i norme očekivani za određenu dob, kao što su agresija prema ljudima i/ili životinjama, bježanje od kuće ili iz škole, uništavanje imovine, krađa i slično. Moraju biti prisutna najmanje tri od 15 kriterija u razdoblju od godinu dana da bi se poremećaj mogao dijagnosticirati, pri čemu je uslov pojavljivanje barem jednog kriterija u šest prethodnih mjeseci. Nadalje, kako bi se uopće moglo govoriti o poremećaju, ponašanja se moraju javljati češće nego što je to inače slučaj kod djece sličnog razvojnog stepena i hronološke dobi te moraju dovesti do značajnih teškoća u školskom i socijalnom funkcioniranju (APA, 2014). Dijagnostički kriteriji su detaljno navedeni u Prilogu (vidi tabelu 2).

U DSM-5 je također napravljena razlika između poremećaja ponašanja *s ograničenim prosocijalnim emocijama, nedostatkom grižnje savjesti, nedostatkom empatije, nezainteresovanošću za uspjeh i manjkavim afektom*, a izdvojeni su i tipovi poremećaja ponašanja u zavisnosti od uzrasta na kome su se pojavili, gdje se *s početkom u djetinjstvu* odnosi na simptome prije 10. godine života, a *s početkom u adolescenciji* na početne simptome u uzrastu starijem od 10 godina (APA, 2014). Također, podaci iz literature daju podršku ideji o postojanju dvije razvojne putanje poremećaja ponašanja, pa tako prvi karakterišu i agresivni i neagresivni oblici ponašanja koji su učestaliji, ustrajniji i mogu postati hronični, dok drugi obilježavaju neagresivna ponašanja koja imaju manju postojanost i učestalost i oni mogu nestati kako dijete sazrijeva (Žunić-Pavlović i Kovačević-Lepojević, 2011). Istraživanje koje je provedeno u tri dobne faze, počevši sa veoma malom djecom, pokazalo je da 50% djece koja su u najranijoj dobi pokazivala znakove problema u ponašanju, i kasnije u školi su nastavila iskazivati problematično ponašanje (Powell, 2006; prema Jakas, 2017). Brojne longitudinalne studije u Sjedinjenim Američkim Državama, zapadnoj Europi i Australiji dovele su do konzistentnog otkrića da

antisocijalno i devijantno ponašanje koje se pojavljuje u ranoj životnoj dobi teži da se nastavi u djetinjstvu, adolescenciji i odrasloj dobi (Dodge i Pettit, 2003, Farrington, 2009, Piquero, Farrington i Blumstein, 2003; prema Greenberg i Lippold, 2013).

Važno je spomenuti i *poremećaj s prkošenjem i suprotstavljanjem*, kojeg mnogi autori smatraju razvojnim prethodnikom i blažom varijantom poremećaja ponašanja, odnosno ophođenja (Burke i sur., 2003; Carr, 2016; Essau, 2003; Loney i Lima, 2003). Prema DSM-5 (APA, 2014) i MKB-10 (SZO, 2012), poremećaj s prkošenjem i suprotstavljanjem karakterišu osvetoljubivost, ljutnja te neposluh i neprijateljsko ponašanje, najčešće prema odraslim autoritetima, a koji traju najmanje pola godine. Nadalje, kod ovog poremećaja ponašajni obrazac je ograničen i obično iskazan kroz ponašanje u kući, dok je u slučaju poremećaja ponašanja više prožimajući, odnosno proširen i na ponašanje u školi i zajednici (Carr, 2016). Autori ističu i kako je čak oko 90% klinički upućene djece sa dijagnosticiranim poremećajem ponašanja također ranije ispunjavalo kriterije za poremećaj s prkošenjem i suprotstavljanjem (Walker i sur., 1991; prema Essau, 2003).

### *Prevalencija poremećaja u ponašanju*

Rezultati istraživanja prevalencije poremećaja ponašanja kod djece i mladih variraju od 1% do 26% (Adelman i Taylor, 2015; Dryfoos, 1991; Duvnjak, 2015; Egger i Angold, 2006; Jakas, 2017; Lane, Wehby, Barton-Arwood, 2005; Murray i Farrington, 2010; Rudan, Begovac, Szirovicza, Filipović, Skočić, 2005), u zavisnosti od nekoliko različitih faktora. Na primjer, prevalencija u kliničkim okruženjima je mnogo veća od one u općoj populaciji djece i adolescenata, pa tako je u istraživanju Arredondo-a i Butler-a (1994; prema Essau, 2003) 26% pacijenata adolescenata udovoljavalo kriterijima poremećaja u ponašanju. Podaci zavise i od primijenjenog kriterija, a mogu se razlikovati i od jednog kulturalnog konteksta do drugog, pa se primjerice nacionalne stope poremećaja u ponašanju mladih u SAD-u u dobi od 13 do 18 godina procjenjuju na 19,1% (Merikangas i sur., 2010; prema Greenberg i Lippold, 2013), dok u tradicionalnijim društvima, gdje se eskternalizirajući problemi poput agresivnosti ili impulzivnosti mogu smatrati više prihvatljivim ponašanjem, posebno za dječake, te brojke mogu biti dosta niže. Još jedan od faktora koji doprinosi razlikama u prevalenciji je vrsta informatora koji daje informacije o djetetovom ponašanju, gdje obično roditelji usljed podcjenjivanja ili

precjenjivanja problema svoje djece mogu dati manje precizne odgovore, pa se tako pokazuju niži rezultati na temelju izvještaja roditelja od onih koji se temelje na samoiskazima adolescenata (Verhulst i sur., 1997; prema Essau, 2003). Čak 60% latinoameričkih učenika u alternativnim školama izvijestili su o učestvovanju u fizičkoj tuči u prethodnih godinu dana, dok je 25% njih imalo fizički okršaj u školi (Grunbaum i sur., 1998; prema Oscós-Sánchez, Lesser i Oscós-Flores, 2013). U istraživanju Šakić i sur. (2002; prema Vrselja, Sučić, Franc, 2009; str. 740) metodom samoiskaza je pokazano kako je „80,8% srednjoškolaca počinilo najmanje jedno od 11 devijantnih ponašanja, 50,3% najmanje jedno od 4 djela vandalizma, 47,5% najmanje jedno od 8 nasilnih djela, a 32,2% najmanje jedno od 8 tipova krađa, 14% najmanje jedno od 3 ozbiljna kaznena djela“. Neslaganja između različitih izvora mogu biti posljedica toga što različita okruženja mogu drugačije utjecati na ponašanje, pa se ono može razlikovati od jedne do druge sredine, kao i toga što perspektive procjenjivača utječu na njihovo bilježenje ponašanja. Najbolje bi bilo, kada je to moguće, koristiti nekoliko različitih izvora, poput roditelja, učitelja, vršnjaka i samoiskaza učenika, jer se na taj način širenjem konteksta povećava i mogućnost valjane procjene.

S obzirom da mogu postojati i kulturalne razlike, opravdano je zapitati se u kojoj mjeri se nalazi internacionalnih studija mogu generalizirati na naš kontekst. Kako bi podaci bili što relevantniji za našu državu, u nastavku će biti prikazano još podataka iz susjedne Hrvatske, jer isti iz Bosne i Hercegovine za potrebe ovog rada nisu bili dostupni. Naime, u istraživanju Koller-Trbović (1998) u kojem je ispitano 3000 djece iz vrtića u Zagrebu, Puli i Karlovcu, oko 6% djece je pokazalo šest i više simptoma poremećaja u ponašanju. Također, u istraživanju učenika osmih razreda, 26,8% njih je izjavilo da su u prethodnoj godini nosili hladno oružje, 19,4% da su napali nekoga s namjerom da ga ozlijede, 17,3% da su najmanje jednom prijetili ili udarili jednog od roditelja, te 11,7% da su prijetili učiteljici ili ju udarili (Vrselja i sur., 2009). Nadalje, Jakas (2017) izvještava o zabrinjavajuće visokom postotku od 10-25% djece koja već od vrtićke dobi imaju manifestacije poremećaja u ponašanju. Iz prethodno navedenih podataka se može zaključiti kako poremećaji u ponašanju zaista čine čestu i značajnu problematiku u djetinjstvu i adolescenciji, kako internacionalno, tako i u susjednoj Hrvatskoj, te ostaje da se identificiraju podaci u našoj državi, kako bi se mogle poduzeti adekvatne, prijeko potrebne preventivne mjere.

## *Etiologija poremećaja u ponašanju*

U savremenoj razvojnoj psihopatologiji, nastanak i razvoj poremećaja se posmatraju kroz dinamiku djelovanja ličnih te okolinskih faktora, koji su specifični za okruženja u kojima pojedinac boravi. Posebno je važno poznavanje kontekstualnih uvjeta u djetinjstvu i adolescenciji, jer je u tom periodu života prisutna veća podložnost utjecajima okoline. Upravo zato dominantni teorijski modeli u ovom području stavljaju poseban akcenat na interakciju različitih faktora, kako rizika tako i zaštite, u njihovom djelovanju na razvoj poremećaja, te pristup u kojem će se dijete promatrati u odnosu na različite slojeve socijalnog konteksta (Vulić-Prtorić, 2002). U nastavku će biti predstavljeno nekoliko teorija koje pretpostavljaju djelovanje različitih rizičnih i zaštitnih faktora na razvoj poremećaja u ponašanju, uključujući i probleme u ponašanju koji mu prethode, a sa posebnim osvrtom na one koje ističu i školski kontekst, s obzirom da je taj segment djelovanja okoline u fokusu ovog rada.

*Multisistemska ekološka teorija*, predložena od strane Henggeler-a, a koja u osnovi ima Bronfenbrenner-ov model ekološke integracije sistema, podrazumijeva da je više sistema, i iz njih proisteklih faktora rizika, uključeno u nastanak i održavanje poremećaja ponašanja, i to individualni, obiteljski, školski i sistem u zajednici (Bronfenbrenner, 1986, Henggeler i Schaeffer, 2010; prema Carr, 2016). Ovaj okvir odražava živi kontekst ispitanika, kao i zajedničku orijentaciju istraživača i teoretičara iz domena psihologije i sociologije (Feinberg, Ridenour i Greenberg, 2007). Model pretpostavlja kako faktori iz navedenih sistema utječu na socijalizaciju djece (Puzić, Baranović, Doolan, 2011), dajući tako okvir kojim se primjerice mogu povezati agresivno ponašanje i školska klima, na način da rizični faktori zapravo slabe razvoj učenikovih vještina koje su neophodne za uspjeh u školi, stvaranje pozitivnih odnosa, društvenu uključenost i slično.

Na pomenuti model se nadovezuje i prevladavajući *model prevencije*, prema kojem se prepoznavanje prediktora poremećaja ponašanja smatra bitnim, kako za razumijevanje uzroka takvog ponašanja, tako i za njegovo preveniranje, te kako će upravo smanjivanje faktora rizika povezanih sa štetnim ishodima i povećanje zaštitnih faktora koji ublažavaju učinke izloženosti riziku, smanjiti vjerovatnost naknadnih problema u ponašanju (Valente i Dodge, 1997; prema Najaka i sur., 2001).

Van der Ploeg i Scholtte (1995; prema Koller-Trbović i sur., 2009) predlažu *socio-ekološki model* koji je razvijen na empirijskim podacima, dobivenim kroz longitudinalna praćenja djece u riziku za razvoj emocionalnih i poremećaja u ponašanju, te ističu ispitivanje faktora rizika kao važan preduslov za adekvatnu procjenu potrebe za tretmanom. Model pretpostavlja da udruživanje prisustva ličnih karakteristika djeteta, koje predstavljaju rizik, sa određenim teškoćama u socijalizacijskim uslovima u obitelji, školi ili grupi vršnjaka, zapravo povećava rizik od razvoja poremećaja u ponašanju. I ovaj model, između ostalih, potvrđuje da je za razvoj poremećaja u ponašanju od velikog značaja interakcija različitih skupina rizičnih faktora (Sameroff i Seife, 1990; prema Koller-Trbović i sur., 2009).

Hirschijeva *teorija socijalne kontrole* (1969; prema Livazović i Ručević, 2012) tretira probleme u ponašanju kao posljedicu prekinutih ili oslabljenih veza između djeteta i društva, posebno ističući roditelje, školu i vršnjake. Teorija sugerira da školska iskustva mogu služiti kao socijalne veze koje će u zavisnosti od smjera djelovanja smanjiti ili povećati delinkvenciju i agresivna ponašanja. Autor je ponudio četiri elementa te socijalne veze: vezanost koja predstavlja brigu o drugima i onome što oni misle, predanost obrazovnim vrijednostima, uključenost koja podrazumijeva sudjelovanje u aktivnostima vezanim za školu, te prihvatanje školskih pravila i školskih autoriteta kao poštenih odnosno pravednih. Pretpostavio je da ti elementi djeluju na izgradnju pozitivnih odnosa i na taj način ograničavaju uključenost u normativno nekonvencionalne aktivnosti (Hirschi, 1969; prema Sprott, 2004).

Kao što je to riječ u prethodno pomenutom modelu, i *model društvenog razvoja*, nastao u Seattle-u (Catalano i Hawkins, 1996; prema Greenberg i Lippold, 2013), sugerira kako veza mladih sa njihovim roditeljima i institucijama poput škole utječe na rizično ponašanje. Naime, prosocijalne veze koje mladi razvijaju sa roditeljima, nastavnicima i drugim odraslim osobama mogu djelovati kao neformalna kontrola koja podržava internaliziranje pozitivnih vrijednosti, pa tako i prosocijalno ponašanje. Suprotno tome, učenici bez prosocijalnih veza mogu razviti jače veze sa devijantnim vršnjacima i prisvojiti njihove vrijednosti i norme, što dovodi do veće vjerojatnoće da će se upustiti u rizična ponašanja.

Ljudsko funkcioniranje se već godinama promatra u transakcijskom smislu, kao proizvod uzajamne interakcije između osobe i njene okoline, pa tako Sameroff-ov *model transakcijskog razvoja* (1995; prema Sutherland i Oswald, 2005) izdvaja faktore koji mogu utjecati na ponašanje u učionici kao što su nastavnikovo zdravlje, fizičko uređenje učionice, nastavni

zahtjevi koji se postavljaju učeniku, utjecaji vršnjaka, itd. Model objašnjava produžetak ciklusa negativnog ponašanja, uzimajući u obzir ne samo više faktora koji utječu na interakcije između nastavnika i učenika, već i transakcije koje nastaju iz prethodnih iskustava u akademskim interakcijama. Naime, nastavnik i učenik sudjeluju u ovom nizu interakcija i oblikuju se kako svojim ponašanjem, tako i učinkom svog ponašanja na drugu stranu. Transakcijski model sugerira da bi reakcije u ponašanju s jedne strane povećale vjerovatnost da će se učenik susresti sa sličnim situacijama prisile u budućnosti, dok bi nastavnik mogao biti uvjetovan da reaguje na nepažnju drugih učenika na sličan način (Sameroff, 2000). Dakle, učenik se može suočiti sa sličnim reakcijama nastavnika tokom školovanja, što može imati jasne posljedice na njegove socijalne i akademske rezultate. Nadalje, budući da učenici sa poremećajem ponašanja mogu biti vrlo izazovni za rad, transakcije u radu sa njima mogu dovesti do reakcija nastavnika koje vremenom pojačavaju neprimjereno ponašanje učenika na uzajamni, odnosno prisilni način, potvrđujući tako nastavnikova očekivanja od učenika sa poremećajem ponašanja (Sutherland i Oswald, 2005), što je veoma slično konceptu samoispunjavajućeg proročanstva koje je vrlo karakteristično za školski kontekst.

Hurrelmann i Richter (2006; prema Richter, 2010) daju svoje viđenje rizičnih faktora u *modelu psihosocijalnog stresa*, koji pretpostavlja da su problemi u ponašanju rezultat interakcije psihosocijalnih stresora iz različitih socijalnih agensa i neprikladnih strategija suočavanja. Naime, model prepoznaje aktivnu ulogu adolescenata u oblikovanju njihovog razvoja, odabiru ciljeva i pravljenju izbora, ali u okviru mogućnosti i ograničenja njihovog okruženja, gdje problematično ponašanje služi kao sredstvo za rješavanje kontekstualnih potreba i problema prisutnih u razvojnom procesu. Autori smatraju da se psihosocijalni stres može pojaviti u obiteljskom, vršnjačkom ili školskom kontekstu, kao i da se treba promatrati u odnosu na razvojne zadatke (Richter, 2010). Dakle, na postupak suočavanja pojedinca utječe veliki broj individualnih, kao i psihosocijalnih rizičnih i zaštitnih faktora, koji su u osnovi problema u ponašanju.

Pomenute teorije i modeli, kao i mnoga druga empirijska i teorijska razmatranja, navode određene faktore rizika koji su povezani sa razvojem poremećaja ponašanja, te će upravo o njima detaljnije biti riječi u nastavku rada.



## RIZIČNI FAKTORI

Razvojni put svake osobe uključuje prisutnost različitih rizičnih i zaštitnih faktora. Uloga faktora rizika i puteva u razvoju poremećaja ponašanja najčešće se razmatra u transakcijskom kontekstu, koji uključuje dijete i njegovo okruženje. Stoga bi se dijagnosticiranje poremećaja moglo smatrati proizvodom isprepletenih neadekvatnih kognitivnih, socijalnih ili emocionalnih kompetencija koje onemogućavaju prilagođavanje psihosocijalnom sistemu na određenoj razvojnoj razini (Burke i sur., 2003). Autori daju različite definicije rizičnih faktora, od kojih se najjednostavnijom čini da su to oni životni događaji ili osobine koje doprinose razvoju nekog poremećaja (Wilson i Rolleston, 2004; prema Ricijaš, 2009). Nešto širu definiciju daje Bašić (2009; prema Nikčević-Milković i Rupčić, 2014; str. 104) koja navodi kako su faktori rizika „one karakteristike, varijable ili opasnosti koje, ukoliko su prisutne, za određenog pojedinca postoji veća vjerojatnost da će taj pojedinac, prije nego netko drugi iz opće populacije, razviti poremećaj u ponašanju“. O'Dougherty Wright i sur. (2013; prema Zvizdić, 2015) ih definišu kao mjerljive karakteristike situacije u kojoj se pojedinac nalazi, koje su prema specifičnim kriterijima prediktori negativnih ishoda. Dakle, faktori rizika se odnose na određene karakteristike osobe ili situacijskog konteksta, događaje ili stanja koji su prisutni prije pojave problema u ponašanju te predstavljaju antecedente za razvoj istih. To su utjecaji koji povećavaju vjerovatnost razvoja, održavanja ili pogoršanja problematičnog stanja (Maretić i Sindik, 2013). Veliki broj empirijskih radova je doveo do identifikacije faktora rizika koji predisponiraju mlade da razviju poremećaje ponašanja, do precipitirajućih ili pogoršavajućih faktora i do osobnih ili okolinskih faktora koji održavaju probleme jednom kada se oni pojave (Carr, 2016; Loeber i Farrington, 2000; Murray i Farrington, 2010;).

Važno je spomenuti i koncept kumulativnog rizika, jer kao što se kumulira broj različitih problematičnih ponašanja i tako stvara visoki rizik od negativnih posljedica, tako se i antecedenti kumuliraju i stvaraju visoki rizik za razvoj poremećaja u ponašanju. Mnogi autori navode kako jedan faktor može napraviti malo razlike, ali da bolju predikciju negativnih ishoda daju multipli faktori rizika (Burke i sur., 2003; Carr, 2016; Dryfoos, 1991; Kranželić Tavra, 2002; Maglica i Jerković, 2014; Martinjak i Odeljan, 2016; Murray i Farrington, 2010; Ricijaš, 2009; Sameroff, 2000; Vrselja i sur., 2009; Zvizdić, 2015). Iz ove perspektive, broj prisutnih faktora rizika važniji je od vrste faktora, a Loeber i Farrington (2000) su u istraživanju pokazali da se sa povećanjem

rizika na linearni način, od odsutnosti rizičnih faktora do prisutnosti šest ili više, povećava i vjerojatnoća antisocijalnih ponašanja. Gledano iz razvojne perspektive, faktori rizika će vjerojatno imati kaskadni utjecaj, pa tako na primjer rani nepovoljan položaj djeteta može voditi ka strogom ili nedosljednom roditeljstvu, što dalje predviđa socijalne ili kognitivne poteškoće koje mogu dovesti do socijalnog i akademskog neuspjeha u školi, što predviđa roditeljsko povlačenje iz nadzora i praćenja, što može povećati vjerojatnost udruživanja adolescenata sa devijantnim vršnjacima, što može dovesti do ozbiljnog nasilja u adolescenciji kao krajnjeg ishoda (Dodge i sur., 2008; prema Greenberg i Lippold, 2013). Jedno od istraživanja je pokazalo kako je vjerojatnoća za nasilno ponašanje kod mladih izloženih više od pet faktora rizika, u usporedbi onih izloženih manje od dva, značajno veća u svakoj dobi, i to sedam puta veća u dobi od 10 godina, 10 puta veća u dobi od 14 godina i gotovo 11 puta veća u dobi od 16 godina (Herrenkohl i sur., 2000). Na temelju dokaza za ove vrste multiplikativnih učinaka rizika razvijen je kumulativni indeks rizika koji procjenjuje broj rizika kojima je pojedinac izložen (Sprott, 2004). Međutim, neka istraživanja sugeriraju kako nakupljanje rizika može djelovati ne samo aditivno, već i interaktivno te kako model kumulativnog rizika ne prepoznaje da poremećaj ponašanja može nastati na različite načine, od kojih svaki može uključivati ponešto različite pojedinačne uzročne procese (Frick, 2004). Kao rezultat toga, ista intervencija možda neće djelovati dobro ili na isti način za različitu djecu sa poremećajem ponašanja, što svakako treba uzeti u obzir prilikom planiranja istih.

Faktori rizika i zaštite proizilaze iz različitih područja svakodnevnog funkcioniranja pojedinca, odnosno djeluju na različitim razinama, od kojih su najčešće spominjane i istraživanjima potvrđene grupe individualnih, obiteljskih te faktora rizika u školi i zajednici (Adelman i Taylor, 2015; Burke i sur., 2003; Dryfoos, 1991; Đuranović, 2014; Gorman-Smith, 2003; Sutherland i Oswald, 2005; Martinjak i Odeljan, 2016; Mihić i Bašić, 2008; Sokač, 2014). U nastavku će biti navedeni i detaljnije objašnjeni pojedini faktori iz pomenutih grupa, sa posebnim naglaskom na one povezane sa školskim kontekstom, s obzirom da je od ključne važnosti bolje razumijevanje načina na koji okolina može pridonijeti razvoju poremećaja u ponašanju. Važno je pomenuti i pozitivan nalaz istraživanja koji pokazuje da kada se faktori rizika održavaju konstantima, a dodaju se zaštitni faktori, dolazi do značajnog smanjenja rizičnog ponašanja (Blum i Ireland, 2004). Krucijalno je to što znanja o tome kako pomenuti faktori

utječu na razvoj djece mogu usmjeriti intervencije koje će pospješiti zdrav razvoj i umanjiti problematična ponašanja, čak i ako sami faktori rizika ne mogu biti promjenjivi.

### *Individualni faktori rizika*

Individualni faktori podrazumijevaju lične karakteristike, vještine i znanja pojedinca te mogu djelovati tako što će pospješiti zdrav razvoj ili tako što će ga otežati (Kranželić Tavra, 2002). Među najznačajnijim individualnim faktorima rizika koji su povezani sa poremećajem ponašanja su rani počeci agresivnog ponašanja, težak temperament, nizak koeficijent inteligencije, impulzivnost, slaba empatija, neprijateljska atribucijska pristranost, eksternalni lokus kontrole, poteškoće u učenju prosocijalnog ponašanja iz iskustva i poteškoće učenja, nisko samopouzdanje, slabe socijalne vještine, disfunkcionalne strategije suočavanja (Burke i sur., 2003; Carr, 2016; Farrington i Welsh, 2008; Loeber i Farrington, 2000; Martinjak i Odeljan, 2016; Mihić i Bašić, 2008; Murray i Farrington, 2010; Vrselja, 2010; Zrilić i Šimurina, 2017).

*Rano pojavljivanje* agresivnog ponašanja predviđa veću uključenost u problematično ponašanje i više negativnih posljedica (Dryfoos, 1991). Također, *period adolescencije* karakteriše povećan rizik jer je obilježen tranzicijama, biološkim i emocionalnim promjenama koje povećavaju vulnerabilnost mladih kako na emocionalne, tako i na bihevioralne poremećaje, kao i većom potrebom za autonomijom i odobravanjem, ali i pritiscima od strane vršnjačkih grupa koje mogu biti devijantne, na šta sve ukazuje povećana učestalost pomenutih poremećaja tokom adolescencije (Merikangas i sur., prema Greenberg i Lippold, 2013).

Istraživanje socijalnog procesiranja informacija kod mladih sa poremećajima ponašanja (Crick i Dodge, 1994; prema Carr, 2016) pokazalo je da u dvosmislenim socijalnim situacijama njihovu kogniciju karakterizira *neprijateljska atribucijska pristranost*, odnosno vjerojatnije je da će verbalne i neverbalne znakove vršnjaka ili drugih osoba sa kojima su u interakciji tumačiti kao neprijateljske. Dakle, djeca s poremećajem ponašanja usljed pomenute atribucijske pristranosti neće objektivno procijeniti situaciju te reaguju neprijateljski jer se osjećaju napadnutima (Duvnjak, 2015).

*Težak temperament*, koji se prvi put očituje u dojenačkoj dobi, uključuje elemente poput emocionalne nestabilnosti, nemira, negativizma i kratkog raspona pažnje. Caspi i sur. (1995; prema Burke i sur., 2003) otkrili su da je i za dječake i djevojčice, za koje je u dobi od tri godine utvrđen težak temperament, znatno vjerojatnije da će im se dijagnosticirati poremećaj ponašanja

u dobi od 15 godina, te kako ih je teže disciplinirati, umiriti i uključiti u interpersonalne interakcije.

Jedan od faktora rizika je i *nisko samopouzdanje*, jer kada mlada osoba ne vjeruje da može uspjeti u izvršavanju nekog specifičnog zadatka, antisocijalno ponašanje može vidjeti kao alternativu za postizanje željenog cilja, što će onda održati probleme ponašanja (Carr, 2016).

Nadalje, *slaba empatija* i *impulzivnost* se smatraju važnim osobinama ličnosti koje su povezane sa poremećajem ponašanja, pa su tako Kaukiainen i njegove kolege (1999; prema Farrington i Welsh, 2008) pronašli negativnu povezanost empatije sa agresijom, dok su White i sur. (1994; prema Vrselja, 2010) utvrdili kako mladi sa problemima u ponašanju postižu više rezultate na 12 mjera impulzivnosti. Također, Murray i Farrington (2010) smatraju impulsivnost za najvažniju dimenziju ličnosti koja predviđa antisocijalno ponašanje.

*Disfunkcionalne strategije suočavanja* mogu održavati poremećaj ponašanja jer djeci s poremećajem nedostaju organizirane neagresivne vještine ili alternativni prosocijalni načini rješavanja problema kao odgovor na sukob ili frustraciju (Asarnow i Callan, 1985; prema Burke i sur., 2003).

Također, kod djece sa poremećajem ponašanja nisu dovoljno razvijene *socijalne vještine* u međuljudskim interakcijama, verbalnoj kao i neverbalnoj komunikaciji, koje bi im pomogle u stvaranju alternativnih rješenja za socijalne probleme i izazove s kojima se susreću svakodnevno. Oni su relativno siromašni u preuzimanju uloga i perspektiva te upravo ta nedovoljna osjetljivost na misli i osjećaje drugih ljudi umanjuje njihovu sposobnost uspostavljanja odnosa i uvažavanje učinaka njihovog ponašanja na druge ljude (Farrington i Welsh, 2008).

Nadalje, istraživanja pokazuju da su *teškoće u sposobnosti emocionalne i samoregulacije ponašanja* mladih značajan prediktor razvoja problema u ponašanju (Denham i sur., 2003; prema Pavlović i Klemenović, 2019). Emocionalna regulacija zapravo predstavlja sposobnost osobe da obuzda negativne emocije koje mogu biti ometajuće za njeno funkcioniranje i usmjeri izražavanje istih u skladu sa zahtjevima situacije (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Na primjer, izbjegavanje situacija u kojima može biti teško reći "ne" je strategija samoregulacije ponašanja. Ona uključuje i svakodnevne rutine kao što su spavanje, vježbanje, rad i igra, koje omogućuju pojedincima praćenje ciljeva (Dishion i Tipsord, 2011). Također se pretpostavlja da su mladi sa slabim sposobnostima samoregulacije više podložni vršnjačkim utjecajima za uključivanje u problematična ponašanja (Gardner i sur., 2008; prema Greenberg i Lippold,

2013). Poteškoće regulacije negativnih emocionalnih stanja kao što je ljutnja mogu otežati i internalizaciju socijalnih pravila kod djece s poremećajem ponašanja (Carr, 2016).

### *Obiteljski faktori rizika*

Mnogi faktori rizika za razvoj poremećaja ponašanja su produkt obiteljske sredine, što ne iznenađuje s obzirom da se svaka dimenzija roditeljskog ponašanja, uključujući bihevioralnu i psihološku kontrolu te emocionalnost, u studijama pokazala povezanom sa funkcioniranjem djece (Macuka, 2008). U pomenutu grupu faktora između ostalih spadaju i poteškoće ostvarivanja privrženosti u vezi roditelj-dijete, obiteljska neorganiziranost, roditeljski konflikti i nasilje, problematični stilovi roditeljstva i discipliniranja te kriminalitet, zloupotreba psihoaktivnih supstanci i psihološki problemi roditelja (Carr, 2016; Dryfoos, 1991; Farrington i Welsh, 2008; Lochman i Wayland, 1994; Loeber i Farrington, 2000; Martinjak i Odeljan, 2016; Mihić i Bašić, 2008; Ricijaš, 2009; Zrilić i Šimurina, 2017).

Razdvajanje i *nedostatak primarne privrženosti* između djeteta i roditelja kroz zanemarivanje ili zlostavljanje mogu spriječiti da dijete razvije unutrašnje modele za sigurnu privrženost. Bez takvih unutrašnjih modela, vrlo je vjerovatan razvoj problematičnih budućih veza i istog takvog ponašanja (Carr, 2016).

Također, obitelji u kojima se *nasilje* dešava svakodnevno ometaju normalan socio-emocionalni razvoj djeteta, posebno kada se uzme u obzir i koncept međugeneracijskog prijenosa nasilništva, gdje djeca usljed učenja po modelu ista ponašanja prenose u odnose sa vršnjacima, nastavnicima te kasnije u životu partnerima (Martinjak i Odeljan, 2016). Izloženost takvim antisocijalnim normama i vrijednostima normalizuje nasilje i predstavlja ga prihvatljivim.

Nadalje, *zanemarujući stil roditeljstva* koji podrazumijeva nisku razinu nadzora, povezanosti, emocionalnosti i discipline, dovodi do agresivnosti kod djece, usljed njihovog vremena provedenog bez nadzora, kao i percepcije odbačenosti od strane roditelja (Gage, Overpeck, Nansel i Kogan, 2005; Piculin, Matić i Sindik, 2016).

Ni *autoritarni stil roditeljstva*, gdje roditelji ne pokazuju dovoljno topline i podrške, ne daje dobre ishode, pa su tako Macuka i sur. (2012) pokazali kako negativna psihološka kontrola koja uključuje kritiziranje i stvaranje osjećaja krivice, a sve u svrhu manipulacije djetetovim ponašanjem, posebno povećava vjerovatnost razvoja problema u ponašanju. Za mlade koji doživljavaju bezosjećajno i strogo roditeljstvo manje je vjerovatno da će razviti učinkovite

strategije emocionalne samoregulacije, pa samim tim i veća šansa da formiraju devijantne vršnjačke odnose (Morris i sur., 2007; prema Greenberg i Lippold, 2013).

Istraživanja pokazuju i da *neorganizirane* obitelji, koje karakterišu nekvalitetni odnosi roditelja i djeteta, slabo roditeljsko praćenje i prenošenje vrijednosti i očekivanja, slaba komunikacija i podrška od strane roditelja te slaba uključenost djece u obiteljske aktivnosti, rutine i zajedničko rješavanje problema, predviđaju antisocijalna ponašanja (Richter, 2010).

*Nekonzistentna disciplina* u obiteljskom okruženju ne uspijeva pružiti djeci skupinu socijalnih normi koje bi internalizirali i koje bi vodile prosocijalno ponašanje, a često se dešava kao rezultat emocionalne iscrpljenosti roditelja, gdje postanu uključeni u prisilne obrasce interakcija s djecom, što onda može održavati probleme u ponašanju (Carr, 2016). Nekvalitetno upravljanje obitelji, koje uključuje neuspjeh roditelja da postave jasna pravila o dječijem ponašanju, kao i neuspjeh u nadzoru dječije socijalne interakcije i ponašanja na razvojno prikladne načine te upotrebu nedosljedne ili teške discipline, povećava rizik od dječijeg nasilnog ponašanja (Hawkins i sur., 1998; prema Herrenkohl i sur., 2000).

Patterson i kolege (1982; prema Carr, 2016) smatraju da djeca sa poremećajima ponašanja uče neadekvatna ponašanja zbog uključenosti u *prisilne obiteljske interakcije*, gdje roditelji prvobitno imaju pozitivne interakcije sa djecom, zatim ih kažnavaju često i nekonzistentno te pojačavaju antisocijalno ponašanje tako što se kratko suočavaju s djetetom, a onda se povuku kada djetetovo antisocijalno ponašanje eskalira, pa tako dijete nauči da eskalacija dovodi do roditeljevog povlačenja. Posebno ističu važnost ciklusa prisilnih obrazaca, jer tako neučinkovito roditeljstvo od ranog djetinjstva tokom vremena pokazuje kumulativne učinke, što dovodi i do prenošenja u izvanobiteljski kontekst u vidu dječije agresije, konfliktnih odnosa u školi, odbacivanja od strane vršnjaka, uključivanja u devijantne vršnjačke grupe i akademskog neuspjeha (Greenberg i Lippold, 2013).

*Osobne poteškoće roditelja*, poput historije kriminalnih aktivnosti, konzumacije droga, depresije, graničnog poremećaja ličnosti ili nekih drugih psiholoških teškoća, mogu umanjiti njihovu sposobnost da pruže adekvatno razumijevanje, podršku, njegu, ali i nadzor djeci (Piculin i sur., 2016). Također, usljed prisutnosti određenih psiholoških poteškoća ili nižeg obrazovnog stepena, vrlo je moguće da roditelji budu nezaposleni i samim tim da imaju niska primanja, što opet može biti stresor za njihov zdrav odnos sa djetetom i djetetov razvoj općenito (Classens, 2012; prema Pavlović i Klemenović, 2019).

## FAKTORI RIZIKA U ŠKOLSKOM KONTEKSTU

Što su djeca starija, to utjecaji različitih okruženja postaju veći, pa tako pored obitelji škola postaje veoma važan socijalizacijski kontekst. Kad se uzme u obzir samo vrijeme koje mladi provode u školi, postaje očita važna uloga koju ta obrazovno-odgojna ustanova igra za razvoj djece i adolescenata, utječući na pravila ponašanja i znanja koja usvajaju, kao i različite vrijednosti i norme koje preuzimaju (Ricijaš, 2009). Također, adolescencija je period brzog razvoja kada mladi stječu nove kapacitete i suočavaju se sa mnogim novim situacijama, a posebno je značajan zbog naglog porasta društvenih utjecaja, gdje školsko okruženje i grupa vršnjaka dobivaju sve veći značaj. Rana adolescencija predstavlja i ključni razvojni period za sprječavanje same pojave ili barem eskalacije problema u ponašanju, s obzirom da autori navode kako se devijantna ponašanja gotovo udvostručuju u dobi između devet i 15 godina (Achenbach, 1991; prema Brody, Kogan, Chen i Murry, 2008). Takav razvoj predstavlja ne samo mogućnosti za napredak, već i rizik, jer potencijalni razvojni stresori koji mogu ugroziti zdravlje i dovesti do rizičnog ponašanja te se kasnije razviti i u poremećaj ponašanja, nalaze se prvenstveno u tim društvenim kontekstima (Richter i Mielck, 2006; prema Richter, 2010). Također, domaće autorice (Avdić i Škahić, 2018) navode kako se upravo u školama poremećaji u ponašanju najprije primijete i identifikuju, prvenstveno kroz prepoznavanje dječjeg ponašanja kao problematičnog, nakon čega im se nerijetko dodjeljuju „etikete“ učenika koji predstavljaju problem. Naime, djeca koja pokazuju skup ponašanja karakterističan za poremećaj u ponašanju su u velikom broju slučajeva upravo ona koju nastavnici definiraju kao agresivnu, koja remete nastavu i koja su teška za poučavanje (Short i Shapiro, 1993). Društveni odgovori i reakcije su zapravo veoma važni jer mogu utjecati na razvoj djece i adolescenata na način da smanjuju naknadno antisocijalno ponašanje ili da povećaju isto, primjerice suspendiranjem učenika koji onda mogu jačati veze sa devijantnim vršnjacima, prekinuti veze sa školom i slično (Casella, 2003; prema Hemphill, Toumbourou, Herrenkohl, McMorris i Catalano, 2006). U literaturi se kao faktori rizika u školskom kontekstu najčešće spominju slab akademski uspjeh, nedostatak privrženosti školi, loši odnosi s vršnjacima, problemi s disciplinom i kaznene disciplinske prakse, nedostatak edukacijskih resursa, uključenost u devijantne vršnjačke grupe, kvalitet odnosa sa nastavnikom te često izostajanje učenika (Bouillet i Bijedić, 2007; Carr, 2016;

Dryfoos, 1991; Farrington i Welsh, 2008; Kranželić Tavra, 2002; Najaka i sur., 2001; Nikčević-Milković i Rupčić, 2014; Richter, 2010; Sutherland i Oswald, 2005; Zrilić i Šimurina, 2017).

### *Slab akademski uspjeh*

U školi se primjećuju i *niska postignuća i obrazovni neuspjeh* kod učenika sa poremećajima ponašanja (Duvnjak, 2015). Ovi pojmovi se najčešće posmatraju kroz školske ocjene jer je sistem ocjenjivanja akademskog uspjeha određen kroz mjerenje znanja odgovarajućim ocjenama, koje se najčešće označavaju brojevima (Bašić i Kranželić Tavra, 2005; prema Martinjak i Odeljan, 2016). Burke i sur. (2003) navode kako istraživanja pokazuju da se akademski neuspjeh, u kojem je školska uspješnost ispod onoga što predviđa intelektualna razina pojedinca, nalazi u većem postotku kod djece sa poteškoćama u ponašanju. Također, istraživanje autora Donovan i Jessor (1985; prema Dryfoos, 1991) pokazuje da je 27% učenika niskih postignuća (s ocjenom dva ili jedan) prijavilo četiri ili pet problematičnih ponašanja, u usporedbi sa samo 4% onih koji su postigli visok uspjeh (s ocjenama 4 i 5) te je samo 19% učenika slabih postignuća izvijestilo da nema nikakvog problema u usporedbi sa 61% uspješnih. Niži akademski uspjeh bio je snažno koreliran sa poremećajem ponašanja na najmlađem, srednjem i najstarijem uzorku u istraživanju učenika u Pittsburghu gdje su korištene kako samoprocjene, tako i procjene roditelja i nastavnika (Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber i Kammen, 1998), a također je u hrvatskom istraživanju slab akademski uspjeh srednjoškolaca povezan sa većom stopom antisocijalnog ponašanja (Šakić i sur., 2002; prema Vrselja i sur., 2009). Nadalje, autori ističu kako niska postignuća dovode do posljedica koje potiču problematična ponašanja (Trout, Nordness, Pierce, Epstein, 2003), pa je tako moguće da se učenik zbog lošeg akademskog postignuća može osjećati manje motiviranim za pohađanje škole te razočarenje i frustraciju izraziti kroz probleme u ponašanju (Rasasingham, 2015). Učenici također mogu razviti negativne stavove i osjećaje vezano za školu, pa odbijati poslušnost autoritetima i formirati neprihvatljiva ponašanja poput bježanja sa nastave, sukoba sa nastavnicima i drugih problema u ponašanju (Sprott, 2004). Zabrinjavajuće je i to što učenici sa slabim akademskim uspjehom mogu biti trajno negativno obilježeni, što se zatim može odraziti na njihovu sliku o sebi i samopoštovanje, kao i osjećaj odbačenosti od socijalne okoline, što povećava rizik od nastanka poremećaja u ponašanju (Pejović Milovančević i sur., 2002). Neki učenici mogu iskazivati agresivnost u pokušaju da osjete ovladavanje i kontrolu nad situacijama u kojima njihov osjećaj kompetencije



ugrožava svakodnevni akademski neuspjeh (Adelman i Taylor, 2015). Takvi učenici mogu podršku potražiti u drugim učenicima koji imaju slab akademski uspjeh i probleme u ponašanju, ako istu nisu dobili od nastavnika ili drugih značajnih osoba u školskom okruženju (Vršelja i sur., 2009), o čemu će se više govoriti u nastavku.

### *Slabe akademske vještine*

Učenici sa poremećajem ponašanja, pored ponašajnih i socijalnih problema, pokazuju i akademski deficit, uključujući nisku stopu izvršavanja zadataka, ograničene akademske vještine, posebno na području čitanja, kao i ograničeno znanje o nastavnim sadržajima (Nelson i sur., 2004; prema Lane i sur., 2005). Rezultati istraživanja Trout-a i suradnika (2003) pokazuju kako učenici sa poremećajem ponašanja postižu lošije rezultate u čitanju i aritmetici, gdje je čak 91% takvih učenika bilo akademski deficitarno, odnosno ispod razine razreda koji pohađaju ili u zaostatku za vršnjacima, od kojih je 89% imalo probleme sa čitanjem a 92% sa aritmetičkom obradom. Akademske poteškoće u ranom djetinjstvu se odražavaju na kasnije poteškoće učenja, ali i probleme u ponašanju i socijalno funkcioniranje, pa tako Duvnjak (2015) navodi kako učenici koji teško savladavaju školsko gradivo nemaju dovoljno samopoštovanja, kao ni društvenog priznanja unutar škole te mogu biti odbačeni od strane vršnjaka. Čini se kako djeca koja slabo rade akademske zadatke i od malena nemaju razvijen interes za školu, imaju rizik kako od neuspjeha i napuštanja škole, tako i od povezanosti sa delinkventnim vršnjacima, ali i nasilnog ponašanja, pa tako neki podaci pokazuju kako su učenici koji su loše obavljali zadatke u dobi od 11 godina, imali višu stopu samoprijavljenog nasilja tokom adolescencije (Farrington, 1989; prema Herrenkohl i sur., 2000). Ono što također može doprinijeti razvoju poremećaja ponašanja i pojačati vjerovatnoću akademskog neuspjeha učenika su očekivanja niskog postignuća i nedovoljan rad na strategijama koje mogu pomoći razvijanju vještina koje će biti efikasne za poboljšanje učenja (Reinke i Herman, 2002; prema Bouillet i Bijedić, 2007).

### *Izostajanje sa nastave*

Apsentizam iz škole kod djece i adolescenata problem je koji utječe na njihov socijalni, emocionalni i obrazovni razvoj. Iako se izostanak može smatrati kratkoročnim stanjem, produženo izostajanje tokom djetinjstva može biti prediktor više trajnih problema kao što su napuštanje škole i razvoj poremećaja u ponašanju (Kearney i Graczyk, 2014; prema Rasasingham, 2015). Dryfoos (1991) također ističe kako absentizam predviđa napuštanje škole i uključivanje u različite vrste devijantnog ponašanja, koje se održava i u odrasloj dobi. Podaci istraživanja su pokazali kako je prevalencija poremećaja ophođenja bila značajno veća u skupini koja je napustila školu nego kod kontrolnih ispitanika, kako u cijelom uzorku, tako i u podskupini koja je uključivala učenike mlađe od 12 godina (Tramontina i sur., 2001). O izostajanju kao ozbiljnijem problemu se može govoriti kada učenik ne dolazi na nastavu često, nerijetko upravo zbog izbjegavanja obaveza u školi, te kako navode Martinjak i Odeljan (2016) ono ne mora predstavljati siguran uzrok razvoja problema u ponašanju, ali definitivno nudi vrijeme za skitnju, pridruživanje devijantnim vršnjačkim grupama i slično. Kao razlozi izostajanja sa nastave uglavnom se pojavljuju školski faktori poput straha od ispitivanja ili nezadovoljavajuće ocjene odnosno akademskog neuspjeha, neizvršenih školskih zahtjeva i obaveza, izbjegavanja nastavnika zbog konfliktnih odnosa ili općenito udaljavanja iz školskog okruženja koje je prisilno ili nepodržavajuće (Avdić i Škahić, 2018). Zabrinjavajući su podaci istraživanja u Hrvatskoj koje je pokazalo kako je samo 3,5% učenika zadovoljno dok je u školi, dok je njih 32,5% iskazalo kako poučavanje nastavnika i sadržaji predmeta, kao i pažnja od strane nastavnika nisu zadovoljavajući (Zrilić, 2011; prema Martinjak i Odeljan, 2016). Posljedice takvog stanja su neminovne, kako na neadekvatnu prilagodbu i socio-emocionalni razvoj učenika, tako i u vidu povećanih problema u ponašanju.

### *Neorganizirano slobodno vrijeme*

Kada slobodno vrijeme djece i adolescenata nije ispunjeno sadržajima koji im mogu biti od koristi i kada ga ima previše, ono može predstavljati faktor rizika za razvoj antisocijalnih ponašanja, posebno kada ga učenici provode bez cilja ili sa vršnjačkim grupama koje imaju negativan utjecaj (Martinjak i Odeljan, 2016). Višak slobodnog vremena može biti posljedica toga što dijete izbjegava školske obaveze upravo kako bi moglo trošiti vrijeme na skitnju ili

druženje sa devijantnim vršnjacima, na primjer unutar navijačkih grupa, što predstavlja način korištenja slobodnog vremena koji je povezan sa problemima u ponašanju (Krstić, 2014). Također, nalazi istraživanja pokazuju kako slobodno vrijeme može biti prediktor poremećaja ponašanja kada nije dovoljno strukturirano, organizirano i isplanirano (Mlinarević i sur., 2009; prema Zrilić i Šimurina, 2017). Zrilić i Šimurina (2017) navode i kako 63% učenika sa problemima u ponašanju, za koje je vjerovatno da će razviti poremećaj, ne sudjeluju u izvanškolskim aktivnostima, dok 60% njih ne sudjeluje u izvannastavnim aktivnostima. Istraživanje Gage-a i sur. (2005) je pokazalo kako je za djevojčice koje su provele većinu večeri u sedmici van kuće a koje su učestvovala manje od jednog dana u sedmici u vannastavnim aktivnostima, bilo više vjerovatno da su navele i učestalo sudjelovanje u problematičnom ponašanju od djevojčica koje su provele pet ili više dana učestvujući u vannastavnim aktivnostima. Međutim, u istom istraživanju se pokazalo kako je gotovo trećina učenika koji provode većinu večeri van kuće i često sudjeluju u barem jednom problematičnom ponašanju istovremeno uključena u izvannastavne aktivnosti pet ili više dana sedmično, što navodi na razmišljanje kako bi se kvalitet školskih programa i vannastavnih aktivnosti također trebao ispitati i na adekvatniji način organizirati.

### *Slaba povezanost sa školom*

Povezanost sa školom ili privrženost školi podrazumijeva stepen u kojem pojedinac voli školu, kao i stepen obrazovnih ciljeva i očekivanja akademskih postignuća (Najaka i sur., 2001). Dryfoos (1991) ističe kako mladi koji imaju niska očekivanja u školi imaju veću vjerovatnost da će iskazivati agresivna ponašanja. Istraživanja također pokazuju da je za mlade koji su više vezani za školu manje vjerovatno da će se upustiti u problematično ponašanje od njihovih vršnjaka koji su slabo privrženi školi (Thornberry i sur., 1991; prema Najaka i sur., 2001). O sličnim rezultatima izvještavaju i McLellan i sur. (1999; prema Richter, 2010) koji su pokazali da adolescenti koji imaju negativnu percepciju o svom školskom okruženju i koji smatraju da njihovi nastavnici nisu podržavajući pokazuju veće stope rizičnog ponašanja. Također, niži osjećaj pripadnosti školi pokazao se povezanim sa većim agresivnim ponašanjem (Livazović i Ručević, 2012). Nadalje, autori navode kako djeca koja imaju negativan odnos prema školi iskazuju nepoželjna ponašanja, a školsko osoblje smatra kako je školska prilagodba takve djece značajno slabija jer su učenici slabije privrženi školi i doživljavaju je kao prisilu (Pongrac, 2003;

prema Sokač, 2014). Istraživanje na zagrebačkim srednjoškolcima je pokazalo kako se oni u školi najčešće osjećaju bezvoljno i rastreseno, nisu zainteresovani za školsko gradivo te imaju poteškoća u obavljanju obaveza vezanih za nastavu, što je sve mogući rizik u školskom okruženju (Ricijaš i sur., 2010; prema Maglica i Jerković, 2014). Svojtvena motivacijska interpretacija ponašanja mnogih mladih odražava njihovu percepciju da škola nije mjesto gdje doživljavaju osjećaj kompetencije, autonomije ili povezanosti sa drugima te se vremenom ti stavovi razvijaju u snažne motivacijske sklonosti i sa njima povezane obrasce lošeg ponašanja (Adelman i Taylor, 2015). Upravo se loša motivacija u školi čini važnom odlikom mladih koji su pod rizikom, što nije neočekivano, s obzirom da ona predstavlja dio slabe privrženosti školi koja se u istraživanjima pokazuje značajnim faktorom rizika za razvoj poremećaja u ponašanju (Resnick i Burt, 1996; prema Deković, 1999). Neki podaci pokazuju kako 30% učenika ne pohađa školu rado i čak 60% njih osjeća strah ili frustriranost tokom nastave (Previšić, 2007; prema Avdić i Škahić), a iste autorice navode osjećaj pripadanja školi kao značajan negativni prediktor agresivnosti i ponašanja koje predstavlja rizik, kao i da djeca i adolescenti koji imaju pozitivne veze sa školom češće pomažu drugim učenicima i ostvaruju dobre rezultate u akademskom kontekstu, zbog čega je od velike važnosti da škola na prikladan način potiče razvoj i samostalnost učenika te da se u njoj osjećaju dobro i da je sa zadovoljstvom pohađaju.

### *Problematici odnosi sa nastavnikom*

Kvaliteta odnosa nastavnika sa učenicima, sa posebnim naglaskom na doživljaj prihvatanja od strane nastavnika, smatra se značajnom odrednicom prilagodbe djece i adolescenata na školske zahtjeve, posebno za one učenike koji su pod rizikom (Dautbegović i Zvizdić-Meco, 2012). Nastavnici se mogu usredotočiti na sadržaj koji će se predavati i znanje i vještine koje učenik treba steći, ali da pritom ne pridaju pažnju procesu uključivanja i poticanja učenika u interaktivni vid nastave te pružanju podrške koja im je potrebna. Učenici sa problemima u učenju su motivirani da izbjegavaju i protestuju protiv situacija sa kojima se ne mogu učinkovito nositi i gdje doživljavaju neuspjeh, te ako ne postoji zabrinutost od strane nastavnika za motivacijski aspekt kod tih učenika i zainteresiranost za rad, ophođenje učenika vremenom može prerasti u poremećaje ponašanja (Adelman i Taylor, 2015). Također, nastavnici mogu da ne budu svjesni problema koje ima učenik, kao ni da su oni izazvani preopterećenjem u školi ili negativnim osjećajima vezanim za školu, pa mogu postupiti na način koji učenici ne

percipiraju kao podržavajući (Maretić i Sindik, 2013). Čini se da su nastavnici često osjetiljivi samo na probleme povezane s obrazovanjem, a ne i na probleme sa ponašanjem koje mogu imati djeca i adolescenti, pa usljed toga na njih i ne reaguju adekvatno (Rudan i sur., 2005). U istraživanju rađenom na našim prostorima, tačnije na nivou Kantona Sarajevo 2009. godine, autorice su utvrdile kako učenicima smeta kada nastavnik nepravedno ocjenjuje ili favorizira nekog učenika, kao i općenito odnos pojedinih nastavnika prema učenicima (Dautbegović, Zvizdić, Marković Pavlović, 2017). Nadalje, istraživanje u Hrvatskoj je pokazalo kako samo 35% učenika smatra da su postupci nastavnika pravedni, dok ih je 16% izvijestilo kako nastavnici znaju vrijeđati ili ismijavati učenike (Pregrad, 2011; prema Puzić i sur., 2011). Također, čini se kako mnogi nastavnici učenika koji imaju određene probleme u ponašanju nisu dovoljno osposobljeni za pružanje učinkovite nastave i podrške takvim učenicima (Lane i sur., 2005). Naime, s obzirom na izazovna ponašanja i akademske probleme mnogih učenika, nastavnici mogu reagovati neprimjereno a takve reakcije mogu dodatno pogoršati probleme zbog kojih su se one prvobitno i desile. Sutherland i Oswald (2005) ističu kako nije rijetko da učenici sa problematičnim ponašanjem budu manje uključeni u akademske interakcije sa nastavnicima i da imaju manje poučavanja od strane nastavnika. U prilog tome govori istraživanje koje je pokazalo kako je nastavnik proveo 9% vremena podučavajući učenike sa agresivnim ponašanjem, u odnosu na 41% vremena koje je proveo podučavajući one koji se ne ponašaju agresivno, odnosno kako su nastavnici izbjegavali interakciju sa učenicima koji su pokazali problematično ponašanje (Wehby i sur., 1998; prema Sutherland i Oswald, 2005). Autorice Avdić i Škahić (2018) su istraživanjem u našoj državi došle do podataka od strane učenika četvrtih razreda, koji navode kako nije rijetkost da učitelji nazovu učenike pogrdnim imenima ili da ih omalovaže, što može dati negativan primjer učenicima koji modeliraju ponašanja odraslih značajnih osoba, kao i dovesti do frustracija koje onda vode agresivnom ponašanju. Nadalje, Skinner i Belmont (1993; prema Sutherland i Oswald, 2005) su pokazali kako su učenici koji su u školi bili više angažirani bili u pozitivnim interakcijama sa nastavnikom, dok su učenici koji su bili manje angažirani doživljavali više zanemarivanja ili prisile od strane nastavnika te su bili manje izloženi akademskom materijalu i dobijali slabiju kvalitetu zadataka. Sve navedeno veoma lahko može predstavljati kritično pitanje u obrazovanju učenika sa poremećajima ponašanja ili onima koji su u riziku za razvoj istog, jer se čini kako je posljedica transakcija u razredu, između

učenika koji iskazuju problematična ponašanja i nastavnika, upravo činjenica da će nastavnici sve više zapostavljati učenike kojima treba najviše pažnje.

### *Nedostatak pozitivnih odnosa sa vršnjacima*

Interpersonalni odnosi su neophodni za zdrav razvoj djece, a njihov važan dio čini interakcija sa vršnjacima sa kojima se sureću svaki dan u školi (Lacković-Grgin, 2005; prema Dautbegović i Zvizdić-Meco, 2012). To je posebno slučaj za adolescente koji ostvaraju intimnija prijateljstva i kojima vršnjaci sa kojima dijele klupe postaju najvažniji izvor podrške (Dopp i Cain, 2012; prema Đuranović, 2014). Međutim, nekim učenicima nedostaju socijalne vještine i nemaju sposobnost uspostavljanja pozitivnih odnosa s vršnjacima, pa se usljed frustracije i bijesa zbog nepoznavanja alternative javlja agresivno ponašanje (Adelman i Taylor, 2015). Za njih je karakteristično da prilikom interakcije s vršnjacima zadirkuju, otimaju stvari, ne poštuju pravila igara, te su u odnosima nametljivi i svađalački raspoloženi, što onda utječe na to da ne ostvaruju prijateljstva i bliske odnose sa drugima i ne mogu naći svoje mjesto u vršnjačkoj skupini. Sve navedeno predstavlja rizik za razvijanje akademskih i problema u ponašanju (Jakas, 2017). Longitudinalne studije pokazuju da loši vršnjački odnosi predviđaju socijalnu neprilagođenost u kasnijem djetinjstvu i adolescenciji (Rutter i sur., 1998; prema Burke i sur., 2003), a istraživanja također pokazuju povezanost loših odnosa sa vršnjacima i niske kvalitete privrženosti vršnjacima sa iskazivanjem agresivnosti kod adolescenata (Crick i sur., 2006.; prema Livazović i Ručević, 2012). Nadalje, Dautbegović i Zvizdić (2017) ističu kako učenici koji imaju pozitivne odnose sa vršnjacima imaju i viša postignuća i uspješniju školsku prilagodbu, dok Richter (2010) navodi kako je postojanje kvalitetnog odnosa sa najboljim prijateljem jedna od najznačajnijih mjera socijalne podrške kod djece i adolescenata. Upravo nedostatak socijalne podrške od strane vršnjaka, koja je od izuzetne važnosti kod adolescenata i zbog specifičnosti razdoblja u kojem se nalaze, može dovesti do toga da djeca budu marginalizirana od strane vršnjaka iz škole (Omersoftić i Zvizdić, 2019). Adams i kolege (2005; prema Dishion i Tipsord, 2011) su u istraživanju pokazali kako su adolescenti koji su na prvom mjerenju bili agresivni, a koji su imali neagresivne prijatelje, na drugom mjerenju iskazali niže nivoe agresivnosti, sugerišući da su prijatelji koji nisu agresivni imali pozitivan utjecaj na ponašanje svojih kolega te kako odrasli trebaju pronaći načine za promicanje pozitivnih vrijednosti i ponašanja među učenicima.

Međutim, postoje i istraživanja koja navode kako na mlade više može utjecati neko sa kime žele uspostaviti bliži odnos, kao i prijateljstva sa niskim razinama pozitivnih kvaliteta (Prinstein, 2007; prema Dishion i Tipsord), a takvi kontradiktorni nalazi još više naglašavaju potrebu za dodatnim istraživanjima efekata na poremećaje u ponašanju koje imaju kvalitet prijateljstva, odnosno utjecaji visokokvalitetnih ili niskokvalitetnih odnosa sa prijateljima, procesi koji stoje u pozadini nastajanja istih, kao i stvaranju klika te same tendencije i potrebe djece i adolescenata za uspostavljanjem odnosa sa vršnjacima u doba školovanja.

### *Socijalna odbačenost*

Kao što je to ranije navedeno u radu, jasno je da djeca školske dobi nastoje da se osjećaju kompetentnima i povezanim sa značajnim drugima. Međutim, vršnjaci su skloni odbacivati djecu koja imaju probleme u ponašanju i upravo taj nedostatak prihvatanja od strane vršnjaka ili pronalaska odgovarajućeg položaja u grupi može poticati ili održavati razvoj poremećaja ponašanja (Richter, 2010). Vrlo je vjerovatno da djeca i adolescenti koji ispoljavaju agresivna ponašanja neće imati mnogo prijatelja, kao ni kvalitetne prijateljske odnose, pa tako istraživanja koja su rađena u Kini ali i ona u zapadnim kulturama, pokazuju kako su fizička i relacijska agresija prediktori odbacivanja od strane vršnjaka (Crick i sur., 2006; Schwart i sur, 2010; Tseng i sur., 2013; prema Omersoftić i Zvizdić, 2019). Naime, djeca koja se pokažu kao nesaradljiva i neposlušna ili koja iskazuju agresivnost u vršnjačkim odnosima, često doživljavaju odbačenost i nose se sa nepopularnošću kao posljedicom iste (Vrselja, 2010). Upravo je agresivnost koju iskazuju razlog zbog kojeg se vršnjaci udaljavaju i isključuju ih iz društvenih aktivnosti, često iz samog straha od njihovog reagovanja u svakodnevnim situacijama, jer djeca sa navedenim problemima obično nemaju dovoljno razvijene vještine i kompetencije u emocionalnim i/ili socijalnim aspektima doživljavanja i ponašanja (Pavlović i Klemenović, 2019). Nadalje, Jakas (2017) navodi kako su odbačena djeca, u usporedbi sa onom koja pripadaju prosjeku, više osjetljiva na stres te iskazuju više hiperaktivna i agresivna ponašanja. Istraživanja pokazuju i da djeca koja su agresivna i socijalno odbačena pokazuju više akademskih i nedostataka socijalnih vještina od agresivne djece sa prosječnim vršnjačkim statusom (Dubow, 1988; prema Lochman i Wayland, 1994). U Studiji za mlade u Oregonu (Nelson i Dishion 2004; prema Farrington i Welsh, 2010) utvrdili su da odbacivanje vršnjaka u dobi od devet do 10 godina značajno predviđa antisocijalno ponašanje u dobi od 23 do 24 godine. Također je moguće da stres povezan

sa vršnjačkim odbacivanjem i izolacijom dovodi pojedinca u veći rizik za razvoj poremećaja ponašanja (Rutter i sur., 1998; prema Burke i sur., 2003), pa tako longitudinalno istraživanje potvrđuje kako usljed odbačenosti od strane vršnjaka i nastavnika djeca mogu razviti ponašanja koja zapravo predstavljaju odrednice poremećaja u ponašanju (Kaplan i sur., 2001; prema Maretić i Sindik, 2013). Nadalje, za djecu koja su agresivna i koja doživljavaju vršnjačko odbacivanje postoji veća vjerovatnoća da će razviti neprijateljske atribucije, kao i da će se povezati sa drugom odbačenom djecom ili devijantnim vršnjačkim skupinama, što opet pruža minimalne mogućnosti za pozitivan razvoj socijalnih vještina i zapravo potiče napredovanje prema problematičnim ponašanjima (Dodge i sur., 2008; prema Greenberg i Lippold, 2013). Socijalna odbačenost, dakle, može imati višestruke negativne posljedice, posebice kada je riječ o samom eskaliranju problema, jer se usljed odbacivanja od strane vršnjaka povećavaju simptomi ponašanja koji su prvenstveno i doveli do isključenosti pojedinca iz vršnjačke grupe.

### *Devijantne vršnjačke grupe*

Vršnjačke grupe imaju snažan utjecaj na stavove i ponašanja mladih. Richter (2010) navodi kako su upravo integracija u devijantnu vršnjačku grupu i pritisak vršnjaka najvažnije odrednice rizičnih ponašanja. Vršnjački pritisak se odnosi na poticanje i nagovaranje pojedinca da čini određena problematična ponašanja, što on može uraditi kako bi bio prihvaćen od strane vršnjaka i postao dio grupe, potiskujući tako dotada stečene vrijednosti i norme ponašanja (Martinjak i Odeljan, 2016). Ako se pojedinac odupre pritisku i ne konformira se, vršnjaci ga kao kaznu mogu odbaciti i izbjegavati (Đuranović, 2014). To je posebno slučaj kada se djeca nalaze u vršnjačkoj grupi koja zagovara ili podržava agresivnost ili druga devijantna ponašanja, te kako bi se pokušali uklopiti i sami počnu sudjelovati u istima iako se ne moraju osjećati ugodno radeći ono što će im donijeti prepoznavanje i odobravanje od strane vršnjaka (Adelman i Taylor, 2015). Burke i sur. (2003) izvještavaju kako je uspostavljena povezanost djetetovog antisocijalnog ponašanja i ponašanja njegovih vršnjačkih skupina i za dječake i djevojčice, koja može biti posljedica toga što djeca sa problemima u ponašanju imaju manje prosocijalnih prijatelja i umjesto toga privlače više prijatelja koji rade isto što i oni. Istraživanje rađeno sa djevojčicama predškolskog uzrasta pokazalo je kako je povezanost djevojčica s agresivnom djecom povećala promjene u problematičnom ponašanju u ranom djetinjstvu, kao i vjerovatnost njihove agresivnosti u budućnosti (Hanish i sur., 2005; prema Dishion i Tipsord, 2011). Istraživanja



također pokazuju pozitivne korelacije između pripadanja devijantnim vršnjačkim grupama i budućih oblika agresivnog i nasilnog ponašanja pojedinca (Hawkins i sur., 1998; Verlinden, Hersen i Thomas, 2000; prema Omersoftić i Zvizdić, 2019). Nadalje, Vrselja (2010) navodi kako je vjerovatnije da će se odbačena i agresivna djeca družiti sa istom takvom te će jedni drugima služiti kao modeli i potkrepljivači. Pattersonov koncept *treninga devijantnosti* (Patterson, 1998; prema Vrselja, 2010) se odnosi na to da potkrepljivanje od strane vršnjaka može potaknuti antisocijalna ponašanja direktno čineći takvo ponašanje, govoreći o već urađenom ili onom koje planira raditi u budućnosti, što pruža informacije o različitim vrstama problematičnog ponašanja i poticanje na činjenje istih. Istraživanje koje su sproveli Dishion i suradnici (prema Greenberg i Lippold, 2013) pokazalo je kako se pojedinci mogu uključiti u trening devijantnosti uz korištenje humora i razmjenu priča koje potiču i jačaju antisocijalno ponašanje. Gorman-Smith (2003) navodi i kako su mnoge studije otkrile da je devijantni vršnjački utjecaj važan rizik neovisno o prethodnoj individualnoj sklonosti pojedinca te da možda može predstavljati i najbolje objašnjenje za eskalaciju ponašanja do nasilja. Dakle, čini se kako su niska otpornost na vršnjačke utjecaje te prijateljstva sa pojedincima koji sudjeluju u istom problematičnom ponašanju snažan rizik za sve probleme u ponašanju.

### *Neadekvatna školska klima*

Klima u školi i učionici predstavlja kvalitete koje proizlaze iz interakcija unutar škole. Tradicionalni pristupi discipliniranju i općenito odnosu prema učenicima ne samo da djeluju protiv poboljšanja pozitivnih percepcija školske klime, već mogu povećati negativan stav prema školi i školskom osoblju, a takvi stavovi često dovode do više problema sa ponašanjem (Adelman i Taylor, 2015). Kao važne komponente razredno-nastavne klime Sprott (2004) navodi osjećaj poštivanja učenika, jasnoću i poštivanje pravila te planiranje, aktivnost i uključenost učenika u nastavne i školske aktivnosti, dok Bouillet i Bijedić (2007) dodaju i kvalitetu odnosa sa nastavnicima i vršnjacima, dosljednost u sankcijama koje slijede za kršenje postavljenih pravila, kvalitetu učionica i školskog okruženja te nivo discipline unutar razreda. Iste autorice ističu da nastavnik treba da poznaje kako učenici doživljavaju navedene stavke jer su one odraz učenikovog zadovoljstva nastavom te imaju utjecaj na njihova postignuća, ali i ponašanje. Nadalje, istraživanje autora Holtappels i Meier (2000; prema Puzić i sur., 2011) pokazuje da različiti elementi školske klime utječu na pojavu agresivnosti, odnosno problema u ponašanju

kod učenika, te navode kako problematični mogu biti autoritarni stil vođenja nastave, kao i očekivanja od učenika vođena stalnim pritiscima za postignućem i krutim, nepopustljivim pravilima. Ističu i negativan utjecaj nezainteresovanosti nastavnika, problematičnih vršnjačkih odnosa i sukoba, neuključenosti učenika u školske vannastavne aktivnosti, kao i dosadu i averziju prema školi. U jednoj longitudinalnoj studiji (Kasen i sur., 1990; prema Farrington i Welsh, 2008) se pokazalo kako sukobi sa nastavnicima ili drugim učenicima predviđaju porast problema u ponašanju, dok je visoka akademska usredotočenost u školama predviđala smanjenje istih. Nadalje, Welsh (2001; prema Sprott, 2004) je u svom radu pokazao kako su poštivanje učenika, pravednost i jasnoća pravila te utjecaj učenika na postavljanje istih bili značajno povezani sa nižim razinama prekršaja u školi, dok su učenici koji su pokazivali probleme u ponašanju bili u učionicama koje su imale manje podržavajuće socijalne interakcije. Istraživanje rađeno u Bosni i Hercegovini (Bouillet i Bijedić, 2007) pokazalo je kako je viši stepen rizičnog ponašanja povezan sa učenikovim nižim procjenama kvalitete razredno-nastavne klime. Ove autorice su utvrdile da je u razredima učenika sa problematičnim ponašanjem prisutna stalna kompetitivnost zbog koje se većina učenika ne druži međusobno, da im nastavnici ne posvećuju dovoljno vremena i imaju poteškoće u održavanju discipline u razredu usljed čega učenici ne prate nastavu, kao i da su učionice i školska pomagala neadekvatna za kvalitetno izvođenje nastave. Također navode kako pravila u takvim razredima nisu jasna niti imaju dosljedne sankcije za njihovo kršenje, kao i da nema otvorene komunikacije između nastavnika i učenika, niti zajedništva u razredu, što dovodi do toga da učenici nisu zainteresirani za nastavu i školu općenito. Još jedan segment neadekvatnosti školske klime mogu predstavljati razredi u kojima je problematično ponašanje izvor popularnosti i prihvaćenosti, što su u eksperimentalnoj studiji potvrdili Cohen i Prinstein (2006; prema Dishion i Tipsord, 2011) pokazavši kako učenici češće podržavaju agresivno i rizično ponašanje te isto i primjenjuju u donošenju odluka (primjerice da li će izbaciti drugog učenika iz grupe), kada se tako ponaša vršnjak čiji se status rangira visoko, odnosno koji pripada grupi popularnih učenika.

### *Disciplinski problemi*

Kada se učenik ponaša loše, prirodna je reakcija nastavnika da poželi da taj učenik doživi, a da drugi studenti vide posljedice lošeg ponašanja, u nadi da će svijest o posljedicama smanjiti kasnije probleme, zbog čega se značajan dio vremena u školama posvećuje upravo

disciplini. U tim nastojanjima da se izbore sa devijantnim ponašanjem i stvore sigurno okruženje, previše škola pretjerano gleda na negativne posljedice i planira samo društvenu kontrolu, a takve prakse modeliraju ponašanje koje može poticati umjesto da smanjuje razvoj negativnih vrijednosti i poremećaja u ponašanju (Adelman i Taylor, 2015). U pojedinim školama je prisutan problem nulte tolerancije na učenikova problematična ponašanja, gdje se koriste stroge kazne u vidu isključivanja učenika iz škole, bez razumijevanja poteškoća koje mogu imati učenici sa poremećajem ponašanja. Međutim, takva disciplinska praksa ne pomaže učeniku da popravi ponašanje, već samo pridonosi daljnjem razvoju problema kroz socijalno isključivanje (Bouillet i Bijedić, 2007). Nalazi istraživanja pokazuju kako školska suspenzija sa sobom nosi mnoge negativne posljedice u vidu otuđenosti od škole, akademskog neuspjeha, prestanka školovanja, konzumiranja droga, delinkventnog ponašanja i slično (Avdić i Škahić, 2018), pa su tako autori utvrdili i kako su suspenzije u školama značajno povećale vjerovatnost antisocijalnog ponašanja 12 mjeseci kasnije i nakon što su održavali konstantnim ranije utvrđene rizične i zaštitne faktore (Hemphill i sur., 2006). Podaci govore i kako učenici sa bihevioralnim poremećajima doživljavaju veću mobilnost u školskom kontekstu od mladih sa drugim poteškoćama te kako je čak 40% njih od vrtića pohađalo pet ili više škola, a upravo taj prelazak u drugu školu može biti znatno ometajući i umanjiti šanse učenika za kontinuitet u nastavi, kao i za uspostavljanje pozitivnih dugoročnih odnosa sa vršnjacima i značajnim odraslim osobama (Lehr i McComas, 2005). Također, ni postavljanje detektora metala ili nadzornih kamera, niti angažovanje policije koja će patrolirati, nije dugoročno pokazalo pozitivne rezultate (Adelman i Taylor, 2015). Nadalje, korištenje dvosmislenih sankcija, gdje se u pojedinim prilikama zanemaruju pravila i posljedice za neprihvaćena ponašanja ili korištenje snižavanja ocjena kao vid sankcije su kazneni postupci nastavnika koji mogu poticati agresivna ponašanja, a ne smanjivati ih (Sprott, 2004). Prekomjerno oslanjanje na tradicionalne disciplinske prakse koje stvaraju osjećaj prisile, može privremeno kontrolisati ponašanje, ali takve prakse također mogu ugroziti unutarnju motivaciju učenika za učenje, negativno utjecati na komunikaciju i odnose sa školskim osobljem, sputati učenika u otkrivanju onoga što je uzrokovalo loše ponašanje, dovesti do prekida školovanja te povećati devijantne stavove i ponašanja (Adelman i Taylor, 2015).

## *Neadekvatno školsko okruženje*

Neadekvatno školsko okruženje podrazumijeva loše fizičke resurse, nedovoljno školskog osoblja, nedostatak očekivanja visokih školskih postignuća i dobrog ponašanja učenika, ograničen kontakt sa nastavnicima, kao i nemogućnost učestvovanja djece u vannastavnim aktivnostima kao što su sport i različite sekcije u organizaciji škole (Carr, 2016). Nadalje, ako školsko osoblje ignoriše nasilje, učenici mogu zastrašivati druge i biti više agresivni, što se također dešava u školskim okruženjima gdje učenici dobijaju pažnju i određeni vid popularnosti na taj način, a negativna povratna informacija samo dodatno potkrepljuje problematično ponašanje (Adelman i Taylor, 2015). Zabrinjavajući je podatak kako je oko 10% ponašanja između vršnjaka prisilno i kako se neželjeni događaji na školskom igralištu odvijaju na svake dvije minute (Snyder, 2002; prema Vrselja, 2010). Pokazalo se i da škole koje koriste represivne mjere te gdje se općenito loše upravlja, daju poticaj za problematična ponašanja učenika (Dryfoos, 1991). Neadekvatno okruženje predstavljaju i škole koje preopterećuju učenike obavezama i sadržajima koji nisu zanimljivi ili su prezentovani na prevaziđeni, tradicionalni način koji učenicima ne drži pažnju i stvara odbojnost prema školi (Sokač, 2014). Holtappels i Meier (2000; prema Puzić i sur., 2011) ističu da je od izuzetne važnosti kakav pojedinac ima doživaljaj školskog okruženja, da li ga smatra sigurnim, podržavajućim za prenošenje znanja i učenje, kao i ugodnim i dobro organiziranim, jer kada učenik nije uključen u školske aktivnosti te ga kontekst ne stimulira za razvoj, to može doprinijeti razvijanju otpora i agresivnosti. Također, u istraživanju se kao problem organizacijskog tipa pokazao nedovoljan broj školskog osoblja, nepostojanje stručnih saradnika te nedovoljna spremnost nastavnika za rješavanje sukoba unutar škole (Puzić i sur., 2011). Nezaovoljavajuća kvaliteta škole, koja podrazumijeva škole sa malim omjerom učitelja i učenika, škole sa velikim razredima, gdje učenici nisu uključeni u školske aktivnosti, gdje imaju pretrpanu radnu satnicu i neadekvatne uslove rada, sa nižom razinom prihoda te koje nemaju mogućnost da se suočavaju sa problemima postignuća i ponašanja, može održavati upravo ponašanja karakteristična za poremećaj ophođenja (Sprott, 2004). Tako je istraživanje Kellam-a i kolega (prema Dishion i Tipsord, 2011) utvrdilo kako se u razredima koji nisu imali strukturiran i učinkovit plan upravljanja ponašanjem dogodio porast dječije agresivnosti i drugih oblika problematičnog ponašanja, te kako su ti efekti zadržali kroz cijelo osnovnoškolsko obrazovanje.

## PREVENCIJA U ŠKOLSKOM KONTEKSTU

Kada se govori o razvoju poremećaja u ponašanju, pogrešno je fokusirati se samo na rizik. Od ključne je važnosti da se ne zaborave i zaštitni faktori, koji smanjuju mogućnost pojavljivanja problema u ponašanju i predstavljaju osnovu za planiranje preventivnih, promotivnih i ranih intervencijskih aktivnosti, kako u školi, tako i u široj zajednici (Mrazek, Biglan i Hawkins, 2003; prema Maglica i Jerković, 2014). U jednom istraživanju se pokazalo kako su za mnoge proučavane ishode povećani zaštitni faktori bili povezani sa isto toliko ili više smanjenja uključenosti u neprihvatljiva ponašanja od reduciranja faktora rizika, a najveće smanjenje rizičnih ponašanja desilo se upravo kada je povezanost sa školom uvedena u model (Blum i Ireland, 2004). Škole svakako nisu jedino okruženje koje može predstavljati rizik za nepoželjne oblike ponašanja kod djece i adolescenata, ali mogu značajno pridonijeti smanjenju razvoja istih, prvenstveno jer pored akademskog utječu i na socio-emocionalni razvoj učenika (Avdić i Škahić, 2018). Programi prevencije utemeljeni u školi su korisni upravo jer ciljaju na faktore povezane sa školom i kao rezultat toga, mnoge evaluacije školskih programa uključuju mjere i problematičnog ponašanja i faktora rizika i zaštite, pružajući priliku da se procijeni da li promjene tih faktora rezultiraju odgovarajućom promjenom problema u ponašanju (Najaka i sur., 2001). Imajući te podatke na raspolaganju, programi se mogu specifičnije usmjeriti na određena područja koja se mogu pokazati kao prioritetna za preventivni rad, u vidu redovnih programa za učenike, onih koji se provode na časovima razredne zajednice ili izvan procesa nastave, kao i programe u koje su uključeni roditelji učenika ili stručni saradnici (Nikčević-Milković i Rupčić, 2014).

Od najvećeg je interesa razvijanje programa na osnovu praksi koje se temelje na dokazima (eng. evidence based), odnosno za koje je dokazano da su uspješne i koje predstavljaju upotrebu najboljih, znanstveno potvrđenih aktivnosti, koje za cilj imaju povećanje vjerovatnosti zdravog razvoja kod djece i adolescenata (Bijedić, 2010). Istraživanja pokazuju da intervencije zasnovane na dokazima koje ciljaju rizične i zaštitne faktore u različitim fazama razvoja mogu spriječiti mnoga problematična ponašanja, kao i slučajeve emocionalnih ili bihevioralnih

poremećaja (The National Research Council and Institute of Medicine, 2009; prema Sandler i sur., 2014). Na temelju onoga što se utvrdi da su potrebe i prioriteti, osmišljavaju se i planiraju inicijative i ciljevi preventivnih programa, određuju odgovorni za sprovođenje programskih aktivnosti te načini evaluacije same efikasnosti programa (Mihić, Novak i Bašić, 2010).

### *Nivoi prevencije*

Prvobitni Caplan-ov troslojni model, koji uključuje prevenciju na *primarnoj, sekundarnoj i tercijarnoj razini*, 1983. godine zamijenio je klasifikacijski model Gordon-a (O'Connell, Boat i Warner, 2009; prema Antolić i Novak, 2016). Ovaj model razlikuje prevencije na temelju populacije koju ciljaju, uključujući *univerzalnu prevenciju*, koja se odnosi na opću populaciju, *selektivnu*, koja se odnosi na osobe sa povišenim rizikom i *indiciranu*, koja se odnosi na osobe sa prisutnim nivoom problema (NRC/IOM, 2009; prema Sandler i sur., 2014). *Intervencijski spektar*, koji je i trenutno aktuelan, zadržava koncepte *univerzalne i selektivne prevencije*, dok je *indicirana* modificirana na način da se odnosi na pojedince sa prisutnim rizikom i vidljivim pokazateljima problema ali kod kojih nije dijagnosticiran poremećaj, te se izvještajem Medicinskog instituta (IOM) dodao i koncept *promocije mentalnog zdravlja* koji se odnosi na usmjeravanje svih razina preventivnih intervencija na jačanje pozitivnih kompetencija i ishoda (O'Connell i sur., 2009; prema Antolić i Novak, 2016). Dok univerzalne preventivne intervencije ciljaju na cjelokupnu populaciju nastojeći podsticanjem zaštitnih faktora spriječiti nastanak problema, selektivne se fokusiraju na skupine kojima prijeti razvoj poremećaja ponašanja te biološke, psihološke i socijalne faktore rizika u osnovi istih, a indicirane su usmjerene na pojedince koji imaju probleme u ponašanju pa im je u fokusu sprječavanje sveobuhvatnog hroničnog razvoja poremećaja ponašanja (Institute of Medicine, 1994; prema Lochman, 1995).

Dakle, univerzalni preventivni programi se odnose na rad sa djecom i adolescentima koji još uvijek pripadaju općoj populaciji i ne iskazuju probleme u ponašanju (Opić i Jurčević-Lozančić, 2008). Cilj ovakvih programa je sniziti incidencu poremećaja u ponašanju, odnosno broj novih slučajeva, što se najčešće radi kroz strategije i projekte koji su osmišljeni da bi spriječili sam nastanak problema, kao što su programi poboljšanja školske klime ili saradnje obitelji, škole i zajednice (Short i Shapiro, 1993). Česta je i pojava da djeca sa problemima u ponašanju, zbog toga što nemaju zvaničnu dijagnozu poremećaja, ne dobiju nikakvu vrstu podrške niti su uključena u intervencijske aktivnosti, iako se nose sa različitim poteškoćama i

izazovima, kao i roditelji i nastavnici koji rade sa njima (Pavlović i Klemenović, 2019). Zbog toga je potrebno istaći i važnost razvijanja selektivnih i indiciranih preventivnih programa pomoću kojih se mogu pokušati smanjiti i eliminirati postojeći problemi u vidu rizičnih ponašanja te spriječiti razvoj još težih kao što je poremećaj ponašanja, a za sve to je također neophodno pravovremeno prepoznavanje poteškoća i faktora rizika u razvoju mladih (Koller-Trbović, 1998).

Neki autori navode kako će oko 10-15% učenika trebati podršku primjerice u vidu edukacija o rješavanju sukoba ili jačanju socijalnih vještina, dok će oko 1-5% učenika usljed hroničnosti problema zahtijevati intenzivniju, visoko individualiziranu podršku, osmišljenu za umanjivanje utvrđenih poremećaja ili smanjenje njegovih negativnih posljedica (Sugai i Horner, 2002; prema Lehr i McComas, 2005). Jedan od opsežnijih pregleda (Wilson i Lipsey 2007; prema Sandler i sur., 2014), koji je obuhvatio 249 ispitivanja, našao je male ali značajne efekte na agresivno ponašanje u posttestu za univerzalne programe, selektivne programe i programe vođene u posebnim školama ili razredima. Metaanalize promotivnih programa i onih usmjerenih na specifične ishode problema pokazale su kako takvi programi imaju značajne učinke i na više povezanih ishoda, što je u skladu sa nalazima izvještaja Nacionalnog istraživačkog vijeća i Medicinskog instituta (NRC/IOM, 2009; prema Sandler i sur., 2014) o prednostima preventivnih intervencija za djecu i adolescente.

### *Obilježja efikasnih preventivnih programa u školskom kontekstu*

Preventivne intervencije imaju za cilj smanjiti poznate faktore rizika za problematična ponašanja uz poboljšanje zaštitnih mehanizama i na taj način jačati otpor pojedinca prema negativnim utjecajima. Proaktivno rješavanje problema u ponašanju prije nego što se stabiliziraju u hroničnim poremećajima ponašanja, treba osigurati veću stopu uspjeha intervencijskih programa (Conduct Problems Prevention Research Group, 1992; prema Herrenkohl i sur., 2000). Koller-Trbović (1998) ističe kako je važno da planovi programa prevencije budu višestruki, dugoročni, sa multidisciplinarnim pristupom, primjereni razvojnom stupnju djece te da ona prihvataju sudjelovanje u istima. Multidisciplinarni pristup podrazumijeva između ostalog osposobljavanje školskog osoblja, edukacije kako nastavnika tako i roditelja, saradnju sa stručnjacima, što sve, uz uspješnu implementaciju programa, vodi ka efikasnijim ishodima nego

što ih imaju programi usmjereni na samo jednu stavku (Antolić i Novak, 2016). Autori navode i kako muški i ženski sudionici reaguju slično na većinu rizičnih i zaštitnih faktora uključenih u studije, sugerirajući da je u prevenciji potrebno malo prilagođavanja kako bi se prilagodile razlike u osjetljivosti spolova prediktorima rizičnog ponašanja (Ellickson, Tucker i Klein, 2008). Nadalje, Bijedić (2010) je analizirala devet studija, za koje su se kao zajedničke odlike uspješnosti programa pokazali visoka strukturiranost, prilagođavanje potrebama korisnika u vidu raznolikih mogućnosti za izbor aktivnosti, specifična educiranost za osoblje uključeno u provođenje programa te usmjerenost na jačanje zaštitnih a smanjivanje faktora rizika. Pri izradi programa je važno imati na umu raznovrsnost rizičnih i protektivnih faktora, kao i poželjnost kombiniranja intervencijskih aktivnosti na više ranije pomenutih preventivnih razina (Antolić i Novak, 2016). Autori ističu i kako su održivost, kvalitetno implementiranje i sveobuhvatnost programa od velike važnosti, za razliku od pružanja izoliranih programa koji ne pokušavaju uključiti zajedničke napore sa drugima u cijeloj školi ili sa roditeljima i članovima zajednice (Lehr i McComas, 2005). Dakle, uspješne intervencije uključuju više faktora i njihovih interakcija, što zahtijeva višedimenzionalni fokus i pristup koji obuhvata djetetovu ekologiju, te je potrebno da škole i stručni saradnici umanje tradicionalne aktivnosti premještanja ili isključivanja učenika i usvoje sveobuhvatne strategije koje se fokusiraju na međuagensnu saradnju (Short i Shapiro, 1993).

Metaanalize su pokazale kako su programi koji su uključivali aktivnije strategije, poput rasprave o programskom materijalu i vježbanje programskih vještina, imali veće učinke od onih koji nisu uključivali te strategije, te kako su programi socijalnog i emocionalnog učenja (eng. SEL) utemeljeni u školama imali veće učinke u smanjenju rizičnih ponašanja i povećanju akademskog uspjeha od onih koji nisu koristili te strategije, što je sve u skladu sa kognitivno bihevioralnim pristupima promjeni ponašanja, koji su snažno zastupljeni u preventivnim programima i povezani sa jačim učincima u programima za sprječavanje agresivnosti i antisocijalnog ponašanja (Durlak i sur., 2011, Piquero i sur., 2010; prema Sandler i sur., 2014).

Istraživanja također dosljedno pokazuju da škole sa jasnim pravilima i strukturiranim planovima upravljanja ponašanjem imaju niže razine problema sa ponašanjem u učionici (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; prema Frick, 2004), što bi moglo biti od pomoći u identificiranju najvažnijih ciljeva promjene ponašanja poput povećanja kompetentnog ponašanja, mirnog reagovanja na provokaciju ili zabrinutosti za osjećaj drugih, kao i određivanju



načina na koji bi se ti programi trebali provoditi, na primjer naglašavajući cilj samodostatnosti, razvoj specifičnih vještina, potencijalne dobitke za učenika i slično. Također, preventivne intervencije koje su usredotočene na poboljšanje akademskih dostignuća kroz promjene upravljanja učionicama i nastavne prakse na osnovnoškolskoj razini pokazale su uspjeh u smanjenju agresivnog ponašanja (Hawkins i sur., 1999; prema Herrenkohl i sur., 2000). Neki autori pri predavljanju programa školskom osoblju i zajednici ističu kako su isti osmišljeni sa ciljem promicanja dječijih kompetencija i pozitivne prilagodbe školi, kako bi se na taj način spriječili kasnije mogući negativni ishodi, te se učestvovanjem svih učenika a ne samo onih koji imaju probleme izbjegava pretjerano fokusiranje na postojeće problematično ponašanje djece i adolescenata, kao i negativno označavanje, a sve sa svrhom da se minimaliziraju mogući stigmatizirajući učinci na učenike koji iskazuju probleme ili su u riziku za razvoj istih (Lochman, 1995).

Najkorisniji faktori za preventivni program su oni koji se mogu izmijeniti kao rezultat intervencije ili oni koji su markeri za druge procese unutar pojedinaca ili u njihovom okruženju, a koji zauzvrat posreduju negativnom ishodu, pa tako premda neki biološki faktori mogu biti dobar prediktor poremećaja u ponašanju, ipak su manje podložni intervencijama nego obiteljski ili školski faktori za koje se također zna da su povezani sa poremećajem ponašanja (Lochman, 1995). Autori kao zaštitne faktore u školskom kontekstu, koji se trebaju jačati programima prevencije, često navode razvijanje socijalnih vještina, pozitivnu školsku klimu, jačanje privrženosti djece školama, organizaciju slobodnog vremena u vidu vannastavnih aktivnosti, socijalnu integraciju, poticanje prilika za prosocijalno ponašanje, sudjelovanje učenika u formiranju pravila i posljedica za njihovo kršenje, jačanje pozitivnih i podržavajućih odnosa učenika i nastavnika, rad sa mentorima te surađivanje škola sa stručnim suradnicima, kao i roditeljima (Bouillet i Bijedić, 2007; Kranželić Tavra, 2002; Livazović i Ručević, 2012; Nikčević-Milković i Rupčić, 2014; Puzić i sur., 2011; Sandler i sur., 2014; Sprott, 2004; Zrilić i Šimurina, 2017; Zvizdić, 2015).

Za kreiranje programa rane identifikacije i prevencije poremećaja ponašanja važno je djelovati u *interdisciplinarnom timu* koji uključuje psihologe, pedagoge, socijalne pedagoge, učitelje/nastavnike, upravu škole, pravnike te različite stručne saradnike koji će biti uključeni u rad sa djecom i adolescentima (Chisalita i Podea, 2013). Poboljšanja kod učenika koji su u riziku za razvoj poremećaja ponašanja su pokazale i škole koje su uključile *roditelje*, primjerice u

vođenje klubova šaha i poezije, te *stručnjake* iz različitih oblasti koji su djeci pružili znanja iz informatike, umjetnosti, kao i različite praktične vještine (Christiansen, Christiansen i Howard, 1997; prema Zvizdić, 2015). Nalazi studije koja je rađena sa latinoameričkim učenicima su pokazali kako sudjelovanje u programu promocije zdravstvene karijere sa liječnicima može biti učinkovita strategija prevencije nasilja među mladima, posebno za srednjoškolce u riziku, gdje autori navode kako je zapravo najbolji pristup smanjenju rizičnog ponašanja fokusiranje na promicanje pristupa mladih pozitivnim mogućnostima života, kao što je karijera u zdravstvenim profesijama, poticanju njihovih interesa i razvoja samoefikasnosti (Oscós-Sánchez i sur., 2013). Neke metaanalize navode da su stručnjaci za mentalno zdravlje efikasniji pružatelji usluga nego neprofesionalci ili nastavnici, dok druge utvrđuju veće učinke vršnjačkog obrazovanja u usporedbi sa nastavnicima ili stručnjacima (Fisak i sur., 2011, Cuijpers, 2002; prema Sandler i sur., 2014). Ovakvi kontradiktorni nalazi ukazuju na važnost identificiranja uvjeta pod kojima različiti pružatelji usluga mogu biti učinkovitiji.

Moguće je organizirati i *edukacije za roditelje* koje će im pomoći da osvijeste i govore o odnosima unutar obitelji i šta je ono što trebaju mijenjati, ukazati na važnost uspostavljanja otvorene komunikacije sa djecom ali i postavljanja razumnih granica, zajedničkog učestvovanja u aktivnostima, kao i angažovanje drugih službi unutar zajednice koje bi obitelji mogle biti od pomoći u prevazilaženju poteškoća (Avdić i Škahić, 2018).

Opić i Jurčević-Lozančić (2008) ističu kako je, pored stručnih saradnika, neophodno i da *nastavnici* budu uključeni u program prevencije, iz razloga što vjerovatno najbolje poznaju učenike i ono što im je potrebno usljed vremena koje provode s njima u učionici, kao i zato što oni sami predstavljaju faktor koji ima utjecaja na probleme u ponašanju te bi im učenici mogli ukazati višu razinu povjerenja nego nekome sa kim nemaju izgrađen odnos. Autori ističu i važnost osposobljavanja nastavnika i učitelja, kao predstavnika odgojno-obrazovnih institucija, za nošenje sa svime što je potrebno u radu sa djecom sa problemima u ponašanju, kako bi bili što kompetentniji i na najadekvatniji način im mogli pružati podršku te kako bi se preventivni i intervencijski programi mogli provoditi u školama od najranijeg uzrasta, upravo zbog toga što se to u praksi pokazalo najefikasnijim (Pavlović i Klemenović, 2019). Domaće autorice navode kako je od iznimne važnosti da nastavnici pružaju podršku i mogućnost saradnje učenicima, da ih podučavaju strategijama koje će im olakšati učenje, daju uloge vođa i pomognu da donose samostalne odluke, a sve u cilju jačanja osjećaja zajedništva i pozitivnih odnosa u školi, ali i

sprječavanja manifestiranja ponašanja koja su neprihvatljiva u školskom kontekstu (Avdić i Škahić, 2018). Upravo savremeni trendovi i promjene koje se dešavaju u društvu zahtijevaju stalno održavanje i usavršavanje, kako školskog sistema, tako i vještina koje nastavnici trebaju posjedovati, kao što je to primjer sa uvođenjem inkluzije u školama, gdje je sve veća potreba da nastavnici budu dobro informirani o učinkovitom obrazovanju raznolike populacije u učionicama, između ostalih i učenika sa poremećajima ponašanja.

Autorica White-Hood (1993; prema Zvizdić, 2015) je pokazala kako je *mentorski program* za učenike sa problemima u ponašanju, koji je osmišljen sa školskim osobljem kao mentorima, dao pozitivne rezultate u vidu većeg broja prisutnosti učenika na časovima, poboljšanja vještina čitanja i pisanja, niže stope sankcionisanja učenika te ličnih koristi za djecu, poput povećanog samopoštovanja. Istraživanjem su utvrđeni značajni efekti mentorstva na probleme u ponašanju, posebno u programima u kojima je profesionalni razvoj bio motiv za mentorstvo (Sandler i sur., 2014).

Autori navode i kako je vršnjački utjecaj neizbježan, pa tako društvo treba jačati *pozitivne veze među vršnjacima* i uložiti napore za povećanje sigurnosti, vršnjačkog prihvatanja i prosocijalne prirode školskog konteksta, što sve može utjecati na smanjivanje problematičnog ponašanja (Dishion i Tipsord, 2011). Na primjer, usredotočenost na sudjelovanje u vannastavnim aktivnostima može biti važna za djecu i adolescente sa problemima u ponašanju, s obzirom na potencijalne pozitivne učinke na razvoj identiteta učenika i usredotočenost na povećanje kontakta sa prosocijalnim vršnjacima (Frick, 2004). U takvom okruženju koje cijeni prosocijalno ponašanje, samoregulaciju i saradnju sa drugima, vršnjaci mogu stvarati prijateljstva, imati mjesto za kvalitetno provođenje vremena, osobe sa kojima će učiti, napredovati i tako utjecati jedni na druge na načine koji umnožavaju pozitivne emocije i ponašanja.

Adelman i Taylor (2015) navode kao efikasne i programe bazirane na *ljudske odnose*, koji uključuju i strategije za jačanje motivacije učenika da se odupru neprimjerenom pritisku vršnjaka, kao i pristupe usmjerene na okruženje, koji su prvenstveno namijenjeni stvaranju osjećaja zajedništva i školske kulture koja vrednuje brigu jednih o drugima svih koji se u njoj nalaze te ima za cilj uključiti sve učenike u strukturu socijalne podrške škole i na taj način svesti na najmanju ruku otuđenost i odbačenost. Pregledi pokazuju kako intervencije koje su dizajnirane za poboljšanje odnosa ili socijalnih vještina mogu umanjiti agresivno ponašanje (Oscós-Sánchez i sur., 2013).

Autorice navode kako bi programi trebali uključivati i aktivnosti usmjerene na poboljšanje komunikacijskih vještina, kao i vještina rješavanje problema, poboljšanje odnosa unutar obitelji, razvijanje empatije, kao i prepoznavanja i kontroliranja svojih osjećaja, stavova i ponašanja (Avdić i Škahić, 2018). I autori iz susjedne Srbije ističu kako se upravo stjecanjem socijalnih i emocionalnih vještina i komeptencija može smanjiti iskazivanje eksternalizirajućih oblika ponašanja i poticati zdrav razvoj kod djece i adolescenata (Pavlović i Klemenović, 2019). Na primjer, postoji niz programa koji se provode u školama, a koji su osmišljeni kako bi pomogli djeci da kontroliraju svoje impulzivno ili ljuto ponašanje, poboljšali sposobnost djece da prepoznaju nevolje drugih ili pojačali uključenost učenika u strukturirane vannastavne aktivnosti sa prosocijalnim vršnjacima (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott i Hill, 1999; prema Frick, 2004). Metaanaliza 75 vannastavnih programa, osmišljenih za promicanje ličnih i socijalnih vještina, koji su uključivali razne aktivnosti poput akademskih, društvenih, kulturnih i rekreacijskih, a prvenstveno ciljali učenike osnovnih škola i mlađih godina srednjih škola koji nisu imali prisutnih problema, pokazala je mali, ali značajan učinak na smanjenje problema u ponašanju u posttestu (Durlak i sur., 2010; prema Sandler i sur., 2014).

Jačanje veza djece i adolescenata sa obiteljima, školama i adekvatnim grupama u zajednici može nadjačati negativne utjecaje, njegujući prosocijalne vrijednosti i vjerovanja i promičući razvoj vještina i kompetencija, koje će im pomoći da imaju prilagođen i poticajan razvoj i ostvarene vlastite ciljeve, ambicije i potencijale. Naravno, škole trebaju raditi najbolje moguće u skladu sa svojim resursima, a s obzirom da mnoge u našoj državi nemaju dovoljno kapaciteta na raspolaganju, ovakav uvid u činjenična stanja i potrebe koje mladi imaju može biti prvi korak u osvještavanju zajednice o neophodnosti ulaganja u školske sisteme, kao i poticaj da se mnogi problemi krenu rješavati, a sve u cilju pružanja što boljih mogućnosti za djecu i adolescente.

## ZAKLJUČCI

1. Za djecu koja se ne ponašaju u skladu sa onim što je normativno za njihovu dob, već iskazuju ponašanja koja su neprilagođena i neprihvatljiva, koja im pritom stvaraju poteškoće u odnosu s okolinom, može se reći da iskazuju probleme u ponašanju. Rizična ponašanja također imaju negativne posljedice, kako za osobu, tako i za njenu okolinu te povećavaju vjerovatnost razvoja poremećaja. Kada su problematična i rizična ponašanja dovoljno učestala i intenzivna te ispunjavaju određene klasifikacijske kriterije, djeci se dijagnosticira poremećaj ponašanja/ophođenja. Sistemi klasifikacije koji su najpoznatiji i koji se najviše upotrebljavaju su kategorijalni sistemi DSM-5 i MKB-10 te Achenbachov dimenzionalni empirijski izveden sistem, a svi govore o ponašanjima poput agresivnosti, delinkventosti, nepoštivanja pravila i socijalnih normi, laganja, krađe i slično. Poremećaj ponašanja nosi sa sobom niz posljedica, pa je tako kod djece i mladih s ovim poremećajem narušeno funkcioniranje u obitelji, školi, sa vršnjacima i u zajednici. Također imaju povećan rizik od razvijanja antisocijalnog poremećaja ličnosti u odrasloj dobi, kao i drugih komorbidnih stanja poput depresije, ovisnosti o psihoaktivnim supstancama, itd. Od ključne je važnosti što ranije prepoznati razvojne probleme kod djece, a da bi to bilo moguće nužno je prvobitno definisati kada i pod utjecajem kojih osobina djeteta ili okoline se problemi u ponašanju javljaju. U radu su navedene teorije i modeli koji pretpostavljaju djelovanje različitih faktora rizika i zaštite na razvoj poremećaja u ponašanju.
2. Rizični faktori predstavljaju varijable koje kada su prisutne predviđaju nepoželjne ishode te prema principu kumulativnog rizika, sa većim brojem faktora rizika povećava se i vjerovatnoća da će se poremećaj u ponašanju razviti, bez obzira o kojoj vrsti rizika je riječ, dok zaštitni faktori predstavljaju varijable koje reduciraju rizik. I jedni i drugi djeluju na različitim razinama svakodnevnog funkcioniranja osobe, a najpoznatije i istraživanjima potvrđene su grupe individualnih, obiteljskih te faktora rizika i zaštite u školi i zajednici. Individualni podrazumijevaju lične osobine, vještine i znanja pojedinca, gdje rizik mogu predstavljati primjerice težak temperament, impulzivnost ili teškoće u sposobnosti emocionalne i samoregulacije ponašanja, koji su između ostalih objašnjeni u radu. Obiteljski se odnose prvobitno na one vezane za roditeljska ponašanja i obiteljsku dinamiku, koji su u

radu predstavljeni kroz utjecaje različitih stilova roditeljstva, organiziranosti i odnosa unutar obitelji.

3. Zbog škole kao jednog od najvažnijih okruženja u djetinjstvu, koje može poticati zdrav razvoj djece i adolescenata, ali i različite poteškoće, ovaj rad je ponudio detaljnija objašnjenja za sljedeće okolnosti u školskom kontekstu koje mogu pridonijeti razvoju poremećaja ponašanja: slab akademski uspjeh, nedostatak pozitivnih odnosa sa vršnjacima, socijalna odbačenost, devijantne vršnjačke grupe, neadekvatna školska klima, neadekvatno školsko okruženje, problematični odnosi sa nastavnikom, izostajanje sa nastave, slaba povezanost sa školom, disciplinski problemi, slabe akademske vještine i neorganizirano slobodno vrijeme. Škole su mjesto gdje se problemi u ponašanju najprije primijete i prepoznaju, ali je još važnije kako se na njih odreaguje, što nerijetko nije adekvatan način, zbog etiketiranja učenika kao problematičnih i stigmatiziranja koje će vrlo vjerovatno ubrzo uslijediti. Važno je educirati školsko osoblje o prikladnim načinima postupanja sa djecom i adolescentima sa problemima u ponašanju, kako bi oni mogli postati jedan od zaštitnih faktora u njihovim životima i tako pomoći smanjivanju neprilagođenih ponašanja.
4. Učinkoviti preventivni programi u školama su neophodni kako bi se umanjio i u konačnici eliminisao rizik za razvoj poremećaja ponašanja, posebno zbog toga što upravo imaju mogućnost da pored akademskog utječu i na socio-emocionalni razvoj učenika. Programi prevencije podrazumijevaju promjene u fizičkim i socijalnim uvjetima napravljene na osnovu modela kvalitetnih i uspješnih škola, kako bi se jačali zaštitnih faktori i na taj način povećao otpor pojedinca prema negativnim utjecajima. Između ostalog, čini se kako programi trebaju biti znanstveno dokazani i dugoročni, a u njima trebaju sudjelovati kako učenici, tako i svo školsko osoblje, roditelji i stručni saradnici. U radu su, pored mnogih drugih, detaljnije objašnjeni i doprinosi usavršavanja nastavnika, mentorskih programa, programa baziranih na ljudske odnose i socijalne vještine, kao zaštitnih faktora u školskom kontekstu koji se trebaju jačati preventivnim programima. Kada se govori o prevenciji u najširem smislu, uključiti se trebaju svi oni kojima je u cilju osnaživanje zajednice i promovisanje pozitivnog razvoja mladih, kako bi oni u budućnosti mogli ostvariti svoje pune potencijale i zatim pridonositi poboljšanju društva u kojem žive.

## LITERATURA

- Adelman, H. i Taylor, L. (2015). *Conduct and behavior problems: Intervention and resources for school aged youth*. Los Angeles: Center for Mental Health in Schools at UCLA.
- Američka psihijatrijska udruga (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, peto izdanje (DSM 5)*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Antolić, B. i Novak, M. (2016). Promocija mentalnog zdravlja: Temeljni koncepti i smjernice za roditeljske i školske programe. *Psihologijske teme*, 25(2), 317-339.
- Avdić, A., i Škahić, E. (2018). Uzroci i pedagoška prevencija poremećaja ponašanja učenika osnovnoškolskog uzrasta. *DHS-Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*, 2(5), 313-338.
- Bijedić, M. (2010). Čimbenici učinkovitosti izvaninstitucionalnih intervencija usmjerenih djeci i mladima rizičnog ponašanja. *Odgojne znanosti*, 12(1 (19)), 131-149.
- Blum, R. W. i Ireland, M. (2004). Reducing risk, increasing protective factors: findings from the Caribbean Youth Health Survey. *Journal of Adolescent Health*, 35(6), 493-500.
- Bouillet, D. i Bijedić, M. (2007). Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. *Odgojne znanosti*, 9(2 (14)), 113-132.
- Brody, G. H., Kogan, S. M., Chen, Y. F. i Murry, V. M. (2008). Long-term effects of the strong African American families program on youths' conduct problems. *Journal of Adolescent Health*, 43(5), 474-481.
- Burke, J. D., Loeber, R. i Lahey, B. B. (2003). Course and Outcomes. U: C. A. Essau (Ur.), *Conduct and oppositional defiant disorders: Epidemiology, risk factors, and treatment* (str. 33-61). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carr, A. (2013). *The handbook of child and adolescent clinical psychology: A contextual approach*. London: Routledge.
- Chisalita, D. i Podea, D. (2013). The explanatory value of the factors included in a complex model of predicting adolescents' and pre-adolescents' behavioral disorders. *International Journal of Education and Psychology in the Community*, 3(1), 74-88.
- Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga.

- Dautbegović, A. i Zvizdić, S. (2017). Pojedini aspekti obiteljskog i školskog konteksta kao odrednice učenikovog doživljaja opterećenja u školi. U: N. Đapo, S. Zvizdić, A. Dautbegović i M. Marković (Ur.), *Zbornik radova Četvrtih sarajevskih dana psihologije* (str. 6-18). Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Dautbegović, A. i Zvizdić-Meco, S. (2012). Determinante nezadovoljstva školom mlađih adolescenata. U: *Psihološka istraživanja učenja i ponašanja : zbornik radova sa naučno-stručnog skupa sa međunarodnim učešćem* (str. 55-72). Banja Luka: Društvo psihologa RS.
- Dautbegović, A., Zvizdić, S. i Marković Pavlović, M. (2017). Povezanost doživljaja opterećenja u školi sa psihosocijalnim faktorima kod mlađih adolescenata. U: M. Gavrić i K. Sesar (Ur.), *Zbornik radova IV Kongresa psihologa BiH sa međunarodnim učešćem* (str. 43-63). Brčko distrikt i Banja Luka: Društvo psihologa RS i Društvo psihologa Brčko distrikta.
- Deković, M. (1999). Risk and protective factors in the development of problem behavior during adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 28(6), 667-685.
- Dishion, T. J. i Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual review of psychology*, 62, 189-214.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescent at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Duvnjak, I. (2015). Poremećaji ponašanja. U: T. Velki i K. Romstein (Ur.), *Učimo zajedno: priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju* (str. 19-29). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta JJ Strossmayera u Osijeku.
- Đuranović, M. (2014). Rizično socijalno ponašanje adolescenata u kontekstu vršnjaka. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 63(1-2), 119-132.
- Egger, H. L. i Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47(3-4), 313-337.
- Ellickson, P. L., Tucker, J. S., & Klein, D. J. (2008). Reducing early smokers' risk for future smoking and other problem behavior: insights from a five-year longitudinal study. *Journal of Adolescent Health*, 43(4), 394-400.
- Essau, C. A. (2003). Epidemiology and Comorbidity. U: C. A. Essau (Ur.), *Conduct and oppositional defiant disorders: Epidemiology, risk factors, and treatment* (str. 33-61). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Farrington, D. P. i Welsh, B. C. (2008). *Saving children from a life of crime: Early risk factors and effective interventions*. Oxford University Press.



- Feinberg, M. E., Ridenour, T. A. i Greenberg, M. T. (2007). Aggregating indices of risk and protection for adolescent behavior problems: The Communities That Care Youth Survey. *Journal of adolescent health, 40*(6), 506-513.
- Frick, P. J. (2004). Developmental pathways to conduct disorder: Implications for serving youth who show severe aggressive and antisocial behavior. *Psychology in the Schools, 41*(8), 823-834.
- Gage, J. C., Overpeck, M. D., Nansel, T. R. i Kogan, M. D. (2005). Peer activity in the evenings and participation in aggressive and problem behaviors. *Journal of Adolescent Health, 37*(6), 517-e7.-517-e14.
- Gorman-Smith, D. (2003). The Social Ecology of Community and Neighborhood and Risk for Antisocial Behavior. U: C. A. Essau (Ur.), *Conduct and oppositional defiant disorders: Epidemiology, risk factors, and treatment* (str. 33-61). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenberg, M. T. i Lippold, M. A. (2013). Promoting healthy outcomes among youth with multiple risks: Innovative approaches. *Annual review of public health, 34*, 253-270.
- Hemphill, S. A., Toumbourou, J. W., Herrenkohl, T. I., McMorris, B. J. i Catalano, R. F. (2006). The effect of school suspensions and arrests on subsequent adolescent antisocial behavior in Australia and the United States. *Journal of Adolescent Health, 39*(5), 736-744.
- Herrenkohl, T. I., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D. i Catalano, R. F. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of adolescent health, 26*(3), 176-186.
- Jakas, S. (2017). *Problemi u ponašanju djece*. Doktorska disertacija. Zagreb: Odsjek za odgojiteljski studij Učiteljskog fakulteta u Zagrebu.
- Klarin, M. i Đerđa, V. (2014). Roditeljsko ponašanje i problemi u ponašanju kod adolescenata. *Ljetopis Socijalnog Rada/Annual of Social Work, 21*(2).
- 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., Nikolić, B. i Dugandžić, V. (2009). Procjena čimbenika rizika kod djece i mladih u riziku ili s poremećajima u ponašanju u različitim intervencijskim sustavima: socio-ekološki model. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 45*(2), 37-54.
- Kranželić Tavra, V. (2002). Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješnije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 38*(1), 1-12.

- Krstić, Ž. (2014). Činitelji delikventnog ponašanja. *JADR*, 5(10), 323-348.
- Lane, K. L., Wehby, J. i Barton-Arwood, S. M. (2005). Students with and at risk for emotional and behavioral disorders: Meeting their social and academic needs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49(2), 6-9.
- Lehr, C. A. i McComas, J. (2005). Students with emotional/behavioral disorders: Promoting positive outcomes. In V. Gaylord, M. Quinn, J. McComas & C. Lehr (Eds.) *Impact: Feature issue on fostering success in school and beyond for students with Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 2, 3, 37). Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Livazović, G. i Ručević, S. (2012). Rizicni cimbenici eksternaliziranih ponašanja i odstupajućih navika hranjenja među adolescentima. *Društvena Istraživanja*, 21(3), 733-752.
- Lochman, J. E. (1995). Screening of child behavior problems for prevention programs at school entry. *Journal of consulting and clinical psychology*, 63(4), 549-559.
- Lochman, J. E. i Wayland, K. K. (1994). Aggression, social acceptance, and race as predictors of negative adolescent outcomes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(7), 1026-1035.
- Loeber, R., Burke, J. D. i Pardini, D. A. (2009). Development and etiology of disruptive and delinquent behavior. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, 291-310.
- Loeber, R. i Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and psychopathology*, 12(4), 737-762.
- Loeber, R., Farrington, D., Stouthamer-Loeber, M. i Kammen, W. (1998). Multiple risk factors for multiproblem boys: Co-occurrence of delinquency, substance use, attention deficit, conduct problems, physical aggression, covert behavior, depressed mood, and shy/withdrawn behavior. In R. Jessor (Ed.), *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior* (pp. 90-148). Cambridge: Cambridge University Press.
- Loney B. R. i Lima E. N. (2003). Classification and Assessment. U: C. A. Essau (Ur.), *Conduct and oppositional defiant disorders: Epidemiology, risk factors, and treatment* (str. 33-61). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Macuka, I. (2008). Uloga dječje percepcije roditeljskoga ponašanja u objašnjenju internaliziranih i eksternaliziranih problema. *Društvena istraživanja-Časopis za opća društvena pitanja*, (6), 1179-1202.
- Macuka, I., Smojver-Ažić, S. i Burić, I. (2012). Posredujuća uloga emocionalne regulacije u odnosu roditeljskoga ponašanja i prilagodbe mlađih adolescenata. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 21(2 (116)), 383-403.

- Maglica, T. i Jerković, D. (2014). Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika za internalizirane probleme u školskom okruženju. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 63(3), 413-431.
- Maretić, E. i Sindik, J. (2013). Agresivno ponašanje, zaštitni čimbenici i školsko postignuće učenika izvan i unutar sustava institucionalne skrbi. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(1), 43-62.
- Martinjak, D. i Odeljan, R. (2016). *Etiološki i fenomenološki čimbenici maloljetničke delinkvencije*. Zagreb: Ministarstvo unutarnjih poslova Republike Hrvatske.
- Mihić, J. i Bašić, J. (2008). Preventivne strategije-eksternalizirani poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja djece i mladih. *Ljetopis socijalnog rada*, 15(3), 445-471.
- Mihić, J., Novak, M. i Bašić, J. (2010). Zajednice koje brinu: CTC upitnik za djecu i mlade u procjeni potreba za preventivnim intervencijama. *Ljetopis Socijalnog Rada/Annual of Social Work*, 17(3), 391-412.
- Murray, J. i Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: key findings from longitudinal studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633-642.
- Najaka, S. S., Gottfredson, D. C. i Wilson, D. B. (2001). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science*, 2(4), 257-271.
- Nietzel, M. T., Bernstein, D. A. i Milich, R. (2001). *Uvod u kliničku psihologiju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Nikčević-Milković, A. i Rupčić, A. (2014). Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika u svrhu planiranja prevencije problema u ponašanju djece i mladih. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(1), 105-122.
- Omersoftić, E. i Zvizdić, S. (2019). Determinante izloženosti mlađih adolescenata nasilju u zajednici u vidu direktne žrtve nasilja. *Radovi Filozofskog fakulteta u Sarajevu*, 22(1), 229-252.
- Opić, S. i Jurčević-Lozančić, A. (2008). Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju. *Odgovorne znanosti*, 10(1 (15)), 181-194.
- Oscós-Sánchez, M. Á., Lesser, J., & Oscós-Flores, L. D. (2013). High school students in a health career promotion program report fewer acts of aggression and violence. *Journal of adolescent health*, 52(1), 96-101.
- Pavlović, A. i Klemenović, J. (2019). Socio-emocionalni problemi i problemi u ponašanju dece predškolskog uzrasta i mogućnosti intervencije. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, (28), 7-29.

- Pejović Milovančević, M., Popović Deušić, S. i 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.
- Piculin, I. Ž., Matić, M. V. i Sindik, J. (2016). Devijantno ponašanje maloljetnika i uloga obitelji. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 12(47), 19-23.
- Puzić, S., Baranović, B. i Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor*, 49(3), 335-358.
- Rasasingham, R. (2015). The risk and protective factors of school absenteeism. *Open Journal of Psychiatry*, 5, 195-203.
- Richter, M. (2010). *Risk behaviour in adolescence*. Bielefeld: Springer Fachmedien.
- Ricijaš, N. (2009). Atribuiranje vlastitog delinkventnog ponašanja nisko rizičnih i visoko rizičnih maloljetnih delinkvenata. *Kriminologija i socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 17(1), 13-26.
- Rudan, V., Begovac, I., Szivoczka, L., Filipović, O. i Skočić, M. (2005). The child behavior checklist, teacher report form and youth self report problem scales in a normative sample of Croatian children and adolescents aged 7–18. *Collegium antropologicum*, 29(1), 17-26.
- Sameroff, A. J. i Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. *Handbook of early childhood intervention*, 2, 135-159.
- Sandler, I., Wolchik, S. A., Cruden, G., Mahrer, N. E., Ahn, S., Brincks, A., & Brown, C. H. (2014). Overview of meta-analyses of the prevention of mental health, substance use, and conduct problems. *Annual review of clinical psychology*, 10, 243-273.
- Short, R. J., & Shapiro, S. K. (1993). Conduct disorders: A framework for understanding and intervention in schools and communities. *School Psychology Review*, 22(3), 362-375.
- Sokač, A. (2014). Čimbenici koji utječu na rizično ponašanje djece i mladih. *Educatio biologiae: časopis edukacije biologije*, 1(1), 117-124.
- Sprott, J. (2004). The development of early delinquency: Can classroom and school climates make a difference?. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 46(5), 553-572.
- Sutherland, K. S. i Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 1-14.
- Svjetska zdravstvena organizacija (2012). *Međunarodna klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema*. Zagreb: Medicinska naklada.

- Tramontina, S., Martins, S., Michalowski, M. B., Ketzer, C. R., Eizirik, M., Biederman, J. i Rohde, L. A. (2001). School dropout and conduct disorder in Brazilian elementary school students. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 46(10), 941-947.
- Trout, A. L., Nordness, P. D., Pierce, C. D. i Epstein, M. H. (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: A review of the literature from 1961 to 2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 198-210.
- Vrselja, I. (2010). Etiologija delinkventnog ponašanja: Prikaz Pattersonove i Moffittine teorije razvojne psihopatologije. *Psihologijske teme*, 19(1), 145-168.
- Vrselja, I., Sučić, I. i Franc, R. (2009). Rizična i antisocijalna ponašanja mlađih adolescenata i privrženost školi. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 18(4-5), 739-762.
- Vulić-Prtorić, A. (2002). Obiteljske interakcije i psihopatološki simptomi u djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 5(1), 31-51.
- Zrilić, S. i Šimurina, T. (2017). Razlike u prevalenciji poremećaja u ponašanju s obzirom na dob i spol učenika nekoliko zadarskih osnovnih škola. *Školski vjesnik: časopis za \*pedagogijsku teoriju i praksu*, 66(1), 27-41.
- Zvizdić, S. (2015). *Socijalna podrška i rezilijencija kod djece i adolescenata*. Sarajevo: Filozofski fakultet u Sarajevu.
- Žunić-Pavlović, V. i Kovačević-Lepojević, M. (2011). Prevalencija i razvoj poremećaja ponašanja u detinjstvu. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(4), 725-742.

## PRILOG

*Tabela 1*  
MKB-10 klasifikacija poremećaja ponašanja

---

- **F 91.0 - Poremećaji ponašanja ograničeni na obitelj**

---

Poremećaji ponašanja koji uključuju nedruštveno i agresivno ponašanje (ne samo suprotstavljanje, prkos i nemir) kod kojeg je nenormalno cjelokupno ponašanje, ili uglavnom cjelokupno, a ograničeno je na kuću i odnose unutar primarne obitelji ili užeg kućanstva. Za poremećaj se zahtijeva da cjelokupni kriterij za F91.- bude prisutan; za dijagnozu čak nije dovoljno ozbiljna samo jaka poremećenost odnosa između djeteta i roditelja.

---

- **F 91.1 - Nesocijalizirani poremećaj ponašanja**

---

Poremećaj karakteriziran kombinacijom stalne nedruštvenosti ili agresivna ponašanja (potreban je cjelokupni kriteriji za F91.-, a ne samo suprotstavljanje, prkos, nemir) sa znatnim nenormalnostima koje prožimaju osobne odnose s ostalom djecom.

Poremećaj ponašanja, samostalna agresivna tipa

Nedruštveno agresivni poremećaj

---

- **F 91.2 - Socijalizirani poremećaji ponašanja**

---

Poremećaj obuhvaća stalno nedruštveno i agresivno ponašanje (potreban cjelokupni kriteriji za F91.- ne samo suprotstavljanje, prkos, nemir) pojavljuje se u pojedinaca koji su općenito dobro uklopljeni u društvo vršnjaka.

Poremećaj ponašanja, skupni tip

Skupna delinkvencija

Napadi u dodiru s članovima družine

Krađa u društvu s ostalima

Markiranje iz škole

---

- **F 91.3 - Poremećaj ponašanja sa prkošenjem i suprotstavljanjem**

---

Poremećaj ponašanja koji se obično pojavljuje u mlađe djece, prije svega karakteriziran vidljivim prkošenjem, neposluhom i poremećenim ponašanjem koje ne uključuje delinkventne postupke ili još ekstremnije oblike agresivna ili nedruštvena ponašanja. Poremećaj zahtijeva da budu zadovoljeni svi kriteriji za F91.-; čak ni ozbiljnije psine i

---

---

nestašluci nisu dovoljni za dijagnozu. Prije uporabe ove kategorije treba biti oprezan, posebno kod starije djece, jer će klinički značajan poremećaj ponašanja biti obično praćen nedruštvenim ili agresivnim ponašanjem koje ide dalje od samog prkosa, neposlušnosti ili poremećaja.

---

- **F 91.8 - Ostali poremećaji ponašanja**

---

- **F91.9 - Poremećaji ponašanja, nespecificirani.**

---

Napomena: MKB-10 klasifikacija poremećaja ponašanja je preuzeta od *Međunarodna klasifikacije bolesti i srodnih zdravstvenih problema* (SZO, 2012). Prava © 2012 Svjetska zdravstvena organizacija.

*Tabela 2*  
DSM-5 dijagnostički kriteriji za poremećaj ophođenja

---

A. Bitno obilježje poremećaja ophođenja je opetovan i trajan model ponašanja kojim se povređuju temeljna prava drugih ili važnije dobi primjerene društvene norme ili pravila. Dijagnoza se postavlja ako se u periodu od 12 mjeseci pojave najmanje tri od 15 kriterija iz bilo koje od dolje navedenih kategorija, uz uvjet da je barem jedan kriterij prisutan u posljednjih 6 mjeseci:

---

**Agresivno ponašanje prema ljudima i životinjama**

---

1. često tiraniziranje, zastrašivanje i prijetnje drugima
  2. često započinjanje tučnjava
  3. korištenje oružja koje može dovesti do ozbiljnih tjelesnih povreda kod drugih (npr. batina, cigla, razbijena boca, nož ili pištolj)
  4. fizička okrutnost prema ljudima
  5. fizička okrutnost prema životinjama
  6. krađa koja uključuje suočavanje sa žrtvom (npr. napad uz orobljavanje, otimanje, iznuđivanje ili sudjelovanje u oružanoj pljački)
  7. prisiljavanje druge osobe na seksualnu aktivnost
- 

**Uništavanje imovine**

---

8. namjerno podmetanje požara s namjerom da se izazove ozbiljna šteta
  9. namjerno uništavanje tuđe imovine (a da nije podmetanjem požara)
- 

**Prevara i krađa**

---

10. provala u tuđu kuću, zgradu ili stan
  11. često laganje kako bi se dobili predmeti ili usluge ili izbjegle obaveze (npr. smišljeno varanje drugih)
  12. krađa vrijednih predmeta bez suočavanja sa žrtvom (npr. krađa u dućanu, ali bez provaljivanja; krivotvorenje)
- 

**Ozbiljno kršenje pravila**

---

13. često ostaje dokasno vani bez obzira na roditeljske zabrane, s početkom prije 13. Godine
14. bježanje od kuće, za vrijeme dok je živio/la kod roditelja ili roditeljskih surogata,



u najmanje dva navrata preko noći, ili jednom ako je izbivanje trajalo dulji period vremena

15. često bježanje iz škole (tzv. “markiranje“) prije 13. Godine

---

B. Ove promjene u ponašanju uzrokuju klinički značajna oštećenja u socijalnom, školskom i/ili radnom funkcioniranju.

---

C. Ako osoba ima 18 ili više godina, nisu zadovoljeni kriteriji za antisocijalni poremećaj ličnosti.

---

Napomena: DSM-5 dijagnostički kriteriji za poremećaj ophođenja preuzeti su od *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, peto izdanje (DSM 5)* (APA, 2014). Prava © Američka psihijatrijska udruga.