

# Školska klima i internalizirani problemi kod adolescenata s teškoćama učenja

---

Jerković, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2022

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:837269>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-07-24**



*Repository / Repozitorij:*

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

**Školska klima i internalizirani problemi kod adolescenata s teškoćama učenja**

Marija Jerković

Zagreb, rujan 2022.

Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

**Školska klima i internalizirani problemi kod adolescenata s teškoćama učenja**

Marija Jerković

prof.dr.sc. Anamarija Žic Ralić

Zagreb, rujan 2022.

## Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Školska klima i internalizirani problemi kod adolescenata s teškoćama učenja* i da sam njegova autorica.

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

Ime i prezime: Marija Jerković

Mjesto i datum: Zagreb, rujan 2022.

## **Zahvala**

*Zahvaljujem se svojoj mentorici, prof.dr.sc. Anamariji Žic Ralić, na podršci i usmjeravanju pri izradi ovog diplomskog rada.*

*Hvala svim profesorima, asistentima i kolegama na prenesenom znanju i razmjeni iskustava.*

*Hvala ravnateljima osnovnih škola, stručnim suradnicima i učenicima na spremnosti za pomoć u provedbi mog istraživanja te uloženom vremenu i trudu tijekom suradnje.*

*Hvala bratu Marinu i sestri Ivi na svakoj toploj riječi, zagrljaju i osmijehu. Hvala vam što ste uvijek i u svemu sa mnom, ruku pod ruku.*

*Hvala mom Nikoli na neizmjernoj podršci, ljubavi i razumijevanju. Hvala ti od srca na strpljenju te poticanju da hrabro koračam naprijed.*

*Najveće hvala mojim roditeljima, Anti i Sanji!*

*Hvala vam za bezuvjetnu ljubav, toplinu, ohrabrenje i požrtvovnost tijekom svih ovih godina.*

*Hvala vam što ste uvijek moj najveći oslonac i što vjerujete u mene.*

*Vi ste moj najveći vjetar u leđa!*

## Školska klima i internalizirani problemi kod adolescenata s teškoćama učenja

**Studentica:** Marija Jerković

**Mentorica:** prof.dr.sc. Anamarija Žic Ralić

**Studijski program i modul:** Edukacijska rehabilitacija, Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

### SAŽETAK:

Cilj ovog diplomskog rada je analizirati postojanje internaliziranih problema, percepciju školske klime te povezanost između školske klime i postojanja internaliziranih problema kod adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Ovim kvantitativnim istraživanjem željelo se istražiti postoji li razlika između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u samoprocjeni internaliziranih problema i u percepciji školske klime te utvrditi povezanost percepcije školske klime i prisutnosti internaliziranih problema kod navedene dvije skupine adolescenata.

Za prikupljanje podataka korištena su dva mjerna instrumenta - za mjerenje školske klime korišten je *Hrvatski upitnik školske klime za učenike* (HUŠK-U; Velki i Kuterovac Jagodić, 2012), a za procjenu prisutnosti internaliziranih problema korištena je *Skala depresivnosti, anksioznosti i stresa* (DASS-21; Lovibond i Lovibond, 1995). Istraživanje je provedeno na uzorku od 208 sudionika (104 učenika s teškoćama učenja i 104 učenika tipičnog razvoja), u dobi od 12 do 15 godina. To su učenici sedmih i osmih razreda 28 osnovnih škola u Gradu Zagrebu. U svrhu analize podataka istraživanja korištene su metode deskriptivne statistike te neparametrijske statističke metode (Mann - Whitney U test te Spearmanov koeficijent korelacije).

Rezultati istraživanja pokazuju da na ukupnoj skali DASS-21 ne postoji statistički značajna razlika između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u samoprocjeni internaliziranih problema. Isto je utvrđeno i za subskale depresivnosti i anksioznosti, dok je za subskalu stresa pronađena statistički značajna razlika između dviju skupina učenika pri čemu adolescenti s teškoćama učenja procjenjuju više simptoma stresa nego njihovi vršnjaci tipičnog razvoja. Dobiveni rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u percepciji školske klime. Naposljetku, ovim istraživanjem dokazana je statistički značajna pozitivna povezanost između rezultata na dimenziji percepcija školske klime i rezultata na dimenziji internaliziranih problema kod obje skupine učenika.

Uz proširenje spoznaja o problematici internaliziranih problema kod adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja, kao i povezanošću istih sa školskom klimom, doprinos ovog istraživanja je i stvaranje znanstveno utemeljenih smjernica za preventivno djelovanje u školama.

**Ključne riječi:** teškoće učenja, školska klima, internalizirani problemi

## **School climate and internalizing problems in adolescents with learning disabilities**

**Student:** Marija Jerković

**Mentor:** prof. Anamarija Žic Ralić, PhD

**Study programme / Module:** Educational Rehabilitation, Inclusive Education and Rehabilitation

### **SUMMARY:**

The aim of this study was to analyze the existence of internalizing problems, the perception of school climate and the correlation between school climate and the existence of internalizing problems in adolescents with learning disabilities and their typically developing peers. This quantitative research was designed to investigate whether there is a difference between adolescents with learning disabilities and their typically developing peers in self-assessment of internalizing problems and in the perception of school climate, and to determine the correlation between the perception of school climate and the presence of internalizing problems in these two groups of adolescents.

For the data collection, two measuring instruments were used - *Croatian questionnaire of the school climate for primary school pupils* (HUŠK-U; Velki and Kuterovac Jagodić, 2012) was used to measure the school climate, and *Depression Anxiety Stress Scales* (DASS-21; Lovibond and Lovibond, 1995) was used to assess the presence of internalizing problems. The research was conducted on a sample of 208 participants (104 students with learning disabilities and 104 typically developing students), aged 12 to 15 years. These are seventh and eighth grade students from 28 primary schools in the City of Zagreb. Descriptive statistics methods and non-parametric statistical methods (Mann - Whitney U test and Spearman's correlation coefficient) were used for the analysis of research data.

The results of the research show that on the overall DASS-21 scale there is no statistically significant difference between adolescents with learning disabilities and their typically developing peers in self-assessment of internalizing problems. The same was found for the Depression and Anxiety subscales, while for the Stress subscale a statistically significant difference was found between the two groups of students where adolescents with learning disabilities assess more symptoms of stress than their typically developing peers. The obtained results show that there is no statistically significant difference between adolescents with learning disabilities and their typically developing peers in the perception of school climate. Finally, this research proved a statistically significant positive correlation between the results on the dimension of school climate perceptions and the results on the dimension of internalizing problems in both groups of students.

In addition to expanding knowledge about the topic of internalizing problems in adolescents with learning disabilities and their typically developing peers, as well as their correlation with the school climate, the contribution of this research is the creation of scientifically based guidelines for preventive action in schools.

**Key words:** learning disabilities, school climate, internalizing problems

## Sadržaj

1. UVOD .....	1
1.1. Internalizirani problemi.....	3
1.1.1. Internalizirani problemi kod djece s teškoćama učenja.....	4
1.2. Školska klima .....	6
1.3. Povezanost školske klime i internaliziranih problema.....	10
2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA .....	13
3. METODE ISTRAŽIVANJA .....	14
3.1. Uzorak .....	14
3.2. Mjerni instrumenti.....	15
3.3. Način provođenja istraživanja.....	16
3.4. Metode obrade podataka .....	17
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA .....	18
4.1. Deskriptivna statistika.....	18
4.2. Razlike u samoprocjeni internaliziranih problema između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja .....	27
4.3. Razlike u percepciji školske klime između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja .....	32
4.4. Povezanost percepcije školske klime i prisutnosti internaliziranih problema kod adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.....	36
5. RASPRAVA .....	37
6. ZAKLJUČAK.....	43
7. LITERATURA .....	45
8. PRILOZI.....	53



## Popis tablica

<b>Tablica 1.</b> Deskriptivne vrijednosti na skali DASS-21 i upitniku HUŠK-U kod adolescenata s teškoćama učenja i adolescenata tipičnog razvoja.....	18
<b>Tablica 2.</b> Frekvencije odgovora na skali DASS-21 kod adolescenata s teškoćama učenja i adolescenata tipičnog razvoja .....	20
<b>Tablica 3.</b> Frekvencije odgovora na upitniku HUŠK-U kod adolescenata s teškoćama učenja i adolescenata tipičnog razvoja .....	23
<b>Tablica 4.</b> Prikaz razlika u samoprocjeni internaliziranih problema između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja .....	27
<b>Tablica 5.</b> Prikaz razlika u samoprocjeni internaliziranih problema između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja po pojedinim česticama skale DASS-21	28
<b>Tablica 6.</b> Prikaz razlika u percepciji školske klime između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.....	32
<b>Tablica 7.</b> Prikaz razlika u percepciji školske klime između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja po pojedinim česticama upitnika HUŠK-U.....	33
<b>Tablica 8.</b> Prikaz povezanosti između percepcije školske klime i prisutnosti internaliziranih problema kod adolescenata s teškoćama učenja i adolescenata tipičnog razvoja.....	36

## 1. UVOD

Adolescencija je životno razdoblje tijekom kojeg dolazi do intenzivnih tjelesnih i psihosocijalnih promjena kao što su tjelesno i spolno sazrijevanje, razvoj osobnog identiteta, usvajanje društvenih normi i moralnih pravila ponašanja te preuzimanje osobne odgovornosti. Uslijed navedenih promjena, kod adolescenata postoji povećan rizik za nastankom određenih emocionalnih problema, kao i problema u ponašanju (Macuka, 2016).

Termin problema u ponašanju, autorice Koller-Trbović i Žižak (2012) definiraju kao pojavu koja se nalazi na kontinuumu od blažih i više internaliziranih smetnji kojima dijete šteti ponajviše sebi do veoma ozbiljnih i opasnih ponašanja kojima ugrožava sebe, ali i svoju okolinu te društvo u cjelini. Takva ponašanja razlikuju se od normi ili standarda uobičajenih za pojedinu dob djeteta u određenom socijalnom okruženju te zahtijevaju poseban tretman (Bouillet, 2010). Problemi u ponašanju dijele se na dvije skupine, eksternalizirane i internalizirane probleme u ponašanju (Achenbach, 1966). Potonji obuhvaćaju ponašanja usmjerena prema sebi kao što su anksioznost, depresivnost, plašljivost, potištenost, povučenost, suicidalnost i slično te se u školskoj sredini teško uočavaju (Maglica i Džanko, 2016). Prevalencija internaliziranih problema tijekom adolescencije jedna je od najvećih, pri čemu obuhvaća 10 do 20% populacije (Salavera, Usán i Teruel, 2019).

U razvoju djeteta, uz obitelj, ključnu ulogu ima škola te ona najčešće postaje prvo mjesto na kojem se pojavljuju određene poteškoće (Maglica i Jerković, 2014). Važan faktor djetetovog kognitivnog, socijalnog i emocionalnog razvoja je školska klima (Velki i Antunović, 2014), a definira se kao sredina za učenje nastala kroz interakcije i povezanost ljudi, fizičke okoline te psihološke atmosfere (Perkins, 2006).

Dosadašnja istraživanja otkrila su povezanost između percepcije školske klime i prisutnosti internaliziranih problema, odnosno utvrđeno je da je pozitivnija školska klima povezana s manje internaliziranih problema (Kuperminc, Leadbeater i Blatt, 2001; Leadbeater, Sukhawathanakul, Thompson i Holfeld, 2015). Kod učenika tipičnog razvoja pronađena je negativna povezanost školske klime i depresije te anksioznosti (Hendron i Kearney, 2016), međutim kod adolescenata s teškoćama učenja takva povezanost nije istražena.

Teškoće učenja odnose se na brojne poremećaje koji utječu na prikupljanje, organizaciju, zadržavanje, razumijevanje i upotrebu verbalnih ili neverbalnih informacija. Proizlaze iz

poremećaja jednog ili više procesa povezanih s percipiranjem, mišljenjem, dosjećanjem i/ili zaključivanjem i učenjem. To obuhvaća, ali nije uvjetovano: jezičnim, fonološkim, vizuo - spacijalnim procesima, kao i procesima brzine, memorije i pažnje te izvršnim funkcijama (planiranje i donošenje odluka) (Learning Disabilities Association of Canada, 2015). Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015) teškoće učenja, odnosno specifične teškoće u učenju, definira kao smetnje u području čitanja (disleksija, aleksija), pisanja (disgrafija, agrafija), računanja (diskalkulija, akalkulija), specifični poremećaj razvoja motoričkih funkcija (dispraksija), mješovite teškoće u učenju te ostale teškoće u učenju.

Teškoće učenja variraju po ozbiljnosti te osim svega navedenog uključuju i teškoće u organizacijskim vještinama, socijalnoj percepciji, socijalnoj interakciji te sposobnosti shvaćanja tuđe perspektive. Također, teškoće učenja mogu koegzistirati s različitim stanjima kao što su poremećaji pažnje, ponašajni i emocionalni problemi, senzorne teškoće i druga medicinska stanja (Learning Disabilities Association of Canada, 2015).

Učenici s navedenim teškoćama nerijetko se suočavaju s problemima zbog kojih ih vršnjaci smatraju „drugačijima“, a posljedično tome često postaju meta isključivanja, zadirkivanja, ali i fizičkih napada (Cooley, 2017). Školu doživljavaju kao veoma stresno okruženje uslijed čega gube motivaciju za uključenost u školske obaveze, pate zbog neprihvatanja od strane okoline, a ujedno su i skloni depresivnosti i tjeskobi (Vrkić Dimić, Zuckerman i Blaži Pestić, 2017). Prethodno spomenute teškoće u području socijalnih vještina mogu ih dovesti do lošijeg socijalnog položaja pa je uenicima s teškoćama učenja za uspješno funkcioniranje u školi i društvu, uz podršku vezanu uz savladavanje akademskih sadržaja, potreban i trening socijalnih vještina te posredno ili izravno poticanje razvoja socijalnih vještina od strane učitelja (Lorger, Schmidt i Vukman, 2015). Uz podršku učitelja, rehabilitatora i roditelja, uenicima s teškoćama učenja važna je i podrška vršnjaka koji preuzimaju ulogu tutora i podučavaju ih primjerenom ponašanju (Schmidt, Prah i Čagran, 2014). Izostankom adekvatne podrške od strane okoline može doći do pojave neprilagođenog ponašanja (Cvitković 2010), između ostalog i do internaliziranih problema kod učenika s teškoćama učenja.

### 1.1. Internalizirani problemi

S obzirom na veoma raznoliku pojavnost teškoća i problema kod djece, razvijeni su brojni sustavi klasifikacije od kojih je najpoznatija i najšire korištena prethodno spomenuta Achenbachova empirijski izvedena klasifikacija problema u ponašanju koja obuhvaća dvije velike skupine - internalizirane i eksternalizirane probleme u ponašanju (Achenbach, 1966). Autorica Lebedina Manzoni (2007) slaže se s Achenbachovom podjelom problema u ponašanju na internalizirane i eksternalizirane probleme, opisujući ih kao skupinu koja stvara više problema samom djetetu i skupinu koja stvara problem okolini.

Internalizirani problemi odnose se na pretjerano kontrolirana ponašanja te pokrivaju širok spektar ponašanja i osjećanja (Lebedina Manzoni, 2007). Češće ih iskazuju djeca koja imaju lošiju emocionalnu regulaciju, odnosno probleme u regulaciji vlastitih emocija (Macuka, Smojver-Ažić i Burić, 2012). Osobe koje imaju internalizirane probleme iskazuju napetost, strahove, sramežljivost, osjećaj nevoljenosti, inferiornost, povučенost, tugu i depresiju. Također, manifestiraju više negativne emocionalnosti, neprikladne načine reagiranja te visoku razinu inhibicije ponašanja. Spomenuti simptomi slični su simptomima anksioznosti i depresije kod odraslih osoba (Lebedina Manzoni, 2007).

Djeca s internaliziranim problemima, osobito depresivna djeca, izgledaju žalosno, govore monotonim glasom, imaju usporene pokrete te su često usamljena. Nerijetko sami sebe opisuju negativnim terminima poput “ja sam glup”, “nitko me ne voli” i slično. S porastom dobi sve više dolazi do izražaja njihovo nisko samopoimanje pa se opisuju kao apatični, iritabilni, anksiozni i s lošom koncentracijom. Njihovu depresiju često prikrivaju somatske smetnje kao što su bol u trbuhu i glavobolja (Kocijan Hercigonja i Hercigonja Novković, 2004).

Razliku u zastupljenosti internaliziranih problema s obzirom na spol djece, autorica Macuka (2008) nije utvrdila u svom istraživanju provedenom na uzorku od 267 učenika (148 djevojčica i 119 dječaka) sedmih i osmih razreda osnovne škole. Autori Bouillet i Uzelac (2007) navode da je plašljivost tijekom prvih godina školovanja podjednako prisutna u oba spola, no kod dječaka taj problem s porastom dobi nestaje, a kod djevojčica ostaje prisutan u jednakoj mjeri ili postaje učestaliji. Također, navode da problemi razvijeni u djetinjstvu nerijetko ne nestaju s odrastanjem, već postoji visoka prediktivna vjerojatnost za pojavom kasnijih klinički značajnih smetnji.

Internalizirani problemi vrlo se često pojavljuju do šesnaeste godine života (Costello, Mustillo, Erkaneli, Keeler i Angold, 2003). Povećavaju se za vrijeme rane adolescencije te ostaju stabilni tijekom kasne adolescencije (Yeung Thompson i Leadbeater, 2013). Autori Merikangas i sur. (2010) ispitivali su učestalost internaliziranih problema te su na uzorku od 10123 adolescenata u dobi od 13 do 18 godina otkrili da prevalencija anksioznih poremećaja iznosi 31,9%, a prevalencija poremećaja raspoloženja 14,3%.

Problemi u ponašanju nerijetko su prikriiveni jer na izražavanje simptoma utječu razvojne promjene, odnosno sami procesi sazrijevanja, čime je uvelike otežano njihovo pravodobno prepoznavanje i intervencija (Macuka, 2008). Uz navedeno, osobe s internaliziranim problemima u ponašanju same se nose sa svojim strahovima i problemima, zadržavajući ih u sebi i povlačeći se iz društva pa ih je teško primijetiti i samim time nedovoljno su prepoznati u društvu (Lebedina Manzoni, 2007). U svom istraživanju, autori Dwyer, Nicholson i Battistutta (2006) otkrili su da roditelji i učitelji imaju poteškoća prilikom prepoznavanja problema u ponašanju kod djece, s naglaskom na internalizirane probleme u ponašanju. Utvrđeno je da roditelji točno prepoznaju samo 30 do 46% djece s internaliziranim problemima, a učitelji svega 26 do 34%. Neprimijećenost simptoma internaliziranih problema kod učenika može predstavljati izniman problem za njihovo mentalno zdravlje (Maglica i Džanko, 2016).

#### 1.1.1. Internalizirani problemi kod djece s teškoćama učenja

Tijekom života mnoge osobe s teškoćama učenja doživljavaju tešku emocionalnu bol, a to potvrđuju i sudionici kvalitativnog istraživanja (Shessel i Reiff, 1999) koji su pokazali značajnu zabrinutost za svoje emocionalno zdravlje u pogledu stresa, anksioznosti, depresije, negativne slike o sebi, srama i bijesa. Djeca s teškoćama učenja, u odnosu na njihove vršnjake tipičnog razvoja, pokazuju više razine internaliziranih problema, odnosno simptoma depresivnosti (Maag i Reid, 2006) i anksioznosti (Nelson i Harwood, 2011). Tome u prilog govore i rezultati istraživanja autora Al-Yagon (2007) koji pokazuju da majke djece s teškoćama učenja, u odnosu na majke djece tipičnog razvoja, navode da njihova djeca imaju više internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju, kao i socijalnih i emocionalnih problema. S namjerom da ispituju prisutnost internaliziranih problema kod djece s teškoćama učenja, autorice Gallegos, Langley i Villegas (2012) u svoje istraživanje uključile su 130 učenika s teškoćama učenja i 130 učenika tipičnog

razvoja pri čemu su otkrile da je veći postotak učenika s teškoćama učenja, u odnosu na njihove vršnjake tipičnog razvoja, u većem riziku od nastanka anksioznosti (22,3% naspram 11,5%) i depresije (32% naspram 18%). U domaćem istraživanju, autorica Cvitković (2010) je na uzorku od 160 učenika - 80 djece s teškoćama učenja te 80 djece tipičnog razvoja, ispitivala anksioznost te je utvrdila da je anksioznost djece s teškoćama učenja statistički značajno veća od anksioznosti djece tipičnog razvoja u svim mjerenim aspektima, izuzev skale zabrinutosti. Djeca s teškoćama učenja imala su više tjelesnih simptoma koji su popratna pojava kod svih vrsta anksioznosti. Nadalje, adolescenti s teškoćama učenja doživljavaju i visoke razine stresa povezane sa školskim okruženjem, čime škola postaje rizični čimbenik za razvoj depresije ili počinjenje samoubojstva (Bender, Rosenkrans i Crane, 1999).

Kombinacija teškoća u području čitanja i matematike može imati sinergijski učinak koji dovodi do pojave simptoma internaliziranih problema (Willcutt i sur., 2013). Autori Graefen, Kohn, Wyschkon i Esser (2015) navode da teškoće računanja predstavljaju povećan rizik za nastankom internaliziranih problema kod adolescenata. Kod učenika s disleksijom, kao najčešće proučavanom teškoćom učenja (Mugnaini, Lassi, La Malfa i Albertini, 2009), otkrivena je veća prisutnost internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju nego kod njihovih vršnjaka tipičnog razvoja (Bäcker i Neuhäuser, 2003; Heiervang, Lund, Stevenson i Hugdahl, 2001). Budući da osobe s disleksijom u školskoj dobi doživljavaju borbe i neuspjehe u školi koji stvaraju probleme sa samopouzdanjem te dovode do traume, svijest i podrška značajnih drugih i stručnjaka važne su u promicanju funkcionalne i psihološke kompenzacije te osobnom rastu i kvaliteti života osoba s disleksijom (McNulty, 2003). Disleksija i problemi s čitanjem konzistentno pridonose većoj razini simptoma depresivnosti i anksioznosti kod učenika, počevši od prvog razreda osnovne škole pa sve do fakulteta. Ozbiljnost disleksije, njezin komorbiditet s ADHD-om, razina percipirane socijalne podrške i ženski spol neki su od čimbenika koji utječu na psihosocijalne ishode (Mugnaini i sur., 2009). Autori Casey, Levy, Brown i Brooks-Gunn (1992) otkrili su da su djeca s teškoćama čitanja više anksiozna i manje sretna te se doživljavaju manje kompetentnima u školi u odnosu na njihove vršnjake tipičnog razvoja. Nadalje, kod učenika osnovnih škola u Nizozemskoj pronađena je povezanost disleksije s višim razinama simptoma depresivnosti (Bosman i Braams, 2005). Autori Boetsch, Green i Pennington (1996) otkrili su da djeca i adolescenti s disleksijom imaju više simptoma depresivnosti te izvještavaju o niskom globalnom samopoštovanju i percepciji vlastitih kompetencija u školskim domenama u odnosu na njihove vršnjake tipičnog

razvoja. S druge strane, odrasli muškarci s disleksijom bili su usporedivi sa svojim vršnjacima u području globalnog samopoštovanja i depresivne simptomatologije, no sebe su doživljavali manje inteligentnima od svojih vršnjaka, izvještavali su o višem generaliziranom psihičkom stresu te su pokazivali manju socijalnu pokretljivost.

Naposljetku, zbog povećanog rizika od prethodno spomenutih problema kod djece i adolescenata s teškoćama učenja, njihovi roditelji, učitelji i drugi stručnjaci dužni su raspravljati o važnosti okruženja koje potiče otpornost učenika te zajedno surađivati na izgradnji istoga (Bender i sur., 1999).

## 1.2. Školska klima

Škole i razredi su psihosocijalni sustavi koji imaju raznolike i dinamične odnose uključujući višeznačne i kompleksne odnose između samih učenika te između učenika i njihovih nastavnika (Puzić, Baranović i Doolan, 2011).

Školska klima je relativno trajna kvaliteta školske sredine koja djeluje na ponašanje svih sudionika te sredine (Baranović, Domović i Štibrić, 2006), a odnosi se na kvalitetu i karakter školskog okruženja (Cohen, McCabe, Michelli i Pickeral, 2009). Ona uključuje područje školskog života (npr. sigurnost, odnose, poučavanje i učenje te okruženje) i veće organizacijske obrasce (npr. od fragmentirane do kohezivne vizije, zdrave ili nezdrave, svjesne ili neprepoznatljive) (Cohen i sur., 2009). Nalazi se pod utjecajem formalne i neformalne organizacije, upravljanja školom te ličnosti sudionika (Baranović i sur., 2006).

Prema autorima Thapa, Cohen, Guffey i Higgins-D'Alessandro (2013) postoji pet dimenzija školske klime: sigurnost (npr. pravila i norme, fizička sigurnost te socijalno - emocionalna sigurnost), odnosi (npr. poštivanje različitosti, povezanost u školi, socijalna podrška, vodstvo, etnička pripadnost učenika i njihova percepcija školske klime), poučavanje i učenje (npr. socijalno, emocionalno i etičko učenje, podrška tijekom učenja, percepcija nastavnika i učenika o školskoj klimi i slično), institucionalno okruženje (npr. fizičko okruženje, resursi i zalihe) i proces poboljšanja škole.

Školska klima više je od samog individualnog iskustva; ona predstavlja grupni fenomen koji je veći od iskustva pojedinca (Cohen i sur., 2009). Na nju djeluju ravnatelji, nastavnici, učenici i

njihovi roditelji, a istodobno i ona utječe na njih (Calik i Kurt, 2010). Školska klima zasniva se na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi (Baranović i sur., 2006), a odražava norme, ciljeve, vrijednosti, međuljudske odnose, učenje i poučavanje te organizacijske strukture (Cohen i sur., 2009).

Kvaliteta školske klime ovisi o mnogo čimbenika, a ponajviše zahtjeva angažiranje svih sudionika odgojno - obrazovnog procesa (Čilić, 2017). Unutar održive, pozitivne školske klime ljudi su angažirani, međusobno se poštuju te svi pridonose radu škole i brizi o fizičkom okruženju. Učenici, njihove obitelji i nastavnici djeluju skupa kako bi potaknuli razvoj i doprinijeli zajedničkoj viziji škole (Cohen i sur., 2009). Autori Haynes, Emmons i Ben-Avie (1997) navode da na stvaranje zdrave i podržavajuće školske klime utječe: motivacija učenika, zajedničko donošenje odluka, jednakost i pravednost, sigurnost, red i disciplina, uključenost roditelja, suradnja škole i lokalne zajednice, predanost i očekivanja nastavnika, uloga ravnatelja u upravljanju školom, izgled škole, školski resursi, briga i osjećajnost te pozitivne socijalne interakcije.

Pozitivna i održiva školska klima uključuje norme, vrijednosti i očekivanja koja podržavaju osjećaj fizičke, društvene i emocionalne sigurnosti ljudi (Cohen i sur., 2009). U takvom okruženju svi školski sudionici uče i razvijaju svoje potencijale (Cavrini, Chianese, Bocch i Dozza, 2015). Pozitivna školska klima potiče razvoj i učenje kod mladih potrebno za uspješan i produktivan život u demokratskom društvu (Cohen i sur., 2009). Učenici više nauče i bolje napreduju ako sudjeluju u donošenju odluka, ako su nastavnici i ostatak školskog osoblja kompetentni te ukoliko su u školski život uključene obitelji i lokalna zajednica (Cavrini i sur., 2015).

Pozitivna školska klima ostvarena je onda kada se učenici osjećaju ugodno te kada su vrednovani, prihvaćeni i sigurni u školskom okruženju, u kojem uspostavljaju iskrene interakcije (Đurić, Popović-Ćitić i Marković, 2012). Autor Lipovac (2012) navodi da se školska klima odnosi na razvoj pozitivnih i poticajnih odnosa između sudionika nastavnog procesa. Stvaranju osjećaja ugone prilikom boravka u školskoj sredini doprinose zdrava kompetitivna atmosfera, poticanje uspjeha u školi, unapređenje procesa nastave te smanjenje količine problema u ponašanju učenika kroz suradnju nastavnika, učenika i njihovih roditelja. Ukoliko učenici sebe poistovjećuju s tom sredinom i normama koje u njoj postoje, tada će poštovati i norme te sami doprinositi sigurnosti školske sredine. Autori Yang i sur. (2013), prilikom ispitivanja razlike u percepciji školske klime kod američke i kineske kulture, otkrili su da pozitivniju procjenu školskog okruženja imaju oni



učenici koji su proveli više vremena s istim nastavnikom i koji ne mijenjaju učestalo razrede, što pridonosi i uspostavljanju kvalitetnijih odnosa među učenicima, učenika s nastavnicima te stvaranju bolje strukture normi i pravila.

Ispitujući različite aspekte školske klime, autori Puzić i sur. (2011) otkrili su da u školi vlada višeznačno i kompleksno socijalizacijsko okruženje koje, uz pozitivne elemente, uključuje i elemente koji mogu loše djelovati na interakcijske obrasce te socijalni razvoj učenika. Pronađene su statistički značajne razlike u percepciji školske klime s obzirom na spol, pri čemu su učenice češće od učenika navodile da se učenike koji se razlikuju od ostalih isključuje iz školskih aktivnosti i druženja, da se učenici međusobno ogovaraju te da nastavnici ismijavaju ili vrijeđaju neke učenike. Navedeno ukazuje na veću osjetljivost djevojčica od dječaka na pojavu spomenutih oblika ponašanja učenika i nastavnika u školi. U istom istraživanju pronađeno je da učenička percepcija odnosa između nastavnika i njih sadrži kontradiktorne elemente. S jedne strane učenici doživljavaju nastavnike kao osobe od kojih mogu dobiti podršku prilikom rješavanja sukoba, no istovremeno upitnim smatraju njihovo poštovanje i uvažavanje učenika te shvaćanje pravednosti u odnosima s učenicima. Na problem nedostatne kompetentnosti nastavnika za rješavanje sukoba među učenicima ukazuje činjenica da manji dio učenika smatra da nastavnici ismijavaju i vrijeđaju učenike. Vezano uz roditeljsku uključenost u rad škole, naznačeno je da su partnerski odnosi između roditelja i škole povezani s pozitivnim ponašanjem učenika. Naposljetku, autori navode da se aspekti školske klime, posebice oni vezani uz sukobe u školi, ne mogu odvojiti od izvanškolskih čimbenika, osobito obiteljskih prilika učenika i njihovih zdravstvenih poteškoća.

Sudionici smo inkluzivnih procesa koji predstavljaju zajedničko odrastanje, školovanje, život i rad osoba s teškoćama u razvoju s njihovim vršnjacima i ostalim članovima lokalne zajednice (Ivančić i Stančić, 2013). Cilj inkluzivnog obrazovanja je prihvatiti i podržati učenike s različitim individualnim sposobnostima i vještinama (Hoffmann, Närhi, Savolainen i Schwab, 2021). Uključivanje učenika s teškoćama ne dovodi odmah do pozitivne socijalne interakcije, iskustava i prihvaćanja učenika s teškoćama od strane njihovih vršnjaka tipičnog razvoja (Lee, Yoo i Bak, 2003; Frostad i Pijl 2007), već je za uspješnu provedbu inkluzije potrebno osigurati pozitivnu školsku klimu (Hoffmann i sur., 2021). Rezultati istraživanja (Hoffmann i sur., 2021) pokazuju da učenici s teškoćama klimu u razredu doživljavaju manje pozitivnom nego njihovi vršnjaci tipičnog razvoja. Učenici s teškoćama u inkluzivnom obrazovanju su više odbačeni (Heinrichs, 2003) te

nerijetko imaju poteškoća prilikom izgradnje odnosa s vršnjacima (Frostad i Pijl, 2007), a to je potvrđeno i istraživanjem autora Frostad i Pijl (2007), provedenom na uzorku od 989 učenika, gdje 20 - 25% učenika s teškoćama nije socijalno uključeno među skupinu vršnjaka. Važan uvjet za razvoj pozitivnih odnosa s vršnjacima je posjedovanje socijalnih vještina primjerenih dobi, a učenici s nedovoljno razvijenim socijalnim vještinama u većem su riziku da budu isključeni (Frostad i Pijl, 2007). Učenici s teškoćama učenja, uz akademske i kognitivne poteškoće, imaju i socijalno - emocionalne poteškoće (Schmidt i sur., 2014). Rezultati istraživanja autora Schmidt i sur. (2014) pokazuju da učenici s teškoćama učenja, u odnosu na njihove vršnjake tipičnog razvoja, imaju više poteškoća u socijalnoj interakciji te su anksiozniji i rezerviraniji u socijalnim kontaktima. Autori Estell i sur. (2008) navode da su učenici s teškoćama učenja manje popularni, imaju niži društveni status u razredu te ih vršnjaci rjeđe navode kao svoje najbolje prijatelje, što naposljetku dovodi do internaliziranja emocija, odnosno pojave depresije i anksioznosti (Panicker i Chelliah, 2016). Inkluzija osoba s teškoćama učenja može biti veoma uspješna ukoliko se osigura socijalna podrška, imajući pritom na umu važnost školske klime, edukacije učitelja i obrazovnog planiranja (Margalit, Abramowitz, Jaffe, Herbst i Knobler, 2020). Nastavnik, koji je educiran za rad s djecom s teškoćama, treba poticati pozitivnu emocionalnu klimu u razredu, balansirati između svakog pojedinca u razredu i na odgovarajući način surađivati s roditeljima, mobilnim timovima u školi te širom društvenom zajednicom (Čolakhodžić, Medar i Novaković, 2018). Autori Zurbriggen, Hofmann, Lehofer i Schwab (2021) navode da pozitivna socijalna razredna klima, koju karakterizira prihvaćanje različitosti, međusobna podrška te dobri odnosi među učenicima, ima značajan utjecaj na socijalno sudjelovanje izvan onoga što se može objasniti individualnim karakteristikama učenika. Svojim istraživanjem otkrili su da su se učenici s teškoćama (od kojih je većina imala teškoće učenja, točnije njih 80%) osjećali manje integrirano u svoj razred, no što je razlika u odnosu na učenike tipičnog razvoja bila manja, to je socijalna klima u razredu bila pozitivnija.

Iz svega navedenog, jasno je da je stvaranje pozitivne školske klime vrlo zahtjevan zadatak koji zahtjeva stalne napore svih sudionika odgojno - obrazovnog procesa te čiji je krajnji cilj unapređenje rada škole. To podrazumijeva kontinuirani proces u kojem se od svih školskih sudionika očekuje da daju svoj doprinos. Tijekom tog procesa važno je da škola ostvari sljedeće ciljeve: održavanje pozitivnih međuljudskih odnosa, poboljšavanje nastavnog procesa, osiguravanje uvjeta za kvalitetno obrazovanje sve djece, smanjenje rizičnog ponašanja učenika,

otvaranje škole prema obitelji i lokalnoj zajednici te uspješno upravljanje školom (Vujačić i Stanišić, 2007).

Sve školske ustanove i njihovi članovi dužni su razvijati i konstantno poboljšavati kvalitetu elemenata ključnih u oblikovanju školske klime jer je povoljna školska klima povezana s mnoštvom pozitivnih ishoda koji dugoročno djeluju na živote učenika i cjelokupnog školskog osoblja (Dević, 2020).

### 1.3. Povezanost školske klime i internaliziranih problema

Škola zauzima važno mjesto u razvoju i socijalnom oblikovanju djece i mladih te, uz obitelj, predstavlja naj snažniji čimbenik odgojnog djelovanja (Mešćić-Blažević, 2007). Školska klima značajno se povezuje s emocionalnim problemima i problemima u ponašanju učenika (Somersalo, Solantaus i Almqvist, 2002), sa stresom u školi i simptomima depresije (Liu i Lu, 2012) te mentalnim zdravljem učenika (Suldo, McMahan, Chappel, i Loker, 2012). Budući da učenici veliki dio svog vremena provode u školi, zaista je važno da ona bude mjesto u kojem će se oni osjećati ugodno i motivirano znajući da se po potrebi uvijek mogu obratiti školskom osoblju za pomoć i potporu (Pongračić, 2019).

Percepcija školske klime može imati izravniji učinak na ponašanje nego ocjene (Hopson i Lee, 2011). Pozitivna školska klima povezana je s poželjnijim psihološkim i bihevioralnim ishodima kod učenika (Klein, Cornell i Konold, 2012). Ona predstavlja jedan od zaštitnih čimbenika za pojavnost problema u ponašanju pa tako učenici koji percipiraju školsku klimu pozitivnom prijavljuju manje problema u ponašanju (Wang, Selman, Dishion i Stormshak, 2010). Pozitivna školska klima potiče osjećaj pripadnosti učenika i njihovu povezanost sa školskom zajednicom čime se sprječavaju negativni ishodi kod učenika koji su u rizičnoj skupini za razvoj određenih ponašajnih i emocionalnih problema. Zbog toga je vrlo važno proučavati i razumjeti kako se učenici osjećaju u vezi svoje škole i unutar nje te, ako je nužno poboljšanje školske sredine, na vrijeme reagirati (Loukas, 2007).

U školskom okruženju postoje brojni rizični i zaštitni čimbenici koji su povezani s razvojem internaliziranih problema. Širok spektar socijalnih kompetencija, prijateljstvo i inteligencija samo su neki od zaštitnih čimbenika, dok s druge strane samopercepcija socijalnih i kognitivnih

kompetencija, neadekvatne samoprezentacijske vještine, povučenost, izostanak prijatelja i druge socijalne podrške predstavljaju rizične čimbenike za razvoj internaliziranih problema u školskom okruženju (Maglica i Jerković, 2014). Autori Bukowski, Laursen i Hoza (2010) otkrili su svojim istraživanjem da su djeca koja izbjegavaju druženje s vršnjacima ili su pak isključena iz vršnjačke skupine u visokom riziku za razvojem depresivnog raspoloženja.

Mladi koji imaju problema u školi u većem su riziku za razvojem internaliziranih problema (Melchior i sur., 2014). Školski neuspjeh, pretrpani školski programi, socijalna izolacija vršnjaka te slaba potpora ili potpuni izostanak potpore nastavnika samo su neki od rizičnih faktora za razvoj neprihvatljivog ponašanja (Meščić-Blažević, 2007). Manifestaciji problema u ponašanju učenika svakako pridonosi nepodržavajuće pedagoško okruženje koje podrazumijeva korištenje jezika neprihvatanja, neprimjerenost odgojnih postupaka, neprilagođenost strategija poučavanja te neujednačenost zahtjeva i mogućnosti (Bouillet, 2010). Rezultati istraživanja autora Piko i Fitzpatrick (2003), u kojem je sudjelovalo 1226 sudionika raspona dobi od 11 do 20 godina, pokazuju da se tijekom adolescencije povećava prisutnost simptoma depresije. Među sudionicima raspona dobi od 11 do 15 godina, jedan od značajnih zaštitnih čimbenika za razvoj depresivne simptomatologije bilo je zadovoljstvo školom.

Dosadašnja istraživanja utvrdila su povezanost školske klime i problema u ponašanju (Kuperminc i sur., 2001; Leadbeater i sur., 2015; Suldo i sur., 2012). Rezultati istraživanja autora Kuperminc i sur. (2001) ukazuju na to da učenici koji školu percipiraju uređenim i pravednim mjestom, s jednakim mogućnostima za sve te pozitivnim međuljudskim odnosima razvijaju manje internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju. Suprotno tome, negativna percepcija školske klime povezana je s porastom emocionalnih problema i problema u ponašanju učenika. Nadalje, autori su ustanovili da pojedine dimenzije percepcije školske klime pridonose doživljaju školske klime kao pozitivne ili negativne, naročito u kontekstu dimenzija odnosa i strukture. Poboljšanju ponašanja učenika te smanjenju ometajućih ponašanja svakako pridonosi unapređenje odnosa između učenika i nastavnika, kao i procjene pravednosti u provođenju pravila. U istraživanju autora Leadbeater i sur. (2015), samoprocjenom 1764 učenika, utvrđeno je da postoji povezanost između percepcije školske klime i prisutnosti internaliziranih problema, odnosno djeca koja su imala pozitivniju percepciju školske klime izvješćivala su o nižim razinama internaliziranih problema, kao i o manjoj prisutnosti eksternaliziranih problema i vršnjačkog

nasilja. Istraživanjem autora Suldo i sur. (2012) pronađeno je da je učenička percepcija školske klime značajno povezana s njihovim zadovoljstvom životom te pojavnošću internaliziranih i eksternaliziranih problema, pri čemu je naglašena veza između percipiranog školskog konteksta i psihološkog funkcioniranja adolescenata. Viša razina internaliziranih i eksternaliziranih problema povezana je s percepcijom nejednakog pristupa školskim resursima, nedostatkom reda i discipline te lošijim izgledom školske zgrade.

Obilježja okoline, individualizirani pristup i doživljaj odnosa učitelja povezani su s manifestacijom problema u ponašanju učenika, stoga učitelji svojim djelovanjem imaju važnu ulogu u prevenciji istih, kao i u smislu izgradnje međusobnih odnosa (Bukvić, 2020). Uvažavanje učeničkih perspektiva i golema podrška od strane učitelja, kod učenika povećava osjećaj socijalnog pripadanja i doživljaj respektabilne klime u školi, a uz navedeno učenici iskazuju i manje simptoma depresije (LaRusso, Romer i Selman, 2008). Autori Jia i sur. (2009) otkrili su svojim istraživanjem da je podrška koju su američki i kineski učenici dobili od nastavnika, ali i od drugih učenika, negativno povezana sa simptomima depresije.

Učenici s teškoćama učenja često su, zbog problema s kojima se suočavaju, smatrani „drugacijima“ što nerijetko dovodi do fizičkih napada, zadirkivanja i isključivanja od strane vršnjaka. Takvi oblici ponašanja kroz vrijeme se pogoršavaju te rizik za vršnjačko nasilje prema učenicima s teškoćama postaje sve ozbiljniji. Stoga je važno zaustaviti neprimjerene vršnjačke reakcije čim se primijete te stvoriti ugodno, pozitivno ozračje u razredu. Stvaranju takvog ozračja pridonose aktivnosti izgradnje odnosa među učenicima, razgovori o različitostima, nasilju i drugim oblicima zlostavljanja u školi, nadzor učenika tijekom slobodnog vremena, izbjegavanje etiketiranja učenika i slično (Cooley, 2017). U svojem istraživanju, autorica Al-Yagon (2012) je kod adolescenata s teškoćama učenja pronašla višu razinu negativnog raspoloženja i usamljenosti, smanjenu uključenost u socijalne mreže te povećanu prisutnost eksternaliziranih i internaliziranih problema u ponašanju. Autorice Žic Ralić i Šifner (2015) pretpostavljaju da kronična neprihvaćenost djece s teškoćama od strane njihovih vršnjaka može kod njih dovesti do internaliziranih (anksioznost i depresivnost) i eksternaliziranih (ometajuće, delinkventno, nasilno ponašanje) problema.

Djeca s internaliziranim problemima najčešće su mirna, ne ističu se među vršnjacima i ne ometaju nastavu pa se njihove poteškoće teže uočavaju zbog čega rjeđe dobiju stručnu pomoć (Maglica i

Džanko, 2016). Školsko osoblje u pravilu ne doživljava internalizirane probleme problematičnima pa učenicima uglavnom nisu dostupni programi usmjereni na prevenciju mnogobrojnih internaliziranih problema zbog čega oni iskazuju jaku potrebu za njihovom provedbom (Ricijaš, Krajcer, i Bouillet, 2010). Iznimno je važno nastavnike dodatno osposobiti primjerenim edukativnim metodama i programima koji bi uključivali relevantna znanja iz područja razvoja osobnosti, psihopatologije, psihoterapije i socioemocionalnog funkcioniranja učenika (Mikas, 2012) jer internalizirani problemi, zbog složenosti i kasnog otkrivanja, mogu prerasti u ponašanja koja su izuzetno opasna za pojedinca i njegovu okolinu (Maglica i Jerković, 2014).

## 2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je analizirati postojanje internaliziranih problema, percepciju školske klime i povezanost između školske klime i postojanja internaliziranih problema kod adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.

S tom svrhom postavljena su sljedeća problemska pitanja i u skladu s njima definirane su sljedeće hipoteze:

P1: Utvrditi razlike u samoprocjeni internaliziranih problema između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.

H1: Pretpostavlja se da će adolescenti s teškoćama učenja samoprocjenjivati više internaliziranih problema, odnosno više razine depresivnosti, anksioznosti i stresa, u odnosu na njihove vršnjake tipičnog razvoja.

P2: Utvrditi razlike u percepciji školske klime između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.

H2: Pretpostavlja se da će adolescenti s teškoćama učenja negativnije percipirati školsku klimu u odnosu na njihove vršnjake tipičnog razvoja.

P3: Utvrditi povezanost percepcije školske klime i prisutnosti internaliziranih problema kod adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.

H3: Pretpostavlja se da će postojati pozitivna povezanost između percepcije školske klime i prisutnosti internaliziranih problema, odnosno prisutnosti depresivnosti, anksioznosti i stresa, kod adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.

### 3. METODE ISTRAŽIVANJA

#### 3.1. Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od 208 sudionika, učenika i učenica sedmih i osmih razreda osnovnih škola na području Grada Zagreba. Obuhvaćeno je 28 osnovnih škola čiji su ravnatelji dali suglasnost za sudjelovanje škole u istraživanju u sklopu izrade diplomskog rada.

Sudionici su podijeljeni u dvije skupine - skupinu učenika s teškoćama učenja koju čini 104 adolescenta s teškoćama učenja te skupinu učenika tipičnog razvoja koju čini 104 adolescenta tipičnog razvoja. Unutar svake skupine sudjelovala su po 57 sudionika muškog spola (54,8%) i 47 ženskog spola (45,2%), u dobi od 12 do 15 godina. Od ukupnoga broja sudionika njih 3 (1,5%) u dobi je od 12 godina, 76 (36,5%) u dobi od 13 godina, 115 (55,3%) u dobi od 14 godina te 14 (6,7%) u dobi od 15 godina.

Sedmi razred pohađa 84 sudionika (52 mladića i 32 djevojke), odnosno 40,4% uzorka, dok osmi razred pohađa 124 sudionika (62 mladića i 62 djevojke), odnosno 59,6% uzorka.

Unutar skupine učenika s teškoćama učenja, 11 sudionika (10,6%) ima smetnje u području čitanja, 2 sudionika (1,9%) ima smetnje u području pisanja, 3 sudionika (2,9%) ima smetnje u području računanja, 67 sudionika (64,4%) ima mješovite teškoće u učenju, 5 sudionika (4,8%) ima ostale teškoće u učenju i 16 sudionika (15,4%) ima nedefinirane teškoće učenja.

Uz dijagnosticirane teškoće učenja, dio sudionika iz skupine učenika s teškoćama učenja (40,4%) ima i neke dodatne teškoće - disharmoničan neurorazvoj (N = 1), poremećaje aktivnosti i pažnje (N = 14), oštećenje vida (N = 1), poremećaje jezično-govorne glasovne komunikacije (N = 13), epilepsiju (N = 2), oštećenje sluha (N = 2), kognitivne teškoće (N = 1), poremećaje u ponašanju i osjećanju (N = 7), tikove (N = 1), oštećenja organa i organskih sustava (N = 2), separacijsku anksioznost (N = 1), astmu (N = 1), alergijski rinitis (N = 1), smetnje fine motorike (N = 1),

organski uključujući simptomatski mentalni poremećaj (N = 1) te (nedefinirane) višestruke teškoće (N = 1).

Redoviti program uz individualizirane postupke u redovitome razrednom odjelu određen je za 83 sudionika s teškoćama učenja (79,8%), odnosno za 47 mladića i 36 djevojaka iz skupine učenika s teškoćama učenja, dok je redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke u redovitome razrednom odjelu određen za 21 sudionika s teškoćama učenja (20,2%), odnosno za 10 mladića i 11 djevojaka iz skupine učenika s teškoćama učenja. Individualizirani odgojno – obrazovni program (IOOP)/individualizirani kurikulum (IK) se kod 83 sudionika s teškoćama učenja (79,8%) ostvaruje u potpunosti te se kod 21 sudionika s teškoćama učenja (20,2%) ostvaruje većim dijelom. Svi sudionici tipičnog razvoja (N = 104) školuju se po redovitom programu bez prilagodbi te im individualizirani odgojno - obrazovni program (IOOP)/individualizirani kurikulum (IK) nije potreban.

Na kraju prošle školske godine, unutar skupine učenika s teškoćama učenja, 15 sudionika (14,4%) je imalo odličan školski uspjeh, 70 sudionika (67,3%) vrlo dobar, 18 sudionika (17,3%) dobar te 1 sudionik (1%) dovoljan. U drugoj skupini, 84 sudionika (80,8%) je imalo odličan, 17 sudionika (16,3%) je imalo vrlo dobar i 3 sudionika (2,9%) je imalo dobar školski uspjeh.

### 3.2. Mjerni instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja, kao mjerni instrumenti korišteni su: *Hrvatski upitnik školske klime za učenike* (HUŠK-U; Velki i Kuterovac Jagodić, 2012) i *Skala depresivnosti, anksioznosti i stresa* (Depression Anxiety Stress Scales, DASS-21; Lovibond i Lovibond, 1995). Prije samih tvrdnji, unutar upitnika nadodana su pitanja o općim podacima sudionika: spol, dob i razred.

*Hrvatski upitnik školske klime za učenike* (HUŠK-U; Velki i Kuterovac Jagodić, 2012) namijenjen je mjerenju opće kvalitete školskog okružja za učenje i psihološke atmosfere u školi, primarno kod učenika viših razreda osnovne škole. Sastoji se od 15 tvrdnji koje se odnose na aspekte osjećaja sigurnosti i pripadnosti školi (npr. *Osjećam da pripadam školi koju pohađam.*), odnose nastavnika i učenika (npr. *Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike.*), atmosferu za učenje (npr. *Moja škola je ugodno mjesto.*) te roditeljsku povezanost sa školom i uključenost u školski život djece (npr. *Moji roditelji/skrbnici su ponosni na mene.*). Slaganje s navedenim tvrdnjama



procjenjuje se na skali Likertovog tipa od 1 (*potpuno se slažem*) do 5 (*uopće se ne slažem*). Na temelju zbroja odgovora na svim česticama formira se ukupan rezultat, pri čemu viši rezultat upućuje na percepciju negativnije školske klime od strane učenika. U ovom istraživanju, koje je provedeno na 208 sudionika, korišteni upitnik pokazuje izvrsnu unutarnju pouzdanost ( $\alpha = 0,92$ ).

*Skala depresivnosti, anksioznosti i stresa* (Depression Anxiety Stress Scales, DASS-21; Lovibond i Lovibond, 1995) kraća je verzija izvornog DASS upitnika koji sadrži 42 čestice (Lovibond i Lovibond, 1995). Sastoji se od 21 čestice kojima se procjenjuje razina depresivnosti, anksioznosti i stresa. Varijable u upitniku podijeljene su u tri subskale: subskalu depresivnosti, subskalu anksioznosti i subskalu stresa. Svaka subskala sadrži 7 čestica. Odgovori su ponuđeni na skali Likertovog tipa od 0 (*uopće se nije odnosilo na mene*) do 3 (*odnosilo se na mene prilično mnogo ili dosta često*). Viši rezultat na svakoj subskali ukazuje na više razine depresivnosti, anksioznosti i stresa. Prema dobivenoj vrijednosti Cronbach alphe u ovom istraživanju, koja iznosi  $\alpha = 0,94$ , može se zaključiti da je unutarnja pouzdanost ukupne skale izvrsna. Cronbach alpha na subskali depresivnosti iznosi  $\alpha = 0,88$ , na subskali anksioznosti  $\alpha = 0,85$  te na subskali stresa  $\alpha = 0,86$ .

### 3.3. Način provođenja istraživanja

Nakon dobivenog pozitivnog mišljenja Etičkog povjerenstva Edukacijsko - rehabilitacijskog fakulteta i odobrenja Ministarstva znanosti i obrazovanja za provedbu istraživanja, kontaktirane su osnovne škole Grada Zagreba te su im putem e-maila poslani dopisi sa zamolbom za sudjelovanje učenika u istraživanju. Nakon dobivenih suglasnosti od ravnatelja osnovnih škola, učenici s teškoćama učenja identificirani su na način da su stručni suradnici osnovnih škola predložili svoje učenike koji imaju dijagnosticirane teškoće učenja. Stručni suradnici informirali su učenike i roditelje/skrbnike potencijalnih sudionika o istraživanju te su im po učenicima, koji su voljni sudjelovati u istraživanju, poslali pisane informacije o istraživanju i formular suglasnosti. Nakon dobivenih suglasnosti od učenika i roditelja/skrbnika učenika, stručni suradnici ispunili su *Formular za stručne suradnike* unutar kojeg su naveli svoje osobne podatke i podatke o osnovnoj školi u kojoj su zaposleni, kao i opće podatke sudionika istraživanja (inicijali, spol, dob, razred, dijagnosticirane teškoće učenika/ce, vrsta programa odgoja i obrazovanja te ostvarivost istoga, školski uspjeh učenika/ce na kraju prošle školske godine). Sudionicima su zatim dodijeljene šifre (TU1, TU2, itd.; TR1, TR2, itd.). Istraživanje je u osnovnim školama provedeno od studenog 2021.

godine do travnja 2022. godine u terminu prethodno dogovorenom s ravnateljima i stručnim suradnicima škole te u okolnostima koje osiguravaju potpunu tjelesnu, emocionalnu i opću psihološku sigurnost sudionika. Grupnim provođenjem istraživanja, adolescentima s teškoćama učenja i adolescentima tipičnog razvoja osigurani su jednaki uvjeti. Sudionici su prije samog ispunjavanja upitnika upoznati s ciljem i svrhom istraživanja te mogućnošću odustajanja u bilo kojem trenutku ispunjavanja upitnika. Naglašena im je anonimnost i povjerljivost prikupljenih podataka. Upitnici su im podijeljeni uz pomoć stručnih suradnika. Sudionicima je objašnjen način bilježenja osobnih odgovora u upitnicima te im je naglašeno da, u slučaju nejasnoća, mogu postavljati pitanja. Ispunjavanje upitnika trajalo je približno 20 minuta. Nakon ispunjavanja upitnika, spomenuto im je da, ukoliko su im neka pitanja prouzročila nelagodu, po potrebi/želji mogu se obratiti službama navedenim na kraju upitnika DASS-21 (stručna služba škole; „Nastavno - klinički centar Edukacijsko - rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu“ – telefonski broj: 012457560, adresa: Borongajska cesta 83f, Zagreb; „Hrabri telefon“ - telefonski broj: 116111, adresa: Trg svibanjskih žrtava 1995. br 2, Zagreb).

#### 3.4. Metode obrade podataka

Prikupljeni podatci kvantitativno su obrađeni u statističkom programu IBM SPSS Statistics. Kolmogorov - Smirnovljevim testom ispitana je normalnost distribucije rezultata te je utvrđeno da dobiveni rezultati pokazuju značajna odstupanja od normalne distribucije na oba mjerna instrumenta. Stoga su korištene neparametrijske statističke metode. Tijekom obrade podataka provedena je deskriptivna analiza podataka. Za mjerne instrumente *Hrvatski upitnik školske klime za učenike* (HUŠK-U; Velki i Kuterovac Jagodić, 2012) i *Skala depresivnosti, anksioznosti i stresa* (Depression Anxiety Stress Scales, DASS-21; Lovibond i Lovibond, 1995), kao i za pojedine subskale potonjeg mjernog instrumenta, izračunati su medijani, poluinterkvartilna raspršenja, minimalne i maksimalne vrijednosti te rasponi rezultata. Nadalje, izračunate su frekvencije po pojedinim subskalama *Skale depresivnosti, anksioznosti i stresa* te frekvencije odgovora za pojedine čestice na oba mjerna instrumenta. S ciljem utvrđivanja razlika u samoprocjeni internaliziranih problema između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja te razlika u percepciji školske klime između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih

vršnjaka tipičnog razvoja odabran je Mann - Whitney U test. Pri utvrđivanju povezanosti između varijabli korišten je Spearmanov koeficijent korelacije.

#### 4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

##### 4.1. Deskriptivna statistika

Testiranjem normaliteta distribucije Kolmogorov - Smirnovljevim testom utvrđeno je da distribucije svih varijabli statistički značajno odstupaju od normalne distribucije ( $p < 0,05$ ) pa je u analizama korištena neparametrijska statistika.

U Tablici 1. prikazane su deskriptivne vrijednosti (medijan, poluinterkvartilno raspršenje, minimalna vrijednost, maksimalna vrijednost, raspon rezultata) za ukupnu skalu DASS-21, kao i njene subskale, te za upitnik HUŠK-U kod adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.

**Tablica 1.** Deskriptivne vrijednosti na skali DASS-21 i upitniku HUŠK-U kod adolescenata s teškoćama učenja i adolescenata tipičnog razvoja

	Adolescenti s teškoćama učenja					Adolescenti tipičnog razvoja				
	C	Q	Min	Max	R	C	Q	Min	Max	R
<b>Skala depresivnosti, anksioznosti i stresa (DASS-21)</b>	0,81	0,54	0	3	3	0,71	0,37	0	2,81	2,81
<b>Subskala depresivnosti</b>	0,57	0,57	0	3	3	0,57	0,47	0	3	3
<b>Subskala anksioznosti</b>	0,86	0,57	0	3	3	0,71	0,49	0	2,57	2,57
<b>Subskala stresa</b>	1	0,65	0	3	3	0,71	0,48	0	2,86	2,86
<b>Hrvatski upitnik školske klime za učenike (HUŠK-U)</b>	2,07	0,6	1	4,73	3,73	1,97	0,39	1,07	4,33	3,27

**Legenda:** C - medijan, Q – poluinterkvartilno raspršenje, Min - minimalna vrijednost, Max - maksimalna vrijednost, R - raspon rezultata

Iz Tablice 1. vidljivi su medijani za ukupnu skalu DASS-21 koji kod adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja iznose 0,81 i 0,71, dok poluinterkvartilna raspršenja iznose 0,54 i 0,37. U odnosu na minimalan i maksimalan rezultat, može se reći kako sudionici iz obje skupine učenika u prosjeku izvještavaju o niskoj razini internaliziranih problema. Na subskali depresivnosti medijan kod obje skupine učenika iznosi 0,57, dok na subskali anksioznosti iznosi 0,86 kod adolescenata s teškoćama učenja i 0,71 kod njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Poluinterkvartilna raspršenja na obje subskale kod adolescenata s teškoćama učenja iznose 0,57, dok kod druge skupine sudionika iznose 0,47 na subskali depresivnosti i 0,49 na subskali anksioznosti. Na temelju toga vidljivo je da sudionici iz obje skupine učenika u prosjeku izvještavaju o niskoj razini depresivnosti i anksioznosti. S druge strane, na subskali stresa medijan i poluinterkvartilno raspršenje kod adolescenata s teškoćama učenja iznose 1 i 0,65, a kod adolescenata tipičnog razvoja iznose 0,71 i 0,48. Sudionici iz skupine učenika s teškoćama učenja u prosjeku izvještavaju o umjerenom razini stresa, za razliku od sudionika druge skupine koji u prosjeku izvještavaju o niskim razinama stresa. Nadalje, medijani za upitnik HUŠK-U kod adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja iznose 2,07 i 1,97, dok poluinterkvartilna raspršenja iznose 0,6 i 0,39. Sudionici iz obje skupine učenika u prosjeku imaju umjereno pozitivnu percepciju školske klime.

Analizom pojedinih subskala skale DASS-21 pronađena je prisutnost internaliziranih problema kod obje skupine učenika. Na subskali depresivnosti, kod adolescenata s teškoćama učenja, utvrđeno je da 53 sudionika (50,9%) ima normalne vrijednosti depresivnosti, 10 sudionika (9,6%) ima blage, 20 sudionika (19,2%) ima umjerene, 8 sudionika (7,7%) ima teške i 13 sudionika (12,5%) ima vrlo teške simptome depresivnosti. U drugoj skupini adolescenata, 54 sudionika (51,9%) ima normalne vrijednosti depresivnosti, 16 sudionika (15,4%) ima blage, 20 sudionika (19,2%) ima umjerene, 6 sudionika (5,8%) ima teške i 8 sudionika (7,7%) ima vrlo teške simptome depresivnosti. Na subskali anksioznosti, kod adolescenata s teškoćama učenja, utvrđeno je da 36 sudionika (34,6%) ima normalne vrijednosti anksioznosti, 11 sudionika (10,6%) ima blage, 18

sudionika (17,3%) ima umjerene, 9 sudionika (8,7%) ima teške i 30 sudionika (28,8%) ima vrlo teške simptome anksioznosti. U drugoj skupini adolescenata, 37 sudionika (35,5%) ima normalne vrijednosti anksioznosti, 13 sudionika (12,5%) ima blage, 21 sudionik (20,2%) ima umjerene, 9 sudionika (8,7%) ima teške i 24 sudionika (23,1%) ima vrlo teške simptome anksioznosti. Na subskali stresa, kod adolescenata s teškoćama učenja, utvrđeno je da 39 sudionika (37,5%) ima normalne vrijednosti stresa, 24 sudionika (23,1%) ima blage, 21 sudionik (20,2%) ima umjerene, 16 sudionika (15,3%) ima teške i 4 sudionika (3,8%) ima vrlo teške simptome stresa. U drugoj skupini adolescenata, 54 sudionika (51,9%) ima normalne vrijednosti stresa, 27 sudionika (25,9%) ima blage, 16 sudionika (15,4%) ima umjerene, 5 sudionika (4,8%) ima teške i 2 sudionika (1,9%) ima vrlo teške simptome stresa.

U Tablici 2. prikazane su frekvencije odgovora za pojedine čestice na skali DASS-21, po pojedinim subskalama, kod adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.

**Tablica 2.** *Frekvencije odgovora na skali DASS-21 kod adolescenata s teškoćama učenja i adolescenata tipičnog razvoja*

DASS-21								
	Adolescenti s teškoćama učenja				Adolescenti tipičnog razvoja			
Subskala depresivnosti - čestice	0	1	2	3	0	1	2	3
3. Nisam uopće mogao/la osjetiti nikakav pozitivan osjećaj.	44,7%	32%	9,7%	13,6%	51%	36,5%	9,6%	2,9%
5. Bilo mi je teško pokrenuti se da nešto napravim.	34,6%	31,7%	20,2%	13,5%	30,8%	37,5%	26%	5,8%
10. Osjećao/la sam da se nemam čemu veseliti.	50%	26,9%	11,5%	11,5%	50%	28,8%	13,5%	7,7%

13. Osjećao/la sam se tužno i potišteno.	48,1%	26,9%	15,4%	9,6%	40,4%	38,5%	16,3%	4,8%
16. Ništa me nije moglo oduševiti.	54,8%	22,1%	15,4%	7,7%	63,5%	26,9%	6,7%	2,9%
17. Osjećao/la sam se da kao osoba ne vrijedim mnogo.	51,9%	22,1%	13,5%	12,5%	56,7%	24%	13,5%	5,8%
21. Osjećao/la sam da život nema smisla.	57,7%	22,1%	8,7%	11,5%	58,7%	23,1%	8,7%	9,6%
<b>Subskala anksioznosti - čestice</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
2. Bio/la sam svjestan/svjesna suhoće usta.	45,2%	28,8%	14,4%	11,5%	39,4%	40,4%	18,3%	1,9%
4. Imao/la sam poteškoće s disanjem (npr. pretjerano ubrzano disanje, gubitak daha i bez fizičke aktivnosti).	62,5%	16,3%	9,6%	11,5%	70,2%	20,2%	8,7%	1%
7. Osjećao/la sam drhtanje (npr. u rukama).	38,5%	33,7%	9,6%	18,3%	43,3%	28,8%	21,2%	6,7%
9. Brinuo/la sam se oko situacija u kojima bi me mogla uhvatiti panika i u kojima bi se mogao/la osramotiti.	17,3%	33,7%	23,1%	26%	19,2%	39,4%	19,2%	22,1%
15. Osjećao/la sam da malo nedostaje da me uhvati panika.	40,4%	35,6%	14,4%	9,6%	45,2%	38,5%	13,5%	2,9%

19. Osjećao/la sam rad svog srca kada nisam bio/la fizički aktivan/na (npr. osjećaj da se otkucaji srca povećavaju, da srce „preskače“).	48,1%	27,9%	11,5%	12,5%	53,8%	23,1%	18,3%	4,8%
20. Osjećao/la sam se uplašeno bez opravdanog razloga.	51,9%	21,2%	18,3%	8,7%	55,8%	25%	15,4%	3,8%
<b>Subskala stresa -</b> <b>čestice</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1. Bilo mi je teško smiriti se.	33,7%	30,8%	25%	10,6%	45,2%	37,5%	13,5%	3,8%
6. U nekim sam situacijama pretjerano reagirao/la.	30,8%	29,8%	23,1%	16,3%	32,7%	43,3%	14,4%	9,6%
8. Činilo mi se da imam previše negativne energije.	32,7%	33,7%	24%	9,6%	43,3%	33,7%	14,4%	8,7%
11. Primijetio/la sam da se vrlo lako uznemirim.	26,9%	33,7%	14,4%	25%	45,2%	28,8%	16,3%	9,6%
12. Bilo mi je teško opustiti se.	34,6%	28,8%	17,3%	19,2%	38,5%	37,5%	18,3%	5,8%
14. Nisam podnosio/la ono što me odvlačilo od posla koji sam obavljao/la.	41,3%	27,9%	19,2%	11,5%	47,1%	37,5%	10,6%	4,8%
18. Bio/la sam jako osjetljiv/a.	44,2%	25%	19,2%	11,5%	48,5%	34%	10,7%	6,8%

**Legenda:** 0 - uopće se nije odnosilo na mene, 1 - odnosilo se na mene malo ili ponekad, 2 - odnosilo se na mene dosta ili često, 3 - odnosilo se na mene prilično mnogo ili dosta često

Iz Tablice 2. vidljivo je da veliki dio adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja (postotak ovisi o čestici) označava da se navedene čestice, koje upućuju na prisutnost internaliziranih problema, uopće ne odnose na njih. Najveći postotak sudionika koji su označili da se čestica na njih uopće ne odnosi, iz obje skupine učenika, na subskali depresivnosti je za čestice *Ništa me nije moglo oduševiti.* (54,8% učenika s teškoćama učenja i 63,5% učenika tipičnog razvoja) i *Osjećao/la sam da život nema smisla.* (57,7% učenika s teškoćama učenja i 58,7% učenika tipičnog razvoja), na subskali anksioznosti za česticu *Imao/la sam poteškoće s disanjem (npr. pretjerano ubrzano disanje, gubitak daha i bez fizičke aktivnosti).* (62,5% učenika s teškoćama učenja i 70,2% učenika tipičnog razvoja) te na subskali stresa za česticu *Bio/la sam jako osjetljiv/a.* (44,2% učenika s teškoćama učenja i 48,5% učenika tipičnog razvoja). S druge strane, čestice unutar pojedinih subskala za koje najveći postotak sudionika označava da se na njih odnose prilično mnogo ili dosta često su sljedeće: čestice *Nisam uopće mogao/la osjetiti nikakav pozitivan osjećaj.* (13,6% učenika s teškoćama učenja i 2,9% učenika tipičnog razvoja) i *Osjećao/la sam da život nema smisla.* (11,5% učenika s teškoćama učenja i 9,6% učenika tipičnog razvoja) na subskali depresivnosti, čestica *Brinuo/la sam se oko situacija u kojima bi me mogla uhvatiti panika i u kojima bi se mogao/la osramotiti.* (26% učenika s teškoćama učenja i 22,1% učenika tipičnog razvoja) na subskali anksioznosti te čestica *Primijetio/la sam da se vrlo lako uznemirim.* (25% učenika s teškoćama učenja i 9,6% učenika tipičnog razvoja) na subskali stresa.

U Tablici 3. prikazane su frekvencije odgovora za pojedine čestice na upitniku HUŠK-U kod adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.

**Tablica 3.** Frekvencije odgovora na upitniku HUŠK-U kod adolescenata s teškoćama učenja i adolescenata tipičnog razvoja

HUŠK-U										
	Adolescenti s teškoćama učenja					Adolescenti tipičnog razvoja				
Čestice	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5



1. Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike.	19,2%	31,7%	35,6%	7,7%	5,8%	13,5%	45,2%	27,9%	10,6%	2,9%
2. Nastavnici u mojoj školi mogu zaustaviti zadirivanje i nasilje među učenicima.	35,6%	21,2%	19,2%	15,4%	8,7%	19,2%	37,5%	27,9%	11,5%	3,8%
3. U mojoj školi nastavnici poštuju učenike.	42,3%	25%	12,5%	9,6%	10,6%	44,2%	37,5%	12,5%	3,8%	1,9%
4. U mojoj školi nastavnici su ravnopravni i fer prema svim učenicima.	27,9%	28,8%	20,2%	18,3%	4,8%	22,1%	45,2%	18,3%	11,5%	2,9%

5. Nastavnici mi pomažu da imam dobro mišljenje o sebi.	28,8%	26%	25%	11,5%	8,7%	27,9%	32,7%	27,9%	7,7%	3,8%
6. Mojim nastavnicima je stalo da budem uspješan u školi.	40,4%	26%	16,3%	10,6%	6,7%	48,1%	31,7%	15,4%	2,9%	1,9%
7. U školi se osjećam sigurno.	39,8%	22,3%	15,5%	12,6%	9,7%	44,2%	32,7%	17,3%	5,8%	0%
8. Uživam učiti u svojoj školi.	17,3%	37,5%	23,1%	13,5%	8,7%	8,7%	34,6%	37,5%	11,5%	7,7%
9. Većinom se radujem odlasku u školu.	16,3%	30,8%	29,8%	14,4%	8,7%	10,6%	21,2%	38,5%	21,2%	8,7%
10. U mojoj školi školska pravila su pravedna.	40,8%	24,3%	18,4%	6,8%	9,7%	37,5%	39,4%	13,5%	8,7%	1%

11. Moja škola je ugodno mjesto.	31,7%	30,8%	21,2%	8,7%	7,7%	29,8%	43,3%	21,2%	4,8%	1%
12. Osjećam da pripadam školi koju pohađam.	43,3%	26,9%	11,5%	10,6%	7,7%	52,9%	26%	15,4%	5,8%	0%
13. U mojoj školi uvijek imam priliku obratiti se nekome za pomoć ako mi je ona potrebna.	55,8%	12,5%	16,3%	3,8%	11,5%	51%	31,7%	12,5%	1,9%	2,9%
14. Moji roditelji su ponosni na mene.	47,1%	26%	8,7%	9,6%	8,7%	64,4%	22,1%	4,8%	4,8%	3,8%
15. Ako budem marljivo učio u školi, postat ću uspješna odrasla osoba.	48,1%	23,1%	12,5%	5,8%	10,6%	53,8%	25%	12,5%	4,8%	3,8%

**Legenda:** 1 - potpuno se slažem, 2 - uglavnom se slažem, 3 - niti se slažem niti se ne slažem, 4 - uglavnom se ne slažem, 5 - uopće se ne slažem

Iz Tablice 3. vidljivo je da se veliki dio adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja (postotak ovisi o čestici) u potpunosti ili uglavnom slaže s navedenim česticama koje upućuju na pozitivnu percepciju školske klime. Pri tome najveći je postotak slaganja obje skupine učenika s česticama: *U mojoj školi uvijek imam priliku obratiti se nekome za pomoć ako mi je ona potrebna.* (55,8% učenika s teškoćama učenja i 51% učenika tipičnog razvoja u potpunosti se slaže s navedenom česticom) te *Moji roditelji su ponosni na mene.* (47,1% učenika s teškoćama učenja i 64,4% učenika tipičnog razvoja u potpunosti se slaže s navedenom česticom). S druge strane, učenici s teškoćama učenja najmanje se slažu s česticom *U mojoj školi uvijek imam priliku obratiti se nekome za pomoć ako mi je ona potrebna.* (11,5% učenika uopće se ne slaže s navedenom česticom), a učenici tipičnog razvoja s česticom *Većinom se radujem odlasku u školu.* (8,7% učenika uopće se ne slaže s navedenom česticom).

#### 4.2. Razlike u samoprocjeni internaliziranih problema između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja

Kako bi se mogle utvrditi razlike u samoprocjeni internaliziranih problema između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja primijenjen je Mann - Whitney U test.

**Tablica 4.** Prikaz razlika u samoprocjeni internaliziranih problema između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja

	Sudionici	M <sub>rank</sub>	Mann - Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
<b>Ukupni rezultat na skali DASS-21</b>	Tipičan razvoj	97,52	4682,50	0,094
	Teškoće učenja	111,48		
<b>Subskala depresivnosti</b>	Tipičan razvoj	101,47	5093,00	0,466
	Teškoće učenja	107,53		

<b>Subskala anksioznosti</b>	Tipičan razvoj	99,52	4890,50	0,232
	Teškoće učenja	109,48		
<b>Subskala stresa</b>	Tipičan razvoj	92,69	4179,50	0,005
	Teškoće učenja	116,31		

**Legenda:**  $M_{rank}$  - prosječni rang, Mann - Whitney U - vrijednost Mann - Whitney U testa, Asymp. Sig. (2-tailed) - statistička značajnost razlike

Tablica 4. prikazuje razlike u samoprocjeni internaliziranih problema između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Provedbom Mann - Whitney U testa pokazalo se da na ukupnoj skali DASS-21, kao i na subskalama depresivnosti i anksioznosti, adolescenti s teškoćama učenja nisu statistički značajno različiti u samoprocjeni internaliziranih problema ( $U = 4682,50$ ,  $p > 0,05$ ), odnosno u samoprocjeni simptoma depresivnosti ( $U = 5093,00$ ,  $p > 0,05$ ) i anksioznosti ( $U = 4890,50$ ,  $p > 0,05$ ), od svojih vršnjaka tipičnog razvoja. S druge strane, na subskali stresa pokazalo se da postoji statistički značajna razlika između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u samoprocjeni simptoma stresa ( $U = 4179,50$ ,  $p < 0,05$ ). Adolescenti s teškoćama učenja procjenjuju više simptoma stresa nego njihovi vršnjaci tipičnog razvoja.

**Tablica 5.** *Prikaz razlika u samoprocjeni internaliziranih problema između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja po pojedinim česticama skale DASS-21*

Čestica	Sudionici	$M_{rank}$	Mann -Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
1. Bilo mi je teško smiriti se.	Tipičan razvoj	94,09	4325,50	0,008
	Teškoće učenja	114,91		
2. Bio/la sam svjestan/svjesna suhoće usta.	Tipičan razvoj	104,13	5369,00	0,924
	Teškoće učenja	104,88		

3. Nisam uopće mogao/la osjetiti nikakav pozitivan osjećaj.	Tipičan razvoj	97,90	4722,00	0,110
	Teškoće učenja	110,16		
4. Imao/la sam poteškoće s disanjem (npr. pretjerano ubrzano disanje, gubitak daha i bez fizičke aktivnosti).	Tipičan razvoj	98,63	4797,00	0,093
	Teškoće učenja	110,38		
5. Bilo mi je teško pokrenuti se da nešto napravim.	Tipičan razvoj	103,96	5352,00	0,892
	Teškoće učenja	105,04		
6. U nekim sam situacijama pretjerano reagirao/la.	Tipičan razvoj	98,28	4761,50	0,119
	Teškoće učenja	110,72		
7. Osjećao/la sam drhtanje (npr. u rukama).	Tipičan razvoj	101,02	5046,50	0,379
	Teškoće učenja	107,98		
8. Činilo mi se da imam previše negativne energije.	Tipičan razvoj	97,51	4681,00	0,077
	Teškoće učenja	111,49		
9. Brinuo/la sam se oko situacija u kojima bi me mogla uhvatiti panika i	Tipičan razvoj	100,74	5017,00	0,348

u kojima bi se mogao/la osramotiti.	Teškoće učenja	108,26		
10. Osjećao/la sam da se nemam čemu veseliti.	Tipičan razvoj	103,65	5320,00	0,826
	Teškoće učenja	105,35		
11. Primijetio/la sam da se vrlo lako uznemirim.	Tipičan razvoj	92,23	4131,50	0,002
	Teškoće učenja	116,77		
12. Bilo mi je teško opustiti se.	Tipičan razvoj	97,67	4698,00	0,086
	Teškoće učenja	111,33		
13. Osjećao/la sam se tužno i potišteno.	Tipičan razvoj	106,03	5249,00	0,695
	Teškoće učenja	102,97		
14. Nisam podnosio/la ono što me odvlačilo od posla koji sam obavljao/la.	Tipičan razvoj	97,58	4688,00	0,076
	Teškoće učenja	111,42		
15. Osjećao/la sam da malo nedostaje da me uhvati panika.	Tipičan razvoj	99,76	4915,00	0,223
	Teškoće učenja	109,24		
16. Ništa me nije moglo oduševiti.	Tipičan razvoj	97,84	4715,00	0,070
	Teškoće učenja	111,16		

17. Osjećao/la sam se da kao osoba ne vrijedim mnogo.	Tipičan razvoj	100,50	4991,50	0,290
	Teškoće učenja	108,50		
18. Bio/la sam jako osjetljiv/a.	Tipičan razvoj	98,63	4803,00	0,169
	Teškoće učenja	109,32		
19. Osjećao/la sam rad svog srca kada nisam bio/la fizički aktivan/na (npr. osjećaj da se otkucaji srca povećavaju, da srce „preskače“).	Tipičan razvoj	101,06	5050,50	0,371
	Teškoće učenja	107,94		
20. Osjećao/la sam se uplašeno bez opravdanog razloga.	Tipičan razvoj	100,79	5022,00	0,328
	Teškoće učenja	108,21		
21. Osjećao/la sam da život nema smisla.	Tipičan razvoj	103,59	5313,50	0,806
	Teškoće učenja	105,41		

**Legenda:**  $M_{\text{rank}}$  - prosječni rang, Mann - Whitney U - vrijednost Mann - Whitney U testa, Asymp. Sig. (2-tailed) - statistička značajnost razlike

Tablica 5. prikazuje razlike u samoprocjeni internaliziranih problema, po pojedinim česticama skale DASS-21, između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Provedbom Mann - Whitney U testa pokazalo se da postoje statistički značajne razlike između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u samoprocjeni



internaliziranih problema na čestici *Bilo mi je teško smiriti se*. ( $U = 4325,50$ ,  $p < 0,05$ ) te na čestici *Primijetio/la sam da se vrlo lako uznemirim*. ( $U = 4131,50$ ,  $p < 0,05$ ). Adolescenti s teškoćama učenja, u odnosu na njihove vršnjake tipičnog razvoja, više navode da im se teško smiriti te da primjećuju da se vrlo lako uznemire.

#### 4.3. Razlike u percepciji školske klime između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja

Kao i za prvo problemsko pitanje, prilikom utvrđivanja razlike u percepciji školske klime između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja primijenjen je Mann - Whitney U test.

**Tablica 6.** Prikaz razlika u percepciji školske klime između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja

	Sudionici	$M_{\text{rank}}$	Mann - Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Ukupni rezultat na upitniku HUŠK-U	Tipičan razvoj	101,46	5091,50	0,466
	Teškoće učenja	107,54		

**Legenda:**  $M_{\text{rank}}$  - prosječni rang, Mann - Whitney U - vrijednost Mann - Whitney U testa, Asymp. Sig. (2-tailed) - statistička značajnost razlike

Tablica 6. prikazuje razlike u percepciji školske klime između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Provedbom Mann - Whitney U testa pokazalo se da na ukupnom upitniku HUŠK-U adolescenti s teškoćama učenja nisu statistički značajno različiti u percepciji školske klime ( $U = 5091,50$ ,  $p > 0,05$ ) od svojih vršnjaka tipičnog razvoja.

**Tablica 7.** Prikaz razlika u percepciji školske klime između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja po pojedinim česticama upitnika HUSK-U

Čestica	Sudionici	M <sub>rank</sub>	Mann -Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
1. Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike.	Tipičan razvoj	103,13	5266,00	0,731
	Teškoće učenja	105,87		
2. Nastavnici u mojoj školi mogu zaustaviti zadirivanje i nasilje među učenicima.	Tipičan razvoj	107,16	5131,00	0,510
	Teškoće učenja	101,84		
3. U mojoj školi nastavnici poštuju učenike.	Tipičan razvoj	98,45	4778,50	0,123
	Teškoće učenja	110,55		
4. U mojoj školi nastavnici su ravnopravni i fer prema svim učenicima.	Tipičan razvoj	101,54	5100,50	0,461
	Teškoće učenja	107,46		
5. Nastavnici mi pomažu da imam dobro mišljenje o sebi.	Tipičan razvoj	101,10	5054,00	0,398
	Teškoće učenja	107,90		

6. Mojim nastavnicima je stalo da budem uspješan u školi.	Tipičan razvoj	96,70	4597,00	0,047
	Teškoće učenja	112,30		
7. U školi se osjećam sigurno.	Tipičan razvoj	96,18	4543,00	0,047
	Teškoće učenja	111,89		
8. Uživam učiti u svojoj školi.	Tipičan razvoj	109,94	4842,00	0,174
	Teškoće učenja	99,06		
9. Većinom se radujem odlasku u školu.	Tipičan razvoj	112,31	4596,00	0,053
	Teškoće učenja	96,69		
10. U mojoj školi školska pravila su pravedna.	Tipičan razvoj	100,85	5028,00	0,423
	Teškoće učenja	107,18		
11. Moja škola je ugodno mjesto.	Tipičan razvoj	100,06	4946,00	0,265
	Teškoće učenja	108,94		

12. Osjećam da pripadam školi koju pohađam.	Tipičan razvoj	97,09	4637,50	0,057
	Teškoće učenja	111,91		
13. U mojoj školi uvijek imam priliku obratiti se nekome za pomoć ako mi je ona potrebna.	Tipičan razvoj	102,24	5173,00	0,553
	Teškoće učenja	106,76		
14. Moji roditelji su ponosni na mene.	Tipičan razvoj	94,13	4329,50	0,006
	Teškoće učenja	114,87		
15. Ako budem marljivo učio u školi, postat ću uspješna odrasla osoba.	Tipičan razvoj	99,64	4902,50	0,207
	Teškoće učenja	109,36		

**Legenda:**  $M_{\text{rank}}$  - prosječni rang, Mann - Whitney U - vrijednost Mann - Whitney U testa, Asymp. Sig. (2-tailed) - statistička značajnost razlike

Tablica 7. prikazuje razlike u percepciji školske klime, po pojedinim česticama upitnika HUŠK-U, između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Provedbom Mann - Whitney U testa pokazalo se da postoje statistički značajne razlike između adolescenata s

teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u percepciji školske klime na čestici *Mojim nastavnicima je stalo da budem uspješan u školi*. ( $U = 4597,00$ ,  $p < 0,05$ ), na čestici *U školi se osjećam sigurno*. ( $U = 4543,00$ ,  $p < 0,05$ ) te na čestici *Moji roditelji su ponosni na mene*. ( $U = 4329,50$ ,  $p < 0,05$ ). Adolescenti s teškoćama učenja, u odnosu na njihove vršnjake tipičnog razvoja, više izjavljuju da njihovim nastavnicima nije stalo da budu uspješni u školi, da njihovi roditelji nisu ponosni na njih te da se osjećaju manje sigurno u školi.

#### 4.4. Povezanost percepcije školske klime i prisutnosti internaliziranih problema kod adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja

Kako bi utvrdili povezanost percepcije školske klime i prisutnosti internaliziranih problema kod adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja korišten je neparametrijski test, Spearmanov koeficijent korelacije, jer se radi o podacima koji nisu distribuirani normalno. Rezultati provedenog testa prikazani su u Tablici 8.

**Tablica 8.** Prikaz povezanosti između percepcije školske klime i prisutnosti internaliziranih problema kod adolescenata s teškoćama učenja i adolescenata tipičnog razvoja

	Adolescenti s teškoćama učenja	Adolescenti tipičnog razvoja
Varijable	Ukupni rezultat na upitniku HUŠK-U	Ukupni rezultat na upitniku HUŠK-U
Ukupni rezultat na skali DASS-21	0,320**	0,372**
Ukupni rezultat na subskali depresivnosti	0,363**	0,403**
Ukupni rezultat na subskali anksioznosti	0,258**	0,277**
Ukupni rezultat na subskali stresa	0,284**	0,280**

\*\*  $p < 0,01$

Kao što je vidljivo iz Tablice 8. rezultati su pokazali kako postoji statistički značajna umjerena pozitivna povezanost između rezultata na dimenziji percepcija školske klime i rezultata na dimenziji internaliziranih problema kod adolescenata s teškoćama učenja ( $r = 0,320$ ,  $p < 0,01$ ), kao i kod njihovih vršnjaka tipičnog razvoja ( $r = 0,372$ ,  $p < 0,01$ ). Negativnija percepcija školske klime povezana je s višom razinom internaliziranih problema kod obje skupine učenika.

S obzirom na to da su prilikom obrade podataka varijable u skali DASS-21 podijeljene u tri subskele (subskala depresivnosti, subskala anksioznosti, subskala stresa) istim statističkim postupkom bilo je potrebno utvrditi povezanost percepcije školske klime sa svakom subskalom pojedinačno kod adolescenata s teškoćama učenja i adolescenata tipičnog razvoja.

Rezultati za subskalu depresivnosti pokazali su kako postoji statistički značajna umjerena pozitivna povezanost između rezultata na dimenziji percepcija školske klime i rezultata na subskali depresivnosti kod adolescenata s teškoćama učenja ( $r = 0,363$ ,  $p < 0,01$ ), kao i kod njihovih vršnjaka tipičnog razvoja ( $r = 0,403$ ,  $p < 0,01$ ). Negativnija percepcija školske klime povezana je s višom razinom depresivnosti kod obje skupine učenika.

Rezultati za subskalu anksioznosti pokazali su kako postoji statistički značajna niska pozitivna povezanost između rezultata na dimenziji percepcija školske klime i rezultata na subskali anksioznosti kod adolescenata s teškoćama učenja ( $r = 0,258$ ,  $p < 0,01$ ), kao i kod njihovih vršnjaka tipičnog razvoja ( $r = 0,277$ ,  $p < 0,01$ ). Negativnija percepcija školske klime povezana je s višom razinom anksioznosti kod obje skupine učenika.

Rezultati za subskalu stresa pokazali su kako postoji statistički značajna niska pozitivna povezanost između rezultata na dimenziji percepcija školske klime i rezultata na subskali stresa kod adolescenata s teškoćama učenja ( $r = 0,284$ ,  $p < 0,01$ ), kao i kod njihovih vršnjaka tipičnog razvoja ( $r = 0,280$ ,  $p < 0,01$ ). Negativnija percepcija školske klime povezana je s višom razinom stresa kod obje skupine učenika.

## 5. RASPRAVA

Razdoblje adolescencije donosi brojne zahtjeve i promjene pa je ovo istraživanje za cilj imalo analizirati postojanje internaliziranih problema, percepciju školske klime i povezanost između školske klime i postojanja internaliziranih problema kod adolescenata s teškoćama učenja i

njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. U okviru toga, željelo se više saznati o postojanju razlika u samoprocjeni internaliziranih problema između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja, o postojanju razlika u percepciji školske klime između dviju spomenutih skupina učenika te o postojanju povezanosti između percepcije školske klime i prisutnosti internaliziranih problema kod obje skupine učenika.

Deskriptivne vrijednosti pokazuju kako, u odnosu na minimalan i maksimalan rezultat, sudionici iz obje skupine učenika u prosjeku izvještavaju o niskoj razini internaliziranih problema, odnosno simptoma depresivnosti i anksioznosti. S druge strane, adolescenti s teškoćama učenja u prosjeku izvještavaju o umjerenom razini stresa, dok njihovi vršnjaci tipičnog razvoja u prosjeku izvještavaju o niskoj razini stresa. Nadalje, sudionici iz obje skupine učenika u prosjeku imaju umjereno pozitivnu percepciju školske klime.

Analizirajući pojedine subskale skale DASS-21, otkrivena je prisutnost internaliziranih problema kod obje skupine učenika. Na subskali depresivnosti, pronađeno je da 49% adolescenata s teškoćama učenja i 48,1% adolescenata tipičnog razvoja ima rezultat viši od 9, odnosno doživljava blage do vrlo teške simptome depresivnosti. Na subskali anksioznosti, pronađeno je da 65,4% adolescenata s teškoćama učenja i 64,5% adolescenata tipičnog razvoja ima rezultat viši od 6, odnosno doživljava blage do vrlo teške simptome anksioznosti. Na subskali stresa, pronađeno je da 62,5% adolescenata s teškoćama učenja i 48,1% adolescenata tipičnog razvoja ima rezultat viši od 10, odnosno doživljava blage do vrlo teške simptome stresa. Autorice Gallegos, Langley i Villegas (2012) su u sličnom istraživanju provedenom na uzorku od 260 sudionika utvrdile da je 32% učenika s teškoćama učenja i 18% učenika tipičnog razvoja u riziku od nastanka depresije, odnosno 22,3% učenika s teškoćama učenja i 11,5% učenika tipičnog razvoja u riziku od nastanka anksioznosti. Nadalje, autori Merikangas i sur. (2010) su na uzorku od 10123 adolescenata otkrili da prevalencija anksioznih poremećaja iznosi 31,9%.

Prvo problemsko pitanje odnosilo se na utvrđivanje razlika u samoprocjeni internaliziranih problema između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Za samoprocjenu internaliziranih problema, odnosno razine depresivnosti, anksioznosti i stresa, korištena je *Skala depresivnosti, anksioznosti i stresa* (Depression Anxiety Stress Scales, DASS-21; Lovibond i Lovibond, 1995). Rezultati ovog istraživanja pokazuju da na ukupnoj *Skali depresivnosti, anksioznosti i stresa* ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni

internaliziranih problema između dviju skupina učenika. Promatrajući pojedine čestice ovog mjernog instrumenta, statistički značajne razlike između dviju skupina učenika utvrđene su na samo dvije čestice - *Bilo mi je teško smiriti se.* te *Primijetio/la sam da se vrlo lako uznemirim.* Adolescenti s teškoćama učenja više su, u odnosu na adolescente tipičnog razvoja, navodili da im se teško smiriti te da primjećuju da se vrlo lako uznemire. Dobiveni rezultati možda proizlaze iz poteškoća izvršnih funkcija, kao i iz niskog samopouzdanja osoba s teškoćama učenja. Izvršne funkcije tumače se kao nadzorne i samoregulacijske funkcije koje, uz kognitivne aktivnosti i otvoreno ponašanje, organiziraju i usmjeravaju i emocionalne reakcije pojedinca (Gioia, Isquith, Kenworthy i Barton, 2002). Koordinacija i integracija složenih procesa izvršnih funkcija često su izazovni za mnoge učenike s teškoćama učenja, koji nerijetko imaju poteškoće prilikom iskazivanja svog cjelokupnog znanja (Meltzer i Krishnan, 2007). Drugi često djecu s poteškoćama u izvršnom funkcioniranju nazivaju lijenima, nemotiviranim, neodgovornima i slično pa su ona u opasnosti od nastanka emocionalne traume (Denckla, 2007). Stoga postoji mogućnost da kod učenika s teškoćama učenja naposljetku dolazi do povećane preopterećenosti, uznemirenosti i frustracije. Također, do navedenog potencijalno može dovesti i nisko samopouzdanje, osjećaj neuspjeha te inferiornost koji su uzrokovani teškoćama učenja (Lufi, Okasha i Cohen, 2004). Razlog se možda krije i u pandemiji COVID-19 tijekom koje je istraživanje provedeno pa bi bilo poželjno ponoviti istraživanje u budućnosti, kada se situacija s pandemijom smiri. Ispitujući razlike na trima subskalama *Skale depresivnosti, anksioznosti i stresa* između dviju skupina učenika, pronađeno je da na subskalama depresivnosti i anksioznosti ne postoje statistički značajne razlike. Ovakvi rezultati nisu u skladu s rezultatima istraživanja (Alesi, Rappo i Pepi, 2014; Cvitković, 2010) u kojima je otkriveno da učenici s teškoćama učenja iskazuju više razine depresivnosti i anksioznosti od učenika tipičnog razvoja. Za razliku od navedenih subskala, na subskali stresa pronađena je statistički značajna razlika između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja, pri čemu adolescenti s teškoćama učenja procjenjuju više razine stresa, odnosno veću uznemirenost, pobuđenost i poteškoće opuštanja, u odnosu na adolescente tipičnog razvoja. Ranije spomenute dvije čestice, u kojima je pronađena razlika između dviju skupina učenika, nalaze se upravo u subskali stresa. Autori Panicker i Chelliah (2016) uključili su u svoje istraživanje 41 dijete i adolescenta s teškoćama učenja te su, primjenjujući izvorni DASS upitnik koji sadrži 42 čestice, otkrili da na subskali stresa 16,6% sudionika doživljava teški stres. Na istoj subskali u ovom istraživanju pronađeno je da 19,2%



adolescenata s teškoćama učenja ima teške, odnosno vrlo teške simptome stresa. S obzirom na rezultate dobivene ovim istraživanjem, prva hipoteza H1 *Pretpostavlja se da će adolescenti s teškoćama učenja samoprocjenjivati više internaliziranih problema, odnosno više razine depresivnosti, anksioznosti i stresa, u odnosu na njihove vršnjake tipičnog razvoja.* se djelomično prihvaća.

Drugo problemsko pitanje odnosilo se na utvrđivanje razlika u percepciji školske klime između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Za mjerenje školske klime korišten je *Hrvatski upitnik školske klime za učenike* (HUŠK-U; Velki i Kuterovac Jagodić, 2012). Rezultati ovog istraživanja pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u percepciji školske klime između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Dok sudionici obje skupine učenika ovog istraživanja u prosjeku školsku klimu percipiraju umjereno pozitivnom, rezultati dobiveni istraživanjem autora Hoffmann i sur. (2021) pokazuju da učenici s teškoćama klimu u razredu doživljavaju manje pozitivnom nego njihovi vršnjaci tipičnog razvoja. Također, slični rezultati dobiveni su i istraživanjem autora Zurbriggen i sur. (2021) koji su, prilikom ispitivanja razredne klime, otkrili da se učenici s teškoćama (pri čemu je 80% sudionika s teškoćama imalo teškoće učenja) osjećaju manje integrirano u svoj razred nego učenici tipičnog razvoja. Autorice Vrkić Dimić i sur. (2017) ističu kako učenici s teškoćama učenja školu doživljavaju stresnim okruženjem te nerijetko pate zbog neprihvaćenosti od strane okoline. Budući da dobiveni rezultati pokazuju suprotno od predviđenog, druga hipoteza H2 *Pretpostavlja se da će adolescenti s teškoćama učenja negativnije percipirati školsku klimu u odnosu na njihove vršnjake tipičnog razvoja.* se odbija. Statistički značajne razlike utvrđene su na samo tri čestice – *Mojim nastavnicima je stalo da budem uspješan u školi., U školi se osjećam sigurno.* te *Moji roditelji su ponosni na mene.* Pritom adolescenti s teškoćama učenja više izjavljuju da njihovim nastavnicima nije stalo da oni budu uspješni u školi, kao i da njihovi roditelji nisu ponosni na njih, te se osjećaju manje sigurno u školi u odnosu na njihove vršnjake tipičnog razvoja. S obzirom na to da je kvalitativnim istraživanjem pronađeno da su roditelji djece s teškoćama učenja ponosni na njih i trud koji ulažu tijekom školovanja (Fernández-Alcántara i sur., 2017), smatram poželjnim da roditelji razgovaraju sa svojom djecom s teškoćama učenja i daju im do znanja koliko su ponosni na sav njihov rad i trud koje ulažu u svoje školovanje što će, ne samo osnažiti djecu, već im pružiti i dodatnu motivaciju da i dalje ustraju.

Posljednje problemsko pitanje odnosilo se na povezanost percepcije školske klime i prisutnosti internaliziranih problema kod adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Rezultati su pokazali kako postoji statistički značajna umjerena pozitivna povezanost između rezultata na dimenziji percepcija školske klime i rezultata na dimenziji internaliziranih problema kod obje skupine učenika. Time se želi reći da oni učenici koji imaju negativniju percepciju školske klime pokazuju i više simptoma internaliziranih problema. Osim povezanosti s rezultatima na ukupnoj *Skali depresivnosti, anksioznosti i stresa*, ispitana je i povezanost percepcije školske klime s pojedinim subskalama, odnosno sa subskalom depresivnosti, subskalom anksioznosti i subskalom stresa. Kod obje skupine adolescenata pronađena je statistički značajna umjerena pozitivna povezanost percepcije školske klime i subskale depresivnosti, dok je veličina povezanosti koja je pronađena između percepcije školske klime i subskale anksioznosti, kao i subskale stresa, niska. Budući da u dostupnoj literaturi nisu postojala istraživanja koja su se bavila povezanosti ovih dviju varijabla kod adolescenata s teškoćama učenja, ne može se govoriti o usklađenosti s rezultatima drugih istraživanja. S druge pak strane, rezultati ovog istraživanja u skladu su s rezultatima nekolicine stranih istraživanja koja su otkrila da je pozitivnija percepcija školske klime povezana s manjom prisutnosti internaliziranih problema kod učenika tipičnog razvoja (Kuperminc i sur., 2001; Leadbeater i sur., 2015; Liu i Lu, 2012; Suldo i sur., 2012). S obzirom na dobivene rezultate, treća hipoteza H3 *Pretpostavlja se da će postojati pozitivna povezanost između percepcije školske klime i prisutnosti internaliziranih problema, odnosno prisutnosti depresivnosti, anksioznosti i stresa, kod adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.* se prihvaća.

Naposljetku, podatci dobiveni ovim istraživanjem mogu biti od koristi za proširenje spoznaja i razumijevanje ove problematike te mogu pomoći u stvaranju znanstveno utemeljenih smjernica za daljnje preventivne aktivnosti i djelovanje usmjerene prema adolescentima s teškoćama učenja, kao i njihovim vršnjacima tipičnog razvoja. Ključno je educirati i senzibilizirati učitelje, kao i roditelje, na pravovremeno reagiranje te im ujedno istaknuti važnost transdisciplinarnog pristupa. Kako bi se ostvarila što bolja prognoza i ishodi te kako bi se izbjegla stigmatizacija učenika koji su u riziku ili su već razvili internalizirane probleme, nužno je preventivnim programima obuhvatiti sve učenike. Spomenuti programi, koji se mogu provoditi u sklopu radionica i savjetovanja u školi, trebaju biti usmjereni na razvoj komunikacijskih i socijalnih vještina, poticanje zajedništva i pripadnosti, jačanje samopouzdanja, razumijevanje i izražavanje emocija,

poticanje aktivnog slušanja, prepoznavanje znakova depresije i anksioznosti, razvoj vještina nošenja sa stresom, učenje različitih tehnika disanja i relaksacije, razvoj vještina rješavanja problema i slično. Time će se jačati zaštitni čimbenici, uključujući i pozitivnu školsku klimu, te povećati otpornost učenika na razvoj problema u ponašanju.

Prilikom čitanja i interpretiranja dobivenih rezultata potrebno je u obzir uzeti ograničenja ovog istraživanja, a to su: način izbora sudionika, metoda samoprocjene, teritorijalna ograničenost te vrijeme provedbe istraživanja. Budući da su ispitivane razlike u percepciji školske klime, razlike u prisutnosti internaliziranih problema te povezanost percepcije školske klime i prisutnosti internaliziranih problema između dviju skupina učenika - učenika s teškoćama učenja i učenika tipičnog razvoja koji pohađaju sedme i osme razrede osnovnih škola, nije postojala druga mogućnost odabira sudionika osim neprobabilističkog, prigodnog uzorkovanja. Nadalje, s obzirom na to da je ovo istraživanje uključivalo samoprocjenu sudionika postoji mogućnost da su oni davali socijalno poželjne odgovore. Osim navedenog, valja naglasiti da su u istraživanju sudjelovali samo učenici i učenice osnovnih škola Grada Zagreba pa nije moguća generalizacija na učenike/ce iz ostalih dijelova Republike Hrvatske. Posljednje moguće ograničenje je vrijeme provedbe istraživanja, odnosno razdoblje pandemije COVID-19. Naime, osim nepovoljne epidemiološke situacije u osnovnim školama uslijed koje je bio otežan kontakt sa školskim osobljem te smanjen odaziv učenika na sudjelovanje u istraživanju, postoji mogućnost da je zbog pandemije COVID-19 povećana razina stresa kod učenika osnovnih škola.

U skladu s navedenim, preporuke za buduća istraživanja odnose se na provođenje sličnog istraživanja u školama diljem Hrvatske kako bi se dobili podatci na razini Republike Hrvatske. Također, važno je ispitati percepciju nastavnika, kao i roditelja učenika s teškoćama učenja i učenika tipičnog razvoja, o doživljaju školske klime te prisutnosti internaliziranih problema kod osnovnoškolaca. Bilo bi korisno vidjeti razlikuju li se percepcije nastavnika i roditelja od percepcije sudionika. Budući da su rezultati istraživanja pružili uvid u postojanje internaliziranih problema među učenicima sedmih i osmih razreda osnovnih škola, nužno je osmisliti i provoditi preventivne programe na razini škole te učenicima koji su već razvili simptome depresivnosti, anksioznosti i stresa pružiti podršku i dugoročno ih pratiti.

## 6. ZAKLJUČAK

Istraživanja o internaliziranim problemima u školskom okruženju ima vrlo malo, dok s druge strane potpuno izostaju na populaciji djece s teškoćama učenja. Internalizirani problemi teže su uočljivi i teže dostupni opažanju okoline, a ugrožavaju prvenstveno samu osobu koja ih manifestira. Ovim istraživanjem otkrivena je prisutnost internaliziranih problema kod učenika s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Adolescenti iz obje skupine učenika doživljavaju blage do vrlo teške simptome depresivnosti (49% adolescenata s teškoćama učenja i 48,1% adolescenata tipičnog razvoja), anksioznosti (65,4% adolescenata s teškoćama učenja i 64,5% adolescenata tipičnog razvoja) i stresa (62,5% adolescenata s teškoćama učenja i 48,1% adolescenata tipičnog razvoja) te ovaj zabrinjavajući rezultat zahtjeva mobiliziranje zajednice u cilju pomoći djeci. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da je prisutnost stresa statistički značajno veća kod učenika s teškoćama učenja u odnosu na učenike tipičnog razvoja koji su im izjednačeni po dobi i spolu te iz tog proizlaze potrebe i smjernice za daljnjim studijama. Važno je naglasiti da škola ima veliku ulogu u životu adolescenata jer tamo provode veliki dio svoga vremena te samim tim funkcioniranje škole i školskih čimbenika ima direktan utjecaj na pojedinca i njegov život. To potvrđuju i dobiveni rezultati ovog istraživanja kojima se otkrilo da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između percepcije školske klime i prisutnosti internaliziranih problema kod obje skupine učenika. Stoga je iznimno važno da škola bude mjesto gdje se stvara pozitivno školsko ozračje, odnosno školska klima, mjesto gdje učenici rado borave i osjećaju se ugodno te imaju povjerenja u nastavnike i drugo školsko osoblje pa im se po potrebi mogu obratiti za pomoć i potporu. Vezano uz potonje potrebno je naznačiti da se ovim istraživanjem otkrilo da, iako je na razini cijelog upitnika *Hrvatski upitnik školske klime za učenike* utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika u percepciji školske klime između adolescenata s teškoćama učenja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja, postoje statistički značajne razlike između dviju skupina učenika na tri čestice - *Mojim nastavnicima je stalo da budem uspješan u školi.*, *U školi se osjećam sigurno.* te *Moji roditelji su ponosni na mene.* Ključno je da se školsko osoblje, učenici i njihovi roditelji usmjere na stvaranje pozitivne, podržavajuće i sigurne školske klime unutar koje će se svi učenici, i oni s teškoćama i oni bez teškoća, osjećati sretno, sigurno i opušteno. Iako je razumljivo da drugi procjenjivači ne mogu imati identičan uvid u internalizirane probleme kao što to može sam nositelj takvog ponašanja, ključno je da se ulažu naponi u smjeru podizanja razine znanja o internaliziranim problemima te da svi djelatnici škole, učenici i njihove obitelji blisko surađuju kako bi se olakšalo

prepoznavanje internaliziranih problema kod učenika, razvili programi prevencije i intervencije te pravovremeno provodili. Takvim pristupom prevenirat će se sekundarne teškoće kod učenika s teškoćama učenja, odnosno primarne teškoće kod njihovih vršnjaka tipičnog razvoja, čime će se pospješiti cjelokupna dobrobit učenika.

## 7. LITERATURA

1. Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(7), 1–37.
2. Alesi, M., Rappo, G. i Pepi, A. (2014). Depression, anxiety at school and self-esteem in children with learning disabilities. *Journal of psychological abnormalities*, 3(3), 1-8.
3. Al-Yagon, M. (2007). Socioemotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities: The moderating role of maternal personal resources. *The journal of special education*, 40(4), 205-217.
4. Al-Yagon, M. (2012). Adolescents with learning disabilities: Socioemotional and behavioral functioning and attachment relationships with fathers, mothers, and teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(10), 1294-1311.
5. Bäcker, A. i Neuhäuser, G. (2003). Internalizing and externalizing syndrome in reading and writing disorders. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(5), 329-337.
6. Baranović, B., Domović, V. i Štibrić, M. (2006). O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 44(174 (4)), 485-504.
7. Bender, W. N., Rosenkrans, C. B. i Crane, M. K. (1999). Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 143–156.
8. Boetsch, E. A., Green, P. A. i Pennington, B. F. (1996). Psychosocial correlated of dyslexia across the life span. *Development and Psychopathology*, 8(3), 539–562.
9. Bosman, A. M. T. i Braams, T. (2005). Depressie en angst bij basisschoolleerlingen met dyslexie. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 44(5), 213-223.
10. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
11. Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007). *Osnove socijalne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Bukowski, W. M., Laursen, B. i Hoza, B. (2010). The snowball effect: Friendship moderates escalations in depressed affect among avoidant and excluded children. *Development and Psychopathology*, 22(4), 749-757.

13. Bukvić, Z. (2020). Educational support to students with behavioural problems in elementary school. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 22(2), 425-450.
14. Calik, T. i Kurt, T. (2010). Development of the school climate scale. *Education and Science*, 35(157), 167-180.
15. Casey, R., Levy, S. E., Brown, K. i Brooks-Gunn, J. (1992). Impaired emotional health in children with mild reading disability. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13(4), 256–260.
16. Cavrini, G., Chianese, G., Bocch, B. i Dozza, L. (2015). School climate: Parents', students' and teachers' perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2044-2048.
17. Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. i Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
18. Cooley, M. L. (2017). *Djeca s teškoćama u učenju i mentalnim smetnjama u redovitoj nastavi: kako ih prepoznati, razumjeti i pomoći im da postignu uspjeh u školi*. Zagreb: Naklada Kosinj.
19. Costello, E. J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G. i Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60(8), 837–844.
20. Cvitković, D. (2010). *Anksioznost i obiteljska klima kod djece s teškoćama učenja. (Doktorska disertacija)*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
21. Čilić, A. (2017). Čimbenici učinkovitosti škola. *Acta Iadertina*, 14(2), 73-86.
22. Čolakhodžić, E., Medar, A. i Novaković, R. (2018). Stavovi nastavnika osnovnih i srednjih škola u Hercegovačko–neretvanskom kantonu o inkluziji. U: M. Đapo (ur.), *Educa, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu* (str.77-84). Mostar: Univerzitet „Džemal Bijedić“.
23. Denckla, M. B. (2007). Executive function: Binding Together the Definitions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities. U: L. Meltzer (ur.), *Executive function in education: from theory to practice* (str.5-18). New York: Guilford Publications.
24. Dević, M. (2020). *Uloga školske klime i socijalno demografskih obilježja u objašnjenju postignuća učenika u OŠ Ilača-Banovci, Ilača. (Završni specijalistički rad)*. Sveučilište u Zadru, Zadar.

25. Dwyer, S., Nicholson J. i Battistutta, D. (2006). Parent and teacher identification of children at risk of developing internalizing or externalizing mental health problems: A comparison of screening methods. *Prevention Science*, 7(4), 343-357.
26. Đurić, S., Popović-Ćitić, B. i Marković, M. (2012). Pozitivna školska klima kao ključni socijalno-psihološki aspekt bezbednosti obrazovno-vaspitnih ustanova. U: B. Popović-Ćitić, S. Đurić i Ž. Kešetović (ur.), *Bezbednosni rizici* (str.73-87). Beograd: Fakultet bezbednosti.
27. Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W. i Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 41(1), 5-14.
28. Fernández-Alcántara, M., Correa-Delgado, C., Muñoz, Á., Salvatierra, M. T., Fuentes-Hélices, T. i Laynez-Rubio, C. (2017). Parenting a child with a learning disability: A qualitative approach. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 526-543.
29. Frostad, P. i Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.
30. Gallegos, J., Langley, A. i Villegas, D. (2012). Anxiety, depression, and coping skills among Mexican school children: A comparison of students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 35(1), 54-61.
31. Gioia, G. A., Isquith, P. K., Kenworthy, L. i Barton, R. M. (2002). Profiles of everyday executive function in acquired and developmental disorders. *Child neuropsychology*, 8(2), 121-137.
32. Graefen, J., Kohn, J., Wyszkon, A. i Esser, G. (2015). Internalizing problems in children and adolescents with math disability. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(2), 93–101.
33. Haynes, N. M., Emmons, C. i Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of educational and psychological consultation*, 8(3), 321-329.
34. Heiervang, E., Lund, A., Stevenson, J. i Hugdahl, K. (2001). Behaviour problems in children with dyslexia. *Nordic journal of psychiatry*, 55(4), 251-256.



35. Heinrichs, R. R. (2003). A whole-school approach to pulling: Special considerations for children with exceptionalities. *Intervention in School and Clinic*, 38(4), 195-204.
36. Hendron, M. i Kearney, C. A. (2016). School climate and student absenteeism and internalizing and externalizing behavioral problems. *Children & Schools*, 38(2), 109-116.
37. Hoffmann, L., Närhi, V., Savolainen, H. i Schwab, S. (2021). Classroom behavioural climate in inclusive education—a study on secondary students' perceptions. *Journal of research in special educational needs*, 21(4), 312-322.
38. Hopson, L. M. i Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2221-2229.
39. Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139-157.
40. Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X. i Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514-1530.
41. Klein, J., Cornell, D. i Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154-169.
42. Kocijan Hercigonja, D. i Hercigonja Novković, V. (2004). Depresija kod djece. *Medicus*, 13(1\_Depresija), 89-93.
43. Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (2012). Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(1), 1-132.
44. Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J. i Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141–159.
45. LaRusso, M. D., Romer, D. i Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(4), 386-398.
46. Leadbeater, B. J., Sukhawathanakul, P., Thompson, K. i Holfeld, B. (2015). Parent, child, and teacher reports of school climate as predictors of peer victimization, internalizing and externalizing in elementary school. *School Mental Health*, 7(4), 261-272.

47. Learning Disabilities Association of Canada (2015). Official Definition of Learning Disabilities. Preuzeto 15.6.2022. sa <https://www.ldac-acta.ca/official-definition-of-learning-disabilities/>.
48. Lebedina Manzoni, M. (2007.). *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
49. Lee, S., Yoo, S. i Bak, S. (2003). Characteristics of friendships between children with and without mild disabilities. *Education and training in developmental disabilities*, 38(2), 157-166.
50. Lipovac, M. (2012). Teorijski okviri za analizu i prevenciju socio-psiholoških rizika u obrazovno-vaspitnim ustanovama. U: B. Popović-Ćitić, S. Đurić i Ž. Kešetović (ur.), *Bezbednosni rizici* (str.59-71). Beograd: Fakultet bezbednosti.
51. Liu, Y. i Lu, Z. (2012). Chinese high school students' academic stress and depressive symptoms: Gender and school climate as moderators. *Stress and Health*, 28(4), 340-346.
52. Loriger, T., Schmidt, M. i Vukman, K. B. (2015). The social acceptance of secondary school students with learning disabilities (LD). *Center for educational policy studies journal*, 5(2), 177-194.
53. Loukas, A. (2007). What is school climate? *Leadership Compass*, 5(1), 1-3.
54. Lovibond, S. H. i Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*. Sydney: Psychology Foundation.
55. Lufi, D., Okasha, S. i Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 27(3), 176-184.
56. Maag, J. W. i Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Journal of learning disabilities*, 39(1), 3-10.
57. Macuka, I. (2008). Uloga dječje percepcije roditeljskoga ponašanja u objašnjenju internaliziranih i eksternaliziranih problema. *Društvena istraživanja*, 17(6 (98)), 1179-1202.
58. Macuka, I. (2016). Emocionalni i ponašajni problemi mlađih adolescenata – zastupljenost i rodne razlike. *Ljetopis socijalnog rada*, 23(1), 65-86.
59. 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.

60. Maglica, T. i Džanko, P. (2016). Internalizirani problemi u ponašanju među splitskim srednjoškolcima. *Školski vjesnik*, 65(4), 559-585.
61. Maglica, T. i Jerković, D. (2014). Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika za internalizirane probleme u školskom okruženju. *Školski vjesnik*, 63(3), 413-431.
62. Margalit, M., Abramowitz, M. Z., Jaffe, E., Herbst, R. i Knobler, H. Y. (2020). Inclusion in community services and PTSD symptoms among adolescents with attention-deficit disorders (ADHD) and learning disabilities (LD). *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 482-496.
63. McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363-381.
64. Melchior, M., Touchette, E., Prokofyeva, E., Chollet, A., Fombonne, E., Elidemir, G. i Galera, C. (2014). Negative events in childhood predict trajectories of internalizing symptoms up to young adulthood: An 18-year longitudinal study. *PloS one*, 9(12), e114526.
65. Meltzer, L. i Krishnan, K. (2007). Executive Function Difficulties and Learning Disabilities: Understandings and Misunderstandings. U: L. Meltzer (ur.), *Executive function in education: from theory to practice* (str.77-105). New York: Guilford Publications.
66. Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K. i Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in us adolescents: Results from the National Comorbidity Survey Replication - Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980-989.
67. Mešćić - Blažević, Lj. (2007). Pedagoška prevencija poremećaja u ponašanju adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 301-306.
68. Mikas, D. (2012). Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1/2), 83-99.
69. Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G. i Albertini, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. *World Journal of Pediatrics*, 5(4), 255-264.
70. Nelson, J. M. i Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17.

71. Panicker, A. S. i Chelliah, A. (2016). Resilience and stress in children and adolescents with specific learning disability. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(1), 17-23.
72. Perkins, B. K. (2006). *Where we learn: The CUBE Survey of Urban School Climate*. Alexandria, VA: National School Boards Association.
73. Piko, B. F. i Fitzpatrick, K. M. (2003). Depressive symptomatology among Hungarian youth: A risk and protective factors approach. *American Journal of Orthopsychiatry*, 73(1), 44-54.
74. Pongračić, P. (2019). *Uloga internaliziranih problema u objašnjenju pozitivnog mentalnog zdravlja adolescenata. (Diplomski rad)*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
75. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. *Narodne novine*, 24/15.
76. Puzić, S., Baranović, B. i Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 49(3 (191)), 335-358.
77. Ricijaš, N., Krajcer, M. i Bouillet, D. (2010). Rizična ponašanja zagrebačkih srednjoškolaca - razlike s obzirom na spol. *Odgojne znanosti*, 12(1 (19)), 45-63.
78. Salavera, C., Usán, P. i Teruel, P. (2019). The relationship of internalizing problems with emotional intelligence and social skills in secondary education students: Gender differences. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 32(4), 1-9.
79. Schmidt, M., Prah, A. i Čagran, B. (2014). Social skills of Slovenian primary school students with learning disabilities. *Educational Studies*, 40(4), 407-422.
80. Shessel, I. i Reiff, H. B. (1999). Experiences of adults with learning disabilities: Positive and negative impacts and outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 305-316.
81. Somersalo, H., Solantaus, T. i Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry*, 56(4), 285-290.
82. Suldo, S. M., McMahan, M. M., Chappel, A. M. i Loker, T. (2012). Relationships between perceived school climate and adolescent mental health across genders. *School Mental Health*, 4(2), 69-80.

83. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. i Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
84. Velki, T. i Antunović, A. (2014). Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija*, 17(2), 151-165.
85. Velki., T. i Kuterovac Jagodić, G. (2012). *Razvoj upitnika školske klime za učenike i nastavnike. (Neobjavljen rad).*
86. Vrkić Dimić, J., Zuckerman, Z. i Blaži Pestić, M. (2017). Pojedini aspekti uključenosti roditelja u školovanje učenika sa specifičnim teškoćama u učenju i učenika bez teškoća. *Napredak*, 158(1-2), 50-68.
87. Vujačić, M. i Stanišić, J. (2007). Kreiranje pozitivne klime u školi. *Pedagogija*, 62(3), 424-432.
88. Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J. i Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 274-286.
89. Willcutt, E. G., Petrill, S. A., Wu, S., Boada, R., DeFries, J. C., Olson, R. K. i Pennington, B. F. (2013). Comorbidity between reading disability and math disability: Concurrent psychopathology, functional impairment, and neuropsychological functioning. *Journal of learning disabilities*, 46(6), 500-516.
90. Yang, C., Bear, G. G., Chen, F. F., Zhang, W., Blank, J. C. i Huang, X. (2013). Students' perceptions of school climate in the US and China. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 7-24.
91. Yeung Thompson, R. S. i Leadbeater, B. J. (2013). Peer victimization and internalizing symptoms from adolescence into young adulthood: Building strength through emotional support. *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 290-303.
92. Zurbriggen, C. L., Hofmann, V., Lehofer, M. i Schwab, S. (2021). Social classroom climate and personalised instruction as predictors of students' social participation. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.
93. Žic Ralić, A. i Šifner, E. (2015). Poticanje zajedništva i tolerancije različitosti u razredu. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 156(1-2), 77-92.

## 8. PRILOZI

### Formular za stručnog suradnika

#### FORMULAR ZA STRUČNOG SURADNIKA

**Institucija/odsjek:** Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

**Naziv istraživanja:** Školska klima i internalizirani problemi kod adolescenata s teškoćama učenja i adolescenata s ADHD-om

**Istraživačica:** Marija Jerković, studentica 2. godine diplomskog studija Edukacijska rehabilitacija

**Mentorica:** prof.dr.sc. Anamarija Žic Ralić

Poštovani/ Poštovana,

molimo Vas da u nastavku navedete Vaše osobne podatke i podatke o osnovnoj školi u kojoj ste zaposleni, kao i opće podatke potencijalnih sudionika istraživanja koje ste nam prethodno predložili.

Vaše ime i prezime: \_\_\_\_\_

Vaša profesija: \_\_\_\_\_

Vaš e-mail za kontakt: \_\_\_\_\_

Naziv osnovne škole: \_\_\_\_\_

Grad/mjesto: \_\_\_\_\_

Adresa osnovne škole: \_\_\_\_\_

Šifra učenika/ce: \_\_\_\_\_

1. Inicijali učenika/ce: \_\_\_\_\_

2. Spol učenika/ce:

- a) Muško
- b) Žensko

3. Dob učenika/ce: \_\_\_\_\_

4. Razred koji učenik/ca pohađa: \_\_\_\_\_

5. Dijagnosticirane teškoće učenika/ce (nabrojati sve): \_\_\_\_\_

---

6. Vrsta programa odgoja i obrazovanja:

- a) Redoviti program bez prilagodbi
- b) Redoviti program uz individualizirane postupke u redovitome razrednom odjelu
- c) Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke u redovitome razrednom odjelu

7. Ostvaruje li se individualizirani odgojno - obrazovni program (IOOP)/individualizirani kurikulum (IK) kreiran za učenika/cu?

IOOP/IK:

- a) se ostvaruje u potpunosti.
- b) se većim dijelom ostvaruje.
- c) se manjim dijelom ostvaruje.
- d) se uopće ne ostvaruje, iako je potreban učeniku/ci.
- e) se ne ostvaruju i nije potreban učeniku/ci.

8. Školski uspjeh učenika/ce na kraju prošle školske godine: \_\_\_\_\_

## HUŠK-U

ŠIFRA: \_\_\_\_\_

Molimo te da u ovom dijelu odgovoriš na nekoliko općih pitanja o sebi tako da zaokružiš ili na praznu crtu napišeš odgovor.

1. Kojeg si spola?

- d) Muško
- e) Žensko

2. Upiši koliko imaš godina: \_\_\_\_\_

3. Koji razred trenutno pohađaš?

- a) 7. razred OŠ
- b) 8. razred OŠ

U nastavku je naveden niz tvrdnji koje se odnose na doživljaj školskog okruženja i atmosfere u školi. Molimo te da odgovoriš **koliko se slažeš s pojedinom tvrdnjom** tako da zaokružiš jedan od brojeva koji imaju sljedeće značenje:

- 1 – potpuno se slažem
- 2 – uglavnom se slažem
- 3 – niti se slažem niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se ne slažem
- 5 – uopće se ne slažem

1.	Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike.	1	2	3	4	5
2.	Nastavnici u mojoj školi mogu zaustaviti zadirivanje i nasilje među učenicima.	1	2	3	4	5



3.	U mojoj školi nastavnici poštuju učenike.	1	2	3	4	5
4.	U mojoj školi nastavnici su ravnopravni i fer prema svim učenicima.	1	2	3	4	5
5.	Nastavnici mi pomažu da imam dobro mišljenje o sebi.	1	2	3	4	5
6.	Mojim nastavnicima je stalo da budem uspješan u školi.	1	2	3	4	5
7.	U školi se osjećam sigurno.	1	2	3	4	5
8.	Uživam učiti u svojoj školi.	1	2	3	4	5
9.	Većinom se radujem odlasku u školu.	1	2	3	4	5
10.	U mojoj školi školska pravila su pravedna.	1	2	3	4	5
11.	Moja škola je ugodno mjesto.	1	2	3	4	5
12.	Osjećam da pripadam školi koju pohađam.	1	2	3	4	5
13.	U mojoj školi uvijek imam priliku obratiti se nekome za pomoć ako mi je ona potrebna.	1	2	3	4	5
14.	Moji roditelji su ponosni na mene.	1	2	3	4	5
15.	Ako budem marljivo učio u školi, postat ću uspješna odrasla osoba.	1	2	3	4	5

Skala depresivnosti, anksioznosti i stresa (Depression Anxiety Stress Scales, DASS-21; Lovibond i Lovibond, 1995)

## DASS-21

ŠIFRA: \_\_\_\_\_

Molimo te da u ovom dijelu odgovoriš na nekoliko općih pitanja o sebi tako da zaokružiš ili na praznu crtu napišeš odgovor.

1. Kojeg si spola?

- a) Muško
- b) Žensko

2. Upiši koliko imaš godina: \_\_\_\_\_

3. Koji razred trenutno pohađaš?

- a) 7. razred OŠ
- b) 8. razred OŠ

Molimo te da pažljivo pročitaš navedene tvrdnje i zaokružiš broj (0, 1, 2 ili 3) uz svaku od njih koji pokazuje koliko se navedena tvrdnja odnosi na tebe **tijekom proteklog tjedna**. Nema točnih ni pogrešnih odgovora. Nemojte trošiti previše vremena na pojedinu tvrdnju.

Skala mjerenja je sljedeća:

0 – uopće se nije odnosilo na mene

1 – odnosilo se na mene malo ili ponekad

2 – odnosilo se na mene dosta ili često

3 – odnosilo se na mene prilično mnogo ili dosta često

1.	Bilo mi je teško smiriti se.	0	1	2	3
2.	Bio/la sam svjestan/svjesna suhoće usta.	0	1	2	3

3.	Nisam uopće mogao/la osjetiti nikakav pozitivan osjećaj.	0	1	2	3
4.	Imao/la sam poteškoće s disanjem (npr. pretjerano ubrzano disanje, gubitak daha i bez fizičke aktivnosti).	0	1	2	3
5.	Bilo mi je teško pokrenuti se da nešto napravim.	0	1	2	3
6.	U nekim sam situacijama pretjerano reagirao/la.	0	1	2	3
7.	Osjećao/la sam drhtanje (npr. u rukama).	0	1	2	3
8.	Činilo mi se da imam previše negativne energije.	0	1	2	3
9.	Brinuo/la sam se oko situacija u kojima bi me mogla uhvatiti panika i u kojima bi se mogao/la osramotiti.	0	1	2	3
10.	Osjećao/la sam da se nemam čemu veseliti.	0	1	2	3
11.	Primijetio/la sam da se vrlo lako uznemirim.	0	1	2	3
12.	Bilo mi je teško opustiti se.	0	1	2	3
13.	Osjećao/la sam se tužno i potišteno.	0	1	2	3
14.	Nisam podnosio/la ono što me odvlačilo od posla koji sam obavljao/la.	0	1	2	3
15.	Osjećao/la sam da malo nedostaje da me uhvati panika.	0	1	2	3
16.	Ništa me nije moglo oduševiti.	0	1	2	3
17.	Osjećao/la sam se da kao osoba ne vrijedim mnogo.	0	1	2	3
18.	Bio/la sam jako osjetljiv/a.	0	1	2	3
19.	Osjećao/la sam rad svog srca kada nisam bio/la fizički aktivan/na (npr. osjećaj da se otkucaji srca povećavaju, da srce „preskače“).	0	1	2	3
20.	Osjećao/la sam se uplašeno bez opravdanog razloga.	0	1	2	3
21.	Osjećao/la sam da život nema smisla.	0	1	2	3

Ukoliko su ti neka pitanja prouzročila nelagodu te bi volio/voljela razgovarati o svojim osjećajima, po potrebi/želji možeš se obratiti sljedećim službama:

❖ **stručna služba škole**

❖ **„Nastavno - klinički centar Edukacijsko - rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu“**

*telefonski broj:* 012457560

*adresa:* Borongajska cesta 83f, Zagreb

❖ **„Hrabri telefon“**

*telefonski broj:* 116111

*adresa:* Trg svibanjskih žrtava 1995. br 2, Zagreb