Prilagodba razrednoga ozračja za integraciju djece s ADHD-om

Guberac, Anita

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:679206

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

PRILAGODBA RAZREDNOGA OZRAČJA ZA INTEGRACIJU DJECE S ADHD-OM

Diplomski rad

Anita Guberac

Zagreb, 2020.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

PRILAGODBA RAZREDNOGA OZRAČJA ZA INTEGRACIJU DJECE S ADHD-OM

Diplomski rad

Anita Guberac

Mentorica: doc. dr.sc. Iva Ivanković

Zagreb, 2020.

Sadržaj

1. Uvod ... 1
2. Teorijska polazišta rada ... 3
2.1. Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD) ... 3
2.1.1. Definicija ... 3
2.1.2. Uspostavljanje dijagnoze i dijagnostički kriteriji ADHD-a ... 4
Nepažnja ... 6
Hiperaktivnost ... 7
Impulzivnost ... 7
2.2. Djeca s teškoćama iz perspektive zakonske regulative ... 8
2.3. Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama ... 11
2.4. Socijalni aspekt funkcioniranja djece s ADHD-om ... 14
2.5. Kreiranje razrednog ozračja po mjeri učenika s ADHD-om ... 16
2.5.1. Koncept razrednog ozračja ... 16
2.5.2. Razredno ozračje primjereno posebnostima djece s ADHD-om ... 19
Učenje ... 20
Organizacija razreda ... 22
Komunikacija ... 25
Odnos učitelj-učenik ... 27
Suradnja s roditeljima ... 29
Uloga pedagoga u kreiranju razrednoga ozračja ... 31
Uloga pomoćnika u nastavi u kreiranju razrednoga ozračja ... 34
3. Empirijski dio rada ... 36
3.1. Metodologija istraživanja ... 36
3.1.1. Problem i cilj istraživanja ... 36
3.1.2. Istraživačka pitanja ... 37
3.1.3. Način provođenja istraživanja ... 38
3.1.4. Uzorak ... 39
3.1.5. Postupci i instrumenti ... 40
3.1.6. Obrada podataka ... 40
3.2. Analiza rezultata ... 41
3.2.1. Specifičnosti odgoja i obrazovanja djece s ADHD-om ... 41

3.2.2. Izazovi u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi učitelja u radu s djecom s ADHD-om 43

3.2.3. Odgojno-obrazovne metode učitelja u radu s djecom s ADHD-om 47

3.2.4. Uključivanje pomoćnika u nastavi kao oblik podrške učeniku s ADHD-om 50

3.2.5. Važnost suradnje s roditeljima u kontekstu osiguranja potpore učeniku s ADHD-om 52

3.2.6. (Ne) formalno obrazovanje učitelja 54

3.2.7. Prednosti i nedostatci inkluzivnog odgoja i obrazovanja 57

3.3. Rasprava 59

4. Zaključak 63

5. Literatura 66

6. Prilozi 72

Prilagodba razrednoga ozračja za integraciju djece s ADHD-om

Sažetak

Cilj je ovoga istraživanja utvrditi i opisati važnost prilagodbe razrednoga ozračja u kontekstu osiguranja optimalnoga razvoja djeteta s ADHD-om. Korištena je kvalitativna metodologija. Sami podatci prikupljani su postupkom intervjuiranja osam magistri primarnoga obrazovanja. Dakle, korišteni su primarni podatci dobiveni iz polustrukturiranih intervjua. Dobiveni rezultati ukazuju na to kako ispitanice u svojemu radu ponajviše teže pružanju podrške, razumijevanja i empatije djeci s ADHD-om. Odnos učenika s ADHD-om s drugim učenicima u razredu procijenjen je osobito značajnim za funkcioniranje samoga učenika te je utvrđeno kako u oblikovanju istoga glavnu ulogu ima učitelj(ica). Nadalje, prepoznato je i stavljanje naglaska na odabir takvih tipova aktivnosti koji zahtijevaju kretanje učenika poput uvođenja dodatnog zadatka za učenika s ADHD-om. Pri govoru o akterima koji neposredno utječu na oblikovanje razrednoga ozračja, utvrđena je važnost kvalitetne suradnje s roditeljima djeteta s ADHD-om te je razmatrana uloga pomoćnika u nastavi. Uočeno je nekoliko prednosti potonjeg koncepta koje se uglavnom odnose na pružanje socio-emocionalne podrške učeniku s ADHD-om te rasterećenost učitelja, ali i nedostataka, ponajviše u vidu nedostatne educiranosti samih pomoćnika. Kvaliteta inicijalnoga obrazovanja učitelj(ic)a na učiteljskim studijima od strane je velikoga dijela ispitanica procijenjena niskom, a samo polovica ispitanih posjeduje određeni vid iskustva u dodatnim usavršavanjima te edukacijama namijenjenim jačanju kompetencija za rad s djecom s ADHD-om. U kontekstu povećanja kvalitete rada s djecom s ADHD-om prepoznata je i važnost suradnje sa stručnom službom škole, no neznatni dio ispitanica ovoj temi daje osobit značaj.

Ključne riječi: razredno ozračje, integracija djece s ADHD-om, dijete s ADHD-om

Adjusting the classroom atmosphere for the integration of children with ADHD

Abstract

The aim of this study is to determine and describe the importance of adjusting the classroom atmosphere in the context of ensuring optimal development of a child with ADHD. The methodology of this thesis is qualitative. The data were collected by interviewing eight masters of primary education. It was chosen to employ primary research methods by using semi-structured interviews. The obtained results indicate that the respondents mostly strive to provide support, understanding and empathy to children with ADHD. The relationship between students with ADHD and other students in the class was assessed/estimated as particularly important for the overall functioning of the student. It was also found that teacher has a major role in shaping it. Furthermore, it has been found that it is preferable to choose tasks that allow some kind of movement. For instance, giving an additional task for a student with ADHD is seen as a convenient form of an assignment. When talking about the actors that directly influence the shaping of the classroom atmosphere, the importance of quality cooperation with the parents of a

child with ADHD and the role of teaching assistants should be emphasized. On the one hand, there are several advantages of the latter concept, which mainly relate to the provision of socio-emotional support to students with ADHD. Another advantage relates to relieving teachers. On the other hand, there are a few disadvantages, mostly in the form of insufficient education of the assistants themselves. The quality of initial teacher education is assessed as low by the majority of respondents, and only half of the respondents have some kind of experience in professional development aimed at strengthening competencies for working with children with ADHD. In the context of increasing the quality of work with children with ADHD, the importance of cooperation with the professional service of the school was recognized, but a small number of respondents give special importance to this topic.

Key words: classroom atmosphere, integration of children with ADHD, child with ADHD

1. Uvod

Svjedoci smo kako su djeca s teškoćama danas sve češće prisutna u redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama. Proučavanjem ranijih praksi kroz povijest moguće je uvidjeti kako je postupak segregacije svojevremeno bio općeprihvaćeno načelo u metodici rada s djecom s teškoćama. Ona su, pri tome, bila u potpunosti stigmatizirana te postavljena na same margine društva. S druge strane, u suvremenom kontekstu institucionalnoga odgoja i obrazovanja postaje jasno kako je nužna promjena politike škole. Razlog tomu leži u prirodi *novog vremena,* odnosno izmijenjenih uvjeta života, koji rezultiraju promjenom po pitanju naravi potreba djece te postavljanjem novih, drugačijih zahtjeva prema školi (Šušnjara, 2008). Suvremene se škole danas u velikoj mjeri klasificiraju kao inkluzivne ustanove, odnosno ustanove usmjerene integraciji djece s teškoćama. Naime, ovakva je klasifikacija dijelom opravdana jer je zaista postignut značajan napredak po tome pitanju, pogotovo ukoliko se prisjetimo da su djeca s teškoćama u prošlosti bila poimana kao svojevrsna *roba s greškom*. Promatranje djece s teškoćama kroz povijest upućuje na tendenciju k akcentiranju postojeće *anomalije*, čime je poimanje djeteta bivalo reducirano, a njegove posebnosti i jake strane u cijelosti postale zanemarene. S druge strane, u suvremenom se kontekstu govori o tendenciji aktivnog uključivanja djece s teškoćama u sve segmente procesa odgoja i obrazovanja, što upućuje na znatan pomak u stanju svijesti. Naime, ostvarenjem odgojno-obrazovne integracije kreiramo optimalne uvjete za osiguranje okoline koja će u najmanjoj mjeri ograničavati razvoj djeteta s teškoćama (Bouillet, 2010, prema Božac, 2017). Odgoj i obrazovanje učenika temeljeni su na načelima uvažavanja različitosti učenika kao i prihvaćanja različitih karakteristika njegova razvoja (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015), iz čega proizlazi potreba za poštivanjem i uvažavanjem djetetovih posebnosti te prilagođavanjem njegovim specifičnim potrebama. Implementiranje vrijednosti i načela odgoja i obrazovanja iziskuje poduzimanje različitih koraka, od kojih ću istaći jedan, za ovu temu središnji. Riječ je, naime, o potrebi za prilagodbom razrednoga ozračja kao svojevrsnim preduvjetom za ostvarenje odgoja i obrazovanja temeljenog na prihvaćanju različitosti, ravnopravnosti, nediskriminaciji, međusobnom povjerenju, slobodi te toleranciji.

Razredno ozračje možemo definirati kao sustav shvaćanja, vrijednosti, normi, vjerovanja, svakodnevnih praksi, propisa, principa, metoda učenja i poučavanja te organizacijskog uređenja (Cohen i sur., 2009, prema Diković, 2013). Uloga je učitelja u prilagodbi razrednoga ozračja za integraciju djece s teškoćama višestruka, a u okviru ovoga rada podijeljena je u pet kategorija, koje obuhvaćaju učenje, organizaciju razreda, komunikaciju, sam odnos učitelja i učenika te suradnju s roditeljima. Pri tome je djelovanje pedagoga, primarno usmjereno na pružanje podrške, motiviranje nastavnog osoblja te senzibiliziranje ustanove za prihvaćanje različitosti, od iznimne važnosti za uspješnost edukacije i rehabilitacije djece s poremećajem pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD).

Ovaj se diplomski rad sastoji od teorijskih polazišta te empirijskog dijela rada. Teorijska su razmatranja usmjerena k iznošenju ključnih postavki, legislative te elaboriranju za rad ključnih koncepata. Potonji dio rada usmjeren je na metodologiju rada te prezentiranje tijeka provedenoga istraživanja zasnovanoga na postupku intervjuiranja.

2. Teorijska polazišta rada

2.1.Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD)

2.1.1. Definicija

Usprkos činjenici da su kroz povijest postojale brojne inačice njegova naziva, značenje ADHD-a ostalo je gotovo nepromijenjeno (Kovačić, 2018). Naime, recentna se inačica pojma (ADHD) upotrebljava umjesto zastarjelih inačica poput hiperkineze, hiperkinetičkoga sindroma, minimalnog oštećenja mozga ili poremećaja zapažanja. Dokazano je kako ove kroz povijest korištene formulacije njegova pojma, ili stavljaju prevelik fokus na određene segmente poremećaja, ili podrazumijevaju uzroke koje provedena istraživanja nisu uspjela dokazati. Kurentnim se nazivom akcentira pojavnost otežanoga ustrajanja kod djeteta ili pak njegova orijentiranost na isključivo jedan predmet interesa (Lauth, Schlottke i Naumann, 2008, prema Piljuga, 2016). Bilo kako bilo, poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću- ADHD (od engl. Attention Deficit Hyperactivity Disorder) među najčešćim je neurorazvojnim poremećajima u dječjoj i adolescentnoj dobi (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008). Prvi je put dijagnosticiran od strane Američkog psihijatrijskog udruženja 1994. godine (APA, 1994, prema Thompson, 2015).

Naime, riječ je o kognitivnom i bihevioralnom poremećaju karakterističnom po trima pojavnim oblicima: hiperaktivnost, impulzivnost te nedostatak pozornosti (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008). Poremećaj uključuje simptome koji se pojavljuju u barem dvjema sredinama (primjerice, kod kuće i u školi) te se izravno negativno odražavaju na socijalno, školsko ili profesionalno funkcioniranje (American Psychiatric Association, 2013, prema Hudson, 2018).

2.1.2. Uspostavljanje dijagnoze i dijagnostički kriteriji ADHD-a

Dijagnoza se uspostavlja prema preporukama Diagnostic and Statistical Manuala (DSM-IV) i International Classification Disordersa (ICD-10) (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008).

Tri su dijagnostička kriterija ADHD-a: nepažnja, impulzivnost i hiperaktivnost. Kada se uspoređuju s onim kod vršnjaka, ti se dijagnostički kriteriji manifestiraju u znatno većoj mjeri (Thompson, 2015). Simptomi ovoga se poremećaja pojavljuju prije sedme godine života te moraju trajati barem šest mjeseci, i to u najmanje dvjema različitim životnim sredinama (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008). Preduvjet kod uspostavljanja dijagnoze jest pojava simptoma prije dvanaeste godine (American Psychiatric Association, 2013, prema Hudson, 2018).

Ono što je pritom važno naglasiti jest da priroda postojećih simptoma mora biti takva da su ometajući i neodgovarajući za razvojni stupanj (Thompson, 2015). Pri uspostavljanju dijagnoze i terapije ADHD-a formira se multidisciplinarni tim koji djeluje uz suradnju s roditeljima i učiteljima odnosno odgojiteljima (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008).

Kada je riječ o uzroku pojave samoga poremećaja, važno je istaći kako isti do sada nije otkriven, no poznati su nepovoljni okolinski čimbenici, utjecaj naslijeđa kao i različite promjene mozga, koje je moguće detektirati suvremenim slikovnim neuroradiološkim pretragama. Najbolji se rezultati u liječenju djece s ADHD-om ostvaruju istovremenom primjenom odgovarajućih lijekova te različitih psihosocijalnih i psihoedukacijskih pristupa (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008).

Populacija školske djece s ADHD-om kreće se između tri i šest posto (Tannock, 1998, prema Thompson, 2015). To znači da se u prosjeku u svakom razredu nalazi jedno dijete s ADHD-om. Iako djeca tijekom ranog djetinjstva ponekad pokazuju znakove ADHD-a, dijagnoza se pretežno postavlja u dobi između treće i četvrte godine (Anastopolous, 1999, prema Thompson, 2015). Kod osoba s ADHD-om neurotransmiteri u frontalnom su dijelu mozga slabije aktivni, nego je to obično slučaj (Hudson, 2018).

Važno je napomenuti kako nisu sva djeca s ADHD-om hiperaktivna. Neka djeca mogu imati samo teškoće s deficitom pažnje ili, s druge strane, s impulzivnošću. Ipak, mnoga od njih imaju kombinaciju svih triju problema (Thompson, 2015). Dakle, može se reći kako postoje određena zajednička obilježja djece s ADHD-om. Najučestaliji su oni obrasci ponašanja koji upućuju na postojanje bihevioralnih teškoća i teškoća pažnje. Naime, karakteristična su ponašanja nemogućnost fokusiranja na detalje, učestale situacije u kojima dijete biva lako ometeno, neorganiziranost i zaboravljivost, pokazivanje teškoća pri radu na zadatku i nemogućnost završavanja istoga (Thompson, 2015). Osim toga, najčešći su pokazatelji ovoga poremećaja nemogućnost mirnog sjedenja kod učenika te učestala želja za privlačenjem pažnje učitelja.

Usprkos postojanju brojnih negativnih indikatora, poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću kao takav sa sobom potencijalno nosi i nemali broj pozitivnih indikatora, odnosno svojevrsnih prednosti. Sukladno tomu, možemo reći kako su djeca s ADHD-om, u pravilu, vrlo inovativna, energična, karizmatična i privlačna. Uglavnom je riječ o velikim entuzijastima te neustrašivim pojedincima. Osim toga, nerijetko se radi o vrlo ljubaznoj, prijateljski nastrojenoj i otvorenoj djeci, koja općenito žele činiti dobro te imati prijatelje (Hudson, 2018). Pretežno je riječ o znatiželjnim individuama koje teže isprobavanju novih stvari (Taylor, 2008). S obzirom na to, osobina koja je često prisutna kod djece s ADHD-om jest istaknuta strast za određenom temom, sportom ili hobijem (Hudson, 2018). Imajući u vidu važnost uočavanja upravo navedenih kvaliteta, ali i drugih jakih strana djece s ADHD-om, u velikoj mjeri možemo doprinijeti jačanju njihova samopouzdanja i, posljedično, stvaranju bolje slike o samome sebi.

Riječ je o učenicima koji bi zaista željeli kvalitetno raditi te ispunjavati svoje školske obveze. Unatoč tome, nerijetko se bore s organizacijom i realizacijom dobivenih zadaća, stoga ih je prijeko potrebno opominjati zbog nedisciplinirano ponašanja. S obzirom na pojavnost takvih obrazaca ponašanja, učenici s ADHD-om učestalo ulaze u svojevrsne prepirke te svađe s vršnjacima. Uzrok istih uglavnom je provokacija ili zadirkivanje od strane vršnjaka. Budući da smatraju kako su u nemogućnosti zasnovati prijateljske odnose te ostvariti uspjeh u školi, depresija je vrlo čest problem s kojim se susreću djeca s ADHD-om (Hudson, 2018).

Nepažnja

Kada je riječ o indikatorima nepažnje, važno je najprije istaći teškoće u vidu kratke pozornosti te one pri zadržavanju fokusa na jednoj aktivnosti (Hudson, 2018). Naime, djeca s ovim tipom ADHD-a teško započinju nove zadatke. Čak ukoliko u tome i uspiju, uglavnom lako izgube pažnju te uspješni povratak na zadatak nerijetko postaje nemogućom misijom (Douglas, 1983, prema Hughes i Cooper, 2009).

Nadalje, za nepažnju je karakteristično i slabo kratkoročno pamćenje, teškoće pri praćenju same nastave kao i odsutnost. Ukoliko smatra kako je dobiveni zadatak dosadan, dijete brzo gubi motivaciju. Pri tome, uglavnom zbog dosade, ometa druge učenike, bacanjem papira kao i drugim ometajućim aktivnostima (Hudson, 2018). Također, za ovaj je dijagnostički kriterij ADHD-a karakteristično i *sanjarenje* pod nastavnim satom, koje se često očituje gledanjem kroz prozor i drugim sličnim aktivnostima, koje ukazuju na odsutnost učenika (Taylor, 2008).

Ipak, postoje određeni načini koji mogu pomoći pri održavanju djetetove pažnje. Ukoliko mu se posveti individualna pažnja od strane učitelja, dijete je u stanju ostati na zadatku dulje vrijeme, nego je to uobičajeno. Osim toga, kako bi određeni zadatak učinili zanimljivim za dijete, nužno je imati na umu da bi predmet bavljenja trebao biti u njegovoj sferi interesa (Hudson, 2018).

Nagrađivanje za uložen trud za svako dijete predstavlja pozitivno iskustvo, stoga je preporučljivo koristiti se i ovim postupkom. Drugim riječima, ukoliko učitelj ponudi zadatak s neposrednom nagradom djetetu s ADHD-om, moglo bi doći do svojevrsnog pomaka pri uspostavljanju i održavanju njegova fokusa (Hughes i Cooper, 2009). S ciljem održavanja njegove pažnje, djetetu s ADHD-om potrebno je osigurati mogućnost određivanja *vlastitog tempa* ili *vlastitog izbora* umjesto nametanja istih od strane druge osobe. Sukladno tomu, biranje zadatka samo po sebi predstavlja intrinzičnu nagradu, dok je, s druge strane, ekstrinzična nagrada nedovoljno motivirajuća za prebacivanje pažnje djeteta na određeni zadatak (Hughes i Cooper, 2009).

Nadalje, pristup koji služi kao svojevrsna alternativa prethodnome govori kako je srž problema djece s teškoćama nepažnje u deficitu u motorici. Naime, zagovaratelji ovoga

pristupa tvrde kako djeca s ADHD-om posjeduju probleme s kontroliranjem vlastite motorike, što za posljedicu ima sporo rješavanje zadataka. Sukladno tomu, ukoliko im učitelji osiguraju više vremena za izvršavanje zadataka, djeca bi trebala biti sposobna uspješno ih izvršiti (Sergeant i Scholten, 1985, prema Hughes i Cooper, 2009).

Hiperaktivnost

Hiperaktivnost možemo definirati kao „uobičajeno pojavljivanje i izvođenje slabijih motoričkih aktivnosti koje su abnormalno visokog intenziteta i učestalosti“ (Hughes i Cooper, 2009). Njezine karakteristike vidljive su u nemogućnosti opuštanja kao i nemiru kod djeteta, koji se očituje u čestom dizanju s mjesta, lupkanju rukama i nogama ili pretjeranom govorenju (Hudson, 2018). Učestalo gurkanje, povlačenje te dodirivanje drugih ljudi ili stvari također su uobičajeni obrasci ponašanja djece s ovim tipom ADHD-a (Taylor, 2008). Osim toga, hiperaktivnoj je djeci svojstveno i kaotično ponašanje poput kašnjenja ili nošenja pogrešnih knjiga ili opreme (Hudson, 2018).

Unatoč učestalom postavljanju zahtjeva učitelja i roditelja za promjenom nepoželjnog ponašanja, hiperaktivna djeca ne uspijevaju značajno poboljšati vlastito ponašanje, odnosno njihova je promjena ponašanja minorna. Ipak, pri postizanju promjena korisno je davanje jasnih uputa o poželjnom ponašanju. Te je upute važno davati polako te ih je nužno ponavljati. Cilj je ovakvoga postupanja učitelja pomoći hiperaktivnom djetetu da percipira kako je učiteljeva intencija pružanje pomoći pri uspostavljanju njegove kontrole (Hughes i Cooper, 2009).

Impulzivnost

Impulzivnost jest pojavni oblik ADHD-a kojega karakteriziraju nestrpljivost, ljutnja i agresivnost, zabrinutost te uznemirenost (Hudson, 2018). Impulzivno se ponašanje očituje u obliku nestrpljenja (Hughes i Cooper, 2009). Naime, vidljivo je u situacijama kada je djetetu teško čekati njegov red dok sudjeluje u igri, stoga se gura. S ciljem privlačenja pažnje, dijete ponekad želi izviknuti odgovor za vrijeme rasprave (Hudson, 2018). Pri tome, učenik uglavnom daje odgovor bez prethodnog podizanja ruke (Taylor, 2008). Osim toga, za impulzivnu je djecu karakteristično i da ih se poima nemarnom te neuljudnom, a često i asocijalnom. Potonji epitet ovakva djeca nerijetko dobivaju na

temelju toga što se često čini kao da ne poštuju društvene norme (Hughes i Cooper, 2009). Neuljudnost se djeci s ovim vidom ADHD-a ponekad pripisuje zbog činjenice da često zaborave unaprijed promisliti prije nego nešto kažu ili učine, čime kod sugovornika izazivaju negativne emocije poput ljutnje. Naime, u takvim se situacijama stječe dojam kako impulzivna djeca nemaju razvijenu empatiju, odnosno ne misle na druge, koji iz dijaloga izlaze povrijeđeni (Taylor, 2008).

Gotovo je univerzalno prihvaćeno takvo poimanje impulzivnosti čije je primarno obilježje nemogućnost postizanja samokontrole. Drugim riječima, možemo govoriti o osobama koje se bore s kontroliranjem reakcije na dobiveni podražaj. To bi značilo da kod ove djece kognitivne funkcije, čiji je cilj zaustaviti se, odnosno ne podleći reagiranju na impulzivan način, ili nisu uopće aktivirane, ili se aktiviraju nedovoljno brzo da bi postale učinkovitima (Barkley, 1997, prema Hughes i Cooper, 2009).

Kao i kod prethodnog dijagnostičkog kriterija ADHD-a, valja istaći kako se bolji angažman djece te poboljšanje njihove kvalitete rada može postići davanjem jasnih i preciznih uputa. Također, važno je postići da djeca na pravi način percipiraju što se od njih traži, makar to iziskivalo i učestalo ponavljanje uputa potrebnih za rad (Hughes i Cooper, 2009).

2.2.Djeca s teškoćama iz perspektive zakonske regulative

Odgoj i obrazovanje učenika temeljeni su na načelima uvažavanja različitosti učenika kao i prihvaćanja različitih karakteristika razvoja učenika. Također, oni se temelje i na osiguravanju uvjeta i potpore za ostvarivanje maksimalnoga razvitka potencijala svakoga pojedinca, izjednačavanja mogućnosti za postizanje najvećeg mogućeg stupnja obrazovanja te ostvarenja odgoja i obrazovanja učenika, prema načelu blizine njegova mjesta stanovanja (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

Učenik s teškoćama u razvoju učenik je s takvim sposobnostima, koje u međudjelovanju s raznim okolinskim čimbenicima ograničavaju njegovo cjelovito, efektivno te ravnopravno sudjelovanje s ostalim učenicima u procesu odgoja i obrazovanja. Uzrok

pojavljivanja takve naravi sposobnosti kod učenika nije jednoznačan. One mogu proizlaziti iz različitih oblika oštećenja, bilo ono intelektualne, mentalne, tjelesne ili osjetilne prirode kao i iz poremećaja funkcija. Osim toga, proizlaze i iz kombinacije različitih prethodno navedenih oblika oštećenja i poremećaja (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

Vrednovanje učeničkoga se rada provodi kroz evaluaciju njegova odnosa prema radu i postavljenim zadacima te odgojnim vrijednostima (Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, 2010).

Primjereni program odgoja i obrazovanja nastavni je plan i program koji otvara mogućnost za postizanje odgojno-obrazovnoga napretka učenika. Pri tome, nastoje se poštivati specifičnosti djetetove utvrđene teškoće i njegova cjelokupnog funkcioniranja te se uvažavaju njegove odgojno-obrazovne potrebe (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015). U okviru svih aktivnosti, koje se odnose na djecu s teškoćama, primarni će značaj biti posvećen najboljim interesima djeteta (Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom, 2007).

Sukladno vrsti i stupnju teškoće, razlikujemo četiri primjerena odgojno-obrazovna programa namijenjena učenicima s teškoćama. Prvi je redoviti program uz individualizirane postupke namijenjen učenicima koji su, obzirom na vrstu teškoće, u mogućnosti svladavati redoviti nastavni plan i program bez sadržajnog ograničavanja. Ipak, zbog specifičnosti u njihovu funkcioniranju, potrebno je primjenjivati individualizirane postupke u radu. Nadalje, slijedi redoviti program s prilagođenim sadržajima i individualiziranim postupcima namijenjen učenicima koji nisu u mogućnosti svladavati redoviti nastavni plan i program bez sadržajnog ograničavanja. Izuzev potrebe za primjenom individualiziranih postupaka u radu, u okviru ovoga je programa učenicima potrebna i prilagodba samoga sadržaja. Idući je posebni program uz individualizirane postupke, koji čini posebno strukturirani sadržaj nastavnih planova i programa prilagođen mogućnostima i sposobnostima učenika. Ovaj se program određuje onim učenicima koji ne mogu svladavati niti jedan od prethodno navedenih

dvaju oblika redovitih programa. Posljednji od četiriju primjerenih odgojno-obrazovnih programa jest posebni program namijenjen stjecanju kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga življenja i rada uz primjenu individualiziranih postupaka. Riječ je, naime, o programu koji se provodi u odgojno-obrazovnoj skupini kao obvezno osnovno obrazovanje. Imajući u vidu individualne funkcionalne sposobnosti učenika, ovaj program ima za cilj osposobljavanje učenika za obavljanje najjednostavnijih aktivnosti svakodnevnoga života i rada. Provodi se od 6. do 21. godine života. Kada je riječ o realizaciji samih programa, važno je istaći kako se isti realiziraju na četiri načina: u redovitom razrednom odjelu, djelomično u redovitom, a djelomično u posebnom razrednom odjelu, u cijelosti u posebnom razrednom odjelu te u odgojno-obrazovnoj skupini. Strukturiranje razrednih se odjela i odgojno-obrazovnih skupina vrši na temelju dobi učenika i vrsti primjerenoga programa odgoja i obrazovanja (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

Dodatni programi odgoja i obrazovanje te rehabilitacije koji se određuju kao dio primjerenoga programa odgoja i obrazovanja učenika jesu:

- program edukacijsko- rehabilitacijskih postupaka,
- program produženoga stručnog postupka,
- rehabilitacijski programi (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

Privremeni su oblici odgoja i obrazovanja:

- nastava u kući,
- nastava u zdravstvenoj ustanovi,
- nastava na daljinu (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

Optimalan je broj učenika u razrednom odjelu 20 (Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 2008). U redoviti razredni odjel moguće

je uključiti najviše tri učenika s teškoćama koji rade po prilagođenom programu, pri čemu je tada maksimalni broj učenika ograničen na 24 (Pravilnik o izmjenama i dopunama pravilnika o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi, 2010). Pri uključivanju jednoga učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, broj se učenika u razrednom odjelu smanjuje za dva učenika (Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 2008).

Temeljem medicinske, pedagoške, psihologijske, edukacijsko-rehabilitacijske te socijalne ekspertize, utvrđeno je kako su poremećaji u ponašanju te oštećenja mentalnog zdravlja stanja uvjetovana određenim organskim faktorom ili progredirajućim psihopatološkim stanjem. Očituju se oštećenim intelektualnim, emocionalnim i socijalnim funkcioniranjem. Dakle, tu možemo svrstati i poremećaje aktivnosti i pažnje (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015).

2.3.Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama

Kako bismo razumjeli pojam odgojno-obrazovne integracije djece s teškoćama, najprije valja definirati sam pojam djece s teškoćama. Naime, različiti su pristupi pojašnjavanju istoga, stoga u nastavku slijede definicije iz različitih perspektiva. Ono što je prvotno važno istaći jest diferencijacija u samoj terminologiji. Drugim riječima, različiti autori različito pristupaju formulaciji samoga pojma. Primjerice, danas možemo govoriti o „djeci s teškoćama“ kao najprihvatljivijem, odnosno uvriježenom pojmu. Ranije je taj pojam bio proširen, stoga smo se susretali s njegovim ondašnjim varijacijama kao što su „djeca s (po)teškoćama u razvoju“, „djeca sa smetnjama u razvoju“ te „djeca s invaliditetom“. Štoviše, pojam djece s posebnim potrebama također se upotrebljavao kao sinonim za „djecu s teškoćama“, no nužno je naglasiti njihove terminološke distinkcije. Naime, pojam „dijete s posebnim potrebama“ nadređeni je pojam potonjem. Dijete s posebnim potrebama definira se kao dijete koje zahtijeva posebni oblik pažnje, odnosno dijete koje se nalazi na jednom (iznadprosječnom) ili drugom (ispodprosječnom) kraju spektra mentalnih sposobnosti, ili dijete čiji razvoj pati zbog teškoća pri učenju, fizičkog ili senzornoga nedostatka, odnosno invalidnosti (Stoppard,

2004, prema Bouillet, 2010). S druge, pak, strane, pojam djece s teškoćama podrazumijeva svaku osobu koja posjeduje tjelesni, osjetilni ili mentalni vid teškoće, čija je posljedica trajna ili privremena, odnosno 12 mjeseci smanjena mogućnost zadovoljavanja osobnih potreba u svakodnevnom životu (Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom, 2005, prema Bouillet, 2010). Djecu s teškoćama karakteriziraju teškoće u vidu razvoja i učenja, emocionalnih i ponašajnih probleme te teškoća uvjetovanih odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim faktorima (Špelić i Zuliani, 2011).

Odgojno-obrazovna integracija učenika s teškoćama podrazumijeva postizanje suglasja glede mogućnosti, zahtjeva i uvjeta u kojima se odvija sam proces odgoja i obrazovanja, a povrh svega, prilagodbu didaktičko-metodičkog pristupa svakom pojedinom djetetu. Drugim riječima, pri odabiru strategija rada te edukacijskih sadržaja, glavni je kriterij njihova primjerenost postojećim sposobnostima djeteta (Bouillet, 2010). Nadalje, pod integracijom podrazumijevamo kreiranje takvih uvjeta koji će djeci s teškoćama u svakoj situaciji osigurati upravo onakvu okolinu koja će u najmanjoj mjeri ograničavati njihov razvoj (Bouillet, 2010, prema Božac, 2017).

Dvije su vrste odgojno-obrazovne integracije: potpuna i djelomična. Potpuna odgojno-obrazovna integracija može se ostvariti ukoliko se u razredni odjel osnovne škole uključe učenici s lakšim teškoćama u razvoju[1]. Takva se praksa, u pravilu, provodi u nižim razredima osnovne škole, odnosno od prvoga do četvrtoga razreda (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015). U redoviti razredni je odjel moguće uključiti maksimalno troje učenika s teškoćama koji rade po prilagođenom programu. U slučaju da je u redoviti razredni odjel uključen jedan učenik s teškoćama, tada isti može imati maksimalno 28 učenika. Ukoliko je riječ o dvama učenicima s teškoćama, odjel može imati najviše 26, dok onaj s trima učenicima s teškoćama može doseći maksimalni broj od 24 učenika (Pravilnik o

[1] Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), u tekstu se rabi sintagma „učenici s teškoćama u razvoju“. Naime, riječ je o postojećoj terminološkoj distinkciji, odnosno nesuglasju između Državnog pedagoškog standarda osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008) i Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015).

izmjenama i dopunama pravilnika o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi, 2010).

S druge strane, potonji se oblik odgojno-obrazovne integracije najčešće odnosi na uključivanje učenika s lakšim oblikom mentalne retardacije[2], koji dio svoga vremena provode u razrednom odjelu s drugim učenicima, dok preostali dio programa realiziraju uz pomoć stručnjaka-defektologa u posebnom razrednom odjelu (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015.)

Odgojno-obrazovna integracija usmjerena je k široj socijalnoj integraciji osoba s teškoćama te kao takva uključuje puno više od njihove puke fizičke prisutnosti u razrednom odjelu ili redovitoj odgojno-obrazovnoj skupini (Bouillet, 2010, prema Božac, 2017). Naime, ovo je osobito važno naznačiti obzirom da se značenje integracije u praktičnom smislu nerijetko reducira isključivo na segment fizičke integracije učenika. Pri tome, od učenika se često očekuje da se prilagodi uvjetima i očekivanjima škole. Njegovo mjesto u školi biva određeno prema njegovim sposobnostima, stoga je učenik s teškoćama nerijetko zakinut za određena prava (Igrić i sur., 2015, prema Božac, 2017). Tomu u prilog ide i stav autorice Zuckerman (2016), koja drži da je jedan od razloga postizanja neuspjeha pri provođenju procesa integracije upravo nemogućnost udovoljavanja specifičnim zahtjevima koji bivaju nametnuti. Naime, to uključuje prostorno-materijalno uređenje škole, broj učionica kao i njihovu veličinu. Također, jedan od razloga za neuspjeh jest puka tolerancija umjesto prihvaćanja djece s teškoćama (Zuckerman, 2016, prema Božac, 2017).

Krajnji je cilj ovakvoga postupka postizanje inkluzije, odnosno aktivno uključivanje djece u sve segmente procesa odgoja i obrazovanja (Bouillet, 2010). Naime, riječ je također o procesu uključivanja djece s teškoćama u odgoj i obrazovanje, no njezin je cilj, osim socijalizacije djeteta, i odgojno-obrazovni učinak, razvoj adaptivnih sposobnosti djeteta kao i jačanje njegova samopoštovanja (Tomić i sur., 2019). Pri tome, djecu se promatra te tretira kao aktivne subjekte, a ne puke pasivne primatelje

[2] Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), u tekstu se rabi sintagma „mentalna retardacija“. Naime, riječ je o zastarjeloj inačici te je za ovaj poremećaj primjereniji te danas uvriježen pojam „intelektualne teškoće“.

informacija. Na taj način organiziran proces odgoja i obrazovanja za cilj ima kreiranje sustava prilagođenoga različitostima djece, koji svoj djeci, bez obzira na različitost njihovih potreba, pruža kvalitetne uvjete za učenje (Bouillet, 2010).

2.4.Socijalni aspekt funkcioniranja djece s ADHD-om

Dijete s ADHD-om nerijetko biva poimano kao pojedinac kojemu je svojstveno sporije usvajanje socijalnih vještina. Ipak, Barkleyjeva teorija upućuje na to da teškoće u socijalnom funkcioniranju nisu isključivo rezultat slabije usvojenih socijalnih vještina nego nedostatka učinkovitosti u pouzdanom korištenju istih, čak i onda kada su već usvojene. Drugim riječima, primjena naučenih socijalnih vještina u svakodnevnim situacijama predstavlja velik izazov djetetu s ADHD-om. Upravo zbog spomenutih teškoća, ova djeca češće bivaju neshvaćena od strane njihovog okruženja. Također, nerijetko su izložena kritici, kažnjavanju, etiketiranju i stigmatiziranju od strane društva kao i socijalnom odbacivanju te izolaciji (Tseng, Kawabata i Gau, 2011, Hoza, 2007, prema Bartolac, 2013.).

Odbijanje od strane vršnjaka objašnjivo je teorijom socijalne razmjene (Blau, 1964, Kelley i Thibaut, 1978, Aronson i sur., 2005, prema Bartolac, 2013). Ona nam govori kako ljudi održavaju socijalne odnose na temelju kalkuliranja, odnosno odvagivanja kvalitete društvene razmjene s drugima kao i procjene o tome koliko pojedini odnos zadovoljava njihove potrebe. Pretpostavka je kako će se dijete koje nema ADHD primarno odlučiti za manje zahtjevan prijateljski odnos s ostalom djecom nego za često nepredvidljiv odnos s djetetom s ADHD-om, koji svojim ponašanjem stvara dojam impulzivnog, nepredvidivog pojedinca (Bartolac, 2013). Posljedično, djeca s ADHD-om bivaju uskraćena za iskazivanje svojih vrlina, pri čemu u prvom planu ostaju vanjski, vidljivi znakovi ponašanja koji stvaraju negativnu sliku o njima. Osim toga, čak i u situacijama kada dijete s ADHD-om pokazuje elemente poželjnoga ponašanja, ono je često protumačeno kao nametljivo ili odbojno zbog pojedinih za ADHD karakterističnih obrazaca ponašanja poput preglasnog govora ili zadiranja u tuđi osobni prostor. Takve situacije kod djece s ADHD-om stvaraju osjećaj zbunjenosti i nemoći (Barkley, 2006, prema Bartolac, 2013).

Prelazak iz predškolske ustanove, u kojoj je dominantno prisutna aktivnost slobodna igra te sloboda kretanja, u osnovnoškolsku ustanovu, vrlo je često osobito teška promjena za ovu djecu. Naime, već se u prvom razredu osnovne škole od djece očekuje mirno dugotrajno sjedenje kao i selektivno usmjeravanje pažnje na nastavni sadržaj (Bartolac, 2013), što svoj djeci predstavlja svojevrsni šok, a osobito djeci s ADHD-om. Deficit pažnje, hiperaktivnost, nepredvidivost i impulzivnost prepoznatljive su osobine djece s ADHD-om. Budući da su zahtjevi tradicionalne škole vrlo često rigidnog karaktera, navedene osobine učenika predstavljaju prepreku uspješnoj prilagodbi tako postavljenim zahtjevima. Postaje uočljivo kako dijete ne može mirno sjediti poput drugih učenika, kako nemirom ometa druge, ali i sebe u radu. Također, postignut školski uspjeh ovoga je djeteta slabiji od njegova intelektualnog potencijala, što za posljedicu ima frustraciju i djeteta i učitelja. Dijete je neprilagodljivo, teško podnosi dugi boravak u školi te ga zasićuje zatvoreni prostor. Javlja se dosada prije nego kod njegovih vršnjaka zbog čega učenik posebno iskazuje jaku potrebu za aktivnošću te kretanjem. Obzirom na slabu koncentraciju, drugi ga učenici nerijetko ometaju u radu. Vrlo često doživljava neuspjeh zbog kojega sam sebe kritizira te kažnjava svoje nepoželjno ponašanje. Uzevši sve navedeno u obzir, postaje jasno kako je školsko iskustvo djeteta s ADHD-om uglavnom neugodno. Dijete postaje nesretno, njegovo je samopoštovanje na niskoj razini te naposljetku biva nemoćno. Situacija izvan škole također postaje lošijom. Kvaliteta odnosa s roditeljima, koji ne shvaćaju postojanje problema kod svojega djeteta, također se srozava (Kadum-Bošnjak, 2006). Naime, nerijetko dolazi do nesklada i negativnih interakcija između djeteta s ADHD-om i njegovih roditelja, odnosno obitelji (Američka psihijatrijska udruga, 2014).

Kretanjem u prvi razred, osim promjene prelaska iz predškolske u školsku ustanovu, događa se i promjena u djetetovoj široj okolini. Naime, u to vrijeme najčešće prestaje i tolerantnost socijalne okoline na djetetovo ponašanje jer se smatra da je dijete tada „već dovoljno veliko“. Posljedično, dijete i roditelji suočavaju se sa sve učestalijim neodobravanjem i neprihvaćanjem od strane okoline (Bartolac, 2013).

Imajući u vidu da većina učenika s ADHD-om u pravilu želi raditi dobro (Thompson, 2015), važno je istaći kako se velik dio njih zaista želi prilagoditi brojnim zahtjevima školskog okružja. Ipak, pri tome nailaze na razna ograničenja i teškoće. Tomu u prilog

idu i postojeći rezultati istraživanja (Manuzza i Klein, 2000). Tako su, naime, istraživači Manuzza i Klein (2000) pratili razvojni put djeteta s ADHD-om do njegove odrasle dobi ističući kako je za mnoge taj put bio trnovit. Osim toga, rezultati istraživanja ukazuju da djeca s ADHD-om imaju manji broj godina školovanja, polažu manji broj ispita te, samim tim, imaju lošije ocjene i ostvaruju lošije rezultate na standardiziranim testovima. Osim ovih pokazatelja njihova (ne)uspjeha, brojni rezultati istraživanja ukazuju i na njihovo loše funkcioniranje u socijalnoj okolini, manjak prijatelja, lošiju prilagodbu socijalnim zahtjevima te, posljedično, veći broj problema. Ujedno se nalaze i u opasnosti od internaliziranja osjećaja niže vrijednosti i manjka samopouzdanja te ulaska u antisocijalna te kriminalna ponašanja (Ozdemir, 2009, Miller i sur., 2010., prema Bartolac, 2013). Osim toga, kod osoba s ADHD-om postoji veća vjerojatnost za zadobivanje ozljeda nego kod njihovih vršnjaka. Vozači s ADHD-om imaju i veću vjerojatnost za sudjelovanje u prometnim nesrećama i drugim oblicima prekršaja (Američka psihijatrijska udruga, 2014).

Uzevši u obzir ozbiljnost navedenih ishoda, važno je naglasiti kako je nužno planiranje te provedba preventivnih programa, osobito u okviru samog školskog sustava (Bartolac, 2013). Ipak, prije toga važno je dodatno istražiti pojedina pitanja, kako bismo same programe prilagodili stvarnim potrebama postojećeg problema te potencijalno postigli određeni napredak.

2.5.Kreiranje razrednog ozračja po mjeri učenika s ADHD-om

2.5.1. Koncept razrednog ozračja

Različiti su pristupi definiranju razrednoga ozračja. Neki autori isto izjednačuju sa školskim ozračjem, dok drugi vide razredno ozračje kao dio školskoga ozračja. Prema prvome pristupu, razredno i/ili školsko ozračje definira se kao sustav shvaćanja, vrijednosti, vjerovanja, normi, svakodnevnih praksi, principa, propisa, metoda poučavanja te organizacijskog uređenja (Cohen i sur., 2009, prema Diković, 2013).

S druge, pak, strane, potonji pristup definiranju ovoga problema interpretira razredno ozračje kao unutarnju, relativno konstantnu kvalitetu skupa obilježja razreda kojega učenici potencijalno mogu doživjeti te koji mogu utjecati na njihovo zadovoljstvo samom nastavom (Bošnjak, 1997, prema Brtan, 2018). Za razliku od školskog ozračja, koje se odnosi na širok spektar odnosa u vodstvu škole, među nastavnicima, učenicima i svim zaposlenima u školi, razredno ozračje podrazumijeva procese u užem okruženju, odnosno u razrednome odjelu ili u manjim podskupinama (Vrgoč, 1997). Riječ je, naime, o interakcijskom međudjelovanju socijalnoga, psihološkoga te organizacijskog aspekta događanja u razredu (Zabukovec, 1994, prema Vrgoč, 1997). Sukladno tomu, ovakvo poimanje razrednoga ozračja pretpostavlja važnost ličnosti pojedinca u razrednome okruženju kao i elemente samoga nastavnoga procesa (Brtan, 2018).

Razredno ozračje možemo pojmiti kao kategoriju koja se odnosi na spoznata događanja u samome razredu poput nastavničke potpore, zadovoljstva, povezanosti, natjecanja, teškoća te istraživanja (Vrgoč, 1997). Ono nedvojbeno podrazumijeva poštovanje postojećih demokratskih vrijednosti poput poštovanja drugih, uzajamnoga povjerenja, suradnje te solidarnosti (Domović, 2004). Naime, kao takvo, razredno okruženje može snažno djelovati na motivaciju učenika te, posljedično, na (re)definiranje stavova prema samome učenju (Kyriacou, 2011). Nadalje, značajke razrednoga ugođaja, koji bi trebao poticati učenika na učenje, jesu takve da je svrhovit, radni, opušten, poticajan, srdačan te sređen. Ugođaj koji ima takve karakteristike olakšava učenje jer uspostavlja i održava pozitivan odnos kao i samu motiviranost učenika za nastavni sadržaj. Kada je riječ o svrhovitom i radnom ugođaju, bitno je naznačiti važnost dobre organiziranosti te detaljnoga praćenja učeničkoga napretka. Učenik prihvaća autoritet nastavnika kao svojevrsnoga organizatora. Formiraju se očekivanja od strane učitelja, ali i učenika. Naime, riječ je o pozitivnim očekivanjima, koja podrazumijevaju da će se učenici potruditi učiniti ono što učitelj zadaje te da će, samim time, postići napredak. Uspostavom takvih očekivanja uspijevamo postići (samo)poštovanje te međusobno uvažavanje učenika. Također, vrlo je poželjno odrediti realistična očekivanja uspjeha te, kada i ukoliko je to potrebno, pružiti pomoć i podršku učenicima (Kyriacou, 2001).

Naime, proces učenja jest visokorizična aktivnost, stoga je u njemu nerijetko prisutan neuspjeh, koji može biti vrlo bolan za učenika (Kyriacou, 2001). U takvim je

situacijama, dakle, vrlo važna podrška te oslonac učitelja. Ipak, bez obzira na neupitan značaj pružanja pomoći od strane učitelja, osobito je poželjno poticati te ohrabrivati učenike da se samostalno suočavaju s postojećim problemima. Upravo je to važno istaći zbog činjenice da se pojedini učenici mogu suviše naviknuti na pružanje pomoći te tako postati ovisnima o nastavniku. Tada potencijalno dolazi do prestanka pomnog praćenja nastavnoga sata, odbijanja učenja nastavnoga sadržaja kao i drugih neželjenih obrazaca ponašanja učenika. Ukoliko se radi o učeničkom neposluhu, smirenost pri rješavanju problema pomaže učenicima da se opuste. Srdačnost koja je prisutna kod učitelja šalje učeniku poruku kako je učitelju stalo do njega, ali i do njegova učenja (Kyriacou, 2001).

Nedvojbeno je kako većina učitelja želi uspostaviti pozitivno razredno ozračje. Pri tome, valja se voditi određenim standardima koji mogu poslužiti kao pomoć pri odvijanju spomenutoga procesa. Sukladno tomu, praćenje poučavanja i pravovremena intervencija prvi su korak k uspostavi pozitivnog razrednog ozračja. Na taj način učitelj osigurava valjano učenje te disciplinu. Također, uspostava, ali i održavanje svrsishodne radne atmosfere od velikoga je značaja. Kao što je već ranije spomenuto, važno je i odrediti te iznijeti visoka očekivanja vezana uz ponašanje učenika. Posljednji, ali ne i manje važan korak pri uspostavi pozitivnoga razrednoga ozračja jest uspostava sigurnoga okruženja. Takvo okruženje čini da učenici osjećaju sigurnost te, samim time, stječu samopouzdanje (Kyriacou, 2001), koje postaje osnova za njihov daljnji napredak.

Bilo kako bilo, razredno ozračje jedna je od varijabli koja se reflektira, kako na emocionalni, tako i na socijalni aspekt razvoja učenika. U pozitivnom se ozračju učenik promatra kompetentnom osobom koja je sposobna učiti te usvajati nova znanja, sposobnosti i vještine. Pri tome, očekivanja su učitelja visoka i pozitivna. Budući da ne postoji mogućnost ugroze za njihovu emocionalnu sigurnost te samopoštovanje, učenici se osjećaju sigurnima. Ovakvo se ozračje može oblikovati ukoliko se učenicima omogući da, bez prisutnosti straha od moguće pogreške i posljedično dobivane kritike, prihvaćaju izazove u procesu učenja. Ovim načinom učenici stvaraju pozitivnu sliku o sebi, što pospješuje njihov emocionalni razvoj (Vrgoč, 1997). S druge strane, uspješan socijalni razvoj podrazumijeva uspostavljanje međusobnih odnosa učenika u razredu te razvijanje osjećaja pripadnosti kod učenika. Naime, prihvaćanjem različitosti učenika te uvažavanjem njegovih posebnosti, stvaramo osjećaj samopoštovanja kod učenika

(Vrgoč, 1997), što je od osobite važnosti upravo za učenika s teškoćama. Oni trebaju živjeti u uvjetima koji jamče dostojanstvo, jačaju djetetovo oslanjanje na vlastite snage i olakšavaju njegovu aktivnu participaciju u zajednici (Konvencija o pravima djeteta, 1989), stoga je to jedan od ključnih zadataka svake škole.

2.5.2. Razredno ozračje primjereno posebnostima djece s ADHD-om

Činitelji uspješnosti edukacije i rehabilitacije djece s teškoćama povezani su s ostalim subjektima, koji sudjeluju u njihovu edukacijskom i rehabilitacijskom procesu. To su: učitelji, učenici i, naravno, roditelji (Dulčić i Pospiš, 2003).

Zajednički je zadatak učitelja, nastavnog osoblja i roditelja osigurati inkluzivnu školsku sredinu za učenike s ADHD-om te izraditi odgovarajuće strategije za nošenje s njihovim stanjem. Na taj način dijete razvija nužno povjerenje i postaje sposobnim članom društva (Thompson, 2015). Ipak, važno je naznačiti kako cilj suradnje učitelja i roditelja ne leži isključivo u pružanju potpore djetetu, koja teži poboljšanju njegova akademska i socijalna razvoja. Ne osporavajući tendenciju k ostvarenju ovoga cilja, ne smije se zanemariti i drugi osobito važan cilj: razvoj strategija za razrješavanje problema iz svakodnevnoga života. Naime, djeca s ADHD-om nedvojbeno će biti suočena s različitim izazovnim situacijama, stoga je važno upoznati ih s društvenim pravilima te im omogućiti usvajanje kompetencija i vještina potrebnih za življenje u skladu s njima (Hughes i Cooper, 2009). Razumijevanje djeteta s ADHD-om na temelju suradnje nastavnog osoblja i roditelja od ključne je važnosti za preoblikovanje dječje sredine putem dosljednog i kohezivnog pristupa (Thompson, 2015). Bilo kako bilo, suradnja odgojno-obrazovne ustanove s roditeljima involvirat će se kao svojevrsni segment djelovanja učitelja u nastavku rada.

Jedan od ključnih činitelja za uspješnost edukacije i rehabilitacije djece s teškoćama jest učitelj. Kako bi osigurao djetetu maksimalnu pomoć u razredu, učitelj može djelovati na više različitih područja koja, prema njihovoj biti, možemo razvrstati u pet kategorija. Prva je kategorija područja djelovanja učitelja samo učenje, zatim organizacija razreda, komunikacija, njegov odnos s učenikom te suradnja s roditeljima (Velki, 2012). Nakon

toga, uslijedit će govor o značaju uloge pedagoga u oblikovanju razrednoga ozračja. Naposljetku, bit će riječi i o ulozi pomoćnika u nastavi u spomenutom procesu, kojom ćemo završiti ovo poglavlje. Sukladno tomu, u nastavku ću nastojati pojasniti svaki od navedenih pet aspekata rada učitelja te istaći značaj uloge pedagoga i pomoćnika u nastavi.

Učenje

Kao što je već prethodno naznačeno, kod učenika s teškoćama treba vrednovati njegov odnos prema radu i postavljenim zadacima te odgojnim vrijednostima (Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, 2010).

Kako bi bio od pomoći učeniku, važno je da učitelj ima na umu važnost planiranja za samog učenika. Kod realizacije nastavnog procesa, važno je naglasiti kako valja nastojati započeti nastavni sat uvijek na isti način. Potrebno je istaći cilj sata te način realizacije istoga (Hudson, 2018).

Nadalje, djeci s ADHD-om poželjno je omogućiti učenje u malim koracima, koje je predvođeno davanjem kratkih i jasnih uputa (Velki, 2012). Pri tome, posebice je učinkovito ukoliko dajemo učenicima informacije u dijelovima (Hudson, 2018). Važno ih je izgovarati blagim i smirenim glasom (Zrilić, 2011). Kako bi učenik što bolje razumio upute, nerijetko ih je potrebno ponavljati kao i zatražiti učenika da ih samostalno ponovi radi lakšeg usvajanja istih (Velki, 2012). Također, ponekad je nužno raščlaniti određeni zadatak na manje korake (Thompson, 2015). Dakako, prije davanja samih uputa važno je privući pažnju učenika. To se postiže korištenjem upozoravajućih gesta poput laganog tapšanja po ramenu (Zrilić, 2011).

Izrada nastavnih materijala relevantnih za situacije iz stvarnog života još jedan je u nizu odličnih načina za privlačenje pažnje učenika (Hudson, 2018). Naime, takvim primjerima iz svakodnevnog života predočavamo učenicima određenu situaciju, koja nerijetko proizlazi iz njihovih osobnih iskustava te im je, samim time, bliska i „opipljiva“. Ukoliko im, uz to, dopustimo da pokažu svoju kreativnost te da pri

zapisivanju koriste svoje inovativne metode (Hudson, 2018), zaista smo postigli velik pomak.

Osjećaj je posjedovanja odgovornosti, kako za ostale učenike, tako i za učenike s ADHD-om, od velike važnosti. Bitno je, dakle, dodijeliti im ulogu u kojoj će dobiti priliku biti odgovorni za određeni segment rada (Hudson, 2018). To mogu biti aktivnosti poput vođenja računa o knjigama i nastavnim sredstvima te pomaganja u održavanju reda u učionici. Na taj će se način dijete osjećati korisnim te će razviti osjećaj zadovoljstva jer dobiva priliku za pokazivanje vlastitih jakih strana (Thompson, 2015). Osim toga, s ciljem promjene same aktivnosti, ali i radi suzbijanja potencijalne napetosti te nerijetko prisutnog nemira kod učenika s ADHD-om, značajno mu je, dakle, dati određena zaduženja (Rađenović i Smiljanić, 2007). Posljedično, imanje takve uloge može pomoći u njihovu moralnu razvoju (Hudson, 2018).

Jedan vid učenja, odnosno ponavljanja događa se i pri obavljanju domaće zadaće. Naime, ona je važna svakom učeniku za ususta vljivanje nastavnog sadržaja, koji se obrađuje u školi. Ipak, učeniku s ADHD-om potrebno je u prosjeku tri puta više vremena za obavljanje određenog zadatka nego prosječnom učeniku, stoga je bitno pridržavati se određenih koraka. Primarno je važno za domaću zadaću dati jasne upute (Hudson, 2018). Osim u usmenom, poželjno ih je priložiti i u pisanom obliku radi lakšeg pamćenja i razumijevanja. Nakon toga, učitelj bi trebao provjeriti je li učenik točno napisao dobivene upute za domaću zadaću. Također, trebalo bi i donijeti odluku o tome koji je obvezni, a koji neobvezni dio pojedine domaće zadaće. Ukoliko učitelj dozvoljava, starijim se učenicima može omogućiti da mobitelom snime što je za domaću zadaću. Naime, na taj se način smanjuje mogućnost gubljenja postojećih podataka (Hudson, 2018). Naposljetku, ukoliko se dosjetimo biti kreativni pa učenicima za domaću zadaću zadamo zabavne zadatke poput kvizova ili digitalnih sadržaja kao i drugih kreativnih zadataka (Hudson, 2018), pretpostavka je kako će učenik s ADHD-om biti naročito potaknut i motiviran za rad.

Uporaba osobnih računala vrlo je korisno sredstvo za rad s učenicima s ADHD-om. Naime, ukoliko mu dopustimo primjenu računala u radu, učenik s ADHD-om ima priliku kvalitetnije izraditi te ilustrirati svoj rad. Osim toga, učenički je rad moguće prikazati cijelom razredu uz upotrebu postojeće audio-vizualne opreme. Takav oblik

rada može biti odličan faktor za pospješivanje učeničkoga samopoštovanja te dostojna alternativa za uobičajeno pisanje domaće zadaće. Također, završeni se zadatak obavljen na računalu može poslati učitelju putem elektroničke pošte, pri čemu je smanjena vjerojatnost da učenik zagubi domaći zadatak (Hudson, 2018).

Nadalje, ono što je osobito važno jest nastojati poučiti učenika metodama samonadzora. Naime, potrebno je poticati prekidanje samoga rada te provjeru dotad izvršenoga (Zrilić, 2011). Ovakav način rada omogućuje djetetu veću samostalnost te mu pomaže da konačni rezultat bude što bolji. Posljedično, dijete stvara navike za učenje u malim koracima, koje će mu kasnije biti od velike pomoći, kako za funkcioniranje u školskom, tako i u izvanškolskom okruženju te svakodnevnom životu.

Kod velikog se broja djece stvara dodatan stres zbog vremenskog pritiska, koji je nerijetko prisutan u školskom okruženju, bilo od strane učitelja, ili same školske ustanove u cjelini. Naime, kratki vremenski rokovi mogu djelovati stresno na učenika, stoga je važno omogućiti mu dovoljno vremena za obavljanje zadatka kao i odmor, ukoliko je potrebno. Poput ostalih učenika, učenik s ADHD-om također ima mnoštvo jakih strana, koje je uvijek dobro te poželjno istaći pred razredom radi jačanja samopouzdanja učenika. S tim povezano, sustav nagrada i pohvala za izvršenje zadatka također može biti snažna motivacija za kontinuirani rad (Velki, 2012). Primjerice, djeca su motivirana raditi za opipljive nagrade poput stikera (Thompson, 2015), stoga je preporučljivo često pružati razne oblike pozitivnog potkrepljenja djeci. Ukoliko se dosjetimo vlastitog sustava nagrađivanja, poželjno ga je integrirati u praksu (Hudson, 2018).

Organizacija razreda

Kada je riječ o organizaciji razreda, od presudne je važnosti uređenje samog prostornog okruženja. Drugim riječima, važno je prilagoditi prostor za mogućnost organizacije različitih vrsta aktivnosti, kako onih samostalnih, tako i onih u paru te u skupini (Velki, 2012). Ovaj potonji oblik rada osobito je vrijedan zbog razvoja socijalnih vještina kao i zbog svoje dinamičnosti i prihvaćenosti od strane učenika. Pri provedbi navedenih

oblika rada uvijek je poželjno odrediti pravila ponašanja te ih formulirati na način da su jasna i obvezna za svako dijete, pa tako i za dijete s ADHD-om (Velki, 2012).

Kada je riječ o prihvatljivim i poželjnim obrascima ponašanja, primarno je važno jasno ih prezentirati učenicima, i to u vidu davanja iskaza o vlastitim očekivanjima. Dakako, potrebno je pojasniti i neprihvatljive obrasce ponašanja te iznijeti posljedice koje proizlaze iz njih (Hudson, 2018). Kako bi im bilo jasnije koja su očekivanja, razredna je pravila ponašanja poželjno uspostaviti u dijalogu s učenicima. Pravilima je ponašanja potrebno odrediti slobodno vrijeme, definirati točnost, racionalnost i urednost u radu, razmotriti ulaženje te izlaženje iz razreda. Također, njima je važno opisati način slušanja i praćenje učiteljevih uputa, istaknuti načine traženja pomoći od učitelja kao i utvrditi način razgovora s drugim učenicima (Kadum-Bošnjak, 2006). Dosljednost u primjeni postavljenih pravila ponašanja u učionici jedan je od najvažnijih zadataka (Hudson, 2018). Naposljetku, pravila ponašanja mogu služiti i za razmatranje sudjelovanja u grupnim raspravama, odnosno isticanja važnosti poštivanja drugoga dok govori (Kadum-Bošnjak, 2006).

Aktivnosti koje se provode u grupnom radu od osobite su važnosti za razvoj socijalnih vještina djeteta s ADHD-om (Velki, 2012). Ostvarivanje takvoga je rada lakše postići ukoliko učitelj(ica) po vlastitom nahođenju vrši odabir članova grupe. S ciljem izbjegavanja sukoba, svakome je članu potrebno dati posebnu ulogu. Kao što je to inače praksa, zadatke valja podijeliti u seriju manjih, ostvarivih koraka. Također, preporučljivo je učenicima dati jasan vremenski okvir za izvršavanje zadatka te ih podsjetiti koliko im je vremena ostalo (Hudson, 2018).

Kada govorimo o organizaciji razrednog odjela, važno je uzeti u obzir sjedenje učenika s ADHD-om. Najprije valja istaći kako bi bilo idealno da sjede u prednjem dijelu učionice ili eventualno na kraju reda, kako bi se moglo proći pored njih. Također, poželjno je da sjede pokraj prijatelja ili dobroga uzora. Unatoč čestim promjenama u rasporedu sjedenja, bilo bi dobro kada bi učeniku, zarad osjećaja sigurnosti, dopustili da zadrži isto mjesto. Ako mu je potrebna promjena aktivnosti, treba mu omogućiti njegovo mjesto u zadnjem dijelu učionice (Hudson, 2018). Ipak, ukoliko galama te žamor učenika u razredu učeniku s ADHD-om stvara distrakciju, važno je razmotriti razredno okruženje te reducirati galamu (Thompson, 2015). Osim razrednog žamora i

buke, učenike ometa i bilo koji drugi vid buke, čak i onda kada je riječ o zvuku niske frekvencije, koji nerijetko ostaje nezamijećen od strane drugih. U tim je situacijama poželjno preusmjeriti fokus učenika uključivanjem klime ili puštanjem lagane glazbe. Neki učitelji ovome problemu pristupaju i na način da dopuštaju učenicima da koriste slušalice pri rješavanju zadataka (Taylor, 2008). Primjenom spomenutih i drugih sličnih metoda zadovoljavamo potrebe koje ima dijete s ADHD-om, što mu omogućuje lakše praćenje i realizaciju postavljenih zadataka. Ipak, pri tome ne bismo smjeli zanemariti niti potrebe ostalih učenika (Hudson, 2018).

Postavljeni zadatci trebali bi uključiti djecu s ADHD-om u interakciju s njihovim vršnjacima. Primjenom takvog načina rada dijete držimo angažiranim te motiviranim za isti. Primjer dobre prakse bio bi korištenje računala s prijateljem za vrijeme odmora (Thompson, 2015). Također, angažirati ga možemo i ukoliko mu dopustimo da podijeli udžbenike ili bilježnice. Tako učenik dobiva dodatan razlog za kretanjem (Hudson, 2018). Tijekom provedbe različitih oblika aktivnosti važno je pomoći djetetu u organiziranju njegovoga materijala, radnoga mjesta kao i njegovoga vremena, i to putem pružanja jasne strukture (Thompson, 2015).

Kao i u većini drugih segmenata rada, učenicima s ADHD-om potreban je poseban pristup i kada je riječ o pisanju ispita. Individualiziran bi pristup u ovome kontekstu predstavljao, primjerice, zadovoljavanje potrebe za dodatnim vremenom, pauze radi odmora ili upotrebu tehničkih sredstava. Također, u određenim bi situacijama to mogla biti i ponuda posebne prostorije dovoljno udaljena od ometajućeg izvora. Takva bi prostorija trebala nuditi učeniku mogućnost za nesmetano kretanje. Cilj je odabira posebne prostorije bolja koncentracija kao i zadovoljavanje drugih potreba djeteta s ADHD-om, koje mu olakšavaju neometano rješavanje ispita (Hudson, 2018).

Ono što je specifično za učenike s ADHD-om jest činjenica da imaju izraženu potrebu biti upućeni u tijek aktivnosti te znati njihova vremenska određenja, stoga je takva vrsta obavijesti svim učenicima uvijek dobar podsjetnik (Velki, 2012). S tim povezano, potencijalne promjene u rasporedu čest su izvor frustracije kod učenika s ADHD-om, stoga ih je potrebno pravovremeno najaviti učenicima (Velki, 2012). Osim najave samoga slijeda aktivnosti i isticanja potencijalnih promjena u rasporedu, dobro je i specificirati sredstva potrebna za izvršenje istih (Zrilić, 2011). Dakle, važno je pažljivo

upravljati promjenama, kako bismo smanjili vjerojatnost pojavljivanja negativnih emocija i kaotičnog stanja izazvanog poremećajem učenikove rutine (Hudson, 2018).

Djeca s ADHD-om nerijetko se susreću sa situacijama kada se osjećaju izvan kontrole. Budući da takvo iskustvo za njih može biti preplavljeno različitim negativnim emocijama, potrebno je odrediti mjesto u učionici gdje učenik može otići (Thompson, 2015). U takvim situacijama osobito je važno dopustiti kretanje učeniku s ADHD-om tijekom nastavnog sata. S ciljem boljeg koncentriranja, poželjno mu je osigurati predmete poput lopte za smanjenje stresa ili komada tkanine (Hudson, 2018). To će mu dati vrijeme da se smiri. Kao svojevrsna pomoć u takvim situacijama može poslužiti osmišljavanje njegove strategije za stanje izvan kontrole, u čemu učitelj može pružiti vlastitu pomoć (Thompson, 2015). Ipak, brojne su distrakcije i pravila koja mogu biti vrlo teška za dijete s ADHD-om (Thompson, 2015), stoga treba opetovano naglašavati važnost poznavanja same teškoće, ali i djeteta u cijelosti. Bilo kako bilo, zbog postojanja raznih vidova teškoća s planiranjem kao i poštivanjem zadanih rokova kod učenika s ADHD-om, nužno je individualno vođenje te pružanje kontinuirane podrške (Hudson, 2018).

Komunikacija

Nerijetko učenici s ADHD-om imaju teškoće s primanjem komunikacijskih poruka iz okoline (Velki, 2012). Ipak, Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2020) ističe kako svako dijete ima pravo na dotok informacija ili sadržaja utemeljenih na suvremenim znanstvenim i obrazovnim standardima važnim za potpun i skladan razvoj njihove osobnosti, a koje se prenose na objektivan, kritički i pluralistički način. Sukladno tomu, poželjno je uspostaviti djetetu blizak vid komunikacije.

Poruke koje se šalju učenicima u vidu različitih informacija nerijetko su vrlo složene i nestrukturirane, stoga za velik broj učenika, a osobito za učenika s ADHD-om, često bivaju neshvatljive i apstraktne. Upravo zbog toga, informacije koje se daju učeniku trebaju biti popraćene slikama, modelima i konkretnim primjerima (princip zornosti) (Zrilić, 2011).

Vrednovanje učenikovih postignuća može se pojmiti kao određeni vid komunikacije. Kada je ono u pitanju, ključno je odlučiti što nam je najvažnije u određenom radu te ocijeniti isti u skladu s tim. Ukoliko je riječ o kreativnom pisanju, trebalo bi se voditi onime što je inače ključno za kvalitetan rad, a to je sam sadržaj rada. S druge strane, rukopis i pravopis također su važni kod pisanja, no u ovom ih slučaju treba promatrati kao periferni segment samoga rada te se ne voditi njima pri ocjenjivanju. Pri ispravljanju rada, trebalo bi izbjegavati korištenje crvene olovke. Osim toga, naglasak je na davanju pozitivnih komentara kao i konstruktivnih prijedloga, koji bi potencijalno mogli poslužiti kao pomoć pri izradi daljnjih radova (Hudson, 2018). Bilo kako bilo, fokus treba biti na vrednovanju učenikova truda i napretka, a ne sposobnosti (Vrgoč, 1997).

Jedna od središnjih uloga učitelja u radu s djetetom s ADHD-om jest bivati stvaratelj ozračja u kojem su poštivanje i prihvaćanje različitosti jedni od glavnih imperativa. Naime, upravo na satu osobnog, socijalnog i zdravstvenog odgoja pruža se mogućnost razmatranja brojnih važnih pitanja pred cijelim razredom. Takvima su, primjerice, prihvaćanje individualnih razlika, tolerancija, upravljanje ljutnjom (igranje uloga), prijateljstvo, ljubaznost, govor tijela, socijalna komunikacija, nasilno ponašanje te depresija (Hudson, 2018). Drugim riječima, otvara se mogućnost za odgojnim aspektom djelovanja, koje nerijetko ostaje zanemareno i u sjeni onog obrazovnog. Također, ukoliko učenik to želi i ukoliko se pritom osjeća ugodno, na ovom se satu može govoriti i o ADHD-u (Hudson, 2018).

Od velikoga je značaja primjena multisenzornog pristupa (Hudson, 2018). Naime, tako osiguravamo dinamičniji pristup prezentiranju samoga sadržaja te, posljedično, omogućujemo lakše praćenje i razumijevanje istoga. Kombiniranje aktivnih i tihih perioda aktivnosti također je vrlo koristan savjet za rad učiteljima (Thompson, 2015). Ono što doprinosi samoj dinamici sata jest česta izmjena aktivnosti kao i izmjena aktivnosti na temelju osluškivanja raspoloženja razreda. Ipak, ukoliko dođe do situacije kada učeniku „odluta“ pažnja, dobro je osmisliti signal za privlačenje iste (Hudson, 2018).

Provjera razumijevanja dane poruke važan je korak pri uspostavi i održavanju komunikacije s učenikom, stoga je važno primjenjivati kontakt očima, govoriti jasno i

razgovijetno te izbjegavati vikanje i davanje naredbi. Također, upute je poželjno davati na precizan način, pritom naglašavajući što je poželjno, a ne nepoželjno da dijete čini. Ponavljanje uputa od strane učenika uvijek je korisna metoda za potvrdu razumijevanja kao i za davanje pohvale učeniku (Velki, 2012).

Odnos učitelj-učenik

Kako bi odnos između učitelja i učenika bio što kvalitetniji, učitelj treba posjedovati određene kompetencije. Trebao bi biti stručan i dobro poznavati pedagogiju, didaktiku, metodiku te psihologiju (Dulčić i Pospiš, 2003). Posjedovanje složenog teorijskoga znanja uvelike mu može pomoći u svakidašnjim situacijama te njegovu praktičnu radu općenito. Uz navedene kompetencije, izuzetno su važne učiteljeve crte ličnosti[3]. Iznad svega, poželjno je da je riječ o maštovitom, kreativnom pojedincu, koji posjeduje moć za stvaranjem ugodnog emocionalnog ozračja (Dulčić i Pospiš, 2003). Vedrina i dobro raspoloženje osobine su koje bi trebale krasiti svakog, a ponajviše učitelja koji radi s djecom s ADHD-om. Također, vrlo je važno da je riječ o pristupačnom, ali čvrstom pojedincu, koji je dosljedan u svom ponašanju te ima jasan stav (Hudson, 2018). Pri tome, trebao bi promatrati učenika kao cjelovito, sposobno biće te uočiti njegove potencijale (Dulčić i Pospiš, 2003).

Jedna od najznačajnijih karakteristika učitelja općenito, a osobito u njegovu odnosu s učenikom s ADHD-om, nedvojbeno je fleksibilnost. Prilagodba učeniku i njegovim potrebama jedan je od osnovnih preduvjeta za uspješan odnos (Thompson, 2015). Dakle, učitelj bi, uz svoju sposobnost razumijevanja učenikovih potreba, trebao nastojati razvijati i odnos uzajamnog prihvaćanja. Za takav odnos ponajviše je odgovoran sam učitelj s očekivanim kompetencijama inkluzivnog učitelja (Vlah i sur., 2018).

[3] Pojam ličnosti može se definirati kao „trajni obrazac doživljavanja, odnošenja i razmišljanja o okolini i sebi“ (Američka psihijatrijska udruga, 2014). Sukladno tomu, izraz crta ličnosti odnosi se na važan segment ličnosti koji se pokazuje na razmjerno dosljedan način kroz vrijeme i u raznim situacijama. One utječu, kako na unutarnje, tako i na interpersonalno funkcioniranje (Američka psihijatrijska udruga, 2014).

Iako je to rijetko u prvom planu promatrača, učenik s ADHD-om posjeduje brojne vrline (Thompson, 2015). Upravo isticanjem učenikovih talenata i vrlina pružamo mu svojevrsnu motivaciju za napretkom. Također, na taj način preveniramo razvoj loše slike o sebi kao i razvoj emocionalnih teškoća te poremećaja u ponašanju (Zrilić, 2011). Unatoč tomu što prepoznavanje učeničkih vrlina pozitivno utječe na motivaciju i uspjeh djeteta, isticanje istih nerijetko je zanemareno i zaboravljeno. Naime, jake strane učenika u učiteljevim očima često ostaju u sjeni onih nepoželjnih ponašanja, no protiv toga se valja boriti. Jednostavan način za to jest upoznati učenika i njegove osobine kao i karakteristike same teškoće (Velki, 2012). Naučiti kako prepoznati učenikove emocije također je od velike važnosti (Hudson, 2018). Na taj način učitelj raspoznaje ponašanja karakteristična za ADHD te ih uspješno kategorizira, a samim time i bolje razumijeva učenika (Velki, 2012).

Pretpostavka je da će ponašanje djece s ADHD-om ponekad biti nepoželjno i društveno neprihvatljivo. Tada valja odgovoriti odabirom razumnih vrsta kazne za prekršaje. Tako bi, primjerice, kazna za kašnjenje učenika mogla biti pet minuta dulji ostanak učenika. Pritom, vrlo je važno istaći da je u situacijama primjene nepoželjnih obrazaca ponašanja potrebno izbjegavati izravno konfrontiranje s učenikom, osobito pred cijelim razredom (Hudson, 2018).

Kao što je već prethodno naznačeno, važno je razlikovati dijete od ponašanja. U prvom planu treba biti dijete, a potom ponašanje. Naime, učitelji i nastavnici [4] trebaju biti svjesni da djeca s ADHD-om nisu „nestašna djeca“ te da njihove radnje nisu usmjerene na učitelja osobno (Thompson, 2015). Sukladno tomu, važno je da učitelj ne gubi dobro raspoloženje kao i da nastoji ostati emocionalno stabilan i priseban. Uz to, valja imati na umu kako većina učenika s ADHD-om u pravilu želi raditi dobro. Štoviše, bivaju žalosni kad im stvari idu loše, odnosno kad je njihovo ponašanje neprimjereno (Hudson, 2018). Trebala bi se probuditi svijest učitelja o ponašanju djece s ADHD-om kao posljedici psiholoških i bioloških nedostataka. Prema tome, od velike je važnosti

[4] Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2020), odgojno-obrazovni rad u osnovnoškolskoj ustanovi obavljaju učitelji razredne i predmetne nastave, dok odgojno-obrazovni rad u srednjoškolskoj ustanovi obavljaju nastavnici.

spoznati same uzroke nepoželjnog ponašanje kako bi se na iste odgovorilo na za to primjeren način (Thompson, 2015).

Nadalje, važno je istaći kako uspješnost djeteta s ADHD-om uvelike ovisi o učiteljevu pristupu radu. Postizanje se uspjeha može omogućiti postupcima kao što su pohvala za trud ili pregledana domaća zadaća (Sekušak-Galešev, 2005, prema Božac, 2017). Drugim riječima, osobito je važno potkrepljivati poželjna, pozitivna ponašanja. Pri tome, povratnu je informaciju o ponašanju učenika poželjno uputiti neposredno nakon konkretnog obrasca ponašanja. Također, ista bi se trebala referirati na specifično ponašanje djeteta poput podizanja ruke kada ono nešto želi reći. Nadalje, s djetetom je moguće uspostaviti svojevrstan dogovor o sustavu nagrađivanja u vidu uključivanja više različitih oblika nagrada. Na taj način omogućujemo djetetu slobodu izbora, što predstavlja dodatnu dobrobit za njega (Čop i Topolovec, 2009). Također, djeci s ADHD-om od velikoga je značaja pokazati kako učitelji vjeruju u njih (Hudson, 2018). Takvo djelovanje učitelja pomaže učeniku da se motivira i pripremi na suradnju, koju je nerijetko teško uspostaviti (Sekušak-Galešev, 2005, prema Božac, 2017).

Može se, dakle, reći kako je individualiziran pristup djetetu s ovakvim specifičnim teškoćama od naročite važnosti, stoga je ulogu učitelja u radu s učenicima s ADHD-om nužno graditi kao ulogu voditelja. Pri tome, učitelj mora biti dosljedan jer dijete s ADHD-om treba strukturiranu situaciju te jasno postavljene granice, koje samo ne uspijeva postaviti (Zrilić, 2011).

Naposljetku, ono što bi učitelji trebali raditi jest promijeniti način poučavanja i na taj način uvjeriti učenika da je obrazovanje važno i vrijedno za njih (Glasser, 2001, prema Božac, 2017). Kod većine je učenika interes veći ukoliko je učitelj dinamičan, ukoliko koristi humor u nastavi, mijenja visinu glasa te se kreće po učionici (Velki, 2012). Jedino ako razviju dobar odnos s učenicima s ADHD-om, učitelji će moći kod njih probuditi želju i motivaciju za rad te zadobiti njihovu pažnju (Božac, 2017).

Suradnja s roditeljima

Poznato je kako je mnogim roditeljima teško prihvatiti činjenicu da je njihovo dijete „posebno“, odnosno „drugačije“. Neki od njih, saznavši za djetetovu teškoću, s ciljem

minimiziranja simptoma, isprobavaju razne restriktivne mjere. Izuzev toga, nerijetko postaju i članovima lokalnih zajednica, koje za cilj imaju pružanje podrške djeci s ADHD-om i njihovim obiteljima. Neki, pak, drže kako su obrasci djetetova ponašanja posljedica čimbenika iz okoline poput odnosa s vršnjacima ili odraslima. Drugi smatraju kako je uzrok takva nepoželjna ponašanja genetski uvjetovan, odnosno da se dijete ponaša na sličan način kao i oni sami, stoga roditelji dolaze do zaključka da nisu adekvatni za pružanje podrške (Hughes i Cooper, 2009).

Ostvarenje napretka po pitanju stanja svijesti roditelja te njihova upoznavanja, prihvaćanja i uspješnog funkcioniranja u odnosu na teškoću djeteta nerijetko leži upravo u uspješnoj suradnji s odgojno-obrazovnom ustanovom (Dulčić i Pospiš, 2003). Termin *suradnja s roditeljima* označava uspostavu komunikacije između roditelja i učitelja, odnosno obiteljskog doma i odgojno-obrazovne ustanove, bilo da je riječ o formalnim ili neformalnim oblicima komunikacije. Ona, naime, uključuje proces uzajamnoga informiranja, učenja, dogovaranja te druženja, usmjerenog dijeljenju odgovornosti, kako za razvoj, tako i za obrazovna postignuća djeteta. Cilj same suradnje jest djetetova dobrobit. Intencija je, dakle, kvalitetno oblikovane suradnje ostvarenje odgojno-obrazovnoga kontinuiteta kao i osiguranje djetetova cjelovita razvoja u poticajnoj i sigurnoj okolini, u kojoj će se ono osjećati voljenim, prihvaćenim, zadovoljnim i sretnim (Bouillet, 2010).

Nadalje, ona povećava mogućnost prepoznavanja problema te smanjenja rizika od pojave istih (Thompson, 2015). Naime, aktivna suradnja roditelja i odgojno-obrazovne ustanove temelj je uspješne edukacije i rehabilitacije djeteta s teškoćama. Roditelje je potrebno podržati i pratiti u njihovu odgoju vlastita djeteta. To zahtijeva da se procijene i stimuliraju djetetove sposobnosti, umjesto da se samo dijagnosticira disfunkcija (Dulčić i Pospiš, 2003).

Kvalitetna suradnja podrazumijeva zajedničke ciljeve, komplementarnost u znanju, međusobno poštovanje, otvorenost u komuniciranju, iskrenost, fleksibilnost te sklonost međusobnom dogovaranju (Bouillet, 2010). Kao takva, kvalitetna suradnja sadrži niz prednosti. Kroz razgovor s obitelji djeteta učitelji i nastavnici dolaze do brojnih spoznaja te potencijalno redefiniraju vlastite stavove. Osim što bivaju upućeni u vrstu potpore koje dijete dobiva kod kuće, stječu i nova saznanja o međudjelovanju doma i

školskog okruženja (Hughes i Cooper, 2009). S druge strane, učitelji i nastavnici također mogu mnogo ponuditi obitelji, a ponajviše u vidu stečenih znanja, vještina i kompetencija zasnovanih na prethodnom iskustvu u radu s djecom s teškoćama. Dakle, možemo zaključiti kako je jedna od ključnih funkcija suradnje ovih dviju strana međusobno nadopunjavanje, koje se očituje u prezentiranju različitog funkcioniranja djeteta u dvama različitim kontekstima, obiteljskom i školskom.

Uloga pedagoga u kreiranju razrednoga ozračja

U svakoj od prethodno navedenih područja djelovanja učitelja u sklopu oblikovanja razrednoga ozračja od iznimnoga je značaja upravo uloga pedagoga. Ona se u velikoj mjeri očituje u njegovom neposrednom radu, i to u okviru pružanja podrške cjelovitom razvoju učenika, pri čemu se poštuje kurikulumski duh integracije i partnerstva (Pažin-Ilakovac, 2012). Njegova se uloga može vidjeti, kako u dijagnostici, tako i u terapiji, ponajviše gdje su zastupljeni školski problemi djeteta s ADHD-om ili ukoliko postoji potreba za modifikacijom njegova ponašanja. Također, rad s roditeljima djeteta s ADHD-om i učiteljima, odnosno nastavnicima jedan je od važnijih aspekata rada pedagoga (Kocijan Hercigonja, Buljan Flander i Vučković, 1999). Štoviše, rezultati istraživanja (Šnidarić, 2009) upućuju na to da školski pedagozi suradnju s roditeljima učenika i širom zajednicom procjenjuju najznačajnijim aspektom svoga cjelokupnog profesionalnoga djelovanja (Vračar i Maksimović, 2017).

Budući da uspješne rezultate postižu samo motivirani pojedinci, zadatak je pedagoga, otkriti tehnike davanja poticaja učiteljima, odnosno nastavnicima. Ukoliko teži stvaranju pozitivnoga ozračja, pedagog bi prvotno trebao opservirati, a zatim i iznaći adekvatna rješenja za problematiku motiviranja njegovih suradnika za rad. Sukladno tomu, možemo govoriti o posjedovanju sposobnosti za uspješnu komunikaciju kao poželjnoj kompetenciji pedagoga (Jurić, 2004, prema Fajdetić i Šnidarić, 2014).

Također, upravljanje konfliktima važan je segment djelovanja pedagoga (Vrgoč, 1997). Unatoč čestom poimanju konflikta, odnosno sukoba mišljenja kao nečeg što treba izbjegavati, postojanje istih zapravo je poželjno i vrlo korisno. Naime, na taj način svi

djelatnici dobivaju priliku za redefiniranjem postojećih stavova te vremenom ostvaruju napredak u vlastitoj praksi. Pruža se mogućnost za ostvarenjem novih ideja, koje pedagozi brižljivo prate te stručno valoriziraju. Na taj način, zajedno s ostalim djelatnicima škole, stvaraju otvorenost k cjeloživotnom učenju (Vrgoč, 1997). Upravo navedena uloga pedagoga vrlo je važna za osiguranje dobrobiti djece s teškoćama jer osoblje škole kontinuirano radi na samovrednovanju, ali i na evaluaciji rada drugih kolega. Time proširuju opseg vlastitoga znanja te dobivaju priliku za usvajanjem novih teorijskih i praktičnih znanja o djeci s teškoćama, ali i upućivanjem u brojne druge relevantne teme.

Stvaranjem ozračja povjerenja među nastavnim osobljem postiže se otvorenost djelatnika te međusobna razmjena iskustava. Težnja promjenama postaje pravilo ponašanja (Vrgoč, 1997), stoga možemo govoriti o školi kao *zajednici koja uči* (Slunjski, 2008). Otvorena komunikacija i ozračje koje ne podrazumijeva rigidno koncipiran rad te *učenje za ocjenu* neki su od elemenata koji imaju istaknuto pozitivno djelovanje na ravnopravno uključivanje i participaciju svakog učenika. Naime, u ovako oblikovanim uvjetima smanjena je mogućnost pojave učeničkog straha od neuspjeha, što je osobito važno za učenike s teškoćama. Odabir željenih aktivnosti vrši se u skladu s posebnostima potreba učenika, odnosno na temelju njegovih mogućnosti i interesa (Zrilić, 2012).

Djelovanje pedagoga odnosi se i na oblikovanje optimalnih uvjeta za cjelovit razvoj te socijalnu dobrobit učenika, sprječavanje neprihvatljivih obrazaca ponašanja te vođenje evidencije o istima kao i praćenje socijalnih problema učenika. Također, fokus je rada pedagoga i na podupiranju savjetodavnog rada te pronalaženju konstruktivnih rješenja za postojeće probleme učenika s teškoćama (Zrilić, 2012).

Djelokrug poslova pedagoga vezan uz rad s djecom s teškoćama uključuje i koordiniranje timskoga rada, individualiziran pristup učenicima i roditeljima, organiziranje pedagoških radionica u razrednim odjelima kao i na roditeljskim sastancima te organizaciju seminara i predavanja u kontekstu cjeloživotnog učenja. Osim toga, velik dio svoga radnoga vremena pedagozi posvećuju izradi individualiziranih programa namijenjenih učenicima s teškoćama te promatranju i evaluaciji postignuća. Ipak, osobit naglasak stavljen je na suradnju s roditeljima,

odnosno obitelji djeteta, koja predstavlja temelj uspješnosti svakoga učenika, a posebice učenika s teškoćama (Zrilić, 2012).

U svakodnevnoj praksi česte su situacije u kojima roditelji ne prihvaćaju rad djeteta po posebnom ili prilagođenom programu. Potencijalne posljedice toga vidljive su u smanjenju motivacije za učenje i školu općenito, razvijanju osjećaja manje vrijednosti kod učenika, ali i postojanju brojnih teškoća u njihovom socijalnom funkcioniranju. Kod ovakvih situacija u velikom broju slučajeva pomaže poticanje otvorene komunikacije s roditeljima (Jurin, 2005, prema Zrilić, 2012). Naime, iniciranje individualnog razgovora s roditeljima može pozitivno djelovati na mijenjanje početnog nesuradničkog stava roditelja. Izuzev radionica namijenjenim učenicima i roditeljima, gdje na aktivnostima rade individualno ili zajedno, valja spomenuti i organizaciju druženja roditelja učenika s teškoćama. Riječ je o susretu čiji je cilj razmjena iskustava iz različitih škola te razmjena ideja i planova za budućnost poput onih o osnivanju udruga (Zrilić, 2012). Još jedan oblik rada pedagoga zasigurno uključuje održavanje pedagoških radionica, čiji je cilj redefiniranje postojećih stavova sudionika te sukonstrukcija znanja temeljenog na suvremenom poimanju djece s teškoćama.

Kada se govori o definiranju djetetovih potreba, najčešća je praksa da sud o istima donose stručnjaci različitih profila poput psihologa, pedagoga te stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Ipak, takva je praksa manjkava jer zanemaruje djetetov glas. Naime, nerijetko se mišljenje djeteta i njegovo viđenje stvari ne uzima u obzir. Razlog ovakve pojave u praksi leži u neposjedovanju odgovarajućih vještina slušanja djece, odnosno nemogućnosti poistovjećivanja s njihovim potrebama. Umjesto donošenja prejudiciranih zaključaka izvedenih na pukom promatranju njegova ponašanja, optimalan bi način za razumijevanje djetetovih potreba bio pružanje prilike za iskazivanje njegovih vlastitih percepcija i mišljenja (Armstrong i sur., 1993, Hughes i Cooper, 2009, prema Piljuga, 2016). Pri tome, neosporna je uloga pedagoga, koji bi trebao poticati uključivanje učenika u proces oblikovanja razrednoga ozračja prilagođenog njegovim specifičnim potrebama.

Može se, dakle, reći da je rad pedagoga usmjeren k promicanju i zagovaranju temeljnih načela poput slobode, nediskriminacije, tolerancije, poštivanja digniteta svake osobe, bez obzira na postojanje njezinih različitosti. Štoviše, uloga je pedagoga, osim pukog

uvažavanja različitosti djece s teškoćama, i u percipiranju te promicanju istih kao svojevrsnog bogatstva svake ustanove. Na taj se način ostvaruje pomak ka suzbijanju postojećih predrasuda te oblikovanju društva u kojemu djeca s teškoćama nisu stavljena na margine društva, nego naprotiv, postaju njegovim ravnopravnim i aktivnim članovima.

Uloga pomoćnika u nastavi u kreiranju razrednoga ozračja

Inkluzivni odgoj i obrazovanje podrazumijeva i trajno uključivanje pomoćnika u nastavi u nastavni proces (Groom, 2006, prema Drandić, 2017). Prije svega, važno je istaći kako svako dijete uključeno u redoviti odgojno-obrazovni program, obzirom na specifičnost njegovih odgojno-obrazovnih potreba, ostvaruje pravo na pomoćnika u nastavi (Drandić, 2017).

Njegova se uloga ponajprije ogleda u pružanju podrške učenicima koji svladavaju nastavni plan i program, odnosno kurikulum škole koju pohađaju, ali imaju određeni vid teškoće (Pravilnik o izmjenama pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, 2020). Pomoćnik u nastavi osigurava učeniku svu potrebnu podršku u razredu, slijedeći upute stručne službe te prilagođavajući se potrebama i sposobnostima djeteta (Giangreco, 2013, prema Drandić, 2017). Također, veliku pomoć pruža i učitelju u realizaciji nastavnih ciljeva prema načelu individualiziranoga pristupa samom učeniku (Wagner Jakab i sur., 2016, prema Drandić, 2017). Učenikove teškoće u manjoj ili većoj ga mjeri ometaju u samostalnom funkcioniranju, stoga mu je potrebna stalna ili povremena podrška pomoćnika u nastavi (Pravilnik o izmjenama pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, 2020). Svrha je takve podrške pomoćnika u nastavi osiguranje učeniku primjerenog odgoja i obrazovanja, koje teži postizanju što veće razine njegove samostalnosti (Sopek, 2017).

Sukladno rezultatima istraživanja prakse, vidljivo je kako velik broj europskih država ima razvijene odgojno-obrazovne programe kao i modele inkluzije djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama uz potporu pomoćnika u nastavi (Drandić, 2017). U Republici je Hrvatskoj posljednjih godina vidljiva diskrepancija između samih potreba odgojno-obrazovne prakse te postojeće zakonske regulative, koja se, između ostalog,

očituje i u postupku uvođenja pomoćnika u nastavu. Ipak, u posljednjih se nekoliko godina sve više apostrofira zapošljavanje pomoćnika u nastavi kao vida socijalne potpore učenicima s teškoćama (Romstein i Velki, 2017). Tomu u prilog idu i dosadašnja iskustva u praksi koja ukazuju na postojanje mnoštva pozitivnih implikacija uvođenja pomoćnika u nastavi. One se ponajprije očituju u vidu ravnopravnije participacije djeteta s teškoćama, povećanju kvalitete njegove socijalne integracije kao i njegovome aktivnome sudjelovanju u školskim aktivnostima (Sopek, 2017).

Budući da je riječ o akteru, čija je uloga pružanje neposredne podrške učeniku s teškoćama, nužno je definirati način njegova osposobljavanja te pojasniti njegovu ulogu u nastavi (Drandić, 2017). Naime, od velikoga su značaja usavršavanja na području nastavnih procesa kao i principa poučavanja djece s teškoćama (Blatchford i sur., 2011, prema Drandić, 2017). Također, kako bi učenici s teškoćama dobili adekvatnu pomoć te potporu u obavljanju svih odgojno-obrazovnih aktivnosti, važno je pomoćniku u nastavi dodijeliti obveze i zadatke s točno definiranim pravilima (Giangreco i Doyle, 2007, prema Drandić, 2017).

Bilo kako bilo, u ovom je procesu od presudnog značaja sam odnos pomoćnika u nastavi s učiteljem, ali i stručnom službom same ustanove. Naime, kako bi se utvrdile te pružile pedagoške, psihološke, programsko-organizacijske, didaktičko-metodičke te socijalne mogućnosti inkluzivnog djelovanja škole, potrebno je težiti ostvarenju njihove kvalitetne međusobne suradnje te podržavajućeg odnosa (Ivančić i Stančić, 2013).

3. Empirijski dio rada

3.1.Metodologija istraživanja

3.1.1. Problem i cilj istraživanja

Integracija djece s teškoćama posljednjih je godina aktualna tema različitih istraživačkih polja. Naime, poznata su tako brojna istraživanja i na temu integracije djece s ADHD-om u redovite škole (Romstein, 2011; Vlah i sur., 2018; Martan i sur., 2016; Velki i sur., 2019). U ovome su kontekstu istraživani pristupi interpretaciji simptoma ADHD-a te njihove implikacije za pedagošku praksu. Spomenuto je istraživanje pokazalo koja ponašanja budući učitelji drže uobičajenima za djecu s ADHD-om (Romstein, 2011). Nadalje, u okviru ove tematike dostupna su istraživanja o razini učiteljske osposobljenosti u prepoznavanju te upotrebi adekvatnih nastavnih strategija za rad s djecom s ADHD-om (Vlah i sur., 2018). Rezultati ovoga recentnoga istraživanja ukazuju na potrebu za unapređenjem postojećih kompetencija učitelja za uspostavljanje te održavanje kvalitetnih odnosa s djecom s ADHD-om (Vlah i sur., 2018). Osim toga, prepoznata je i činjenica nedostatnog iskustva učitelja s integracijom djece s teškoćama u redovite škole. Iako rezultati ukazuju na nešto veća i bogatija iskustva učitelja s integracijom djece s ADHD-om nego djece s drugim teškoćama, po pitanju je provođenja ove prakse generalni stav učitelja ipak nepovoljan. Razlog tomu ponajviše leži u nedostatnoj informiranosti o prirodi same teškoće kao i nedovoljnom iskustvu u radu s ovom skupinom djece. Također, stigma te marginaliziranje ove skupine djece na razini svijesti cjelokupnoga društva smatra se dodatnim faktorom, koji utječe na formiranje spomenutog stava učitelja (Leutar i Frantal, 2006). Uz to, utvrđivale su se i razlike u obrazovnim strategijama učitelja u radu s djecom s ADHD-om s obzirom na brojne čimbenike poput spola, stupnja obrazovanja, godina radnoga staža. Također, jedan je od faktora bio i diferencijacija s obzirom na vrstu nastave (razredna i predmetna). Zaključeno je, dakle, kako učitelji u nižim u usporedbi s onima u višim razredima osnovnih škola posjeduju veću osjetljivost te više znanja i vještina za rad s djecom s ADHD-om. Uz to, vidljiva je učestalija uporaba odgojno-obrazovnih u odnosu na nastavne strategije (Velki i sur., 2019). Naime, učitelji često pokušavaju

primjenjivati odgojno-obrazovne metode suradnje, ohrabrivati učenike, pružati im podršku te, uz davanje poticaja ostalim učenicima, teže zajedničkom stvaranju pozitivne emocionalne školske klime (Martan i sur., 2016, prema Velki i sur., 2019).

Iz prethodno izloženoga, vidljivo je kako je problematika integracije djece s ADHD-om načelno istražena. Ipak, poprilično je velik prostor ove problematike ostao zanemaren i neistražen. Naime, velik je dio recentnih istraživanja težio kvantificiranju ove pojave, pritom zanemarujući složenost i suptilnost odgojno-obrazovnoga procesa. Upravo toj složenosti samoga procesa može se adekvatno pristupiti samo primjenom kvalitativne paradigme, čiji je cilj holistički promotriti odgojno-obrazovni proces te prikupljanjem detaljnih opisa ući u samu srž problema (Bognar, 2000).

Osim toga, pri govoru se o integraciji djece s ADHD-om nerijetko izuzima jedan za ovaj proces vrlo bitan čimbenik, a to je razredno ozračje. Naime, premalo se govori o važnosti cjelovitoga razrednoga ozračja za uspješnu integraciju djece s ADHD-om. Drugim riječima, spomenuta sintagma razrednoga ozračja nerijetko biva reducirana na puki odnos učitelj-učenik s ADHD-om. Pri tome, brojni se čimbenici nužni za integraciju takvoga djeteta minimiziraju ili čak u potpunosti zanemaruju.

Dakle, problem mojega istraživanja glasi: „Kako prilagoditi razredno ozračje za integraciju djece s ADHD-om?“. Sukladno tomu, cilj je ovoga istraživanja utvrditi i opisati važnost prilagodbe razrednoga ozračja u kontekstu osiguranja optimalnoga razvoja djeteta s ADHD-om.

3.1.2. Istraživačka pitanja

Na temelju prethodno iznesenoga cilja proizlaze istraživačka pitanja:

a) Koje su specifičnosti odgoja i obrazovanja djece s ADHD-om?
b) Koji su izazovi u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi učitelja u radu s djecom s ADHD-om?
c) Koje odgojno-obrazovne metode koriste učitelji u radu s djecom s ADHD-om?

d) Na koji se način u odgojno-obrazovnoj ustanovi potiče inkluzivni odgoj i obrazovanje djece s ADHD-om?
e) Koje su prednosti, a koji nedostatci inkluzivnoga odgoja i obrazovanja unutar odgojno-obrazovne ustanove?
f) Na koje načine učitelji razvijaju vlastite dispozicije, znanja i vještine za unapređivanje kvalitete vlastite odgojno-obrazovne prakse?
g) Kakva je procjena učitelja o razini kvalitete incijalnoga obrazovanja za rad s djecom s teškoćama?
h) Koje neformalne oblike obrazovanja učitelji koriste za unapređivanje vlastitih znanja, vještina i sposobnosti za rad s djecom s teškoćama?

3.1.3. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno postupkom intervjuiranja ispitanica tijekom kolovoza i rujna 2020. godine. Intervjuiranje je provedeno sa svakom pojedinom ispitanicom individualno, dok je prosječno trajanje intervjua iznosilo 35 minuta. Nekolicina je ispitanica intervjuirana *licem u lice*, dok su preostali intervjui, obzirom na postojeća ograničenja izazvana pandemijom koronavirusa[5], provedeni *online* putem komunikacijskih platformi. Naime, slijedeći preferencije ispitanica te poštujući prethodno navedene mjere ponašanja vezane uz ograničenja izazvana pandemijom koronavirusa, odlučeno je, dakle, da se dio intervjua provede *online*.

Uz prethodni pristanak ispitanica, nekolicina je intervjua snimana diktafonom s ciljem njihovog doslovnog prepisivanja, odnosno transkripcije. Dakle, intervjui su

[5] Pandemija koronavirusa umnogome je utjecala na svakodnevno funkcioniranje ljudi. S ciljem osiguranja maksimalne sigurnosti pojedinca, ali i društva u globalu za brojna smo dotad *normalna* i *uobičajena* ponašanja morali pronaći svojevrsnu alternativu. Isto tako, ova je pandemija u velikoj mjeri utjecala na tijek ovoga istraživanja, odnosno na postupak prikupljanja ispitanika kao i na sam način provođenja intervjuiranja. Naime, iako je prvotni plan bio provesti ih na uobičajen način *(licem u lice)*, zbog prethodno navedenih ograničenja priklonila sam se alternativnom pristupu *online* intervjuiranja putem komunikacijskih platformi.

transkribirani te potom anonimizirani, odnosno označeni pseudonimima (Prilog 4). Prilikom transkribiranja dobiveni su podatci lišeni informacija, koje bi potencijalno narušile anonimnost ispitanica. Ipak, budući da se, s ciljem stvaranja ugodnog ozračja, u cijelom postupku prikupljanja podataka težilo osluškivanju i poštivanju preferencije ispitanica, pri intervjuiranju nekih je ispitanica postupak snimanja diktafonom eliminiran.

Prije početka samoga intervjuiranja ispitanicama je na uvid dana suglasnost za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 1). Na taj su način dobile potrebne informacije o cilju kao i koristima istraživanja, pravu na odustajanje od istoga kao i kontakt za potencijalni uvid u same rezultate istraživanja. Vlastoručnim su potpisom potvrdile svoje dobrovoljno sudjelovanje u istraživanju kao i obaviještenost o pojedinostima istoga.

3.1.4. Uzorak

Ukupni uzorak ovoga istraživanja čini osam ispitanica (N=8). Riječ je o učiteljicama razredne nastave, odnosno magistrama primarnoga obrazovanja s iskustvom rada s djecom s ADHD-om. Pri odabiru svojih sam ispitanica koristila prigodni, neprobabilistički uzorak.

Kao što sam već prethodno naglasila, sve su ispitanice završile učiteljske studije. Pet je ispitanica završilo Učiteljski studij na Filozofskom fakultetu u Splitu, dvije su bile polaznice Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, dok je jedna ispitanica bila studentica Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Dob ispitanica varira te se kreće od 23 do 33 godine. Osim toga, mjesta stanovanja ispitanica također su šarolika. Naime, tri ispitanice žive u Splitu te po jedna od njih u Đakovu, Slavonskom Brodu, Velikoj Gorici, Osijeku te Vinkovcima.

S ciljem povećane sistematiziranosti te olakšanoga praćenja same analize rezultata istraživanja, u nastavku prilažem tablicu koja prikazuje navedena obilježja ispitanica (mjesto stanovanja, završen studij, dob). (Prilog 4).

3.1.5. Postupci i instrumenti

U ovome istraživanju za obradu je podataka korištena kvalitativna metodologija, koja se bavi istraživanjem ponašanja, mišljenja ili perspektive, osjećaja i iskustava ljudi kao pojedinaca ili grupa. Dakle, zauzimam interpretativni pristup društvenoj stvarnosti, gdje je stvarnost društveno konstruirana i značenje razvijeno iskustvom (Bows, 2018).

Zbog njegove otvorenosti i potencijala za stvaranje novih ideja, za prikupljanje se podataka koristio polustrukturirani intervju. Riječ je o takvoj vrsti intervjua koja teži zadržavanju donekle prirodne, opuštene te nenamještene atmosfere. Ipak, sam je postupak intervjuiranja vođen od strane istraživača. Riječ je, naime, o vrlo fleksibilnom vođenju, pri kojemu se istraživač „ubacuje“ u razgovor samo s ciljem vraćanja fokusa ispitanika na željenu temu te ukoliko se istraživač želi usredotočiti na bitne aspekte postojećeg problema o kojima prethodno nije bilo govora (Bognar, 2020). Polustrukturirani tip intervjua sadrži određene teme i pitanja. S druge, pak, strane, podrazumijeva i praćenje logike samoga razgovora kao i slobodu ispitanika pri odgovaranju na postavljena pitanja (Tkalac Verčić i sur., 2011). Također, kod ovakve je vrste intervjua važno posjedovanje osnovnih natuknica koje obuhvaćanju ključne teme istraživanja te služe kao nit vodilja tijekom razgovora istraživača i ispitanika (Bognar, 2000).

Sam je tijek intervjua slijedio postojeći protokol (Prilog 3), pri čemu je isti naknadno redefiniran s obzirom na odgovore od strane svake pojedine ispitanice. Drugim riječima, sam redoslijed pitanja i razgovora o pojedinoj temi fleksibilno sam modificirala ovisno o dotad dobivenim iskazima, stavovima i mišljenjima pojedine ispitanice. S obzirom na to, svoje sam ispitanice poticala na potpunije odgovore, koji su posljedično oblikovali širu sliku o samome problemu.

3.1.6. Obrada podataka

Pri obradi podataka korištena je kvalitativna metodologija. Preciznije rečeno, koristila sam *kvalitativnu analizu sadržaja*, koju je moguće odrediti kao istraživačku metodu

subjektivne interpretacije tekstualnog sadržaja koja se provodi kroz sistematičan klasifikacijski proces kodiranja i identificiranja tema ili obrazaca (Hsieh i Shannon, 2005). Sam postupak obrade podataka uključivao je najprije preslušavanje audio zapisa, a zatim transkribiranje, nakon kojeg je uslijedilo iscrpno iščitavanje samoga sadržaja intervjua. Na taj sam način nastojala upoznati se s dobivenim podatcima, a potom i produbiti vlastito razumijevanje istih. Ovaj je korak važan preduvjet za interpretaciju dobivenih podataka, koja slijedi kasnije. Po završetku iščitavanja samih podataka, prešla sam na kodiranje istih, odnosno tematsko svrstavanje svih podataka pod zajedničke nazive (Bognar, 2000). Pri tome, središnji je cilj cijeloga postupka obrade podataka fragmentirane, zasebno dobivene informacije učiniti smislenim, zaokruživši ih u svojevrsnu cjelinu.

Naime, zbog veličine samoga uzorka, ovaj sam postupak provela ručno, a ne pomoću neke od dostupnih softvera za kvalitativnu analizu. Dakle, manualno je kodiranje provedeno na način da sam pomoću markera u boji označavala srodne riječi i rečenice u tekstu te ih svodila na kodove, koji su predstavljali zasebne teme određene prema istraživačkim pitanjima. Nakon toga, uslijedilo je grupiranje, odnosno *integriranje* podataka koje ulaze u iste kodove. Ovim se postupkom teži pronalasku onoga što je zajedničko, što se ponavlja (Bognar, 2000). Cijeli proces završava subjektivnim razmišljanjem istraživača o analiziranim podatcima, koje možemo nazvati *interpretacijom podataka* (Bognar, 2000). U nastavku rada slijedi analiza rezultata podijeljena u više potpoglavlja, koji slijede logiku postavljenih istraživačkih pitanja te nastoje ponuditi svojevrsne odgovore na ista.

3.2.Analiza rezultata

3.2.1. Specifičnosti odgoja i obrazovanja djece s ADHD-om

Prvo se istraživačko pitanje odnosi na specifičnosti odgoja i obrazovanja djece s ADHD-om. Naime, u okviru su ovoga istraživačkoga pitanja ispitanice bile pitane o njihovom specifičnom iskustvu u radu s djecom s ADHD-om. Preciznije rečeno, razmatrana je vrsta iskustva u ovome obliku rada te učestalost istoga. Naposljetku,

ispitanice su vrednovale svoja iskustva te dodatno pojasnile pozitivne odnosno negativne strane istoga.

Ispitanice su se s djecom s ADHD-om susretale na različitim oblicima stručnih praksi tijekom studiranja, u sklopu same nastave u školi, na *brainobrain* [6] susretima te volontiranjem u različitim udrugama. Većina ih svoje iskustvo opisuje kao izazovno, osobito kada je riječ o prvim susretima s ovim oblikom teškoće. Nadalje, velik dio ispitanica slaže se kako im nedostaje znanja, sposobnosti i vještina za rad s djecom s ADHD-om. Također, iznose kako prije samoga susreta s ovom teškoćom, mnoge od njih nisu bile osposobljene za rad s istom. Slažu se kako se o ovoj teškoći u pravilu premalo govori, kako u sklopu njihova incijalnoga obrazovanja, tako i u sklopu dodatnih usavršavanja. Osim toga, spominju i nedostatak radionica namijenjenih jačanju kompetencija za rad s djecom s ADHD-om: „*Isto tako ranije je bilo puno manje govora o radu s učenicima s posebnim potrebama. Iako se sada o toj temi više priča, i dalje mislim da nedostaje više obrazovanja/radionica na tu temu.“ (M4).*

Neke od njih, s druge strane, drže kako je osviještenost o djeci s teškoćama na zavidnoj razini. Ipak, ističu kako postoji diskrepancija između deklarativne razine i onoga što se provodi u samoj praksi: „*Mnogi učitelji ih i ne prepoznaju kao djecu ADHD-om pa samim time im se ne mogu ni u svojemu nastavnome radu primjereno prilagoditi. Iako je danas osviještenost o djeci s posebnim potrebama i nužnosti njihova uključenja u nastavni rad s preostalom djecom na zavidnom nivou u teoriji, rekla bih da su u praksi njihove potrebe i uvjerenja često zanemarene.“* (M3). Tako jedna od ispitanica navodi kako su u školskoj, ali i u cjelokupnoj društvenoj zajednici potrebe djece s ADHD-om nerijetko i dalje zanemarene, a često i u potpunosti marginalizirane.

Budući da su odgovori pojedinih ispitanica upućivali na stjecanje iskustva s djecom s ADHD-om u okviru inicijalnoga obrazovanja, odnosno na stručnim praksama za vrijeme studija, smatram kako je važno iznijeti i takve doživljaje. Naime, govorile su o susretanju s ADHD-om, no najčešće samo u teoriji. Na praksama koje su imale

[6] Riječ je o jedinstvenom programu za djecu u dobi 4-14 godina koji uz pomoć abakusa i mentalne aritmetike teži razvoju važnih kognitivnih sposobnosti, dok uz pomoć NLP-a (neurolingvističkog programiranja) izgrađuje socijalne vještine. Središnji je cilj ovoga programa omogućiti razvoj punoga potencijala mozga: fokus, koncentracija, brzina, točnost te pamćenje.

uglavnom im se nije pružala mogućnost samostalnoga djelovanja. Čak i onda kada su imale priliku nešto poduzeti, ističu kako su i tada bile nesamostalne u odlučivanju te su dobivale stroge naputke od strane mentora. Kako ističe jedna od ispitanica, ti su naputci nerijetko samo poticali marginaliziranje i zanemarivanje djetetovih potreba.

Iskustvo... Manje- više se sve zadržalo na tome da smo mi to gledali. Jako malo su metodičari uopće znali o ADHD-u, metodičari nekih ovako osnovnih predmeta. Nisu nam znali ništa posebno objasnit'. Oni najiskrenije nemaju baš pretjerano pojma, tj. ne znam jel se mogu baš tako izraziti. Nisu, a ono... Znaju šta je ADHD, ali ne znaju pretjerano nama objasnit' i to je dosta problem jer bi nam se onda većinom govorilo kad bi, tipa, držali sat u razredu s djetetom s ADHD-om da... Ili da ne obraćamo pažnju na njega (što je grozno), ali doslovno to su nam govorili... Ili, tipa, da mu damo neke dodatne zadatke, bla, bla, bla. (M6)

Bilo kako bilo, na pitanje o vrednovanju svoga iskustva u radu s djecom s ADHD-om, nekolicina se ispitanica slaže kako je ono, unatoč svim prethodno navedenim ograničenjima, u globalu pozitivno. To uglavnom pripisuju činjenici da vole izazove te, sukladno tomu, percipiraju ova iskustva ugodnim i pozitivnim. Tako jedna od ispitanica ističe kako svoje iskustvo smatra uspješnim jer je uočila brojne pomake kod učenika s ADHD-om: „*Svoje iskustvo procjenjujem kao uspješno zato što sam uočila velike promjene u samopouzdanju dječaka, ponašanju, kontroli pokreta. Također, prilikom rada s njim, uspjela sam produljiti njegovu pozornost i zadržavanje na zadatcima. Dug je to bio put i, mogu reći, vrlo zahtjevan.“* (M8). S druge strane, jedna ispitanica ističe kako je učenik dobivao podršku od strane drugih učenika te škole općenito. Također, kao značajni aspekt svoga iskustva s učenikom s ADHD-om iznosi i spremnost roditelja na suradnju, o čijem će značaju biti govora u nastavku.

3.2.2. Izazovi u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi učitelja u radu s djecom s ADHD-om

Drugo se istraživačko pitanje odnosi na izazove u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi učitelja u radu s djecom s ADHD-om. Kao što sam već prethodno naglasila, nekoliko je ispitanica svoje iskustvo u radu s djecom s ADHD-om upravo i procijenilo

izazovnim. U okviru postojećih izazova u radu s djecom s ADHD-om razgovarale smo o važnosti odnosa učenika s ADHD-om s vršnjacima u razredu te ulozi učitelja/učiteljice u tom procesu. Osim toga, razmatrani su i aspekti rada s djecom s ADHD-om koje ispitanice procjenjuju najzahtjevnijim.

Kada je riječ o odnosu učenika s ADHD-om s ostalim učenicima u razredu, ispitanice naglašavaju važnost senzibiliziranja učenika o pojavi i značajkama ADHD-a. Dvije ispitanice ističu kako je pružanje podrške, razumijevanja i empatije od strane drugih učenika važan preduvjet za jačanje samopouzdanja učenika s ADHD-om: „*Smatram da je odnos učenika s ADHD-om od velike važnosti kako bi se radilo na djetetovu samopouzdanju... Naš pristup ovisi o tome koliko će dijete napredovati, koliko će biti motivirano za rad i uspjeh. Pozitivna atmosfera, suradnički odnos i empatičan pristup djetetu će pomoći da bude zadovoljno te ga uvijek treba poticat'.“* (M8). Također, odgovori pojedinih ispitanica sugeriraju kako su djeca s ADHD-om, zbog njihovih posebnosti, nerijetko i dalje stigmatizirana. Naime, prema vlastitom iskustvu, jedna od ispitanica ističe kako socijalna aktivnost učenika u razredu u kojem predaje nije na zavidnom nivou. Štoviše, dodaje kako učenik uglavnom ostvaruje komunikaciju s jednim ili dvama učenicima. Ipak, naglašava kako je, unatoč postojećim nesuglasicama, učenik s ADHD-om dobro prihvaćen od strane ostalih učenika.

Učenik s ADHD-om nije socijalno najaktivnija osoba u razredu. Obično ima jednog ili dva učenika s kojima komunicira za vrijeme odmora, dok ostale učenike ne doživljavaju. Dobro je prihvaćen od strane razreda. U početku je bilo teško... Većina nesuglasica bile su posljedica nerazumijevanja, susreta sa nečim drugačijim. Učenici su znali govoriti kako učenik s ADHD-om ne radi i, ako on ne radi, zašto onda oni moraju raditi. No, nikada ga nisu omalovažavali ili ismijavali. Sada prihvaćaju jedni druge i shvaćaju da on to ne radi namjerno... Mislim da tu najveću ulogu igra učitelj, jer njegov stav i odnos prema učeniku s ADHD-om će odrediti klimu u razredu. (M4)

Kako je vidljivo iz prethodnoga odgovora ispitanice, uloga je učitelja od velike važnosti kada govorimo o odnosu djeteta s ADHD-om s ostalim učenicima. Naime, odgovori svih ispitanica upućuju na slaganje pri određivanju važnosti učiteljeve uloge u ovome procesu ističući kako je ona od krucijalnog značaja. Nadalje, većina se ispitanica slaže kako je učitelj svojevrsni model ponašanja: *„Jako je velika uloga učitelja/učiteljice jer*

oni moraju ukazat' ostatku na poremećaj kod takvoga učenika te ih „naučiti“ kako se trebaju odnositi prema njemu.“ (M1). Drugim riječima, ističu kako je središnja uloga učitelja vlastitim primjerom ukazati na poželjne obrasce ponašanja.

Kada je riječ o percepciji učenika s ADHD-om od strane druge djece u razredu, kroz odgovore je dobiven uvid u situaciju gdje su drugi učenici u razredu percipirali učenika s ADHD-om kao neradnika, stoga im je bivalo nejasno zašto oni moraju raditi, a on ne. Ipak, ispitanica ističe kako ga nikada nisu omalovažavali ili ismijavali, nego ga, dapače, prihvaćaju te su počeli shvaćati kako on to ne radi namjerno. Dakle, dobiveni odgovori temeljeni na iskustvu pojedinih ispitanica govore o tome da učenici s vremenom nauče prihvaćati i na pozitivan se način odnositi prema učeniku s ADHD-om. Sukladno tomu, pomažu mu kada je to potrebno te ga uključuju u zajedničke aktivnosti, pri čemu učenik s ADHD-om razvija osjećaj pripadnosti razrednoj zajednici te se osjeća sigurnim: *„Učenici brinu jedan o drugome te uključuju učenika s ADHD-om u zajedničke aktivnosti. Ostali će učenici naučiti prihvaćati i odnositi se prema učeniku s teškoćama u razvoju. Priskočit će mu u pomoć kada je to potrebno, a on će imati osjećaj pripadnosti te će se osjećati prihvaćenim i sigurnim.“* (M8). Naposljetku, moguće je zaključiti kako, kao i u prethodnim slučajevima, najveću ulogu u njihovu međusobnom odnosu ima upravo učiteljica jer njezin stav i odnos prema učeniku s ADHD-om određuje klimu u razredu.

Nadalje, poučavanje djece o ADHD-u može se realizirati u okviru sata razrednika, koji otvara prostor za proizvoljni odabir teme. U okviru ovoga nastavnoga predmeta moguća je implementacija niza tema, koje uključuju pojašnjavanje same teškoće te pružanje uvida u načine na koje se ista manifestira. Štoviše, moguće je govoriti o obrascima ponašanja koje teškoća podrazumijeva kao i načinima ophođenja s istom. Drugim riječima, jedna od ispitanica koristi sintagmu *pružanje zdravoga objašnjenja* djeci, koja za cilj ima pozitivno utjecati na kvalitetu međusobnoga odnosa učenika.

Mislim da ostalu djecu treba podučiti o tome i tu mislim da je jako koristan sat razrednika u kojem... Postoji određen prostor za nekakve slobodne teme. Mislim da se treba, čak i u razredima, u kojima nema djece s ADHD-om i ostalim poteškoćama, mislim da se treba drugu djecu educirati o tome... Jer jako puno idu i po ostalim rođendanima, igraonicama, treninzima... Druže se na ulici i kadtad, i ako ne u svom

razredu, svakako će se susresti s djetetom s ADHD-om. I mislim da ih je jako važno od starta naučiti, pogotovo djecu u razrednoj nastavi, koja jako dobro prihvaćaju sve što im učitelj objasni i nemaju predrasude. Mislim da ih od starta baš treba podučiti što je to, kako se manifestira, kako se nositi s tim, kako se takvi ljudi znaju ponašati i da to nije zato sto su oni zločesti, nemirni... Ili zato sto žele raditi nekakav nered... nego jednostavno dat' im nekakvo zdravo objašnjenje. I mislim da se na taj način može jako utjecat' na taj odnos djeteta s ADHD-om s njegovim vršnjacima gdje god on bio... Bio on konkretno u tom razredu, ili danas-sutra u 5. razredu, ili 1. srednje, ili bilo gdje dalje kad odu. (M6)

Kao što je već prethodno naglašeno, ispitanice su se u velikoj mjeri složile kako rad s djecom s ADHD-om za njih predstavlja svojevrsni izazov. Ono što su, pri tome, istaknule kao najizazovniji dio vlastitoga rada možemo svesti na zajednički nazivnik uspostave individiualiziranoga pristupa učeniku, odnosno pristupa primjerenom njegovim posebnostima. Dobiveni odgovori ispitanica različiti su s obzirom na konkretan segment individualiziranoga pristupa, koji svaka učiteljica ponaosob procjenjuje najizazovnijim. Sukladno tomu, njihovi se odgovori odnose na teškoće pri uspostavi same komunikacije s učenikom te na probleme pri motiviranju takvoga učenika. Također, dio je odgovora baziran na postojanju teškoća pri razlučivanju nepoželjnog ponašanja uzrokovanoga neposlušnošću od onoga uzrokovanoga nošenjem djeteta s vlastitom teškoćom. Jedna od ispitanica tako ističe kako motivacija učenika za nju predstavlja najveći izazov: „*Također, najzahtjevnijim smatram izazov vezan uz motivaciju i zainteresiranost učenika da nešto nauči. Postoje slučajevi takvih učenika koji su vrlo bistri, pametni, britki na jeziku, ali nisu dovoljno motivirani pa se često smatraju lijenima.“* (M8).

Naime, također je važno osvijestiti kako učenik s ADHD-om nema namjeru *provocirati učiteljicu* te se ponašati neprimjereno, no nekad takva ponašanja od strane učitelja/učiteljica bivaju percipirana kao svojevrsna *uvreda na osobnoj razini*. U takvim je situacijama, ističe jedna od ispitanica, važno uspostaviti dogovor s učenikom te isti poštivati kako bi ga i ostala djeca razumjela i prihvatila: „*Mislim da je važno napraviti dogovor s takvim djetetom: da može otići na wc češće, brisati ploču, prošetati... I poštivati takav dogovor kako bi ga i ostala djeca razumjela. Jako je važno da se učitelj*

ne uvrijedi i ne drži toliko do svoga ega misleći da ga ponašanje djeteta s ADHD-om može ugroziti.“ (M2). Povezano s tim, nepredvidivost samoga procesa rada s učenikom s ADHD-om također predstavlja svojevrsni izazov učiteljima: „*Taj neki... nekakav faktor iznenađenja koji se može dogoditi i te neke nepredviđene situacije... Mislim da je najzahtjevnije imati tu neku pribranost i zadržati smirenost u takvim situacijama da, ono, pohvataš sve konce...“* (M6). Osim toga, ona se nadovezuje na postojanje dodatnih teškoća, ponajprije pri odabiru adekvatne reakcije na postojeće ponašanje, koje učitelji nerijetko ne mogu predvidjeti.

Nadalje, utvrđeno je postojanje poteškoća pri uključenju učenika s ADHD-om u rad s drugim učenicima. S druge strane, didaktičko-metodički aspekt rada također predstavlja velik izazov učiteljicama. Naime, dobiveni odgovori ukazuju na nedostatak znanja i vještina za ovaj aspekt rada s djecom s ADHD-om kao i nedobivanje povratne informacije o vlastitom radu u vidu vrednovanja istoga. Posljedično, zanemareno je i stručno savjetovanje učitelja s ciljem povećanja kvalitete njihovoga rada. Nadalje, dvije se ispitanice slažu kako je najzahtjevniji dio njihova rada odabir te usvajanje samoga nastavnoga sadržaja. Drugim riječima, postoje dvojbe o adekvatnim metodama i tehnikama odabira nastavnoga sadržaja, odnosno prilagodbi istoga učenikovim specifičnim potrebama kao i njegovim mogućnostima.

3.2.3. Odgojno-obrazovne metode učitelja u radu s djecom s ADHD-om

Treće istraživačko pitanje usmjereno je k odabiru primjerenih didaktičko-metodičkih postupaka učitelja u radu s djecom s ADHD-om. Naime, odgovori se ispitanica kreću od usmjeravanja pri rješavanju zadataka te pružanja podrške u vidu ohrabrivanja i razvoja samopouzdanja preko odabira zadataka koji zahtijevaju *razmišljanje izvan okvira: „U radu s djecom s ADHD-om koristim različite zadatke na kojima je potrebna mašta i razmišljanje izvan okvira. Isto tako koristim što više aktivnosti u kojoj se djeca moraju kretati i glumiti. Neobičnim zadatcima, npr. izmišljanje priče, stvaranje apstraktnih crteža prema skladbi dajem učenicima vremena da se odmore od težih zadataka.“* (M2). Također, velik dio ispitanica navodi i važnost odabira tipova aktivnosti koje zahtijevaju kretanje učenika. Spominje se i važnost osiguravanja dodatnoga vremena za odmor od kompleksnijih zadataka.

U radu s djetetom s ADHD-om jedna od ispitanica navodi kako mu dozvoljava da, kada on osjeti potrebu za tim, pljesne rukama ili se *vrpolji*, dok god to ne ometa druge učenike. Kaže kako je sklopila svojevrsni dogovor s njim, koji obje strane nastoje poštivati. Također, navodi kako je zadatke koji zahtijevaju pisanje svela na minimum te je, sukladno tomu, smanjila i broj zadataka na pisanom ispitu. S druge strane, omogućila je učeniku da se u većoj mjeri usmeno izražava. Obzirom na nerijetko izraženu osjetljivost djece s ADHD-om, kao način rada predlaže se i provođenje radionica u kojima bi njihove sposobnosti i vještine dolazile do izražaja. Također, naglašava se i važnost izbjegavanja etiketiranja učenika s ADHD-om te se teži razumijevanju i prihvaćanju njegovih posebnosti.

Nadalje, nekolicina se ispitanica slaže i s metodom uvođenja dodatnoga zadatka za učenika. Na taj se način, ističu ispitanice, učenik osjeća korisnim te mu nude opravdan razlog za kretanjem, što najčešće rezultira zadovoljstvom i ispunjenošću učenika te zadovoljenjem njegovih potreba. Također, shvaća kako doprinosi svome razredu, stoga je vidljiv i doprinos razvoju učenikova samopouzdanja, koje, nažalost, često biva narušeno. Didaktičko-metodička prilagodba podrazumijeva i ponudu dodatnih sredstava za optimalno funkcioniranje učenika s ADHD-om. Primjerice, navodi se lopta za pitales kao svojevrsni predmet za opuštanje, koji se pruža učeniku kada mu je naporno sjediti u klupi te ima potrebu za promjenom: „*Prilikom nastave, učeniku bih donijela loptu za pilates kako bi mogao skakutati na njoj dok sjedi u klupi... Svjesna sam da su ADHD-ovci impulzivni te da konstantno trebaju bit' u pokretu.“* (M8). Štoviše, odgovor jedne od ispitanica upućuje na to kako ponekad u svome radu daje svim učenicima zadatak da skakuću. Osim toga, govori se i o prethodno spomenutim prilagodbama pri pisanju ispita. Naime, učiteljica velikim tiskanim slovima na više manjih komada papira učeniku daje zadatak po zadatak, kako bi se učenik mogao fokusirati na svaki pojedini zadatak. Na taj način nastoji eliminirati potencijalne distrakcije kod učenika.

Opće je poznato da su ADHD-ovci podložni traženju nagrade pa, bez obzira na to što nagrade i kazne nisu pedagoški prikladne, ponekad bih se koristila nagradama kao motivaciju onda kada više ništa ne mogu učiniti. Jedanput tijekom nastavnoga sata bih zadala svim učenicima da skakuću. (M8)

Pri vođenju razgovora o ovoj temi, otvorilo se i pitanje generaliziranja metoda i postupaka koji se primjenjuju s djecom s ADHD-om. Naime, kako jedna od ispitanice ističe, nemoguće je primjenjivati jednake metode i postupke za svakoga učenika s ADHD-om. Svako je dijete individua za sebe te, sukladno tomu, treba upoznati dijete, naučiti osluškivati i zadovoljavati njegove specifične potrebe.

Bilo kako bilo, pri odabiru je metoda i postupaka u radu s djecom s ADHD-om važno konzultirati se, kako sa stručnom službom škole koja radi s djetetom, tako i sa samim roditeljima. Saznanja i iskustva roditelja i stručne službe, prema mišljenju jedne od ispitanica, predstavljaju joj veliku pomoć pri odabiru adekvatnih metoda i postupaka za rad. Drugim riječima, didaktičko-metodička prilagodba ostvaruje se u dijalogu sa stručnjacima i roditeljima, čije mišljenje treba uvažavati. Upravo o važnosti suradnje s potonjim akterima bit će govora u nastavku.

Uspostavljanje pozitivne razredne discipline, odnosno ugodnoga razrednoga ozračja jedan je od važnih zadataka učitelja, koji u razredu ima učenika s ADHD-om. Ipak, pri govoru o integraciji djece s ADHD-om u redovite razredne odjele, često se otvara pitanje (ne)mogućnosti uspostavljanja pozitivne discipline. Bilo da je riječ o učestalom kretanju ili govorenju, učenik s ADHD-om nerijetko u očima učitelja postaje krivcem za narušavanje pozitivne razredne discipline. Upravo zbog toga, težilo se i argumentiranju stava ispitanica po ovom aktualnom pitanju. Svi dobiveni odgovori upućuju na slaganje ispitanica, koje iznose kako uključivanje učenika s ADHD-om u redoviti razredni odjel u njihovom slučaju nije negativno utjecalo na uspostavljanje pozitivne discipline. Tri ispitanice smatraju kako pozitivna disciplina ne ovisi u tolikoj mjeri o učenicima nego o samom učitelju, odnosno njegovoj sposobnosti za kreiranje pozitivnog i ugodnog razrednog ozračja. Tomu u prilog ide i iskaz jedne od ispitanica: „*Nakon objašnjenja i prilagodbe, stvari su počele funkcionirati normalno. Učenici su se priviknuli na tog učenika, više i ne gledaju što on radi. Ja sam mu objasnila da razumijem da ima potrebu činiti neke stvari i da ću ih tolerirat' sve dok je u granicama i ne ometa rad ostalih učenika.“* (M4). Drugim riječima, ključno je senzibilizirati druge učenike za djetetovu teškoću. Ukoliko je taj preduvjet zadovoljen, spomenute ispitanice smatraju kako učenik s ADHD-om tada ne predstavlja ograničavajući čimbenik pri uspostavljanju pozitivne discipline.

Disciplina je ponekad previše „uštogljena“ i „kruta“ riječ. Kada govorimo o djeci, smatram da ne možemo govoriti o disciplini jer oni nisu vojnici. Učenici s ADHD-om su djeca kao i sva ostala, postoje razigrana djeca kojima se pripisuje ADHD, postoje mirna, tiha i povučena djeca te smatram da raznolikosti obogaćuju razrednu zajednicu. (M5)

3.2.4. Uključivanje pomoćnika u nastavi kao oblik podrške učeniku s ADHD-om

Kao što je vidljivo i u samome protokolu intervjua (Prilog 3), jedna je od tema razgovora bila i uključivanje pomoćnika u nastavi kao svojevrsni oblik podrške učeniku s ADHD-om. Kroz razgovor s ispitanicama došla sam do podataka da se samo polovica ispitanih učiteljica susrela s ovim vidom pružanja potpore učeniku s ADHD-om. Dio preostalih ispitanica svjedočio je o tome kako učenici s ADHD-om, s kojima su radile, nisu ostvarili pravo na pomoćnika u nastavi. S druge strane, pojedine su ispitanice upoznate s ovim konceptom, no s istim se do sada nisu imale priliku susresti.

Kada je riječ o prednostima uključivanja pomoćnika u nastavi za rad s učenikom s ADHD-om, širok je dijapazon dobivenih odgovora. Ispitanice su u tom kontekstu govorile o značaju pružanja socio-emocionalne podrške učeniku s ADHD-om, ali i važnosti za samog učitelja. Naime, pretpostavka je kako bi potonji akter u tome slučaju bio rasterećeniji te bi se, kako navodi jedna od ispitanica, mogao više posvetiti ostalim učenicima. Tomu u prilog ide i iskaz jedne od ispitanica: „*Smatram da pomoćnik u nastavi može biti od velike pomoći kako učeniku tako i učitelju. S obzirom da se ne možemo posvetiti samo tom učeniku jer se u razredu nalazi još učenika koji isto tako trebaju našu pomoć... Tu bi nam od velike pomoći bio pomoćnik u nastavi.“* (M4).

Osim toga, jedna od ispitanica navodi kako uvođenjem pomoćnika u nastavi sam učenik dobiva individualiziran pristup, koji podrazumijeva prisniji odnos i bolje poznavanje i razumijevanje djetetovih potreba. Naime, fokus pomoćnika u nastavi isključivo je na učeniku s ADHD-om: „*Pomoćnik je upoznat sa njim konkretno tako da ima individualni pristup, zna kako s njim i zna što s njim, kako ga, ajmo reć' obuzdat' i zna koje prednosti i nedostatci djeteta, odnosno, ajmo reć', što potiče njegove nekakve*

ispade i tako to pa onda mislim da je to najveća prednost.“ (M7). Dobiveni odgovori upućuju na to da je, sukladno toj činjenici, povećana i razina sigurnosti učenika za vrijeme malog ili velikog odmora. Također, vidljiva je i ona uloga pomoćnika u nastavi, koja se odnosi na praćenje učenikova napretka te usmjeravanje na konkretan zadatak. Budući da učenici s ADHD-om uglavnom imaju deficit pažnje, uloga se pomoćnika u nastavi ogleda i u premještanju fokusa učenika na praćenje nastavnoga sata kao i pokušaje eliminiranja različitih distraktora iz okoline: „*On prati učenikovo napredovanje ili „nazadovanje“, usmjerava ga na zadatak, trudi se odvratit' mu pažnju od zvukova te ga preusmjeriti gdje je potrebno.“* (M8).

Ipak, ispitanice su navele velik broj nedostataka kada je riječ o ovakvom vidu pružanja podrške učeniku s ADHD-om. Odgovori većine ispitanica primarno upućuju na nedostatnu educiranost samih pomoćnika, na činjenicu da to može biti „bilo tko“, a ne za to kompetentna osoba. Također, u odgovorima se ispitanica spominju i situacije u kojima učenik s ADHD-om biva izoliran od ostatka razreda. To se, naime, događa jer se nerijetko stvara dojam kako mu je pomoćnik dostatan za njegovo uspješno funkcioniranje. Sam odnos između učenika s ADHD-om i pomoćnika često u praksi podrazumijeva odabir linije manjeg otpora te prebacivanje obveza s učenika na pomoćnika, što se također navodi kao nedostatak u primjeni ove metode. Osim toga, u kontekstu se nedostataka uključivanja pomoćnika u nastavi govori i o ograničavanju učenikove slobode, čemu svjedoči i iskaz jedne od ispitanica: „*Pa možda ga u jednu ruku to i ograničava jer ne može u potpunosti, ajmo reć', bit' svoj. Ne'am pojma. Možda se i dijete samo tako osjeća, kao pod nekakvim okovima, kao da ga ne'ko kontrolira i da mu ne da... Da nema svoju vlastitu slobodu, ne znam.“* (M7).

Samoga pomoćnika u nastavi jedna od ispitanica opisuje kao osobu čiji je zadatak da „kontrolira“ ponašanje djeteta, što nerijetko dovodi do sputavanja učenika s ADHD-om. Budući da samo on u razredu ima dodatnu osobu pored sebe, ispitanice stječu dojam kako se učenik s ADHD-om ne osjeća ravnopravnim s ostalim učenicima te osjeća da je samim time različit.

Kao nedostatke bi' navela to što učenik s ADHD-om ima osjećaj različitosti od druge djece, ne osjeća se, ono, ravnopravnim s ostatkom razreda zbog pomoćnika koji s njim sjedi... Također, ukoliko je takvo dijete uza sve malo i lijeno, utoliko će pokušati

iskoristiti pomoćnika da odrađuje školske obveze (poput prepisivanja s ploče) umjesto njega. (M8)

Štoviše, odgovori dviju ispitanica govore o osobito štetnom utjecaju uključivanja pomoćnika u nastavi na dijete s ADHD-om. Naime, drže kako se to događa onda kada taj posao ne obavljaju za to osposobljeni profili ljudi. Navode kako se u tim situacijama nerijetko događa svojevrsni kontraefekt, odnosno da se tada učeniku više *odmogne*, nego pomogne. Jedna od ispitanica čak stavlja osobit naglasak na ovaj problem govoreći o potencijalnom *uništavanju* djeteta uzrokovanom uključivanjem pomoćnika koji ne posjeduje znanja, sposobnosti i vještine potrebne za rad s učenicima s ADHD-om: „*Mislim da posljedice mogu biti katastrofalne. Sama sam bila svjedok rada nekih pomoćnika koji definitivno nisu bili osposobljeni za to mjesto i to je izgledalo kao mučenje i za njih i za tu djecu. Mislim da se tu djecu na neki način može i uništiti sa davanjem neadekvatnih pomoćnika.“* (M6).

3.2.5. Važnost suradnje s roditeljima u kontekstu osiguranja potpore učeniku s ADHD-om

U kontekstu osiguranja potpore učeniku s ADHD-om u prethodnim je dijelovima analize rezultata već bilo govora o važnosti suradnje s roditeljima. Kada je riječ o pozitivnim učincima poticajne, podržavajuće suradnje s roditeljima djeteta s ADHD-om, ispitanice navode razvoj empatije te suosjećajnosti, pomoć i poticaj koje dijete dobiva kao rezultat poticajne suradnje kao i naglašen osjećaj sigurnosti te prihvaćenosti kod djeteta: „*Često vidim da nakon lijepe komunikacije s roditeljima ili pohvale djeteta roditeljima, sljedeći dan dijete bude poslušnije, napravi više zadaće i pokazuje više poštovanja. I meni i djetetu to bude veliki poticaj za rad.“* (M2). Jedna od ispitanica drži kako je suradnja s roditeljima jedan od nužnih preduvjeta za osiguranje djetetova optimalna razvoja. Nadalje, odgovori ispitanica upućuju i na postojanje dobrobiti u vidu svojevrsnoga provjeravanja i nadziranja rada djeteta kod kuće, prihvaćanja savjeta, ali i nuđenja rješenja te razmjene povratne informacije s učiteljicom: „*Bez kvalitetne suradnje s roditeljima, sve ono što radimo u školi je na neki način uzalud. Važno je da roditelj nadzire i provjerava rad djeteta, da je otvoren za suradnju, da prihvaća savjete*

i sam nudi rješenja.“ (M4). Drugim riječima, navodi se važnost međusobnoga informiranja, kako o vremenu provedenom u školi, tako i o onom provedenom u kući s roditeljima. Prema iskazima ispitanica, nerijedak je slučaj da određeni događaj proživljen u školi ima velik utjecaj na ponašanje djeteta kod kuće, odnosno da postaje okidačem za nepoželjno ponašanje: „*Ako ne postoji ta suradnja, to dijete kao da vodi dva odvojena života i, ne znam... Može se dogoditi ujutro nešto u školi što je njemu bilo okidač za neko ponašanje poslijepodne. A isto tako, i poslijepodne se može dogoditi nešto što se može manifestirati na sutradan ujutro.“* (M6).

Ranije spomenuta obostrana otvorenost za komunikaciju u ovom je slučaju nerijetko od presudne važnosti. Iz dobivenih se odgovora dviju ispitanica da iščitati kako osobito važnim smatraju poštivanje jednakih pravila ponašanja kući i u školi: „*Ako su pravila usklađena, ni učitelj ne mora, recimo, ružno je reći, ali preodgajati to dijete.“* (M7). Naime, ukoliko se toga pridržavaju, odnosno ukoliko svi akteri ovoga odnosa teže dosljednosti, eliminira se potencijalna zbunjenost djeteta, koji u tom slučaju ne biva pozicioniran *između dvije vatre*. Uz to, spomenuta je i važnost primjene autoritativna pristupa djetetu kako bi imao, s jedne strane, potrebnu emocionalnu toplinu i podršku, a, s druge strane, jasno postavljene granice. Bilo kako bilo, jedna od ispitanica iznijela je i svoje zapažanje po pitanju načina realizacije suradnje s roditeljima. Naime, iznosi kako joj se čini da se na ADHD nerijetko gleda kao na, u usporedbi s nekom drugim, bezazlenu teškoću. Imajući to u vidu, suradnja s roditeljima djece s ADHD-om nerijetko biva zapostavljena jer obje strane drže da su postojeće teškoće djeteta minorne te, kao takve, ne zahtijevaju neko ozbiljnije uključivanje roditelja u sam proces.

Mislim čak da se dosta često, nažalost, slabo ostvaruje ta suradnja jer se na ADHD čak i ne gleda kao tako na neku težu poteškoću, ne znam... Mislim da se više pridaje pozornost nekim drugim poteškoćama, a da se ADHD u tom smislu malo zanemaruje. Mislim čak i da roditelji dosta tu... Ovaj... Nekako ne smatraju to tolikim problemom da se moraju malo više uključiti. (M6)

3.2.6. (Ne)formalno obrazovanje učitelja

Pri oblikovanju istraživačkih pitanja neizbježno je bilo dotaknuti se iskustva (ne)formalnoga obrazovanja učitelja. U tome smislu, promišljano je o načinima razvijanja dispozicija, znanja i vještina potrebnih za unapređivanje kvalitete odgojno-obrazovne prakse učitelja. Sukladno tomu, u protokol su za intervju (Prilog 3) involvirana pitanja o inicijalnome obrazovanju učitelja za rad s djecom s ADHD-om kao i oblicima neformalnog obrazovanja značajnima za same učitelje i njihov rad.

U okviru ove teme ispitanice su govorile o poželjnim crtama ličnosti te kompetencijama učitelja za rad s djecom s ADHD-om. Naime, većina ih se slaže kako je za ovaj posao važno biti empatičan, strpljiv, pun razumijevanja te otvoren k novim iskustvima. Također, utvrđeno je kako je emocionalna stabilnost jedna od ključnih crta ličnosti za rad s ovom skupinom djece. Osim navedenih, dvije se ispitanice slažu kako je važna karakteristika učitelja osposobljenoga za ovaj vid rada i odvažnost, odnosno hrabrost. Kao razlog za isticanje ove crte ličnosti navode izazovnost i nepredvidivost koje ovaj posao nosi sa sobom. Ispitanice navode kako je, također, važno da je učitelj odgovoran, tolerantan, kreativan, ali i da posjeduje visoku razinu samodiscipline. Pri davanju iskaza o značaju prethodno navedenih crta ličnosti vidljivo je slaganje kod dviju ispitanica. Naposljetku, crte ličnosti koje su samo jedanput navedene od strane ispitanica jesu susretljivost, snalažljivost, interpersonalna toplina, simpatičnost, zabavnost, ekstrovertiranost te savjesnost.

S druge strane, kada je riječ o poželjnim kompetencijama za rad učitelja s djecom s ADHD-om, dobiveni odgovori upućuju na postojeće slaganje većine ispitanica. Naime, utvrđeno je kako je za rad s djecom s ADHD-om važno posjedovati potrebna teorijska znanja o spomenutoj teškoći. Osim toga, ističe se i osobita važnost imanja praktičnoga znanja u vidu posjedovanja potrebnih sposobnosti i vještina za rad s djecom s ADHD-om. Pri elaboriranju ovoga široko postavljenoga odgovora, ispitanice govore o spremnosti na cjeloživotno učenje kao važnom aspektu njihova rada: „*Bit' spreman i sam učit' s tim djetetom, a ne samo imati neke kompetencije i to je to, nego bit' spreman, ajmo reć', sam sebe razvijat'.*“ (M7). Pri govoru o kompetencijama za rad s djecom s ADHD-om jedna je ispitanica skrenula pozornost na važnost spremnosti i otvorenosti za kontinuiranu suradnju učitelja, kako sa stručnim timom škole, tako i sa samim

roditeljima: „*Moraš prihvatiti da ne možeš sam to iznijeti, nego da jednostavno se moraš uključiti u taj jedan tim ljudi, od stručnjaka do roditelja. Mislim da dosta učitelja ima problem s tim što smatraju da im, kao da im smeta kad im ne'ko pokušava dobronamjerno dati neki savjet.“*(M6). Drugim riječima, utvrđeno je kako je spremnost na davanje, ali i prihvaćanje konstruktivnih kritika od strane kolega također jedna od važnih kompetencija učitelja. Bilo kako bilo, ispitanice ističu da je posjedovanje samih kompetencija nedovoljno za kvalitetan rad s djecom s ADHD-om. Naime, utvrđeno je kako je za isti potrebno obuhvatiti obje skupine značajki učitelja; kako potrebne kompetencije, tako i specifične crte ličnosti.

Treba se znati postaviti u svakoj situaciji, donosit' ispravne odluke... Znati ovladati djetetom, ali i sobom u trenutcima kad dođe do provociranja ili vrijeđanja od strane učenika, konstantno imati učenika na oku i znati mu dat' do znanja da ga promatrate (M8).

Nadalje, kao što je prethodno već navedeno, istraživano je i pitanje razine informiranosti i usvojenosti znanja o ADHD-u u okviru inicijalnoga obrazovanja na učiteljskim studijima. Također, razmotreni su i oblici neformalnoga obrazovanja potencijalno značajni za iskustvo ispitanica. Naime, tri ispitanice drže kako je kvaliteta inicijalnoga obrazovanja po pitanju ADHD-a na Učiteljskom studiju na nezavidnoj razini (niska razina kvalitete): „*Da ništa nismo učili, samo smo spomenuli jako kratko. I sva'ko je mogao pročitati knjigu o tome. To smo imali samo jedan semestar.“* (M2). S druge, pak, strane, dvije ispitanice procjenjuju razinu kvalitete izvrsnom (visoka razina kvalitete), dok procjena jedne od ispitanica upućuje na prosječnu razinu iste (srednja razina kvalitete[7]). Ipak, od njih ukupno osam, dvije ispitanice nisu bile senzibilizirane za iskazivanje vlastitoga stava o ovoj tematici.

To bi se više trebalo oslanjati na praksu i na neko iskustvo nego na neko teorijsko znanje tako da, po meni, razina informiranosti O.K., a usvojenosti znanja nešto lošije. Hmmm... Ono, nemate iskustvo i trebalo bi to svakako promijeniti. (M7)

[7] Pri određivanju razine kvalitete inicijalnoga obrazovanja po pitanju usvojenosti znanja o ADHD-u na Učiteljskim studijima dobivene sam odgovore ispitanica, radi lakšeg razumijevanja, podijelila u tri kategorije: niska, srednja i visoka razina kvalitete.

Kada je riječ o dodatnim usavršavanjima, edukacijama te drugim oblicima neformalnoga i informalnoga obrazovanja[8], utvrđeno je kako je samo polovica ispitanica imala određeni vid iskustva u istome. Dobiveni odgovori ispitanica uglavnom su usmjereni na posjedovanje iskustva u volontiranju s djecom s ADHD-om ili djelovanje u udrugama, čiji je cilj pružanje podrške djeci s teškoćama.

Također, jedna od ispitanica ističe kako je svojevremeno pomagala učeniku s ADHD-om učenju te na taj način ostvarila dodatno iskustvo. Zbog nedostatka i manjkavosti znanja usvojenoga u okviru inicijalnoga obrazovanja, jedna od ispitanica ističe kako nedostatak dobivenih informacija nastoji nadoknaditi čitanjem relevantne literature o ADHD-u te informiranjem putem Interneta.

Vidljivo je kako ispitanice, ili ne posjeduju iskustvo u usvajanju znanja o ADHD-u u oblicima informalnoga i neformalnoga obrazovanja, ili je isto svedeno na volontiranje, djelovanje u udrugama odnosno pružanje individualne pomoći u učenju učeniku s ADHD-om. Kao što je već prethodno naznačeno, jedna od ispitanica čak ističe kako je jedini oblik stjecanja dodatnoga znanja u njezinu slučaju sveden na samoinicijativno čitanje relevantne literature na spomenutu temu: „*Ja sama si o tome čitam u knjigama ili na Internetu... Zapravo ni sama nemam neko znanje.“* (M2).

Što se tiče dodatnog usavršavanja, ja sam 2016. godine se prijavila i sudjelovala na jednom Europskom projektu, gdje se radilo o potpomognutoj komunikaciji s djecom s posebnim potrebama, gdje su bile apsolutno sve posebne potrebe uključene... Tako je bilo i djece s ADHD-om. Dakle, šest ili sedam, nisam sigurna... Šest tjedana smo radili volonterski. I svatko je imao svoje dijete za koje je bio zadužen tako da sam tu stekla jedno dodatno iskustvo. I tu smo svakodnevno od ponedjeljka do petka radili kao popodnevne produžene boravke za tu djecu i radili smo razne aktivnosti s njima. I

[8] Za razliku od formalnoga (institucionalnoga) obrazovanja, neformalno je obrazovanje vid obrazovnog procesa koji podrazumijeva obrazovne aktivnosti izvan formalnoga sustava. Ovim se vidom obrazovanja također stječu određena znanja i vještine, ali je sudjelovanje u takvim aktivnostima dobrovoljno. Osim toga, za stečena se znanja i vještine usvojene na ovaj način rijetko prima neki oblik certifikata. S druge strane, informalno obrazovanje podrazumijeva razne oblike stjecanja znanja i vještina koje obuhvaćaju samoinicijativne ili spontane oblike obrazovanja, koji se odvijaju u svakodnevnom životu, odnosno na nesvjesnoj razini prijenosa znanja, stavova ili vještina.

mislim da je bilo odlično to što smo, onako, 4h u komadu svaki dan provodili s njima. I, to mi je značilo puno više nego bilo koji kolegij koji sam odslušala i presretna sam što sam uopće sudjelovala u tome. To mi je jako puno pomoglo i da prevladam svoj strah od bilo koje poteškoće i od bilo čega. (M6)

3.2.7. Prednosti i nedostatci inkluzivnog odgoja i obrazovanja

Naposljetku, ispitanice su iznijele vlastiti stav o prednostima, ali i nedostatcima samoga koncepta integracije djece s ADHD-om u redovite razredne odjele. Naime, dobrobiti su istoga prepoznati od strane svih ispitanica. Ponajviše se slažu kako je osnovna dobrobit ovakvoga pristupa razvoj empatije i suosjećajnosti kao i prihvaćanje te razumijevanje različitosti. Nadalje, dvije su ispitanice kao svojevrsnu dobrobit prepoznale i uključivanje učenika u društvenu zajednicu, odnosno osposobljavanje učenika za uspješno funkcioniranje i doprinos zajednici. Tomu u prilog ide i iskaz jedne od ispitanica: „*Bolje je za dijete, bolje je za drugu djecu da se upoznaju s različitostima, dobro je za to dijete da se nauči timskom radu, suživotu s drugima itd. Ali, s drugima će sutra jednog dana ići na posa' i bit će mu lakše ako od malih nogu, odma' od 1. razreda počne biti dio neke zajednice, dio skupine.“* (M7). Također, dvije se ispitanice slažu i u tome da djeca s ADHD-om imaju različite posebnosti te da istim obogaćuju svoju zajednicu: „*Takva djeca donose posebnu atmosferu. Obogaćuju nastavu svojim neobičnim idejama, često njihove maštovite asocijacije djeca zapamte pa svi lakše nauče nove informacije.“* (M2).

S druge strane, nekolicina je ispitanica prepoznala i svojevrsne nedostatke inkluzivnoga pristupa odgoju i obrazovanju. Naime, osobit naglasak stavljaju na teškoće pri postupanju s drugim učenicima, ponajprije u vidu njihova zapostavljanja zbog prevelikoga fokusa na učeniku s ADHD-om. Osim toga, ističu kako ostali učenici nerijetko bivaju ometeni zbog neprimjerenog ponašanja učenika s ADHD-om: „*Ponekad je zaista teško integrirati djecu s ADHD-om u redovite razredne odjele jer učitelj mnogo vremena treba posvetiti tom djetetu, a druge učenike pomalo „zapostaviti“. Takvi učenici često ometaju druge učenike u radu, traže nagradu za nešto što je „normalno“ da izvrše te se prema njima zaista treba znati odnositi.“* (M8).

Bilo kako bilo, dio ispitanica drži kako su negativne implikacije ovoga pristupa odgoju i obrazovanju u najvećoj mjeri vidljive u složenosti učiteljeva rada te postojećim *gubitcima* za druge učenike u razredu: „*To možda što dosta energije odlazi na to dijete, dosta energije učitelju koji mora to sam organizirati, uskladit', obuzdat'...* (M7).

S ciljem zaokruživanja cijele teme, naposljetku se otvorilo pitanje opredijeljenosti ispitanica za provedbu integracije odnosno segregacije djece s ADHD-om u osnovnoškolskom obrazovanju. Drugim riječima, ispitanice su sumirale cijelu priču iznošenjem generalnoga stava kada je riječ o ovom važnom pitanju. Naime, odgovor većine ispitanica upućuje na njihovu opredijeljenost za provedbu integracije djece s ADHD-om. Preciznije rečeno, pet se ispitanica slaže kako je upravo ovaj način uključivanja djece s ADHD-om u redovite razredne odjele optimalno rješenje. Kao razloge navode prihvaćanje različitosti, razvoj razumijevanja te empatije kod druge djece, otkrivanje brojnih nerijetko „nevidljivih" te „neprimjetnih" potencijala i jakih strana djeteta s ADHD-om te, općenito, implementiranje u širu društvenu zajednicu. U prilog potonje navedenom razlogu ide iskaz jedne od ispitanica: „*Ja sam za integraciju sve djece, ne'a tu puno filozofije... Jer, kažem, sutra će mu biti lakše u životu... Ne vidim zašto ga izopćavati iz društva. Pa nismo, ovaj... Ono, zadrti i zatucani. I mislim da djeca općenito, iz mog iskustva, dobro reagiraju na te stvari i da imaju puno razumijevanja na te stvari.*" (M7).

Ipak, preostale su tri ispitanice podijeljenoga mišljenja. U svojemu iskazu iznose kako se ne zalažu za integraciju „pod svaku cijenu". Naime, ističu kako oba pristupa imaju i prednosti i nedostatke. Dodaju kako je odluku potrebno donijeti vodeći se maksimalnom dobrobiti djeteta s ADHD-om, ali i dobrobiti druge djece u razredu. Kao svojevrsne kriterije za usmjerenje na jedan od ovih pristupa ispitanice navode ograničenje broja učenika u razrednom odjelu, način vođenja samoga procesa integracije od strane pojedine škole te stupanj teškoće, odnosno narav djetetovih specifičnih potreba.

Mislim da je integracija djece s ADHD-om dobro rješenje, ali općenito mislim da bi u razredima trebalo biti manje od 20 učenika. (M2)

Smatram da je integracija djece s ADHD-om optimalno rješenje ukoliko je ona ispravno vođena. Smatram da uspješnost realizacije integracije ovisi o svim djelatnicima škole i njihovoj spremnosti za omogućavanje takvomu djetetu svega onoga što mu je u određenome trenutku potrebno. (M3)

Ovisi o tome o kojem „stupnju" ADHD-a se radi. Ako su teškoće učenika velike, smatram da je za njega, ali i za ostale učenike konstruktivnije da je učenik segregiran, ali sukladno njegovim potrebama. Ukoliko će učenik napredovati u integraciji s učenicima iz redovnoga razrednoga odjela, utoliko to smatram konstruktivnim. (M8)

3.3.Rasprava

U skladu s ciljem istraživanja te navedenim istraživačkim pitanjima, u okviru ovoga su se diplomskoga rada ponajprije nastojale uvidjeti specifičnosti i izazovi u radu učitelja s djecom s ADHD-om. Pri tome, govorilo se o odgojno-obrazovnim metodama koje učitelji primjenjuju u radu s ovom skupinom djece te općenito o njihovom načinu rada. Sukladno tomu, utvrdilo se kako ispitanice ponajviše teže pružanju podrške, razumijevanja i empatije učeniku s ADHD-om. Također, ispostavilo se kako je odnos s drugim učenicima u razredu vrlo važan za funkcioniranje samoga učenika te da u oblikovanju istoga glavnu ulogu ima učiteljica. Naime, učitelji nerijetko primjenjuju odgojno-obrazovne metode suradnje, ohrabruju učenika s ADHD-om te mu pružaju podršku, ali potiču i ostale učenike, pritom težeći sustvaranju pozitivne emocionalne školske klime (Martan i sur., 2016, prema Velki i sur., 2019). Nadalje, prepoznato je i stavljanje naglaska na odabir takvih tipova aktivnosti, koje zahtijevaju kretanje učenika. U tome se kontekstu najčešće govori o metodi uvođenja dodatnoga zadatka za učenika, čime se učeniku s ADHD-om omogućuje učestalije kretanje te se on, posljedično, osjeća korisnim. Dobivenim rezultatima u prilog ide činjenica kako je potreba za učestalim kretanjem vrlo česta kod učenika s ADHD-om, stoga se preporučuje omogućiti im da prošeću razredom ili da, primjerice, donesu kredu (Velki, 2012). Nadalje, prepoznata je i težnja za osmišljavanjem različitih zadataka koji omogućuju iskazivanje učenikove kreativnosti i *razmišljanje izvan okvira*. Budući da se učenici s ADHD-om teže fokusiraju na repetitivne zadatke, potrebno je implementirati aktivnosti

s novim, zanimljivim elementima (Hughes i Cooper, 2009). Nadalje, ispostavilo se kako je, usprkos čestom prihvaćanju učenika s ADHD-om na deklarativnoj razini, u praksi situacija i dalje nepovoljna. Drugim riječima, ova je skupina djece u društvu i danas marginalizirana te i dalje predstavlja određenu stigmu, koja nerijetko utječe i na oblikovanje stavova učitelja (Leutar i Frantal, 2006). Pri govoru o akterima koji neposredno utječu na oblikovanje razrednoga ozračja, nemoguće je bilo zaobići značaj suradnje s roditeljima učenika s ADHD-om. Naime, imajući na umu njihove zajedničke ciljeve utvrđena je važnost kvalitetne suradnje, koja podrazumijeva poštivanje jednakih pravila u kući i u školi, otvorenost u komunikaciji kao i međusobno poštovanje. Na taj način učitelji bivaju upućeni u vrstu potpore, koju dijete dobiva kod kuće, ali stječu i nova saznanja o međudjelovanju doma i školskog okruženja (Hughes i Cooper, 2009).

Nadalje, jedno od istraživačkih pitanja bilo je usmjereno i problematici koncepta pomoćnika u nastavi. Naime, prepoznat je niz dobrobiti, ali i slabih strana ovakvoga vida pružanja podrške učeniku s ADHD-om. Utvrđen je značaj pružanja socio-emocionalne podrške učeniku s ADHD-om, ali i samom učitelju, čime učitelj biva rasterećeniji. Tomu u prilog govore i recentni rezultati istraživanja (Ćurić, 2018), koji su pokazali kako većina učitelja drži da su pomoćnici u nastavi olakšali njihov posao, stoga sami učitelji imaju pozitivan stav prema njima (Magdić, 2020). S druge, pak, strane, puno je veći naglasak stavljen na nedostatke ovoga koncepta, koji se ponajprije očituju u nedostatnoj educiranosti samih pomoćnika u nastavi. O tome govori i Velki (2012), ističući kako nema puno literature o tome tko su zapravo pomoćnici u nastavi, na koji se način trebaju ponašati te, naposljetku, koji je njihov opis te opseg posla. Također, na temelju provedenoga istraživanja o ulozi pomoćnika u nastavi (Velki i Romstein, 2017), uočeno je kako sami pomoćnici u nastavi drže postojeće osposobljavanje nedostatnim te procjenjuju kako nisu adekvatno pripremljeni za didaktičko-metodički rad s učenicima s ADHD-om (Velki i Romstein, 2017, prema Magdić, 2020).

Nadalje, ustanovljeno je kako učiteljice, prije samoga rada s učenikom s ADHD-om, nisu bile primjereno osposobljene za isti. Naime, u prilog tome govore i dostupna recentna istraživanja čiji rezultati upućuju na potrebu za jačanjem postojećih kompetencija učitelja za uspostavljanje te održavanje kvalitetnih odnosa s djecom s

ADHD-om (Vlah i sur., 2018). Ono što je srž cijeloga problema jest sama kvaliteta inicijalnoga obrazovanja na učiteljskim studijima. Naime, utvrđeno je kako velik dio ispitanica drži da je razina kvalitete usvojenosti znanja po pitanju djece s teškoćama niska. Stručne prakse u sklopu studija usmjerene jačanju kompetencija za rad s djecom s ADHD-om jesu aspekt rada koji je, prema dijelu ispitanica, ponajviše zanemaren. U prilog tomu idu i rezultati istraživanja koji potvrđuju kako se u okviru visokoškolskih ustanova za inicijalno obrazovanje učitelja ne stječe dovoljno kompetencija za rad s učenicima s teškoćama (Skočić Mihić, 2011, prema Bouillet i sur., 2017). Štoviše, utvrđeno je kako učitelji procjenjuju da su najmanje vještina i sposobnosti tijekom inicijalnog obrazovanja stekli upravo za rad s djecom s teškoćama u učenju, učenicima s emocionalnim teškoćama i problemima u ponašanju (Vizek Vidović, 2005, prema Bouillet i sur., 2017).

Ono što je osobito poražavajuće jest činjenica da je samo polovica ispitanica imala određeni vid iskustva u dodatnim usavršavanjima te edukacijama namijenjenim jačanju kompetencija za rad s djecom s ADHD-om. Osim toga, utvrđen je i manjak radionica na tu temu u sklopu same školske ustanove, što upućuje na potrebu za osvješćivanjem ovoga problema kod stručnih suradnika škole. Naime, usprkos tomu što je većina ispitanica iznijela važnost otvorene komunikacije, kako s roditeljima, tako i sa stručnom službom, mali se dio njih zadržava na govoru o važnosti potonjih aktera. Naime, vidljivo je kako je aspekt suradnje učitelja i stručnoga suradnika i dalje poprilično zanemaren, stoga smatram kako je vrlo važno istražiti spomenutu problematiku. Kada je riječ o prethodno istaknutom problemu u vidu deficita radionica, držim kako bi se na istom moglo poraditi osvješćivanjem i senzibiliziranjem pedagoga za taj aspekt rada.

Rezultati ovoga istraživanja upućuju na činjenicu kako za ovu temu postoji još mnogo prostora za istraživanja. S obzirom na vremenska te ograničenja prouzrokovana pandemijom koronavirusa, ali i nedostatak resursa, ovo je istraživanje, u svojim skromnim okvirima, nastojalo približiti problematiku prilagodbe razrednoga ozračja za integraciju djece s ADHD-om. Prostor za produbljivanje ove teme, dakako, postoji, posebice u smjeru istraživanja uloge pedagoga u oblikovanju razrednoga ozračja za integraciju učenika s ADHD-om ili, pak, nadograđivanja postojećeg problema ovoga rada u vidu komparacije dviju sredina (mali i veliki grad). Osim toga, budući da je ovaj

rad otvorio pitanje obrazovanja pomoćnika u nastavi za rad s učenicima s ADHD-om, valjalo bi istražiti njihovu osposobljenost za isti te sam utjecaj koji imaju na razvoj učenika s ADHD-om, ali i na cjelokupno razredno ozračje.

4. Zaključak

Središnji je cilj ovoga diplomskoga rada bio utvrditi i opisati važnost prilagodbe razrednoga ozračja u kontekstu osiguranja optimalnoga razvoja djeteta s ADHD-om. Naime, teorijski je dio rada nastojao približiti središnje pojmove poput samog ADHD-a te navesti njegove ključne značajke, a potom pojasniti pojam integracije i razrednoga ozračja. Naposljetku, navedeni su pojmovi postavljeni u svojevrsni odnos kroz potpoglavlje „Razredno ozračje primjereno posebnostima djece s ADHD-om“. S druge, pak, strane, u empirijskom se dijelu rada najprije govorilo o metodologiji istoga, a zatim je uslijedilo prezentiranje dobivenih rezultata. Sukladno navedenom, slijedi sumiranje hoda mišljenja prikazanoga u teorijskim polazištima rada, a zatim isticanje ključnih rezultata ovoga istraživanja te iznošenje potencijala za buduća.

Naime, vidljivo je kako djeca s ADHD-om, zbog svojih posebnosti, nerijetko bivaju neshvaćena od strane njihovog okruženja. Bilo da je riječ o perspektivi škole, obitelji ili društva u cijelosti, specifične potrebe djeteta s ADHD-om vrlo često ostaju nevidljive ili zanemarene. Sukladno tomu, izloženost kritici, kažnjavanju, etiketiranju i stigmatiziranju od strane društva kao i socijalnom odbacivanju i izolaciji katkad predstavlja prepoznatljivu značajku ove skupine djece (Tseng, Kawabata i Gau, 2011, Hoza, 2007, prema Bartolac, 2013.). Imajući to u vidu, od velike je važnosti osvijestiti njihove posebnosti te iz toga proizišle potrebe, kako na razini škole, tako i na razini cijele društvene zajednice.

Integracija djece s ADHD-om u redovite razredne odjele jedan je od načina za borbu protiv stigme i marginalizacije ove teškoće. Ipak, sama težnja integraciji kao takva ne predstavlja jamstvo za uspjeh. Naime, s ciljem prepoznavanja specifičnih potreba djeteta s ADHD-om, a zatim i pružanja odgovora na iste, od osobitoga je značaja prilagoditi razredno ozračje. Upravo prihvaćanjem postojećih različitosti kod učenika doprinosimo stvaranju osjećaja samopoštovanja kod njih (Vrgoč, 1997). U pozitivnom se ozračju učenik poima kompetentnom osobom spremnom usvajati nova znanja, sposobnosti i vještine. Pritom, valja imati na umu kako je svrha cijeloga procesa osiguranje maksimalnoga potencijala i dobrobiti djeteta s ADHD-om. Drugim riječima, svako bi dijete trebalo živjeti u uvjetima koje osiguravaju dostojanstvo te jačaju njegovo oslanjanje na vlastite snage, a samim time olakšavaju i njegovu aktivnu participaciju u

zajednici (Konvencija o pravima djeteta, 1989), što je jedan od ključnih zadataka svake škole.

Unatoč tomu što se u procesu integracije djece s ADHD-om apostrofira uloga učitelja odnosno nastavnika, neizbježno je istaći i značaj drugih sudionika istoga, koji nerijetko bivaju stavljeni u drugi plan. Naime, riječ je o roditeljima, odnosno obitelji djeteta s ADHD-om. Aktivna suradnja obitelji i škole temelj je uspješne edukacije i rehabilitacije djeteta s teškoćama. Potrebno je pružati potporu obitelji te ih pratiti u njihovu odgoju vlastitoga djeteta. Pri tome, umjesto reduciranja cijeloga procesa na puko dijagnosticiranje postojeće disfunkcije, nužno je procijeniti i stimulirati djetetove sposobnosti i jake strane (Dulčić i Pospiš, 2003). Osim roditelja važno je spomenuti i djelovanje pedagoga koje se ogleda, kako u motiviranju i savjetovanju samih učitelja odnosno nastavnika te suradnji s roditeljima, tako i u neposrednom radu s djecom. Drugim riječima, djelovanje se pedagoga očituje i u oblikovanju uvjeta za cjelovit razvoj i dobrobit djeteta. Također, njegova je uloga vidljiva i u ophođenju prema neprihvatljivim obrascima ponašanja te u dokumentiranju istih kao i u praćenju socijalnih problema učenika. Naposljetku, fokus je njegova rada stavljen na iznalaženju konstruktivnih načina za razrješenje postojećih problema učenika s teškoćama (Zrilić, 2012).

Rezultati dobiveni ovim istraživanjem ukazuju na tendenciju ispitanica da pri radu s djecom s ADHD-om biraju onu vrstu aktivnosti koja im omogućuje kretanje. Uzevši u obzir činjenicu da je ovoj skupini djece s teškoćama uglavnom svojstvena izražena potreba za kretanjem, spomenutom prilagodbom ispitanice na odgovarajući način pristupaju ovoj specifičnoj potrebi. Nadalje, utvrđeno je kako postoji diskrepancija između prihvaćanja učenika na deklarativnoj razini te onoga što se zaista čini u praksi. Usprkos postojećim naporima da se to promijeni, ova skupina djece u društvu i dalje predstavlja određenu stigmu, koja nerijetko utječe i na oblikovanje stavova učitelja (Leutar i Frantal, 2006). Imajući u vidu brojne zajedničke ciljeve, utvrđena je važnost kvalitetne suradnje s roditeljima, odnosno obitelji djece, koja uključuje poštivanje jednakih pravila u kući i u školi, otvorenu komunikaciju kao i međusobno poštovanje. Naposljetku, razmotrena je i procjena ispitanica o kvaliteti inicijalnoga obrazovanja na učiteljskim studijima. Naime, pokazalo se kako velik dio ispitanica procjenjuje razinu

kvalitete spomenutog visokoškolskoga obrazovanja niskom. Recentni rezultati istraživanja potvrđuju da se u okviru visokoškolskih ustanova za inicijalno obrazovanje učitelja ne stječe dovoljno kompetencija za rad s učenicima s teškoćama (Skočić Mihić, 2011, prema Bouillet i sur., 2017).

Naposljetku, važno je naglasiti kako ovaj diplomski rad teži doprinosu razvoja svijesti o ovom aktualnom problemu, ali i pružanju pomoći budućim učiteljima i nastavnicima pri kreiranju razrednoga ozračja za integraciju, kako djece s ADHD-om, tako i djece s teškoćama u cijelosti. Unatoč činjenici da su na planiranje i provedbu ovoga istraživanja negativno utjecale okolnosti i ograničenja prouzrokovana pandemijom koronavirusa, ono svakako može poslužiti kao pomoć, kako pri već spomenutom razvoju svijesti, tako i pri pružanju poticaja i otvaranju pitanja za buduća istraživanja. Sukladno tomu, značajno bi bilo produbiti određene teme proizišle iz rezultata ovoga istraživanja poput pitanja uloge pedagoga u radu s djecom s ADHD-om kao i osposobljenost istih za segment odgojno-obrazovnoga rada s djecom s teškoćama. Produbljivanje ovih nerijetko zanemarenih, ali osobito važnih pitanja predstavlja velik korak u ostvarivanju napretka u vidu implementacije prava djece s teškoćama te cjelokupnoga progresa u odgojno-obrazovnom sustavu.

5. Literatura

Američka psihijatrijska udruga (2014) *DSM-V Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*. Zagreb: Naklada Slap.

Bartolac, A. (2013) Socijalna obilježja svakodnevnog života djece i mladih s ADHD-om, te njihovim roditeljima. *Ljetopis socijalnog rada,* 20 (2), str. 269-300.

Bognar, L. (2000) Kvalitativni pristup istraživanju odgojno-obrazovnog procesa. U: Martin, K. i Matijaž, D., ur. *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja.* Maribor: Univerza u Mariboru: Pedagoška fakulteta, str. 84-91.

Bouillet, D. (2010) *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Bouillet, D., Domović, V. i Ivančević, S. (2017) Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 53 (2)*,* str. 32-46.

Božac, K. (2017) *Educiranost učitelja na području rada s učenicima s ADHD-om.* Diplomski rad. Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Brtan, E. (2018) *Razredno-nastavno ozračje i učinkovitost škole*. Završni rad. Osijek: Filozofski fakultet.

Čop, M. i Topolovec, V. (2009) Upotreba informacijske i komunikacijske tehnologije (ict) u obrazovanju djece s posebnim potrebama. *Informatologia*, 42 (4), str. 304-313.

Ćurić, K. (2018). *Stavovi učitelja o uključivanju pomoćnika učenicima s teškoćama u nastavu.* Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.

Diković, M. (2013) Značaj razrednoga ozračja u građanskom odgoju i obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), str. 327-339.

Domović, V. (2003) *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Drandić, D. (2017) Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnog obrazovanja. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 158 (4), str. 439-459.

Dulčić, A., ur. (2003*) Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama.* Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom.

Fajdetić, M. i Šnidarić, N. (2014) Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak : Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju,* 154 (3), str. 237-260.

Hsieh, H. F. i Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative Health Research. *Qualitative Health Research* [online], 15(9), str. 1277-1288. Dostupno na: 71 https://www.researchgate.net/publication/7561647_Three_Approaches_to_Qualitative_Content_Analysis [29. rujna 2020.]

Hudson, D. (2018*) Specifične teškoće u učenju: Što učitelji i nastavnici trebaju znati*. Zagreb: Educa.

Hughes, L. i Cooper, P. (2009) *Razumijevanje djece s ADHD sindromom i pružanje potpore*. Zagreb: Naklada Slap.

Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013) Stvaranje inkluzivne kulture škole. Pregledni rad. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 49 (2), str. 139-157.

Jurin, M. i Sekušak-Galešev, S. (2008) Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD)-multimodalni pristup. *Paediatria Croatica*, 52 (3), str. 195-201.

Kadum-Bošnjak, S. (2006) Dijete s ADHD poremećajem i škola. *Metodički obzori 2006* [online], 1(2), str. 113-121. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/ [21. travnja 2020.]

Kocijan Hercigonja, D., Buljan Flander, G. i Vučković, D. (1999) *Hiperaktivno dijete: uznemireni roditelji i odgajatelji.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Kovačić, J. (2018) *Teškoće socijalne integracije djece s ADHD-om*. Završni rad. Rijeka: Filozofski fakultet.

Kyriacou, C. (2001) *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb:Educa.

Leutar, Z. i Frantal, M. (2006) Stavovi nastavnika prema integraciji djece s posebnim potrebama u redovne škole. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju,* 147 (3), str. 298-312.

Magdić, K. (2020) *Pomoćnici u nastavi kao podrška učenicima s ADHD-om*. Diplomski rad. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Maleš, D., Stričević, I. i Ljubetić, M. (2010) Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56 (24), str. 35-44.

Narodne novine (2008) *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Narodne novine d.d., br. 63. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html [14. travnja 2020.]

Narodne novine (1993) *Konvencija o pravima djeteta*. Zagreb: Narodne novine d.d. (međunarodni ugovori), br. 12. Dostupno na: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf [28. travnja 2020.]

Narodne novine (2010) *Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi.* Zagreb: Narodne novine d.d., br. 73. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_06_73_2178.html [28. travnja 2020.]

Narodne novine (2020) *Pravilnik o izmjenama Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima.* Zagreb: Narodne novine d.d., br. 22. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_02_22_549.html [9. kolovoza 2020.]

Narodne novine (2010) *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi.* Zagreb: Narodne novine d.d., br. 112. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html [05. travnja 2020.]

Narodne novine (2015) *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Narodne novine d.d., br. 24.

Dostupno na: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html [05. travnja 2020.]

Narodne novine (2014) *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Narodne novine d.d., br. 152. Dostupno na: https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli [21. travnja 2020.]

Narodne novine (2007) *Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom*. Zagreb: Narodne novine d.d., br. 6. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2007_06_6_80.html [2. lipnja 2020.]

Pažin-Ilakovac, R. (2012) Školski pedagog u kurikulumu usmjerenome prema učeniku. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 61 (1-2), str. 27-41 .

Piljuga, M. (2016) *Dijete s ADHD-om u primarnom obrazovanju*. Diplomski rad. Petrinja: Učiteljski fakultet.

Rađenović, A. i Smiljanić, M. (2007) *Priručnik za razrednike*. Zagreb: Alinea.

Romstein, K. (2011) Kvalitativni pristup interpretaciji simptoma ADHD-a: implikacije za pedagošku praksu. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57 (26), str. 101-112.

Romstein, K. i Velki, T. (2017) Pomoćnici u nastavi: problemi u praksi i percepcija vlastite uloge u nastavnom procesu. Stručni rad. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja,* 63 (1), str. 151-158.

Slunjski, E. (2008) *Dječji vrtić-zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja.* Zagreb: Spektar Media.

Sopek, I. (2017) *Zašto su važni pomoćnici u vrtićkoj skupini?*[online]. Varaždin: Portal za roditelje, vrtiće i škole. Dostupno na: https://www.dinamikom.eu/blog/odgoj-obrazovanje-i-razvoj/275-zasto-su-vazni-pomocnici-u-vrtickoj-skupini.html [15.07.2020.]

Šnidarić, N. (2014) Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. *Napredak : Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju,* 150 (2), str. 190-208.

Špelić, A i Zuliani, Đ. (2011) Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u razrednim sredinama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 47 (2), str. 96-108.

Šušnjara, S. (2008) Odnos prema djeci s posebnim potrebama. Stručni rad. *Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 57 (3-4), str. 321-337.

Taylor, J. F. (2008) *Djeca s ADD i ADHD sindromom*. Zagreb: Veble commerce.

Thompson, J. (2016) *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojnoobrazovnim potrebama*. Zagreb: Educa.

Tkalac Verčić, A., Sinčić Ćorić, D. i Pološki Vokić, N. (2010) *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada: kako osmisliti, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje*. Zagreb: MEP.

Tomić, A., Ivšac Pavliša, J. i Simleša, S. (2019) Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u ustanovu ranog i predškolskog odgoja iz perspektive odgojitelja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja,* 55 (2), str. 40-50.

Velki, T. (2012) *Priručnik za rad s hiperaktivnom djecom u školi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Velki, T., Vlah, N. i Kovačević, I. (2019) Teachers' educational and misbehavior management strategies in working with primary school students with attention deficits. *Education and New Developments* [online], 2, str. 321-325. Dostupno na: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:141:731420 [19.8.2020.]

Vlah, N., Sekušak-Galešev, S. i Skočić Mihić, S. (2018) Povezanost obilježja razrednika i učenika u procjeni simptoma nepažnje, impulzivnosti i hiperaktivnosti povezanih s ADHD poremećajem. *Socijalna psihijatrija*, 46 (4), str. 372-389.

Vračar, M. i Maksimović, A. (2017) Perspektiva pedagoga: kompetencije potrebne za uspješno profesionalno djelovanje. U: Turk, M., ur. *Suvremeni izazovi u radu školskog pedagoga: zbornik u čast Stjepana Staničića*. Rijeka: Filozofski fakultet, str. 214-235.

Vrgoč, H., ur. (1997) *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnijoj hrvatskoj školi i nastavi. Zbornik stručno-znanstvenog skupa*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Zrilić, S. (2013) *Djeca s posebnim potrebama: u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje.* Zadar: Sveučilište u Zadru.

Zrilić, S. (2012) Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 7(1), str. 89-100.

6. Prilozi

Prilog 1: Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju (osnovna verzija)

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Poštovani/poštovana,

pozivam Vas na sudjelovanje u istraživanju koje se provodi za potrebe izrade diplomskoga rada Anite Guberac, studentice diplomskoga studija Pedagogije, pod naslovom „Prilagodba razrednoga ozračja za integraciju djece s ADHD-om“ i mentorstvom dr. sc. Ive Ivanković. Cilj je rada utvrditi i opisati važnost prilagodbe razrednoga ozračja u kontekstu osiguranja optimalnoga razvoja djeteta s ADHD-om.

Vaše sudjelovanje u ovome je istraživanju dobrovoljno te imate pravo odustati u bilo kojem trenutku i bez ikakvih posljedica. Također, slobodni ste u bilo kojoj fazi istraživanja obratiti se istraživačici s ciljem postavljanja pitanja vezanih za provođenje istraživanja kao i same rezultate. Uz strogo poštivanje anonimnosti ispitanika, u sklopu ovoga će se istraživanja pojedini dijelovi intervjua prema potrebi citirati odnosno parafrazirati. Pristup dobivenim informacijama imat će isključivo studentica i mentorica. Svi će se prikupljeni podatci koristiti isključivo u svrhu izrade diplomskoga rada te davanja povratne informacije ispitanicima.

Dobivanje povratne informacije o rezultatima istraživanja moguće je ostvariti putem e-mail adrese studentice: anita.guberac7@gmail.com.

Potvrđujem da sam pročitao/pročitala obavijest za sudjelovanje u navedenome istraživanju. Izjavljujem i vlastoručnim potpisom potvrđujem da u cijelosti razumijem i prihvaćam prethodno navedene naputke te sam spreman/spremna sudjelovati u navedenom istraživanju.

Datum i mjesto_____

Potpis_____

Prilog 2: Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju (proširena verzija)

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Poštovani/poštovana,

pozivam Vas na sudjelovanje u istraživanju koje se provodi za potrebe izrade diplomskoga rada Anite Guberac, studentice diplomskoga studija Pedagogije, pod naslovom „Prilagodba razrednoga ozračja za integraciju djece s ADHD-om“ i mentorstvom dr. sc. Ive Ivanković. Cilj je rada utvrditi i opisati važnost prilagodbe razrednoga ozračja u kontekstu osiguranja optimalnoga razvoja djeteta s ADHD-om.

Vaše sudjelovanje u ovome je istraživanju dobrovoljno te imate pravo odustati u bilo kojem trenutku i bez ikakvih posljedica. Također, slobodni ste u bilo kojoj fazi istraživanja obratiti se istraživačici s ciljem postavljanja pitanja vezanih za provođenje istraživanja kao i same rezultate. Pristup audio zapisu moga intervjua imat će isključivo studentica te će isti biti korišten isključivo u svrhu pisanja ovoga diplomskoga rada. Uz strogo poštivanje anonimnosti ispitanika, u sklopu ovoga će se istraživanja pojedini dijelovi intervjua prema potrebi citirati odnosno parafrazirati. Pristup dobivenim informacijama imat će isključivo studentica i mentorica. Svi će se prikupljeni podatci koristiti isključivo u svrhu izrade diplomskoga rada te davanja povratne informacije ispitanicima.

Dobivanje povratne informacije o rezultatima istraživanja moguće je ostvariti putem e-mail adrese studentice: anita.guberac7@gmail.com.

Potvrđujem da sam pročitao/pročitala obavijest za sudjelovanje u navedenome istraživanju. Izjavljujem i vlastoručnim potpisom potvrđujem da u cijelosti razumijem i prihvaćam prethodno navedene naputke te sam spreman/spremna sudjelovati u navedenom istraživanju.

Datum i mjesto_____

Potpis_____

Prilog 3: Protokol intervjua

1. Jeste li se u dosadašnjem iskustvu susretali s djecom s ADHD-om?
   a) Ukoliko da, na koji način?
   b) Kako procjenjujete svoje iskustvo? Objasnite.
2. Koje biste didaktičko-metodičke postupke kao učitelj primjenjivali u radu s djecom s ADHD-om?
3. Jeste li se susretali s pojavom uključivanja pomoćnika u nastavi za učenika s ADHD-om u nastavni proces?
   a) Što smatrate prednostima, a što nedostatcima kada je riječ o pružanju takve vrste podrške učeniku s ADHD-om?
4. Koje kvalitete učitelja/učiteljice procjenjujete poželjnima za rad s djecom s ADHD-om kada je riječ o:
   a) crtama ličnosti učitelja/učiteljice (značajke čovjekove ličnosti)
   b) kompetencijama učitelja/učiteljice (znanja i vještine)
5. Koji je Vaš pogled na važnost odnosa učenika s ADHD-om s vršnjacima u razredu?
   a) Koja je, prema Vašem mišljenju, uloga učitelja/učiteljice u tom procesu?
6. Što mislite, kako uključivanje učenika s ADHD-om u redoviti razredni odjel utječe na uspostavljanje pozitivne discipline u razredu?
7. Što smatrate pozitivnim učincima kvalitetne (poticajne, podržavajuće) suradnje s roditeljima/obitelji djeteta s ADHD-om? (Možete se referirati na pozitivne učinke za dijete, ali i za Vas kao učitelja/učiteljicu.)
8. Koji biste aspekt odgojno-obrazovnoga rada Vas kao učitelja/učiteljice s djecom s ADHD-om procijenili najzahtjevnijim?
9. Kako procjenjujete razinu informiranosti te usvojenosti znanja o ovoj tematici u okviru Vašeg obrazovanja na Učiteljskomu fakultetu?

   a) Na koje ste se načine dodatno educirali/usavršavali kada je riječ o ovoj tematici?
10. Koje su, iz Vaše perspektive, prednosti, a koji nedostatci integracije djece s ADHD-om u redovite razredne odjele?

a) Smatrate li da je integracija djece s ADHD-om optimalno rješenje ili ste zagovornik segregacije (smještanje djece u posebne razredne odjele ili ustanove sukladno njihovim teškoćama)?

11. Ukoliko prethodna pitanja nisu obuhvatila neke Vaše doživljaje i iskustva na ovu temu, a smatrate kako su značajni za temu, osjećajte se slobodno iznijeti ih.

Prilog 4: Obilježja ispitanica

Tablica 1 Obilježja uzorka ispitanica

OZNAKA ISPITANICE	MJESTO STANOVANJA	ZAVRŠEN STUDIJ	DOB
M1	ĐAKOVO	FILOZOFSKI FAKULTET U SPLITU: UČITELJSKI STUDIJ	24
M2	VELIKA GORICA	UČITELJSKI FAKULTET SVEUČILIŠTA U ZAGREBU	25
M3	SPLIT	FILOZOFSKI FAKULTET U SPLITU: UČITELJSKI STUDIJ	23
M4	OSIJEK	FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI U OSIJEKU	33
M5	VINKOVCI	FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI U OSIJEKU	33
M6	SLAVONSKI BROD	FILOZOFSKI FAKULTET U SPLITU: UČITELJSKI STUDIJ	27
M7	SPLIT	FILOZOFSKI FAKULTET U SPLITU: UČITELJSKI STUDIJ	24
M8	SPLIT	FILOZOFSKI FAKULTET U SPLITU: UČITELJSKI STUDIJ	24

.