

POREMEĆAJ POZORNOSTI S HIPERAKTIVNOŠĆU DJECE ŠKOLSKE DOBI

Štajner, Mika

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:259755>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-15**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

ZAVRŠNI RAD

**POREMEĆAJ POZORNOSTI S HIPERAKTIVNOŠĆU U DJECE
ŠKOLSKE DOBI**

MIKA ŠTAJNER

SPLIT, 2023.

Odsjek za Pedagogiju

Preddiplomski sveučilišni studij Pedagogija

Predmet: Inkluzivna pedagogija

ZAVRŠNI RAD

**POREMEĆAJ POZORNOSTI S HIPERAKTIVNOŠĆU U DJECE
ŠKOLSKE DOBI**

Studentica:

Mika Štajner

Mentorica:

prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

Split, 2023.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Inkluzivni pristupi	2
2.1 Inkluzija u sustavu odgoja i obrazovanja	3
2.2 Inkluzija u Republici Hrvatskoj	5
2.3 Promjene obrazovnog sustava u skladu s inkluzivnim pristupima	7
3. Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću	10
3.1 Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću u povijesnom kontekstu	11
3.2 Karakteristike poremećaja pozornosti s hiperaktivnošću	11
3.3 Tipovi poremećaja pozornosti	12
3.4 Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću u školskom okruženju	15
3.5 Poremećaj pozornosti i ostale poteškoće	17
3.6 Procjena poremećaja pozornosti	18
4. Učenici s poremećajem pozornosti s hiperaktivnošću	20
4.1 Metodički pristupi učenicima s ADHD-om	20
4.2 Istraživanja inkluzije učenika s ADHD-om	22
5. Zaključak	30
6. Literatura	31
Sažetak	34
Summary	35

1. Uvod

Inkluzivno okruženje čija je polaznica stvaranje okoline u kojoj zajedno uče djeca s poteškoćama i djeca bez poteškoća, realizira uvažavanje i toleranciju te isključuje bilo kakve razlike i pospješuje obrazovne prilike za sve. Inkluzivni pristupi smanjuju razlike u društvu i moguće stigmatizacije nastale nepoznavanjem osobina djece s teškoćama, u koje se ubraja i poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD), a koji se prepoznaje kao jedan od najčešćih poremećaja u dobi djetinjstva i adolescencije. Razlikuju se tri moguća tipa ADHD poremećaja: nepažnja ili nedostatak pozornosti, impulzivnost i hiperaktivnost. Ne postoji pojedinačni uzrok poremećaja pozornosti s hiperaktivnošću, već se pojavnost ADHD-a smatra rezultatom genetskih, okolišnih i neuro bioloških faktora. Kako bi se dijagnosticirao, potrebno je iskazivati određena ponašanja tijekom dužeg vremenskog razdoblja pa tako klasificiramo ponašanja koja odvrću pažnju ili teškoće u zadržavanju iste, kao jedan od glavnih prediktora. U sustavu školstva odnosno školskom okruženju, minimalno jedno dijete na svakih 20, može iskazivati simptome ovog poremećaja. Iskazivanja takvih ponašanja opisuju se kao ona koja se vežu uz obavljanje različitih zadataka, nereagiranje na upute, dojam neorganiziranosti ili nezrelosti u pristupu prema vlastitim obavezama i tome slično. Takva ponašanja znatno otežavaju proces školovanja, dodatno zbog različitih uvjeta u školskom sustavu u kojem djeca ne dobivaju primjerenu pažnju i podršku kako bi ostvarila svoj puni potencijal.

U ovom završnom radu prikazat će se ADHD poremećaj u cijelosti, opisujući karakteristike poremećaja, kako ga prepoznati te metode kojima se pospješuje rad u učionici. Prikazat će se sustav inkluzije u školstvu koji se pozitivno reflektira na odgoj i obrazovanje svakog djeteta, posebice djece s teškoćama, kao što je ADHD. Nadalje, rad će se fokusirati na različite tipove ADHD poremećaja, kao i na ostale poteškoće koje mogu biti prisutne uz ovaj poremećaj, a dodatno otežavaju proces školovanja djeteta, stoga će se rad osvrnuti na ovaj poremećaj u školskom okruženju. Metodičkim pristupima te prikazom istraživanja, pokušat će se dodatno objasniti kako pristupiti ovoj poteškoći i olakšati djetetu, ali i manjkavosti sustava na kojima je potreban dodatan rad.

2. Inkluzivni pristupi

Inkluzivno obrazovanje osigurava uključenost svih u redovno školovanje i temeljno je pravo svakog pojedinca (Karamatić Brčić, 2011). Što se tiče razvijenih zemalja u kontekstu Europe, ali i diljem svijeta, obrazovne politike pokušavaju ostvariti zahtjeve time što uvode određene promjene u sustave odgoja i obrazovanja smanjenjem razlika u društvu, što vodi prema razvoju i napretku društva. Takva uključenost mora isključivati razlike, ne samo uvažavanjem i toleriranjem, već je potrebno osmisliti odgojno-obrazovne mjere da bi se te razlike smanjile. Konvencija o pravima djeteta UN-a iz 1989. godine, čija je potpisnica i Republika Hrvatska, objašnjava da svako dijete treba imati pravo na odgoj i obrazovanje, a Konvencijom o pravima osoba s invaliditetom UN-a iz 2007. godine, potpisnice, uključujući i RH, obvezale su se na jednakost i ravnopravnost u obrazovanju djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom (Vlada Republike Hrvatske, 2007; prema Velki i Romstein, 2015). Isti autori naglašavaju zaštitnu ulogu društva te potrebu skrbljenja o zaštiti ranjivih društvenih skupina primjerice osoba s invaliditetom te djece s teškoćama u razvoju. Uključuje se promicanje inkluzivnog obrazovanja, što znači osigurati primjerene uvjete školovanja za sve učenike. Inkluzija u obrazovnom procesu jedan je segment društvene inkluzije putem kojeg se ostvaruje društvena jednakost i pravičnost (Margaritoiu, 2010; prema Karamatić Brčić, 2011). Inkluzivno obrazovanje usmjereno je prema zahtjevima i potrebama svih, djece i odraslih, posebice s fokusom na one u riziku od socijalne isključenosti, izložene socijalnoj marginalizaciji, a stoga su smatrani obespravljenima i ranjivima (Karamatić Brčić, 2011). Djeci s teškoćama u razvoju je nužno osigurati odrastanje u uvjetima gdje se poštuje dostojanstvo te stvara osjećaj ispunjenosti da bi se razvili u samopouzdanu i aktivne građane (Velki i Romstein, 2015).

2.1 Inkluzija u sustavu odgoja i obrazovanja

Uspostava inkluzivnih vrijednosti, kao ključnog dijela u promicanju kulture škole, podrazumijeva očekivanja ravnopravnog doprinosa i sudjelovanja, uključujući dijeljenje zajedničke vizije/ filozofije inkluzije od strane školskog kolektiva, uprave, ali i roditelja te samih učenika (Livazović, Alispahić i Terović, 2015). Ovakav vid obrazovanja, koncept je “odgoja i obrazovanja za sve” što podrazumijeva uključenost svih, djece i mladih na svim razinama formalnog obrazovanja (Guidelines for Inclusion, 2006; prema Karamatić Brčić, 2011) odnosno stvaranje škola pa samim time i programa, gdje zajedno uče djeca sa i bez teškoća u razvoju ili posebnih potreba. Na kurikulumskom planu, inkluzija/integracija odnosi se na nove metode i/ili oblike rada koji se smatraju primjerenima mogućnostima svakog djeteta kako i nalaže Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje iz 2010. godine, uz naglasak na kvalitetno obrazovanje. Ističe se potreba za uklanjanjem prepreka u učenju kako bi se sudjelovalo u svim područjima rada u školi i time smanjila učestalost pojave diskriminacije (Livazović, Alispahić i Terović, 2015). Koncept inkluzivnog obrazovanja uključuje termin “posebne obrazovne potrebe” koji uz djecu s teškoćama u razvoju uključuje i darovitu djecu. Karamatić Brčić (2011) ističe dokument UNESCO, 1994, čl.3., kojim je objašnjena potreba prilagodbe svoj djeci bez obzira na fizičko, intelektualno, socijalno i emocionalno, jezično ili drugo, čime se podrazumijeva odnos prema djeci s teškoćama, ujedno i prema nadarenoj djeci, onoj s ulice ili koja su u radnom odnosu, iz udaljenih područja ili nomadskih naroda, iz različitih manjina te djeci koja mogu biti u nepovoljnom položaju ili su marginalizirana. U takvom kontekstu razlikujemo pojmove integracije i inkluzije. Inkluzivno je obrazovanje model, koji proširuje i produbljuje odgojni model integracije djece s teškoćama u razvoju u redovno školovanje (Karamatić Brčić, 2011). Kobeščak (2000) integraciju definira kao uključenost djece s manjim teškoćama u redovan sustav odgoja i obrazovanja, dok inkluziju objašnjava kao proces u kojem se djeca s poteškoćama i ona bez, ali iste kronološke dobi, uključuju u isto okruženje u službi igre i druženja (Kobeščak, 2000).

Potpuna integracija uključuje učenike s teškoćama u redovne razredne odjele, u kojima se nastavni sadržaj usvaja ili po redovnom ili posebno prilagođenom programu uz propisan broj

učenika, dok se djelomična integracija reflektira kao uključivanje učenika s teškoćama u redovne škole na način da se dio nastave odvija u redovnom razrednom odjelu među vršnjacima učeći odgojne predmete, a dio u posebnom odjelu s edukacijskim rehabilitatorom učeći obrazovne predmete (čl. 7., 8., 10. Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju; prema Karamatić Brčić, 2011). Inkluzija proširuje pojam uključenosti na sve u procesu odgoja i obrazovanja odnosno važnost osiguravanja kadrovskih, materijalnih i tehničkih uvjeta, ne samo uključenost djeteta, već stvaranje sustava gdje se poštuju različitosti i potrebe svih. Kako bi se proveo kvalitetan inkluzivni odgoj, potrebno je primjereno osposobiti i obrazovati nastavnike u formalnom sustavu odgoja i obrazovanja (Ainscow, 1994; prema Karamatić Brčić, 2011). Ističe se važnost učenika koliko i nastavnika, roditelja te posljednje, ali ne i manje važno kurikulumu da bi inkluzivan pristup cjelovitom sustavu odgoja i obrazovanja bio moguć. Pokazala se i potreba osiguravanja primjerene podrške djeci s teškoćama u razvoju, što bi osiguralo pojednostavljenje usvajanja nastavnih sadržaja i realizacije komunikacije s vršnjacima. Takva potpora obuhvaća integraciju rehabilitacijskih i terapijskih postupaka u školski kurikulum (Buysse, Skinner i Grant, 2001; prema Velki i Romstein, 2015).

Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić (2010) ističu kako bi nastavnici trebali razviti kompetencije kao znanje, vještine i karakteristike da bi bili u mogućnosti jednakopravno poučavati i promicati obrazovanje sve djece ili učenika. Uključuju traženje i korištenje pomoći resursa od velike vrijednosti/važnosti u inkluzivnom obrazovanju, pomoćnog osoblja, roditelja, zajednice, školske uprave i tome slično. Time bi procesi obrazovanja i usavršavanja nastavnika nužno trebali biti podudarni s pristupima inkluzivnog obrazovanja, omogućavajući nastavnicima potrebne kompetencije za provođenje raznovrsne kvalitetne nastave. Rezultati istraživanja stavova nastavnika u Republici Hrvatskoj, nastavnici prepoznaju koncept jednakopravnosti i individualnosti. Ipak, temu inkluzivnosti potrebno u znatnoj mjeri uvrstiti u programe profesionalnog razvoja nastavnika (Batarelo Kokić i Blažević, 2022).

2.2. Inkluzija u Republici Hrvatskoj

U Republici Hrvatskoj u skladu s reformom obrazovnih sustava ujedno i idejom inkluzivnog obrazovanja, prihvaćeni su potrebni zakoni i strategije, a razvijaju se provedbeni mehanizmi poput novih kurikuluma za predškolsko, osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje i odgoj.

Postupno se usredotočava na interakciju između učenika i nastavnika u školama “što znači da su dispozicije, vještine znanja i motivacija nastavnika da prihvate nove pristupe obrazovanju djece iz različitih socioekonomskih i kulturoloških okruženja ključni za promjenu u praksi, a samim time i ishoda učenja” (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010).

Interakcija odraslih i djece, ili same djece, značajna je u razvoju tjelesnog, socijalnog, emocionalnog i kognitivnog razvoja djece jer omogućuje neprekidno učenje razmjenjivanjem znanja, iskustava i mišljenja te izražavanje emocija. Razvija pojam o samom sebi, osjećaj pripadanja zajednici i svijetu. Učitelji su ti koji su dužni omogućiti djeci različite vrste interakcija i procese konstruiranja znanja, interakcije koje ostvaruju smislenu te uvažavajuću komunikaciju zajedno s mogućnošću izražavanja vlastitog mišljenja, potičući razvoj djeteta u osobu s izgrađenim samopouzdanjem, koja uči i pridonosi razvoju društvene zajednice (Livazović, Alispahić i Terović, 2015). Težnja za razumijevanjem kako relevantne kompetencije prenijeti u svakodnevnu nastavnu praksu te kako osigurati pomoć s namjerom razvijanja kompetencija koje osiguravaju i potiču socijalnu te obrazovnu inkluziju, i dalje djeluje. U Republici Hrvatskoj inkluzivno se obrazovanje promatra kao proces pomoću kojeg škole odgovaraju na pojedinačne potrebe učenika putem nastavnih procesa, sredstava te resursa kojima bi se trebale omogućiti to jest poboljšati jednake mogućnosti. Ideja je graditi prihvaćanje svih učenika zajednice koji pohađaju nastavu i smanjiti bilo kakav oblik isključivanja. Inkluzija u obrazovanju trebala bi time biti ukorijenjena u redovne obrazovne programe, djelovati kao opća politika i praksa, nikako intervencija ili specifično rješavanje određenih, viđenih kao ranjivima u zajednici. Sudjelovanje time postaje priznavanje, prihvaćanje i poštivanje što omogućava razvijanje osjećaja pripadnosti društvu jer povećava sudjelovanje i smanjuje “isključenost”. Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić (2010) navode izvješće OECD-a iz 2007. koje tvrdi kako su zakoni donekle napredni i podržavaju inkluziju u

obrazovanju. Postulat hrvatskih zakona kategorizira inkluziju kao najbolje rješenje za dijete, naglašava da, ukoliko nije prijeko potrebno, učenike se ne smješta u zasebna odjeljenja ili škole, iako one nastoje pratiti redovne programe, ali se i dalje prilagođavaju različitim oblicima invaliditeta, a nude stjecanje kvalifikacije onima koji ih mogu završiti. Učenici s blagim poteškoćama se u potpunosti integriraju, s umjerenim se djelomično integriraju, a djeca koja imaju ozbiljne poteškoće obrazovanje stječu u posebnim školama ili ustanovama. Batarela Kokić, Vukelić i Ljubić (2010) objašnjavaju problematičnu situaciju koja proizlazi iz toga što velik broj nastavnika, iako željan raditi s djecom posebnih potreba, shvaćajući važnost inkluzivnog obrazovanja, nema potrebna znanja i kompetencije. Mnogi nastavnici smatraju da ih je stečeno obrazovanje pripremio za rad u redovitoj nastavi, ali ne na poteškoće s kojima se svakodnevno susreću, a tiču se rada s djecom s poteškoćama. To shvaćanje podrazumijeva nedovoljnu upoznatost s metodama korištenima u radu s učenicima s teškoćama kao što su poteškoće u učenju, poremećaji u ponašanju i slično. Od velike je važnosti da nastavnici svojim pedagoškim stavom ukazuju učenicima njihove kvalitete, potiču na traženje zajedničkih tema čime će smanjiti razlike među vršnjacima, a djecu potaknuti na empatiju u interakciji i komunikaciji. Sukladno tome, nastavnik je dužan zaustaviti ponašanja poput zadirkivanja ili maltretiranja djece s posebnim potrebama (Kostelnik, Onaga, Rhode i Whiren, 2004).

Prema autorima Batarela Kokić, Vukelić i Ljubić (2010) nastavnici smatraju da se među prepreke uključuju i nepovoljni materijalni uvjeti u školama. Potrebe za razvojem kompetencija nastavnika za inkluzivnu nastavu donekle su zadovoljene, imaju osnovna znanja i kompetencije koje su potrebne za individualne pristupe nastavi, prilagođavaju kurikulum te ostvaruju suradnju s učenicima i njihovim obiteljima. Ipak, su svjesni o nužnosti dodatnog fokusiranja u pokušajima osmišljavanja i provođenja individualne nastave. Učenik s teškoćama posjeduje prava na osobni kurikulum kojim se ostvaruje adekvatna podrška u procesu odgoja i obrazovanja. Zbog višestrukih, različitih i promjenjivih potreba oblikuje se program uvjetovan njihovim sposobnostima, osobinama, iskustvima i već stečenim kompetencijama kao i navikama ili vlastitim interesima. Obzirom na različitost potreba učenika, Okvir za učenike s teškoćama nudi fleksibilno planiranje i provođenje osobnih kurikuluma kao podršku u određenim područjima učenja ili predmetima ili neophodnu

privremenu ili ograničenu podršku (MZO, 2017). Nužno je pružiti podršku, rano utvrđivanje teškoća i praćenje psihofizičkog razvoja djece da bi se osigurale jednake mogućnosti svim učenicima. U praćenju razvoja djece/učenika sustavno i kontinuirano surađuju djetetovi roditelji tokom čitavog obrazovnog procesa (MZO, 2017).

2.3. Promjene obrazovnog sustava u skladu s inkluzivnim pristupima

Strategije vezane uz rani i predškolski odgoj, osnovno i srednje obrazovanje trebale bi podići kvalitetu rada te ugleda nastavnika i time unaprijediti sustav trajnog cjeloživotnog razvoja nastavničkih kompetencija. Jednako tako potrebno je unaprijediti i vođenje odgojno-obrazovnih ustanova odnosno odrediti neophodne kompetencije te osnove za institucionalizaciju obrazovanja (MZOS, 2015).

Promjene se odvijaju na planu hrvatskog obrazovnog sustava nastavnikova provedbom Bolonjskog procesa i sudjelovanjem u različitim projektima financiranih od strane Europske Unije. U Hrvatskoj to ne uključuje studijski program kojim se stječu kvalifikacije za posebno predavanje. Bolonjski proces je znatno izmijenio sustav početnog obrazovanja nastavnika i stručnog usavršavanja. Daljnjim izmjenama obrazovnog sustava bi se poboljšani sustav razvio na postavkama suvremene demokracije, gdje bi svatko imao mogućnost razvitka za sudjelovanje u društvenim i kulturnim zbivanjima. Sustav bi se trebao mijenjati u skladu s tehnološkim promjenama koje već mijenjaju svijet i time stvaraju nove mogućnosti i prilike koje prethodno nisu ni postojale. Zbog toga je ključno da učenici odgojem i obrazovanjem stječu navike učenja, nove spoznaje te vještine kako bi se mogli prilagoditi novim izazovima tijekom života. Prepoznaje se potreba o važnosti informiranja i obrazovanja u svrhu mogućnosti sudjelovanja u društvu odnosno potreba stjecanja znanja i vještina kako bi osoba zadovoljavala kulturne potrebe društva u kojem živi i djeluje (MZOS, 2015).

Obrazovni sustav u Hrvatskoj prolazi kroz stalni proces promjena, a vezuje se uz Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS) i Nacionalni okvirni kurikulum, koji se gradi na osiguranju kvalitetnog obrazovanja, uključujući sve studente, poštovanje prava ljudi čime se promiče multikulturalizam, tolerancija te poštovanje razlika, no ne nudi metode kojima bi se

dalje razvijao u praksi (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2010). Smjernice za unapređenje odgoja i obrazovanja navedene su u Strategiji ranog i predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, pritom glavna ideja obuhvaća proces čije je središte sam učenik kojem se pružaju najbolji mogući uvjeti ujedno i podrška kako bi proces učenja bio uspješan te se time učenik cjelovito razvio (MZOS, 2015). U izradi kurikuluma potrebno je prilagoditi strategije, aktivnosti i materijale kako bi služili za različite potrebe odnosno učinili učenje pristupačnim svima koji sudjeluju u učenju. Takav univerzalni dizajn za učenje pruža smjernice nastavnicima kako bi kreirali inkluzivnu podršku uvažavajući pritom različite razine ishoda, strategija učenja te vrednovanja (MZO, 2021). Nužnost autonomije odgojno-obrazovnih ustanova preduvjet je za unapređenje rada u cijelosti to jest potrebno je uspostaviti maksimalnu razinu slobode koja će garantirati visoku kvalitetu obrazovanosti u sustavu obrazovanja (MZOS, 2015).

Primjereni kurikulum ili individualizirani kurikulum za osnovno i srednje obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju definira se i određuje Pravilnikom o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (NN 67/14, 63/20). Onim učenicima kod kojih se uočava odstupanje pri ostvarenju ishoda učenja, potrebno je pružiti primjerenu odgojno-obrazovnu podršku te uvesti individualizirane postupke u radu kako bi se zadovoljile njihove potrebe i zadovoljila dobrobit za samog učenika (MZO, 2021). Kako bi se postupci učenja učinkovito i primjereno prilagodili, potrebno je prilagodbu temeljiti na razumijevanju temeljnih poteškoća djeteta. Time je nastavnik u mogućnosti izabrati strategije i metode koje u danom trenutku najbolje odgovaraju samom učeniku u određenoj odgojno-obrazovnoj situaciji. Prilagodbe se ostvaruju načinom predstavljanja sadržaja za izvođenje aktivnosti, zatim vremenom potrebnim za obavljanje iste ili samo vrijeme nužno za učenje i poučavanje te poticanje aktivnosti i uključenosti učenika u sam proces. Okruženje je također ključno u procesu učenja.

Ono treba biti podržavajuće i ugodno, promicati stjecanje znanja i razvoj vještina, a treba omogućiti i primjenu istih (MZO, 2017). Neophodni element inkluzije je podrška vršnjaka kako bi se stekle obrazovne, ali posebno socijalne vještine kao i socijalno-emocionalni razvoj. Vršnjačka podrška formira komunikacijske vještine, gradi samopoštovanje te ima svrhu u

učenju pregovaranja, zauzimanja za sebe te traženju i pružanju pomoći. Njome se razvija uloga odgovornosti putem koje učenici uče timski rad, vještine vođenja i slično čime se doprinosi razvoju i održavanju kvalitetnih odnosa u okolini. Vršnjačka podrška pospešuje akademski uspjeh te aktivno sudjelovanje u nastavi rezultirajući boljim stjecanjem znanja, vještina i stavova, međusobnim prihvaćanjem i općenito razumijevanjem jer istovremeno kreiraju uvjete u kojima se učenici s teškoćama lakše snalaze u školskom okruženju (MZO, 2021).

3. Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću

Kod djece s ADHD-om prisutni su karakteristični simptomi u ponašanju uočljivi na razini u kojoj znatno narušavaju obiteljske odnose, odnose s vršnjacima te narušavaju ujedno i proces odgoja i obrazovanja i/ili profesionalno okruženje, a opisuju ih nepažnja, impulzivnost i hiperaktivnost (Cooper i Hughes, 2007). Osoba s poremećajem pozornosti s hiperaktivnošću opisuje se kao osoba s klinički značajnim problemima s nepažnjom i/ili hiperaktivnošću i impulzivnošću (American Psychiatric Association [APA], 2000; prema Brock, Jimerson i Hansen, 2009). Brock, Jimerson i Hansen (2009) navode da istraživanja ukazuju da 7,8% djece od 4 do 17 godina u nekom trenutku u njihovim životima dijagnosticiran ADHD poremećaj.

Teško je dijagnosticirati poremećaj prije četvrte i pete godine, zbog toga što se od mlade djece očekuje manja kontrola ponašanja, održavanje pažnje, općenito je manje zahtjeva pa im je time ponašanje varijabilno. Dijagnosticira se najčešće u periodu polaska u školu ili u razdoblju prelaska iz četvrtog u peti razred osnovne škole zbog zahtjeva prilagodbe u tim periodima života djece (MZO, 2021). Po sadašnjim kriterijima za dijagnostiku razlikujemo tri tipa ADHD poremećaja, a to su hiperaktivni/impulzivni, nepažljivi te kombinacija obaju. Prvotno se smatralo da se ADHD odnosi samo na hiperaktivnu djecu, no kasnije je prepoznato da bilo koji od tri osnovna simptoma ADHD-a, gore navedenih: impulzivnost, nepažnja ili hiperaktivnost, mogu biti problematični kao takvi i time je svaki podjednako važan na svoj način, zbog toga što uzrokuje djetetu značajne poteškoće (Kewley, 2010). Važno je naglasiti da prema Nacionalnom institutu za kliničku izvrsnost spada u jedan od najučestalije dijagnosticiranih poremećaja kod djece, što znači da 3-6% djece i mladih ima ADHD, ali učestaliji je među dječacima (Cooper i Hughes, 2007). Razvija se obično između treće i četvrte godine, iako se kod neke djece javlja već u ranom djetinjstvu, dok kod druge manifestaciju vidimo tek u petoj ili šestoj godini (Anastopoulos, 1999; prema Cooper i Hughes, 2007). Manja je vjerojatnost da će djevojčice pokazivati simptome hiperaktivnosti i/ili problema u ponašanju te eksternalizirajuće probleme u ponašanju, nego što će to slučaj biti sa dječacima koji pokazuju više simptoma hiperaktivnosti, impulzivnosti (Gaub i Carlson 1997; prema Schultz i Evans, 2015) i nepažnje u kombinaciji s

hiperaktivnošću-impulzivnošću, u usporedbi s djevojčicama (Hartung i sur. 2002; prema Schultz i Evans, 2015). Djevojčice pak pokazuju iznenađujuće visoke razine intelektualnih oštećenja i nepažnje, što su razlike ustanovljene meta analizom rodnih razlika (Gaub i Carlson 1997; prema Schultz i Evans, 2015).

3.1. Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću u povijesnom kontekstu

ADHD poremećaj opisan je u svojim počecima kao “defekt moralne kontrole” iskazujući mišljenje da je poremećaj posljedica minimalnog oštećenja mozga ili disfunkcije (Barkley, 2006; prema Brock, Jimerson i Hansen, 2009). U dvadesetom stoljeću ADHD je prošao kroz mnoge klasifikacije te se objašnjavao na drugačije načine. 60-ih godina pretjerana aktivnost, nemir, rastresenost i kratki raspon pažnje posebice kod manje djece, karakterizirala su poremećaj pažnje, a smatrano je da se takvo tipizirano ponašanje smanjuje ulaskom u adolescenciju (DSM II; APA, 1968; prema Brock, Jimerson i Hansen, 2009). U 70-im godinama prošlog stoljeća istraživalo se je li hiperaktivnost primarni simptom, čime se pozornost usmjerila na nepažnju kao primarni simptom. 80-te godine javlja se izraz “poremećaj pažnje” ili ADD u što se uključilo različite podtipove s hiperaktivnošću ili bez, ali je ista smatrana kontroverznom i time upitne valjanosti (Brock, Jimerson i Hansen, 2009). Kroz desetljeća se u definicijama ADHD-a ne navode pojedinačni faktori kao uzrok ADHD poremećaja, nije genetski predispozicioniran, a smatran je rezultatom složenih interakcija između genetskih, okolišnih te neurobioloških faktora (Brock, Jimerson i Hansen, 2009). Što se tiče pridonosa simptomima, genetske i neurobiološke varijable najviše doprinose simptomima ADHD-a (Barkley, 2006; prema Brock, Jimerson i Hansen, 2009). Okolišni faktor ima manje značajnu ulogu u razvitku ADHD-a u većini slučajeva (Das Banerjee, Middleton i Faraone, 2007; prema Brock, Jimerson i Hansen, 2009). Psihosocijalni faktori sami po sebi nisu uzrok ADHD-a, no imaju mogućnost utjecaja na izražavanje simptoma (Barkley, 2006; prema Brock, Jimerson i Hansen, 2009).

3.2. Karakteristike poremećaja pozornosti s hiperaktivnošću

Ponašanja koja se definiraju kao simptomi ADHD-a, promatraču se moraju činiti navoljnima. Barkley (1990; 1997) prema Cooper i Hughes (2007) navodi pojam impulzivnosti, objašnjavajući djelo koje se događa neovisno o posljedicama mogućih za samog počinitelja djela, manjak predviđanja ili planiranja, iz čega se zaključuje u kolikoj mjeri određeno iskazano ponašanje služi interesu te osobe.

Kod djece sa simptomima ADHD-a u radu u razredu i u školskom okruženju prepoznatljive su smetnje u ponašanju i pažnji:

- „ponašanja koja odvlače vlastitu pažnju i pažnju ljudi oko osobe
- poteškoće u zadržavanju pažnje pri rješavanju zadataka i u aktivnostima
- poteškoće u započinjanju i dovršavanju istih
- ostavljanje dojma: osoba ne reagira na izrečene upute
- ostavljanje dojma: neorganiziranost i zaboravnost
- ostavljanje dojma: nezreo pristup aktivnostima.“

(Barkley, 1990; 1997; prema Cooper i Hughes, 2007)

Dijagnostički kriteriji zahtijevaju prikaz simptoma i ponašanja, koja nisu u skladu s razvojnom razinom, u trajanju od najmanje šest mjeseci. Nužan je prikaz u dva ili više različita okruženja (npr. škola ili kuća), ujedno i pojavljivanje simptoma prije sedme godine kako bi se poremećaj smatrao klinički značajnim (APA, 2000; prema Brock, Jimerson i Hansen, 2006). Poteškoće koje dijete manifestira moraju ometati svakodnevicu djeteta u značajnoj mjeri, prisutnosti i trajanju. ADHD nije uvijek prepoznat zbog već postojećih uvjeta, koji ga mogu prikriti ili se poteškoće pripisuju poteškoćama u okolini ili kući (Kewley, 2010). Određene reakcije koje se manifestiraju kod djece s ADHD-om često se ne prepoznaju kao teškoće u održavanju pažnje, stoga se događa da okolina postavlja prevelike i neprimjerene zahtjeve djeci s ADHD poremećajem. Primjerice slabija sposobnost rješavanja problema, manjak konzistentnog ponašanja, promjene u raspoloženju, niska tolerancija ili preosjetljivost te problemi pri ostvarivanju ciljeva neki su od neprepoznatih teškoća. Djeca s ADHD poremećajem znaju koja su očekivanja drugih i na koji način se ponašati u određenoj situaciji, ali problemi se događaju u inhibiciji ponašanja to jest, očituju se poteškoće sa samokontrolom i samousmjeravanjem zato što su one posljedica neuroloških stanja (MZO, 2021).

3.3. Tipovi poremećaja pozornosti

U ovom dijelu rada dan je prikaz pojedinih tipova ADHD poremećaja. Tip koji se kategorizira kao nepažnja primjećuje se kada dijete ima očite teškoće u održavanju pažnje u obrazovnim zadacima. Primjerice teško započinjanje novih zadataka ili gubitak pažnje koji rezultira da se dijete teško ponovo vraća istom nedovršenom zadatku (Douglas, 1983; prema Cooper i Hughes, 2007). Dijagnostički kriteriji za nepažljiv tip ADHD-a zahtijevaju prisutnost šest ili više od mogućih devet simptoma nepažnje (Brock, Jimerson i Hansen, 2006). “Poremećaj nepažnje” vidljiv je u poteškoćama u koncentraciji, djeca koja se lako smetu, sanjare, “isključuje se” u toku nastave radije nego da ometaju (Kewley, 2010). Primjećujemo djecu s ADHD-om kada se u razredu teže fokusiraju na zadatke koje se smatraju ponavljajućima ili jednostavno nezanimljivima. Po Campbell i Ewing (1999) ovakva djeca pokazuju želju za nagradom za trud koji su uložili u zadani zadatak i favorit su im kratkoročni ciljevi naspram dugoročne nagrade.

Impulzivnost se često odražava kao očito nestrpljenje primjerice “istrčavanje” s odgovorima prije nego što se pitanje postavilo i tome slično. Također možemo uočiti impulzivnost tijekom stajanja ili čekanja reda, kad se osobe s ADHD-om nerijetko karakteriziraju kao nemarne ili neusmjerene u pristupanju vlastitim zadacima, ponekad se čak doimaju i neuljudne u smislu prekidanja drugih, što rezultira time da ova djeca djeluju asocijalno zbog toga što se čini da ne poštuju norme kojih se ostali pridržavaju (McDevitt i sur., 2012).

Barkley (1990) prema Cooper i Hughes (2007) pak tvrdi da je impulzivnost povezana s pojmom samokontrole, točnije s nemogućnošću postizanja iste. Osobe imaju poteškoće kontrolirati reakcije na određene podražaje primjerice pojesti čitavu vreću slatkiša. Moguća rješenja u učionici s djecom s ovom vrstom ADHD-a jesu davanje jasnih uputa te provjeravanje da shvaćaju što se od njih u zadatku traži kako bi se maksimalno uključili, što uključuje i ponavljanje uputa po nekoliko puta ukoliko je to potrebno. Hiperaktivnost se opisuje kao učestala pojava i izvedba slabijih motoričkih aktivnosti koje su nenormalno velike u intenzitetu i učestalosti kao što su određena ponašanja kao lupkanje nogama i rukama,

vrpoljenje, različiti tikovi koji se pojavljuju, pričanje, penjanje ili hodanje kroz prostor (Cooper i Hughes, 2007).

Uobičajena ponašanja u školskom okruženju koja uviđamo kod djece s ovim tipom su brzo kretanje po razredu kada je potrebno sjediti na svom mjestu ili prenaplašeno vrpoljenje i pričanje. Često se ovakav tip ponašanja može protumačiti kao ignoriranje uputa, usprkos tome što nastavnik ili roditelj iskazuje određene zahtjeve od djeteta, ono rijetko pokazuje znakove ili pokušaje promjene/ poboljšanja ponašanja zbog toga što su strategije koje se uobičajeno koriste da bi se to ponašanje reguliralo, neučinkovite kod ove djece (Cooper i Hughes, 2007). Douglas (1983) prema Cooper i Hughes (2007) preispituje može li se hiperaktivnost klasificirati kao simptom stanja, potkrepljuje tvrdnjom objašnjavajući da ključni simptomi nepažnje i impulzivnosti mogu djelovati kao hiperaktivnost. Neke od simptoma koje navodi McDevitt i suradnici (2012) uključuju često vrpoljenje rukama ili nogama ili se učenik migolji na stolici, napušta istu u učionici kada treba ostati sjediti, trče ili se penje kada se takvo ponašanje u situaciji čini neprikladno i tome slično. Adolescenti/odrasli takva ponašanja ne iskazuju već je moguće to ograničiti na vlastiti osjećaj nemira. Djeca također iskazuju poteškoće kada se trebaju igrati u tišini, ponašaju se kao da ih "pokreće motor" i djeluju da pričaju pretjerano.

Hughes (2004) tvrdi da je ovoj djeci potrebno dati jasne upute o željenim očekivanjima njihovog ponašanja u određenim situacijama, te informacije se trebaju dati polako, i ukoliko je potrebno, ponoviti ih, svrhom da bi pomogli djetetu da se kontrolira, nikako da se dijete izolira tako što se njegovim ponašanjem upravlja (Cooper i Hughes, 2007). Problemi koji se vežu uz nepažljivi tip ADHD poremećaja, obično slijede probleme povezane s hiperaktivnošću, uočljivi i kod male djece (Brock, Jimerson i Hansen, 2009; prema McDevitt i sur., 2012). McDevitt i suradnici (2012) također navode i kombinirani tip koji ima većina učenika. Temeljno obilježje ovog tipa jest distraktibilnost (Adams i sur., 2008; prema McDevitt i sur., 2012), a opisuju se djeca sa kombinacijom značajki nepažnje i hiperaktivnosti-impulzivnosti.

3.4. Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću u školskom okruženju

Dijagnosticiranjem ADHD-a ne stavlja učenike odmah u specijalnu vrstu obrazovanja (U.S. Department of Education, 2006; prema Brock, Jimerson i Hansen, 2006), već većina učenika pohađa nastavu u općeobrazovnim učionicama (Reid i sur., 1994; prema Brock i sur., 2009). ADHD se prepoznaje kod 3-5% djece u školskoj dobi, time je vrlo uobičajen u razredu. Minimalno jedno dijete na 20 djece to jest jedno do dvoje djece po razredu mogu pokazivati simptome ovog poremećaja. Moguće je da se u određenim slučajevima uvelike razlikuje od normalnog ponašanja, čime može uzrokovati i različite poteškoće u razredu, stoga je nužno da nastavnici imaju vrlo dobro razumijevanje ADHD poremećaja (Kewley, 2010).

Ne postoji određeni dogovor u kojoj mjeri učenici s ADHD-om iskazuju smetnje u intelektualnom funkcioniranju. Raspon kvocijenta inteligencije učenika s ADHD obično je sedam do deset bodova ispod norme (Barkley, 2003; prema McDevitt i suradnici, 2012). Na testovima inteligencije rezultati učenika s ADHD poremećajem su za devet bodova niži nego rezultati njihovih vršnjaka (Brock i sur., 2009). Radno pamćenje je također često niže kod učenika s ADHD-om nego što je slučaj kod vršnjaka, posebice je lošija neverbalna radna memorija (Willcutt i sur. 2005; prema Schultz i Evans, 2015). Stoga se zaključuje da će djeca s ADHD-om lošije upravljati vremenom ili imati poteškoće s prisjećanjem postupaka pri rekreaciji prethodno pokazanih zadataka (Barkley 2006; prema Schultz i Evans, 2015).

Poteškoće koje mogu biti posljedica poremećaja pažnje s hiperaktivnošću su mnoge, međutim nastavnici najčešće prepoznaju različite varijacije na tri osnovna simptoma, što su česta pretjerana aktivnost u učionici, ometanje te poteškoće u ponašanju i/ili emocionalni problemi (Kewley, 2010). Učenik također može manifestirati velike poteškoće u obraćanju pažnje ili zadržavanju pozornosti to jest često se pretjerano fokusira (hiperfokusira) na zanimljivije zadatke, ali ne rješava one što smatra dosadnim. Također moguća je verbalna impulzivnost odnosno manifestira se kao mnogostruko dozivanje u razredu (Schultz i Evans, 2015). Uspoređujući s ostalim učenicima u sferi specijalnog obrazovanja, znatno je vjerojatno da će učenici s ADHD-om biti usmjeravani u programe upravljanja s ponašanjem, primati pomoć vezanu uz mentalno zdravlje, usluge socijalnog rada i obiteljskog savjetovanja u školi

(Schnoes et al., 2006; prema McDevitt i suradnici, 2012). Jedan od glavnih aspekata poremećaja pozornosti s hiperaktivnošću koji oštećuje i narušava mogućnosti uspjeha je neorganiziranost, moguća s osobnim predmetima i stvarima, mentalnim procesima, čak i verbalnim ponašanjima. U razredu se to očituje kada su torbe napunjene predmetima nevezanim za školu, primjerice nepotrebnom odjećom, bilježnice su pretrpane labavim ili nebitnim papirima pa čak i oni predmeti do kojih je djetetu stalo, iako su njegovani, na sličan su način neuredni. Zbog toga se često događa da dijete gubi ili zaboravlja neophodne predmete i stvari (Schultz i Evans, 2015).

Ukoliko nastavnik namjerava suzbiti ovakve poteškoće potrebno je uvesti promjene u učionicu kako bi se pospješio uspjeh ovih učenika. Prvenstveno potrebno je poučavanje učenika vještinama organizacije te učenje postavljanja ciljeva čime se učenika uključuje u kurikulum odnosno nastavni plan. Veće su šanse da će učenici koji posjeduju vještine organizacije znati koju domaću zadaću treba izvršiti i time imati učinkovitiji proces u učenju i bolje rezultate. Mnoge metode također olakšavaju proces organizacije i postavljanje ciljeva s obzirom da je učenike s ADHD-om i manjkom ove vještine lako omesti, kao što je obilježavanje bilježnica mapama različitih boja, gdje svaka boja označava određenu temu ili predmet i time pomaže u snalaženju (McDevitt i suradnici, 2012). Pospješenje organizacije olakšava učeniku u sortiranju i pohrani materijala, shvaćanju koji dodijeljeni domaći rad treba ispuniti, ali i što je dovršeni zadatak, u procesu u kojem pedagog služi kao pomagač djetetu u praćenju vlastitog ponašanja, bilježeći napredak, pružajući model organizacije i učestale povratne informacije (Schultz i Evans, 2015).

Planiranje je neizostavan aspekt kako bi se poboljšale mogućnosti u školskom okruženju. Ono obuhvaća sposobnost predviđanja te pripreme za nepredvidive situacije u budućnosti, a temeljeno je na prošlim iskustvima (Barkley, 2006; Schultz i Evans, 2015). Rezultati kao ishod nedostataka u procesu planiranja mogu biti odugovlačenje, dovršavanje obaveza u posljednjem trenutku te poteškoćama u prepoznavanju i određivanju prioriteta po bitnosti i hitnosti. Učenici s ADHD-om često kasne s predajom zadataka ili ih uopće ne predaju, završavaju pogrešni dio zadataka ili zaboravljaju nužne stvari kod kuće na finalni rok predaje što rezultira lošim ocjenama, a opasnije, povećava rizik od napuštanja školovanja. Schultz i

Evans (2015) nude moguće rješenje što je interveniranje bilježnica čime se ostvaruje komunikacija s nastavnicima koji provjeravaju i točnost zapisanih informacija.

MZO (2017) također navodi zadavanje pojedinačnih uputa koje se po potrebi ponavljaju, zatim smanjenje zahtjeva prepisivanja s ploče i pisanja zabilješki, već pružanje sadržaja predavanja. Potrebno je jasno odvajati zadatke koji se rješavaju i zadavati ih jedan po jedan kao i upute, te ne postavljati potpitanja pri rješavanju pismenih zadataka. Nastavnik treba provjeriti javljaju li se greške kao rezultat brzopletosti i upozoriti učenika na vlastitu provjeru. Nastavnik bi također trebao dopustiti upotrebu podsjetnika, omogućiti zamjenske aktivnosti te pauze i kretanje po učionici ukoliko je to učeniku potrebno. Koliko će učenik s ADHD-om biti uspješan u procesu školovanja ovisi o razumijevanju od strane nastavnika jer bi metode poučavanja trebale uključiti individualne potrebe i jake strane učenika. Nerijetko se događa da učenici s poremećajem pozornosti s hiperaktivnošću posjeduju broje neprepoznate talente pa je stoga potrebno raditi s učenicima na način da im se osigura optimalan razvoj (MZO, 2021)

3.5. Poremećaj pozornosti i ostale poteškoće

Prema Kewleyju (2010) mnoga djeca doživljavaju različite komplikacije u slijed kombinacija s drugim poteškoćama s ADHD-om zbog toga što druge poteškoće maskiraju ADHD i čine ga težim za procijeniti i uočiti kao:

- pretjerana suprotstavljanje koju karakterizira okrivljavanje drugog, odnosno prkosnost i nepoštivanje autoriteta učitelja, kao svađanje i odbijanje zahtjeva (ovakva karakterizacija uočljiva je u tinejdžerskoj dobi kao regularni proces, međutim rana pojava ovakvog stanja povezana je s ADHD-om)
- disruptivni poremećaj karakterizira pretjerana nestabilnost emocija ili oprečnost raspoloženja, antisocijalna ponašanja te učestali verbalni sukobi ili problemi s ponašanjem u određenim normama
- anksioznost ili depresija
- specifične teškoće u učenju koje uključuju čitanje, pravopis, matematiku i sl. te probleme s koncentracijom
- opsesivna ponašanja koja su ponekad u kombinaciji s vokalnim i motoričkim tikovima

- poteškoće u razvoju koordinacije, poteškoće u slušnoj obradi ili problemi s govorom i jezikom.

Armenteros, Lewis i Davalos prema McDewitt i sur. (2012) objašnjavaju preklapanja između simptoma poremećaja ADHD-a i emocionalnih poremećaja ili poremećaja u ponašanju koji uključuju određene bihevioralne, društvene i emocionalne izazove s kojima se osobe s ADHD-om suočavaju, a isti je slučaj i s anksioznim poremećajem (Bowen, Chavira, Bailey, Stein i Stein prema McDewitt i sur., 2012). Nije neuobičajeno odbacivanje od vršnjaka (Hoza prema McDewitt i sur., 2012), česti su i problemi sa spavanjem kod osoba s ADHD-om, a umor zbog nespavanja potencijalno utječe na ponašanje. McDewitt i sur. (2012) navode i dodatne izazove u ponašanju kao društveni i emocionalni uključuju: teškoće u uočavanju društvenih normi, problemi u prilagođavanju ponašanja odnosno davanju povratnih emocija, također potencijalno je veća vjerojatnost rizičnih ponašanja, kao i stopa konzumacije duhanskih proizvoda, i povećana je vjerojatnost završetka u sustavu za maloljetnike.

3.6. Procjena poremećaja pozornosti

ADHD je moguće dijagnosticirati ukoliko nastavnici primijete određene znakove mogućeg problematičnog ponašanja kao što je uporno ometanje nastavnog procesa, djetetova loša koncentracija ili smetenost. Kao pokazatelj problematičnog ponašanja karakterističnog za ADHD uključuje i djecu koja su bila suspendirana ili isključena iz škole. Pri dijagnosticiranju ADHD poremećaja, korisno je da nastavnik napiše pismo liječniku opće prakse i da određene informacije o vlastitoj percepciji djeteta, a ukoliko je moguće da i činjenične podatke koji potkrepljuju zahtjev za procjenu djetetova ponašanja (Kewley, 2010). Obično roditelji koji pokazuju posebne brige vezane uz razvoj njihovog djeteta imaju pravo (Filipek i sur. prema Brock, Jimerson i Hansen. 2009).

Skala probira problema u ponašanju u ranom djetinjstvu (ECBPSS; Epstein & Nelson, 2006; prema Brock, Jimerson i Hansen., 2009), osmišljena je kao pregled za čitavu školu. Koristi se kao obrazac za učitelje i roditelje, s 12 stavki koje koriste ljestvicu od 4 točke koja se kreće od 0 (uopće nije kao moje dijete) do 3 (jako kao moje dijete). Ako je moguće, procjena se

obavlja u školskom okruženju, ukoliko nije moguće obavlja se u specijaliziranoj klinici za poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću. Ako učitelji primjećuju djetetovo uporno ometanje, lošu koncentraciju i da se dijete lako smete, možda je čak bilo suspendirano ili isključeno iz škole, trebali bi razmotriti ADHD za dijagnostiku. Određena pitanja na koja se prema Kewleyju (2010) su potrebno usredotočiti pri procjeni su:

- rani razvoj djeteta, povijest trudnoće,
- razvoj govora,
- u kojem periodu su se dostigle normalne prekretnice u razvoju,
- ostale relevantne bolesti,
- djetetove snage i pozitivne osobine,
- teškoće u ponašanju, problemi obrazovanja i učenja, organizacijske vještine,
- problemi u koordinaciji, problemi s rukopisom,
- vještine socijalne interakcije.

4. Učenci s poremećajem pozornosti s hiperaktivnošću

Tannock (1998) prema Cooper i Hughes (2007) tvrdi da će osobe s ADHD poremećajem, češće nego opća populacija, biti društveno izolirane te doživjeti psihičko uznemiravanje. Osobe koje nemaju službenu dijagnozu ADHD poremećaja često se doživljavaju kao nekompetentne, neorganizirane, agresivne, lijene, nepouzidane, asocijalne, sklone nesrećama i pridaju im se ostale uglavnom negativne konotacije i atributi. Učenci s ovom vrstom poteškoće postižu slabiji akademski uspjeh u odnosu na predviđanja donesenih na osnovi rezultata na standardiziranim testovima kognitivnih sposobnosti (Cooper i Hughes, 2007). Uz ADHD poremećaj postoji mogućnost niza drugih poteškoća, uključujući poteškoće učenja kao što je disleksija, poremećaj ophođenja (PO), poremećaj s prkošenjem i suprotstavljanjem (PPS), depresivni (D) i anksiozni poremećaj (AP) (Cooper i Hughes, 2007).

ADHD povezujemo i sa mogućim poteškoćama vezanim za prilagodbu u školsko okruženje, posebice zbog toga što se ovaj poremećaj obično veže s ponašanjima koja ometaju školski uspjeh primjerice akademski uspjeh te nedostatak određenih vještina. Brock, Jimerson i Hansen (2009) navode da učenici često bivaju smješteni u programe posebnog obrazovanja ili ne završavaju srednje škole, polovica u nekom trenutku bude suspendirana, a 10 do 20% ih biva izbačeno iz škole (Brock, Jimerson i Hansen, 2009). Ključna stavka u prepoznavanju poremećaja pozornosti s hiperaktivnošću uključuje stručnjake u školskom sustavu. Protokoli prepoznavanja učenika s poremećajem pozornosti i hiperaktivnosti se razlikuju u pojedinim školski sustavima. U pojedinim sustavima procjene uključenih stručnjaka kao i izravna promatranja ponašanja djeteta, prihvaćaju se kao dio dijagnostičkog procesa (Brock, Jimerson i Hansen, 2009).

4.1. Metodički pristupi učenicima s ADHD-om

U školskom sustavu primjećuje se sve veći porast učenika s ADHD poremećajem, navodi Kadum-Bošnjak (2006), što pripisujemo različitim faktorima. Naglašava se činjenica da djeca s navedenim poremećajem ne iskazuju isti oblik ponašanja te se isti oblik ne pojavljuje u svim

situacijama kao ni na isti način. Hiperaktivno dijete najčešće će iskazivati znakove kao stalno hodanje, vrpoljenje ili okretanje što se događa neprekidnim pokretima, ponekad neorganizirano brzima, a u nekim situacijama sporima i odmjerenima. Ponašanja se u većini slučajeva pogoršavaju kada se od djeteta zahtijeva mentalni napor ili trajnija pažnja primjerice u situacijama u kojima nedostaje dinamike ili nečeg novog. Razlikuje se hiperaktivnost i pretjerana aktivnost koja se događa kao prirodna reakcija u neprikladnoj okolini za učenje. Pri prakticiranju isključivo frontalnog oblika rada očekivano je da će učenici iskazivati neprikladnu aktivnost i neprimjereno reagirati. Iskustvo koje stekne u školi, dijete s ADHD-om često bude neugodno iskustvo, no postoje određena rješenja ovisno o složenosti poremećaja. Mogu koristiti individualizirani pristup s prilagođenim metodama rada, uz dodatnu pomoć stručnog suradnika. Moguće je korištenje prilagođenog programa s prilagođenim oblicima rada ili omogućavanje praćenja programa u posebnim razrednim odjelima (Kadum-Bošnjak, 2006).

Istraživanje Romstein i Velki (2017) o zapošljavanju pomoćnika u nastavi kao oblika socijalne podrške prikazuje određene probleme u praksi u odnosu na odgojno-obrazovnu politiku. Javljuju se tri glavna problema: problem u odnosu na nastavni proces, zatim problem u odnosu s nastavnicima i u interpersonalnim relacijama s nenastavnim osobljem te problemi u odnosu s učenicom. Iz ovog se dolazi do zaključka da je pomoćnicima potrebno pružiti dodatno osposobljavanje i praćenje rada čime bi se spriječila netrpeljivost prema ponašanjima djeteta s poteškoćama i time uklonila neprimjerena postupanja ili zlostavljanja. Osim manjkavosti osposobljavanja pomoćnika, smetnja je i nepostojanje individualnih programa kao što je prilagođen program ili nepostojeća dokumentacija za dijete. Nastavnici i pomoćnici nedovoljno surađuju te razmjena informacija izostaje nauštrb djeteta. Potrebno je uključivanje svih zaposlenih, ujedno i stručnog tima kako bi se ovaj problem riješio. Za postizanje optimalnog okruženja za dijete s poteškoćama, potrebno je pomoćnicima osigurati podršku u smislu komunikacije i sredstava, razjasniti radne obaveze te zajedno planirati radne aktivnosti učenika (Romstein i Velki, 2017).

Prema Kadum-Bošnjak (2006), prihvatljivo rješenje je brižan i poticajan stav učitelja, što pozitivno utječe na dijete te donosi dobre rezultate. Uređenje prostora bitna je stavka da bi se

omogućilo provođenje različitih aktivnosti u razredu. Učenik s ADHD-om najbolje radi samostalno i sukladno tome djetetu treba pomoći skloniti sve s klupe što ometa rad, smjestiti ga u prvu klupu, a u slučaju rada u grupi osigurati pozitivno okruženje za učenje. Potrebno je odrediti razredna pravila kojima će se naglasiti dozvoljena ponašanja odnosno naglasiti očekivanja nastavnika. U ista treba uključiti slobodno vrijeme, osvrnuti se na ulaženje i izlaženje iz razreda, definirati uredan rad i način na koji treba pratiti upute nastavnika, te objasniti kako tražiti pomoć. Za rad s ostalim učenicima potrebno je unaprijed razjasniti način razgovora s drugima te naglasiti važnost ne upadanja u riječ. Djeca s ADHD poremećajem imaju potrebu znati raspored aktivnosti te vrijeme koje će trebati uložiti u određen rad. Uspostavljanje rutine i rasporeda razrednih aktivnosti doprinosi poboljšanju kvalitete rada s učenicima s ADHD-om. Pohvale i nagrade za poštivanje uspostavljenih razrednih pravila motiviraju dijete i smanjuju neugodnosti. Nastavnik može djetetu pomoći na način da postavi realne ciljeve u skladu s mogućnostima djeteta s poteškoćom, gradivo podijeli na manje cjeline kako bi učeniku omogućio učenje malim koracima. Dijete bi dane upute trebalo ponoviti kako bi se provjerilo razumije li što se očekuje od njega. U komunikaciji s djetetom nužno je osigurati kontakt očima, te razgovarati jasno i razgovijetno, normalnim tonom. Prednost se daje usmenom izražavanju uz osigurano dostatno vrijeme za izvršavanje zadataka. Pri objašnjavanju zadataka koristiti pribor tog učenika čak i kada se objašnjava čitavom razredu, te djetetu istaknuti ono najbitnije. Autor naglašava i važnost izbjegavanja davanja uputa na način da se objašnjava što nastavnik ne želi da učenik uradi, već bi trebao dati jasne i precizne upute (Kadum-Bošnjak, 2006).

4.2. Istraživanja inkluzije učenika s ADHD-om

Istraživanja inkluzije učenika s ADHD-om značajna su za prilagodbu školskog okruženja. Učenici s ADHD-om često doživljavaju školovanje kao neugodno iskustvo čime postoji veliki rizik od odustajanja od školovanja, što je poželjno što više suzbiti. Istraživanja omogućavaju uočavanje manjkavosti školskog sustava i svega što je potrebno poboljšati kako bi se ostvarila inkluzija. Iščitavanjem literature uočena je sličnost među radovima koji prikazuju različite probleme s kojima se susreću učenici s ovim poremećajem koji im dodatno otežavaju proces učenja. Važno je shvatiti i perspektivu nastavnika kako bi ih se što bolje pripremio za rad te

time izbjegli određeni izazovi s kojima se potencijalno mogu susresti. Cilj je ostvarivanje okruženja u kojem je podrška ključna te je nužno sudjelovanje svih prisutnih u procesu kao što su nastavnici, vršnjaci, stručna služba i slično. Prikazana istraživanja osvijetlit će niz problema s kojima se svakodnevno susrećemo, a uvelike utječu na inkluziju učenika s ADHD poremećajem, te različita rješenja kako bi se problemi suzbili.

Istraživanje Sunko, Batarelo Kokić i Vlah (2021) temelji se na proučavanju inkluzivnih vjerovanja nastavnika o obrazovanju učenika sa simptomima poremećaja pozornosti s hiperaktivnošću. Određivala se samoprocjena razine uporabe triju nastavnih praksi u inkluzivnom okruženju s učenicima koji manifestiraju simptome nepažnje povezane sa simptomima ADHD-a. Tri nastavne prakse uključuju pohvale, komunikaciju s pružanjem podrške, prilagodbu sustava ocjenjivanja za sve učenike te cjelokupan pristup inkluziji učenicima s posebnim potrebama (Sunko, Batarelo-Kokić i Vlah 2021). Pohvale ili/i iskazivanje podrške uvelike utječu na društveno priznanje učenika s ADHD poremećajem te pozitivno utječu na samopouzdanje kako učenika tako i samog nastavnika (Kalis, Vannest i Parker, 2007; prema Sunko, Batarelo-Kokić i Vlah 2021). Neke od metoda rada s učenicima koji manifestiraju ovu teškoću uključuju učinkoviti verbalni i neverbalni pristup kao kontrola glasa, kratke fraze i ponavljanje uputa pri čemu se upotrebljavaju verbalne i vizualne te korištenje imena učenika (Greenwood, 2020; prema Sunko, Batarelo-Kokić i Vlah 2021).

Vlah i Grbić (2018) su provele istraživanje koje je obuhvatilo je trećinu učenika s dijagnosticiranim ADHD poremećajem te dvije trećine nedijagnosticiranih učenika kod kojih su učitelji primijetili i prepoznali najmanje 7 simptoma, najčešće nepažnje, povezanih s ADHD-om. Rezultati istraživanja ukazuju da većina promatranih nastavnika često ili uvijek ohrabruje i hvali učenike sa simptomima nepažnje, ali se ove tvrdnje odnose i na nastavnu praksu koja potiče sve učenike bez obzira suočavaju li se s poteškoćama ili ne. Učitelji razredne nastave koriste ove metode u znatno većoj mjeri od predmetnih nastavnika zbog toga što provode više vremena s istom grupom učenika. Prema rezultatima prepoznatljiva je i nedovoljna sklonost učitelja za prilagodbu nastavne prakse i ocjenjivanja učenicima s teškoćama te da se u Hrvatskoj nastavnici još uvijek priklanjaju tradicionalnim načinima provjere naučenog te ocjenjivanja, korištenjem isključivo brojčanog sustava ocjena koji

pokazuje akademski uspjeh. Treba uzeti u obzir spremnost nastavnika za prihvaćanje korištenja različitih strategija za sve učenike, njegovo obrazovanje i znanje o ADHD sindromu, ujedno i profesionalno iskustvo (Vereb i DiPerna, 2004; prema Opić i Kudek Mirošević 2011).

Učitelji s inkluzivnim vrijednostima pripremaju zadatke za sve učenike koristeći se raznim medijima, potičući komunikaciju i suradnju (Sunko, Batarelo-Kokić i Vlah 2021). Primjerice, nastavnik bi trebao prihvaćati učenikove inhibicije i nevoljkost rješavanja novih zadataka, zbog toga što time pokazuje poštivanje učenika kao nesavršenog bića preplavljenog različitim emocijama ili poteškoćama, ali treba i prepoznati potencijale učenika (Opić i Kudek Mirošević, 2011). Usprkos uvjerenju da je inkluzija bitan faktor u obrazovanju djece s ADHD poremećajem, Žic Ralić i Šifner (2014) prema Velki i Romstein (2016) donose odgovor kako inkluzivno okruženje samo po sebi, nije dovoljno u sprječavanju socijalne izolacije te nezadovoljstva u takve djece. Specifični čimbenici mogu igrati veliku ulogu kao što su osobine djeteta, ozbiljnost simptoma i tome slično. Zbog složene problematike ADHD-a, u koju se uključuju i socijalna očekivanja, javljaju se istraživanja koja promatraju važnost socijalnih vještina koje služe uspostavi funkcionalnih odnosa s okruženjem. Žic Ralić i Šifner (2014) prema Velki i Romstein (2016) objašnjavaju kako su djeca i mladi s ADHD-om češći sudionici vršnjačkog nasilja, točnije žrtve, nego što se takva situacija događa njihovim vršnjacima. Moguće je da uzrok proizlazi iz dječje nemogućnosti primjereno interpretirati socijalnu situaciju, stoga je važno poticati kvalitetne vršnjačke odnose te strategije rješavanja konflikta. Istraživanje Velki i Romstein (2016) objašnjava postojanost poveznice između agresivnog ponašanja i vršnjačkog nasilja sa simptomima ADHD-a, i to za sva tri oblika vršnjačkog nasilja te sve tri skupine simptoma ADHD-a te također prikazuje povezanost simptoma ADHD-a s reaktivnom i proaktivnom agresijom.

Socijalnim vještinama kao temi se u procesu obrazovanja ne pruža dovoljno pozornosti, a jasno je kako zaostajanje razvoja ovih vještina može imati nepovoljan učinak posebice za djecu s ADHD-om. Preventivni programi trebali bi obuhvatiti i roditelje, kako bi djeca s ADHD-om dobila podršku potrebnu za uspješno funkcioniranje (Velki i Romstein, 2016). Nastavnici iz istraživanja Moore, Russell, Arnell, i Ford, (2017) opisuju da su odnosi djece s

ADHD-om s drugom djecom ključni za školski uspjeh pa iz tog razloga nastavnici stavljaju naglasak na razvoj socijalnih vještina u razredu. Takav pristup se smatra kao važan dio nastavne uloge, uvjerenje kako dobri odnosi u školi imaju veliku korist djeci s ADHD-om u uspješnosti i mogu povećati njihovo samopoštovanje (Moore, Russell, Arnell i Ford, 2017).

Istraživanja na uzorku od 149 nastavnika u New Yorku o kompetencijama i spremnosti nastavnika za rad s učenicima s ADHD poremećajem zapazila su uvelike bolje rezultate o znanju o simptomima i dijagnostici naspram područja terapija i općenito o ADHD-u. Utvrđena je i pozitivna korelacija između znanja nastavnika o ADHD-u te vjere u vlastite sposobnosti poučavanja djece s takvim poremećajem (Sciutto, Terjesen i Bender Frank 2000; prema Vukelić, Zovko i Vlah, 2020). Također se primjećuje da nastavnici u državama kao Sjedinjene Američke Države, Njemačka ili Češka posjeduju veću količinu znanja o ADHD-u, za razliku od nastavnika na području Saudijske Arabije, Vijetnama ili Koreje, što se objašnjava razlikama u dostupnosti informacija (Sciutto i sur. 2016; prema Vukelić, Zovko i Vlah, 2020). Rezultati istraživanja kojeg su proveli Međimorec Grgurić, Vlah, Baftiri, Martinić i Šaka (2014) su podudarni s prethodno spomenutim istraživanjem o stavovima srednjoškolskih nastavnika u New Yorku (Van Reusen, Shoho, Barker, 2001; prema Međimorec Grgurić, Vlah, Baftiri, Martinić i Šaka, 2014).

Vukelić, Zovko i Vlah (2020) spominju istraživanje Bradshawa i Kamala (2013) kojim se utvrdilo da su nastavnici s dodatnom izobrazbom na temu o radu s učenicima s teškoćama iskazivali pozitivnije stavove o inkluziji, u što se uključio i doživljaj kompetentnosti za inkluziju koji je bio negativno vezan uz potrebu stručne pomoći i pesimizmom da se uspješna inkluzija može postići, što potvrđuje potrebu organizacije stručnih edukacija za nastavnike koji rade s učenicima s teškoćama. Nastavnici koji se dalje usavršavaju u pedagoškom smislu ili o obrazovanju djece s poteškoćama posjeduju veće količine znanja o ADHD-u naspram nastavnika koji nisu sudjelovali u dodatnim obrazovnim programima (Bradshaw i Kamal 2013; prema Vukelić, Zovko i Vlah, 2020). Nastavnici koji su u razdoblju vlastitog obrazovanja pohađali kolegij o inkluziji, dalje su zadržali pozitivne stavove o istoj, a iskazivali su i negativnije stavove o isključenosti (Skočić Mihić, Vlah i Šokić 2018; prema Vukelić, Zovko i Vlah, 2020). Ignoriranje ponašanja koja se karakteriziraju kao ADHD kod

učenika dovodi do problema u postizanju učinkovite nastave (Tegetmeyer, 2019; prema Sunko, Batarelo Kokić i Vlah, 2021), dok sve više spoznaja o istom smanjuje stigmatizaciju i potiče pozitivne stavove prema učenicima koji iskazuju takve simptome (Toye, Wilson i Wardle, 2019; prema Sunko, Batarelo Kokić i Vlah, 2021). Socijalna isključenost smanjuje mogućnost razvijanja kreativnost kao potencijala pozitivnih osobina te sposobnosti kod učenika koji manifestiraju tendencije ADHD-a. U kontekstu prepoznavanja socijalne isključenosti važni su rezultati istraživanja koje su provele Vlah, Batarelo Kokić i Zrilić (2022) i istraživanja koje su provele Vlah i Batarelo Kokić (2023). Vlah, Batarelo Kokić i Zrilić (2022) naglašavaju važnost uključenosti roditelja i školskog uspjeha učenika s poteškoćama u ponašanju. Sudjelovanje na roditeljskim sastancima jedan je od elemenata potrebnog angažmana roditelja u radu s djecom s poteškoćama u ponašanju. Istraživanje Vlah i Batarelo Kokić (2023) je imalo za cilj utvrditi odnos između akademskog uspjeha izraženog ukupnim ocjenama i procijenjenog imovinskog stanja učenika osnovnih škola za koje se sumnja da imaju teškoće u ponašanju. Rezultati istraživanja pokazuju da su roditelji učenika s vrlo dobrim i odličnim ukupnim uspjehom i poteškoćama u ponašanju boljeg imovinskog statusa u odnosu na roditelje učenika s poteškoćama u ponašanju koji imaju nedovoljan, primjeren i dobar ukupni uspjeh.

Iz istraživanja Vukelić, Zovko i Vlah (2020) na sveučilištima diljem Republike Hrvatske može se jasno iščitati da je nastavnicima potrebna neizostavna daljnja edukacija o problemima u ponašanju, te je općenito nedovoljna posvećenost ADHD-u kao temi u programima obrazovanja, jer ne postoji kao zaseban kolegij, no ohrabrujuće je da su sveučilišni nastavnici svjesni ovih nedostataka. U istraživanju koje je provela autorica Chrysovalantou Politou (2022) ispitivali su se stavovi, osjećaji i brige nastavnika regularnog obrazovanja i onih koji podučavaju u posebnim programima u vezi s uključivanjem učenika s ADHD-om u redovne škole. Istraživanje je pokazalo kako nastavnici u regularnom obrazovanju imaju više briga, dok nastavnici iz odjeljenja za posebne programe pokazuju pozitivnije stavove o uključivanju učenika s ADHD-om te korištenju individualiziranih programa. Uočava se da je nedovoljno znanje o poteškoćama, odnosno neadekvatna pripremljenost nastavnika te manjak iskustva u području, veliki faktor koji utječe na stav nastavnika iz regularnog obrazovanja. Briga im je pretjerano opterećenje s kojim se neće biti

u mogućnosti nositi iz čega možemo zaključiti da je uvelike potrebno podignuti svijest o različitim poteškoćama učenika te promicati inkluzivno okruženje kako bi se stavovi nastavnika promijenili nabolje (Chrysovalantou Politou, 2022).

Akademski uspjeh učenika često ovisi o sposobnosti djeteta da se posveti zadacima i očekivanjima nastavnika bez odstupanja pozornosti. Ta vještina omogućava učeniku stjecanje potrebnih informacija, rješavanje složenih problemskih zadataka i sudjelovanje u aktivnostima u učionici te zbog toga učenici s ADHD-om izazov za nastavnike (Forness i Kavale, 2001; prema Opić i Kudek Mirošević 2011). U istraživanju Langher, Ricci, Reversi, i Krstikj (2009), na Zapadu je potencijalna posljedica da djeca s ADHD-om budu negativno percipirana, zbog toga što nastavnici takvu djecu smatraju stresnim za poučavati, te općenito ih opisuju kao lošije u društvenim, bihevioralnim i akademskim područjima (Langher, Ricci, Reversi, i Krstikj, 2009).

Istraživanje Boera i Pijla (2016) se provelo kako bi se prikupilo više informacija o odbacivanju ili prihvaćanju učenika s ADHD-om među vršnjacima. Pokazalo je da učenici s ADHD-om često imaju poteškoće u odnosima s vršnjacima jer su skupina s najvećim rizikom od odbacivanja, no zbog etičkih problema, vršnjačko odbacivanje nije detaljno proučeno, već se literatura većinom bazira na vršnjačkom prihvaćanju. Zanimljiva je razlika među spolovima, može se primijetiti da djevojčice manje odbacuju druge djevojčice nego što se takav slučaj pokazao kod dječaka, no ova teza se još dodatno treba istraživati. Također su se istraživali i stavovi učenika, s obzirom da se vjeruje da stav ima determinantnu ulogu u uključivanje učenika s teškoćama u društvo. Nije se pronašla korelacija između stava i prihvaćanja, no pronađena je na relacijama odbacivanje i stav. Iz istraživanja možemo vidjeti važnost vršnjaka u socijalnoj uključenosti učenika s teškoćama koja smanjuje rizik od napuštanja školskog sustava (Boer i Pijl, 2016).

U istraživanju autorice Bartolac (2021) osvrnulo se na samo iskustvo djece s ADHD-om u školskom sustavu, 14 dječaka u rasponu godina od 8 do 11. Dvije najzastupljenije teme jesu izazovi i podrška. Vidljivo je da dječaci shvaćaju koji su izazovi najčešće prisutni u njihovom školovanju, ali i teškoće s kojima se svakodnevno susreću u određenim aktivnostima i zadacima. U aktivnostima u kojima su potrebne organiziranost i održavanje pozornosti većeg intenziteta, dječaci iskazuju probleme u suočavanju što rezultira iskustvom školskog

neuspjeha. Prepoznaju podršku koju dobivaju od nastavnice, no uočavaju i nerazumijevanje s kojim se susreću. Jasno iskazuju stavove kojima misle da bi se pospješilo njihovo školovanje poput ukidanja domaćeg rada ili potpunog ukidanja škole. Mnogi imaju želje znati sve na ovom svijetu ili da, njihovim vlastitim riječima, „čarobni štapić nauči umjesto njih“ što potkrjepljuje činjenicu da su preopterećeni količinom gradiva ili zadataka te žele smanjiti teret. Osim školskih zadataka iskazuju i opterećenja kao što su prešutjeti ono što nastavnik ne bi želio čuti, ali žele i ugodnije socijalno okruženje. Primarno im smeta bilo što što im oduzima pažnju kao buka djece ili vikanje nastavnice. Predlažu različite načine učenja koja bi im pospješila nastavni proces primjerice učenje kroz igru i zabavu, terensku nastavu i tome slično. U to uključuju smanjenje ometanja, manje učenika u razredu, jasne i precizne upute, metode rada koje bi ih više uključile u nastavni proces kao što su rasprava, više vizualnih pomagala i korištenje video materijala u svrhu obrazovanja (Bartolac, 2021).

Autori Vlah, Sekušak-Galešev i Skočić Mihić (2018) istraživali su simptome deficita pažnje, impulzivnosti i hiperaktivnosti u svrhu doprinosa razumijevanja učenikova okruženja. Premisa se istraživala kako bi se postupci i sama kvaliteta intervencije za učenike kod kojih se uočavaju ponašanja povezana s poremećajem pozornosti s hiperaktivnošću unaprijedila u RH. Učenici koji su se promatrali, smatrani su da posjeduju teškoće u ponašanju na nastavi, odmoru i slično. Rezultati su pokazali da je 85% učenika i 15% učenica manifestiralo četiri i više simptoma nepažnje, dok je zastupljenost po razredima bila uglavnom ravnomjerna. Rezultati istraživanja pokazali su da učenici većinski imaju dobar odnos s razrednicima, koji smatraju kako je dodatna pomoć pri učenju potrebna gotovo tri četvrtine svih učenika, a dodatnu pomoć u reguliranju ponašanja iziskuju dvije trećine učenika (Vlah, Sekušak-Galešev i Skočić Mihić, 2018). Nepažnja se često karakterizirala prisutnom kod učenika u odabranom uzorku, a impulzivnost i hiperaktivnost povremeno do često (Vlah, Sekušak-Galešev i Skočić Mihić, 2018). Dobivenim rezultatima ustanovljeno je da razrednici kod promatranih učenika sa simptomima povezanima s poremećajem pozornosti s hiperaktivnošću, često uočavaju prisutnost nepažnje i povremeno do često prisutnost impulzivnosti ili/i hiperaktivnosti. U školskom okruženju ključno za sudjelovanje u procesu nastave jesu koncentracija djeteta te usmjerenost na zadatak, time je jasno da su nepažnja, impulzivnost te hiperaktivnost zapreka

u dobroj prilagodbi, zahtjevima te očekivanjima školske ustanove kao tradicionalne jednako što se tiče učenja i ponašanja (Vlah, Sekušak-Galešev i Skočić Mihić, 2018).

Istraživanje koje su proveli Gaines i Curry (2011) pokazuje probleme i asocijacije uz određene boje koje utječu na akademsko postignuće učenika. Učenici s ADHD poremećajem iskazuju osjetljivost na boje koja utječe na njihovo ponašanje. Zbog toga je od velike važnosti prilagoditi okolinu, odnosno razred, identificiranjem problema i izbjegavanjem preopterećenja za učenika, što se može postići korištenjem određenih materijala, organizacijom prostora i tome slično. Mogu biti vidljive promjene raspoloženja i pažnje, no istraživanja nisu konzistentna stoga nije utvrđeno koje su optimalne boje za korištenje u procesu učenja i učionicama. Ipak, cilj je postići lakše upijanje informacija, stoga se savjetuje ne koristiti previše boja ili uzoraka kako učenika ne bi ometalo to što gleda, već mu služilo kao vizualno pomagalo (Gaines i Curry, 2011).

5. Zaključak

Inkluzija u procesu odgoja i obrazovanja dio je inkluzije u društvu, odnosno prihvaćanja i jednakosti za sve, s naglaskom na zahtjeve i potrebe onih koji su podložni socijalnoj isključenosti ili marginalizaciji i može ih se opisati kao ranjivije od ostatka populacije. Djeca s poteškoćama u procesu inkluzivnog obrazovanja imaju prava na ispunjen i pristojan život, dostojanstvo, razvoj samopouzdanja i sudjelovanje u zajednici. Da bi se ovakva vrsta obrazovanja provela potrebno je školovati i zapošljavati kompetentne nastavnike, koji posjeduju resurse za jednakopravno poučavanje i promicanje obrazovanja svih učenika.

Ovakvo obrazovanje odnosi se i na učenike s poremećajem pozornosti s hiperaktivnošću kojima je u određenim situacijama školski ili akademski uspjeh znatno ugrožen. Djeca s ovom vrstom poremećaja manifestiraju teškoće u usmjeravanju i zadržavanju pozornosti. Često su opisani kao neuredni, neorganizirani i nezreli, ujedno i kao vrlo impulzivni čime im se dodatno može narušiti iskustvo u obrazovanju i time postoji rizik od socijalne isključenosti, stigme i u najgorem slučaju može dovesti do napuštanja školovanja. Kako bi se potonje spriječilo potrebno je uvesti različite promjene u školski sustav kao takav što se odnosi i na samo obrazovanje nastavnika, ali i promjene u učionici, podučavanjem organizacije i postizanjem ciljeva u službi pospješivanja uspjeha i time uključenosti u kurikulum. Nastavnici u radu s učenicima s poremećajem pozornosti s hiperaktivnošću nužno moraju posjedovati različite kompetencije i metode kako bi se djeci olakšalo i omogućilo im prihvaćanje od strane drugih, ali i same sebe, te im dalo potrebne adute što boljeg nošenja kako bi postigli svoj maksimalni potencijal. Ključno je uspostavljanje rutine i razrednih pravila kako bi se učenici osjećali što sigurnije i imali veću mogućnost napredovati u radu. Brojna istraživanja stavova i kompetencija nastavnika u inkluzivnom obrazovanju, školskom okruženju, socijalnoj uključenosti i isključenosti te o samim iskustvima djece ukazuje na brojne manjkavosti u provedbi inkluzivnog obrazovanja.

6. Literatura

- Bartolac, A. (2021). "Mislim, realno, tko voli školu?": Iskustvo školovanja osnovnoškolskih dječaka s ADHD-om. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 57(1), 1-39.
- Batarela Kokić, I., Blažević, I. (2022). Profesionalizacija nastavničke struke i aspekti profesionalnog razvoja nastavnika. U: Luketić, D. (ur.) *Ogledi o nastavničkoj profesiji* (str. 45-68). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Batarela Kokić, I., Vukelić, A., i Ljubić, M. (2010). Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti: Izvješće za Hrvatsku. *Izvješće za Hrvatsku, SCIENTER i Centar za obrazovne politike, European Training Foundation*.
- Boer, A. i Pijl, S. J. (2016). The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 325-332.
- Brock, S. E., Jimerson, S. R., i Hansen, R. L. (2009). *Identifying, Assessing and Treating ADHD at School*. Springer Science & Business Media.
- Chrysovalantou Politou, T. (2022). Investigation of the Feelings, Attitudes and Concerns of Special and General Education Teachers regarding the Inclusive Education of Students with ADHD. *Open Access Library Journal*, 9(9), e9211.
- Delić, T. (2001). Poremećaj pažnje i hiperaktivnosti (ADHD). *Kriminologija i socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 9(1-2), 1-10.
- Gaines, K. S., i Curry, Z. D. (2011). The Inclusive Classroom: The Effects of Color on Learning and Behavior. *Journal of family & consumer sciences education*, 29(1), 46-57.
- Hughes, L., Cooper, P. (2007). *Razumijevanje djece s ADHD sindromom i pružanje potpore*. Jastrebarsko: Naknada Slap.
- Kadum-Bošnjak, S. (2006). Dijete s ADHD poremećajem i škola. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 1(2), 113-121.
- Karamatić Brčić, M. (2011). *Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja*. *Acta Iadertina*, 8(1).
- Kewley, G. (2010). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: What Can Teachers do?*. Routledge.
- Kobešćak, S. (2000). Što je inkluzija? Dijete, vrtić, obitelj. *Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditelja*, 6, 21 – 23-25.

- Kocijan Hercigonja, D., Buljan Flander, G., i Vučković, D. (1999). *Hiperaktivno dijete, uznemireni roditelji i odgajatelji*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kostelnik, M. J., Onaga, E., Rhode, B., i Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama: priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Educa.
- Langher, V., Ricci, M. E., Reversi, S., i Krstikj, N. (2009). ADHD and Loneliness Social Dissatisfaction in Inclusive School from an Individual-Context Paradigm. *Journal of special education and rehabilitation*, 10(3-4), 67-88.
- Livazović, G., Alispahić, D., i Terović, E. (2015). Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi. U: Livazović, G., Alispahić, D., i Terović (Ur.), *Priručnik za nastavnike*, Sarajevo: Udruženje "Društvo ujedinjenih građanskih akcija". (str. 9-67) UNICEF Bosna i Hercegovina.
- McDevitt, T. M., Ormrod, J. E., Cupit, G., Chandler, M., i Aloa, V. (2012). *Child Development and Education. Understanding Students with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder*. Pearson Higher Education AU.
- Međimorec Grgurić, P., Vlah, N. Baftiri, Đ., Martinić T., i Šaka, D. (2014). Stavovi nastavnika srednjih strukovnih škola o integraciji učenika s intelektualnim teškoćama, specifičnim teškoćama učenja, problemima u ponašanju i ADHD- om. *Zbornik sažetaka i radova 10. kongresa edukacijskih rehabilitatora s međunarodnim sudjelovanjem*. (str. 34-49), Varaždin: Savez edukacijskih rehabilitatora Hrvatske.
- Moore, D. A., Russell, A. E., Arnell, S., i Ford, T. J. (2017). Educators' experiences of managing students with ADHD: a qualitative study. *Child: Care, Health and Development*, 43(4), 489-498.
- MZO (2017). *Nacionalni dokument okvira za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama* Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- MZO (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- MZOS (2015). *Nove boje znanja: Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije*Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- Opić, S., i Kudek Mirošević, J. (2011). Handling Students with ADHD Syndrome in Regular Elementary Schools. *Online Submission*, 152(1), 75-92.
- Pierce, E. W., Ewing, L. J., i Campbell, S. B. (1999). Diagnostic status and symptomatic behavior of hard-to-manage preschool children in middle childhood and early adolescence. *Journal of clinical child psychology*, 28(1), 44-57.

- Romstein, K., Velki, T. (2017). Pomoćnici u nastavi: problemi u praksi i percepcija vlastite uloge u nastavnom procesu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 63(1), 151-158.
- Schultz, B. K., i Evans, S. W. (2015). *A Practical Guide to Implementing School-Based Interventions for Adolescents with ADHD*. Springer.
- Sunko, E., Batarelo Kokić, I., i Vlah, N. (2021). Teachers' inclusive Beliefs And Teaching Practices in Work with Students with some Inattentive Symptoms Associated with ADHD. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*, 19(19), 103-126.
- Velki, T., i Romstein, K. (2015). *Učimo zajedno-Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Osječko-baranjska županija, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Velki, T., i Romstein, K. (2016). Povezanost samoprocijenjenih simptoma ADHD-a s agresivnim ponašanjem i sudjelovanjem u vršnjačkom nasilju učenika osnovnoškolske dobi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(2), 30-41.
- Vlah, N., Batarelo Kokić, I., i Zrilić, S. (2022). Parental involvement and school performance of students with behavioral disorders. U Stevanović, J., Gundogan, D., Randelović, B. (ur.). *Book of Proceedings of the 28th International Scientific Conference "Educational Research and School Practice": The State, Problems, and Needs of the Modern Education Community*. (str. 200-205). Institute for Educational Research Beograd.
- Vlah, N., i Batarelo Kokić, I. (2023). Relationship between Academic Achievement and the Estimated Financial Status of Students who are Perceived by Their Classroom Teachers to have Behavioral Difficulties. U Gómez Chova, L., López Martínez, A., Candel Torres, I. (eds.). *INTED23 Proceedings*, (str. 7219-7222). Palma: IATED.
- 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), 372-389.
- Vukelić, D., Zovko, A., i Vlah, N. (2020). Izvedbeni planovi i programi studija u Hrvatskoj koji obrazuju učitelje za rad s učenicima s ADHD-om. *Društvene i humanističke studije*, 4(13), 431-462.

Sažetak

Tema ovog rada jest poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću u djece školske dobi. S obzirom na to, opisan je najprije inkluzivni pristup odnosno sustav u kakvom bi ova djeca trebala pohađati nastavu, te realitet situacije opisom inkluzivnog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Predstavljene su različite značajke inkluzije i integracije s kritičkog gledišta stručnjaka u zvanju. Nadalje, navedene su i obrazložene glavne značajke poremećaja pozornosti s hiperaktivnošću, kao jednog od vrlo učestalih poremećaja u ustanovama škole, a naglašene su i različite vrste i simptomi popratni ovoj poteškoći, kao i prepoznavanje te strategije nošenja u školskom okruženju. Nabrojane su i ključne metode rada nastavnika s djecom s ADHD-om. Također, uključena su i brojna istraživanja autora u profesiji o simptomima sa svrhom proučavanja inkluzivnih uvjerenja učitelja o obrazovanju učenika sa simptomima ADHD poremećaja, kompetencije i spremnost nastavnika na rad u inkluzivnom okruženju te iskustva djece u suočavanju sa socijalnom isključenosti u svrhu unaprjeđenja postupaka odnosno procjene i poboljšanja kvalitete intervencije u odgojno-obrazovnim sustavima.

Ključne riječi: poremećaj pozornosti, hiperaktivnost/impulzivnost, nepažnja, inkluzivni pristupi, metode rada, školsko okruženje, ADHD, nastavnici

Summary

The topic of this paper is attention disorder with hyperactivity in school-aged children. With this in mind, the inclusive approach, i.e. the system in which these children should attend classes, is described first, and the reality of the situation with a description of inclusive upbringing and education in the Republic of Croatia. Various features of inclusion and integration are presented from the critical point of view of experts in the profession. Furthermore, the main features of ADHD, as one of the most common disorders in school institutions, are listed and explained as well as the different types and symptoms accompanying this difficulty. Also, the recognition of this coping strategy in the school environment is explained. Key methods of teachers' work with children with ADHD are also listed. Also included are many researches by authors in the profession about symptoms with the purpose of studying teachers' inclusive beliefs about the education of students with symptoms of ADHD disorder, the competence and willingness of teachers to work in an inclusive environment, and the experiences of children themselves in dealing with social exclusion for the purpose of improving procedures, i.e. assessment and improving the quality of intervention in educational systems.

Key words: attention disorder, hyperactivity/impulsivity, inattention, inclusive approaches, methods of work, school environment, ADHD, teachers

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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

Split, _____

Potpis

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

STUDENT/ICA	Mika Štajner
NASLOV RADA	Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću u djece školske dobi
VRSTA RADA	Završni rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	Društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	-
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. izv. prof. dr. sc. Ines Blažević 2. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić 3. doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić

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

a.) u otvorenom pristupu

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

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

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