

SOCIJALNE VJEŠTINE U ŠKOLI: PODRŠKA ZA UČENIKE SA ADHD-OM

Gadža, Josipa

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

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:172:996708>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-26**

Repository / Repozitorij:

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



UNIVERSITY OF SPLIT



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

ZAVRŠNI RAD

**Socijalne vještine u školi: podrška za učenike s
ADHD-om**

Josipa Gadža

Split, 2022. god.

Filozofski fakultet Split
Odsjek za pedagogiju
Inkluzivna pedagogija

Socijalne vještine u školi: podrška za učenike s ADHD-om

Studentica:

Josipa Gadža

Mentorica:

prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

Split, srpanj 2022. god.

Sadržaj

1.	Uvod.....	1
2.	Inkluzivni pristupi u društvu.....	3
2.1.	Inkluzivni obrazovni sustavi	3
2.2.	Odgoj i obrazovanje učenika sa teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj	5
3.	Učenici s ADHD-om.....	7
3.1.	Učenici s ADHD-om u školi	8
3.2.	Istraživanja odgojno-obrazovne inkluzije učenika s ADHD-om	11
3.3.	Razvoj socijalnih vještina.....	12
3.3.1.	Razvoj socijalnih vještina učenika s ADHD-om.....	14
3.3.2.	Pristupi razvoju socijalnih vještina.....	16
4.	Zaključak.....	25
5.	Literatura.....	26
	Sažetak.....	29
	Abstract.....	30

1. Uvod

Pristup učenicima sa poteškoćama u razvoju tokom povijesti je značajno napredovao uzevši u obzir činjenicu da su učenici sa poteškoćama na samome početku doživljavali diskriminaciju i segregaciju dok se današnje društvo i odgojno-obrazovni sustav zalaže za prihvaćanje i inkluziju svih učenika (Martinac Dorčić i Šimek, 2020). Bach (2005) ističe važnost integracije i inkluzije „ometene“ djece u redovni odgojno-obrazovni sustav. „Specijalne škole“ potrebne su samo u neophodnim slučajevima kada nisu zadovoljeni određeni pedagoški, didaktički i građevinski uvjeti za rad sa „ometenom“ djecom. Ideje iz navedene literature su u skladu ciljevima današnjeg obrazovnog sustava no umjesto termina „ometena djeca“ i „posebna pedagogija“ koja je taj naziv dobila jer „upozorava na ono posebno, tj. na ono što s obzirom na ishodišni pedagoški položaj odstupa od redovitog pedagoškog bavljenja kao i na posebne zadatke i postupke;...“ (Bach, 2005, 11) termini koji su trenutno aktualni su inkluzija i inkluzivna pedagogija. Premda se integracija i inkluzija često koriste kao sinonimi, postoji razlika u razini uključivanje djece s teškoćama u redovni rad. Na razini integracije se podrazumijeva činjenica da dijete pohađa redovnu školu, a na razini inkluzije se prepoznaje razina sudjelovanja u školovanju (Martinac Dorčić i Šimek, 2020). Radi se o dva različita pristupa djeci sa poteškoćama u razvoju, gdje integracija znači smještanje djece u redovni program, dok inkluzija „podrazumijeva spremnost okoline na promjene i prilagodbe prema potrebama svih članova društva“ (Igrić i sur., 2015, prema Martinac Dorčić i Šimek, 2020). Za uspješnu inkluziju je potrebno sudjelovanje svih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu, dakle i učenika, roditelja, nastavnika i stručnih suradnika. Stručni suradnik pedagog kroz svoje djelovanje ima značajnu ulogu u svim segmentima inkluzivnog života u školi (Martinac Dorčić i Šimek, 2020). Od velike važnosti za promicanje inkluzivnog obrazovanja je i *Kodeks prakse: Prepoznavanje i vrednovanje posebnih odgojno-obrazovnih potreba* iz 1994. god. koji je ozakonio koordinate za posebne odgojno-obrazovne potrebe (Thompson, 2016). Neke od bitnih smjernica Kodeksa prakse su: „Posebne odgojno obrazovne potrebe djeteta normalno će biti ispunjene u redovitim školama ili odgojno-obrazovnim sredinama. Treba tražiti mišljenje djeteta i uzeti ga u obzir. Roditelji imaju važnu ulogu u podupiranju odgoja i obrazovanja svoje djece“ (Thompson, 2016, 28). Dakle bez uvažavanja učenika i suradnje roditelja inkluzivno obrazovanje ne funkcionira što je važno istaknuti i u kontekstu učenja socijalnih vještina kao jedan od oblika podrške za učenika sa ADHD-om.

Veliku ulogu u životu čovjeka igra socijalizacija, prihvaćanje i suradnja sa njegovom okolinom. To je osobito slučaj u djece, pa tako i djece sa ADHD-om, kojima vršnjaci znatno utječu na samopouzdanje, služe kao modeli ponašanja, jedan od izvora samoprocjene vlastite efikasnosti (Vasta, Haithi Miller, 1998., prema Ralić i Šifner, 2014). Djeca koja su prihvaćena od strane vršnjaka i uspješno održavaju prijateljstva uspijevaju i u drugim područjima života i imaju više prilika postati društveno prilagođena (Waldrip, Malcolm i Jensen-Campbell, 2008., prema Ralić i Šifner, 2014).

ADHD je najčešće dijagnosticiran poremećaj kod učenika koji se može kontrolirati uz pomoću lijekova i adekvatnog pristupa i pomoći okoline. Ukoliko se ne drži pod kontrolom ponašanje učenika sa ADHD-om neće se svidjeti vršnjacima koji će ga izbjegavati. Odbacivanje od strane vršnjaka će itekako utjecati na samopouzdanje učenika s ADHD-om i u potrazi za prihvaćanjem vrlo često se priključuju delikventnim skupinama (Rapoport, 2009). Izloženiji su raznim poremećajima kao što su anksioznost, depresija, poremećaj ophođenja i zlouporabi alkohola i droga. ADHD je poremećaj koji može otežati nastavu učiteljima i život kod kuće roditeljima. Tseng i Gau (2013., prema Ralić i Šifner, 2014, 461) usporedivši mlade s ADHD-om koji imaju i nemaju poteškoće sa socijalnim vještinama zaključili su da oni koji imaju poteškoće u socijalnim interakcijama imaju izraženije teškoće u radnoj memoriji i planiranju i inhibiciji odgovora. Pomoć učenicima u učenju socijalnim vještinama od velike je pomoći u izgradnji samopouzdanja, samokontrole i prijateljstava kao bitnih stavki u razvoju djeteta.

2. Inkluzivni pristupi u društvu

Suvremena pedagogija inkluziju smatra vrlo važnom i nužnom, ali literatura pokazuje da ne postoji jedinstveno viđenje navedenog koncepta i da se prikazuje kroz dvije perspektive: individualnu i socijalnu (Romstein, 2010). Dok se individualna perspektiva inkluzije fokusira na „poboljšanje pojedinačnih komunikacijskih i socijalnih vještina“ (Romstein, 2010, 87), socijalna inkluzija propituje „njezine učinke (u prvom redu ekonomskih) na život zajednice“ (Romstein, 2010, 86). S obzirom da učenici sa poteškoćama nisu bili ubrajani u radnu snagu, socijalna inkluzija koja promiče jačanje kompetencija i učenje budućih radnika stepenica je bliže osamostaljenju i pravima tih učenika jer inkluzijom stječu vještine pomoću kojih se mogu asimilirati u svakodnevni život. Vrlo je važno kontinuirano propitivati definicije i primjene inkluzije kao esencijalne stavke u današnjem obrazovanju kako bi se poboljšala kvaliteta odgoja i obrazovanja učenika sa poteškoćama u razvoju jer postoji očigledna razlika u perspektivama inkluzije i nekritičnost u korištenju termina. Inkluzija je temeljni cilj modernog društva koje treba sačuvati dostojanstvo i prava svakog čovjeka, posebice onih kojima je potrebna pomoć, tokom cjelokupnog trajanja života.

Poticanje socijalne inkluzije je značajno i na predškolskoj razini obrazovanja. Temeljeno na analizi obrazovnih politika u Republici Hrvatskoj i susjednim zemljama, primijećeni su značajni pomaci u ulaganju u predškolski odgoj i obrazovanje i razvoju politika i odredbi koje potiču socijalnu inkluziju djece koja su trenutno u najnepovoljnijem položaju. (Milovanović et. al, 2014)

2.1. Inkluzivni obrazovni sustavi

Inkluzija u obrazovnom sustavu aktualan je koncept kojim se bave pedagozi i mnogi drugi stručnjaci u okviru odgoja i obrazovanja. Zanimanje za inkluziju u modernom društvu proizlazi iz temeljnog prava svakog čovjeka a to je pravo na obrazovanje. Svaki čovjek nema iste afinitete, kompetencije i bori se sa individualnim poteškoćama. Ukoliko društvo želi napredovati potrebno je uključiti svakog člana bez obzira na razlike među njima. Inkluzivno obrazovanje teži prihvaćanju i jednakosti, a nastoji zadovoljiti obrazovne potrebe i djece i odraslih a posebno onih koji su marginalizirani i isključeni u društvu što ih čini ranjivima (Karamatić Brčić, 2011). Inkluzija podrazumijeva „odgoj i obrazovanje za sve“, odnosno „uključenost sve djece i mladih na sve razine formalnog odgojno-obrazovnog sustava“ (Guideliness for Inclusion, 2006, prema Karamatić Brčić, 2011, 40).

Prema studiji o mapiranju politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009) od velike je važnosti uloga nastavnika u promicanju inkluzivnog obrazovanja. Ističe nužnost razvoja kompetencija, vještina i znanja nastavnika kako bi došlo do promjena u odgoju i obrazovanju. Studija je pokazala da su zakonske odrednice odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj napredne i usmjerene prema inkluziji ali je vidljivo da se promjene u praksi događaju sporije. To se može vidjeti iz stavova intervjuiranih nastavnika koji shvaćaju nužnost inkluzivnog obrazovanja, ali smatraju da programi obrazovanja nastavnika nemaju dovoljno prakse koja usavršava interakciju s učenicima s posebnim potrebama. S obzirom da se stavlja fokus na interpersonalnoj komunikaciji učenika i nastavnika, implementiranje inkluzivnog obrazovanja počinje od razvijanja vještina, kompetencija i motivacije nastavnika da na adekvatan način pristupe djeci sa poteškoćama u razvoju. Inkluzivno obrazovanje je „proces kojim škole odgovaraju na individualne potrebe svih učenika omogućavajući nastavne procese, sredstva i resurse kojima se poboljšavaju jednake mogućnosti... inkluzivno obrazovanje mora biti opća politika i praksa, duboko ukorijenjena u redovite obrazovne programe, a ne specifična intervencija kojom se rješavaju problemi određene ranjive skupine.“ (Batarelo Kokić, Vukelić, Ljubić, 2009, 31).

Materijalni uvjeti u školama utječu na provođenje inkluzivne nastave, a promjene u školstvu potrebno je podržati putem programa dodatnog usavršavanja, savjetovanja i nadzora za nastavnike, primjenu pristupa okrenutih prema obitelji, razvoj istraživačkih kompetencija nastavnika te aktivna participacija nastavnika u osmišljavanju politika (Batarelo Kokić, Vukelić, Ljubić, 2009).

2.2. Odgoj i obrazovanje učenika sa teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj

Analiza pravnih dokumenata u Republici Hrvatskoj ukazuje na snažnu prisutnost inkluzivnih vrijednosti u dokumentima o pravima djece, ali i nedostatak aspekata implementacije inkluzivnih vrijednosti na razini obrazovnih institucija (Batarelo Kokić, Podrug i Mandarić Vukušić, 2019). Kao što i Bach (2005) ističe važnost inkluzivnog obrazovanja kao idealnog rješenja, takav princip prožima i hrvatske zakone koji isto tako naglašavaju da samo u iznimnim slučajevima je potrebno smjestiti učenika u posebna odjeljenja i škole. Takve škole prate redovni plan i program najbolje što mogu ali se i prilagođavanju učenicima sa poteškoćama u razvoju (Batarelo Kokić, Vukelić, Ljubić, 2009). Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju definira kao “učenika čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija ili kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja i poremećaja,, (čl. 2). Navedeni su primjereni programi učenika a to su: redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke, posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke. U Pravilniku je navedeno da se programi odgoja i obrazovanja mogu realizirati u redovitome razrednom odjelu, dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu, posebnome razrednom odjelu i u odgojno-obrazovnoj skupini. Dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi koji se određuju kao dio primjerenoga programa odgoja i obrazovanja učenika su: program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka, program produženoga stručnog postupka, rehabilitacijski programi. Uz to postoje privremeni oblici odgoja i obrazovanja a to su: nastava u kući, nastava u zdravstvenoj ustanovi, nastava na daljinu (čl. 3). Osim programske potpore potrebna je i pedagoško-didaktička prilagodba koja podrazumijeva: prilagođenu informatičku opremu, specifična didaktička sredstva i pomagala, udžbenike prilagođene posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika (u jeziku, pismu i mediju), elektroakustičku opremu, prilagođene oblike komuniciranja i dr. (čl. 13). Već je istaknuta važnost nastavnika u provođenju inkluzivnog obrazovanja a sam Pravilnik ističe profesionalnu potporu u odgoju i obrazovanju učenika sa poteškoćama u razvoju koju provode: učitelji/nastavnici osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju,

nastavnici/odgajatelji osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u učeničkim domovima, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskoga profila (edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog), stručni suradnici škole, nadležni školski liječnik, stručni timovi,... (čl.18). Temelj pravilnika je „prihvatanje različitosti učenika, prihvatanja različitih osobitosti razvoja učenika, osiguravanja uvjeta i potpore za ostvarivanje maksimalnoga razvoja potencijala svakoga pojedinog učenika, izjednačavanja mogućnosti za postizanje najvećega mogućeg stupnja obrazovanja te osiguravanja odgoja i obrazovanja učenika što bliže njegovu mjestu stanovanja“ (čl. 2, (3)).

3. Učenci s ADHD-om

Deficit pažnje/Hiperaktivni poremećaj (ADHD) je najnoviji termin za poremećaj koji je promijenio mnogo imena tijekom povijesti. Ovaj poremećaj prvo je nazvan "hiperaktivnost", zatim "poremećaj deficita pažnje" (ADD). Zatim kako bi se napravila razlika između djece koja su imala ADD, ali nisu pokazivala hiperaktivnost razlikovao se „obični“ ADD ili ADD s hiperaktivnošću (Wender i Tomb, 2017). Turnbull, Turnbull, Wehmeyer i Shogren (2020, 174) navode definiciju ADHD-a prema Američkom udruženju psihologa (APA) (2000): „Osnovna značajka poremećaja deficita pažnje/hiperaktivnosti je stalni obrazac nepažnje i/ ili hiperaktivnosti-impulzivnosti koje se češći i ozbiljniji u usporedbi s pojedincima na komparativnoj razini razvoja”. Nadalje, APA zahtijeva da navedeni simptomi moraju trajati najmanje šest mjeseci i da se ne mogu pripisati nekom drugom poremećaju. Simptomi se moraju pojaviti prije sedme godine, iako studije pokazuju da otprilike jedna trećina djece i polovica odraslih s ADHD-om imaju početak nakon te dobi (Barkley, Fischer, Smallish i Fletcher, 2006., prema Turnbull, Turnbull, Wehmeyer i Shogren, 2020). ADHD je često popraćen teškoćama u čitanju, pravopisu ili aritmetici i drugim poremećajima u ponašanja i emocionalnih poremećajima. ADHD je u pravilu češći kod dječaka nego kod djevojčica (Wender i Tomb, 2017).

Američko udruženje psihologa (prema Turnbull, Turnbull, Wehmeyer i Shogren, 2020) navodi tri podtipa teškoće: predominantno nepažljivi tip, predominantno hiperaktivno-impulzivni tip i kombinirani tip. Predominantno nepažljiv tip često griješi i ne obraća pažnju na detalje u radu u školi, ima poteškoća sa praćenjem zadataka, često ne sluša kada mu se direktno obraća, ima poteškoća u organizaciji, ima sklonost gubljenja stvari (zadaća, olovki), lako ga ometaju vanjski podražaji, nemaju motivaciju za izvršavanja zadataka i znatno su sporiji. Ovaj podtip je karakterističniji za djevojčice te se znatno kasnije primjećuje s obzirom na ostale podtipove. Predominantno hiperaktivno-impulzivni tip ima karakteristike: vrpoljenja u sjedalju, ne može sjediti u situacijama kada bi trebao (primjerice u učionici), ne može mirovati i ponaša se kao da ga pokreće motor i često previše priča. Značajke impulzivnosti su često izgovaranje odgovora prije nego što se dovrši pitanje, ima poteškoća čekajući svoj red i često prekida druge u razgovoru i igrama. Iako se hiperaktivnost s godinama smanjuje, impulzivnost obično ostaje adolescenciji i odrasloj dobi. Kombinirani tip opisuje učenike koji imaju značajke

nepažnje i hiperaktivnosti-impulzivnosti. Ključna karakteristika je rastresitost (Adams et al., 2008., prema Turnbull, Turnbull, Wehmeyer i Shogren, 2020).

3.1. Učenici s ADHD-om u školi

Prema Wender i Tomb (2017) vrlo je važno što ranije identificirati i liječiti ADHD jer će to učeniku pomoći u trenucima kada se bori sa akademskim teškoćama, problemima sa vršnjacima i sukobima sa roditeljima. Način na koji se dijete tretira i odgaja može utjecati na ozbiljnost problema ali ne može uzrokovati poremećaj. Poremećaj često ne nestaje u odrasloj dobi i javlja se i s drugim poremećajima kao što su poremećaj protivljenja i odbijanja (oppositional defiant disorder), poremećaj ophođenja (conduct disorder), anksiozni i depresivni poremećaji ali i poremećaji učenja. Vjerojatno se prenosi genetski, što znači da je riječ o nasljednom poremećaju ali nije poznato točno kako se prenosi. Ne postoje posebni psihološki ili laboratorijski testovi za utvrđivanje ima li učenik ADHD. Dijagnoza se temelji na istraživanju povijesti majke i oca ili odgajatelja, intervjuu sa djetetom i ljestvicama ocjenjivanja o učestalosti i ozbiljnosti simptoma koje ispunjavaju nastavnici i ostali iz djetetove sredine. Korištenje lijekova, kao što su amfetamini već krajem 1930-ih, vrlo se često koristi u liječenju ADHD-a. Liječenje lijekovima može biti od značajne koristi u čak 80 do 90 posto učenika. Ukoliko se uzimaju u propisanim dozama ne izazivaju ovisnost i važno je istaknuti da lijekovi ne mogu izliječiti ali mogu kontrolirati simptome ADHD-a. Ipak potrebno je naglasiti da postoje i kontroverze koje okružuju liječenje ADHD-a sa lijekovima kao što je Ritalin koji poboljšava mozgovnu aktivnost i reducira simptome ADHD-a u 70 do 90 posto djece (Barkley, prema Hughes i Cooper, 2007, Thompson, 2016, 44) ali djeluje kao kratkotrajna kontrola ponašanja od tri do četiri sata i uz to uzrokuje razne nuspojave kao što su glavobolja, poteškoće u spavanju, tikove i supresija težine i visine kod neke djece (Schachar i sur., 1997, prema Thompson, 2016, 44). Kao koristan istaknut je i psihološki tretman, no učinkovitost raznih terapija je u procesu procjene.

Jedna od glavnih karakteristika deficita pažnje/hiperaktivnog poremećaja je poteškoće sa pažnjom. Učenici sa navedenim poremećajem nemaju koncentraciju ni strpljenje za obavljanje zahtjevnih i dugih školskih zadataka. Ne ponaša se u skladu sa svojom dobi što uzrokuje probleme sa vršnjacima i u školi, primjerice dijete ne sluša što drugi govore pa ih prekida ili propušta upute igre i zbog toga ne igra u skladu s pravilima. Upravo ta nepažnja ili rastresenost ponekad može biti prikriivena njihovom sposobnošću da se bave aktivnosti po izboru dulji period. Uz probleme sa nepažnjom učenici vrlo često imaju poteškoće sa

hiperaktivnošću (iako to ne mora biti slučaj kod sve djece). Vrlo često su jako aktivni, ne mogu sjediti 45 minuta koliko traje školski sat, ustaje, hoda po učionici, glumi „razrednog klauna“ i ometa rad ostalih učenika. Ne mogu kontrolirati svoju hiperaktivnost čak i ako ih se upozori. No ponekad mogu biti mirni a posebice kada dobiju individualnu pažnju nastavnika ili druge odrasle osobe. Uz hiperaktivnost veže se i impulsivnost. Dijete ne razmišlja o posljedicama svojeg ponašanja. Takvi učenici zahtijevaju pažnju i uvijek su u centru pozornosti, nastojeći nasmijati razred što utječe na rad nastavnika. Uz to učenici imaju različite poremećaje učenja, poteškoće u čitanju, pisanju, matematici, pravopisu i koordinaciji što rezultira lošim rezultatima i akademskom neuspjehu (Wender i Tomb, 2017, 11-13).

Učenici koji imaju ADHD vrlo često pružaju otpor društvenim normama, ne ponašaju se u skladu sa pravilima i u društvu sa svojim vršnjacima vole biti glavni. Kada je dijete bit će sklon zadirivanju i ometanju. Što je dijete starije pokazuje sklonost naređivanju. Želi biti vođa u društvu, odlučivati koje se igre igraju i koja su pravila. Ako nije po njegovoj volji ne želi se igrati i to rezultira usamljenosti jer ga vršnjaci izbjegavaju. Iako lako inicira prijateljstva, njegovo ponašanje otjera djecu. Mnoga djeca imaju emocionalne teškoće, razdražljiva su i imaju nisko samopouzdanje. Upravo zbog njihovog nedostatka društvenih i akademskih vještina ponašaju se kao djeca mlade dobi i nisu u mogućnosti tolerirati promjene. Svaki učenik s ADHD-om nema iste poteškoće, neki imaju akademske, neki socijalne probleme, neki emocionalne poteškoće a te poteškoće mogu se manifestirati u različitim fazama. Upravo zato što simptomi nisu isti kod svakog učenika vrlo često ljudi imaju predrasude prema učenicima s ADHD-om. Pitaju se je li to stvarni poremećaj ili možda samo izgovor za neprimjereno ponašanje, drugi smatraju da je pretjerano dijagnosticiran, treći pak da se poremećaj pojavi jer roditelji ne znaju disciplinirati svoje dijete (Rapoport, 2009). Što su ozbiljniji simptomi ADHD-a u ranoj dobi to je vjerojatnije da će dijete razviti poremećaj protivljenja i odbijanja (oppositional defiant disorder) ili poremećaj ophođenja (conduct disorder). Poremećaj protivljenja i odbijanja je „opetovano ili trajno negativističko, odbijajuće ili čak neprijateljsko ponašanje usmjereno na osobe od autoriteta. Lako i ponavljano gube strpljenje, svađaju se s odraslima, odbijaju slijediti pravila, namjerno nerviraju ljude, lako se iznerviraju i razljute te su zlobna i osvetoljubiva“ (Wender i Tomb, 2017, 36). Djeca koja imaju poremećaj ophođenja pokazuju “ponavljajući obrazac ponašanja u kojem se krše osnovna prava drugih ili glavne društvene norme ili pravila. Takva djeca su agresivna, prijete i zastrašuju druge, započinju tučnjave, mogu biti fizički okrutna prema ljudima ili životinjama, uništavaju imovinu

(uključujući paljenje požara), lažu, krađu, izostaju iz škole i ozbiljno krše pravila obitelji i društva.”(Wender i Tomb, 2017, 36).

Iako socijalni problemi nisu dio dijagnosticiranja ADHD-a, nedvojbeno je da se učenici sa ADHD-om susreću sa problemima u vršnjačkim odnosima. Među djecom s ADHD-om, 50 do 80% doživljava odbacivanje vršnjaka (Hoza, 2007, prema Turnbull, Turnbull, Wehmeyer i Shogren, 2020). U ovoj skupini učenika česti su problemi sa spavanjem, a umor može utjecati na ponašanje (Cortese, Lecendreux, Mouren i Konofal, 2006, prema Turnbull, Turnbull, Wehmeyer i Shogren, 2020). Ostali uobičajeni bihevioralni, društveni i emocionalni izazovi uključuju sljedeće: poteškoće u uočavanju društvenih znakova, preciznoj procjeni nečijih sposobnosti i prilagodbi ponašanja po povratnoj informaciji okoline (McQuade i Hoza, 2008, prema Turnbull, Turnbull, Wehmeyer i Shogren, 2020.), poteškoće u tumačenju i obrađivanju emocija (Da Fonseca, Segquier, Santos, Poinso i Deruelle, 2009, prema Turnbull, Turnbull, Wehmeyer i Shogren, 2020), znatno veća vjerojatnost upletenosti sa sustavom maloljetničkog pravosuđa (Bussing et al., 2010, prema Turnbull, Turnbull, Wehmeyer i Shogren, 2020) i povećano rizično ponašanje (Flory, Molina, Pelham, Gnagy i Smith, 2006, prema Turnbull, Turnbull, Wehmeyer i Shogren, 2020, 177). Uz to dječaci koji imaju problema sa koordinacijom, a kao što je spomenuto ADHD je češći u dječaka, neće biti izabrani u sportovima. Kako bi se svidjeli drugima, pokušavat će se dokazati, istaknuti i nasmijavati će svoje kolege u učionici. Kada odraste, učenik može koristiti i opasnije metode za dokazivanje kao što je krađa, penjanje na opasne visine,... Učenici s ADHD-om pokazuju deficit u socijalnim vještinama na najmanje tri područja: agresivno ponašanje, komunikacija i procesiranje socijalnih informacija (Žic Ralić, 2013). Osim toga, ova djeca učestalo manifestiraju povećanu emocionalnost, eksplozivnost, labilnost raspoloženja, opozicijsko i prkosno ponašanje“ (Žic Ralić, 2013). Upravo karakteristike ADHD-a kao što su hiperaktivnost, impulzivnost i zahtijevanje za pažnjom dovode do odbacivanja vršnjaka te u pogrešnom pokušaju poboljšavanja odnosa sa vršnjacima učenik sa ADHD-om gube samopouzdanje i odbijaju poboljšati društvene interakcije te vrlo često rezultira povezivanje sa delikventima (Wender i Tomb, 2017). Velik broj učenika s ADHD-om imaju teškoće prilikom sklapanja prijateljstva i prepoznaje ih se u vršnjačkoj skupini kao djecu s lošim socijalnim vještinama (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer i Shogren, 2020).

3.2. Istraživanja odgojno-obrazovne inkluzije učenika s ADHD-om

Studija koju su provele Sunko, Batarelo Kokić i Vlah (2021) usmjerena je na samoprocjenu nastavne prakse nastavnika koji rade s učenicima sa sedam ili više simptoma povezanih s ADHD-om, ovisno o njihovim uvjerenjima o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja i nekim demografskim čimbenicima. Istraživanjem koje su provele obuhvaćeni su učitelji osnovnih škola iz gotovo svih dijelova Hrvatske. Rezultati su pokazali da učitelji prepoznaju probleme učenika s ADHD-om i pokazuju razumijevanje za njih, što ukazuje na postojanje inkluzivnih obrazovnih vrijednosti. Tančić (2019) naglašava da su i u susjednoj Srbiji u kojoj su učenici s ADHD-om uključeni u redovno obrazovanje ali kompetencije nastavnika koji rade sa takvim učenicima nisu razvijene i stav nastavnika prema inkluziji je negativan. Za poboljšanje atmosfere u razredu i obrazovanja i zadovoljstva učenika potrebno je kontinuirano usavršavanje u profesionalni razvoj nastavnika. Predložene su i različite strategije koje bi pomogle u radu sa učenicima s ADHD-om kao što su *Strategije prilagođavanja kurikuluma putem funkcionalne procjene učenikovih mogućnosti* (Kern at al., 2001, prema Tančić, 2019) gdje se započinje sa identificiranjem problema u ponašanju i uključivanje u obrazovanje, *Mogućnosti nastavnika o korištenju nagrađivanja učeničkog ponašanja* (Sutherland & Wehby, 2001, prema Tančić, 2019) kao strategija koja se zalaže za pozitivno potkrepljenje i *Vršnjačka pomoć u učenju* (Fuchs at al, 2001, prema Tančić, 2019) koja ističe važnost rada u timu ili grupnog rada. Vrlo važno je usmjeriti nastavnika na ponašanje učenika i rad na pozitivnoj razrednoj atmosferi. I Skočić Mihić, Sekušak Galešev i Keholjić (2021) isto naglašavaju da uz kvalitetno obrazovanje o poteškoćama potrebno je i omogućiti kontinuirana stručna usavršavanja, suradnja sa stručnom podrškom i suradnicima kao što su edukacijski rehabilitatori jer jedino učitelji koji steknu znanja i kompetencije mogu znati reagirati i poučavati učenike s ADHD-om. Njihovo istraživanje o znanjima učitelja o simptomima, etiologiji i tretmanu ADHD-a pokazuje da učitelji više znaju o simptomima i tretmanu, a manje o etiologiji jer imaju krive pretpostavke o obiteljskim i ostalim okolinskim čimbenicima kao uzrocima ADHD-a. Znanja učitelja nisu povezana sa sociodemografskim obilježjima učitelja kao što su godine radnoga staža te veličinom i ustrojstvo škole ali mladi učitelji znaju više o tretmanima poremećaja. Znanje o etiologiji poremećaja pomaže o razumijevanju ponašanja učenika a s obzirom da navedeno istraživanje pokazuje nedostatak znanja na navedenom području obrazovanje učitelja treba ići u tom smjeru. Važnost utvrđivanje etiologije simptoma ADHD-a kao što su nepažnja, impulzivnost i hiperaktivnost u svrhu adaptacije obrazovanja i

ostvarivanje potencijala učenika ističe i istraživanje Vlah, Sekušak-Galešev i Skočić Mihić (2018) koji su analizirali korelaciju obilježja nastavnika kao što je veći broj sati poučavanja u tjednu i procjena potrebe za dodatnom pomoći u učenju i regulaciji ponašanja i učenika u procjeni simptoma ADHD-a. Ukoliko se simptomi prepoznaju na vrijeme i rano se dijagnosticiraju može znatno utjecati na intervenciju i podršku obitelji i škole. Razrednici procjenjuju da je pomoć u učenju potrebna učenicima sa simptomima nepažnje dok je dodatna pomoć u regulaciji ponašanja potrebna učenicima sa višom razinom hiperaktivnost/impulzivnosti (Vlah, Sekušak-Galešev i Skočić Mihić, 2018). Zaključke ovih istraživanja podupiru i Vlah, Međimorec Grgurić i Baftiri (2017) koji su analizirali mišljenja učitelja strukovnih škola u Zagrebu o inkluziji i svojim radom naglasili da će se inkluzija unaprijediti obrazovanjem učitelja, potporom institucionalnih tijela i službi te suradnjom škola i roditelja. Naglašavaju važnost komunikacije učitelja sa roditeljima, posebice kada se radi o učenicima sa poteškoćama u razvoju. Potrebno je smanjiti broj učenika sa teškoćama u razrednom odjeljenju, poraditi na kvalitetnom obrazovanju učitelja i uspostaviti kontinuirane stručne potpore inkluziji.

3.3. Razvoj socijalnih vještina

Socijalne vještine su naučeni oblici ponašanja odnosno sposobnosti koje možemo uvježbati i svladati (Ajduković i Pećnik, 1994, prema Buljubašić Kuzmanović i Botić, 2012). Uče se već od djetinjstva u krugu obitelji i mijenjaju se tokom života kroz komunikaciju sa skupina s kojim se susrećemo u školi, na poslu i okolini u kojoj živimo. Prema Buljubašić Kuzmanović i Blažević (2015) u stručnoj literaturi postoje različiti termini za socijalne vještine - socijalna kompetencija, socijalna inteligencija, socijalna pismenost, socijalna komunikacija, socijalna umijeća,... Iako se sa socijalnim vještinama često povezuje pojam socijalna kompetentnost potrebno ih je razlikovati. Kao što je navedeno vještine su oblici ponašanja kao što su primjerice empatija, tolerantnost, nenasilno rješavanje sukoba dok je kompetencija sposobnost korištenja tih vještina u društvenoj okolini (Markuš, 2010). Socijalne vještine se mogu definirati kroz tri skupine indikatora. Prva skupina definira socijalne vještine kao djecu koja su prihvaćena od strane vršnjaka, imaju određenu popularnost u okolini u kojoj se nalaze, dakle socijalne vještine određuje vršnjačka prihvaćenost. Drugu skupinu indikatora obilježavaju bihevioralne definicije. Tu skupini definiraju socijalno prihvatljiva ponašanja, odnosno ponašanja koja u specifičnim situacijama povećaju mogućnost nagrađivanja ili smanjuju mogućnost kažnjavanja. Treća skupina definicija bazira se na kompetencijama.

Socijalne vještine prema navedenoj skupini su ponašanja koja pokazuju socijalnu kompetentnost (1997, Greshman; Buljubašić–Kuzmanović i Botić, 2012, prema Buljubašić Kuzmanović i Blažević, 2015). Čovjek je socijalno biće i veliki dio samopouzdanja dolazi od društvene integracije i prihvaćanja. Učenici sa teškoćama u razvoju susreću se sa raznim preprekama na dnevnoj bazi, a suočavanje sa problemima bi bilo mnogo lakše uz potporu vršnjaka, ali istraživanja su pokazala da „integrirani“ učenici sa poteškoćama u razvoju ne uspijevaju održavati prijateljske odnose sa vršnjacima (Žic Ralić, 2013). Kao što je već spomenuto, učenici s ADHD-om suočavaju se s odbacivanjem od strane vršnjaka i raznim socijalnim problemima. Prema Žic Ralić (2013) istraživanja dokazuju da djeca sa ADHD-om imaju velike teškoće za formiranje i održavanje kvalitetnih prijateljstava. Razlog odbacivanja od strane vršnjaka prepisuje se sa zanemarivanjem potreba i osjećaja druge djece i nedostatkom empatije (Žic Ralić, 2013).

Inkluzijom djece s teškoćama u razvoju u redovno obrazovanje ne poboljšava automatski socijalne vještine i interakcije tih učenika sa vršnjacima. Unatoč tome, potrebno je istaknuti značenje pozitivnog socijalnog okruženja koje pruža mogućnosti socijalne interakcije i potiče razvoj prijateljstva između djece s teškoćama u razvoju i vršnjaka (Žic Ralić, 2013). U tom smislu treba razvijati i provoditi djelotvorne intervencije usmjerene prema povećanju kvalitete socijalnih interakcija djece s teškoćama u razvoju međusobno i s tipičnim vršnjacima. Intervencije trebaju biti usmjerene, s jedne strane, na povećanje socijalne kompetencije djece s teškoćama u razvoju, a s druge strane kreiranju socijalno pozitivnog okruženja u kojem će socijalne interakcije biti poticane (Žic Ralić, 2013). Vaughn i sur. (2003, prema Žic Ralić, 2013) navode da se u svrhu intervencije za razvoj socijalnih vještina predškolske djece koriste aktivnosti igre, razvoj ciljanih ponašanja, generalizacija kroz slobodne igre, pripovijedanje i oponašanje prikladnih vještina. Od raznih istraživanja Žic Ralić (2013) ističe razne strategije razvoja socijalnih vještina: učenje specifičnih vještina kao što su dijeljenje, inicijacija razgovora, primjereno reagiranje, povećati svjesnosti i empatije ostalih učenika za djecu s teškoćama te učenje kako s njima komunicirati, zajedničke aktivnosti i igre, pozitivno potkrepljenje tipičnih učenika za nastavak interakcije, stvaranje pozitivne atmosfere u razredu i integriranje programa razvoja socijalnih vještina u svakodnevne školske aktivnosti za učenike s poteškoćama.

3.3.1. Razvoj socijalnih vještina učenika s ADHD-om

Učenici s ADHD-om vrlo često imaju socijalne poteškoće zbog deficita u socijalnim vještinama, što znači da ne znaju kako se ponašati na društveno prihvatljiv način ili znaju ali to ne čine. Bartolac (2013, 282) ističe kako „teškoće u socijalnom funkcioniranju nisu samo rezultat slabije usvojenih socijalnih vještina, već nedostatka učinkovitosti u njihovom pouzdanom korištenju čak i kada su već usvojene. U kojoj situaciji i na koji način, te kojim intenzitetom primijeniti naučenu socijalnu vještinu predstavlja pravi izazov ovoj djeci.“ Oni ne uče po modelu od svojih roditelja i ne internaliziraju pozitivne društvene vještine kao djeca koja nemaju poremećaj. Elliott i Gresham (1991, prema Rapoport, 2009) navode razloge zašto djeca ne uče pozitivne socijalne vještine: zbog nedostatka znanja, nedostatka prakse i povratnih informacija, nedostatka znakova ili prilika, nedostatka potkrepljenja, zbog prisutnost ometajućeg problematičnog ponašanja. Navedene su i svakodnevne poteškoće sa socijalnim vještinama s kojima se susreću: nemaju prijatelje ili ne imaju problema u sklapanju prijateljstava, ne razumiju govor tijela, ne znaju se odgovorno ponašati, prekidaju druge dok govore, sudjeluju ili su žrtve vršnjačkog nasilja i ne znaju surađivati sa kolegama. Velki i Romstein (2017) temeljeno na provedenoj analizi literature navode da poteškoće u socijalnim odnosima djelomično potječu i iz emocionalnih deficita učenika s ADHD-om kao što su loša samoregulacija emocija, sklonost ljutnji i agresiji, smanjena empatija,... Ne mogu prepoznati emocije i namjere svojih vršnjaka i zbog toga imaju probleme sa održavanjem odnosa i komunikacije. Socijalni problemi vezuju se i uz nedostatak kognitivnih vještina, koji može činiti podlogu za deficit u socijalnim vještinama, kao primjer navode situacije u kojima djeca pogrešno tumače socijalne situacije, ne znaju postaviti cilj ili odabrati strategiju pravilnog ponašanja, pogrešno procjenjuju i procesuiraju informacije iz okoline (Žic Ralić i Šifner, 2014). Corkum, Corbin i Pike (2010, prema Velki i Romstein, 2017) ističu kako impulzivnost kao jedan od dominantnijih simptoma ADHD-a utječe na socijalne vještine djece jer imaju tendenciju upadati drugima u riječ, prekidati tuđi razgovor i odgovarati nepromišljeno. Za uspjeh u školskom okruženju učitelji navode sljedeće socijalne vještine: „kontroliranje naravi u konfliktnim situacijama sa kolegama, primjereno reagiranje na pritisak vršnjaka, kontroliranje naravi u konfliktnim situacijama s odraslima i reagiranje na fizičko nasilje“ (Lane i sur., 2006., prema Rapoport, 2009, 34). Učenici s ADHD-om vrlo često su žrtve vršnjačkog nasilja ili su nasilnici stoga je vrlo važno naučiti ih kako postupati u takvim situacijama. Veću učestalost učenika s ADHD-om kao žrtve nasilja Unnever i Cornell (2003., prema Žic Ralić i Šifner, 2014, 471) pridodali su „lošim vršnjačkim statusom, siromašnim socijalnim vještinama

i neprimjerenim ponašanjima koja često prate učenike s ADHD-om. S druge strane, veće sudjelovanje učenika s ADHD-om u nasilnoj ulozi autori su objasnili nedostatkom vještine samokontrole.“

Važno je razlikovati socijalne teškoće različitih podtipova ADHD-a. Kombinirani tip koji ima prisutne simptome i hiperaktivnosti/impulzivnosti i nepažnje imaju mnogo interakcija sa vršnjacima, često ih prekidaju, fizički su agresivni i doživljavaju odbacivanje od strane vršnjaka (Hodgens i sur., 2000., prema Žic Ralić i Šifner, 2014). S druge strane, predominantno nepažljivi tip vrlo često je zanemaren od strane vršnjaka zbog povučenosti i zbog toga što se ne uključuje u društvo vršnjaka (Žic Ralić i Šifner, 2014). Potrebno je istaknuti i važnost vještine ulaska i prvotne interakcije sa grupom vršnjaka. Ronk, Hund i Landau (2011., prema Žic Ralić i Šifner, 2014) ustanovili su kako dječaci s ADHD-om kompetentni su adekvatno započeti interakciju sa grupom vršnjaka kao i tipični dječaci, no poteškoće sa održavanjem prijateljstava stvaraju simptomi kao što je privlačenje pažnje i stalno pričanje o sebi. Isto tako ističu da dječaci s ADHD-om na vrlo rizičan način ulaze u grupe vršnjaka i uz to vrlo su rijetko pozvani u igru u usporedbi sa tipičnim vršnjacima (Žic Ralić i Šifner, 2014). Učenici će najbolje razviti socijalne vještine u prirodnom okruženju, u učionici, dvorani, na odmoru ili bilo koje mjesto gdje je u interakciji sa svojim vršnjacima. Ukoliko se razvijaju vještine u izoliranom okruženju, učenik najvjerojatnije neće pokazati takvo ponašanje u drugim situacijama. Najvažniji preduvjet razvoja socijalnih vještina je uključenost roditelja u proces jer je potrebno naučene pozitivne socijalne vještine u školi poticati i u obiteljskom okruženju (prema Rapoport, 2009). Turnbull, Turnbull, Wehmeyer i Shogren (2020, 190) predlažu savjete inkluzije učenika sa ADHD-om u raznim područjima kao što su ponašanje, školski uspjeh pa tako i socijalne interakcije. Primjerice kod predominantno nepažljivog tipa možemo vidjeti da se povlači iz društvenih situacija. Kako bi pomogli učeniku ne bi smjeli istaknuti njegovu izoliranost pred drugim učenicima i pokušati ga natjerati da se igra. Predominantno hiperaktivno-impulzivni tip brzo inicira socijalne interakcije i često je nametljiv, neprikladan i zna smetati svojim vršnjacima. Ono što bi došli u iskušenje napraviti je izvući učenika iz društvenih situacija zbog neprikladnog ponašanja. Autori daju primjere adekvatnog pristupa u takvim situacijama kao što su igranje uloga u vještinama sklapanja prijateljstva, pomaganje u pronalaženju interesa i talenata učenika i poticati grupno sudjelovanje u tim aktivnostima ali potrebno je započeti sa malim skupinama učenika. Ističu kako je bitno uključiti i vršnjake u cjelokupni proces pa nastavnici mogu za projekte upariti učenika s ADHD-om sa učenikom

koji ima slične interese i koji pokazuje otvorenost prema njemu jer je početni cilj postizanje barem jednog bliskog prijatelja.

3.3.2. Pristupi razvoju socijalnih vještina

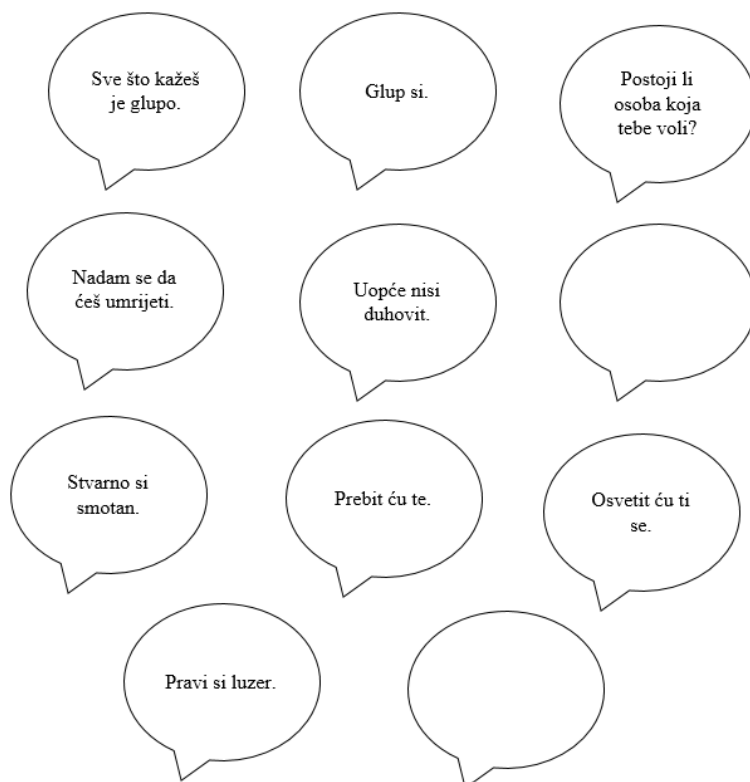
Zbog očitih poteškoća u vršnjačkim odnosima i utjecaj na ostale sfere života učenika vrlo je važno posvetiti pažnju strategijama i intervencijama razvoja socijalnih vještina. Prema literaturi 50 do 70 posto djece s ADHD-om ima problema u odnosima sa vršnjacima (Antshel, Macias i Barkley, 2009., prema Gardner i Gerdes, 2015) i činjenica da poteškoće ne prestaju u adolescenciji ukazuje na ozbiljnost i potrebe za istraživanjem efikasnih načina poboljšanja vršnjačkih odnosa. Odbacivanje od vršnjaka može uzrokovati izbjegavanje i napuštanje školovanja a kasnije i probleme na poslu. Nadalje, Gardner i Gerdes (2015) ističu i opasnost pridruživanje devijantnim skupinama i sudjelovanju u vršnjačkom nasilju i zlostavljanju, ali istraživanja su pokazala da prisutnost jednog obostranog prijateljstva može poslužiti kao zaštitni čimbenik u sprječavanju navedenih negativnih posljedica. Postoje različiti programi čiji je cilj podučavanje socijalnih vještina djeci kojoj je to potrebno. Zbog razvoja efikasnosti tih programa stalno se adaptiraju, a od velikog je značaja je sudjelovanje roditelja u programima, tjedna domaća zadaća relevantna za svaku lekciju vještine (Pffiffer i McBurnett, 1997., prema Gardner i Gerdes, 2015) ali i vježbanje vještine u vršnjačkom okruženju i poticanje sudjelovanje vršnjaka u svrhu razvoja prijateljskih odnosa. Roditelji bi trebali biti upoznati o vještinama koje se uče i poticati djecu da ih koriste. Autori naglašavaju da pristupi razvoju socijalnih vještina trebaju biti dugoročni, sveobuhvatni i strukturirani. Programi učenja socijalnih vještina vrlo često su dio većih programa koji nastoje poboljšati ostale segmentne dječjeg razvoja kao što su akademska postignuća i atletske vještine. Liječenje lijekovima od velike je pomoći jer mogu biti učinkoviti u smanjenju negativnih socijalnih ponašanja ali ne utječu na razvoj pozitivnih socijalnih vještina (Gardner i Gerdes, 2015) stoga je izrazito bitno razviti kvalitetan, sistematičan i dugoročan plan razvoja socijalnih vještina uz roditeljsku i vršnjačku podršku. Potrebno je razumijevanje okoline za ponašanje djeteta ali treba i raditi na pristupu utemeljenom na „učenju prepoznavanja vlastitih osjećaja, na uvježbavanju različitih strategija samokontrole u iskazivanju emocija, te na osvještavanju mogućih posljedica vlastitog ponašanja za sebe i za okolinu“ (Bartolac, 2013).

Od osobitog značaja za razvoj socijalnih vještina su konkretne aktivnosti koje je moguće koristiti u odgojno-obrazovnom radu. Shapiro (2010) napisao je priručnik naslovljen *The ADHD Workbook for Kids: Helping Children Gain Self-confidence, Social Skills i Self-*

control kako bi pomogao djeci s ADHD-om da nauče nove emocionalne i socijalne vještine na 4 područja poteškoća sa kojima se susreću: ponašanje, školski uspjeh, socijalne vještine i samopouzdanje. Shapiro (2010) ističe kako ove vještine kao i sve ostale potrebno je sustavno provoditi, uvježbavati i poticati. Kada dijete isproba nove vještine potrebno je dati dovoljno poticaja i pohvale. U daljnjem tekstu su prikazane odabrane aktivnosti u području: (1) učenja samokontrole, (2) stvaranja i održavanja prijateljstava; i (3) brige o sebi i drugima.

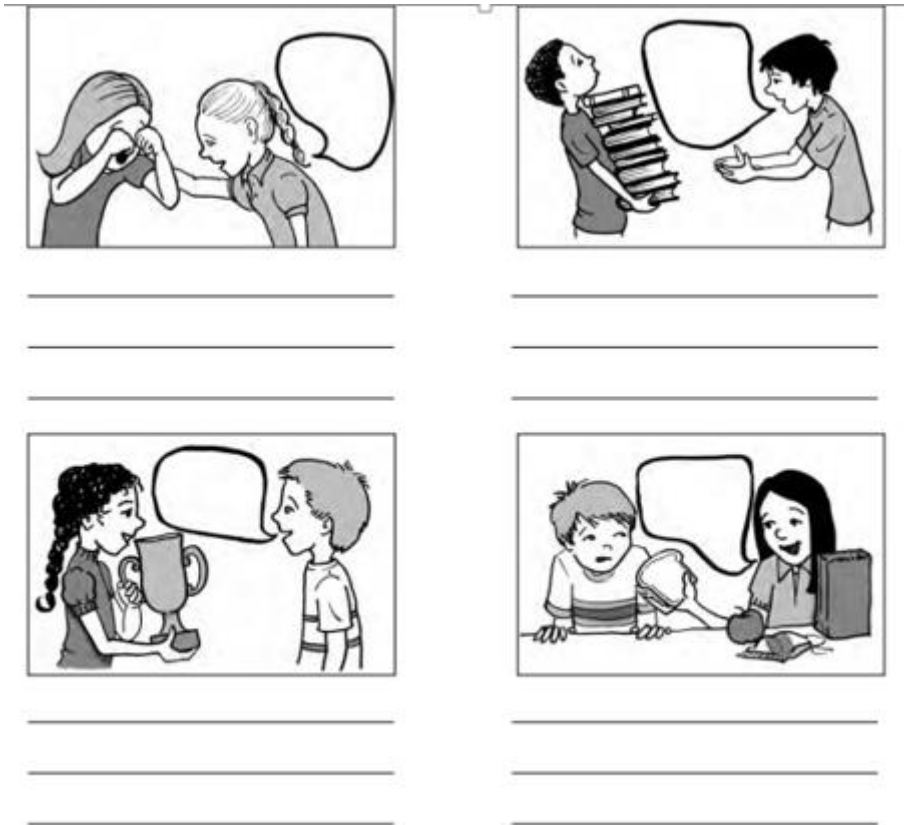
(1) Učenje samokontrole

Učenje samokontrole je od velike pomoći učenicima s ADHD-om jer na taj način ostvaruju bolje odnose sa okolinom, roditeljima, učiteljima i vršnjacima. Primjer iz knjige je i aktivnost broj 4 (Shapiro, 2010, 15) u prvoj sekciji koja uči djecu kako biti strpljiva. Aktivnost započinje pričom o nestrpljivoj Heather koje se posvađa sa majkom jer večera nije gotova sa pitanjem namijenjenom djeci na kraju o tome jesi li ikad upali u nevolju zbog svog nestrpljenja i što se dogodilo. Autor je naveo i primjere odraslih koji ne mogu čekati i 5 stvari koje se ne mogu požuriti (odrastanje, njihov rođendan, posjet doktoru, učenje sviranja ili sporta, vrt) i ostavio 5 linija gdje bi djeca navela 5 primjera. Nadalje, ističe ideju „kutije strpljenja“ gdje bi dijete pitalo roditelje kutiju za cipele koji bi dekorirali i u nju stavili papir na kojem su napisali uz pomoć roditelja i prijatelja sve što bi mogli raditi kada trebaju biti strpljivi. Sljedeći put kada budu trebali čekati mogu zatvoriti oči i izvaditi tri papirića i izabrati najzabavniju aktivnost. Još jedna aktivnost za vježbanje strpljenja je i „labirint strpljenja“ (Slika 1.) u kojem djeca koriste lijevu ruku ukoliko su dešnjaci ili obrnuto.



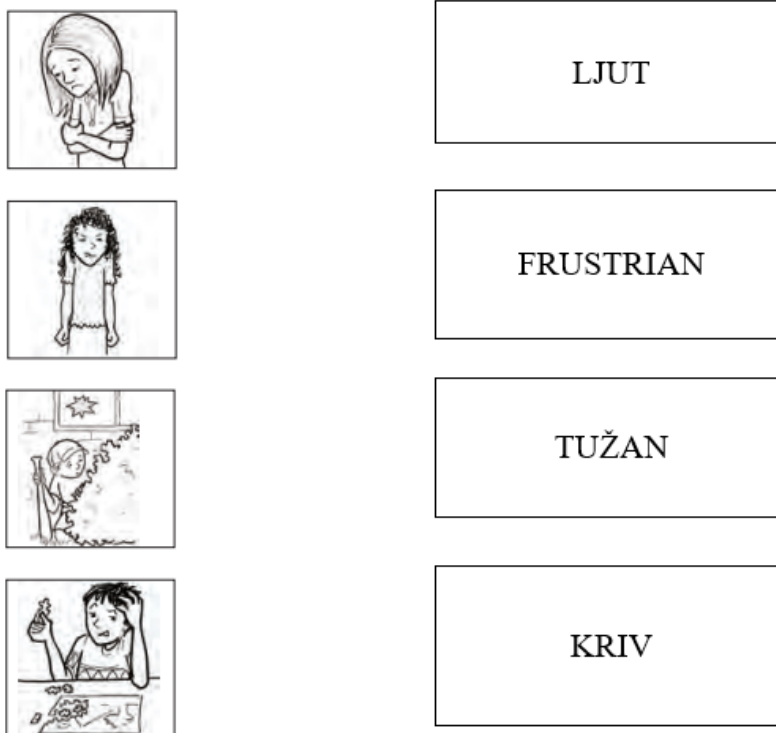
Slika 2. Baloni zadirkivanja (prilagodba od Shapiro, 2010)

Druga odabrana aktivnost kojom se potiče stvaranje i održavanje prijateljskih odnosa (Shapiro, 2010, 99) započinje pričom o dvije djevojčice. Jedna je opisana kao pametna i simpatična, sa puno interesa i prijatelja. Druga djevojčica je htjela imati puno prijatelja ali je imala loše navike koje su smetale drugoj djeci kao što pretjeran natjecateljski duh i loš odnos prema djeci koju nije voljela i često su je ignorirala. Pitanje za djecu glasi: „Poznaješ li djecu koja su kao prva djevojčica? Poznaješ li djecu kao što je druga djevojčica? Kome si sličniji/ja?“. Djeca za ovu aktivnost dobiju sličice ispod kojih moraju napisati što misle da djeca govore i zbog čega su popularna među drugom djecom (Slika 3.).



Slika 3. Razlozi popularnosti

Jedna od prikazanih aktivnosti uči djecu empatiji i razumijevanju tuđih osjećaja (Shapiro, 2010, 102). U suživotu sa drugima potrebno je razumjeti kako se osjećaju jer na taj način pomažemo ljudima da se osjećaju bolje. Naravno niti odrasli niti djeca neće ponekad reći kako se osjećaju stoga je potrebno samostalno interpretirati. Učenici to mogu naučiti pomoću listića na kojem imaju slike djece koju moraju povezati sa osjećajem (Slika 4).



Slika 4. Prepoznavanje osjećaja

Sljedeća prikazana aktivnost pomaže djeci da pronađu prijatelje (Shapiro, 2010, 106). S obzirom da prijatelji vrlo često imaju dosta sličnosti i istih interesa, učenika se može potaknuti da napiše tri stvari koje voli raditi vikendom, tri stvari koje ne voli raditi s drugom djecom, tri najdraža pjevača ili benda, hobije koje voli ili želi probati, najdraže knjige i najdraža grupna aktivnost. Na taj način može razmišljati o sebi i svojim interesima i pokušati pronaći nekoga tko dijeli to s njim.

Poznavanje društvenih pravila utječe na uklapanje djeteta u okruženje. Shapiro (2010, 111) kroz jednu od prikazanih aktivnosti usmjerava dijete na učenje nekih univerzalnih društvena pravila kako bi se dijete znalo slagati sa okolinom. Odabrana aktivnost započinje analogijom koja uspoređuje prijateljstvo sa vožnjom bicikla, jer kada se nauči voziti bicikl nikad se ne zaboraviti, što vrijedi i za prijateljstvo. Učeniku se postavlja pitanje što misli koja je tajna u sklapanju novih prijatelja. Navedena su društvena pravila koje učenik ocjenjuje koliko učestalo ih prati od 1 (nikada), 2 (ponekad) i 3 (većinom). Može zamoliti i odraslu osobu da ga ocijeni i usporediti sa svojim. Pravila navedena u vježbi su: „Izmjenjujem se kad igramo igrice. Igram pošteno. Svoje stvari dijelim s drugom djecom. Razgovaram o stvarima kada postoji problem. Čekam svoj red kada drugi ljudi pričaju. Pažljiv sam prema osjećajima drugih

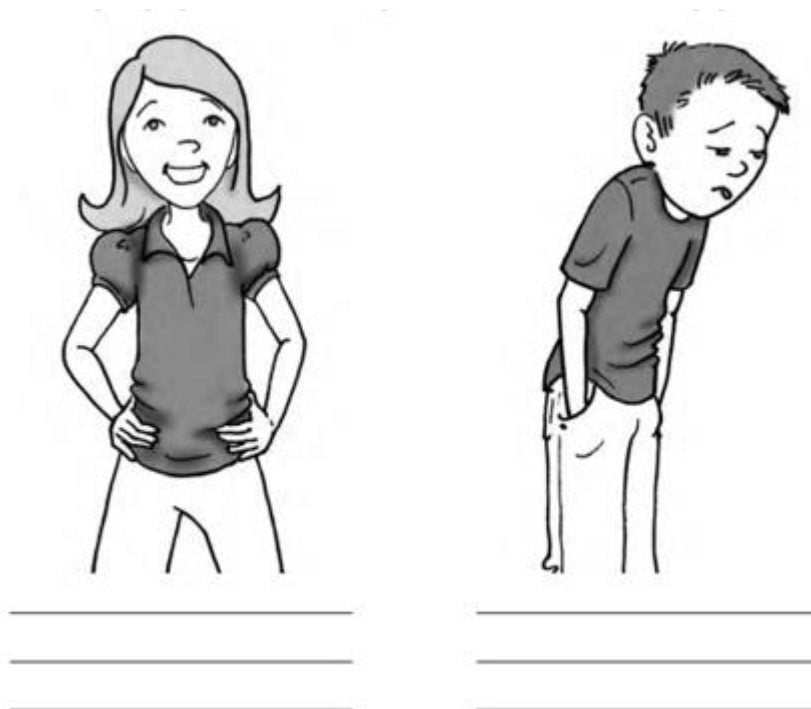
ljudi. Drugoj djeci govorim što mi se kod njih sviđa. Pristojan sam. Pitam mogu li se igrati prije nego se pridružim grupi druge djece. Pokazujem poštovanje prema tuđim stvarima.“

(3) Briga o sebi i drugima

U izgradnji socijalnih vještina značajne su i aktivnosti u kojima se dijete učiti kako se zauzeti za sebe (Shapiro, 2010, 121). Odabrana aktivnost započinje s pričom o djevojčici koja je fizički jača ali koja se na satu tjelesne kulture na adekvatan način suprotstavila djevojčici koja ju je zadirkivala. Pitanje za učenika je: „Je li ti ikad netko rekao da napraviš nešto što nisi htio? Što si napravio?“ Vježba započinje sa objašnjenjem što to znači biti asertivan, odnosno zauzeti se za svoja prava ali ne koristeći agresiju. Reakcije kao što je vrijeđanje i udaranje nipošto nisu korisne stoga je potrebno koristiti alternativu: uspraviti se, pogledati osobu u oči, iznijeti svoja prava mirnim i jasnim glasom, ukoliko osoba nastavi raditi istu stvar – ponavljati svoja prava i ne govoriti ništa drugo, ukoliko osoba počne prijetiti potrebno je udaljiti se i reći odrasloj osobi. Djeca mogu vježbati asertivne odgovore preko tablice 1. i uče o važnosti prepoznavanja govora tijela (slika 5.).

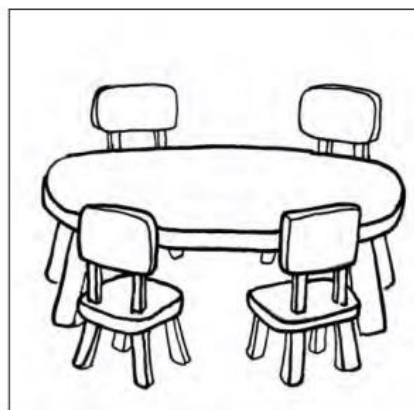
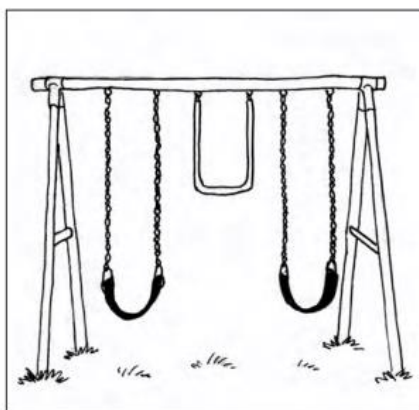
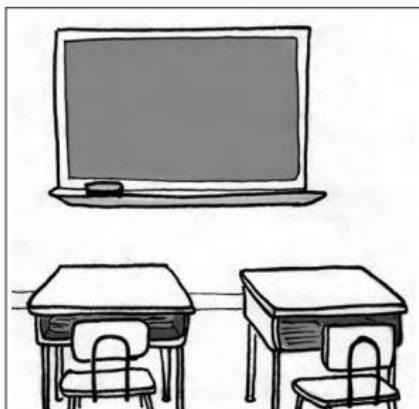
Ne možeš se igrati sa nama. Preglup/a si.	<i>Pronaći ću drugu djecu za igranje. Ne volim kada mi govoriš takve stvari.</i>
Daj mi svoj desert.	<i>Neću ti dati nešto što mi pripada.</i>
Ne možeš sjediti ovdje. Idi sjedni negdje drugdje.	
Budi tiho. Nitko ne želi čuti što misliš.	
Gdje si nabavio/la odjeću- na smetlištu?	
Zar ne znaš da te nitko ne želi ovdje?	

Tablica 1.



Slika 5. Prepoznavanje govora tijela

Briga o drugima značajna je socijalna vještina koja se opisuje u aktivnosti u kojoj se naglašava važnost ljubaznog postupanja i pomoći drugima (Shapiro, 2010, 154). Djeca koja imaju ADHD vrlo često imaju probleme u ponašanju, u slušanju pravila kod kuće i u školi, ali djeca koja su ljubazna i vole pomoći vrlo često dobiju pozitivnu povratnu informaciju od okoline. Učenicima s ADHD-om bi od velike pomoći bio „dnevnik dobrote“. Svaki dan bi mogli napisati lijepu stvar koju su napravili za druge i što su drugi napravili za njih. Mogu postati i „detektivi dobrote“. Svaki dan mogu tražiti načine kako biti ljubazni a primjer vježbe je četiri scenarija na kojim mogu nacrtati sebe u okruženju u kojima u nečemu pomažu ili su ljubazni. (Slika 6.).



Slika 6. Učini nešto lijepo za druge

4. Zaključak

Učenici s ADHD-om se susreću sa svakodnevnim poteškoćama i u obiteljskom okruženju i u školi. Od akademskih neuspjeha, sukoba sa roditeljima, neodobravanje nastavnika i odbacivanja vršnjaka nedostatak samopouzdanja, pojava raznih poremećaja i priključivanje delikventnim skupinama su neminovni. Adekvatan pristup u školi, suradnja s roditelja i sa svim sudionicima u školi i tretmani lijekovima bi bili od velike pomoći učenicima s ADHD-om koji ne mogu sjediti 45 minuta u učionici. Potrebno je osposobiti nastavnike za inkluzivno obrazovanje kako bi i sami mogli što ranije prepoznati učenike sa poteškoćama u razvoju, a posebice ADHD kojeg je potrebno što ranije liječiti kako bi se djeca što uspješnije priključila u obrazovanje i u društvo. Inkluzija učenika s ADHD-om od velikog je značaja za njegovu budućnost ali i za kvalitetu obrazovanja učenika oko njega jer ADHD znatno utječe na rad na nastavi.

S obzirom da su socijalne vještine naučeni oblici ponašanja koji se mogu uvježbati, a čovjek je socijalno biće i socijalizacija okupira veliki dio njegova života, razvojem tim vještina postepeno se i kvaliteta ostalih aspekata ličnosti. Iako su učenici s ADHD-om vrlo često odbačeni od strane vršnjaka zbog impulzivnosti, nedostatka empatije i ostalih socijalno nepoželjnih karakteristika poremećaja, uz vježbu i ponavljanja mogu naučiti društvena pravila i norme koja će mu pomoći u interakciji sa vršnjacima u školi, a kasnije i na poslu. Nastavnici mogu provoditi razne aktivnosti i listove kojima se učenici uče samokontroli, stvaranje prijateljstava, empatiji, zauzimanju za sebe, ljubaznosti,... Ali aktivnosti u školi moraju biti poznate roditelja kako bi i oni sami provodili kod kuće.

Važnost razvoja socijalnih vještina je očigledna jer učenik stječe samopouzdanje i uči kako se adekvatno ponašati prema ljudima u svojoj okolini. Potrebno je strpljenje, trud i rad učenika, nastavnika, roditelja, vršnjaka i svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa za stvaranje inkluzije ali život samo jednog učenika sa poteškoćom je neprocjenjiv jer ga na taj način štiti od poteškoća koje prati poremećaj koji se može kontrolirati a sa sobom vuče poremećaje u ponašanju, depresiju, anksioznost, vršnjačko nasilje, zlouporabu opijata i priključivanje delikventnim skupinama.

5. Literatura

- Bach, H. (2005). *Osnove posebne pedagogije*, Zagreb: Educa.
- Bartolac, A. (2013). Socijalna obilježja svakodnevnog života djece i mladih s ADHD-om. *Ljetopis socijalnog rada* 2013., 20 (2), 269-300.
- Batarelo Kokić, I., Podrug, A., Mandarić Vukušić, A. (2019). Operacionalizacija obrazovnih politika o pravima djece: analiza dokumenata Republike Hrvatske i Sjedinjenih Američkih Država. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 68(2), 352-370.
- Batarelo Kokić, I., Vukelić, A., Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti: Izvješće za Hrvatsku. Izvješće za Hrvatsku*. Torino: SCIENTER i Centar za obrazovne politike, European Training Foundation. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/E83FABD1CF05816EC12579C9003A8C74_NOTE85VD9Y.pdf Pristupljeno: 27.02.2022.
- Buljubašić Kuzmanović, V., Blažević, I. (2015). Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika. *Pedagoškijska istraživanja*, 12 (1–2), 71 – 86.
- Buljubašić Kuzmanović, V., Botić, T. (2012). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola*, br. 27 (1/2012.), god. 58., str. 38. – 54.
- Gardner, D. M., i Gerdes, A. C. (2015). A review of peer relationships and friendships in youth with ADHD. *Journal of attention disorders*, 19(10), 844-855. https://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1203&context=psych_fac Pristupljeno: 24.06.2022.
- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 0-0.
- Markuš, M (2010). Socijalna kompetentnost – jedna od ključnih kompetencija. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 151 (3-4).
- Martinac Dorčić, T., Šimek, L. (2020). Kompetencije pedagoga za inkluzivnu praksu. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 161 (3 – 4).
- Milovanović, S. M., Batarelo Kokić, I., Kristiansen, S. D., Gera, I., Ikonomi, E., Kafedžić, L., ... i Closs, A. (2014). Dearth of early education experience: a significant barrier to

- educational and social inclusion in the Western Balkans. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 36-54.
- MZO (2021). *Učenici s teškoćama u osnovnim školama*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/posebne-mogucnosti-u-sustavu-odgoja-i-obrazovanja/posebne-mogucnosti-u-sustavu-osnovnoskolskog-odgoja-i-obrazovanja/ucenici-s-teskocama-u-osnovnim-skolama/1023> Pristupljeno: 27.02.2022.
- NN 24/2015. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Narodne novine. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html Pristupljeno: 27.02.2022.
- Rapoport, E. M. (2009). *ADHD and Social Skills: A Step-by-step Guide for Teachers and Parents*. R i L Education.
- Romstein, K. (2010). Epistemološki pristup inkluziji. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), 85-92.
- Shapiro, L. E. (2010). *The ADHD Workbook for Kids: Helping Children Gain Self-confidence, Social Skills i Self-control*. New Harbinger Publications.
- Skočić Mihić, S., Sekušak Galešev, S., & Kehonjić, S. (2021). Učiteljska procjena znanja o simptomima, etiologiji i tretmanu ADHD-a. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 28(2), 171-191.
- Sunko, E., Batarelo Kokić, 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.
- Tančić, N. (2019). Karakteristike učenika sa hiperkinetičkim poremećajem i strategije poučavanja u vaspitnoobrazovnom procesu. *Zbornik odseka za pedagogiju*, (28), 31-47.
- Thompson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*. Zagreb: Educa.
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Wehmeyer, M. L., i Shogren, K. A. (2020). *Exceptional Lives: Practice, Progress, i Dignity in Today's Schools*. Pearson Education, Incorporated.
- Velki, T., Romstein, K. (2017). Akademska, socijalna i emocionalna funkcioniranje djece suspektne na ADHD. *Klinička psihologija*, 10(2017), 1-2; 35-58.

- Vlah, N., Međimorec Grgurić, P. i Baftiri, Đ. (2017). Demografske i profesionalne karakteristike srednjoškolskih učitelja u relaciji sa stavovima prema edukacijskom uključivanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(1), 86-100.
- 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.
- Wender, P. H., i Tomb, D. A. (2017). *ADHD: A guide to understanding symptoms, causes, diagnosis, treatment, and changes over time in children, adolescents, and adults*. Oxford University Press.
- Žic Ralić, A. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 22 (3), 435-453.
- Žic Ralić, A., Šifner E. (2014). Obilježja vršnjačke interakcije i iskustvo vršnjačkog nasilja kod djece i mladih s ADHD-om. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), 453-484.

Sažetak

Svrha ovoga rada je istraživanje razloga nedostatka socijalnih vještina učenika sa ADHD-om i negativne posljedice deficita u socijalnim vještinama na razvoj učenika. Zbog simptoma Deficita pažnje/Hiperaktivnog poremećaja kao što su nepažnja, impulzivnost i hiperaktivnost učenici su vrlo često neshvaćeni i odbačeni od strane vršnjaka što utječe na samopouzdanje i napredak u socijalnom razvoju. Učenici često postaju žrtve vršnjačkog nasilja ili zlostavljaju druge, rizično ulaze u grupu vršnjaka, a nerijetko se radi o delikventima i skloniji su rizičnim ponašanjima. Neuspjeh u socijalnim interakcijama nastavlja se i u adolescentnoj dobi. Upravo zbog ozbiljnosti posljedica deficita socijalnih vještina i kvalitetne inkluzije učenika nužno je razviti aktivnosti i strategija razvoja socijalnih vještina kao što su učenje samokontrole, stvaranje i održavanje prijateljstava te briga o sebi i drugima. Kako bi aktivnosti bile efikasnije potrebno ih je provoditi sistematično i dugoročno. Nastavnike treba obrazovati za inkluzivno obrazovanje, a za provođenje aktivnosti ključna je roditeljska i vršnjačka podrška.

KLJUČNE RIJEČI: ADHD, inkluzivno obrazovanje, socijalne vještine, vršnjaci, obitelj

Social Skills at School: support for students with ADHD

Abstract

The purpose of this paper is to investigate the reasons for lack of social skills in students with ADHD and the negative consequences of the deficit in social skills on students' development. Due to symptoms of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder such as inattention, impulsivity and hyperactivity, students are very often misunderstood and rejected by peers, which affects self-confidence and progress in social development. Students often become victims of peer violence or abuse others, enter a group of peers at risk, which are often delinquents and more prone to risky behaviors. Failure in social interactions continues into adolescence. Precisely because of the seriousness of the consequences caused by the deficit of social skills and because of quality inclusion for students, it is necessary to develop activities and strategies for the development of social skills such as learning self-control, making and maintaining friends and taking care of yourself and others. In order for activities to be more effective, they need to be carried out systematically and in the long term. Teachers need to be educated for inclusive education, and parental and peer support is key for carrying out activities.

KEY WORDS: ADHD, inclusive education, social skills, peers, family

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Josipa Gadža, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišne prvostupnice pedagogije i engleskog jezika i književnosti, izjavljujem da je ovaj završni/diplomski rad rezultat isključivo mogega rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i literatura. Izjavljujem da ni jedan dio završnoga/diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, stoga ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnoga/diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 11. srpnja 2022.

Potpis



**IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOGA/DIPLOMSKOGA RADA (PODCRTAJTE
ODGOVARAJUĆE) U DIGITALNI REPOZITORIJ FILOZOFSKOGA FAKULTETA
U SPLITU**

STUDENT/ICA	Josipa Gadža
NASLOV RADA	Socijalne vještine u školi: podrška za učenike sa ADHD-om
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. doc. dr. sc. Ines Blažević 2. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić 3. doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanoga završnoga/diplomskoga rada (zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice potpuno odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga 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, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude:

- a) u otvorenom pristupu
b) dostupan studentima i djelatnicima FFST-a
c) dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6 mjeseci / 12 mjeseci / 24 mjeseca (zaokružite odgovarajući broj mjeseci).
(zaokružite odgovarajuće)

U slučaju potrebe (dodatnoga) ograničavanja pristupa Vašemu ocjenskomu radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnomu tijelu u ustanovi.

Mjesto, nadnevak: Split, 11. srpnja 2022.

Potpis studenta/studentice:

