

# Izazovi učitelja u radu s djecom s ADHD-om

---

**Stojak, Monika**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2023**

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

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:158:419642>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-02-10**



*Repository / Repozitorij:*

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



Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad  
Izazovi učitelja u radu s djecom s ADHD-om

Ime i prezime studentice  
Monika Stojak

Zagreb, lipanj, 2023.

Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad  
Izazovi učitelja u radu s djecom s ADHD-om

Ime i prezime studentice  
Monika Stojak

Ime i prezime mentorice  
izv.prof.dr.sc. Daniela Cvitković

Zagreb, lipanj, 2023.

### **Izjava o autorstvu rada**

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Izazovi učitelja u radu s djecom s ADHD-om* i da sam njegova autorica.

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

Ime i prezime: Monika Stojak

Mjesto i datum: Zagreb, lipanj, 2023.

## Zahvala

*Hvala mentorici koja me ažurno usmjeravala kroz pisanje diplomskog rada!*

*Curama s faksa koje su mi studentske dane upotpunile mnoštvom najljepših uspomena koje ću zauvijek pamtit, hvala!*

*Antoneli koja je zajedno sa mnom prošla lijepo i teško kroz srednju, početak i kraj faksa, hvala!*

*Ani s kojom sam se najglasnije smijala, hvala!*

*Luki koji me najviše bodrio kroz moje faze pisanja diplomskog rada, hvala!*

*Baki koja je ispratila svaki moj odlazak u Zagreb, hvala!*

*Mami i tati koji sve od sebe daju za nas troje, najveće hvala!*

Naslov rada: Izazovi učitelja u radu s djecom s ADHD-om

Studentica: Monika Stojak

Mentorica: izv.prof.dr.sc. Daniela Cvitković

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

### **Sažetak:**

Učitelji se suočavaju s velikim brojem različitih izazova u radu s učenicima s ADHD-om. Stoga je cilj ovog rada dobiti uvid u izazove s kojima se učitelji razredne i predmetne nastave susreću u radu s učenicima s ADHD-om (uključujući izazove u izravnom radu s učenicima, u suradnji sa stručnim suradnicima, pomoćnicima u nastavi i roditeljima, izazove vezane za informiranost, osposobljenost i individualizirane pristupe koje koriste te izazove za vrijeme pandemije Covid-19). Istraživanje je provedeno elektronskim putem, online anketnim upitnikom. U istraživanju su sudjelovala 63 učitelja razredne ili predmetne nastave koji su zaposleni u osnovnim školama na području Republike Hrvatske te su u svom dosadašnjem radu imali iskustva s učenicima s ADHD-om. Najveći broj ispitanika navodi da samostalno istražuje o ADHD-u te je mali broj ispitanika slušalo kolegije vezane uz ADHD i išlo na edukacije. Kao neke od najvećih izazova u radu s učenicima s ADHD-om ispitanici navode: učenikovo ometanje rada drugih učenika i učitelja, impulzivnost učenika, poteškoće učenika kod pridržavanja pravila i kratkotrajna pažnja učenika. Neka od najčešćih izazova s kojima se učitelji suočavaju u suradnji sa stručnim suradnicima, pomoćnicima u nastavi i roditeljima učenika s ADHD-om su: različita mišljenja stručnjaka oko načina rada s učenikom, nedostatak podrške pri izradi IEP-a, nedostatak pomoćnika u nastavi, neusklađenost podrške pomoćnika u nastavi s učenikovim potrebama, prevelika očekivanja roditelja od djeteta, neprihvatanje djetetove teškoće, te neangažiranost roditelja u pomoći učeniku. Neki od postupaka individualizacije koje ispitanici najčešće navode da koriste su: omogućavanje djetetu prilika za ustajanje i kretanje, davanje jasnih uputa jednu po jednu, toleriranje nemira u klupi i ponašanja koja ne ugrožavaju druge učenike. Prilikom izrade IEP-a, najviše ispitanika surađuje s edukacijskim rehabilitatorom, a najmanje s logopedom. Za vrijeme pandemije Covid-19, najvećem broju ispitanika, školska godina 2019/2020. bila je izazovnija od školske godine 2020./2021. Veliki broj ispitanika djelomično su uspjeli napraviti prilagodbe za učenike s ADHD-om za vrijeme online nastave te je u tom periodu najvećem broju njih bio potreban veći ili puno veći angažman za pripremu materijala za učenike s ADHD-om. Na kraju, kroz istraživanje se nisu pokazale statistički značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u izazovima s kojima se susreću u radu s učenicima s ADHD-om kao ni statistički značajne povezanost između zadovoljstva poslom učitelja i izazova s kojima se susreću u radu s učenicima s ADHD-om te povezanost između radnog staža učitelja i izazova s kojima se susreću u radu s učenicima s ADHD-om. Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao poticaj za daljnja te detaljnija istraživanja na ovu temu. Uz to, oni mogu pomoći i školama kako bi uvidjeli izazove s kojima se učitelji suočavaju u radu s učenicima s ADHD-om te na osnovu toga promislili i uveli promjene koje bi omogućile bolje zadovoljstvo i efikasnost učitelja te bolje obrazovanje učenika s ADHD-om.

**Ključne riječi:** učitelji, izazovi, učenici s ADHD-om, škola

Title: Teacher challenges in working with children with ADHD

Student: Monika Stojak

Mentor: Daniela Cvitković, PhD

Programme/Department: Graduate Study of Educational Rehabilitation, Inclusive Education and Rehabilitation

### **Abstract:**

Teachers face a number of different challenges when working with students with ADHD. That being the case, the aim of this paper is to gain insight into the challenges faced by classroom and subject teachers when working with students with ADHD (including challenges in direct work with students, collaboration with professionals, teaching assistants, and parents, challenges related to informedness, qualification, and individualized approaches they use, as well as challenges during the Covid-19 pandemic). The research was conducted electronically through an online survey questionnaire. The study involved 63 classroom or subject teachers employed in primary schools in the Republic of Croatia who had previous experience working with students with ADHD. The majority of respondents reported independently researching ADHD, while only a small number of participants had taken courses or attended training related to ADHD. Some of the major challenges reported by the respondents in working with students with ADHD include: student's disruption of other students' and teachers' work, student impulsivity, difficulties in students' adherence to rules, and students' short attention span. Some of the common challenges teachers face in collaboration with professionals, teaching assistants, and parents of students with ADHD include: differing expert opinions on working with the student, lack of support in developing Individualized Education Plans (IEPs), lack of teaching assistants, mismatch between the support provided by teaching assistants and the student's needs, high expectations from parents, denial of the student's difficulties, and lack of parental involvement in supporting the student. Some of the individualization strategies most frequently mentioned by the participants include: providing the child with opportunities to stand up and move around, giving clear instructions one at a time, tolerating restlessness in their seat and behaviors that do not endanger other students. When developing IEPs, the majority of respondents collaborate with educational rehabilitation experts, while the least collaboration is with speech therapists. During the Covid-19 pandemic, the school year 2019/2020 was more challenging for the majority of participants compared to the school year 2020/2021. A large number of respondents were partially able to make adjustments for students with ADHD during online classes, and during that period, most of them required greater or much greater effort to prepare materials for students with ADHD. Finally, the study did not find statistically significant differences between classroom and subject teachers in the challenges they face when working with students with ADHD, nor did it find a statistically significant correlation between teachers' job satisfaction and the challenges they face when working with students with ADHD, or the correlation between teachers' years of experience and the challenges they face when working with students with ADHD. The obtained results can serve as a stimulus for further and more detailed research on this topic. Additionally, they can help schools gain insight into the challenges teachers face when working with students with ADHD and, based on that, consider and implement changes that would enable better satisfaction and effectiveness of teachers and provide better education for students with ADHD.

**Key words:** teachers, challenges, students with ADHD, school

## Sadržaj

1. UVOD .....	1
1.1. Djeca s ADHD-om .....	1
1.2. Inkluzivno obrazovanje.....	3
1.3. Djeca s ADHD-om u školi .....	6
1.3.1. Individualizirani kurikulum (IK).....	8
1.3.2. Postupci individualizacije za učenike s ADHD-om .....	9
1.4. Izazovi učitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju .....	10
1.4.1. Izazovi učitelja u radu s djecom s ADHD-om.....	11
2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA.....	15
2.1. Cilj i problem istraživanja.....	15
3. METODE ISTRAŽIVANJA .....	16
3.1. Opis istraživačkog instrumenta.....	16
3.2. Uzorak .....	18
3.3. Način provođenja istraživanja.....	21
3.4. Metode obrade podataka .....	21
4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	22
4.1. Iskustvo, informiranost i osposobljenost učitelja za rad s učenicima s ADHD-om .....	22
4.2. Izazovi učitelja u izravnom radu s učenicima s ADHD-om .....	26
4.3. Izazovi učitelja u suradnji sa stručnim suradnicima, pomoćnicima u nastavi i roditeljima učenika s ADHD-om.....	33
4.4. Postupci individualizacije koje učitelji koriste u radu s učenicima s ADHD-om i podrška koju imaju pri izradi IEP-a.....	35
4.5. Izazovi s kojima su se učitelji suočavali u vrijeme pandemije Covid-19 i način na koji su pružali podršku učenicima s ADHD-om tokom tog perioda .....	37
4.6. Razlike u izazovima u radu s učenicima s ADHD-om između učitelja razredne nastave te učitelja predmetne nastave.....	40
4.7. Povezanost između izazova na koje učitelji nailaze u radu s učenicima s ADHD-om i njihove razine zadovoljstva poslom te povezanost između izazova na koje učitelji nailaze u radu s učenicima s ADHD-om i godina radnog staža učitelja .....	41
5. RASPRAVA.....	42
6. ZAKLJUČAK.....	47
7. POPIS LITERATURE.....	49
8. POPIS TABLICA.....	54



# 1. UVOD

## 1.1. Djeca s ADHD-om

Deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (ADHD) kronični je neurorazvojni poremećaj koji pogađa oko 5% djece školske dobi. Karakteriziraju ga razvojno neprikladne razine nepažnje, hiperaktivnosti i impulzivnosti, što dovodi do funkcionalnih poteškoća kod kuće te sa vršnjacima i u školi to jest utječe na socijalno, akademsko ili profesionalno funkcioniranje (Američka psihijatrijska udruga, 2014).

Dijagnostički i statistički priručnik za mentalne poremećaje, peto izdanje (DSM-V) karakterizira ADHD kao obrazac ponašanja koji je prisutan u više okruženja (na primjer, kod kuće, u školi, s prijateljima). Djeca moraju pokazati najmanje šest simptoma iz jednog ili oba kriterija skupine nepažnje i kriterija skupine hiperaktivnosti/impulzivnosti. Najznačajnija promjena u pogledu karakterizacije i identifikacije ADHD-a iz DSM-IV u DSM-V je dob do koje simptomi moraju biti prisutni. DSM-V sada zahtijeva da nekoliko simptoma ADHD-a mora biti prisutno prije dvanaeste godine, za razliku od prethodnog DSM-IV koji je zahtijevao da budu prisutni do sedme godine (Američka psihijatrijska udruga, 2014).

Prema Dijagnostičko statističkom priručniku mentalnih poremećaja Američke psihijatrijske udruge DSM-V (2014), ADHD se može pojaviti u tri oblika:

- Kombinirana klinička slika (o ovom obliku radi se ako šest ili više simptoma nepažnje i šest ili više simptoma hiperaktivnosti-impulzivnosti traje najmanje šest mjeseci)
- Klinička slika s dominantnom nepažnjom (ovaj se tip poremećaja dijagnosticira ukoliko šest ili više simptoma nepažnje, a manje od šest simptoma hiperaktivnosti-impulzivnosti traje najmanje šest mjeseci)
- Klinička slika s dominantnom hiperaktivnošću/impulzivnošću (ovaj tip poremećaja dijagnosticira se ako šest ili više simptoma hiperaktivnosti-impulzivnosti, a manje od šest simptoma nepažnje traje šest mjeseci)

Poremećaj pogađa više dječaka nego djevojčica, a omjer se kreće od 2:1 do 5:1 ovisno o okruženju i okolnostima (Barkley, 2015). Iako je moguće da neurobiološki čimbenici mogu objasniti spolne razlike u prevalenciji ADHD-a, također postoje podaci koji upućuju na to da je

manje vjerojatno da će djevojčice biti upućene na dijagnozu i tretman jer mogu pokazivati niže razine agresivnog i/ili prkosnog ponašanja od dječaka s ADHD-om (Gershon, 2002). Stoga bi moglo biti više djevojčica s ADHD-om u učionicama nego što je trenutno identificirano (DuPaul, i Jimerson, 2014). Veća je vjerojatnost da će djevojčice s problemima pažnje imati neometajuće simptome nepažnje koji se mogu okarakterizirati kao zaboravljivost ili lijenost. Dječaci će vjerojatnije manifestirati izraženije hiperaktivne i impulzivne simptome ponašanja koji mogu dovesti do poteškoća u učionici ili društvu. Dok ometajuća priroda njihovih simptoma može pridonijeti većoj vjerojatnosti da će dječaci dobiti dijagnozu, djevojčice imaju iste poteškoće sa školom, uključujući značajne poteškoće u akademskim, emocionalnim područjima i područjima ponašanja (DuPaul, Jitendra, Tresco i Junod, Volpe i Lutz, 2006).

Kada je riječ o etiologiji, još uvijek je nepoznato što uzrokuje ADHD, ali najvjerojatnije se radi o više psihosocijalnih i bioloških uzroka (Juretić, Bujas Petković i Ercegović, 2011). Samo u manjoj skupini djece s ADHD-om prisutna je jednostavna etiologija. Za sve ostale je problem mnogo kompleksniji te obuhvaća brojne čimbenike. Uzroci su različiti, mnogobrojni, nedovoljno definirani te su međusobno isprepleteni (Kocijan-Hercigonja, Buljan-Flander i Vučković, 2004).

Kako se svi simptomi i popratne teškoće ne javljaju kod sve djece, a različita je i njihova etiologija, primjenjuju se različiti postupci kojima se djeci može pomoći da se ne osjećaju manje vrijednima i da se donekle uspješno snalaze u obitelji, školi ili odnosu s vršnjacima (Edwards, 2002). Tretman ADHD-a podrazumijeva korištenje različitih pristupa koji se kombiniraju iz skupine farmakoterapije te psihosocijalnih pristupa usmjerenih na modeliranje socijalnih vještina i ponašanja učenika s ADHD-om. U pravilu se započinje pedagoško-edukativnim i bihevioralno-kognitivnim programom, a ako ne dolazi do uspjeha, uvodi se farmakološka terapija. U neke djece tretman se odmah mora započeti s farmakološkom terapijom (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008).

Prema Američkoj psihijatrijskoj udruzi (2014) kod osoba koje imaju ADHD česti su i udruženi poremećaji. Poremećaj s prkošenjem i suprotstavljanjem pojavljuje se zajedno s ADHD-om u približno polovine djece s kombiniranom kliničkom slikom. Uz to, kod četvrtine djece s kombiniranom kliničkom slikom pojavljuje se i poremećaj ophođenja. Većina djece koja imaju ometajući poremećaj regulacije raspoloženja, ima i simptome koji ispunjavaju kriterije za ADHD. Često se istodobno s ADHD-om javlja i specifični poremećaj učenja, a još neki od poremećaja koji se rjeđe pojavljuju kod osoba s ADHD-om su: anksiozni poremećaj i veliki

depresivni poremećaj, opsesivno kompulzivni poremećaj, poremećaji s tikovima i poremećaj iz spektra autizma.

## 1.2. Inkluzivno obrazovanje

Inkluzija podrazumijeva uvažavanje različitosti svakog pojedinca te uključenost svih u društveni sustav, a samim time i pristup obrazovanju. Inkluzivno obrazovanje dio je društvene inkluzije, te predstavlja obrazovanje koje je usmjereno na obrazovne potrebe i zahtjeve svih, s tim da je posebno usmjereno na one koji su izloženi socijalnoj marginalizaciji, socijalnoj isključenosti te su zbog toga ranjivi i obespravljeni. Osim integracije djece u sustav redovnog školovanja, cilj obrazovne inkluzije je i osigurati uvjete koji će kroz kontinuiran proces zadovoljiti obrazovne i životne potrebe djece s posebnim obrazovnim potrebama (Karamatić Brčić, 2011). Usvajanje inkluzivnog obrazovanja, jedan je od pristupa koji je osmišljen kako bi se osiguralo da su djeci s teškoćama omogućene dobrobiti koje pruža formalno obrazovanje (Department of Education, 2001). U kontekstu inkluzije, nastavnici trebaju osigurati da djeca s ADHD-om sudjeluju u nastavnom planu i aktivnostima u učionici (Davies, 2010). Uključivanje u redovne škole potiče škole i učitelje da preispitaju strukture i pristupe poučavanju te podupire škole kako bi zadovoljile različite potrebe svih učenika (Farrell, 2003).

Rezultati istraživanja iz 2017. godine o uvjerenjima studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi pokazuju da učitelji uglavnom podržavaju inkluzivni proces te su svjesni da imaju značajnu ulogu u tom procesu to jest da je sastavni dio učiteljske profesije i odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama (Bouillet, Domović i Ivančević, 2017). Učitelji koji su za vrijeme svog obrazovanja slušali kolegije vezane uz inkluziju, poslije imaju pozitivnije stavove o inkluziji, a o isključenosti negativnije (Skočić Mihić, Vlah i Šokić 2018). Ukoliko učitelji imaju negativan stav prema inkluzivnom obrazovanju, to bi mogla postati prepreka učenju i razvoju te uspješnoj provedbi politike inkluzivnog obrazovanja. Uspjeh inkluzivnog obrazovanja izazov je za nastavnike koji predaju u redovnim školama. Na izazove s kojima se suočavaju učitelji u inkluzivnom obrazovanju utječe njihova razina kompetentnosti i učinkovitosti (Hariparsad, 2010). Osposobljavanje učitelja treba se smatrati temeljnim elementom za postizanje inkluzije. Početna i kontinuirana izobrazba koju učitelji dobivaju pružit će im alate i strategije za pružanje kvalitetnog obrazovanja svim učenicima, bez obzira na njihove specifične karakteristike ili kvalitete (Granada, Pomés i Sanhueza, 2013).

Učitelji u istraživanju o njihovu promišljanju o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju provedenom od strane Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) navode niz dobrobiti inkluzije za djecu s teškoćama te za njihove vršnjake tipičnog razvoja. Smatraju da inkluzivno obrazovanje pruža jednake prilike i mogućnosti za obrazovanje svakom djetetu. Ističu i kako inkluzija vodi većoj prihvaćenosti djece s teškoćama i pomaganju učitelja zbog čega oni napreduju u redovnim školama. Navode i da ih njihovi vršnjaci podržavaju te pokazuju empatiju prema njima. Osim svega navedenog, kao dobrobit inkluzije ističu i smanjenje etiketiranja djece s teškoćama kao drugačijih te inkluzivno obrazovanje vide kao početak njihovog uključivanja u šire društvo. Uz to, osim što druženja djece s teškoćama sa djecom tipičnog razvoja, omogućava razvoj socijalnih vještina djece s teškoćama, također pozitivno utječe i na njihove vršnjake koji kroz prijateljstva s djecom s teškoćama razvijaju toleranciju i suradnju te se uče prihvaćati različitosti.

Iako rezultati određenih istraživanja u Hrvatskoj pokazuju pozitivne stavove učitelja prema učenicima s teškoćama i inkluzivnom obrazovanju, s druge strane svojim stavovima iskazuju neodlučnost, naglašavaju kako su škole nedovoljno pripremljene za provođenje inkluzije, te pozitivniji stav pokazuju prema djelomičnom uključivanju naspram potpunog (Martan, 2018). Mišljenje učitelja razlikuje se i ovisno o vrsti teškoće koju učenik ima. Također, proces inkluzije opterećuje učitelje s obzirom na to da im nije osigurana dovoljna podrška odnosno stručni tim u školi nije cjelovit te je vidljiv nedostatak asistenata. Inkluzija im predstavlja dodatni posao jer im je potrebno mnogo vremena kako bi se pripremili za nastavne teme te uz to s obzirom na velik broj druge djece u razredu, individualizaciju ne mogu provesti u razrednom okruženju. Također, poteškoću im predstavlja i previše učenika s teškoćama u jednom razredu jer im njihove različite teškoće čine rad težim. Na kraju, kao neke od najvećih izazova u provođenju inkluzije ističu needuciranost, nemotiviranost i nesprijetnost učitelja za rad s djecom s teškoćama, lošu suradnju s roditeljima, manjak stručnih suradnika i asistenata, fizičke barijere prilikom uključivanja te nastavni plan i program koji nije dovoljno fleksibilan (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

Odbijanje učenika s ADHD-om od strane nastavnika predstavlja faktor rizika ne samo za školski neuspjeh, već i za isključenost i odbacivanje od strane vršnjaka, što dovodi do niskog samopoštovanja i usamljenosti učenika (Ewe, 2019). Uz to, rezultati istraživanja kojeg su proveli Pijl i Frostad (2010) također pokazuju da neprihvaćenost učenika s teškoćama od strane njihovih vršnjaka u razredu dovodi do rizika za razvoj niskog samopoimanja učenika s teškoćama.

Neinkluzivno okruženje negativno utječe na učenike s teškoćama, njihove vršnjake i odrasle koji se s njima bave odnosno rezultira marginalizacijom, stigmatizacijom i često maltretiranjem i zlostavljanjem (Curcic, 2009). Istraživanje koje su proveli de Graaf, Van Hove i Haveman (2013) pokazuje da djeca s teškoćama koja su uključena u redovne obrazovne ustanove pokazuju bolje akademske rezultate u usporedbi s djecom koja se obrazuju u segregiranim okruženjima. Kroz još jedno istraživanje je utvrđeno da djeca s teškoćama koja su uključena u redovite razrede postižu bolje rezultate na testovima postignuća te rezultate bliže prosjeku ocjena od djece koja su u neinkluzivnim sredinama (Vakil, Welton, O'Connor i Kline, 2009).

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 05/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22) načela odgoja i obrazovanja navode da svatko ima pravo na obrazovanje te da je obaveza javnog školskog sustava da djetetu pruži mogućnost da to pravo i ostvari. Također se ističe i da se u osnovnoj i srednjoj školi odgoj i obrazovanje zasniva na jednakim šansama u obrazovanju za sve učenike prema njihovim sposobnostima.

Prema članku 3. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, br. 24/2015) ističe se da programska potpora objedinjuje različite vrste primjerenih programa odgoja i obrazovanja, dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe te privremene oblike odgoja i obrazovanja koji se provode u školama. Primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika uključuju: redovite programe uz individualizirane postupke, redovite programe uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebne programe uz individualizirane postupke te posebne programe za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke. U redovitom razrednom odjelu škole ostvaruju se redoviti program uz individualizirane postupke te redoviti programi uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, a provode ih učitelji odnosno nastavnici koji izvode nastavu i drugim učenicima u tom razrednom odjelu.

Prema članku 5. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, br. 24/2015) redoviti program uz individualizirane postupke provodi se s učenicima koji s obzirom na svoju vrstu teškoće ne trebaju ograničavanje sadržaja kako bi savladali redoviti nastavni plan i program, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju u radu potrebni individualizirani postupci. Prema potrebama učenika, individualizirani postupci omogućavaju različite oblike potpore s obzirom na učenikovu samostalnost, metode i vrijeme rada, provjeravanje znanja, sposobnosti i vještina učenika,

praćenje i vrednovanje postignuća učenika, učenikovu aktivnost, primjerene prostorne uvjete te tehnološka, didaktička i/ili rehabilitacijska sredstva za rad. Individualizirani postupci za svakog učenika trebaju biti razrađeni kao pisani dokument, oni mogu biti iz jedno predmeta, više njih ili svih, a učitelji odnosno nastavnici ga izrađuju u suradnji sa stručnim suradnicima.

Prema članku 6. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, br. 24/2015) redoviti programi uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke provodi se s učenicima kojima je s obzirom na vrstu teškoće koju imaju potrebno sadržajno ograničavanje kako bi mogli savladati nastavni plan i program pa im je zbog njihovi specifičnosti u funkcioniranju potrebno omogućiti individualizirani pristup u radu i sadržajnu prilagodbu. Sadržajna prilagodba podrazumijeva smanjivanje opsega nastavnih sadržaja u skladu sa sposobnostima i sklonostima učenika. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke također izrađuju učitelji odnosno nastavnici u suradnji sa stručnim suradnicima kao pisani dokument za svaki nastavni predmet te može biti iz jednog, više ili svih predmeta.

Prema članku 13. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, br. 24/2015) kada je riječ o prilagodbama na koje još učenici s teškoćama imaju pravo, bitno je spomenuti i da je dužnost škole osigurati učeniku pedagoško-didaktičku prilagodbu sukladno njegovim potrebama. To mogu biti specifična didaktička sredstva i pomagala, prilagođeni oblici komunikacije, prilagođena informatička oprema, elektroakustička oprema i udžbenici prilagođeni posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika.

### 1.3. Djeca s ADHD-om u školi

ADHD je jedan od najčešćih poremećaja kod djece u školi (Američka psihijatrijska udruga, 2014). Statistički gledano, jedno do dvoje djece diljem svijeta u svakoj učionici (s prosječnom veličinom razreda od 30 djece) imat će poremećaj pažnje/hiperaktivnosti (ADHD) (Polanczy, Willcut, Salum, Kieling i Rohde, 2014). Djeca i mladi kojima je dijagnosticiran ADHD često mogu doživjeti poteškoće u obrazovnom okruženju. ADHD može utjecati na njihova obrazovna postignuća i kasnije buduće zaposlenje (Kendall, 2016). Osnovni simptomi (nepažnja, hiperaktivnost i impulzivnost) pojavljuju se u učionici kroz ponašanja kao što su neslušanje, neslijedenje uputa ili vrpoljenje na stolici - problemi u ponašanju koji pridonose percipiranom

stresu u učionici (Dort, Strelow, Schwinger, i Christiansen, 2020). Rezultati istraživanja kojeg su proveli Kos, Richdale, i Hay (2006) pokazali su da djeca s ADHD-om često doživljavaju mnoštvo poteškoća u školi povezanih s temeljnim simptomima poremećaja; nepažnjom, impulzivnosti i hiperaktivnosti.

Različiti tipovi ADHD-a povezani su s različitim simptomima i utjecajima na uspješnost u razredu (McKnight, 2015). Učenici s ADHD-om obično pokazuju različita ponašanja koja negativno utječu na njihov razred i akademski uspjeh. Poteškoće s pažnjom dovode do toga da često nisu fokusirani; imaju probleme s održavanjem koncentracije na poduku učitelja i/ili samostalan rad; zaboravljaju materijale u učionici (npr. udžbenik, olovke); doživljavaju izazove vezane uz organiziranje bilježnica, knjiga, stolova i ormarića; ne dovršavaju dodijeljene domaće zadaće na vrijeme i/ili u potpunosti; odgađaju dugoročne zadatke; i ne uče za ispit dovoljno ili na učinkovit način (Barkley, 2015). Simptomi hiperaktivnosti i impulzivnosti mogu uključivati učestalo vrpoljenja i dizanje sa sjedala, kršenje pravila u učionici bez razmatranja posljedica, brzopletost u zadacima, stvaranje neprikladnih zvukova koji ometaju rad drugih učenika, i ne čekanje u redu ili preskakanje reda u grupnim aktivnostima (Američka psihijatrijska udruga, 2014). Simptomi ADHD-a također su često povezani s poteškoćama u društvenim odnosima. Konkretno, učenici s ADHD-om obično imaju poteškoća u interakciji s vršnjacima i odraslim osobama koje im predstavljaju autoritet, te sa sticanjem i zadržavanjem prijatelja svoje dobi (Stormont, 2001). S obzirom na te kronične i značajne poremećaje, učenici s ADHD-om također su pod većim rizikom od prosjeka za doživljavanje dodatnih emocionalnih i bihevioralnih poteškoće, kao što su depresija i poremećaj anksioznosti (Barkley, 2015). Učionica može predstavljati jedno od najtežih mjesta za djecu s ADHD-om, najvjerojatnije zato što ovo okruženje zahtijeva od djece da se ponašaju u suprotnosti s osnovnim simptomima poremećaja (Kos i sur., 2006).

Prema Kadum-Bošnjak (2006) u radu s učenicima s ADHD-om važno je poštivati individualnost svakog djeteta, a kako bi se s učenicom izgradio dobar odnos, školski uspjeh i socijalne vještine, u učionici je potrebno poštivati sljedeća načela odnosno zahtjeve:

1. Razred je potrebno urediti na način da se u njemu mogu organizirati različite aktivnosti. Predlaže se da se s učenikove klupe uklone svi predmeti koji bi ga mogli ometati u radu. Također, za uspjeh učenika naglašava se i važnost rada u grupama te se kao bitno navodi i uvođenje pravila za određivanje onog što je dozvoljeno.

2. Zajedno s učenicima potrebno je dogovoriti pravila ponašanja u razredu s kojima bi se pojasnila očekivanja. Kroz pravila je bitno odrediti slobodno vrijeme, naglasiti važnost ne upadanja u riječ drugima, kada je dopušteno ulaziti i izlaziti iz razreda, na koji način slušati učiteljeve upute i tražiti njegovu pomoć.
3. Postaviti raspored razrednih aktivnosti na prikladnom mjestu. U rasporedu bi promjene aktivnosti trebale biti jasno naglašene.
4. Pohvaliti i nagraditi učenike za poštivanje razrednih pravila koja su prethodno dogovorena.

#### 1.3.1. Individualizirani kurikulum (IK)

Prema Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama koje je donosi Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021), individualizirani kurikulum (IK) objedinjuje individualizirane odgojno obrazovne programe/kurikulume i pristupe učenju i poučavanju učenika s teškoćama u razvoju među kojima su i učenici s ADHD-om.

Individualizirani kurikulum (IK) pisani je dokument koji je usmjeren na pojedinog učenika s teškoćama u razvoju te je sastavni dio predmetnog kurikuluma. Za vrijeme izrade individualiziranog kurikuluma polazi se od planiranja primjerene podrške svakom učeniku s teškoćama u razvoju kojemu je ona potrebna u procesu učenja, poučavanja i vrednovanja postignuća iz pojedinih ili svih nastavnih predmeta. On sadrži postupke individualizacije i/ili postupke prilagodbe razina ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda i strategije podrške prilagođene individualnim potrebama učenika s teškoćama u razvoju (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

Određivanje individualiziranog kurikuluma za učenike s teškoćama u razvoju među kojima su i učenici s ADHD-om, tijekom postupka utvrđivanja psihofizičkog stanja učenika reguliran je i definiran Pravilnikom o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (NN 67/14, 63/20). Individualizirani kurikulum izrađuju učitelji u suradnji sa stručnim suradnicima škole kao pisani dokument (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

Prema Sekušak-Galešev, Frey-Škrinjar i Masnjak (2015) za učenike kojima je dijagnosticiran ADHD te nemaju dodatne teškoće koje bi utjecale na njihovo intelektualno funkcioniranje,



najprimjereniji oblik školovanja je primjereni oblik školovanja prema individualiziranom pristupu.

Prema Ministarstvu znanosti i obrazovanja (2021) za vrijeme izrade individualiziranog kurikulumu za učenike s ADHD-om koji se školuju po redovitom programu uz individualizirane postupke, nužno je provesti i planirati: inicijalnu procjenu učenika za određeni nastavni predmet, aktivnosti, strategije podrške i vrednovanje ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda. Kada je riječ o učenicima s ADHD-om koji se školuju po redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, za vrijeme izrade individualiziranog kurikulumu, nužno je provesti i planirati: inicijalnu procjenu učenika za određeni nastavni predmet, odgojno-obrazovne ishode, aktivnosti, strategije podrške i vrednovanje ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda. Dok se za učenike s ADHD-om koji se školuju prema redovitom programu uz individualizirane postupke, za cijelu nastavnu godinu izrađuje godišnji izvedbeni kurikulum koji podrazumijeva izrađen individualizirani kurikulum za pojedinog učenika s ADHD-om, s druge strane za učenike s ADHD-om koji se školuju prema redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, uz godišnji izvedbeni kurikulum učitelji izrađuju individualizirani kurikulum u skladu s praćenjem napretka učenika na temelju učenikovih „jakih strana” i odgojno-obrazovnih potreba te drugih okolnosti iz učenikova okruženja. U planiranju individualiziranog kurikulumu ključna su tri koraka: početna procjena odgojno-obrazovnih potreba učenika s teškoćama u razvoju, planiranje individualizirane podrške, vrednovanja i prilagodbi učenja i poučavanja potrebnih učeniku s teškoćama u razvoju za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda te vrednovanje ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda.

### 1.3.2. Postupci individualizacije za učenike s ADHD-om

Individualizirani pristup u nastavi primjenjuje se tijekom cijele školske godine. S obzirom na učenikove odgojno-obrazovne potrebe, sposobnosti i mogućnosti te prema težini i složenosti nastavnih sadržaja, individualizirani pristupi u nastavi izmjenjuju se i nadopunjuju. Učitelj bi trebao na temelju rezultata inicijalne procjene i formativnog vrednovanja, kada primijeti da učenik usvaja sporije ili ne usvaja odgojno obrazovne ishode, započeti s planiranjem i primjenom postupaka individualizacije i prilagodbe sadržaja i aktivnosti za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda. Postupci individualizacije i prilagodbe sadržaja mogu biti povremeni, privremeni ili trajni, sve dok postoji učenikova potreba za njima (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

Postoje mnogobrojni postupci individualizacije učenja i poučavanja. Budući da svaki učenik s teškoćama ima određene sposobnosti i odgojno-obrazovne potrebe, s obzirom na to potrebno je za svakog učenika uvesti one oblike podrške odnosno postupke individualizacije koje odgovaraju njegovim odgojno-obrazovnim potrebama (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021). Ukoliko se zahtjevi individualiziraju u skladu sa teškoćama odnosno potrebama učenika s ADHD-om, oni mogu biti uspješni u školi. Postupci individualizacije najčešće se odnose na način ispitivanja (usmeno ispitivanje, manje cjeline, kraći testovi, prilagođavanje tiska u materijalima za učenje i pisanim zadacima, omogućavanje dužeg vremena za rad ili pisanja ispita u dva dijela), izvršavanje obaveza (na primjer, zadaća se može donijeti naknadno bez kažnjavanja) i ponašanje na satu (nemogućnost prepisivanja se ne kažnjava, dozvoljava se kretanje na satu ili izlazak sa sata koje je unaprijed isplanirano). U skladu sa individualiziranim pristupom obavlja se i vrednovanje i ocjenjivanje (Sekušak-Galešev i sur., 2015). Rezultati istraživanja kojeg su provele Sekušak-Galešev i sur. (2015) pokazuju da su postupci individualizacije koje učitelji u Hrvatskoj najčešće primjenjuju u radu s djecom s ADHD-om: sjedenje u prvoj klupi, produživanje vremena rada, toleriranje nemira u klupi, češće usmeno ispitivanje manjih cjelina, usmeno odgovaranje prema dogovoru, smanjivanje broja zadataka te toleriranje grešaka u prepisivanju i pisanju. Međutim, neke od individualizacija koje su važne za učenike s ADHD-om kako bi mogli pokazati svoje znanje, učitelji rijetko primjenjuju. Radi se o izbjegavanju pisanja pismene provjere znanja i diktata, pripremi testa s dovoljno prostora za odgovore te provjeravanju je li učenik zapisao obaveze.

#### 1.4. Izazovi učitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju

Sve je veći broj djece s teškoćama s kojom se učitelji svakodnevno susreću u radu. Suočavaju se s velikim brojem izazova u radu s djecom s teškoćama u obrazovnoj integraciji i inkluziji. Često se pokazuje da su nedovoljno dobro osposobljeni za rad s djecom s teškoćama te da imaju nedovoljno iskustva u radu s njima (Zagorec, 2018). Učitelji imaju važnu ulogu u radu s djecom s teškoćama. Njihov način rada, znanje, razumijevanje, iskustvo i motivacija utječu na to koliko će uspješan biti odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju (Novak, 2018). Rezultati istraživanja kojeg su provele Igrić, Cvitković i Wagner Jakab (2009) pokazuju kako djetetova teškoća učenja predstavlja prepreku učiteljima te da oni povoljniji stav imaju prema djeci tipičnog razvoja (Igrić, Cvitković i Wagner Jakab, 2009). Učitelji često nemaju povjerenja u sebe za rad s djecom s teškoćama te ističu kako je za njih najčešći izazov inkluzivnog

obrazovanja upravo uključivanje učenika s teškoćom (Lewis i Bagree, 2013). Rad s djecom s teškoćama predstavlja im veliki izazov jer se često smatraju nekompetentnima za rad s njima (Zrilić i Brzoja, 2013). U još jednom istraživanju, kojeg su provele Kranjčec Mlinarić i suradnici (2016) vezano uz izazove na koje učitelji nailaze, rezultati su pokazali da kao izazove ističu (ne)educiranost, (ne)spremnost i (ne)motiviranost za rad s takvim učenicima, različite vrste teškoća, mali broj stručnih suradnika i asistenata u nastavi, fizičke prepreke i uvjete u nastavnom procesu (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić, i Lisak, 2016). Loša kvaliteta odnosa između učitelja i učenika i veliko opterećenje koje zahtijeva rad s učenicima s teškoćama također mogu dovesti i do emocionalne iscrpljenosti i sindroma sagorijevanja učitelja (Corbin, Alamos, Lowenstein, Downer, i Brown, 2019).

#### 1.4.1. Izazovi učitelja u radu s djecom s ADHD-om

ADHD je jedna od čestih teškoća djece s kojima se učitelji susreću u radu. Za rad s djecom s ADHD-om bitno je da učitelj ima određene kompetencije te da se redovito educira o ovoj teškoći (Radetić-Paić, 2018). S obzirom da imaju manjak razumijevanja, tolerancije i znanja o učenicima s ADHD-om (Dore, 2010 prema Topkin i Roman, 2015), ponekad se pretvaraju da ne vide probleme u ponašanju ili ne uključuju učenika u nastavni sat (Ramphal, 2010 prema Topkin i Roman, 2015). Međutim, kroz istraživanja je dokazano da kako učitelji stječu iskustvo u podučavanju, njihovo znanje o ADHD-u raste i razvijaju povoljnija ponašanja pri podučavanju djece s ADHD-om (Anderson, Watt, Noble i Shanley, 2012). Prilikom poučavanja učenika s ADHD-om, učitelji ističu svoju zabrinutost zbog nemogućnosti ispunjavanja svojih dužnosti kao učitelji (Hong, 2008). Često im je teško pomoći učenicima s ADHD-om u svojim razredima da ostvare svoj puni potencijal za uspjeh (McKnight, 2015). Učitelji se suočavaju s mnogim izazovima koji se tiču uspješnog uključivanja učenika s ADHD-om u redovitu nastavu, a time i inkluzivno obrazovanje. Oni smatraju da moraju promijeniti svoje isprobane i provjerene metode poučavanja kako bi se nosili s većom raznolikošću u svojim učionicama (Hariparsad, 2010). S obzirom da učenici s ADHD-om često odbijaju upute učitelja te ignoriraju razredna pravila, učitelji se osjećaju bespomoćno i frustrirano. Kao rezultat toga, smatraju da imaju ograničene sposobnosti za podučavanje i vođenje učenika s ADHD-om (Hong, 2008). Također, doživljavaju manje emocionalne bliskosti, manju suradnju i više sukoba s učenicima s ADHD-om nego s drugim učenicima (Ewe, 2019).

Učitelji imaju veliku ulogu u prepoznavanju simptoma ADHD-a (Davies, 2010). Oni su vrijedan izvor informacija glede upućivanja i dijagnoze poremećaja. Također igraju važnu

ulogu u stvaranju okruženja koje pogoduje akademskom, društvenom i emocionalnom uspjehu djece s ADHD-om (Topkin i Roman, 2015). Rezultati istraživanja provedenog u Hrvatskoj od strane Skočić Mihić, Sekušak Galešev i Kehonjić (2021) pokazuju da su učitelji svjesni kako je tretman ADHD-a važan za simptome te akademske i socijalne ishode učenika s ADHD-om, međutim iskazano je nedovoljno poznavanje etiologije ADHD-a. Znanja uglavnom stječu kroz razgovor s prijateljima, rodbinom, kroz medije i kroz samostalno proučavanje literature. Rezultati stranih istraživanja ukazuju na to da učitelji nisu imali gotovo nikakvu priliku učiti o ADHD-u tijekom svog obrazovanja ili nakon diplomiranja (Jerome, Gordon i Hustler, 1994). Također, prema istraživanju kojeg je provela Hariparsad (2010) mnogi učitelji navode da imaju poteškoća u identificiranju učenika s ADHD-om. Veliki broj njih nailaze na poteškoće u prepoznavanju i suočavanju s učenicima koji imaju ADHD, a razlog tome je nedostatak potrebne edukacije i stručnosti.

U jednom stranom istraživanju kao jedne od najvećih barijera učitelja u radu s djecom s ADHD-om pokazane su veličina razreda i dodatno vrijeme koje učitelji trebaju uložiti za rad s učenicima s ADHD-om (Bussing, Gary, Leon, Garvan i Reid, 2002). Također, rezultati još jednog stranog istraživanja provedenog među učiteljima pokazuju i da iako većina učitelja smatra da bi učitelji trebali poticati prihvaćanje, toleranciju i brigu prema svim učenicima, bez obzira na spol, rasu ili invaliditet, ipak navode kako oni nemaju dovoljno vremena i strpljenja baviti se s učenicima koji imaju poteškoće u učenju i ponašanju, odnosno ADHD (Hariparsad, 2010). Nadalje, strana istraživanja navode i da s obzirom da im je teško voditi velike razrede u kojima su i učenici s ADHD-om, te im je teško ispravno intervenirati u pravo vrijeme, učitelji uglavnom predlažu da edukacijski rehabilitator preuzme odgovornost za rad s učenicima s ADHD-om (Hong, 2008). S obzirom da učenici s ADHD-om zahtijevaju više pažnje i pomoći, kako bi podučavanje bilo uspješno, bitno je prilagoditi veličinu razreda. Nužno je da razredi budu manji (Hariparsad, 2010).

Rezultati stranih istraživanja pokazuju i manjak samopouzdanja učitelja u prilagodbi nastave i materijala za djecu s ADHD-om (Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park i Goring, 2002).

Većina učitelja osjeća se neadekvatno pripremljenima i opremljenima za inkluzivno obrazovanje i stoga se u svojim učionicama ne mogu nositi s učenicima koji imaju ADHD. Određen broj ispitanika jednog stranog istraživanja navodi i da njihove škole nemaju potrebna sredstva za provedbu uspješne inkluzije učenika s ADHD-om u redovni razred te da vodstvo škole ne podržava inkluzivno obrazovanje (Hariparsad, 2010).

U Hrvatskoj učenici s ADHD-om predstavljaju stalni izazov učiteljima zbog teškoća s kojima se susreću u radu s njima poput njihovog motoričkog nemira, problema s pridržavanjem uputa, nemogućnosti praćenja nastave, zaboravljanje zadaća (Opić i Kudek Mirošević, 2011). Nadalje, rezultati još jednog hrvatskog istraživanja kojeg je provela Guberac (2020) pokazuju različite izazove učitelja u radu s djecom s ADHD-om. Jedan od najvećih izazova u radu predstavlja uspostavljanje individualiziranog pristupa učeniku. Neke od teškoća vezane uz individualiziran pristup su uspostavljanje komunikacije s učenikom te problemi pri motiviranju učenika. Uz to, učiteljima izazov predstavlja i razlučivanje nepoželjnog ponašanja uzrokovanog neposlušnošću od nepoželjnog ponašanja koje je uzrokovano nošenjem djeteta s vlastitom teškoćom. Dodatne izazove u radu s djecom s ADHD-om predstavljaju i nepredvidivost samog procesa rada s učenikom s ADHD-om, njihovo uključivanje u rad s drugim učenicima te didaktičko-metodički aspekti rada. U stranim istraživanjima rezultati su pokazali da učenici koji pričaju s drugim učenicima bez dopuštenja, upadaju u riječ te tako ometaju druge učenike i učitelje predstavljaju problem učiteljima i drugim učenicima koji se ne mogu skoncentrirati na rad (Bru, 2009). Također, u istraživanjima učitelji navode i da su neka od ometajućih ponašanja koja im predstavljaju izazov u radu neslijedenje uputa, stvaranje buke, hodanje po razredu, postavljanje brojnih pitanja učitelju više puta dnevno, bacanje stvari, vikanje, samostimulacija (Jacobsen, 2013). Uz sve navedeno, istraživanja pokazuju da učiteljima izazov predstavlja i impulzivno ponašanje učenika s ADHD-om te zabrinutost oko agresivnih i nepredvidljivih ponašanja učenika. Dodatno, poteškoću u radu s djecom s ADHD-om im predstavlja i njihov bijeg u svoj privatni prostor kako bi izbjegli razred u kojemu se ne mogu prilagoditi učitelju ili vršnjacima (Hong, 2008).

Još jedan izazov na koji učitelji nailaze je i zadržavanje povjerenja ostalih učenika u razredu jer učenici tipičnog razvoja ne razumiju zašto se njihovi vršnjaci s ADHD-om ponašaju na način na koji se ponašaju i ne poštuju pravila te zbog toga učitelji osjećaju kako učenici počinju shvaćati da učitelj više nije sposoban zaustaviti nepoželjna ponašanja učenika s ADHD-om (Hong, 2008). Uz to, učiteljima izazov predstavlja i to što im je ponekad teško razmišljati o potrebama cijelog razreda prije nego o potrebama jednog određenog učenika (Jacobsen, 2013).

Prema rezultatima istraživanja provedenog od strane Vukelić, Zovko i Vlah (2020) u kojem su se analizirali izvedbeni planovi i programi na sveučilištima u Hrvatskoj koji obrazuju učitelje, vidljivo je da obrazovni programi ne pridaju dovoljno pažnje temi ADHD-a. Većina studenata koji se obrazuju za učitelje predmetne nastave, tijekom obrazovanja ADHD-u posvete samo

jedan ili ni jedan nastavni sat. Veliki broj nositelja kolegija navodi kako nemaju dovoljno vremena kako bi se posvetili ADHD-u te da su takve teme zanemarene (Vukelić i sur., 2020). S obzirom da se učitelji vrlo mali broj sati tijekom svog obrazovanja osposobljavaju za rad s djecom s teškoćama u razvoju, ne osjećaju se dovoljno spremnima za rad s takvom djecom u redovnom odgoju i obrazovanju, stoga je bitno omogućiti im dodatno obrazovanje za rad s djecom s ADHD-om (Radetić-Paić, 2018). Osposobljavanje nastavnika za kontroliranje ponašanja djeteta kojemu je dijagnosticiran ADHD trebalo bi biti važan prvi korak za vođenje razreda. To bi osposobljavanje trebalo uključivati znanje o simptomima i dijagnosticiranju ADHD-a, kao i upravljanje ponašanjem djeteta u učionici (Topkin i Roman, 2015). Učitelji trebaju posebnu podršku i vodstvo u radu s učenicima s ADHD-om (Hariparsad, 2010). Jedan od najvažnijih čimbenika uspjeha svakog učenika je znanje i vještina koje njihovi učitelji donose u učionicu. Znanje i vještina učitelja posebno je važno za učenike s ADHD-om jer ti učenici moraju prevladati značajne akademske poteškoće i poteškoće u ponašanju (McKnight, 2015). U istraživanju kojeg je provela Hariparsad (2010) većina ih se slaže da učitelji trebaju više obuke za podučavanje učenika s ADHD-om te da im je potrebno više znanja kako bi ih razumjeli.

Učitelji su pesimistični kada je riječ o poučavanju djece s ADHD-om te smatraju da im je potrebno dodatno vrijeme i trud za njihovo podučavanje (Kos i sur., 2006).

Potrebna pomoć učiteljima za uspješno uključivanje učenika s ADHD-om u redovite razrede odnosno u inkluzivno obrazovanje podrazumijeva i odgovarajuće ljudske i materijalne resurse (Hariparsad, 2010).

Učitelji izražavaju manjak sposobnosti upravljanja stresom povezanim s poučavanjem učenika s ADHD-om stoga bi prilikom obrazovanja učitelje trebalo podučiti i tehnikama upravljanja stresom (Bussing i sur., 2002). U još jednom istraživanju kojeg su proveli Greene i sur. (2002), prikazano je da učitelji navode kako im je stresnije podučavati učenike s ADHD-om nego njihove vršnjake bez ADHD-a. Iako, ističe se da stres o kojem učitelji izvještavaju ovisi i o učenicima s ADHD-om pa su tako oni učenici s ADHD-om koji pokazuju agresivnija ponašanja ocijenjeni kao znatno stresniji za podučavanje od ostalih učenika s ADHD-om (Greene i sur., 2002).

## 2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA

### 2.1. Cilj i problem istraživanja

Učitelji se u svojim razredima sve više susreću s učenicima s ADHD-om. U radu s njima suočavaju se s brojnim izazovima. S obzirom na to, te na još uvijek nedovoljnu istraženost tog područja, cilj ovog rada je dobiti uvid u izazove s kojima se učitelji razredne i predmetne nastave susreću u izravnom radu s učenicima s ADHD-om te u suradnji sa stručnim suradnicima, pomoćnicima u nastavi i roditeljima učenika s ADHD-om. Uz to, kroz ovaj rad želi se istražiti i kakva je informiranost i osposobljenost učitelja za rad s učenicima s ADHD-om te koje individualizirane pristupe u radu s njima koriste i kakvu podršku imaju pri izradi IEP-a. Naposljetku, kroz ovaj rad želi se dobiti uvid i u to na koje su izazove učitelji nailazili za vrijeme pandemije Covid-19 te kako su pružali podršku učenicima s ADHD-om u tom periodu.

Iz postavljenog cilj proizlaze sljedeći problemi istraživanja:

1. utvrditi informiranost i osposobljenost učitelja za rad s učenicima s ADHD-om
2. utvrditi izazove s kojima se učitelji suočavaju u izravnom radu s učenicima s ADHD-om
3. utvrditi izazove s kojima se učitelji suočavaju u suradnji sa stručnim suradnicima, pomoćnicima u nastavi te roditeljima učenika s ADHD-om
4. utvrditi postupke individualizacije koje učitelji koriste u radu s učenicima s ADHD-om te podršku koju imaju pri izradi individualiziranih edukacijskih programa (IEP-a)
5. utvrditi izazove s kojima su se učitelji suočavali u vrijeme pandemije Covid-19 te način na koji su pružali podršku učenicima s ADHD-om tokom tog perioda
6. ispitati razlike u izazovima u radu s učenicima s ADHD-om između učitelja razredne nastave te učitelja predmetne nastave
7. ispitati povezanost između izazova na koje učitelji nailaze u radu s učenicima s ADHD-om i njihove razine zadovoljstva poslom te
8. ispitati povezanost između izazova na koje učitelji nailaze u radu s učenicima s ADHD-om i godina radnog staža učitelja.

## 3. METODE ISTRAŽIVANJA

### 3.1. Opis istraživačkog instrumenta

Za potrebe ovog istraživanja kreiran je posebno osmišljeni anketni upitnik namijenjen učiteljima razredne i predmetne nastave koji su u svom dosadašnjem radu imali iskustva s učenicima s ADHD-om.

Anketni upitnik sastojao se od sljedećih cjelina:

- opći podaci
- iskustvo, informiranost i osposobljenost za rad s učenicima s ADHD-om
- izazovi u radu s učenikom s ADHD-om
- individualizirani pristupi u radu s učenikom s ADHD-om
- izazovi u suradnji sa stručnim suradnicima, pomoćnicima u nastavi te roditeljima učenika s ADHD-om
- izazovi u radu s učenikom s ADHD-om za vrijeme pandemije Covid-19.

Cjelinom *Opći podaci* ispitivali su se: spol, dob, godine radnog staža, broj škola u kojima rade, mjesto/mjesta u kojima se nalazi škola/e u kojoj/kojima rade, radno mjesto (učitelj razredne nastave/učitelj predmetne nastave), jesu li učitelji od 1. do 4. razreda ili su učitelji u produženom boravku (ukoliko su zaposleni kao učitelji razredne nastave) i koji/e predmet/e predaju (ukoliko su zaposleni kao učitelji predmetne nastave).

U cjelini *Iskustvo, informiranost i osposobljenost za rad s učenicima s ADHD-om* ispitivalo se kako su se učitelji informirali o ADHD-u na način da je u pitanju ponuđeno više odgovora koje je moguće zaokružiti, zatim su se prema Likertovoj skali (od ocjene 1-jako malo do ocjene 5-puno) ispitivali stavovi učitelja o njihovom dosadašnjem iskustvu rada s učenicima s ADHD-om, te su također prema Likertovoj skali (od ocjene 1- uopće se ne slažem do ocjene 5- u potpunosti se slažem) učitelji trebali ocijeniti koliko se slažu s tvrdnjama da su dovoljno osposobljeni za rad s učenicima s ADHD-om, da su im potrebne dodatne edukacije za rad s ovom populacijom te da su upoznati sa specifičnim metodama i prilagodbama koje se koriste u radu s ovom populacijom.

Kroz cjelinu *Izazovi u radu s učenikom s ADHD-om* ispitivali su se izazovi u izravnom radu s učenikom s ADHD-om. Dio vezan za izazove u radu s učenikom s ADHD-om promatran je kao



skala s obzirom na dobru unutarnju pouzdanost koju ima (0,91). Učitelji su prema Likertovoj skali (od ocjene 1- najmanji izazov do ocjene 5-najveći izazov) trebali ocijeniti koliki im izazov u radu s učenicima s ADHD-om predstavljaju mogući izazovi koji su navedeni u nastavku pitanja (neki od ponuđenih izazova su: impulzivnost učenika, hiperaktivnost učenika, pridobivanje pažnje učenika, učenikovo ometanje rada učitelja/ostalih učenika, učenikovo zaboravljanje zadaća, dodatni angažman i vrijeme za pripremu materijala i rad s njima). Uz to, u ovoj cjelini postavilo se i pitanje na koje učitelji mogu izabrati kako utječu izazovi na koje nailaze u radu s ovom populacijom na njihovu motivaciju za daljnji rad (motivirajuće, demotivirajuće ili mogu nadopisati neki drugi odgovor).

U cjelini *Individualizirani pristupi u radu s učenikom s ADHD-om* ispitivali su se postupci individualizacije koje učitelji koriste u radu s učenicima s ADHD-om. Učiteljima se postavilo pitanje u kojemu trebaju odabrati koje postupke individualizacije koriste u radu s učenicima s ADHD-om (neki od ponuđenih postupka individualizacije su: sjedenje učenika u prvoj klupi, češće usmeno ispitivanje umjesto pismenog, provjeravanje znanja u prvom dijelu sata, priprema testa s dovoljno prostora za odgovore, izbjegavanje pisanja diktata, davanje jasnih uputa jednu po jednu) te se postavilo pitanje u kojemu trebaju odabrati s kojim stručnjacima surađuju u izradi IEP-a.

U cjelini *Izazovi u suradnji sa stručnim suradnicima, pomoćnicima u nastavi te roditeljima učenika s ADHD-om* postavila su se pitanja o mogućim izazovima u suradnji sa stručnim suradnicima, pomoćnicima u nastavi te roditeljima učenika s ADHD-om. U svakom pitanju bili su ponuđeni mogući izazovi koje su učitelji trebali odabrati (na primjer, za pitanje o izazovima u suradnji sa stručnim suradnicima neki od ponuđenih odgovora bili su nedostatak podrške pri izradi IEP-a i nepotpun stručni tim škole, za pitanje o izazovima u suradnji sa pomoćnicima u nastavi neki od mogućih odgovora bili su nedovoljna educiranost pomoćnika u nastavi i nedostatak pomoćnika u nastavi, a za pitanje o izazovima u suradnji s roditeljima neki od ponuđenih odgovora bili su neprihvatanje djetetove teškoće i prevelika očekivanja roditelja od djeteta). Među ponuđenim odgovorima bilo je moguće i nadopisati još neki izazov ukoliko nije već ponuđen među odgovorima, a učitelji nailaze na njega.

U zadnjoj cjelini *Izazovi u radu s učenikom s ADHD-om za vrijeme pandemije Covid-19* učiteljima su se postavljala pitanja vezana za moguće izazove u radu s učenicima s ADHD-om za vrijeme pandemije Covid-19 u školskoj godini 2019./2020. te 2020./2021. Kroz ovu cjelinu ispitivalo se učitelje koja im je školska godina bila izazovnija, u kojoj mjeri su uspjeli napraviti

dodatne prilagodbe za učenike s ADHD-om za vrijeme online nastave te u kojoj mjeri im je bio potreban veći angažman za pripremu materijala za učenike s ADHD-om za vrijeme online nastave. Uz to, postavilo se i pitanje s ponuđenim odgovorima o tome kako su pružali podršku učenicima s ADHD-om tokom tog perioda.

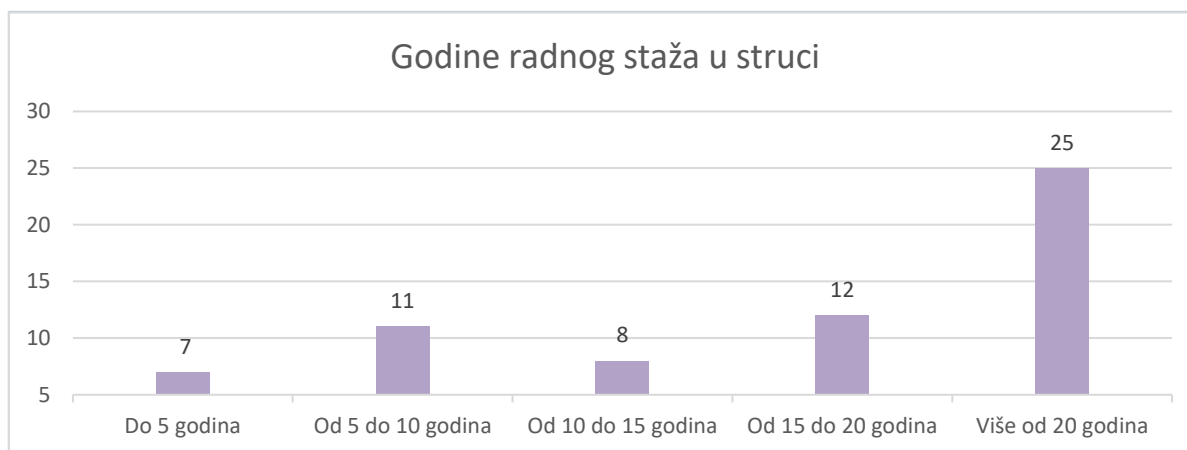
Na kraju anketnog upitnika, učitelji su imali mogućnost ukoliko žele u pitanju otvorenog tipa navesti izazov u radu s učenicima s ADHD-om za koji smatraju da ga je vrijedno spomenuti, a da nije prethodno naveden.

Anketni upitnik sadržavao je pitanja zatvorenog tipa s ponuđenim kategorijama odgovara, pitanja koja koriste Likertovu skalu od 5 stupnjeva, te pitanja otvorenog tipa. U cjelini *Opći podaci* obavezno je bilo odgovoriti na pitanja otvorenog tipa prije podnošenja ankete, dok u cjelini *Izazovi u radu s učenicima s ADHD-om* na pitanja otvorenog tipa nije bilo obavezno odgovoriti. U anketnom upitniku, sva pitanja zatvorenog tipa te pitanja koja koriste Likertovu skalu od 5 stupnjeva bilo je obavezno ispuniti odgovorima prije podnošenja anketnog upitnika.

### 3.2. Uzorak

Sudionici anketnog upitnika su zaposleni učitelji razredne ili predmetne nastave u osnovnim školama na području Republike Hrvatske koji su u svom dosadašnjem radu imali iskustva s učenicima s ADHD-om. Uzorak čini 63 ispitanika od kojih je 57 žena (90,5 %) i 6 muškaraca (9,5 %). Prosječna dob ispitanika je 43,19 godina. Najmlađi sudionik ima 25 godina, a najstariji 63 godine. U *Tablici 1.* prikazane su frekvencije odgovora koje prikazuju godine radnog staža sudionika istraživanja. Najveći broj sudionika (N=25, 39,7%) ima više od 20 godina radnog staža.

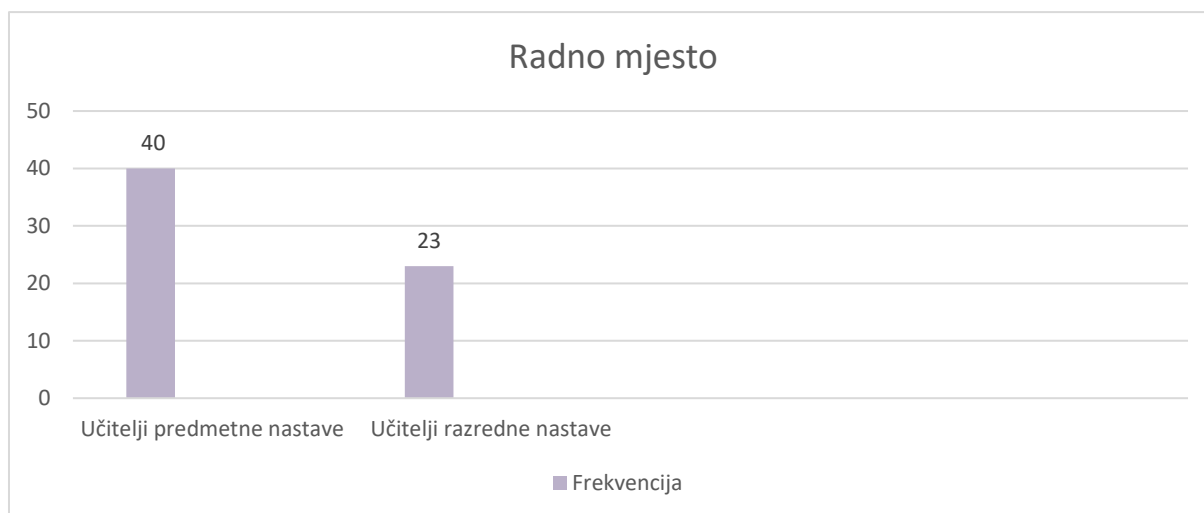
Tablica 1 Godine radnog staža u struci (Frekvencije odgovora, N=63)



Kada je riječ o broju škola u kojima ispitanici rade, 57 (90,5 %) ispitanika radi u jednoj školi dok njih 6 (9,5 %) radi u više njih od čega ih 5 (7,9 %) radi u dvije škole, te 1 (1,6 %) u tri škole.

U Tablici 2. prikazane su frekvencije odgovora koje prikazuju na kojem su radnom mjestu sudionici zaposleni. Od ukupnog broja ispitanika (N=63), njih 40 (63,5 %) zaposleno je na radnom mjestu učitelj predmetne nastave dok ih je 23 (36,5 %) zaposleno na radnom mjestu učitelj razredne nastave.

Tablica 2 Radno mjesto (Frekvencije odgovora, N=63)

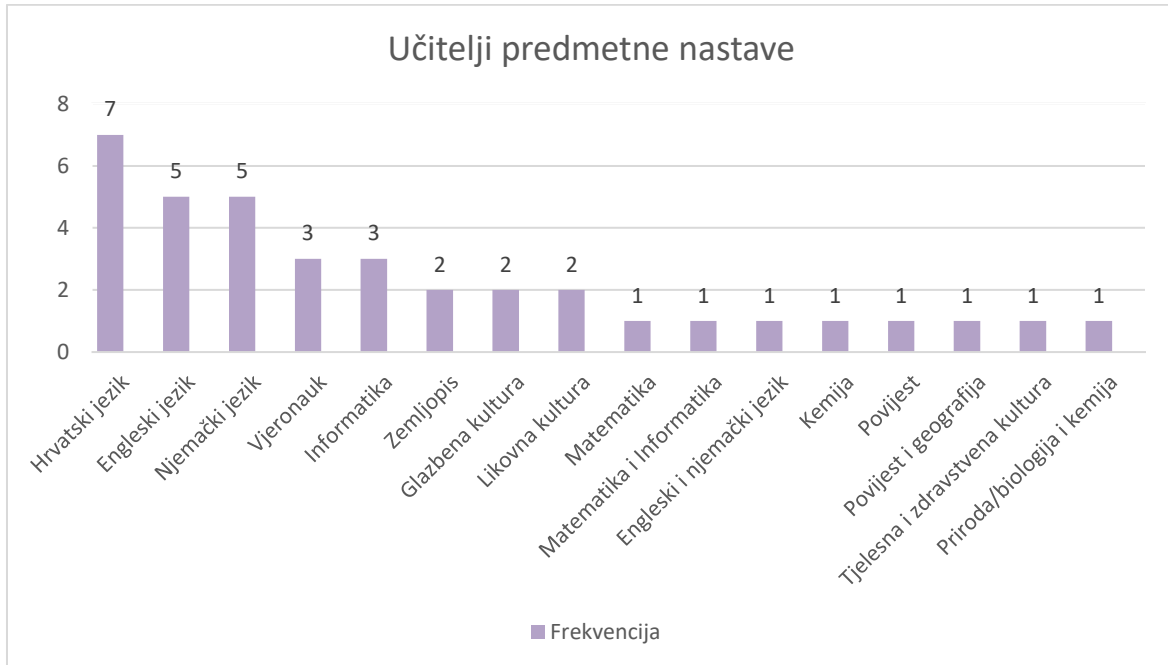


Od 23 (36,5 %) ispitanika koji su zaposleni na mjestu učitelja razredne nastave, njih 21 (33,3 %) učitelji su razredne nastave od 1. do 4. razreda, a 2 su učitelji u produženom boravku.

U Tablici 3. prikazane su frekvencije odgovora koje prikazuju koje predmete predaju ispitanici koji su zaposleni kao učitelji predmetne nastave. Od 40 (63,5 %) ispitanika koji su zaposleni na

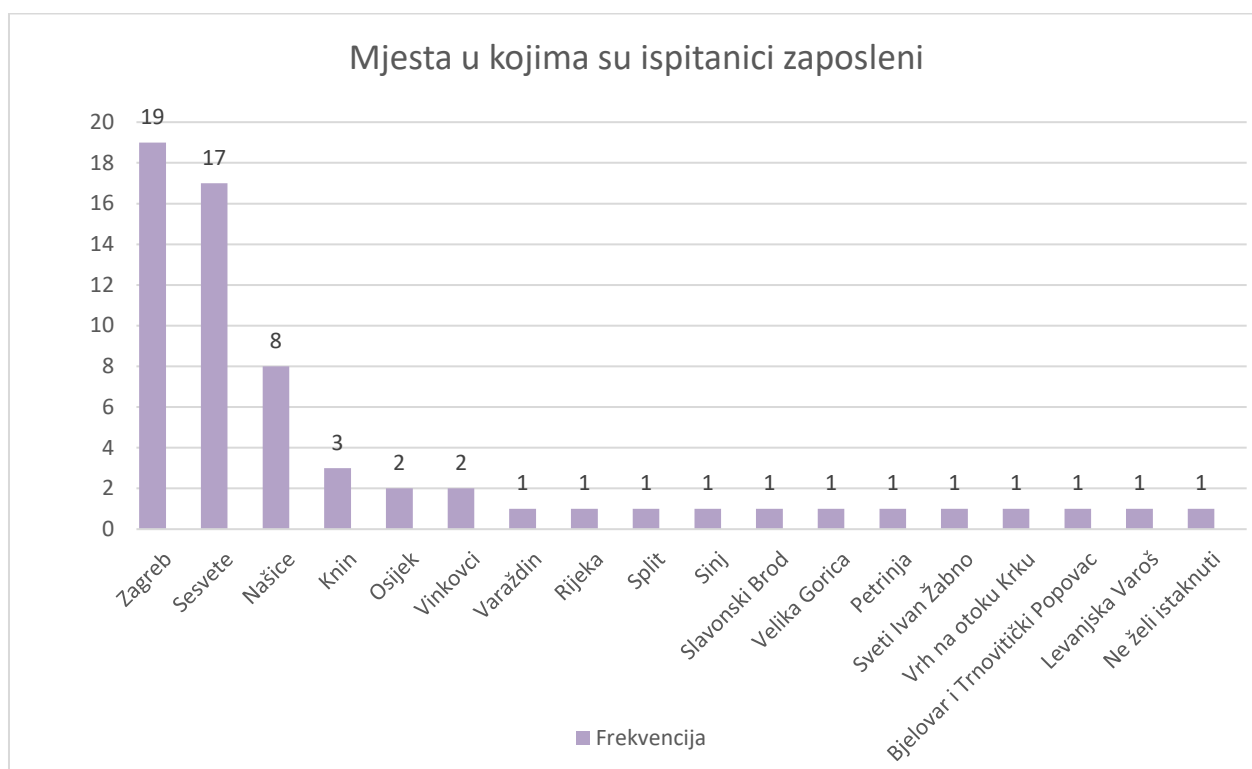
mjestu učitelja predmetne nastave, najviše ispitanika (N=7) predaje hrvatski jezik (11,1 %), zatim (N=5) engleski jezik (7,9 %) i (N=5) njemački jezik (7,9 %). Preostala 23 ispitanika (36,7 %) predaju ostale predmete.

Tablica 3 Učitelji predmetne nastave (Frekvencije odgovora, N=40)



U Tablici 4. prikazane su frekvencije mjesta u kojima su sudionici istraživanja zaposleni. Sudionici istraživanja dolaze iz različitih krajeva Hrvatske (središnja Hrvatska, Slavonija, Dalmacija, Kvarner i sjever Hrvatske). Najveći broj sudionika (N=40, 63,6 %) zaposleno je u središnjoj Hrvatskoj, od čega ih je najviše (N=19) zaposleno u gradu Zagrebu (30,2 %) te u Sesvetama njih 17 (27,0 %). Ostali sudionici zaposleni su u: Slavoniji; 14 (22,3%), Dalmaciji; 5 (8 %), na Kvarneru; 2 (3,2 %), na sjeveru Hrvatske; 1 (1,6 %) te 1 ispitanik (1,6 %) nije želio istaknuti u kojem mjestu je zaposlen.

Tablica 4 Mjesta u kojima su ispitanici zaposleni (Frekvencija, N=63)



### 3.3. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno online putem. Kreiran je online upitnik u programu Google Forms te su ga sudionici otvarali putem linka koji je prosljeđen u grupe na društvenim mrežama koje okupljaju učitelje razredne i predmetne nastave u Republici Hrvatskoj. U uvodnom dijelu anketnog upitnika, prije samog ispunjavanja, ispitanici su bili upoznati s ciljem istraživanja u kojem sudjeluju te je istaknuta anonimnost svih podataka o ispitaniku te da je istraživanje dobrovoljno. Konačni uzorak činili su ispitanici koji su pristali sudjelovati i elektronskim putem ispunili anketni upitnik u vremenskom periodu od 6.5.2022. do 22.6.2022.

### 3.4. Metode obrade podataka

Podaci prikupljeni tijekom istraživanja kvantitativno su obrađeni u statističkom programu IBM SPSS Statistics. Tijekom obrade podataka provela se deskriptivna analiza podataka.

Kako bi se provjerila normalnost distribucije rezultata učitelja razredne i predmetne nastave, prije analize značajnosti razlika između učitelja razredne i predmetne nastave u izazovima s kojima se suočavaju korišten je Kolmogorov-Smirnov test (K-S test) za provjeru normalnosti distribucije. Također i prije testiranja povezanosti između zadovoljstva poslom učitelja i izazova u radu s učenicima s ADHD-om te povezanosti između radnog staža učitelja i izazova u radu s učenicima s ADHD-om, testirana je normalnost distribucije rezultata u anketnom upitniku. Rezultati K-S testa pokazali su da distribucije rezultata odstupaju od normalne, stoga su u korišteni neparametrijski testovi. Pri utvrđivanju korelacije među varijablama korišten je Kendall-Tau test, a za utvrđivanje razlika među varijablama korišten je Mann-Whitney Test.

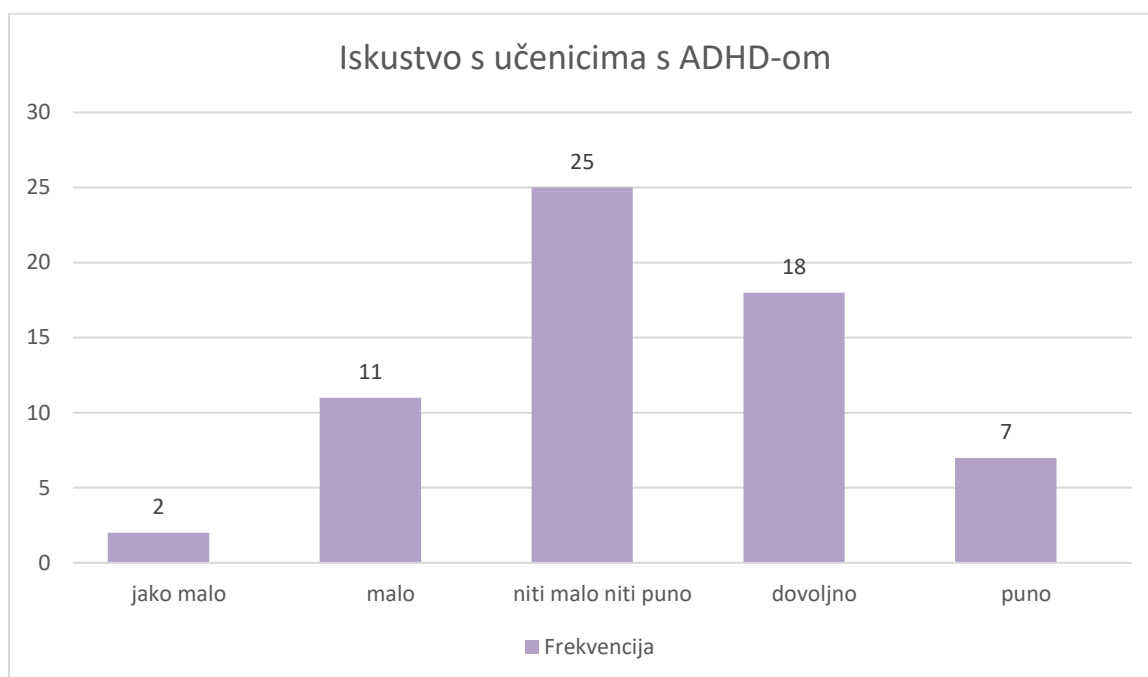
## 4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

### 4.1. Iskustvo, informiranost i osposobljenost učitelja za rad s učenicima s ADHD-om

Kao odgovor na prvi problem „*utvrditi informiranost i osposobljenost učitelja za rad s učenicima s ADHD-om*“ u nastavku su prikazane frekvencije odgovora sudionika istraživanja.

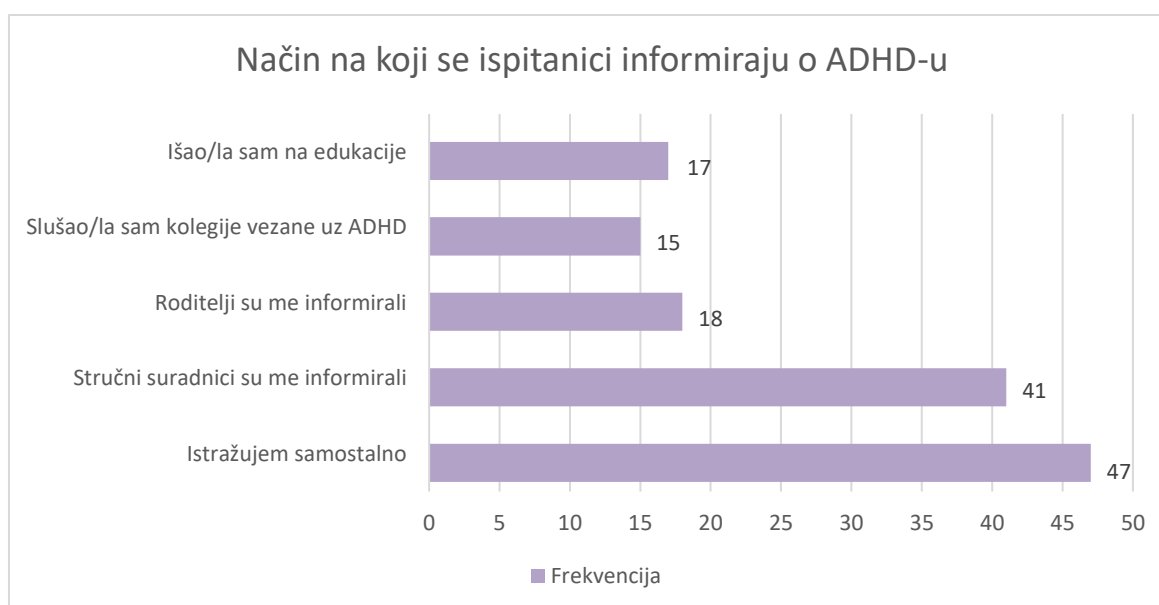
U *Tablici 5.* prikazane su frekvencije odgovora sudionika o njihovu iskustvu s učenicima s ADHD-om u njihovu dosadašnjem radu. Od ukupnog broja sudionika (N=63), najviše sudionika (N=25, 39,7 %) navodi da ima niti malo niti puno iskustva s učenicima s ADHD-om u dosadašnjem radu, manje od trećine sudionika (N=18, 28,6%) navodi da ima dovoljno, a samo 7 sudionika (11,1 %) navodi da ima puno iskustva s učenicima s ADHD-om u dosadašnjem radu. Najmanji broj sudionika (N=13, 20,7 %) navodi da ima jako malo ili malo iskustva s učenicima s ADHD-om u dosadašnjem radu.

Tablica 5 Iskustvo s učenicima s ADHD-om u dosadašnjem radu (Frekvencija, N=63)



U Tablici 6. moguće je vidjeti frekvencije odgovora sudionika o načinu na koji se informiraju o ADHD-u. Većina sudionika istražuje samostalno (N=47, 74,6 %) te ih stručni suradnici informiraju o ADHD-u (N=41, 65,1 %). 18 ispitanika (28,6 %) su roditelji učenika s ADHD-om informirali o teškoći, a samo ih je 17 (27,0 %) išlo na edukacije, te 15 (23,8 %) slušalo kolegije vezane uz ADHD.

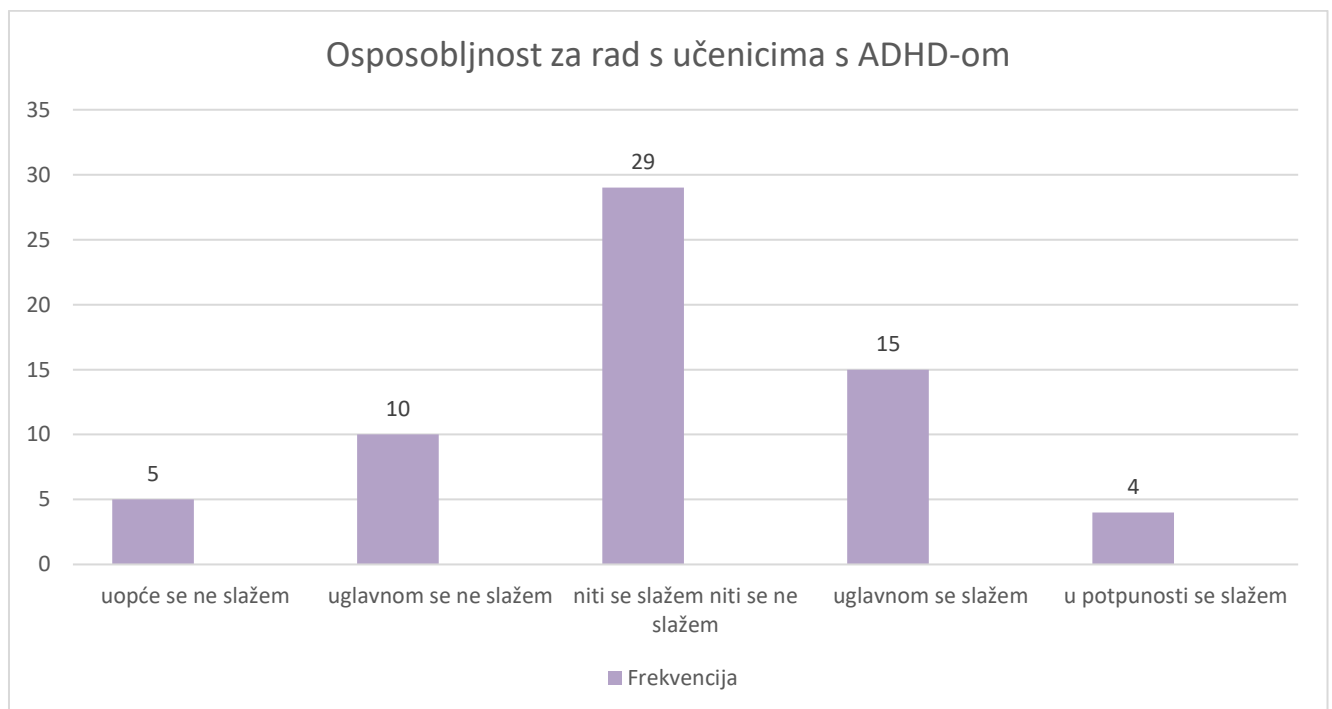
Tablica 6 Način na koji se ispitanici informiraju o ADHD-u (Frekvencija, N=63)



Kako bi se dobio uvid u osposobljenost učitelja za rad s učenicima s ADHD-om, u nastavku slijedi prikaz frekvencija odgovora sudionika o osposobljenosti za rad s učenicima s ADHD-om.

U *Tablici 7.* prikazano je koliko se sudionici slažu s tvrdnjom „*Smatram da sam dovoljno osposobljen/a za rad s učenicima s ADHD-om.*“ Najviše ispitanika (N=29, 46,0 %) označilo je odgovor „*niti se slažem niti se ne slažem*“, 15 ispitanika (23,8 %) uglavnom se slaže s tvrdnjom, te se isto toliko ispitanika (N=15, 23,8%) uglavnom ne slaže ili uopće ne slaže s tvrdnjom da su dovoljno osposobljeni za rad s učenicima s ADHD-om. Najmanje ispitanika (N=4, 6,3 %) u potpunosti se slaže s tvrdnjom da su dovoljno osposobljeni za rad s učenicima s ADHD-om.

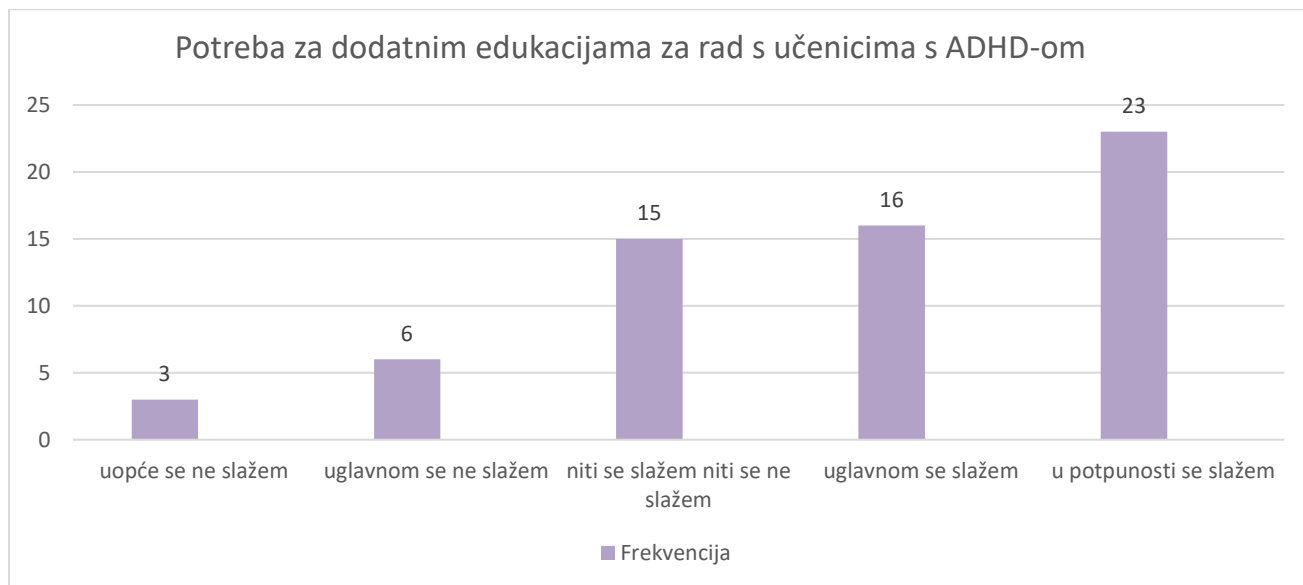
*Tablica 7 Osposobljenost za rad s učenicima s ADHD-om (Frekvencija, N=63)*



U *Tablici 8.* prikazano je koliko se sudionici slažu s tvrdnjom „*Smatram da su mi potrebne dodatne edukacije za rad s učenicima s ADHD-om.*“ Najveći broj ispitanika to jest, više od dvije trećine njih (N=23, 36,5 %) u potpunosti se slaže s tvrdnjom, te se četvrtina ispitanika (N=16, 25,4 %) uglavnom slaže. 15 ispitanika (23,8 %) niti se slaže niti ne slaže s tvrdnjom, a najmanje ispitanika, samo 9 njih (14,3 %) uglavnom se ne slaže s tvrdnjom ili uopće ne smatraju da im je potrebna dodatna edukacija za rad s učenicima s ADHD-om.

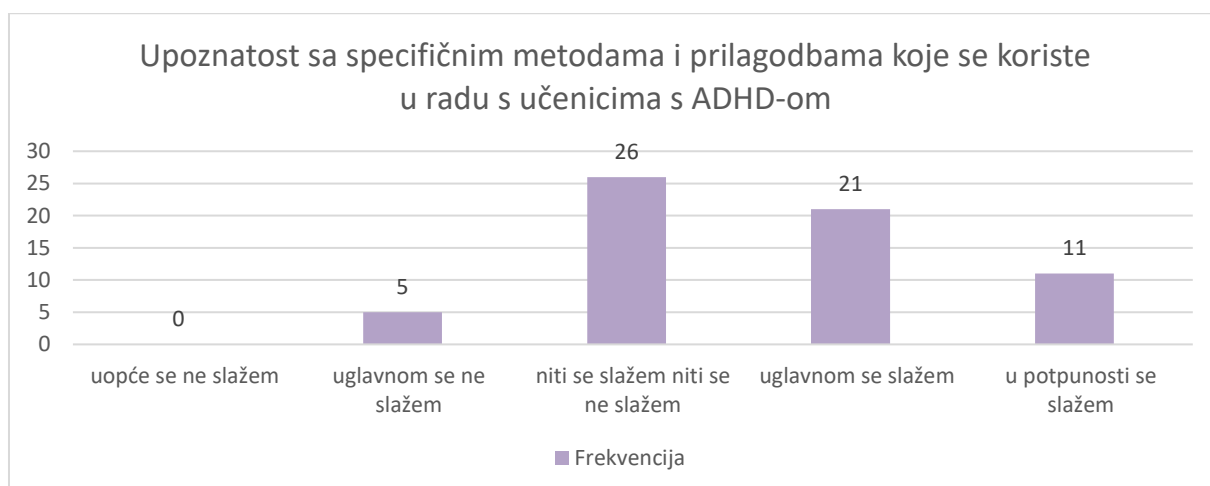


Tablica 8 Potreba za dodatnim edukacijama za rad s učenicima s ADHD-om (Frekvencija, N=63)



U Tablici 9. prikazano je koliko ispitanici smatraju da su upoznati sa specifičnim metodama i prilagodbama koje se koriste u radu s učenicima s ADHD-om. Tvrdnja za koju su ispitanici trebali označiti razinu slaganja glasila je: „Upoznat/a sam sa specifičnim metodama i prilagodbama koje se koriste u radu s učenicima s ADHD-om.“ Najviše ispitanika (N=26, 41,3 %) označilo je odgovor „niti se slažem niti se ne slažem,“ a trećina ispitanika (N=21, 33,3 %) slaže se s tvrdnjom. 11 ispitanika (17,5 %) u potpunosti se slaže, dok samo 5 ispitanika (7,9 %) navodi da se uglavnom ne slaže. Niti jedan ispitanik nije označio da se uopće ne slaže s tvrdnjom.

Tablica 9 Upoznatost sa specifičnim metodama i prilagodbama koje se koriste u radu s učenicima s ADHD-om (Frekvencija, N=63)



## 4.2. Izazovi učitelja u izravnom radu s učenicima s ADHD-om

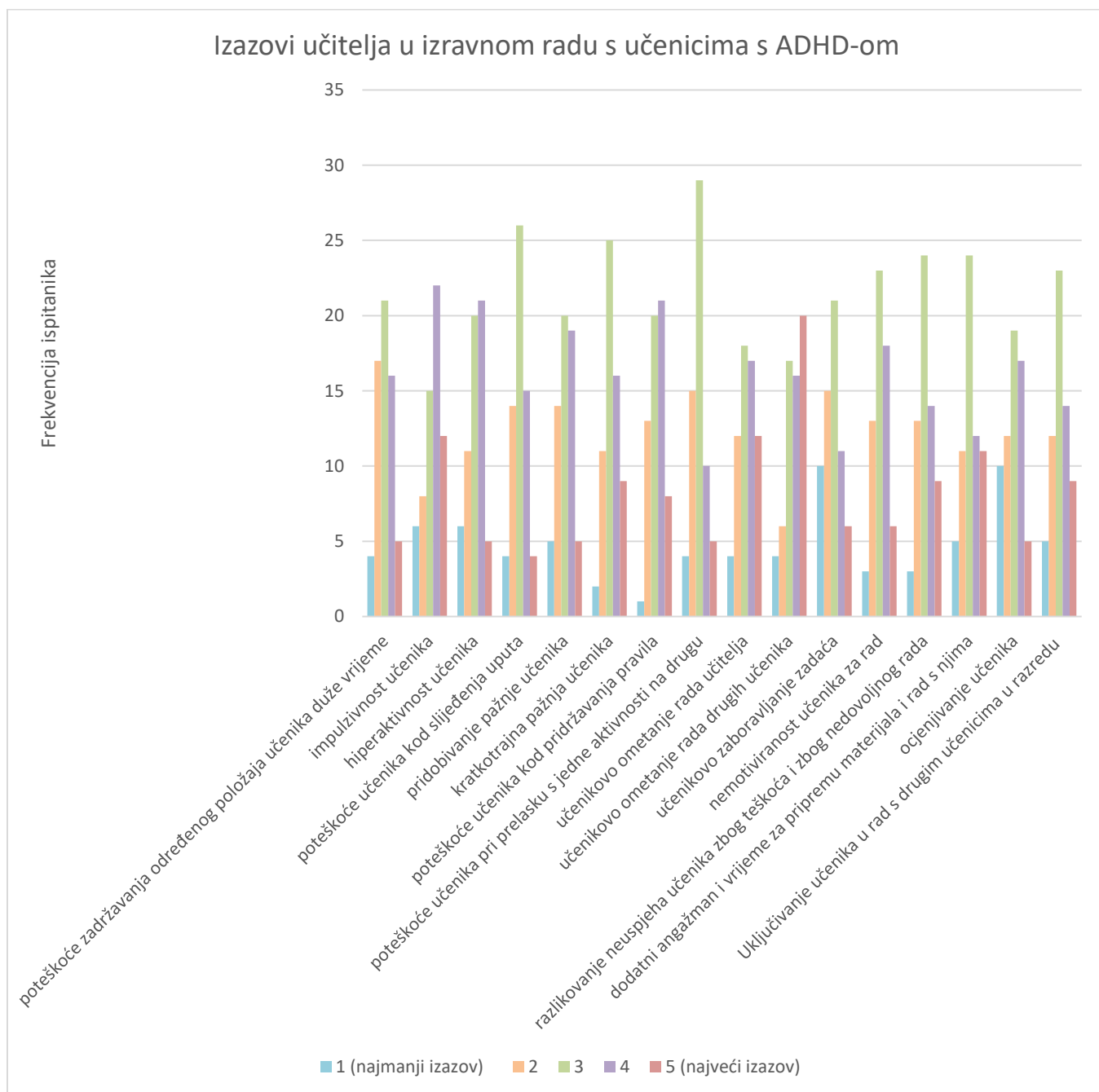
Kao odgovor na drugi problem „*utvrditi izazove s kojima se učitelji suočavaju u izravnom radu s učenicima s ADHD-om*“ u nastavku su prikazane frekvencije odgovora sudionika istraživanja.

U *Tablici 10.* prikazane su frekvencije odgovora koje pokazuju na koje sve izazove učitelji nailaze u izravnom radu s učenicima s ADHD-om.

U *Tablici 11.* prikazani su izazovi na koje učitelji nailaze u radu s učenicima s ADHD-om poredani od najvećih prema najmanjima s obzirom na aritmetičku sredinu.

S obzirom na aritmetičku sredinu, za neke od najvećih izazova u radu s učenicima s ADHD-om ispitanici navode: *učenikovo ometanje rada drugih učenika, impulzivnost učenika, poteškoće učenika kod pridržavanja pravila, učenikovo ometanje rada učitelja i kratkotrajna pažnja učenika.* S druge strane, kao najmanje izazove ispitanici navode *ocjenjivanje učenika s ADHD-om te učenikovo zaboravljanje zadaća.*

Tablica 10 Izazovi učitelja u izravnom radu s učenicima s ADHD-om (Frekvencija, N=63)



Tablica 11 Izazovi učitelja u izravnom radu s učenicima s ADHD-om (aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (SD), raspon odgovora (min i max, 1 – najmanji izazov i 5- najveći izazov), N=63)

<b>IZAZOVI</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>MIN</b>	<b>MAX</b>
<i>učenikovo ometanje rada drugih učenika</i>	3,67	1,205	1	5
<i>impulzivnost učenika</i>	3,41	1,213	1	5
<i>poteškoće učenika kod pridržavanja pravila</i>	3,35	1,003	1	5
<i>učenikovo ometanje rada učitelja</i>	3,33	1,178	1	5
<i>kratkotrajna pažnja učenika</i>	3,30	1,026	1	5
<i>ododatni angažman i vrijeme za pripremu materijala i rad s njima</i>	3,21	1,166	1	5
<i>razlikovanje neuspjeha u svladavanju gradiva zbog samih razvojnih teškoća povezanih s poremećajem i neuspjeha zbog nedovoljnog rada učenika</i>	3,21	1,080	1	5
<i>nemotiviranost učenika za rad</i>	3,17	1,025	1	5
<i>uključivanje učenika s ADHD-om u rad s drugim učenicima u razredu</i>	3,16	1,139	1	5
<i>hiperaktivnost učenika</i>	3,13	1,100	1	5
<i>pridobivanje pažnje učenika</i>	3,08	1,082	1	5
<i>poteškoće zadržavanja određenog položaja učenika duže vrijeme (sjedenje u klupi, stajanje, čekanje u redu)</i>	3,02	1,055	1	5
<i>poteškoće učenika kod slijeđenja uputa</i>	3,02	0,992	1	5
<i>poteškoće učenika pri prelasku s jedne aktivnosti na drugu</i>	2,95	0,991	1	5
<i>ocjenjivanje učenika s ADHD-om</i>	2,92	1,195	1	5
<i>učenikovo zaboravljanje zadaća</i>	2,81	1,189	1	5

M= aritmetička sredina

SD= standardna devijacija

min= 1 – najmanji izazov

max= 5 – najveći izazov

Kada je riječ izazovima vezanima uz ocjenjivanje učenika s ADHD-om te uključivanje učenika s ADHD-om u rad s drugim učenicima iz razreda, u anketnom upitniku su postavljena i dva pitanja otvorenog tipa vezana uz navedene izazove. U nastavku, u *Tablici 12.* prikazani su neki od odgovora ispitanika na ta pitanja.

*Tablica 12 Izazovi kod ocjenjivanja i uključivanja učenika s ADHD-om u rad s ostalim učenicima iz razreda*

Što Vam predstavlja izazov kod ocjenjivanja učenika s ADHD-om?	Što Vam predstavlja izazov kod uključivanja učenika s ADHD-om u rad s drugim učenicima u razredu?
<p>„Zanemariti utjecaj specifičnih ponašanja u djece s ADHD-om na ocjenjivanje.“;</p> <p>„Ako učenik opetovano ponavlja neke greške, ne znam čemu pripisati neznanju ili teškoći. Također kako i na koji način i koje greške (ne)uzimati u obzir. Samo bodovanje i ocjenjivanje i moja vlastita procjena koliko učenik treba i može naučiti....“</p> <p>„Ponekad je teško procijeniti zna li učenik nešto ili samo u tom trenutku to ne može pokazati zbog svojih poteškoća.“</p> <p>„Razlikovanje neuspjeha u svladavanju gradiva zbog samih razvojnih teškoća povezanih s poremećajem i neuspjeha zbog nedovoljnog rada učenika.“</p>	<p>„Postavljanje granica i pravila koje učenik s ADHD-om često krši i objašnjavanje ostaloj djeci zašto se njemu pojedine stvari toleriraju.“</p> <p>„Najčešće je teško pridobiti povjerenje ostalih učenika u razredu zašto učenik s poteškoćama nešto ne mora ili mu je dozvoljeno odraditi nešto na drugačiji način.“</p> <p>„Uspostava pravila unutar skupine i motiviranje za zajednički rad i suradnju.“</p> <p>„Ukoliko učenik ometa druge u radu učenici ga neće prihvaćati jer djeca ne shvaćaju njegovu poteškoću.“</p>
<p>„Pronaći načine kako ih što više usmjeriti na to da pokažu najbolje od sebe.“</p>	<p>„Njegovo neprilagođavanje volji većine u grupi, ljuti se ako nije po njegovom.“</p> <p>„Njegova nemogućnost za timski rad.“</p> <p>„Teško se prilagođavaju skupini, smeta ih buka“</p> <p>„Ometanje ostalih u radu.“</p>
<p>„Činjenica da su sposobni s istom razinom usvojenosti znanja dobiti ocjenu nedovoljan i odličan ovisno o trenutku ispitivanja.“</p>	<p>„Ne tolerancija djetetovih poteškoća od strane ostalih učenika.“</p> <p>„Često takvu djecu drugi učenici ne žele u skupini.“</p> <p>„Stvaranje pozitivnog okruženja kako bi učenik bio prihvaćen.“</p>

	<p>„Ponekad se teže uklapaju s drugima, prilagođavaju zajedničkom radu i sl.“</p> <p>„Prvo procijeniti s kime bi učenik mogao dobro funkcionirati te mu na njemu zanimljiv način objasniti i privući pažnju onoga što će uslijediti. Razvijati kod drugih učenika empatiju i razumijevanje te motivirati učenika s teškoćom i uvjeriti ga da on to može unatoč njegovu strahu. Razvijati samopouzdanje kod učenika.“</p>
„Da sam možda uz drugačiji pristup mogla postići bolje rezultate.“	„Prijelaz na novu aktivnost. Teško podnose neuspjeh.“
„Objektivnost.“	„Nemir.“
„Kriteriji ocjenjivanja.“	„Komunikacijske vještine učenika.“
	„Impulzivnost učenika, moram pažljivo birati učenike za suradnju zbog čestog nerazumijevanja okoline.“

Ispitanicima ankete postavljeno je i jedno pitanje otvorenog tipa u kojemu su mogli navesti koriste li određene strategije za rješavanje izazova na koje nailazite u radu s učenicima s ADHD-om i ako da, koje su to. U *Tablici 13.* prikazani su neki od odgovora na to pitanje.

*Tablica 13 Strategije koje učitelji koriste za rješavanje izazova na koje nailaze u radu s učenicima s ADHD-om*

<p>Koristite li određene strategije za rješavanje izazova na koje nailazite u radu s ovom populacijom? Ako da, koje?</p>
<p>„Pokušavam izdvojiti vrijeme na satu za individualni rad s učenicima s teškoćama, s vremenom saznate što ih zanima pa im češće dajete nešto njima zanimljivije, rascjepkam gradivo i trudim se često uključivati i učenike u rad.“</p>
<p>„Ovisi o situaciji, improviziram.“</p> <p>„Strategija snalaženja. Razgovor nasamo s učenicima“</p> <p>„Nema tu određeni recept, ovisi o situaciji i individualno se prilagođavam.“</p>
<p>„Učimo i radimo s njima kroz igru.“</p>
<p>„Puno razgovora, suradnja s roditeljima, upute i ostaloj djeci za uključivanje djece s poteškoćama u rad razreda.“</p>

<i>„Edukacija.“</i>
<i>„Višestruko privlačenje pažnje učeniku, dogovor s učenikom na početku sata.“</i>
<i>„Postavljam pravila, a u isto vrijeme poštuju različitost. Često učenika oslovljavam imenom ili mu se obraćam izvan nastavnog sata.“</i>
<i>„Motivacijskim pričama.“</i>
<i>„Ono što dogovorim sa stručnim suradnicima.“</i>
<i>„Traženje podrške od kolega i stručne službe.“</i>
<i>„Komunikacija sa stručnim suradnicima, razgovor s roditeljima, mijenjanje individualiziranih metoda, povezivanje gradiva s učenikovim interesima.“</i>
<i>„Medijacija vrlo često ukoliko dođe do sukoba ili nekog problema među učenicim..“</i>
<i>„Ne.“</i>
<i>„Još uvijek tražim najbolji način.“</i>

Na kraju upitnika učitelji su mogli ukoliko žele, navesti izazov u radu s učenicima s ADHD-om za koji smatraju da ga je vrijedno spomenuti, a da nije prethodno naveden. U *Tablici 14.* nalaze se neki od odgovora ispitanika.

*Tablica 14 Izazovi u radu s učenicima s ADHD-om za koje učitelji smatraju da je vrijedno spomenuti*

<i>Još neki izazovi u radu s učenicima s ADHD-om koje učitelji smatraju da je vrijedno spomenuti</i>
<i>„Preveliki broj djece u razredu“</i>
<i>„Nedostatna permanentna dodatna edukacija učitelja u radu s djecom s teškoćama (radi novih znanstvenih dosega i promjena strategija poučavanja, te susretanja s različitim teškoćama tijekom radnog vijeka).“</i>
<i>„1. Broj učenika u razredu (npr. razred od 24 učenika od kojih je jedan učenik s ADHD-om, a drugi s teškoćama u učenju).</i> <i>2. Kako omogućiti drugim učenicima jednaku posvećenost i pomoć pri savladavanju nastavnih sadržaja, pa i pravo na obrazovanje.“</i>
<i>„Nedostatak materijala za individualizirani ili prilagođeni program koji bi uvelike pomogli učiteljima, od udžbenika, radnih bilježnica, zbirki do nastavnih listića.“</i>
<i>„Iz iskustva....imam 3 učenika u razredu, svi s različitim teškoćama, zatim jednog iznimno darovitog učenika. Sa svom četvoricom SVAKI sat radim posebno. Doslovno PADAM s nogu od iscrpljenosti, razvlačenja poput žvake. A što s ostalim učenicima? Koliko mene i mog vremena ostaje za njih?“</i>

„U svemu važno je da je roditelj stvarno podrška, a ne samo odsluša učitelja a pomaka nema. Pisanje zadaća i ostalih obveza umjesto učenika.“

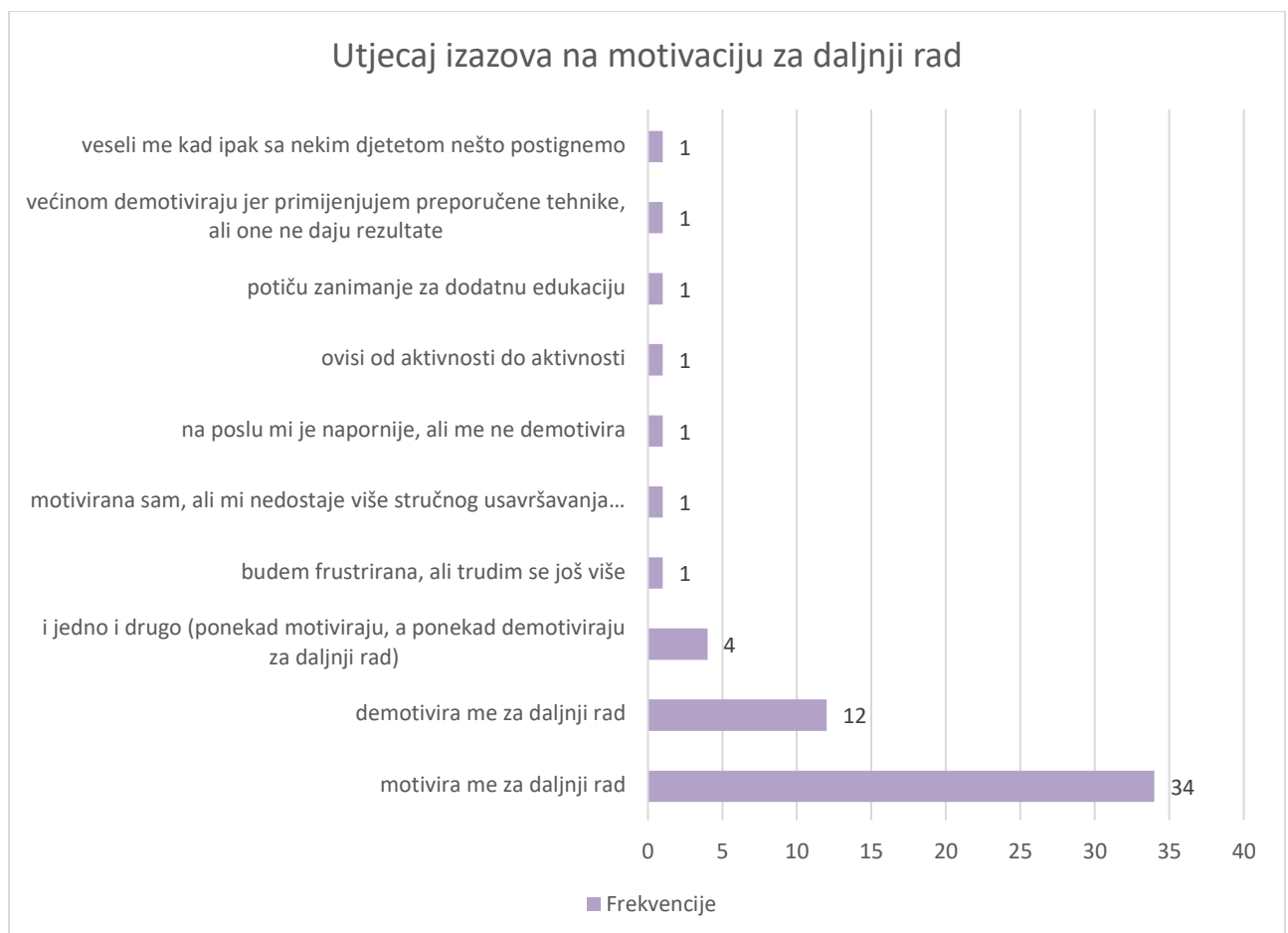
„Od kad radim, uvijek sam u razredu imala djecu koja su imala razne poteškoće. Zdušno sam se trudila što bolje raditi s njima. Kad god bi se dijelile zasluge i mentorstva, uvijek bi isplivali neki drugi...“

„Premalo se cijeni sve što učitelji rade a što se ne vidi...“

„Nedostatak konkretne pomoći stručne službe“

U Tablici 15. prikazane su frekvencije odgovora na pitanje „Kako utječu izazovi na koje nailazite u radu s učenicima s ADHD-om na Vašu motivaciju za daljnji rad?“ Najveći broj ispitanika (N=34, 54,0 %) navodi kako izazovi u radu s učenicima s ADHD-om djeluju motivirajuće na njihov daljnji rad. 12 ispitanika (19,0 %) ističe da izazovi u radu s učenicima s ADHD-om djeluju demotivirajuće za daljnji rad, a 4 ispitanika (6,4 %) navodi da ih ponekad motiviraju, a ponekad demotiviraju za daljnji rad.

Tablica 15 Utjecaj izazova učitelja u radu s učenicima s ADHD-om na njihovu motivaciju za daljnji rad



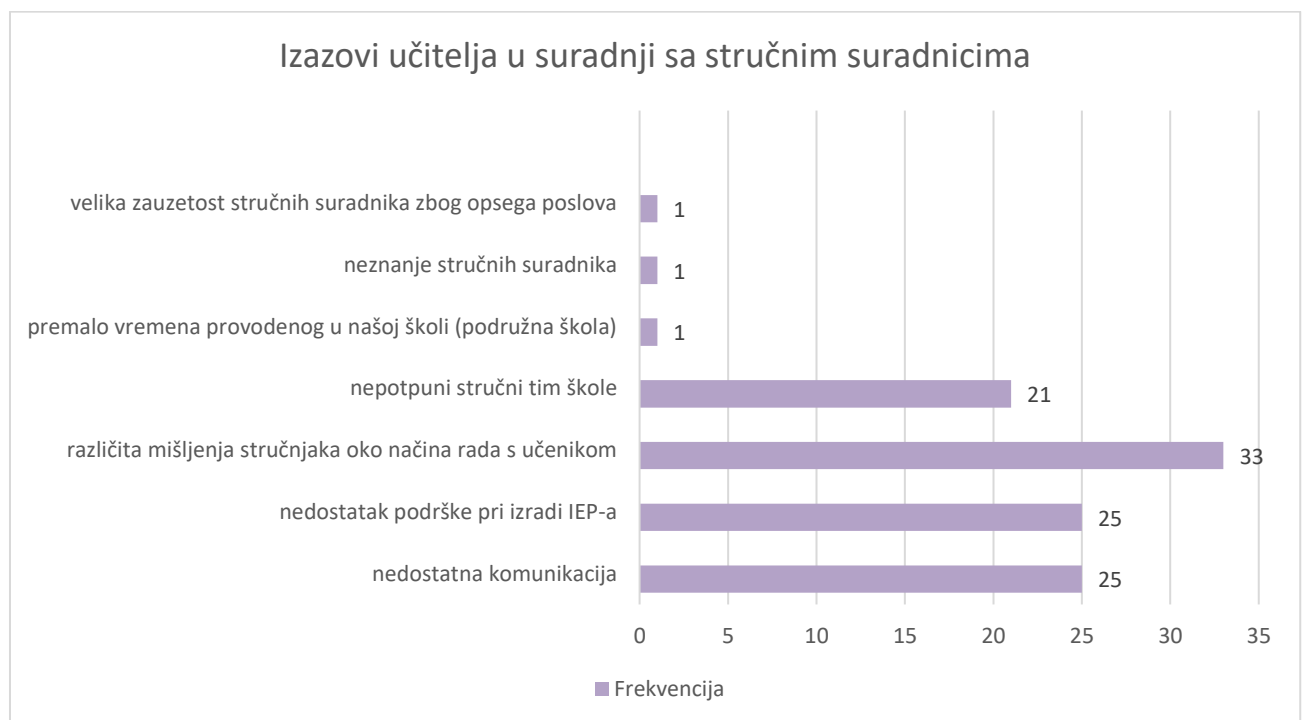


#### 4.3. Izazovi učitelja u suradnji sa stručnim suradnicima, pomoćnicima u nastavi i roditeljima učenika s ADHD-om

Kao odgovor na treći problem „*utvrditi izazove s kojima se učitelji suočavaju u suradnji sa stručnim suradnicima, pomoćnicima u nastavi te roditeljima učenika s ADHD-om*“ u nastavku su prikazane frekvencije odgovora sudionika istraživanja.

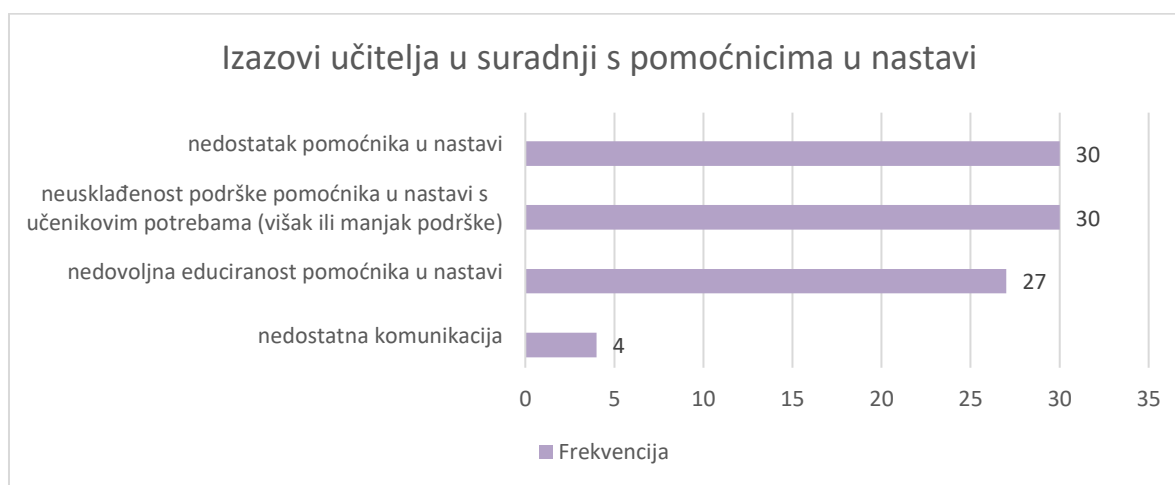
U *Tablici 16.* prikazani su izazovi s kojima se učitelji suočavaju u suradnji sa stručnim suradnicima. Kao najveći izazov, čak više od polovice ispitanika (N=33, 52,4 %) navodi *različita mišljenja stručnjaka oko načina rada s učenikom*. Zatim, veliki broj ispitanika (N=25, 39,7 %) kao izazov ističe *nedostatnu komunikaciju te nedostatak podrške pri izradi IEP-a*. Uz to, trećina ispitanika (N=21, 33,3 %) kao izazov ističe *inopotpun stručni tim škole*. Još neki od izazova koje ispitanici navode su: *premalno vremena provedenog u njihovoj područnoj školi* (N=1, 1,6 %), *neznanje stručnih suradnika* (N=1, 1,6 %), *prevelika zauzetost stručnih suradnika zbog opsega poslova* (N=1, 1,6%).

*Tablica 16 Izazovi s kojima se učitelji suočavaju u suradnji sa stručnim suradnicima*



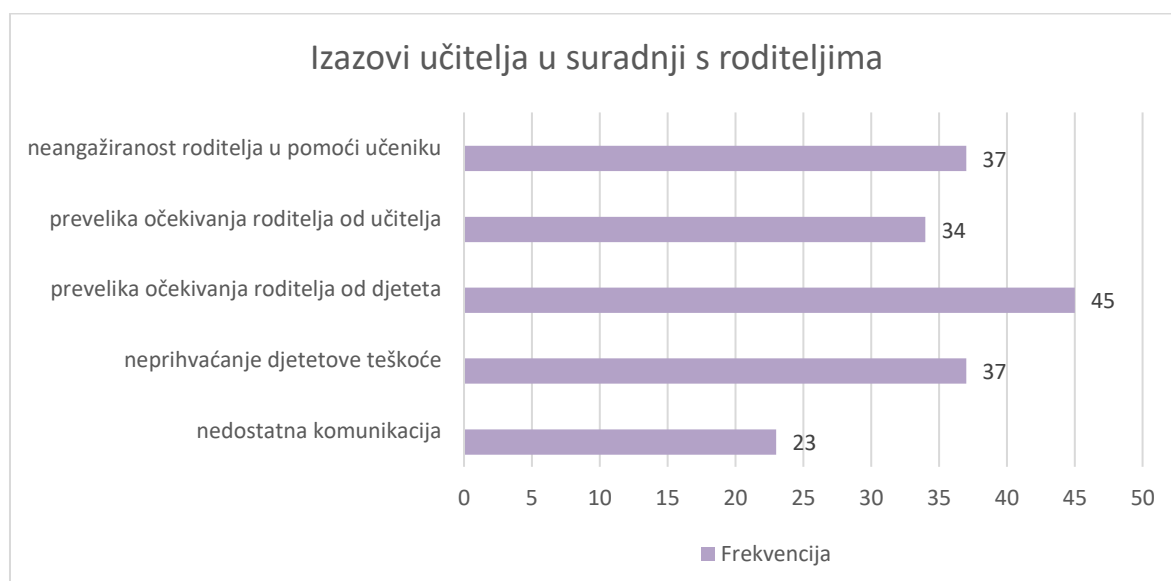
U *Tablici 17.* prikazani su izazovi s kojima se učitelji suočavaju u suradnji s pomoćnicima u nastavi učenika s ADHD-om. Kao najveće izazove ispitanici su naveli *nedostatak pomoćnika u nastavi* i *neusklađenost podrške pomoćnika u nastavi s učenikovim potrebama (višak ili manjak podrške)*, ove izazove istaknulo je skoro polovica ispitanika (N=30, 47,6 %). Osim toga, velik broj ispitanika (N=27, 42,9 %) kao izazov navodi i *nedovoljnu educiranost pomoćnika u nastavi*. Najmanji broj ispitanika (N=4, 6,3 %) kao izazov u suradnji s pomoćnicima u nastavi navodi *nedostatnu komunikaciju*.

*Tablica 17 Izazovi s kojima se učitelji suočavaju u suradnji s pomoćnicima u nastavi*



U *Tablici 18.* prikazani su izazovi s kojima se učitelji suočavaju u suradnji s roditeljima učenika s ADHD-om. Najveći broj ispitanika, skoro tri četvrtine njih (N=45, 71,4 %) kao izazov ističe *prevelika očekivanja roditelja od djeteta*. Osim toga, velik broj ispitanika (N=37, 58,7 %) kao izazov ističe *neprihvatanje djetetove teškoće* i *neangažiranost roditelja u pomoći učeniku*. Uz to, ispitanici (N=34, 54,0 %) kao izazov ističu i *prevelika očekivanja roditelja od učitelja*. Iako najmanje ispitanika (N=23, 36,5 %) kao izazov navode *nedostatnu komunikaciju*, i dalje se radi o velikom broju, to jest o više od trećine ispitanika.

Tablica 18 Izazovi s kojima se učitelji suočavaju u suradnji sa roditeljima učenika s ADHD-om



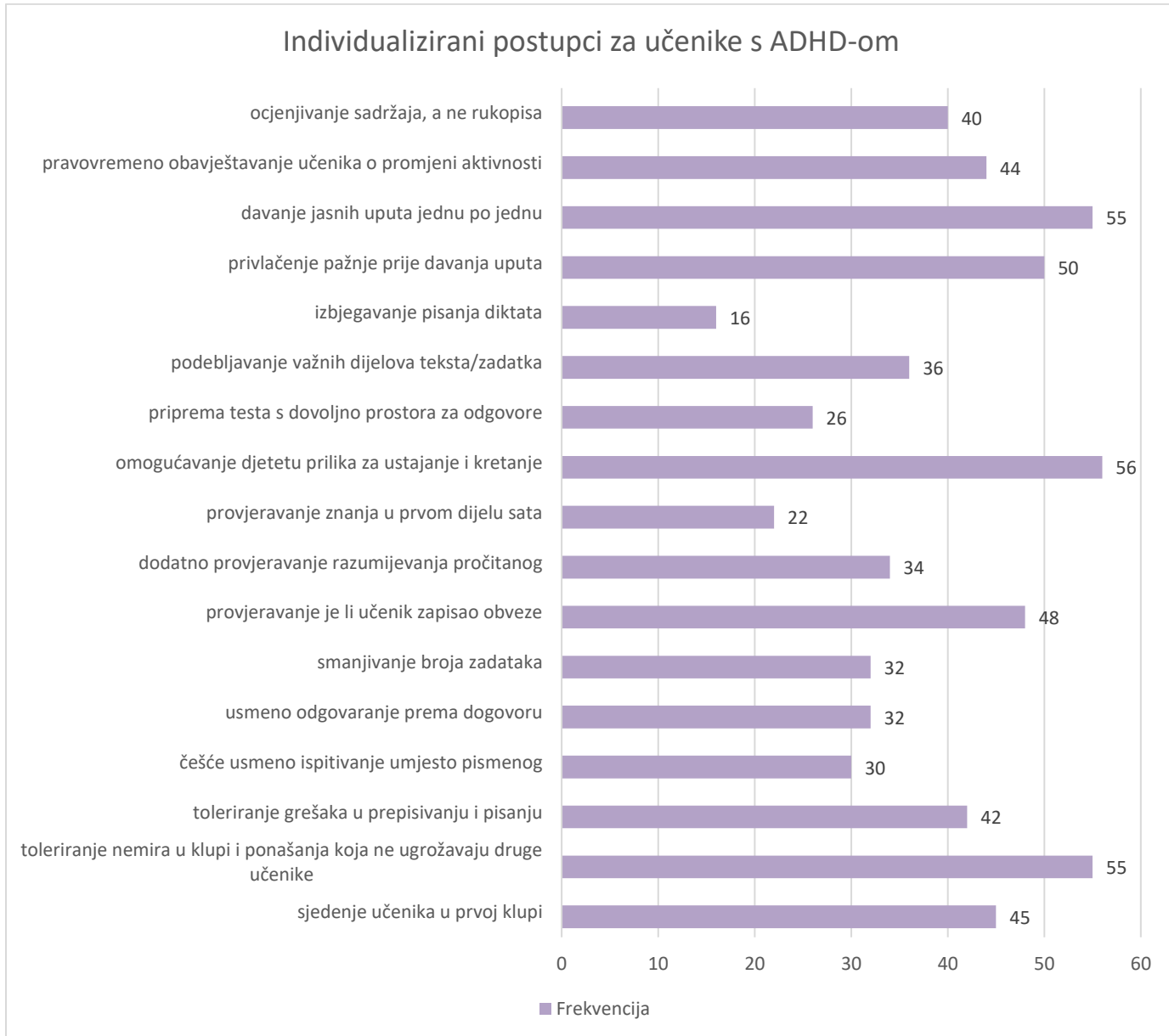
#### 4.4. Postupci individualizacije koje učitelji koriste u radu s učenicima s ADHD-om i podrška koju imaju pri izradi IEP-a

Kao odgovor na četvrti problem „*utvrditi postupke individualizacije koje učitelji koriste u radu s učenicima s ADHD-om te podršku koju imaju pri izradi individualiziranih edukacijskih programa (IEP-a)*“ u nastavku su prikazane frekvencije odgovora sudionika istraživanja.

U Tablici 19. prikazani su individualizirani postupci koje učitelji koriste u radu s učenicima s ADHD-om. Najviše ispitanika navodi da koristi sljedeće postupke individualizacije: 56 ispitanika (88,9 %)- *omogućavanje djetetu prilika za ustajanje i kretanje*, 55 ispitanika (87,3 %)- *davanje jasnih uputa jednu po jednu i toleriranje nemira u klupi i ponašanja koja ne ugrožavaju druge učenike*, 50 ispitanika (79,4 %)- *privlačenje pažnje prije davanja uputa* te 48 ispitanika (76,2 %)- *provjeravanje je li učenik zapisao obveze*. Još neki od pristupa individualizacije koje koristi velik broj ispitanika su: *sjedenje učenika u prvoj klupi*- 45 ispitanika (71,4 %), *pravovremeno obavještanje učenika o promjeni aktivnosti*- 44 ispitanika (69,8 %), *toleriranje grešaka u prepisivanju i pisanju*- 42 ispitanika (66,7 %), *ocjenjivanje sadržaja, a ne rukopisa*- 40 ispitanika (63,5 %), *podebljavanje važnih dijelova teksta/zadatka*- 36 ispitanika (57,1 %), *dodatno provjeravanje razumijevanja pročitano*- 34 ispitanika (54,0 %),  *smanjivanje broja zadataka i usmeno odgovaranje prema dogovoru*- 32 ispitanika (50,8 %). Najmanji broj ispitanika koristi sljedeće individualizacije pristupa u radu s učenicima s

ADHD-om: češće usmeno ispitivanje umjesto pismenog- 30 ispitanika (47,6 %), priprema testa s dovoljno prostora za odgovore- 26 ispitanika (41,3 %), te provjeravanje znanja u prvom dijelu sata samo 22 ispitanika (34,9 %) i izbjegavanje pisanja diktata samo 16 ispitanika (25,4 %).

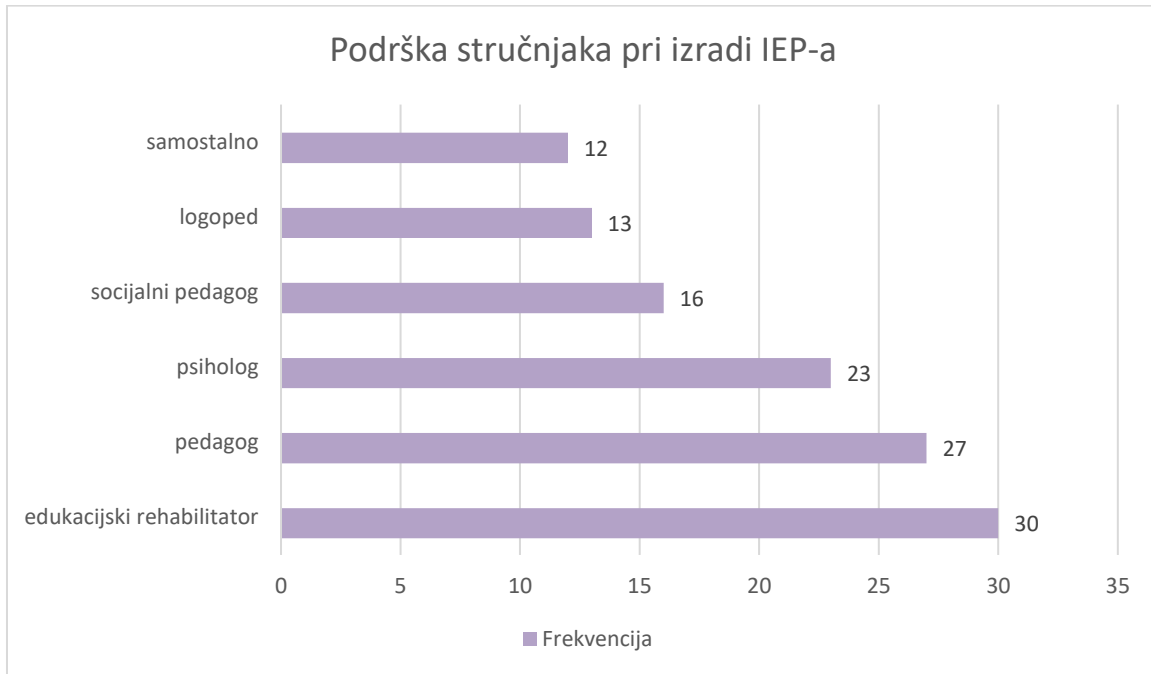
Tablica 19 Individualizirani postupci koje učitelji koriste u radu s učenicima s ADHD-om



U Tablici 20. prikazano je kakvu podršku učitelji imaju prilikom izrade IEP-a odnosno s kojim stručnjacima surađuju u izradi IEP-a. Od ukupnog broja ispitanika (N=63), 30 ispitanika (47,6 %) u izradi IEP-a surađuje s edukacijskim rehabilitatorom. 27 ispitanika (42,9 %) surađuje sa pedagogom, 23 ispitanika (36,5 %) sa psihologom, 16 ispitanika (25,4 %) sa socijalnim

pedagogom te 13 ispitanika (20,6 %) sa logopedom. Iako najmanje ispitanika (N=12, 19,0 %) IEP-e izrađuje samostalno, i dalje se radi o velikom broju ispitanika koji nema podršku u izradi.

*Tablica 20 Stručnjaci s kojima učitelji surađuju u izradi IEP-a*

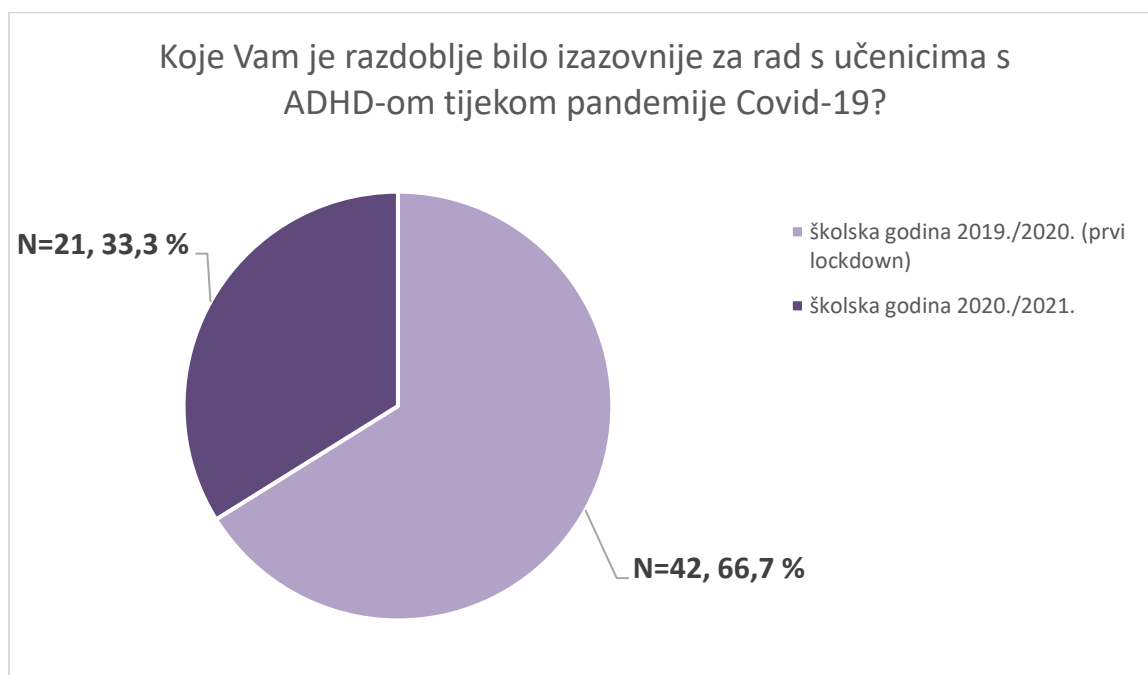


#### 4.5. Izazovi s kojima su se učitelji suočavali u vrijeme pandemije Covid-19 i način na koji su pružali podršku učenicima s ADHD-om tokom tog perioda

Kao odgovor na peti problem „*utvrditi izazove s kojima su se učitelji suočavali u vrijeme pandemije Covid-19 te način na koji su pružali podršku učenicima s ADHD-om tokom tog perioda*“ u nastavku su prikazane frekvencije odgovora sudionika istraživanja.

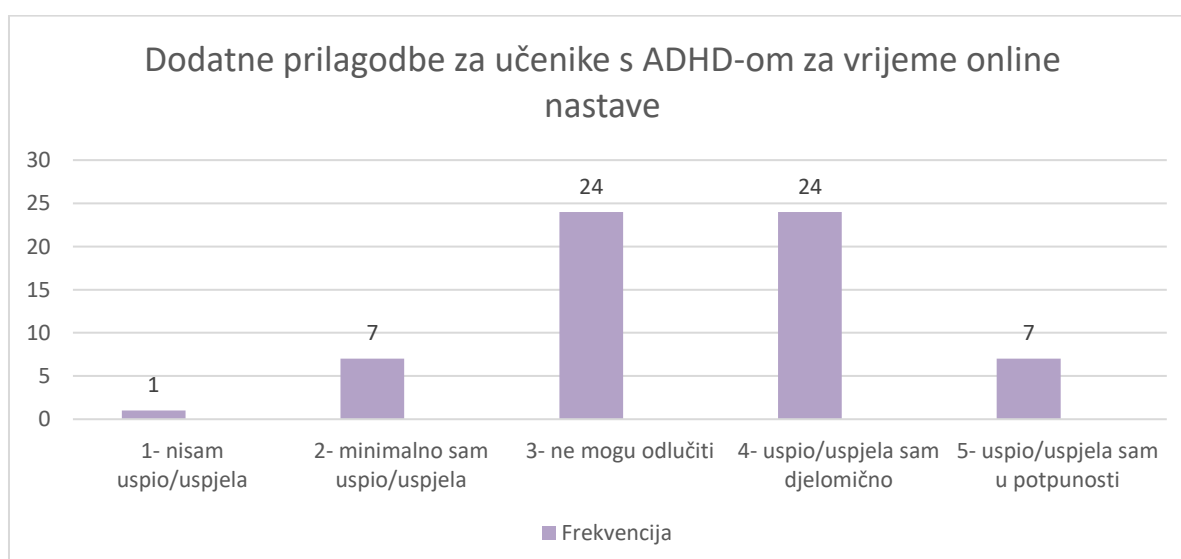
U *Tablici 21.* prikazani su rezultati koji govore o tome koje razdoblje pandemije Covid-19 (školska godina 2019./2020.-prvi lockdown ili školska godina 2020./2021.) je učiteljima bilo izazovnije kada je riječ o radu s učenicima s ADHD-om. Dvije trećine ispitanika (N=42, 66,7 %) navodi da im je školska godina 2019/2020. odnosno prvi lockdown bio izazovniji za rad s učenicima s ADHD-om, dok jedna trećina ispitanik (N=21, 33,3 %) navodi da im je školska godina 2020./2021. bila izazovnija za rad s učenicima s ADHD-om.

Tablica 21 Izazovi u radu s učenicima s ADHD-om za vrijeme pandemije Covid-19 (školska godina 2019./2020. i školska godina 2020./2021.), Frekvencija; N=63



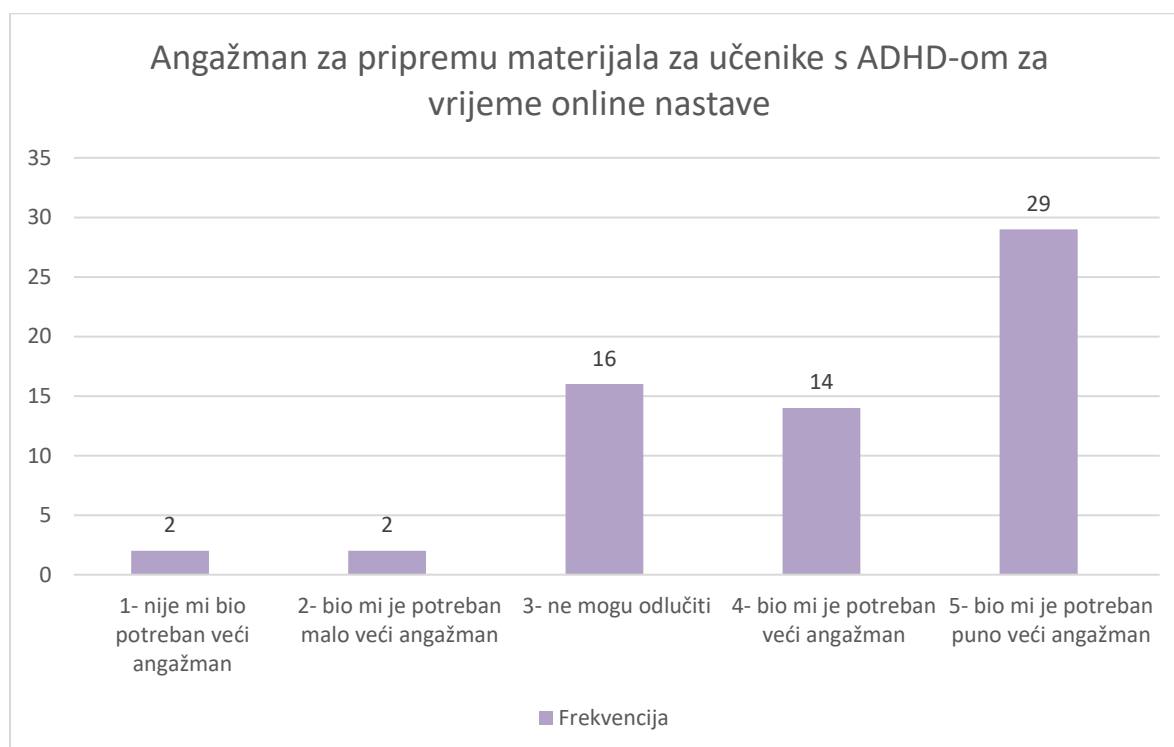
U Tablici 22. prikazano je u kojoj mjeri su učitelji uspješni napraviti dodatne prilagodbe za učenike s ADHD-om za vrijeme online nastave. Po 24 ispitanika (38,1 %) označili su ocjenama 3-*ne mogu odlučiti* i 4-*uspjio/uspjela sam djelomično*. Po 7 ispitanika (11,1 %) označilo je ocjenom 2- *minimalno sam uspio/uspjela* i ocjenom 5- *uspjio/uspjela sam u potpunosti*. Najmanji broj ispitanika (N=1, 1,6 %) označilo je ocjenom 1- *nisam uspio/uspjela*.

Tablica 22 Dodatne prilagodbe za učenike s ADHD-om za vrijeme online nastave (Frekvencija, N=63)



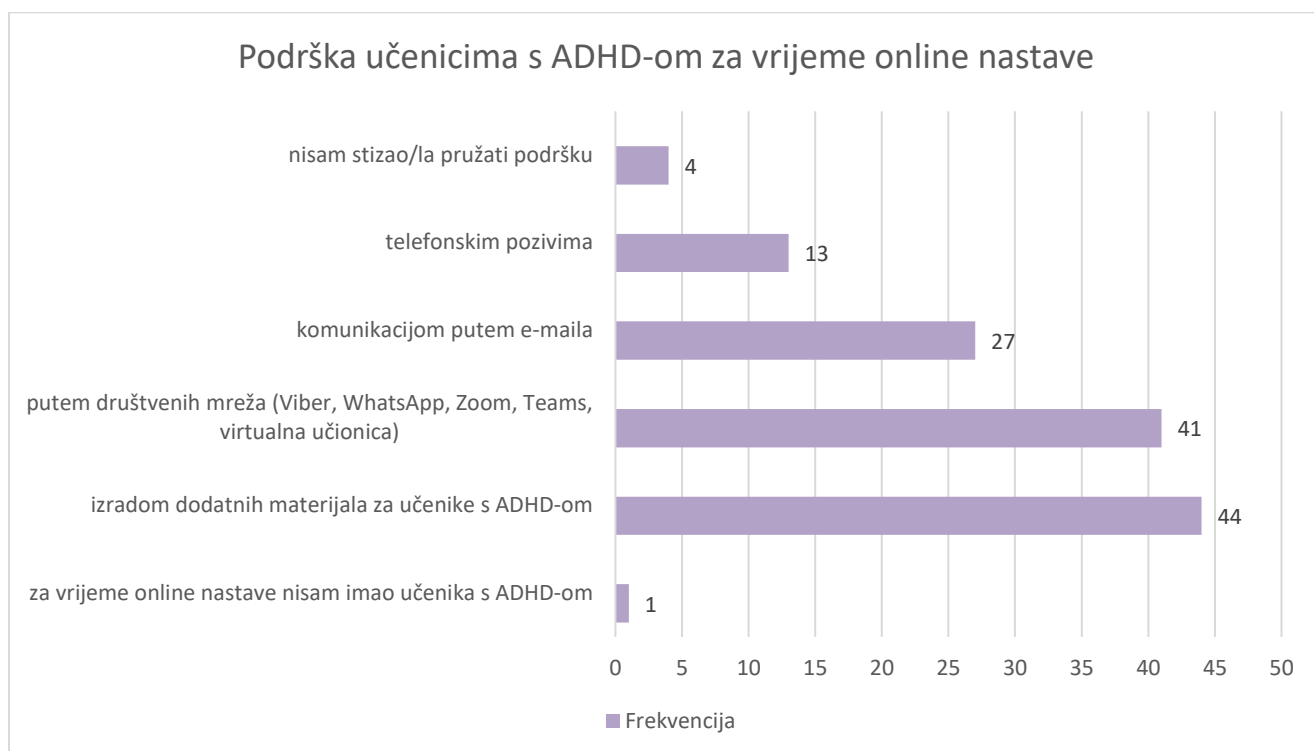
U *Tablici 23.* prikazano je u kojoj mjeri je učiteljima bio potreban veći angažman za pripremu materijala za učenike s ADHD-om za vrijeme online nastave. Najveći broj ispitanika, više od dvije trećine njih (N=43, 68,2 %) označilo je da im je bio potreban veći ili puno veći angažman. Četvrtina ispitanika (N=16, 25,4 %) navela je da se ne mogu odlučiti, a samo 4 ispitanika (6,4 %) navela su da im nije bio potreban veći angažman ili da im je bio potreban malo veći angažman.

*Tablica 23 Mjera koliko je učiteljima bio potreban veći Angažman za pripremu materijala za učenike s ADHD-om za vrijeme online nastave (Frekvencija, N=63)*



U *Tablici 24.* prikazano je kako su učitelji pružali podršku učenicima s ADHD-om za vrijeme online nastave. Više od dvije trećine ispitanika (N=44, 69,8 %) navelo je da je podršku pružalo *izradom dodatnih materijala za učenika s ADHD-om*. Velik broj ispitanika (N= 41, 65,2 %) naveli su da su podršku pružali putem *društvenih mreža (Viber, WhatsApp, Zoom, Teams, virtualna učionica)*. 27 ispitanika (42,9 %) označila su da su podršku pružali *komunikacijom putem e-maila*, 13 ispitanika (20,6 %) *telefonskim pozivima*, a 4 ispitanika (6,3 %) označili su da *nisu stizali pružati podršku* učenicima s ADHD-om za vrijeme online nastave.

Tablica 24 Način na koji su učitelji pružali podršku učenicima s ADHD-om za vrijeme online nastave



#### 4.6. Razlike u izazovima u radu s učenicima s ADHD-om između učitelja razredne nastave te učitelja predmetne nastave

Kao odgovor na šesti problem „*ispitati razlike u izazovima u radu s učenicima s ADHD-om između učitelja razredne nastave te učitelja predmetne nastave*“ u nastavku su prikazani rezultati testa koji je korišten za utvrđivanje razlika između navedenih varijabli.

Za ispitivanje razlika između učitelja razredne i predmetne nastave u izazovima s kojima se susreću u radu s učenicima ADHD-om koristio se Mann-Whitney test. U Tablici 25. prikazani su rezultati Mann-Whitney testa. Rezultati Mann-Whitney testa pokazali su da nema statistički značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u izazovima s kojima se susreću u radu s učenicima s ADHD-om ( $\text{sig}=0,239$ ,  $p>0,05$ ).



Tablica 25 Rezultati Mann-Whitney testa

	Mann-Whitney U	Wiloxon W	Z	Asymp.Sig. (2-tailed)
<b>Izazovi učitelja u radu s učenicima s ADHD-om</b>	377,500	1197,500	-1,179	0,239

#### 4.7. Povezanost između izazova na koje učitelji nailaze u radu s učenicima s ADHD-om i njihove razine zadovoljstva poslom te povezanost između izazova na koje učitelji nailaze u radu s učenicima s ADHD-om i godina radnog staža učitelja

Kao odgovor na sedmi problem „*ispitati povezanost između izazova na koje učitelji nailaze u radu s učenicima s ADHD-om i njihove razine zadovoljstva poslom*“ te osmi problem „*ispitati povezanost između izazova na koje učitelji nailaze u radu s učenicima s ADHD-om i godina radnog staža učitelja*“ u nastavku su prikazani rezultati testova koji su korišteni za utvrđivanje povezanosti između navedenih varijabli.

U Tablici 26. prikazano je koliko su učitelji zadovoljni svojim poslom. Najveći broj ispitanika (N=32, 50,8 %) navodi kako su donekle zadovoljni. 26 ispitanika (41,3 %) navodi da su u potpunosti zadovoljni, a 5 ispitanika (7,9 %) navodi da su niti zadovoljni, niti nezadovoljni. Niti jedan ispitanik nije naveo da uopće nije zadovoljan svojim poslom.

Tablica 26 Zadovoljstvo poslom (Frekvencija, N=63)



Prije testiranja povezanosti između zadovoljstva poslom učitelja i izazova u radu s učenicima s ADHD-om, testirana je normalnost distribucije rezultata u anketnom upitniku. Rezultati K-S testa pokazali su da distribucija rezultata odstupa od normalne, stoga je u nastavku korišten neparametrijski test. Za utvrđivanje povezanosti između zadovoljstva poslom učitelja i izazova u radu s učenicima s ADHD-om te povezanost između radnog staža učitelja i izazova u radu s učenicima s ADHD-om korišten je Kendall-Tau test. U *Tablici 27.* prikazani su rezultati Kendall-Tau testa. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna povezanost između zadovoljstva poslom učitelja i izazova s kojima se susreću u radu s ADHD-om (sig.=0,208,  $p>0,05$ ;  $r=-0,129$ ) te da ne postoji statistički značajna povezanost između radnog staža učitelja i izazova s kojima se susreću u radu s učenicima s ADHD-om (sig.=0,647  $p>0,05$ ;  $r=-0,044$ ).

*Tablica 27 Povezanost između zadovoljstva poslom učitelja i izazova u radu s učenicima s ADHD-om/ Povezanost između radnog staža učitelja i izazova u radu s učenicima s ADHD-om*

	<b>Povezanost između zadovoljstva poslom i izazova u radu</b>	<b>Povezanost između radnog staža i izazova u radu</b>
<b>Koeficijent korelacije (r)</b>	-0,129	-0,044

## 5. RASPRAVA

Kada je riječ o informiranosti i osposobljenosti učitelja za rad s učenicima s ADHD-om, kroz ovo istraživanje moguće je uvidjeti kako se određeni broj učitelja ne smatra dovoljno osposobljenima za rad s ovom populacijom te vrlo mali broj njih navodi da su kroz obrazovanje slušali kolegije vezane uz ADHD te da su išli na određene edukacije vezane uz to područje. Zbog prethodno navedenog ne iznenađuje i to što veliki broj učitelja smatra da su im potrebne dodatne edukacije za rad s učenicima s ADHD-om te da većina njih istražuje samostalno o ADHD-u. Ove rezultate potvrđuju i istraživanja autorica Hariparsad (2010); Kranjčec Mlinarić i sur. (2016); Laurenc i sur. (1994); Skočić Mihić i sur. (2021); Vukelić i sur. (2020); Zagorec (2018). Većina učitelja ovog istraživanja donekle je zadovoljna svojim poslom. Na to koliko su učitelji zadovoljni svojim poslom može utjecati puno toga, a razina osposobljenosti i

educiranosti za rad jedan je od čimbenika koji može na to utjecati. S obzirom na sličnosti rezultata ovog istraživanja sa rezultatima drugih spomenutih istraživanja, može se pretpostaviti da se u području poboljšanja osposobljavanja i edukacije učitelja za rad s učenicima s ADHD-om još uvijek nije mnogo poduzelo.

Kada je riječ o izazovima s kojima se učitelji suočavaju u izravnom radu s učenicima s ADHD-om, istraživanje pokazuje da su oni mnogobrojni. Različite izazovi s kojima se učitelji suočavaju, koji su prikazani od strane autora hrvatski istraživanja (Guberac, 2020; Opić i Kudek Mirošević, 2011) te stranih istraživanja (Bru, 2009; Bussing i sur., 2002; Hong, 2008; Jacobsen, 2013), istaknuli su i učitelji ovog istraživanja. Neki od najčešćih izazova koje učitelji navode kroz ovo istraživanje su: učenikovo ometanje rada učitelja te drugih učenika, impulzivnost učenika, poteškoće učenika kod pridržavanja pravila, kratkotrajna pažnja učenika, dodatni angažman i vrijeme za pripremu materijala i rad s njima te razlikovanje neuspjeha u svladavanju gradiva zbog samih razvojnih teškoća povezanih s poremećajem i neuspjeha zbog nedovoljnog rada učenika. Također, učitelji kao izazov navode i prevelik broj učenika u razredima te nedostatak dodatnih edukacija učitelja i materijala za individualizirani i prilagođeni program. Kroz ovo istraživanje nekim učiteljima izazov predstavlja i netolerancija odnosno neprihvatanje učenika s ADHD-om od strane ostalih učenika u razredu što je suprotno istraživanju Kranjčec Mlinarić i suradnica (2016) u kojemu učitelji navode da vršnjaci učenika s ADHD-om podržavaju te pokazuju empatiju prema učenicima s ADHD-om. Nadalje, u ovom istraživanju više od polovice ispitanika navodi da izazovi u radu s učenicima s ADHD-om djeluju motivirajuće na njihov daljnji rad što nije u skladu sa prethodnim istraživanjima (Hong, 2008; Igrić i sur., 2009; Kos i sur., 2006; Kranjčec Mlinarić i sur., 2016) u kojima se pokazalo da učitelji ističu nemotiviranost za rad s učenicima s ADHD-om, pozitivnije stavove imaju prema učenicima tipičnog razvoja, uglavnom predlažu da edukacijski rehabilitator preuzme odgovornost za rad s učenicima s ADHD-om te su pesimistični kada je riječ o poučavanju djece s ADHD-om.

Kroz istraživanje su se htjeli utvrditi i izazovi s kojima se učitelji suočavaju u suradnji sa stručnim suradnicima, pomoćnicima u nastavi te roditeljima učenika s ADHD-om. Istraživanje je pokazalo da učitelji nailaze i na brojne izazove u suradnji sa stručnim suradnicima, asistentima te roditeljima učenika s ADHD-om. U ovom istraživanju učitelji kao izazove navode nepotpun stručni tim škole odnosno manjak stručnih suradnika, manjak asistenata i lošu suradnju s roditeljima što je u skladu s rezultatima istraživanja autorice Kranjčec Mlinarić i suradnica (2016). Uz to, kroz ovo istraživanje učitelji ističu i još neke izazove vezane uz

suradnju sa stručnim suradnicima, asistentima i roditeljima učenika s ADHD-om. Kada je riječ o izazovima s kojima se učitelji suočavaju u suradnji sa stručnim suradnicima, veliki broj učitelja kao izazove navodi i različita mišljenja stručnjaka oko načina rada s učenikom, nedostatnu komunikaciju te nedostatak podrške pri izradi IEP-a. U suradnji s pomoćnicima u nastavi, učiteljima izazov predstavlja i neusklađenost podrške pomoćnika u nastavi s učenikovim potrebama (višak ili manjak podrške) te nedovoljna educiranost pomoćnika u nastavi. Možda i najveći broj izazova učitelji ističu u suradnji s roditeljima. Mnogi od njih kao izazove ističu: prevelika očekivanja roditelja od djeteta, neprihvatanje djetetove teškoće, neangažiranost roditelja u pomoći učeniku, prevelika očekivanja roditelja od učitelja te nedostatnu komunikaciju. Brojne izazove u suradnji sa stručnim suradnicima, pomoćnicima u nastavi i roditeljima učenika s ADHD-om koji se opetovano ponavljaju kroz druga istraživanja pa onda i ovo istraživanje, mogli bi se objasniti nedovoljnom podrškom vodstva škole svima koji su povezani s obrazovanjem učenika s ADHD-om te nedovoljnom posvećenošću pažnje vodstva škole suradnji među svima onima koji sudjeluju u obrazovanju učenika s ADHD-om uključujući tako učitelje, stručne suradnike, pomoćnike u nastavi te roditelje učenika.

Još jedan od problema koji je postavljen kroz ovo istraživanje bio je i utvrditi postupke individualizacije koje učitelji koriste u radu s učenicima s ADHD-om te podršku koju imaju pri izradi individualiziranih edukacijskih programa (IEP-a). Postupke individualizacije koje učitelji ovog istraživanja (ne)koriste mogu se usporediti i povezati sa onima koje navode učitelji u istraživanju autorice Sekušak-Galešev i suradnica (2016). Rezultati ovog istraživanja pokazuju da učitelji najčešće koriste sljedeće postupke individualizacije: omogućavanje djetetu prilika za ustajanje i kretanje, davanje jasnih uputa jednu po jednu, toleriranje nemira u klupi i ponašanja koja ne ugrožavaju druge učenike, privlačenje pažnje prije davanja uputa, provjeravanje je li učenik zapisao obveze, sjedenje učenika u prvoj klupi, pravovremeno obavještanje učenika o promjeni aktivnosti, toleriranje grešaka u prepisivanju i pisanju te ocjenjivanje sadržaja, a ne rukopisa. Takvi rezultati djelomično su u skladu s rezultatima istraživanja autorica Sekušak-Galešev i suradnica (2016). U njihovom istraživanju veliki broj učitelja od postupaka individualizacije također primjenjuju sjedenje u prvoj klupi, toleriranje nemira u klupi i toleriranje grešaka u prepisivanju i pisanju, ali uz to veliki broj njih primjenjuje i češće usmeno ispitivanje manjih cjelina, usmeno odgovaranje prema dogovoru te smanjivanje broja zadataka što je suprotno ovom istraživanju u kojemu veliki broj ispitanika te individualizirane postupke ne primjenjuje u radu s učenicima s ADHD-om. Na kraju, individualizirane postupke koje učitelji ovog istraživanja najmanje koriste u radu s učenicima s ADHD-om su: priprema testa s

dovoljno prostor za odgovore, provjeravanje znanja u prvom dijelu sata i izbjegavanje pisanja diktata. Navedeno je u skladu s rezultatima istraživanja autorice Sekušak-Galešev i suradnica (2016). Učitelji ovog istraživanja prilikom izrade IEP-a najviše surađuju, odnosno najveću podršku imaju od edukacijskih rehabilitatora te pedagoga, a najmanje ih surađuje sa logopedima i socijalnim pedagogima. Edukacijski rehabilitatori najviše su osposobljeni za rad s učenicima s ADHD-om pa je moguće da su zbog toga najspremniji pružiti podršku učiteljima u kreiranju IEP-a. Također, iako bi učitelji prilikom izrade IEP-a trebali surađivati sa stručnim suradnicima, određeni postotak učitelja ovog istraživanja IEP-e izrađuje samostalno te navodi potrebu kako za stručnim suradnicima općenito tako i za njihovom podrškom prilikom izrade IEP-a. To što određeni učitelji samostalno izrađuju IEP-e moguće je objasniti manjkom stručnih suradnika koji su dovoljno osposobljeni za pružanje podrške učiteljima u kreiranju IEP-a za učenike s ADHD-om.

Ovim istraživanjem dobivena su i saznanja vezana uz postavljeni problem kojim se htjelo utvrditi izazove s kojima su se učitelji suočavali u vrijeme pandemije Covid-19 te način na koji su pružali podršku učenicima s ADHD-om tokom tog perioda. Mogući razlog tome što veći broj učitelja ovog istraživanja navodi da im je školska godina 2019/2020. odnosno prvi lockdown bio izazovniji za rad s učenicima s ADHD-om od školske godina 2020./2021. jest to što je prvi lockdown bio novost i nepoznanica za sve, mnogo se eksperimentiralo dok se nisu pronašla rješenja te je bilo potrebno svima pa tako i učiteljima i učenicima da se naviknu na novonastalu situaciju. Kada je riječ o dodatnim prilagodbama za učenike s ADHD-om, veliki broj učitelja navodi da ih je za vrijeme online nastave uspjelo napraviti djelomično te da im je bio potreban puno veći angažman za pripremu dodatnih prilagodbi što ne čudi s obzirom da je pred učiteljima bila nova, nepoznata situacija. U tom razdoblju najviše učitelja podršku je učenicima s ADHD-om pružalo izradom dodatnih materijala za njih te putem društvenih mreža.

Naposlijetku, ovo istraživanje donosi i odgovore vezane uz pitanje razlika u izazovima u radu s učenicima s ADHD-om između učitelja razredne nastave te učitelja predmetne nastave ali i korelacija između izazova učitelja u radu s učenicima s ADHD-om i njihovog zadovoljstva poslom te radnog staža. Kroz istraživanje se nisu pokazale statistički značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u izazovima s kojima se susreću u radu s učenicima s ADHD-om kao ni statistički značajne povezanost između zadovoljstva poslom učitelja i izazova s kojima se susreću u radu s ADHD-om te povezanost između radnog staža učitelja i izazova s kojima se susreću u radu s učenicima s ADHD-om.

Prednost ovog istraživanja su vrlo bogati i detaljni rezultati o izazovima s kojima se učitelji suočavaju kako u izravnom radu s učenicima s ADHD-om tako i u suradnji sa stručnim suradnicima, pomoćnicima u nastavi te roditeljima učenika s ADHD-om. Ovi rezultati mogu poslužiti za daljnja istraživanja na ovu temu. Osim toga, oni mogu pomoći i školama kako bi uvidjeli izazove s kojima se učitelji suočavaju u radu s učenicima s ADHD-om te na osnovu toga promislili i uveli promjene koje bi omogućile kako bolje zadovoljstvo i efikasnost učitelja tako i bolje obrazovanje učenika s ADHD-om. Nadalje, ovo istraživanje sadržavalo je i određeni broj otvorenih pitanja kroz koja su učitelji dobili mogućnost dodatno obrazložiti i pojasniti neke odgovore. Također, kroz ovo istraživanje dobiveni su i mnogi rezultati vezani uz teme koje do sada još uvijek nisu dovoljno istraživane poput izazova učitelja u radu s učenicima s ADHD-om za vrijeme pandemije Covid-19. S druge strane, postoje i određeni nedostaci odnosno ograničenja istraživanja. Relativno mali broj ispitanika jedan je od nedostataka istraživanja. Uz to, iako je ovo istraživanje sadržavalo određeni broj pitanja otvorenog tipa kroz koja su učitelji mogli detaljnije pojasniti svoja razmišljanja, ovo istraživanje kvantitativnog tipa ispitanicima pruža manje slobode za obrazloženje svojih odgovora. S obzirom na sve navedeno, preporuke za daljnja istraživanja su uključiti veći broj ispitanika te provesti i detaljnije kvalitativno istraživanje na ovu temu primjerice kroz fokus grupe ili intervjue čime bi se dobilo još više informacija te bogatiji i opsežniji rezultati.

Kako bi se smanjili izazovi učitelja u radu s učenicima s ADHD-om, u nastavku su navedene smjernice za obrazovanje koje proizlaze iz rezultata istraživanja:

- Osposobljavanje i redovite edukacije: Učiteljima treba pružiti kvalitetnu edukaciju i osposobljavanje usmjereno na rad s učenicima s ADHD-om. Ova obuka treba uključivati razumijevanje poremećaja, strategije za upravljanje ponašanjem, kao i individualizaciju nastavnih metoda i pristupa.
- Rana identifikacija i intervencija: rano prepoznavanje simptoma ADHD-a i pravodobna intervencija mogu pomoći učenicima da dobiju potrebnu podršku. Učitelji trebaju biti obučeni da prepoznaju karakteristike ADHD-a i surađuju s relevantnim stručnjacima kako bi osigurali pravodobnu evaluaciju i intervencije.
- Poticanje timskog rada te suradnje među učiteljima i stručnim timom škole, roditeljima i pomoćnicima u nastavi: Učitelji bi trebali aktivno surađivati s roditeljima učenika s ADHD-om kako bi razmijenili informacije, razumjeli njihove specifične potrebe i

ustavili zajednički pristup podršci. Također, suradnja sa stručnim suradnicima može biti od velike pomoći u razvoju individualiziranih planova i strategija podrške.

- Smanjenje broja učenika u razredima u kojima su i učenici s ADHD-om
- Omogućavanje učiteljima materijala prilagođenih za rad s učenicima s ADHD-om
- Upotpunjen stručni tim škole kako bi se mogli rasporediti zadatci među stručnjacima te kako bi se oni mogli što bolje posvetiti pružanju podrške učiteljima
- Podrška učiteljima: Učitelji trebaju imati adekvatnu podršku i resurse kako bi se nosili s izazovima rada s učenicima s ADHD-om. To može uključivati redovite supervizije, stručno mentorstvo, timski rad s drugim učiteljima...
- Edukacije stručnih suradnika, osobito onih koji se u svom obrazovanju nisu dovoljno susretali sa temama učenika s ADHD-om, kako bi i oni mogli pružati adekvatnu podršku učiteljima
- Povećanje broja pomoćnika u nastavi te omogućavanje redovitih edukacija za njih
- Podizanje svijesti i razumijevanje: Važno je provoditi programe podizanja svijesti o ADHD-u među učiteljima, školskim osobljem, učenicima i roditeljima. Osiguravanje razumijevanja o poremećaju može smanjiti stigmatu i potaknuti podršku i razumijevanje za učenike s ADHD-om. Organiziranje radionica s ostalim učenicima u razredu može pomoći učenicima u razumijevanju načina funkcioniranja učenika s ADHD-om te povećati toleranciju i uključivanje učenika s ADHD-om, a samim time i smanjiti izazove učitelja u tom području.

## 6. ZAKLJUČAK

U redovnim razredima učitelji se suočavaju sa sve više učenika s ADHD-om, a uz to i sa sve većim brojem izazova u radu s njima. Takva situacija predstavlja sve veći teret za učitelje, suočavajući ih s različitim ponašanjima povezanim s teškoćama učenika s ADHD-om. To stvara stres i zahtijeva dodatne napore. Fokus ovog istraživanja bio je istražiti iskustva i mišljenja učitelja kako bi se dobio uvid u izazove s kojima se oni suočavaju u radu s učenicima s ADHD-om. Informiranost i osposobljenost učitelja za rad s tom populacijom utječu na njihovo

suočavanje s izazovima. Kroz ovo istraživanje otkriveno je da učiteljima nedostaje informiranosti i obuke za rad s učenicima s ADHD-om te da postoji velika potreba za dodatnim edukacijama u tom području, stoga je važno učiteljima pružiti kvalitetnu izobrazbu i edukacije koje će im osigurati bolje znanje, samopouzdanje i učinkovitost u radu s učenicima s ADHD-om. Također, to će smanjiti njihov stres i omogućiti im pružanje kvalitetnijeg obrazovanja učenicima. Istraživanje je identificiralo mnogobrojne izazove s kojima se učitelji suočavaju u izravnom radu s učenicima. Neki od najčešćih izazova su učenikovo ometanje rada drugih učenika i učitelja, impulzivnost učenika te poteškoće učenika kod pridržavanja pravila. Učitelji navode i brojne izazove u suradnji sa stručnim suradnicima, pomoćnicima u nastavi te roditeljima učenika s ADHD-om. Stoga je nužno implementirati promjene u obrazovnom sustavu, uzimajući u obzir mišljenja učitelja. S obzirom na rezultate u kojima kao izazove učitelji između ostaloga navode nepotpun stručni tim, to jest nedostatak stručnjaka, različita mišljenja stručnjaka oko načina rada s učenikom, nedostatak podrške od strane stručnih suradnika, manjak pomoćnika u nastavi te poteškoće u suradnji s roditeljima, potrebno je jačati suradnju i timski rad među učiteljima, stručnjacima, pomoćnicima u nastavi i roditeljima. Nadalje, bitno je osigurati dovoljan broj stručnjaka koji će biti osposobljeni za pružanje podrške učiteljima te uz to educirati i povećati broj pomoćnika u nastavi koji bi onda također mogli pridonijeti smanjenju izazova učitelja u radu s učenicima s ADHD-om. Iako rezultati istraživanja navode da učitelji koriste veliki broj individualiziranih pristupa u radu s učenicima s ADHD-om, neke od važnih pristupa individualizacije za rad s ovom populacijom ipak koristi jako mali broj njih. S obzirom da bi korištenje ispravnih individualiziranih pristupa u radu s ovom populacijom moglo pridonijeti i kvalitetnijem obrazovanju učenika, a samim time i smanjenju izazova učitelja u radu, bitno je da se učitelje kroz edukacije informira i u tom području. Pandemija Covid-19 dodatno je učiteljima otežala rad s učenicima s ADHD-om, donoseći neke nove izazove. Naposljetku, nema statistički značajnih razlika između razrednih i predmetnih učitelja u suočavanju s izazovima u radu s ovom populacijom, niti je utvrđena statistički značajna povezanost između zadovoljstva poslom te radnog staža učitelja s izazovima u radu s učenicima s ADHD-om.

Smanjenje izazova s kojima se učitelji susreću u radu s učenicima s ADHD-om ključno je za unaprjeđenje njihovog rada, mentalnog zdravlja i kvalitete obrazovanja svih učenika u razredu s obzirom da izazovi s kojima se učitelji suočavaju mogu negativno utjecati i na sve njih. Potrebno je posvetiti pažnju ovoj važnoj temi i raditi na smanjenju izazova kako bi se postigao što bolji rad učitelja i kvalitetno obrazovanje za sve učenike.



## 7. POPIS LITERATURE

1. Američka psihijatrijska udruga (2014): Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, 5. izdanje. Zagreb: Naklada Slap.
2. Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W., i Shanley, D. C. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49 (6), 511-525.
3. Arvelo-Rosales, C. N., Alegre de la Rosa, O. M., i Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial training of primary school teachers: Development of competencies for inclusion and attention to diversity. *Education Sciences*, 11(8), 413.
4. Barkley, R. A. (Ed.), (2015). Attention-deficit/ hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (4th ed.). New York, NY: Guilford Press.
5. Bouillet, D., Domović, V. i Ivančević, S. (2017). Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53 (2), 32-46.
6. Bru, E. (2009). Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils. *Social Psychology of Education*, 12, 461-479.
7. Bussing, R., Gary, F. A., Leon, C. E., Garvan, C. W., i Reid, R. (2002). General classroom teachers' information and perceptions of attention deficit hyperactivity disorder. *Behavioral Disorders*, 27(4), 327-339.
8. Corbin, C. M., Alamos, P., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., i Brown, J. L. (2019). The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, 77, 1-12.
9. Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: An international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517-538.
10. Davies, R. (2010). Identifying a weakness in the UK education system of supporting children with complex social, emotional and behavioural difficulties/ADHD-is government policy preventing effective inclusion for some pupils? (Doktorska disertacija). University of Greenwich.
11. de Graaf, G., Van Hove, G. i Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57 (1), 21-38.

12. Department of Education. (2001). Education white paper 6: Special needs education: Building an inclusive education and training system. Pretoria: Department of Education.
13. Dort, M., Strelow, A. E., Schwinger, M. i Christiansen, H. (2020). Working with children with ADHD—a latent profile analysis of teachers' and psychotherapists' attitudes. *Sustainability*, 12 (22), 9691.
14. DuPaul, G. J. i Jimerson, S. R. (2014). Assessing, understanding, and supporting students with ADHD at school: Contemporary science, practice, and policy [Editorial]. *School Psychology Quarterly*, 29 (4), 379–384.
15. DuPaul, G. J., Jitendra, A. K., Tresco, K. E., (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder: Are there gender differences in school functioning?. *School Psychology Review*, 35 (2), 292-308.
16. Edwards, J. H. (2002). Evidenced-based treatment for child ADHD:" Real-world" practice implications. *Journal of Mental Health Counseling*, 24 (2), 126-139.
17. Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher–student relationship: A systematic literature review. *Emotional and behavioural difficulties*, 24 (2), 136-155.
18. Farrell, M. (2003). Understanding special educational needs: a guide for student teachers. London i New York: RoutledgeFalmer.
19. Gershon, J. (2002). A meta-analytic review of gender differences in ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 5 (3), 143–154.
20. Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P. i Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 0-0.
21. Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., i Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 10 (2), 79-89.
22. Guberac, A. (2020). Prilagodba razrednoga ozračja za integraciju djece s ADHD-om. (Diplomski rad). Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
23. Hariparsad, S. D. (2010). Challenges facing educators' in the inclusion of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) learners in the mainstream classroom (Doktorska disertacija). University of Zululand.
24. Hong, Y. (2008). Teacher's perceptions of young children with ADHD in Korea. *Early Child Development and Care*, 2008, 178 (4), 399-414.

25. Igrić, Lj., Cvitković, D. i Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45 (1), 31-38.
26. Jacobsen, K. (2013). Educators' experiences with disruptive behavior in the classroom. (Clinical research paper). Faculty of the School of Social Work, University of St. Thomas, Minnesota.
27. Jerome, L., Gordon, M. i Hustler, P. (1994). A Comparison of American and Canadian Teachers' Knowledge and Attitudes towards Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Adhd). *The Canadian Journal of Psychiatry*, 39 (9), 563–567.
28. Jerome, L., Gordon, M., i Hustler, P. (1994). A comparison of American and Canadian teachers' knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *The Canadian Journal of Psychiatry*, 39 (9), 563-567.
29. Juretić, Z., Bujas Petković, Z. i Ercegović, N. (2011). Poremećaj pozornosti/hiperkinetski poremećaj u djece i mladeži. *Paediatrica Croatica*, 55 (1), 61-66.
30. Jurin, M. i Sekušak-Galešev, S. (2008). Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD)-multimodalni pristup. *Paediatrica Croatica*, 52 (3), 195-201.
31. Kadum-Bošnjak, S. (2006). Dijete s ADHD poremećajem i škola. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 1 (2), 113-121.
32. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 0-0.
33. Kendall, L. (2016). 'The teacher said I'm thick!' Experiences of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder within a school setting. *Support for Learning*, 31 (2), 122-137.
34. Kocijan-Hercigonja, D., Buljan-Flander, G. i Vučković, D. (2004). Hiperaktivno dijete: uznemireni roditelji i odgajatelji. Jastrebarsko: Naklada Slap
35. Kos, J. M., Richdale, A. L., i Hay, D. A. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 147-160.
36. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65 (Tematski broj), 233-247.

37. Lewis, I. i Bagree, S. (2013) *Teachers for All: Inclusive Teaching for Children with Disabilities*. International Disability and Development Consortium Report. Hollingsworth, Cheshire: Enabling Education Network.
38. Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik*, 67 (2), 265-285.
39. McKnight, C. (2015). *Teacher knowledge, skill. and willingness to work with students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)*. (Theses and Dissertations). College of Education, Rowan University.
40. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*. Radna inačica.
41. Novak, I. (2018). *Uloga učitelja u radu s djecom s teškoćama u razvoju*. (Diplomski rad). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište u Puli, Pula.
42. Opić, S. i Kudek Mirošević, J. (2011). Handling Students with ADHD Syndrome in Regular Elementary Schools. *Napredak*, 152 (1), 75-92.
43. Pijl, S. J. i Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 93-105.
44. Polanczyk, G.V., Willcutt, E.G., Salum, G.A., Kieling, C. i Rohde, L.A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: An updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43, 434–442.
45. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*: Narodne novine, br. 24/2015.
46. Radetić-Paić, M. (2018). Samoprocjene znanja učitelja o učenicima s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem s obzirom na godine radnoga iskustva. *Školski vjesnik*, 67 (2), 239-250.
47. Sekušak-Galešev, S., Frey Škrinjar, J., i Masnjak, L. (2015). Ispitivanje socijalne uključenosti i kvalitete podrške u sustavima predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja za djecu i učenike s poremećajem iz autističnog spektra (PAS) i deficitom pažnje i hiperaktivnim poremećajem (ADHD). *Izviješće o istraživanju*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
48. Skočić Mihić, S., Sekušak Galešev, S. i Kehonjić, S. (2021). Učiteljska procjena znanja o simptomima, etiologiji i tretmanu ADHD-a. *Metodički ogledi*, 28 (2), 171-191.

49. Skočić Mihić, S., Vlah, N. i Šokić, M. (2018). „Stavovi odgajatelja i učitelja prema inkluziji djece s oštećenjem sluha“. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 54 (1), 69-82.
50. Stormont, M. (2001). Social outcomes of children with AD/HD: Contributing factors and implications for practice. *Psychology in the Schools*, 38 (6), 521-531.
51. Topkin, B., i Roman, N. V. (2015). Attention Deficit Disorder (ADHD): Primary school teachers' knowledge of symptoms, treatment and managing classroom behaviour. *South African Journal of Education*, 35(2), 988-988.
52. Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B. i Kline, L. S. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36, 321-326.
53. 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*, 5(4), 431-462.
54. Zagorec, A. (2018). Kompetencije učitelja za rad s djecom s teškoćama u razvoju. (Diplomski rad). Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
55. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi: Narodne novine, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20.
56. Zrilić, S. i Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 141-153.

## 8. POPIS TABLICA

Tablica 1 Godine radnog staža u struci (Frekvencije odgovora, N=63).....	19
Tablica 2 Radno mjesto (Frekvencije odgovora, N=63) .....	19
Tablica 3 Učitelji predmetne nastave (Frekvencije odgovora, N=40).....	20
Tablica 4 Mjesta u kojima su ispitanici zaposleni (Frekvencija, N=63) .....	21
Tablica 5 Iskustvo s učenicima s ADHD-om u dosadašnjem radu (Frekvencija, N=63).....	23
Tablica 6 Način na koji se ispitanici informiraju o ADHD-u (Frekvencija, N=63) .....	23
Tablica 7 Osposobljenost za rad s učenicima s ADHD-om (Frekvencija, N=63).....	24
Tablica 8 Potreba za dodatnim edukacijama za rad s učenicima s ADHD-om (Frekvencija, N=63) ...	25
Tablica 9 Upoznatost sa specifičnim metodama i prilagodbama koje se koriste u radu s učenicima s ADHD-om (Frekvencija, N=63) .....	25
Tablica 10 Izazovi učitelja u izravnom radu s učenicima s ADHD-om (Frekvencija, N=63) .....	27
Tablica 11 Izazovi učitelja u izravnom radu s učenicima s ADHD-om (aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (SD), raspon odgovora (min i max, 1 – najmanji izazov i 5- najveći izazov), N=63) .....	28
Tablica 12 Izazovi kod ocjenjivanja i uključivanja učenika s ADHD-om u rad s ostalim učenicima iz razreda .....	29
Tablica 13 Strategije koje učitelji koriste za rješavanje izazova na koje nailaze u radu s učenicima s ADHD-om .....	30
Tablica 14 Izazovi u radu s učenicima s ADHD-om za koje učitelji smatraju da je vrijedno spomenuti .....	31
Tablica 15 Utjecaj izazova učitelja u radu s učenicima s ADHD-om na njihovu motivaciju za daljnji rad.....	32
Tablica 16 Izazovi s kojima se učitelji suočavaju u suradnji sa stručnim suradnicima.....	33
Tablica 17 Izazovi s kojima se učitelji suočavaju u suradnji s pomoćnicima u nastavi .....	34
Tablica 18 Izazovi s kojima se učitelji suočavaju u suradnji sa roditeljima učenika s ADHD-om.....	35
Tablica 19 Individualizirani postupci koje učitelji koriste u radu s učenicima s ADHD-om.....	36
Tablica 20 Stručnjaci s kojima učitelji surađuju u izradi IEP-a .....	37
Tablica 21 Izazovi u radu s učenicima s ADHD-om za vrijeme pandemije Covid-19 (školska godina 2019./2020. i školska godina 2020./2021.), Frekvencija; N=63.....	38
Tablica 22 Dodatne prilagodbe za učenike s ADHD-om za vrijeme online nastave (Frekvencija, N=63) .....	38
Tablica 23 Mjera koliko je učiteljima bio potreban veći Angažman za pripremu materijala za učenike s ADHD-om za vrijeme online nastave (Frekvencija, N=63).....	39
Tablica 24 Način na koji su učitelji pružali podršku učenicima s ADHD-om za vrijeme online nastave .....	40
Tablica 25 Rezultati Mann-Whitney testa.....	41
Tablica 26 Zadovoljstvo poslom (Frekvencija, N=63).....	41
Tablica 27 Povezanost između zadovoljstva poslom učitelja i izazova u radu s učenicima s ADHD-om/ Povezanost između radnog staža učitelja i izazova u radu s učenicima s ADHD-om .....	42