

Izazovi u obrazovanju darovite djece s teškoćama učenja i ADHD poremećajem

Vranješ, Patricija

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:701203>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-23**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Izazovi u obrazovanju darovite djece s teškoćama učenja i ADHD
poremećajem

Patricija Vranješ

Zagreb, lipanj 2021.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Izazovi u obrazovanju darovite djece s teškoćama učenja i ADHD
poremećajem

Patricija Vranješ

Izv.prof.dr.sc. Daniela Cvitković

Zagreb, lipanj 2021.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Izazovi u obrazovanju darovite djece s teškoćama učenja i ADHD poremećajem* 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: Patricija Vranješ

Mjesto i datum: Zagreb, lipanj 2021.

ZAHVALA

Od srca se zahvaljujem svojoj mentorici izv.prof.dr.sc. Danieli Cvitković koja mi je dala ideju za ovaj rad i strpljivo me usmjeravala u njegovoj realizaciji. Hvala Vam za svaki savjet i riječi ohrabrenja koje su mi olakšale pisanje ovog diplomskog rada.

Velika hvala dječaku i njegovoj majci koji su sudjelovali u ovom istraživanju. Bez njih ne bi bilo ovog diplomskog rada. Uz njih sam izgradila više aspekata sebe i puno sam naučila. Hvala im na divnoj suradnji i podršci koju mi pružaju već duže vrijeme. Oni su postali moja druga mala obitelj u novom gradu.

Hvala mojoj obitelji koja je uz mene cijeli život i podupire me u ostvarivanju mojih snova. Oni su mi me naučili vrijednostima života i zbog njih sam postala osoba kakva sam danas. Hvala im na ljubavi, podršci i trudu koje mi cjeloživotno pružaju.

Mojoj ljubavi neizmjerne hvala na pažnji, podršci i sreći koju mi pruža. Uz tebe se osjećam voljeno i sigurno!

Hvala mojim curama, mojim zvjezdicama, što su upotpunile moje studentske dane. Prije šest godina postala sam bogatija za pet predivnih osoba koje nikada neće nestati iz mog života.

SAŽETAK

Izazovi u obrazovanju darovite djece s teškoćama učenja i ADHD poremećajem

Ime i prezime studentice: Patricija Vranješ

Ime i prezime mentorice: Izv.prof.dr.sc. Daniela Cvitković

Program/modul na kojem se polaže diplomski ispit: Edukacijska rehabilitacija / Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

Sažetak rada:

Teškoće učenja odnose se na brojne poremećaje koji mogu utjecati na stjecanje, organizaciju, zadržavanje, razumijevanje ili upotrebu verbalnih ili neverbalnih informacija. Darovitost je definirana kao sklop osobina koje učeniku omogućavaju trajno postignuće nadprosječnih rezultata u jednom ili više područja ljudske djelatnosti. Darovita djeca brže uče, svladavaju prepreke uspješnije, pronalaze neobične i drugačije načine za rješavanje problema te pokazuju velik interes za aktivnosti koje zahtijevaju razumijevanje. ADHD poremećaj utječe na pažnju te kontrolu impulzivnosti i hiperaktivnosti. Potrebno je razmisliti što će se dogoditi kada se ove tri vrste teškoća u razvoju udruže i dobijemo djecu koja su, po riječima James. J. Gallagera „twice ili dually exceptional“.

Svrha ovog diplomskog rada je dobiti uvid u karakteristika darovitog djeteta s teškoćama učenja i ADHD-om te ih povezati s uočenim izazovima u obrazovanju. Prikupljanje podataka provedeno je putem polustrukturiranog intervjua s majkom te opažanjem kroz neposredni rad s dječakom.

Dobiveni rezultati pokazuju kako se darovitost, teškoće učenja i ADHD u svakoj situaciji različito manifestiraju. U svakoj situaciji različito koegzistiraju i maskiraju jedno drugo. Zbog njihovog utjecaja uočeno je kako dječak doživljava jedinstvene izazove u obrazovanju. Na temelju istraživanja dobivene su smjernice za rad s darovitim djetetom s teškoćama učenja i ADHD-om, a to su: ranija obrada školskog sadržaja, prilagođena raspodjela vremena, usmjeravanje fokusa, metode učenja, materijali za učenje i prilagodba materijala. Važno je naglasiti kako sve ove smjernice ne moraju biti učinkovite za svako dijete s istom kombinacijom teškoća, već treba primarno provesti procjenu djeteta.

Ključne riječi: darovitost, teškoće učenja, ADHD poremećaj, obrazovanje

SUMMARY (ABSTRACT)

Title: Challenges in education for gifted children with learning disabilities and ADHD

Learning difficulties refer to disorders that can affect the acquisition, organization, retention, understanding, or use of verbal or nonverbal information. Giftedness is defined as a set of qualities that enable a student to achieve above-average results in one or more areas of human activity. Gifted children learn faster, overcome obstacles more successfully, find unusual and different ways to solve problems, and show great interest in activities that require understanding. ADHD disorder affects attention and control of impulsivity and hyperactivity. We need to think about what will happen when these three types of developmental disabilities come together and then there are children who are, according to James. J. Gallagher's "twice or dually exceptional".

The purpose of this thesis is to gain insight into the characteristics of a gifted child with learning disabilities and ADHD and connect them with the identified challenges in education. Data collection was conducted through a semi-structured interview with the mother and through observation as direct work with the boy.

The results show how giftedness, learning difficulties and ADHD manifest differently in each situation. In each situation they coexist differently and mask each other. Because of their influence, it has been observed that the boy experiences unique challenges in education. Based on the research, guidelines for working with a gifted child with learning disabilities and ADHD are: earlier processing of school content, adjusted time allocation, focusing, learning methods, learning materials and adaptation of materials. It is important to emphasize that all of these guidelines may not be effective for every child with the same combination of difficulties.

Key words: giftedness, learning disabilities, ADHD, education

Sadržaj

| | |
|---|----|
| 1. Uvod..... | 1 |
| 1.1 Darovitost..... | 1 |
| 1.1.1. Definicija..... | 1 |
| 1.1.2. Karakteristike..... | 2 |
| 1.1.3. Identifikacija..... | 4 |
| 1.1.4. Programiranje u radu s darovitom djecom..... | 4 |
| 1.2. Teškoće učenja..... | 6 |
| 1.2.1. Definicija..... | 6 |
| 1.2.2. Karakteristike..... | 7 |
| 1.2.3. Identifikacija..... | 9 |
| 1.2.4. Komorbiditet..... | 10 |
| 1.2.5. Programiranje u radu s djecom teškoćama učenja..... | 10 |
| 1.3. ADHD..... | 11 |
| 1.3.1. Definicija..... | 11 |
| 1.3.2. Karakteristike..... | 12 |
| 1.3.3. Identifikacija..... | 13 |
| 1.3.4. Komorbiditet..... | 15 |
| 1.3.5. Programiranje u radu s djecom s ADHD-om..... | 16 |
| 1.4. Postupak utvrđivanja primjerenog oblika školovanja za učenike s teškoćama u Republici Hrvatskoj..... | 18 |
| 1.5 Darovito dijete s teškoćama..... | 19 |
| 1.5.1. Twice exceptional..... | 19 |
| 1.5.2. Identifikacija..... | 21 |
| 1.5.3. Karakteristike..... | 22 |
| 1.5.4. Programiranje u radu s darovitim učenicima s teškoćama..... | 23 |
| 1.6. Zakonske odredbe u Republici Hrvatskoj za darovite učenike s teškoćama..... | 26 |
| 1.7. Zakonske odredbe u SAD-u za darovite učenike s teškoćama..... | 29 |
| 2. Problem istraživanja..... | 30 |
| 3. Cilj i istraživačka pitanja..... | 31 |
| 4. Metode prikupljanja podataka..... | 32 |
| 4.1. Sudionici istraživanja..... | 32 |
| 4.2. Metode prikupljanja podataka..... | 33 |
| 4.2.1. Intervju..... | 33 |
| 4.2.2. Opservacija..... | 35 |
| 4.3. Način provedbe istraživanja..... | 35 |

| | |
|--|----|
| 4. Kvalitativna analiza podataka | 36 |
| 6. Interpretacija nalaza istraživanja..... | 45 |
| 6.1. Karakteristike prisutnosti darovitosti u komorbiditetu s drugim teškoćama..... | 45 |
| 6.2. Utjecaj darovitosti u komorbiditetu s teškoćama učenja i ADHD-om na obrazovanje djeteta.. | 48 |
| 6.3. Učinkovite strategije i tehnike učenja za darovitog učenika s teškoćama učenja i ADHD-om. | 52 |
| 7. Rasprava..... | 59 |
| 8. Zaključak..... | 61 |
| 9. Literatura..... | 63 |
| PRILOZI | 69 |

1. Uvod

1.1 Darovitost

1.1.1. Definicija

Neka djeca tijekom djetinjstva za razliku od ostale djece postaju radoznalija, bolje povezuju stvari i pojmove, razumiju uzroke i posljedice te počinju izvršavati složenije zadatke prije druge djece iste dobi (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008). Ona mnoge stvari rade prije, brže, uspješnije i bolje od svojih vršnjaka i postižu bolja i veća postignuća te ih zbog toga zovemo darovitom djecom (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008).

Prema Okviru za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika (2016) darovitost se definira kao sklop, visoko natprosječnih općih ili specifičnih sposobnosti, visokoga stupnja kreativnosti i motivacije koji darovitima omogućava razvijanje izvanrednih kompetencija i dosljedno postizanje izrazito natprosječnih postignuća i/ili uradaka u jednome ili više područja.

Darovitost se može izraziti u raznim okolnostima kroz različite aktivnosti koje spadaju u brojna područja ljudskih sposobnosti (intelektualne, kreativno- stvaralačke, socioemocionalne i senzomotorne). Svako dijete je darovito u određenom području i već od rane dobi pokazuje izniman interes i rezultate u nekom području (Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika, 2016). Sposobnosti darovitih dijele se po područjima: opće intelektualne sposobnosti, stvaralačke (kreativne) sposobnosti, sposobnosti za pojedina nastavna i znanstvena područja, socijalne i rukovodne sposobnosti, sposobnosti za pojedina umjetnička područja te psihomotorne sposobnosti (Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika, 1991).

Prije svega, potrebno je razlikovati pojam darovite djece od pojma djeteta genija. Genije nazivamo ono dijete koje pokazuje ekstremnu nadarenost za jedno područje, dok darovito dijete može biti nadareno u više područja istovremeno (Šarić, 2016).

Dok se govori o darovitosti potrebno je razlikovati potencijalnu i ostvarenu darovitost. Jedno se odnosi na posjedovanje neuvježbanih prirođenih visoko natprosječnih sposobnosti u

nekom području, a drugo na sustavno razvijene sposobnosti, izvrsno ovladavanje vještinama i znanjima te izuzetnu izvedbu u nekom području (Koren, 1989). Da bi se od potencijalne darovitosti došlo do ostvarene potrebni su i prirođena dispozicija, ali i okolinski (obiteljska, školska i šira sredina, osobe, kritični događaji, okolnosti) i osobni činitelji (motivacija i osobine ličnosti) (Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika, 2016).

1.1.2. Karakteristike

Postoje određeni rani znakovi prema kojima možemo prepoznati darovito dijete, a to su: prijevremeni tjelesni razvoj, ubrzan razvoj govora i razumijevanja jezika, dugotrajno zadržavanje pažnje, pamćenje detalja, zanimanje za nepoznatim stvarima te prekomjerna osjetljivost (Šarić, 2016). Poneka darovita djeca imaju intenzivnije reakcije na buku, bol i nelagodu te frustraciju nego što je to uobičajeno (Winner, 2005). Darovitu djecu karakterizira brz, efikasan i samostalan način razmišljanja (Winner, 2005). Vrlo su znatiželjna za svijet oko sebe, privlače ih stvari, osobe i aktivnosti koje ih okružuju te pri susretu s problemom ga detaljno istražuju i pri tome ostaju uporna dok ne dođu do zaključka (Winner, 2005). Takva djeca rade da bi zadovoljila sebe, a vanjski znakovi uspješnosti i priznanja ne znače onoliko koliko znače djeci koja rade samo zbog njih (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008).

Winner (2005) navodi kako darovitost ima tri karakteristike: 1) prijevremena razvijenost (brže napredovanje od prosječne djece), 2) inzistiranje da sviraju po svom (viša kvaliteta postignuća, drugačiji putovi učenja, samostalnost i samopouzdanje), 3) žar za svladavanjem (visoka motiviranost, opsesivan interes).

Odgovitelji darovitu djecu opisuju izrazima „više od drugih“, „prije svih“, „uspješnije od vršnjaka“, „na drugačiji način“ (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008). Ova djeca pokazuju interes za šah i slične aktivnosti koje zahtijevaju više logičke operacije (Šarić, 2016). Pri učenju traže minimalnu pomoć odraslih jer samostalno uče kroz iskustva i vole sve pokušati sami (Šarić, 2016).

Darovita djeca pokazuju veliki interes i neiscrpnu znatiželju, veliki entuzijazam u radu i volju kako bi zadovoljili svoje specifične interese (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008).

Vidljiva je velika usmjerenost cilju za vrijeme rada na zadatku koji pripada području interesa (Winner, 2005). U njihovom radu ističu se upornost, visoka koncentracija i izražena potreba

za uspjehom (Winner, 2005). Za sve je to zaslužna njihova intrinzična motivacija, a ne vanjske nagrade (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008). Za njih je nagrada uspjeh, stoga si postavljaju sve složenije ciljeve u aktivnostima (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008).

U odnosu na intelektualne sposobnosti, koje su nadprosječne, socijalne i emocionalne osobine darovitih su ipak bliže njihovoj kronološkoj dobi. Unatoč širem opsegu znanja i drugačijem načinu razmišljanja, oni su još uvijek djeca (Cvetković Lay, 2002). Darovito dijete, kao i svako drugo dijete, ima potrebu družiti se s vršnjacima i ima potrebu da ga ostala djeca prihvaćaju (Cvetković Lay, 2002). Ova djeca se razlikuju od svojih vršnjaka samo u onom području u kojem pokazuju darovitost (Bakoš, Kovačić, 2013). Problem je što ih vršnjaci često smatraju napornima, štreberima, ulizicama, hvalisavcima, previše dominantnima ili nepristojnima (Bakoš, Kovačić, 2013). Posljedično, darovita djeca često doživljavaju unutarnji sukob između svoje potrebe za uspjehom i potrebe da budu prihvaćeni među vršnjacima (Bakoš, Kovačić, 2013). Zbog čestog izdvajanja iz vršnjačke skupine, ranijeg prelaska u viši razred i velikog broja izvanškolskih aktivnosti, darovita djeca nemaju mogućnost ostvarivanja prijateljstava (Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika, 2016). Darovita djeca često se ne slažu s postupcima druge djece i smatraju ih neozbiljnima i neoriginalnima, stoga se posljedično mogu javiti sukobi i vršnjačko nasilje (Bakoš, Kovačić, 2013).

Kod darovite djece moguća je pojava teškoća u emocionalnom području koje se manifestiraju kao potištenost i povlačenje u sebe, negativna slika o sebi, manjak samopouzdanja i samopoštovanja, osjećaj neprihvatanja i nevoljenosti, jače izražene emocionalne reakcije, već i kod najmanjeg neuspjeha (Cvetković Lay, Sekulić Majurec 2008). Kod neke darovite djece moguća je pojava negativnih obrazaca ponašanja poput agresivnosti, dosade, frustriranosti, pretjerane osjetljivosti te upravljanja odraslima (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008). Ovi obrasci ponašanja često se pojavljuju zbog nezadovoljenih odgojno-obrazovnih potreba, odnosno okolina nije dovoljno izazovna djetetu te zahtijeva da uči ono što već zna (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008). Ponekad je pak ta okolina previše ima nerealna očekivanja i natjecateljski je nastrojena te pri tome zanemaruje ostale potrebe djeteta (Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanja postignuća darovite djece i učenika, 2016). Zbog prisutne razlike između intelektualnog i socioemocionalnog razvoja dijete doživljava unutarnje sukobe (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008). Uzrok navedenih emocionalnih teškoća nije samo darovitost djeteta, već i često nerazumijevanje i neprikladno reagiranje okoline na

darovito dijete (Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika, 2016).

1.1.3. Identifikacija

Raznolikost sposobnosti i osobina čini darovitu djecu heterogenom skupinom što konačno dovodi do toga da njihova identifikacija predstavlja složen i kontinuiran postupak (Koren, 1989). Identifikacija darovite djece je složen i timski proces koji vodi i koordinira psiholog u zajedničkoj suradnji s učiteljima, odgajateljima, ostalim stručnjacima i roditeljima (Koren, 1989). Proces identifikacije može biti otežan ako se uz darovitost u komorbiditetu nađu još i niski socioekonomski status, kulturna različitost, niska školska postignuća, teškoće u razvoju i ponašanju, niska motivacija za rad, te darovitost u području koje karakteristično za suprotni spol (npr. djevojčice u području matematike ili dječaci u umjetničkim područjima) (Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika, 2016).

Tradicionalno su za identifikaciju darovitosti upotrebljavani isključivo testovi inteligencije, no danas je poznato kako darovitost uključuje više elemenata od samog postignuća na testu inteligencije (Đorđević, 2008). Vrlo važne informacije pružaju roditelji i učitelji jer su oni prvi koji mogu uočiti pokazatelje darovitosti (Đorđević, 2008). Promatraju se djetetova postignuća u pojedinim predmetima i aktivnostima, djetetova kreativnost, rezultati s raznih natjecanja, postignuća na međunarodnih istraživanjima te izvještaji vršnjaka (Đorđević, 2008).

Prema Koren (1989) identifikacija darovite djece se sastoji od dviju različitih faza: otkrivanje i identifikacija. Otkrivanje ili uočavanje je faza u kojoj ključnu ulogu imaju roditelji, vršnjaci, odgajatelji i stručni suradnici koji prepoznaju pokazatelje koji kod djeteta upućuju na darovitost (Koren, 1989). Nakon toga slijedi faza identifikacije ili utvrđivanja u kojoj je vrši procjena i mjerenje sposobnosti, osobina i kompetencija učenika u svrhu određivanja vrste i stupnja darovitosti (Koren, 1989).

1.1.4. Programiranje u radu s darovitom djecom

U radu s darovitom djecom treba voditi računa o sljedećim stvarima. Djeca koju se prisiljava da razvijaju svoju darovitost često budu nesretna (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008). Darovitu djecu ne treba podsjećati na obveze koje su dio njihovih specifičnih interesa, nego

ih treba podsjećati na sve ostale obveze i brinuti da imaju dovoljno vremena za njih (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008). Za rad s darovitom djecom važno je da odgojitelji i učitelji posjeduju dobre vještine vođenja razgovora, da postavljaju pitanja, usmjeravaju, slušaju i promatraju darovito dijete (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008). Okolina mora naučiti razliku između djeteta koje roditelji konstantno potiču na učenje te djeteta koje samoinicijativno pita te zahtijeva od odraslih da mu pomognu pronaći željene informacije pritom ne dopuštajući da ga odrasli motiviraju na učenje (Cvetković Lay, Sekulić Majurec, 2008).

Pri kreiranju postupaka stručnjaci se mogu koristiti s nekoliko načina rada s darovitom djecom. Prvi način je grupiranje učenika po sposobnostima, tj. da se djeca raspodjele u grupe koje okvirno odgovaraju njihovim sposobnostima (Good, Brophy, 1993). To je važno jer ako darovito dijete stavimo u skupinu s djecom s nižim sposobnostima, može se osjećati zapostavljeno (Good, Brophy, 1993). Darovita djeca trebaju sama sebi postavljati ciljeve i usmjeravati i pomoći drugoj djeci pri učenju (Good, Brophy, 1993). Drugi način rada je akceleracija, odnosno prijevremeni polazak djeteta u školu ili preskakanje razreda (Gross, 1993). Stručnjaci se za razliku od roditelja slažu kako ovo nije najprimjereniji pristup jer se ovim postupkom oduzima djetetu vrijeme djetinjstva (Gross, 1993). Isto tako, smatraju kako će ovo doprinijeti intelektualnom razvoju djeteta, ali ne i fizičkom i socijalnom razvoju jer dijete ne provodi vrijeme s vršnjacima (Gross, 1993). Ipak Winner (2005) se zalaže za akceleraciju jer smatra da se učenika sputava ukoliko nije u razredu koji je u skladu s njegovim intelektualnim sposobnostima. Kearney (1989) kao rješenje spominje školovanje kod kuće. U SAD- u ovaj pristup je dosta raširen i popularan, no i on ima svoje pozitivne i negativne aspekte (Kearney, 1989). Ovakav oblik školovanja može biti koristan ukoliko roditelj ima dovoljno sposobnosti, volje i vremena (Kearney, 1989). Negativan utjecaj se očituje na socijalni aspekt djetetovog razvoja gdje on gubi iskustvo socijalizacije s vršnjacima (Kearney, 1989). Kao još jedno rješenje nude se škole za darovite učenike, što se također počelo primjenjivati u SAD-u kao oblik obrazovanja (Winner, 2005). Da bi dijete bilo odabrano u tu školu, već u vrtiću prolazi kroz razna testiranja kako bi se utvrdile posebne sposobnosti (Winner, 2005). U takvim vrstama škola nastavni sati duže traju i potiče se samostalnost učenika u radu (Winner, 2005). Učenici tih škola često ostvaruju izvrsne rezultate na lokalnim i svjetskim natjecanjima (Berger, 1994).

U Republici Hrvatskoj prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (1991) osnovna škola je dužna omogućiti darovitim učenicima: rad po programima

različite težine i složenosti, izborne programe, grupni i individualni rad, rad s mentorom, raniji upis, akceleraciju ili završavanje osnovnog obrazovanja u kraćem vremenu od propisanog, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, kontakte sa stručnjacima iz područja interesa te pristup izvorima specifičnog znanja.

Daroviti učenici svladavaju redovni ili diferencirani nastavni program u razrednom odjelu, u posebnoj odgojno-obrazovnoj grupi i individualno (Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika, 1991). Diferencirani program temelji se na sadržajima i metodama rada koji imaju cilj osigurati razvoj darovitosti učenika. Darovitom učeniku nudi se mogućnost mentora s kojim će učenik obavljati individualan rad (Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika, 1991).

1.2. Teškoće učenja

1.2.1. Definicija

Definicija teškoća učenja prema Learning Disabilities Association of Canada-LDAC (2015) govori kako se ovaj pojam odnosi na „*brojne poremećaje koji mogu utjecati na stjecanje, organizaciju, zadržavanje, razumijevanje ili upotrebu verbalnih ili neverbalnih informacija*. Ovi poremećaji utječu na učenje osoba koje inače pokazuju barem prosječne sposobnosti razmišljanja i/ili zaključivanja. Kao takve, teškoće učenja razlikuju se od intelektualnih teškoća.“ (LDAC, 2015).

Teškoće učenja razvojni su poremećaj te se ne mogu izliječiti (Hallahan i sur., 2005). Nastaju radi genetskih i/ili neurobioloških faktora ili ozljeda koji utječu na funkcioniranje mozga zahvaćajući jedan ili više procesa povezanih s učenjem (Hallahan i sur., 2005). Stoga se utjecaj može vidjeti u sljedećim područjima: jezično procesiranje, fonološko procesiranje, vizuospacijalno procesiranje, brzinu procesiranja informacija, memoriju, pažnju i izvršne funkcije, npr. planiranje i donošenje odluka (LDAC, 2015).

Teškoće učenja se razlikuju po težini i mogu interferirati sa stjecanjem ili uporabom sljedećeg:

- o Usmeni jezik (npr. slušanje, govorenje, razumijevanje)
- o Čitanje (npr. dekodiranje, fonetsko znanje, razumijevanje riječi)

- o Pisani jezik (npr. slovkanje i pismeno izražavanje)
- o Matematika (npr. računanje, rješavanje problema) (LDAC, 2015).

Teškoće učenja su cjeloživotne, a način na koji se izražavaju može varirati tijekom čovjekova života, ovisno o interakciji između zahtjeva okoline i osobnih snaga i potreba (LDAC, 2015). Često su obilježene nižim akademskim uspjehom uz neobično visoku razinu truda i podrške (LDAC, 2015).

1.2.2. Karakteristike

Prema Orijentacijskoj listi vrsta teškoća koja je dio Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/2015) ove teškoće pripadaju podskupini 3.2. Specifične teškoće u učenju, a uključuju smetnje u području:

- 3.2.1. čitanja (disleksija, aleksija)
- 3.2.2. pisanja (disgrafija, agrafija)
- 3.2.3. računanja (diskalkulija, akalkulija)
- 3.2.4. specifični poremećaj razvoja motoričkih funkcija (dispraksija)
- 3.2.5. mješovite teškoće u učenju i
- 3.2.6. ostale teškoće u učenju.

Teškoće učenja čine heterogenu skupinu zbog velike razlike u intenzitetu i karakteristikama simptoma (LDA, n.d.). Isto tako, mogu se pojavljivati samostalno ili u komorbiditetu s drugim teškoćama (LDA, n.d.). Simptomi teškoća učenja su često nevidljivi pa ne budu ni prepoznati (LDA, n.d.). Simptomi teškoća učenja često budu pomiješani sa simptomima intelektualnih teškoća, autizma, sljepoće, gluhoće i bihevioralnih poremećaja. (LDA, n.d.) Važno je naglasiti kako teškoće učenja ne uključuju probleme nastale zbog oštećenja vida ili sluha, teškoća u motorici, intelektualnih teškoća niti zbog teškoća uzrokovanih okolinskih, kulturološkim i ekonomskim čimbenicima (Hallahan i sur., 2005).

Prema autorici Lenček i sur. (2007) glavna obilježja teškoća učenja su: prosječna i nadprosječna inteligencija, nedostatni procesi obrade uzrokovani neurološkim nedostatkom te razlika između postignuća i sposobnosti u jednom ili više područja.

Za ove učenike je karakterističan nerazmjer između njihovih intelektualnih mogućnosti i akademskih postignuća (Hallahan i sur., 2005). Isto tako, mogu istovremeno biti iznadprosječni u jednom području, a imati teškoće u drugom području (Reid i sur., 2013).

Kod mnogih učenika s teškoćama učenja uočene su teškoće selektivne pažnje koja omogućava identifikaciju bitnih informacija, odnosno odvajanje bitnog od nebitnog (Reid, Lienemann, 2006). Gledajući pažnju kao jednu od ključnih sastavnica uspješnog učenja možemo zaključiti kako će ova djeca biti izložena većoj mogućnosti neuspjeha upravo zbog toga što često uče nebitne informacije, a one bitne izostavljaju (Reid, Lienemann, 2006).

Isto tako, do neuspjeha na akademskom području može doći zbog teškoća pažnje koje doživljavaju (Reid, Lienemann, 2006). Njihovo pamćenje karakterizira sporo procesuiranje informacija i poteškoće u radnom pamćenju (Reid, Lienemann, 2006). Prisutne su i poteškoće s dosjećanjem i zadržavanjem informacija u dugoročnom pamćenju (Reid, Lienemann, 2006). Ukoliko učenik ima veći opseg prethodno usvojenog znanja, lakše će mu biti tijekom učenja usvojiti novu informaciju jer će ju povezati s prethodnim poznatim znanjem (Reid, Lienemann, 2006). Upravo je to dokaz povezanosti zadržavanja informacija i dosjećanja u dugoročnom pamćenju.

Kod učenika s teškoćama učenja primjećuje se nepovoljan sklop atribucija- načina na koji učenici objašnjavaju svoj uspjeh, tj. neuspjeh (Reid i sur., 2013). Zbog konstantnog neuspjeha imaju tendenciju svoj uspjeh pripisati vanjskim, a neuspjeh unutarnjim čimbenicima (Reid i sur., 2013).

Još jedna primijećena karakteristika je naučena bespomoćnost- vjerovanje da uloženi trud ne može dovesti do uspjeha (Reid i sur., 2013). Naučena bespomoćnost je negativno povezana s motivacijom za učenje. Ako učenik vjeruje da će ga njegov uloženi trud dovesti do neuspjeha i njegova motivacija će biti veća.

Učenici s teškoćama učenja najčešće nemaju metakognitivne vještine niti vještine regulacije (Reid, Lienemann, 2006). Zbog toga ih je potrebno podučiti tim vještinama kako bi aktivno nagledali i upravljali procesom usvajanja znanja.

Ostala obilježja koja se povezuju s teškoćama učenja su slaba motorna koordinacija, teškoće u socijalnim vještinama, lošije razvijene vještine učenja, teškoće u specijalnoj orijentaciji, perceptivne smetnje te teškoće samoregulacije (Vizek Vidović i sur., 2003).

Istraživanjima se utvrdilo kako ova djeca često doživljavaju neuspjeh što dovodi do niskog samopouzdanja (Reid, Lienemann, 2006). Oni češće postižu neuspjeh u odnosu na učenike bez teškoća (Reid, Lienemann, 2006). U nekim istraživanjima se može pronaći kako učenici s teškoćama učenja imaju veći rizik od prekida školovanja (Reid, Lienemann, 2006). Poznato je kako niska motivacija dovodi do češće pojave neuspjeha (Reid, Lienemann, 2006). Isto tako, niski akademski uspjeh dovest će djecu s teškoćama učenja do niske angažiranosti u obrazovanju (Reid, Leinemann, 2006). Pokazalo se kako neki učenici s teškoćama učenja imaju niže ocjene, niže samopouzdanje, više izostaju s nastave, češće izražavaju neprihvatljiva ponašanja i imaju veću mogućnost za neuspjeh od vršnjaka bez teškoća (Swanson, Deshler, 2003).

No nije svaki školski neuspjeh izazvan teškoćama učenja. Školski kurikulumi se često baziraju upravo na vještinama pisanja, čitanja i računanja, područjima u kojima ovi učenici imaju poteškoće (Reid i Lienemann, 2006). Isto tako, kurikulumi su kreirani prema prosječnim učenicima i njihovim sposobnostima. Strategije i tehnike učenja koje se koriste u podučavanju su često neprikladne za učenike s teškoćama učenja (Reid i Lienemann, 2006).

1.2.3. Identifikacija

Identifikacija teškoća učenja je otežana zbog mješovite etiologije, heterogenosti ove populacije te nesklada u definiranju i teorijama (Reid i sur., 2003). Do prepoznavanja najčešće dolazi u školskoj dobi jer zahtjevi u okolini postaju preveliki i učenik ih zbog svojih teškoća ne može svladati, a to se ne može objasniti postojanjem neke druge teškoće ili neadekvatnom poukom (Luca Mrđen i Kralj, 2015). Kod nekih osoba do identifikacije teškoća učenja dođe tek u odrasloj dobi, dok neki nažalost nikad ne saznaju pravi uzrok svojih problema i neuspjeha (Reid i sur., 2003). Rezultati istraživanja provedenih u Republici Hrvatskoj pokazuju kako, nažalost, postoji visok stupanj neprepoznavanja ove populacije u strukama koje se neposrednom bave djecom (Kuvač i Vancaš, 2003).

1.2.4. Komorbiditet

Teškoće učenja se često pojavljuju s različitim poremećajima uključujući poremećaje pažnje; bihevioralne, emocionalne ili senzorne poremećaje; te druga medicinska stanja (LDAC, 2015).

Teškoće koje je najčešće pojavljuju u komorbiditetu s teškoćama učenja su ADHD poremećaj i emocionalne teškoće i problemi u ponašanju i darovitost (Hallahan i sur., 2005). U oba slučaja teško je odrediti uzrokuje li i utječe li jedna teškoća na drugu ili se pojavljuju odvojeno (Hallahan i sur., 2005).

1.2.5. Programiranje u radu s djecom teškoćama učenja

Svako dijete s teškoćama učenja je jedinstveno po sebi i treba ga individualno promatrati radi njegovih jakih i slabih strana. Pri tome treba izbjegavati stigmatu da su ova djeca lijena i neinteligentna (Reid i Lienemann, 2006). Više o individualizaciji i primjerenim oblicima odgoja i obrazovanja slijedu u daljnjem poglavlju rada. Podršku je potrebno temeljiti na poticanju snaga, prepoznavanju teškoća, poznavanju zahtjeva obrazovnog sustava i transdiscipliniranom radu stručnjaka u razvoju prikladnih strategija (LDA, n.d.). Uz zadovoljene prethodne uvjete te primjenu odgovarajućih metoda i postupaka poučavanja ova djeca mogu ostvariti izvrsne rezultate (Lenček i sur., 2007). Sve intervencije moraju biti individualizirane i uključivati specifične vještine poučavanja, prilagodbe, vještine samozastupanja i kompenzacijske strategije (LDAC, 2015).

Pri kreiranju specifičnih strategija učenja potrebno je ispitati preferirani stil učenja i način pokazivanja znanja učenika (Reid i Lienemann, 2006). Učenik se ne smije osjećati izolirano, već treba biti ravnopravno uključen u nastavni proces (Posokhova, 2000).

Predloženo je da se ovim učenicima omogući više usmenog ispitivanja, a da se pri pismenom ispitivanju smanji broj zadataka koji će ispitati jednaki opseg gradiva (Reid i Lienemann, 2006). Zadatke je potrebno podijeliti na manje jedinice, jasnije ih organizirati i označiti mjesto za odgovor (Reid i Green, 2007). Kod ove djece naglasak treba staviti na razvoj selektivne pažnje, a u radu se može koristiti vizualnim sredstvima koja će isticati bitno u sadržaju (Sekušak- Galešev, 2004). Svi materijali se mogu grafički prilagoditi u smislu fonta, veličine teksta, proreda te svjetline i boje (Zikl i sur., 2015).

Učenike s teškoćama učenja korisno je podučavati strategijama koje prema Sorić (2014) dijelimo na kognitivne i metakognitivne strategije. Kognitivne strategije su misaoni postupci koje koristimo za lakše stjecanje, pohranu i dosjećanje informacija (Reid i Lienemann, 2006). Tri opće kognitivne strategije učenja su ponavljanje, organizacija te elaboracija (Ganbari-Tabel i sur., 2013). Postoje još brojne kognitivne strategije učenja uz pomoć kojih ovi učenici mogu prevladati svoje teškoće i ostvariti uspjeh.

Metakognitivne strategije učenja su još bitnije za učenje od kognitivnih strategija jer one se odnose na aktivnu kontrolu kognitivnih procesa tijekom učenja, konstantno planiranje, praćenje i provjeravanje (Sorić, 2014). One se odnose na sposobnost odlučivanja o potrebnim strategijama u zadatku, njegovom izvršavanju i nadziranju. Neke od metakognitivnih strategija su metamemorija, metarazumijevanje i metaslušanje.

1.3. ADHD

1.3.1. Definicija

ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder), poremećaj pažnje i hiperaktivnosti, jedan je od sve češćih poremećaja današnjice u djetinjstvu (Reed, 2013). Ovaj poremećaj ima dugu istraživačku povijest i različita mišljenja koja su bila puna kontroverzi, kliničkih nepouzdanih rješenja i znanstvenih rasprava (Kudek Mirošević, Opić, 2010). Simptomi ADHD-a su teškoće održavanja pažnje, poteškoće kontrole ponašanja kroz hiperaktivnost i impulzivnost u ponašanju, a svi su posljedica promjena u biokemijskim funkcijama mozga (Kudek Mirošević, Opić, 2010).

ADHD je neurorazvojni poremećaj koji se smatra jednim od najzastupljenijih poremećaja dječje i adolescentske dobi, a prisutan je u 3-5% djece (Reed, 2013). Smatra se kako je poremećaj pojavljuje tri do četiri puta više nego kod djevojčica (Reed, 2013), dok neki autori smatraju da ne postoji velika razlika u prevalenciji ADHD-a među spolovima (Mahone, 2012).

Etiološki gledano ADHD sindrom je u osnovi poremećaj moždane biokemijske strukture, a teškoće u ponašanju su njegova vanjska manifestacija (Biederman, Faraone, 2005). Znanost još uvijek nije sa sigurnošću potvrdila uzročnike ADHD-a, no poznato je kako se radi o kombinaciji više različitih čimbenika (Kudek Mirošević, Opić, 2010). Osim genetike,

istražuju se i ekološki čimbenici pa se istražuje kako ozljede mozga, prehrana i socijalna okolina doprinose pojavi ADHD-a (Kudek Mirošević, Opić. 2010). Neke studije (Mick i sur., 2002; Linnet i sur., 2003) sugeriraju potencijalnu vezu između konzumacije opojnih sredstava, kao što su alkohol i droge, tijekom trudnoće i ADHD-a u djece. Autori Biederman i Faraone (2005) navode studije koje ukazuju na komplikacije u trudnoći koje povećavaju rizik za pojavu simptoma ADHD-a. Isto tako, psihosocijalni faktori poput nižeg socijalnog statusa obitelji, stres majke u trudnoći, disfunkcionalnost obitelji, niži stupanj obrazovanja majke te samohrano roditeljstvo su se pokazali rizičnima za nastanak ADHD-a (Biederman i Faraone, 2005).

1.3.2. Karakteristike

Glavni simptomi ADHD-a su nepažnja, hiperaktivnost i impulzivnosti (DSM-V, 2013).

Prema DSM-V (2013) simptomi nepažnje kod djeteta s ADHD-om su:

- o Često ne posvećuje pažnju detaljima ili čini nepromišljene pogreške u školskom radu, na poslu ili za vrijeme drugih aktivnosti.
- o Ima teškoće s održavanjem pažnje na zadacima ili igri.
- o Čini se da ne sluša kada mu se govori.
- o Često ne slijedi upute do kraja i ne uspijeva završiti školski zadatak, kućne poslove ili dužnosti na radnom mjestu.
- o Ima teškoće s organiziranjem zadataka i aktivnosti.
- o Često izbjegava, ne voli ili odbija sudjelovanje u zadacima koji zahtijevaju kontinuirani mentalni napor.
- o Često gubi stvari potrebne u zadacima i aktivnostima.
- o Pažnju mu lako odvlače nebitni podražaji.
- o Često zaboravlja dnevne aktivnosti.

Prema DSM-V (2013) simptomi hiperaktivnosti i impulzivnosti kod djeteta s ADHD-om su:

- o Nemirno je, lupka rukama ili stopalima, vrpolti se na stolcu.

- o Ustaje sa stolca u situacijama u kojima je očekivano da ostane mirno sjediti.
- o Trči ili se penje u situacijama u kojima to nije prikladno.
- o Često se ne može mirno igrati ili sudjelovati u slobodnim aktivnostima.
- o Čini se kao da ga pokreće motor jer je uvijek u pokretu.
- o Često previše priča.
- o Daje odgovore prije nego što je pitanje dovršeno.
- o Ima teškoće s čekanjem na red.
- o Često ometa i prekida druge.

Učenici koji imaju poremećaj pažnje teško se usmjeravaju na detalje, izvršavanje zadataka, ne slušaju kada im se obraća, ne prate upute pa shodno tome ne dovršavaju ni zadatke (Sekušak-Galešev, 2004). Kao posljedica javljaju se izbjegavanje, odbijanje zadataka koji zahtijevaju dugotrajni mentalni napor (Sekušak-Galešev, 2004). Prilikom prekida zadatka vrlo se teško vraćaju na njega, a to se događa jer su lako ometeni vanjskim podražajima (Getz, 2000). Nabrojana ponašanja ne javljaju se u svim situacijama niti na isti način (Sekušak-Galešev, 2004). Veća mogućnost njihove pojave je u situacijama koje zahtijevaju trajniju pažnju ili kada informacije nisu zanimljive djetetu (Sekušak-Galešev, 2004).

1.3.3. Identifikacija

Prema DSM-V (2013) klasifikaciji dijagnostički kriteriji za ADHD su:

- o šest ili više navedenih simptoma pažnje ili hiperaktivnosti i impulzivnosti mora biti prisutno barem šest mjeseci u tolikoj razini koja nije podudarajuća s razvojnom dobi te da posljedično negativno utječe na socijalno i akademsko funkcioniranje osobe
- o simptomi se pojavljuju prije dvanaeste godine
- o simptomi su prisutni u dva ili više okruženja (kod kuće, u školi, na poslu, s prijateljima, itd.)
- o postojanje čistog dokaza da simptomi utječu na kvalitetu socijalnog, akademskog i profesionalnog funkcioniranja
- o simptomi se ne pojavljuju tijekom zbog nekog psihotičnog ili mentalnog poremećaja

ADHD se najčešće prepoznaje i dijagnosticira u osnovnoškolskoj dobi jer su tada glavni simptomi više istaknuti i ometajući djetetu (DSM-V, 2013). Simptomi koji se mogu uočiti već u predškolskoj dobi su neprestano vrpoljenje, šetanje po prostoriji, puno pričanja i postavljanja pitanja i ne obraćanje pažnje na ono što se djetetu govori (Pospiš, 1997). Kod većine osoba s ADHD-om dolazi do stabilnosti u izražavanju simptoma tijekom rane adolescencije (DSM-V, 2013). Tada simptomi hiperaktivnosti postaju manje vidljivi, dok su simptomi nepažnje i impulzivnosti još uvijek prisutni (DSM-V, 2013).

Postoje tri tipa ADHD-a (DSM-V, 2013):

- 1) kombinirani tip: kriteriji nepažnje, hiperaktivnosti i impulzivnosti prisutni barem šest mjeseci
- 2) predominantna nepažnja: kriteriji nepažnje su zadovoljeni, a kriteriji hiperaktivnosti i impulzivnosti nisu zadovoljeni barem šest mjeseci
- 3) predominantna hiperaktivnost/impulzivnost: kriteriji hiperaktivnosti i impulzivnosti su zadovoljeni, a kriteriji nepažnje nisu zadovoljeni barem šest mjeseci

Ponekad djeca sa simptomima nepažnje mogu biti neidentificirana ako su često tiha i time je manja vjerojatnost da će biti posebno primijećena (Getz, 2000). Ona mogu mirno sjediti i izgledati kao da rade svoj zadatak, ali pri tome često ne obraćaju previše pozornosti na ono što zaista treba učiniti (Getz, 2000). U usporedbi s ostalim tipovima ADHD-a imaju manje socijalizacijskih problema (Getz, 2000). Često se smatra kako djeca koja pripadaju tipovima s dominantom hiperaktivnosti i/ili impulzivnosti imaju emocionalne poremećaje ili poremećaje u ponašanju što ne odgovara uzrocima iz poremećaja ADHD sindroma (Getz, 2000).

Sve to dovodi do zaključka da je za dijagnosticiranje ADHD-a potrebno sakupiti brojne podatke o djetetu, njegovom ponašanju, okolini u kojoj živi, dokumentaciju različitih stručnjaka. Pri opisu ponašanja potrebno je vidjeti koliko su se ta ponašanja javljala kontinuirano i koliko dugo te je potrebno isključiti neke druge mogućnosti pojave istih, primjerice zdravstveno stanje koje privremeno može dovesti do simptoma ponašanja koji izgledaju kao ADHD, infekcije srednjeg uha, poteškoće s vidom, tjeskoba, depresija, smrt člana obitelji, stresne situacije u školi i dr. (Kudek Mirošević i Opić, 2010).

1.3.4. Komorbiditet

Dijagnosticiranje ADHD-a predstavlja veliki izazov zbog toga što je kod 44% djece s ADHD-om prisutna još jedna dodatna teškoća, a kod njih 43% su prisutne dvije ili više dodatnih teškoća (Barkley, 2006).

ADHD je često prisutan u komorbiditetu s teškoćama učenja i često je teško odrediti koja je od te dvije teškoće uzročnik problema kod učenika (Hallahan i sur., 2005). Česta je pojava ADHD-a u komorbiditetu s poremećajem iz spektra autizma (Cooper i sur., 2012). Moguća je pojava teškoća u receptivnom, ekspresivnom te pragmatičnom jeziku (Cooper i sur., 2012). Cooper i sur. (2012) spominju i poremećaji u ponašanju koje karakterizira antisocijalno ponašanje, primjerice fizičko nasilje, zlostavljanje, krađa te uništavanje tuđe imovine. S druge strane, moguća je pojava opozicijsko-protestnog ponašanja koje ne obuhvaća delikvenciju ni ostale karakteristike konduktivnog poremećaja, već se odnosi na neposlušno i nenasnosno ponašanje prema drugima, posebice prema autoritetu (Barkley, 2014). Zabilježena je prisutnost i depresivnog i bipolarnog poremećaja te anksioznog poremećaja (Barkley, 2006). Uz ADHD moguća je pojava i ostalih teškoća: poremećaji spavanja (Barkley, 2006; Cooper i sur., 2012), epilepsija (Barkley, 2006); poremećaji hranjenja (Plentaj, 2017), Tourettov sindrom (Barkley, 2006,) i poremećaji spavanja (Barkley, 2006; Cooper i sur., 2012).

Mnoga djeca s ADHD-om imaju teškoće pri organiziranju dnevnih obveza, stoga ih je potrebno poučavati vještinama samoorganizacije i pri tome napraviti plan koji je jednostavan i ostvariv za dijete (Kudek Mirošević, Opić, 2010). ADHD je povezan sa slabijim školskim uspjehom, problemima s vršnjacima, nižim postignućima, češćim izostancima i nižom zaposlenosti (Luca Mrđen, Puhovski, 2007). Lošiji uspjeh u školi vezan je uz simptom nepažnje, dok su lošiji odnosi s vršnjacima povezani sa simptomima hiperaktivnosti i impulzivnosti (DSM-V, 2013). Ove učenike se često opisuje kao sanjare, lijene i nesuradljive, a takav dojam stvaraju zbog neprimjerenog i promjenjivog zalaganja u školi što istovremeno zahtijeva dugotrajni napor učitelja (DSM-V, 2013). Zbog neprestanog doživljavanja neuspjeha poneki učenici s ADHD-om imaju lošiju sliku o sebi i nisku motivaciju za školu (Luca Mrđen, Puhovski, 2007). Pojedinci s prisutnim simptomima impulzivnosti često sporije uče društvena pravila, imaju teškoće stavljanja u tuđi položaj i teže prepoznaju društvene znakove (Luca Mrđen i Puhovski, 2007).

1.3.5. Programiranje u radu s djecom s ADHD-om

ADHD nije moguće liječiti, već je potrebno odabrati prikladan tretman i edukacijski plan za lakše nošenje sa simptomima (Luca Mrđen i Puhovski, 2007). Većina intervencija u školama odnosi se na razvoj akademskih, organizacijskih i socijalnih vještina, a klasične metode učitelja, poput kazni, verbalnih ukora ili udaljavanja učenika iz učionice, nedjelotvorne su za učenike s ADHD-om (Kudek Mirošević, Opić, 2010).

U procesu od identifikacije do odabira intervencija važna je uloga svakog člana stručnog tima (Paradžik i sur., 2017). Kako bi se odabrala najbolja intervencija potrebno je uzeti u obzir individualne sposobnosti djeteta, njegove snage i prednosti, raznolikost i intenzitet simptoma, prisutnost dodatnih teškoća te je potrebno sagledati obiteljsku situaciju (Paradžik i sur., 2017).

Prema Davood Meftagh i sur. (2014) kao terapija za ADHD najčešće se upotrebljavaju farmakoterapija, bihevioralna terapija i kognitivno-bihevioralna terapija. Krajem prošlog stoljeća uvedena je uporaba neurofeedbacka kao jedna od intervencija za ADHD, no potrebna je provedba dodatnih istraživanja koja bi potvrdila njezinu učinkovitost (Vitković, Martinec, Dolović, 2018).

U školskom okruženju važno je da učitelj razumije način funkcioniranja učenika s ADHD-om. Potrebno je dobiti uvid učenikove individualne karakteristike te pratiti njegov IEP nastao na temelju rada stručnog tima škole. Učenik s ADHD-om često ima slabiji školski uspjeh od svog intelektualnog potencijala, no to se može promijeniti u poticajnoj sredini (Kadum-Bošnjak, 2006). Okruženje treba razumjeti učenika i pravilno vrednovati njegove uspjehe. Učitelj treba imati poticajan i motivirajući pristup koji će rezultirati pozitivnim rezultatima kod učenika.

Autorica Kadum-Bošnjak (2006) je podijelila načela rada s učenicima s ADHD-om u četiri zahtjeva, naglašavajući individualnost i specifičnost svakog učenika s ADHD-om.

- 1) Prostor je potrebno urediti na način da se u njemu mogu organizirati različite aktivnosti. Za samostalan rad učenika predlaže se njegova klupa s koje su uklonjeni svi ometajući predmeti. Naglašava se doprinos rada u malim grupama, s naglašavanjem pravila rada.

- 2) Potrebno je dogovoriti razredna pravila ponašanja: slobodno vrijeme, način razgovora s učiteljem i drugim učenicima, sudjelovanje u diskusijama, urednost u radu, praćenje učiteljevih uputa, traženje pomoći učitelja, ulazak i izlazak iz razreda.
- 3) Preporuča se na prikladnom i vidljivom mjestu objaviti raspored razrednih aktivnosti s jasno naznačenim promjenama, znajući da je djetetu s ADHD-om rutina vrlo važna i olakšava im funkcioniranje.
- 4) Na kraju je važno pohvaliti učenike za poštivanje gore navedenih pravila.

Djetetu s ADHD-om potrebno je učenje u manjim koracima, tj. usvajanje gradiva će biti olakšano ukoliko se podijeli u manje sadržajne cjeline te ukoliko se postave ciljevi koji su u skladu s djetetovim sposobnostima (Kadum-Bošnjak, 2006). Predlaže se rastavljanje složenijih uputa u više jednostavnijih i pri tome provjeriti je li ih dijete razumjelo i usvojilo (Barkley, 2008; Kadum-Bošnjak, 2006). Pri davanju uputa dobro je stajati pored djeteta s ADHD-om koje bi trebalo sjediti u prvoj klupi bliže učiteljici (Kadum-Bošnjak, 2006). Taj položaj u razredu mu nudi najmanje distrakcija u radu i usmjereniji fokus na učitelja (Kadum-Bošnjak, 2006; Jurin, Sekušak-Galešev, 2008). Ovim učenicima je korisno na materijalima označiti (primjerice markerom) bitno u sadržaju kako bi se lakše usmjerili na bitne informacije (Kadum-Bošnjak, 2008). Djetetu s ADHD-om treba dati duže vremenske rokove za zadatke i usmeno provjeravati znanje (Kadum-Bošnjak, 2008). Kao i kod svakog djeteta, naglasak treba staviti na djetetove interese te davati dovoljno pohvala za rad (Jurin, Sekušak-Galešev, 2008). Povratna reakcija na djetetovo ponašanje, u smislu nagrada i kazni, treba biti brza, dosljedna, a pojačivači ponašanja se trebaju češće mijenjati jer brže gube svoj učinak kod djeteta s ADHD-om (Barkley, 2008). Naglašava se važnost anticipacije u radu s učenicima s ADHD-om posebice pri prelasku iz jedne u drugu aktivnost (Barkley, 2008). Prije same tranzicije u drugu aktivnost potrebno je provjeriti poznaje li dijete pravila u toj aktivnosti te jesu li mu poznate nagrade i kazne za određena ponašanja u aktivnosti (Barkley, 2008). Zbog nedostatka intrinzične motivacije učenike s ADHD-om potrebno je češće davati više manjih javnih pohvala za njihove uspjehe (Barkley, 2008). Kao jedna od korisnih metoda spominje se sistem nagrađivanja (Barkley, 2008).

U komunikacijskom procesu između učitelja i učenika s ADHD-om potrebno je: 1) uspostaviti kontakt očima, 2) govoriti jasno i normalnom jačinom glasa bez naredbi i vikanja, 3) davati upute na jednostavan način te izbjegavati davanje negativnih zahtjeva, 4) provjeriti je li učenik primio i razumio uputu (Kadum-Bošnjak, 2006).

1.4. Postupak utvrđivanja primjerenog oblika školovanja za učenike s teškoćama u Republici Hrvatskoj

Stručno povjerenstvo škole provodi utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta zbog redovitog upisa u prvi razred osnovne škole (Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava, NN 67/2014). Isto tako, provodi se zbog privremenog upisa djeteta u prvi razred osnovne škole, odgode upisa u prvi razred osnovne škole te utvrđivanja primjerenog programa osnovnog obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju (NN 67/2014). Stručno povjerenstvo škole, kada procijeni da za time postoji potreba, predlaže Stručnom povjerenstvu Ureda: a) utvrđivanje primjerenog programa osnovnog obrazovanja za učenika s teškoćama u razvoju, b) privremeno oslobađanje od već započetog školovanja, c) ukidanje rješenja o primjerenom programu osnovnog obrazovanja za učenika s teškoćama u razvoju, d) uključivanje učenika u pripremnu ili dopunsku nastavu hrvatskog jezika (NN 67/2014). Postupak pokreće Gradski ured grada Zagreba, a u ostalim dijelovima Republike Hrvatske to čine Županijski uredi državne djelatnosti (NN 67/2014). Članove Stručnog povjerenstva škole čine nadležni školski liječnik, stručni suradnici zaposleni u školi-pedagog, psiholog, edukacijski rehabilitator, logoped; te učitelj razredne nastave i učitelj hrvatskog jezika (NN 67/2014). Utvrđivanje psihofizičkog stanja učenika temelji se na: neposrednom pregledu učenika, razgovora s roditeljima, nalazu i mišljenju jedinstvenog tijela vještačenja, izvješću razrednog i/ili predmetnih učitelja o odgojno-obrazovnim postignućima, primjerenim metodama rada uz koje učenik postiže pozitivne rezultate, specifičnih nastavnih sredstava koja su korištena u radu, mišljenju razrednika o redovitosti pohađanja nastave te postignućima (ocjene) i opisnom praćenju po nastavnim predmetima (NN 67/2014). Ured dostavlja rješenje roditelju i školi kojoj učenik pripada prema upisnom području (NN 67/2014). Za učenika kojemu se određuje primjereni program osnovnog ili srednjeg obrazovanja za učenike teškoćama u razvoju rješenje se dostavlja i najbližoj školi koja provodi program školovanja utvrđen rješenjem te nadležnom školskom liječniku (NN 67/2014).

Primjereni oblici odgoja i obrazovanja učenika su: a) redoviti program uz individualizirane postupke, b) redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, c) posebni program uz individualizirane postupke i d) posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/2015).

Kao primjereni oblik odgoja i obrazovanja za učenike s teškoćama učenja i/ili ADHD poremećajem je redoviti program uz individualizirane postupke. Učenici uključeni u ovaj oblik odgoja i obrazovanja mogu svladati redoviti nastavni plan i program bez ograničavanja sadržaja, ali zbog specifičnosti u funkcioniranju zahtijevaju individualizirane postupke u radu (NN 24/2015). Učeniku se prema njegovim potrebama pružaju različiti oblici podrške, a razlikuju se s obzirom na: „samostalnost učenika; vrijeme rada; metode rada; provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika; praćenje i vrednovanje postignuća učenika; aktivnost učenika; tehnološka, didaktička i/ili rehabilitacijska sredstva za rad i primjerene prostorne uvjete“ (NN 24/2015). Individualizirani postupci se mogu primjenjivati u jednom ili više predmeta (NN 24/ 2015). Provodi se u redovitom razrednom odjelu škole, a provode ga učitelji koji izvode nastavu i ostalim učenicima u tom razredu (NN 24/2015).

Odgoj i obrazovanje ima zadaću aktivno poticati cjelovit individualni razvoj svakog učenika. Glavni preduvjet za to je stvaranje okruženja u kojem svi učenici, a isto tako i učenici s teškoćama u razvoju, imaju priliku razviti sve svoje potencijale. Učenicima je potrebno pružiti primjerenu programsku i profesionalnu potporu te pedagoško-didaktičku prilagodbu u nastavnom procesu.

1.5 Darovito dijete s teškoćama

1.5.1. Twice exceptional

Darovita djeca s teškoćama se često označavaju izrazom „twice exceptional“ ili „2e“ (Little, 2001). Izraz je prvi upotrijebio James J. Gallagher s namjerom uspostavljanja nove kategorije za djecu koja su darovita, ali istovremeno imaju i određenu teškoću (Little, 2001).

Ova djeca imaju napredne intelektualne sposobnosti koje koegzistiraju sa specifičnim teškoćama učenja koje utječu na akademski uspjeh (Maddocks, 2018). Oni pokazuju iznimnu sposobnost, koja se istodobno isprepliće s prisutnim teškoćama (Maddocks, 2018). Njihova iznimna sposobnost može dominirati, skrivajući njihovu teškoću; njihova teškoća može dominirati, skrivajući njihovu iznimnu sposobnost; svaka može maskirati jedna drugu tako da nijedna ne bude prepoznata (Baldwin, Omdal, Pereles, 2015).

Danas nije poznat točan broj osoba s ovim dijagnozama. Prema Nielsen (2002) zastupljenost u populaciji varira od 2-5% sve djece s teškoćama. Ukoliko bi se više osvijestilo postojanje

ove dualne dijagnoze ti učenici bi imali veću šansu za uspjeh jer bi bili pod dvojnim kurikulumom koji bi simultano podržavao njihove jake i slabe strane (Maddocks, 2018).

Mnoge škole nisu sigurne kako zadovoljiti potrebe ove djece. Darovita djeca s teškoćama se ne uklapaju u programe za darovite radi svojih teškoća, niti se uklapaju u programe za djecu s teškoćama radi svoje darovitosti (Little, 2001). Iako su neke poznate osobe u povijesti, kao što su Albert Einstein i Thomas Edison, pokazali znakove kombinacije ovih teškoća i uspjeli u životu, mnoga djeca suočavaju se s nedostacima obrazovnog sustava (Little, 2001).

U mnogo slučajeva događa se da teškoće učenja čine postizanje uspjeha gotovo nemogućim, čak i u područjima koja spadaju u njihove jake strane, jer često preskaču korake koji dovode do rješenja (Winebrenner, 2003). Ponekad ovi učenici zadive svoje učitelje i vršnjake svojim visoko kreativnim rješenjima, ali kada ih trebaju zapisati dogodi se problem (Winebrenner, 2003). U tim situacijama učitelj ima dvojbu oko toga ima li učenik stvarno teškoće ili je jednostavno lijen (Winebrenner, 2003). Ponekad učenikove teškoće učenja snižavaju njegove darovite potencijale i čine ih prosječnima (Winebrenner, 2003).

Većina darovite djece s teškoćama može biti svrstana u tri kategorije (Douglass, Tieso, 2008):

- a) Daroviti sa značajnim teškoćama: Ovi učenici su iznimno daroviti u jednom ili više akademskih ili intelektualnih područja, iako su formalno rijetko prepoznati kao daroviti. Često se prvo prepoznaju radi svojih teškoća, a ne radi svoje darovitosti. Roditelji i učitelji prvenstveno budu fokusirani na djetetovu teškoću. Vrlo malo pažnje je posvećeno djetetovim snagama i interesima. Učitelji ih često opisuju kao sanjare, neusmjerene na zadatak, lako frustrirane i kao one koji koriste svoje kreativne sposobnosti kako bi izbjegli zadatak.
- b) Daroviti sa suptilnim teškoćama: Ova skupina učenika često dobro prolazi u osnovnoj školi i sudjeluju u programu za darovite. Kako zahtjevi postaju usmjereniji na područje teškoća, može doći do problema s učenjem i razdoblja smanjenog postignuća. Zbog iznadprosječnog uspjeha u osnovnoj školi rijetko se prepoznaju kao učenici s teškoćama. Ovi učenici pokazuju visoke verbalne sposobnosti, dok su istovremeno njihove pismene sposobnosti ispod prosjeka. Ponekad oni mogu biti zaboravljivi, nemarni i neorganizirani.
- c) Nепреpoznati kao daroviti niti kao učenici s teškoćama: Oni imaju teškoće koje prikrivaju darovitost ili darovitost koja prikriva teškoće. Svojim nastavnicima se čine kao prosječni. Rijetko su upućeni na evaluaciju pa se ne primjećuje razlika između njihovog IQ-a

i akademskog postignuća. Većinu zadataka izvode na razini svog razreda, a teškoće ih onemogućavaju da dostignu višu razinu izvedbe.

1.5.2. Identifikacija

Daroviti učenici s teškoćama budu prepoznati tek u kasnoj akademskoj dobi ili čak nikada ne dođe do njihovog prepoznavanja (Maddocks, 2018). To se događa jer nema konsenzusa oko najboljeg načina za njihovu identifikaciju (Maddocks, 2018). U svim istraživanjima postoji još puno implikacija za dodatna ispitivanja, stoga među njima dolazi i do neslaganja oko kriterija za identifikaciju darovitih učenika s teškoćama (Maddocks, 2018). Isto tako, istraživanja na ovu temu su najčešće kvalitativna (Maddocks, 2018). Potreban je veći broj empirijskih istraživanja, ali to je otežano činjenicom da je teško skupiti primjereni uzorak radi nedostatka standardiziranih kriterija za identifikaciju (Maddocks, 2018).

Često su daroviti učenici s teškoćama neprepoznati jer su njihove izvedbe primjerene njihovoj dobi i razredu (Winebrenner, 2003). Taj fenomen je poznat po nazivom maskiranje jer se darovitost i teškoće prikrivaju (Winebrenner, 2003).

Little (2001) predlaže tri glavne karakteristike koje treba pratiti pri identifikaciji darovite djece s teškoćama: a) dokaz o izvrsnom talentu ili sposobnosti, b) vidljiva razlika između očekivanog i ostvarenog rezultata i c) dokaz o postojanju teškoća.

Daroviti učenici s teškoćama zahtijevaju specijalizirane metode identifikacije koje uzimaju u obzir moguću interakciju između teškoća i darovitosti (Baldwin, Omdal, Pereles, 2015).

Iako se razvijaju procedure za njihovu identifikaciju, mnoge škole nemaju upute za probir, identifikaciju i pružanje podrške ovoj populaciji (Fetzer, 2000). Isto tako, niti roditelji nisu svjesni postojanja ove kombinacije teškoća. Za mnoge ljude termini teškoće i darovitost su suprotne strane spektra (Fetzer, 2000).

Pri identifikaciji se treba služiti multidimenzionalnim pristupom (Fetzer, 2000). Osim testa inteligencije pažnju treba posvetiti i različitim izvedbama na različitim područjima (Little, 2001). Učitelji i nastavnici su važni u procesu identifikacije jer mogu pružiti informacije o specifičnim ponašanjima, interesima i razvojnim miljokazima djeteta. (Fetzer, 2000). Korisni alati identifikacije mogu biti upitnici za roditelje i učitelje, skale self-koncepta, checkliste talenata učenika i intervjui (Fetzer, 2000).

1.5.3. Karakteristike

U školskom okruženju će daroviti učenici s teškoćama često biti opisani kao ometajući ili kao sanjari (Nielsen, 2002). Ove učenike obilježavaju intelektualna znatiželja i visoko razvijena kreativnost (Fetzer, 2000). Često tu svoju kreativnost koriste za izbjegavanje zadataka (Douglass, Tieso, 2008). Zadaci koji im predstavljaju dosadu su zadaci zapamćivanja ili učenje nečega što im je već poznato (Douglass, Tieso, 2008). Daroviti učenici s teškoćama pokazuju zanimanje za kompleksne i zahtjevne sadržaje, no često su ometeni zbog prisutne distraktibilnosti (Douglass, Tieso, 2008). Ovi učenici su svjesni svojih teškoća te često mogu pokazivati sposobnost samostalnog pronalaska kompenzacijskih strategija za svoje teškoće (Douglass, Tieso, 2008). Kao prednost je primijećena i njihova visoka sposobnost rješavanja problema (Nielsen, 2002). Daroviti s teškoćama se odlikuju sposobnošću apstraktnog mišljenja koje onda mogu vrlo spretno verbalno izraziti uz svoj vrlo široki vokabular (Fetzer, 2000; Nielsen, 2002). Pri pismenom izražavanju često pokazuju neuredniji rukopis (Nielsen, 2002). Pokazalo se kako ih često odlikuju loše organizacijske vještine (Nielsen, 2002). Uočena karakteristika je i zaboravljivost, posebice oko ispita i domaćih zadaća (Fetzer, 2000).

Često imaju lošije razvijene odnose s vršnjacima zbog lošije razvijenih socijalnih vještina (Nielsen, 2002). Pokazuju snažan smisao za humor, ali često na bizaran i neprimjeren način (Fetzer, 2000). Uočena su neprimjerena ponašanja poput zadirkivanja drugih, ljutnje, povučenosti, apatije i negiranja problema (Nielsen, 2002).

Pokazalo se kako pojedini daroviti učenici s teškoćama doživljavaju visoki stupanj anksioznosti i imaju lošije razvijen pojam o sebi (Fetzer, 2000). Istraživanjem je uočeno kako ovi učenici imaju bolje razvijen pojam o sebi ukoliko je im je pružena podrška orijentirana na njihovu darovitost, umjesto na njihove teškoće (Fetzer, 2000). Ova populacija često pokazuje manjak samoregulacije i strategija postavljanja ciljeva (T/TAC W&M, 2008). Uočeno je kako su često lako frustrirani, obeshrabreni te mogu imati teškoće adaptacije prilikom promjene obrazovne okoline (Fetzer, 2000; Nielsen, 2002). Kada naiđu na probleme ponekad okrivljavaju druge, a kada dožive uspjeh vjeruju da im se samo „posrećilo“ (Nielsen, 2002). Pri odlučivanju neki od njih impulzivno djeluju prije nego razmisle o svojim postupcima (Fetzer, 2000). Ovi učenici mogu biti zbunjeni zbog visokih sposobnosti u jednim područjima, a teškoća u drugim područjima (Baldwin, Omdal, Pereles, 2015). Zbog toga nastaju frustracije zbog diskrepance između njihovih intelektualnih mogućnosti i relativno

niskih akademskih postignuća, a istovremeno često imaju i razvijenu tendenciju za perfekcionizmom (Fetzer, 2000).

1.5.4. Programiranje u radu s darovitim učenicima s teškoćama

Svaki daroviti učenik s teškoćama treba imati individualizirani edukacijski program (IEP) kako bi mu se u skladu s njegovim jakim i slabim stranama omogućio primjereni pristup (Fish, 2008). IEP je kreiran timskim pristupom u kojem sudjeluju učitelji, stručni suradnici, roditelji i dijete (LD Online, 2021). Njihovim zajedničkim djelovanjem kreiraju se primjerene metode i određuju sredstva rada za darovite s teškoćama (Fish, 2008).

Daroviti učenici s teškoćama zahtijevaju višu razinu podučavanja u područjima njihove darovitosti, podučavanje u područjima koji su primjereni njihovoj razvojnoj dobi te dodatno podučavanje u područjima teškoća te prilagodbe u metodama i sredstvima podučavanja (LD Online, 2021).

Prema Little (2001) četiri generalne smjernice mogu pomoći profesionalcima u razvoju programa koji će zadovoljiti potrebe ove populacije:

1) Usredotočiti pažnju na razvoju darovitosti: Pokazalo se kako usmjeravanje fokusa na teškoću umjesto na darovitost može rezultirati niskim samopouzdanjem, nedostatkom motivacije, depresijom i stresom. Aktivnosti bi trebale usmjerene na pokazivanje apstraktnog mišljenja i kreativnog stvaralaštva.

2) Osiguravanje okoline koja vrednuje individualne razlike: Učenici bi trebali biti nagrađeni za ono u čemu su dobre. Trebali bi imati mogućnost prikazati svoje znanje na način koji to njima odgovara. Primjerice, video na neku temu treba biti jednako vrednovan kao i esej na tu istu temu.

3) Poticanje kompenzacijskih strategija: Ukoliko primjerice učenik ima teškoće u pisanju, trebalo bi mu biti omogućeno pisanje na računalu umjesto na papiru.

4) Razvoj svijesti o individualnim snagama i slabostima: Važno je da daroviti učenici s teškoćama razumiju svoje sposobnosti, jake i slabe strane kako bi mogli donijeti ispravne odluke o svojoj budućnosti. Ukoliko ima kao krajnji cilj ima nešto što uključuje intenzivno čitanje, a čitanje mu predstavlja problem, morat će znati koliko truda i podrške će trebati u tom procesu.

Okruženje za učenje treba poticati njihovu darovitost i smanjiti utjecaj njihove teškoće (Fetzer, 2000). Često se pri programiranju rada s ovom populacijom stavlja naglasak na teškoće, a prednost bi se zapravo trebala dati učenikovim jakim stranama (Baldwin, Omdal, Pereles, 2015). Isto tako, važno je pružati emocionalnu podršku kako bi se lakše nosili s razlikama između svojih intelektualnih mogućnosti i ostvarenih postignuća. (Fetzer, 2000). Svakom djetetu je potrebna podrška koja istovremeno osigurava njegov akademski uspjeh i socio-emocionalno blagostanje (Baldwin, Omdal, Pereles, 2015).

Predlaže se kako učenje treba biti temeljeno na interesima te jedinstvenom kurikulumu za svakog učenika (Willard-Holt i sur., 2013). To znači da i sam učenik može biti aktivni sudionik u kreiranju vlastitog IEP-a. (Willard-Holt i sur., 2013). Potrebno je razumjeti i poštivati djetetov stil učenja (Bray i sur., 2001). Učeniku bi se trebalo objasniti koja su očekivanja od njega na temelju kurikuluma te koje se razine očekuju da dosegnu. Pokazalo se kako su daroviti učenici s teškoćama često sposobni samostalno pronaći kompenzacijske strategije pri učenju (T/TAC W&M, 2008).

Učiteljima se preporuča više fleksibilnosti u metodama poučavanja, metodama procjene i tempu učenja (Willard-Holt i sur., 2013). Potrebno je razviti strategije poučavanja istih koncepata na brojne različite načine (Winebrenner, 2003). Od učitelja se zahtijeva da bude inovativan, kreativan i fleksibilan (Bray i sur., 2001). Učitelj mora kombinirati različite metode rada i biti spreman na brzu promjenu metode učenja ukoliko primijeti zamor kod djeteta (Bray i sur., 2001). Potrebno je potruditi se i dati učeniku jasno do znanja da će se isprobati sve moguće metode kako bi se pronašla ona prava koja mu najviše odgovara (Winebrenner, 2003). Učenike je potrebno poučavati na način koji njemu odgovara, a ne na način koji učitelju odgovara (Winebrenner, 2003). Ako ga se poučava na neuspješan način jedino što se može postići su gubitak samopouzdanja i samookrivljavanje (Baldwin, Omdal, Pereles, 2015).

Pogreška koja se često pojavljuje u praksi je ta da se darovitom učeniku s teškoćama daju prelagani zadaci samo kako bi se osjećao uspješnim (Winebrenner, 2003). Takav način učeniku nije izazovan niti zanimljiv. Roditelji i učitelji imaju tendenciju biti fokusirani za „liječenje“ teškoće, a istovremeno zanemaruju jake strane i izvanredne talente djeteta (Little, 2001). Zadatak po zahtjevnosti mora biti usklađen s razredom i teškoćama djeteta, a istovremeno mu mora omogućiti i doživljaj uspjeha (Winebrenner, 2003). S djetetom je potrebno raditi na razinama koje odgovaraju razvoju njihovih sposobnosti na pojedinim

područjima (Bray i sur., 2001). Posebice za ovu populaciju je naglašena važnost samoučinkovitosti, a do njenog razvoja će doći ukoliko dijete doživi uspjeh u onim područjima koja smatra izazovnim i cijenjenim (Little, 2001). Povećanje samoučinkovitosti proporcionalno djeluje i na daljnje misli i ponašanja tog djeteta (Little, 2001). Stoga se preporuča prilagodba zadataka tako da učenici dobiju priliku demonstrirati svoje sposobnosti (Nielsen, 2002).

Darovitim učenicima s teškoćama se može dopustiti da brže prođu kroz njemu već poznato gradivo te da se za preostalo vrijeme fokusira na razvoj svojih darovitih područja (Fetzer, 2000). Ako se pokaže kako predviđeni kurikulum ne predstavlja izazov ovim učenicima, moguće im je ponuditi dodatne teme i aktivnosti (Willard-Holt i sur., 2013). Darovito dijete zaslužuje ovu mogućnost, ne radi svoje darovitosti, nego radi glavnih ciljeva obrazovanja svakog djeteta (Winebrenner, 2003). Kako bi se razvili djetetovo samopouzdanje i intrinzična motivacija ovim učenicima potrebno je omogućiti da pred drugima demonstriraju svoje već usvojeno znanje o nekoj temi koja je predviđena kurikulumom (Winebrenner, 2003).

Prilagodbe bi trebale biti individualizirane za svakog učenika i trebale bi biti inkluzivne u razrednom okruženju kako bi se reducirala stigma radi njihove uporabe (Winebrenner, 2003). Darovitog učenika s teškoćama treba smjestiti u razredu bliže učitelju i osigurati mu tiho mjesto za učenje i rješavanje ispita (Nielsen, 2002). Učitelj prije davanja uputa djetetu, treba ostvariti kontakt očima s djetetom (Fetzer, 2000). Upute trebaju biti kratke i jasne, a moguće je od učenika zatražiti da ponovi uputu kako bi se provjerila njezina usvojenost (Barkley, 2008). Svaku usmenu uputu bilo bi korisno potkrijepiti pismenim tragom (Nielsen, 2002). Preporuča se uporaba vizualnih materijala, glazbe i ritma pri poučavanju (Fetzer, 2000, Nielsen, 2002). Daroviti učenici s teškoćama često zahtijevaju više vremena za zadatke čitanja, primjerice lektire (Nielsen, 2002). Zadaci s dugim i višestrukim uputama im otežavaju razumijevanje i rješavanje, stoga je potrebno zadatke razdijeliti na manje (Nielsen, 2002).

Naglašena je korisnost kompenzacijskih strategija, uključujući razvoj strategija učenja, strategija upravljanja ponašanjem, uporabu tehnologije, razvoj vještina upravljanja vremenom i organizacijskih vještina te (Willard-Holt i sur., 2013, Nielsen, 2002).

Autori Bray i sur. (2001) naglašavaju upravo uporabu strategija učenja. Strategije učenja su misaoni postupci koje koristimo kako bismo si olakšali stjecanje, pohranu ili dosjećanje informacija, odnosno specifični postupci koje poduzimamo da bi što lakše, brže, uspješnije

nešto naučili (Reid, Lienemann, 2006). Prije samog izbora strategija učenja potrebno je napraviti procjenu djeteta jer neće svaka strategija učenja biti jednako učinkovita za svakoga (Reid, Lienemann, 2006). Strategije učenja možemo podijeliti na kognitivne i metakognitivne strategije (Reid, Lienemann, 2006). Kognitivne strategije se dijele na opće i specifične (Reid, Lienemann, 2006). Opće kognitivne strategije učenja su ponavljanje, organizacija i elaboracija (Reid, Lienemann, 2006). Specifične strategije učenja su zamišljene kao pomoć djeci koja nisu spontano naučila određene strategije koje bi im olakšale učenje, tj. onoj djeci kod kojih su vidljive teškoće u učenju (Ried, Lienemann, 2006). Metakognitivne strategije su planiranje, samonadgledanje i regulacija učenja, mnemotehnike (Reid, Lienemann, 2006).

Putem modeliranja i vježbi darovite učenike s teškoćama je moguće podučiti raznim organizacijskim vještinama (Bray i sur., 2001). Nužno je kreirati emocionalno sigurno okruženje gdje su učenikove ideje i osjećaji prihvaćeni od strane vršnjaka i učitelja (Nielsen, 2002). Ove učenike je potrebno podučavati vještinama vođenja i vještinama suradnje (Nielsen, 2002).

Daroviti učenici s teškoćama zahtijevaju podršku pri razvoju svojih bihevioralnih vještina (Bray i sur., 2001). Potrebno im je pružiti jasne informacije o tome koja su ponašanja prihvatljiva i konstantno takva ponašanja poticati (Nielsen, 2002). Razgovor o učenikovom ponašanju treba biti proveden privatno (Nielsen, 2002). Darovitom učeniku s teškoćama je potrebna podrška pri usvajanju vještina nošenja sa stresom (Nielsen, 2002). U učenikovom IEP-u se trebaju naći smjernice kojima će usvojiti prihvatljive načine pokazivanja svoje kreativnosti bez ometanja nastave (Nielsen, 2002).

1.6. Zakonske odredbe u Republici Hrvatskoj za darovite učenike s teškoćama

Prema MZO-u u Republici Hrvatskoj učenicima s posebno odgojno-obrazovnim potrebama smatraju se daroviti učenici i učenici s teškoćama. Njihov odgoj i obrazovanje temelje se na individualnim specifičnim potrebama učenika te im se osiguravaju primjereni programi i oblici školovanja.

Ove skupine učenika te smjernice za rad spominju se u sljedećim dokumentima: Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015), Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN 34/1991), Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (NN 64/20), Državni

pedagoški standard osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja (NN 63/2008), Nacionalni okvirni kurikulum (2011).

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN 34/1991) škola je dužna provoditi uočavanje, praćenje i poticanje darovitih učenika te im organizirati dodatni rad prema njihovim sklonostima, sposobnostima i interesima. Školski stručni tim kreira programe za darovite učenike koji se provode kao diferencirani nastavni program u razrednom odjelu ili odgojno-obrazovnim skupinama, kreativnim ili istraživačkim radionicama, putem izbornih programa, grupnih ili individualnih, u posebnim izvannastavnim aktivnostima, usporednim, produbljenim programima ili omogućavanjem pristupa izvorima specifičnog znanja (NN 34/1991). Daroviti učenik ima pravo završiti školu u kraćem vremenu od propisanog u kurikulumu, s time da u jednoj školskoj godini može završiti dva razreda (NN 34/1991). Program rada s darovitima obuhvaća: povećan rad učitelja s darovitim učenicima, nabavu potrebne nastavne opreme i literature, pristup posebnim izvorima znanja, državna i međunarodna natjecanja darovitih učenika te poticajna sredstva učenicima u obliku stipendija i nagrada (NN 34/1991).

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015) učenicima s teškoćama smatraju se: a) učenici s teškoćama u razvoju; b) učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima; c) učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima.

Istim Pravilnikom (NN 24/2015) utvrđene su vrste teškoća na temelju kojih učenici s teškoćama u razvoju ostvaruje pravo na primjerene programe i oblike školovanja te primjerene oblike pomoći tijekom školovanja. Primjereni programi odgoja i obrazovanja za učenike s teškoćama su: a) redoviti program uz individualizirane postupke, b) redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, c) posebni program uz individualizirane postupke, d) posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke (NN 24/2015). Navedeni oblici programa odgoja i obrazovanja provode se u: a) redovitom razrednom odjelu, b) dijelom u redovitom, a dijelom u posebnom razrednom odijelu, c) posebnom razrednom odijelu i d) odgojno-obrazovnoj skupini (NN 24/2015). Dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi koji se određuju kao dio primjerenoga programa odgoja i obrazovanja učenika s

teškoćama u razvoju su: a) program edukacijskih-rehabilitacijskih postupaka, b) program produženog stručnog postupka, rehabilitacijski programi (NN 24/2015).

Ponuđena su i dva nova dokumenta: Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika (2017) i Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (2017), no nažalost ti dokumenti još uvijek stoje kao prijedlozi.

Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika (2017) je dokument koji se odnosi na odgojno-obrazovni rad s darovitima u svim vrstama do visokoškolskog odgoja i obrazovanja te na svim obrazovnim razinama i ciklusima. U njemu se nalaze smjernice za proces identifikacije, organizaciju odgojno-obrazovne podrške, vrednovanje i izvješćivanje o postignućima i napredovanju darovitih učenika. Isto tako, u ovom dokumentu su jasno određene uloge i zadaće svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u radu s darovitima.

Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (2017) je dokument kojim se određuju kurikulumski aspekti odgoja i obrazovanja djece i učenika s teškoćama. Njime se određuju smjernice za utvrđivanje teškoća, njihove vrste i potrebna odgojno-obrazovna podrška. Ovaj dokument nudi korake odgojno-obrazovnog procesa koji će pomoći učiteljima, stručnim suradnicima, roditelja i svima kojima je u cilju ostvarenje ciljeva odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama. Detaljno je opisana uloga svih nositelja provedbe kurikuluma, načini praćenja, dokumentiranja i izvješćivanja o napredovanju i ishodima učenika s teškoćama.

Ovim dvama dokumentima sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj nastoji pratiti korak razvijenih zemalja koji prepoznaju i pružaju podršku svim učenicima. Navode kako ova dva dokumenta djeluju paralelno pružajući ravnotežu u brizi o djeci s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

U obrazovanju je potrebno pratiti suvremene trendove u odgoju i obrazovanju. Pravilnik koji obuhvaća darovite nije mijenjan još od 1991. godine, stoga su mu potrebne izmjene i dopune. Veliki nedostatak odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj je to što ne postoji jedinstveni dokument koji bi obuhvatio smjernice za odgojno-obrazovni rad s darovitim učenicima s teškoćama.

1.7. Zakonske odredbe u SAD-u za darovite učenike s teškoćama

Zbog usporedbe položaja darovitih učenika s teškoćama u Republici Hrvatskoj u sljedećem tekstu slijedi kratki prikaz zakonskih odredbi koje se odnose na darovite učenike s teškoćama u Sjedinjenim Američkim Državama.

The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) je zakon koji djeci s invaliditetom u cijelom SAD-u omogućava besplatno odgovarajuće javno obrazovanje i osigurava posebno obrazovanje te prikladne usluge toj djeci (IDEA online, 2021). IDEA uređuje način na koji država i javne agencije pružaju ranu intervenciju, posebno obrazovanje i potrebne usluge svoj novorođenčadi, djeci s teškoćama u razvoju i mladima s invaliditetom (IDEA online, 2021). Pruža potporu državnim obrazovnim agencijama, institucijama visokog obrazovanja i drugim neprofitnim organizacijama za potporu u istraživanju, demonstracijama, razvoju tehnologije, pripremi osoblja te centrima za obrazovanje i informiranje roditelja (IDEA online, 2021).

IDEA je 2004. godine prvi put službeno na razini države priznala da učenici s teškoćama mogu biti i daroviti (Baldwin, Omdal, Pereles, 2015). Ova populacija je u SAD-u odavno prepoznata pa je The Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Act bio prvi poticaj za brojne projekte i istraživanja kojima je cilj bolje shvaćanje složenih potreba ove populacije (Karnes, Shaunessy, 2004). Već 1970-ih je osnovan Council for Exceptional Children (CEC), vijeće koje je označavalo prvi korak u istraživanju darovitih s teškoćama (Lovett, Lewandowski, 2006). U SAD-u ima sve više interesa u ovom području, a neki od primjera koraka u znanosti i praksi su Iowa's Belin-Blank Center for Gifted Education, Colorado Department of Education Twice-Exceptional Project, Twice- Exceptional Newsletter i NAGC Twice-Exceptional Symposium (Karnes, Shaunessy, 2004) . Njihova glavna misija je identifikacija i otkrivanje potencijalnih strategija za zadovoljavanje potreba darovitih učenika s teškoćama (Baldwin, Omdal, Pereles, 2015). Tako je i Ministarstvo obrazovanja u SAD-u pružilo program pod nazivom Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Program kao izvor svim obrazovnim ustanovama kojima su potrebni koordinirani programi za pružanje podrške darovitim učenicima s teškoćama (Karnes, Shaunessy, 2004).

2. Problem istraživanja

Teškoće učenja utječu na učenje kod pojedinaca koji inače pokazuju barem prosječne sposobnosti bitne za razmišljanje i rasuđivanje (LD online, 2021). S druge strane, darovitost dovodi do bržeg učenja, uspješnijeg svladavanja prepreka te pronalaženja neobičnih načina rješavanja problema (Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 2008). ADHD donosi svoj utjecaj tako da dijete ima teškoće u održavanju pažnje, hiperaktivnost i impulzivnost (Reed, 2013). Način na koji će se zasebno manifestirati svaka od ovih teškoća ovisi o interakciji zahtjeva okoline te snaga i potreba pojedinca.

Potrebno je razmisliti što će se dogoditi kada se ove vrste teškoća u razvoju jave u komorbiditetu i dobijemo djecu koja su, po riječima James. J. Gallaghera (1985), *twice ili dually exceptional*. Time se javlja nova kategorija u koju pripadaju djeca koja kod kojih je prisutna darovitost u komorbiditetu s teškoćama učenja i ADHD-om. Zbog izmiješanih karakteristika skupina teškoća, ova djeca su često neprepoznata i nemaju prikladan odgojno-obrazovni pristup. Oni se najčešće prepoznaju prekasno, tek u srednjoj školi ili čak tek tijekom fakultetskog obrazovanja. Učitelji i ostali stručnjaci se u radu s djecom previše orijentiraju na nedostatke, a premalo na snage djeteta. Još uvijek je prisutan problem pri identifikaciji darovitosti, teškoća učenja i ADHD-a kao izoliranih, samostalnih teškoća. Samim time još je veći izazov otkriti djecu koja imaju te teškoće u komorbiditetu. Identifikaciju otežava i fenomen pod nazivom maskiranje, koji dovodi do toga da teškoće preklapaju svoje utjecaje. Zbog nedostatka prikladnih instrumenata za identifikaciju otežan je put ka stvaranju primjerenog odgojno-obrazovnog pristupa. Mnoge škole nisu sigurne kako zadovoljiti potrebe ove djece. Darovita djeca s teškoćama se ne uklapaju u programe za darovite radi svojih teškoća, niti se uklapaju u programe za djecu s teškoćama radi svoje darovitosti (Little, 2001).

Od 1985. godine kada je prvi put spomenut termin „*twice ili dually exceptional*“ na ovom području provedena su brojna istraživanja u svijetu kojima se istražuju darovita djeca s teškoćama (Little, 2001; Maddocks, 2018; Winebrenner, 2003; T/TAC W&M, 2008; Baldwin, Omdal, Pereles, 2015; Fetzer, 2000; Nielsen, 2002; Willard-Holt i sur., 2013; Bray i sur., 2001). U Republici Hrvatskoj je populacija darovitih učenika s teškoćama nedovoljno istražena i ne postoji dovoljno relevantnih informacija. Istraživanja su ponudila generalne smjernice za rad s darovitim učenicima s teškoćama. Važno je naglasiti kako je svaka kombinacija teškoća drugačija, stoga zahtijeva individualizirani pristup. Prije svega, potrebno

je poraditi na identifikaciji darovite djece s teškoćama, a onda i na stvaranju primjerenih pristupa.

Tako ovo istraživanje ima namjeru dobiti uvid u karakteristike darovitog djeteta s teškoćama učenja i ADHD poremećajem. Uvažavajući perspektivu majke dječaka s ovom kombinacijom teškoća te temeljem uvida istraživačice putem neposrednog opažanja, kroz istraživanje doći će se do bitnih zaključaka i kreiranja mogućih smjernica u radu s darovitim djetetom s teškoćama učenja i ADHD poremećajem. Na taj način će se poraditi na uspješnijoj identifikaciji te olakšati obrazovanje darovitim učeniku s teškoćama učenja i ADHD-om te svima koji sudjeluju u neposrednom radu.

3. Cilj i istraživačka pitanja

U svrhu diplomskog rada provest će se kvalitativna studija slučaja dječaka, učenika šestog razreda osnovne škole. Dječak je darovito dijete s teškoćama, a u komorbiditetu ima teškoće učenja i ADHD. Cilj diplomskog rada je temeljem prikupljenih podataka dobiti uvid u karakteristike dječakovih teškoća te ih povezati s uočenim izazovima u obrazovanju. Na temelju toga, kao rješenje, ponudit će se preporuke koje će omogućiti ravnopravni i primjereni odgojno- obrazovni pristup koji odgovara kombinaciji darovitosti i teškoća učenja.

U skladu s postavljenim ciljem istraživanja, oblikovana su slijedeća istraživačka pitanja:

1. Koje su karakteristike darovitog djeteta s teškoćama učenja i ADHD-om?
2. Na koji način darovitost u komorbiditetu s teškoćama učenja i ADHD-om utječe na obrazovanje djeteta?
3. Koje su smjernice za kreiranje specifičnih pristupa pružanja podrške u obrazovanju za darovitog učenika s teškoćama učenja i ADHD-om?

4. Metode prikupljanja podataka

4.1. Sudionici istraživanja

U istraživanju se koristio namjerni odabir sudionika. Namjerno uzorkovanje je pristup odabira sudionika u kojem se koristi strategija odabira sudionika po kriteriju, koji osigurava ili veću homogenost ili što bolju informiranost sudionika o temi razgovora (Miles, Haberman, 1994). Namjerni odabir sudionika u istraživanje je usmjeren na pronalaženje i uključivanje upravo najinformativnijih ispitanika koji imaju veliko iskustvo s predmetom istraživanja (Miles, Haberman, 1994).

Kriterij za odabir sudionika bio je odabrati dijete koje zadovoljava dijagnozu darovitosti, teškoća učenja i ADHD poremećaja. Istraživač i dječak se poznaju već duže vrijeme i ostvarili su ugodnu suradnju.

U istraživanje je uključena i dječakova majka koja je važan i vrijedan izvor informacija i prati njegov razvoj od njegovog rođenja. Ona će putem intervjua pružiti doprinos ovom istraživanju.

Sudionik istraživanja je dječak, koji je učenik šestog razreda osnovne škole te ima dijagnozu darovitosti, teškoća učenja i ADHD-a. Na početku osnovne škole mu je postavljena dijagnoza specifičnih teškoća učenja, tj. disgrafije i disleksije. No, dijagnoze darovitosti i ADHD poremećaja su tek nedavno postavljene. Dječak je učenik sedmog razreda osnovne škole. U školu je krenuo s jednom godinom odgode polaska u školu. Rođen je iz uredne trudnoće i poroda. Prohodao je i progovorio prve riječi na vrijeme. Vrlo rano je počeo slagati rečenice. Pohađao je dječji vrtić. U Poliklinici za zaštitu djece i mladih provedena je timska procjena. Prema zadnjem nalazu psihologa zamijećene su opće intelektualne sposobnosti na gornjem prosjeku te lako otklonjiva pažnja i nemir. Logoped utvrđuje teškoće čitanja i pisanja. 2020. godine dječak odlazi na procjenu u Centar za rehabilitaciju ERF-a. Dječaku je utvrđena dijagnoza ADHD-a (predominantno nepažljivi tip), teškoće učenja (disleksija, disgrafija) te intelektualna darovitost. Pokazuje iznadprosječne rezultate na području verbalnog shvaćanja i perceptivnog rasuđivanja. Rezultati u području brzine procesiranja informacija su prosječni, dok su rezultati u području radnog pamćenja sniženi.

U istraživanju će doprinos dati i autorica ovog istraživanja na temelju svojih stručnih zaključaka stvorenih temeljem neposrednog opažanja dječaka. Autorica je studentica 2.

godine diplomskog studija na Edukacijsko- rehabilitacijskom fakultetu. Temeljem već stečene diplome sveučilišnog prvostupnika edukacijske rehabilitacije te na temelju stečenog znanja kroz brojna predavanja te praktičnu nastavu dat će važan vlastiti doprinos ovom istraživanju. Autorica je vrijedan izvor informacija o funkcioniranju dječaka jer sudjeluje u direktnom radu s dječakom već duže vrijeme.

Sudionici su bili pozvani u istraživanje osobno, a s istraživačicom imaju osobni kontakt duže vrijeme te imaju razvijeno povjerenje u nju. Istraživačica im je ukratko predstavila istraživanje, njegovu svrhu i važnost za daljnja istraživanja, ali i za samog dječaka te im je objasnila zašto su baš oni mogu dati važan doprinos ovom istraživanju. Nakon pristanka, dogovoreno je mjesto i vrijeme provođenja intervjua. Prije same provedbe istraživanja majka je potpisala Sporazum istraživača i sudionika istraživanja osmišljen za potrebe ovog istraživanja.

4.2. Metode prikupljanja podataka

4.2.1. Intervju

S obzirom na cilj istraživanja i postavljena istraživačka pitanja u ovom je istraživanju korišten kvalitativni pristup prikupljanja podataka. Budući da se želio dobiti uvid u značajke dječaka s dualnom dijagnozom te kako one utječu na njegovo snalaženje sa zahtjevima obrazovanja, ključni izvor informacija je njegova majka koji s njim provodi većinu vremena. Kao metoda prikupljanja podataka od majke je odabran polustrukturirani intervju kao vrsta intervjua. Odabran je polustrukturirani intervju kao vrsta intervjua s obzirom da su postavljena pitanja bila vezana za opće dječakovo funkcioniranje, zahtjeve i snalaženje u obrazovanju, odgojno- obrazovnim pristupima, a postoji i istraživački interes za otvaranje novih tema i područja koji bi mogli biti ključan faktor u istraživanju, a majka može dati dobar izvor informacija. Polustrukturirani intervju je tehnika prikupljanja podataka u okviru koje istraživač ima unaprijed pripremljen podsjetnik za intervju, koji sadrži teme i okvirna pitanja, ali slijedi logiku razgovora i slobodu sudionika istraživanja u odgovaranju te ostavlja mogućnost da se otvore neke nove teme, koje su važne sudioniku (Tkalac Verčić i sur., 2010). Prije provođenja intervjua kreiran je Protokol za provedbu intervjua s tematskim područjima i okvirnim pitanja, koja ostavljaju dovoljno prostora za otvaranje novih tema. Za potrebe ovog intervjua oblikovana tri tematska područja s pripadajućim pitanjima.

1. istraživačko pitanje: „Koje su karakteristike darovitog djeteta s teškoćama učenja i ADHD-om?“

- o Koje specifične teškoće učenja su prisutne kod dječaka?
- o Navedite neke primjere u kojima se vidi prisutnost teškoća učenja.
- o Kako i u kojim situacijama se manifestira dječakova darovitost?
- o Jeste li i kada ste primijetili neočekivane načine rješavanja zadataka kod dječaka?
- o Jeste li i kada ste primijetili da je dječak uspio savladati prisutne teškoće?
- o Koja ponašanja dječaka možete povezati s ADHD poremećajem?
- o Koje dodatne karakteristike ste primijetili kod dječaka?

2. istraživačko pitanje: „Na koji način darovitost u komorbiditetu s teškoćama učenja i ADHD-om utječe na obrazovanje djeteta?“

- o Koje najčešće pogriješke u školskom radu ste primijetili kod dječaka?
- o U kojim školskim predmetima dječak doživljava najviše izazova?
- o Za koje školske predmete dječak pokazuje poseban interes?
- o Navedite vrste zadataka koje smatrate posebno zahtjevnima za dječaka.
- o Kakav je tijek pažnje dječaka prilikom rješavanja zadataka?
- o Ukratko opišite način rješavanja zadataka/proces učenja kod dječaka.
- o Uspijeva li dječak samostalno organizirati učenje?
- o Uspije li dječak zapisati sve u školi?
- o Kako su povezani dječakov uloženi trud i njegove ocjene u školi?
- o Jeste li primijetili da dječaku pomaže njegova darovitost u izazovima u školi?
- o U kojim situacijama se posebno primjećuje utjecaj ADHD poremećaja?

3. istraživačko pitanje: „Koje su smjernice za kreiranje specifičnih pristupa pružanja podrške u obrazovanju za darovitog učenika s teškoćama učenja i ADHD-om?“
- o Za koje strategije i tehnike učenja ste primijetili da su dječaku korisne?
 - o Kako organizirate dječakovo učenje?
 - o Kakva raspodjela zadataka odgovara dječaku?
 - o Koji načini postavljanja zadataka su ne/zanimljivi dječaku?
 - o Koristite li neka pomagala/dodatne materijale za koje ste primijetili da su od koristi dječaku?
 - o Tko ili što Vam još pomaže u radu s dječakom?

4.2.2. Opservacija

U istraživanju je korištena još jedna metoda, a to je metoda opservacije ili opažanja. S obzirom da istraživačica već duže vrijeme pruža pomoć u učenju dječaku, sudioniku istraživanja, i uključena je u njegov obrazovni proces, svojim usvojenim kompetencijama može putem ove metode doprinijeti rezultatima istraživanja. Opservacija se odnosi na prikupljanje podataka neposrednim promatranjem predmeta, ljudi ili pojava (Milas, 2005). Opservacija je provedena uz sudjelovanje istraživačice, što se teorijski odnosi na terenski suživot u nekoj zajednici i promatranje kulturoloških obrazaca i normi. Kako bi se dobio uvid u kontekst istraživanja, odabrano je otvoreno praćenje ponašanja.

4.3. Način provedbe istraživanja

Proveden je polustrukturirani intervju s majkom u obiteljskom domu. Intervju je proveden za blagovaonskim stolom uz topli napitak i grickalice u dobro osvijetljenoj prostoriji. Istraživačica i majka dječaka su već duže vrijeme u kontaktu, stoga je preskočen postupak upoznavanja. Započelo se s predstavljanjem istraživanja majci i njezine uloge u istraživanju. Majka je prije samog intervjua dobila službeni poziv u istraživanje u kojem su joj unaprijed već spomenute bitne stvari. Istraživanje je provedeno u skladu s Etičkim kodeksom Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006). Slijedeći principe Etičkog kodeksa kreirana je suglasnost za sudjelovanje u

istraživanju koju je majka dječaka potpisala, a primjer suglasnosti nalazi se u Prilozima ovog diplomskog rada. Majka je pokazala veliku zainteresiranost i spremnost za suradnju tijekom cijelog intervjua. Bila je vidno uzbuđena te je donijela i pripremljene papire s natuknicama o dječaku te neke njegove radove koje je sačuvala. Majka je bilo vrlo otvorena, iskrena i suradljiva. Na svako pitanje je vrlo detaljno odgovarala i trudila se da prenese što više bitnih informacija. Istraživačica je pratila već pripremljena pitanja, ali tijekom razgovora su otvorene i brojne nove teme. Intervju je bio vrlo opušten i proveden je bez ometanja. Istraživačica je dobila puno vrijednih informacija za istraživanje iz intervjua koji je trajao 2 sata.

Istraživačica poznaje dječaka već duže vrijeme pa nije bilo potrebe za novim upoznavanjem. Istraživačica pruža dječaku pomoć u učenju tri puta tjedno, stoga je opservacija provedena u sklopu toga. Kroz desetak susreta praćen je rad dječaka bilješkama.

4. Kvalitativna analiza podataka

U ovom istraživanju korištena je tematska analiza kao vrsta kvalitativne analize podataka (Braun i Clarke, 2006). Ova metoda pronalazi, analizira i izvještava o različitim temama koje se pronalaze među podacima (Braun i Clarke, 2006). Kao teoretski okvir korištena je realistička metoda kojom se prikazuju iskustva, značenja i doživljaji stvarnosti sudionika. Istraživačica je, vodeći se semantičkom analizom, prenijela točno ono što je primijetila i čula od sudionika istraživanja, ne tražeći nikakva vanjska značenja (Braun i Clarke, 2006). Do rezultata se došlo „odozgo prema dolje“, odnosno od teorijskih pretpostavki prema podacima, koristeći se tematskom analizom (Braun i Clarke, 2006). Snimljen zapis intervjua transkribirao se u tekst, a tijekom opservacije su vođene bilješke. Dobiveni podaci istraživanja uređeni su procesom kodiranja. Otvorenim kodiranjem izjave sudionice i bilješke s opservacije oblikovane su u kodove, potkategorije, te teme. Rezultati istraživanja podijeljeni su u tematska područja s pripadajućim temama/kategorijama, podtemama/potkategorijama i kodovima. U Tablici 1. prikazan je primjer kvalitativne analize za prvo tematsko područje:“. Isti postupak proveden je i za ostala tematska područja te bilješke s opservacije, a može se pronaći u Prilozima.

Tablica 1. Primjer tijeka kodiranja podataka za istraživačko pitanje: „*Koje su karakteristike darovitog djeteta s teškoćama?*“

| <i>Istraživačko pitanje: „Koje su karakteristike darovitog djeteta s teškoćama učenja i ADHD-om?“</i> | | | |
|---|---|--|---|
| TEMATSKO PODRUČJE: KARAKTERISTIKE PRISUTNOSTI DAROVITOSTI U KOMORBIDITETU S DRUGIM TEŠKOĆAMA | | | |
| IZJAVE SUDIONICE | KODOVI | PODTEME/POTKATEGORIJE | TEME/ KATEGORIJE |
| <p>„Bojanje je jako izbjegavao i jedini način da ga privučem je bio da kupim neku bojanku sa Spidermanom ili tamo nekim likovima koji su njemu zanimljivi. Pritom je bilo rasprave oko držanja olovke jer bi on tu olovku primio onako sasvim drugačije, dakle sa svim prstima on bi nešto šarao.“</p> | <p>Izbjegavanje bojanja</p> <p>Drugačiji način držanja olovke</p> | <p>Izbjegavanje aktivnosti bojanja i crtanja</p> <p>Nepравilan hvat olovke</p> | <p>DISGRAFIJA</p> <p>DISGRAFIJA</p> |
| <p>„Meni je bilo sumnjivo to što sam uočila da on često miješa malo b i d. Test koji mu je ona dala je bio da jednom bojom poboja slovo b, a drugom d i</p> | <p>Zamjena b i d</p> | <p>Zamjena sličnih slova</p> | <p>DISLEKSIJA</p> |

| | | | |
|---|---|----------------------------------|----------------------------|
| to je dobro riješio. Ali kad je on to trebao pronaći u nekoj riječi onda mu je to bježalo i dugo je bio u fazi slovkanja.“ | Teškoće pronalaženja sličnih slova | Zamjena sličnih slova | DISLEKSIJA |
| „Ja sam primijetila da puno ulažemo u to čitanje, a rezultata nema. Kao da stalno tapkamo u mjestu.“ | Sporije usvajanje vještine čitanja | Sporije čitanje | DISLEKSIJA |
| „Tog Pinokia smo jedva pročitali, dva mjeseca nam je trebalo.“ | Dva mjeseca čitanja lektire | Dugotrajno čitanje lektira | DISLEKSIJA |
| „Došli smo u fazu kada je trebao pisati slova. I trebao je napisati jedan cijeli red slova N. Mjerila sam vrijeme i prošlo je 45minuta za pisanje. Od nagovaranja, dolaska do stola i pisanja. “ | Dugotrajno pisanje jednog reda slova | Dugotrajno pisanje | ADHD DISGRAFIJA |
| „Njemu je prostorni raspored slova na papiru uvijek bio problem, ne počne s lijeve strane nego s desne ili od sredine. “ | Pisanje na sredini i desnoj strani papira | Loš prostorni raspored na papiru | DISGRAFIJA |

| | | | |
|---|---|---|--|
| „Koji put su mu slova prevelika.“ | Prevelika slova | Neprimjerena veličina slova | DISGRAFIJA |
| „Veliko slovo i točka na kraju rečenice su mi i danas problem.“ | Problem s velikim slovom Izostavljanje točke na kraju rečenice | Teškoće usvajanja pravila o velikom slovu Izostavljanje interpunkcijskih znakova na kraju rečenice | DISGRAFIJA DISGRAFIJA |
| „Dolazi do zamjene slova, primjerice umjesto „this“ napiše „tihs“.“ | Zamjena redoslijeda slova u riječi | Zamjena redoslijeda slova u riječi | DISGRAFIJA |
| „Napisao bi slovo tako da bih mu rekla- Daj sjedi i ponovno ga napiši da znamo koje je to slovo.“ | Nepravilno pisanje slova | Nepravilno pisanje slova | DISGRAFIJA |
| „Crtovlje uopće nije poštivao, to su slova skakala van crta.“ | Pisanje slova izvan crtovlja | Nepoštivanje crtovlja | DISGRAFIJA |
| „Broj 3 je znao pisati na kontra stranu okrenut. Broj 2 nikad nije pisao onako odozgo prema gore. On je uvijek pisao od repa prema glavi i onda je ta dvojka uvijek ispadala čudno. Kod broja pet je isto bilo problema u pisanju.“ | Nepravilno pisanje brojeva 2, 3 i 5 | Nepravilno pisanje brojeva | DISGRAFIJA |
| „Prve godine na testiranju bilo je problema s | Problem s analizom i | Problem s analizom i sintezom | DISGRAFIJA |

| | | | |
|--|--|--|--|
| analizom i sintezom, bio mu je problem odrediti koje je prvo koje zadnje slovo.“ | sintezom (određivanje prvog i zadnjeg slova riječi) | | |
| „U vrtiću su znale tete govoriti da svi nešto rade, uče pjesmice jedino G. sjedi sa strane, radi nešto svoje i neće se približiti. Sljedeći put ponavljamo, ovi ne znaju, a G. zna.“ | Brzo učenje pjesmica uz manje truda | Brzo zapamćivanje | DAROVITOST |
| „Tete u vrtiću su nam rekle jednom kad smo došli po njega da su primijetile individualnost.“ | Individualnost u vrtićkoj skupini | Individualnost | DAROVITOST |
| „S godinu i pol smo čitali slikovnicu, i znalo se dogoditi da ja kažem jedan stih, a on kaže drugi stih. Ili ja kažem stih do pola, a on dovrši do kraja. Dakle vidjelo se da dijete puno može.“ | Lako ponavljanje pjesmice | Brzo zapamćivanje | DAROVITOST |
| „Boje je dosta brzo zapamtio. S oko dvije godine, tete u vrtiću su mu htjele prodati crvenu boju | Ranije usvajanje boja Uvjerенost u svoje znanje | Ranije usvajanje znanja Uvjerенost u svoje znanje | DAROVITOST DAROVITOST |

| | | | |
|---|--|---|--|
| pod narančastu i nije se dao.“ | | | |
| „U prvom razredu kupili smo nekog leptira sa solarnom ćelijom i stalno se motao na balkonu i zapeo je da mu objasnim kako funkcioniira ta solarna ćelija.“ | Želja za većim znanjem o solarnoj ćeliji | Neobični interesi | DAROVITOST |
| „Kroz gledanje nekih tv emisija vidjelo se da on dosta toga pamti.“ | Brzo zapamćivanje putem tv emisija | Brzo zapamćivanje | DAROVITOST |
| „U drugom razredu išli smo na radionice Bioteka, primjerice učili su kako je povezana vrsta hrane s oblikom kljuna ptice. To je neki zadatak, kakav tek sad uče u sedmom razredu. Gledali su krvne stanice ribe. Radili su kromatografiju , koja se radi tek u srednjoj školi.“ | Rješavanje zadatka iz sedmog razreda Rješavanje zadataka iz srednje škole | Rješavanje zadataka iz viših razreda Rješavanje zadatak iz viših razreda | DAROVITOST DAROVITOST |
| „Profesorica iz prirode mi je rekla kao je uočila kako on zna jako puno podataka koje | Pokazivanje viših razina znanja za koje | Pokazivanje viših razina znanja za koje nema podloge u školi | DAROVITOST |

| | | | |
|---|---|---|-------------------|
| oni nisu učili i koji tamo ne pišu.“ | nema podloge u školi | | |
| „Gledao je često emisiju „Mali znanstvenici“ i iz toga učio.“ | Zanimanje za tv emisije znanstvenog sadržaja | Neobični interesi | DAROVITOST |
| „Kad smo radili prezentaciju o murini objašnjavao mi je da murina ima dvostruku čeljust i onda se on naljutio što mu nisam vjerovala pa mi je crtao to i googlao i stvarno je bio u pravu.“ | Visoka razina znanja | Dodatna znanja | DAROVITOST |
| | Uvjerenost u svoje znanje | Uvjerenost u svoje znanje | DAROVITOST |
| „Uočila sam sad u sedmom razredu da mu za biologiju treba puno manje nego što ja procijenim da će trebati, isto tako za fiziku i kemiju.“ | Brže usvajanje znanja iz biologije, fizike i kemije | Brzo zapamćivanje | DAROVITOST |
| „Govorili su da je pametan, ali lijen jer se njemu ne da baviti ovim školskim zadaćama nego je počeo pričati sve o tigrastom komarcu u boravku jer su ih tad grizli komarci.“ | Nezainteresiranost za školske zadaće | Nezainteresiranost za uobičajene školske zadaće | DAROVITOST |
| | Priča o tigrastom komarcu | Dodatna znanja | DAROVITOST |

| | | | |
|--|---|--|------------------------------------|
| <p>„On neke zadatke iz matematike, neke razlomke, računa u glavi, a ja nema šanse da to tako izračunam. Što bih ja išla stupnjevito, on to izračuna u glavi.“</p> | <p>Računanje složenih matematičkih zadataka bez uporabe kalkulatora</p> | <p>Neobični načini rješavanja zadataka računanja</p> | <p>DAROVITOST</p> |
| <p>„Priroda mu je uvijek išla. Bila je zadaća iz prirode, trebalo je nacrtati godišnja doba. Odjednom je sve iz njega krenulo, krenuo je kao veliki slikar grabiti bojice. Nacrtao je zelenu stabljiku i unutra nešto plavo pa sam ga ja pitala što je to, a on je odgovorio „Mama, pa kak ne kužiš? To je voda.““</p> | <p>Neobično znanje iz predmeta prirode</p> | <p>Dodatna znanja</p> | <p>DAROVITOST</p> |
| <p>„Vidjelo bi se da se on zadiše, da se noge počnu vrpolti i to je bilo jako teško.“</p> | <p>Brzo disanje Vrpoljenje nogu</p> | <p>Ubrzano disanje Motorički nemir</p> | <p>ADHD ADHD</p> |
| <p>„Kod čitanja lektira za praćenje reda smo znali koristiti batić od ksilofona.“</p> | | | |

| | | | |
|--|--|---|---|
| To čitanje bi trajalo dva reda i onda bi se taj batić pretvorio u ubojito oružje.“ | Kratkotrajna pažnja pri čitanju | Kratkotrajna pažnja | ADHD DISLEKSIJA |
| „To mu je bilo interesantno možda 6-7 minuta.“ | Kratkotrajni interes za aktivnost | Kratkotrajna pažnja | ADHD |
| „Učiteljica mi je rekla dajte mu smanjite te izvanškolske aktivnosti dijete spava. No on nije spavao, on je bio odsutan. On se nasloni i mota pramen kose. To je jedan od najčešćih znakova da je tu, ali ga nema. Zna prstima lupkati po stolu i stopalom nekako zna raditi.“ | Odsutnost na nastavi Naslanjanje na klupu i motanje kose Lupkanje prstima i stopalom | Lutajuća pažnja Motorički nemir Motorički nemir | ADHD ADHD ADHD |
| „Kada radi neki zadatak ta pažnja je površna i ne fokusira se na bitno.“ | Površna pažnja Fokus na nebitnom | Kratkotrajna pažnja Lako otklonjiva pažnja | ADHD ADHD |
| „Motorički nemir kad mu već nešto krene na živce. Drmanje noge, vrtnja na stolcu...“ | Motorički nemir Drmanje noge Vrtnja na stolcu | Motorički nemir Motorički nemir Motorički nemir | ADHD ADHD ADHD |

6. Interpretacija nalaza istraživanja

Na temelju kvalitativne tematske analize (Braun, Clarke, 2006) u ovom poglavlju bit će prikazani i interpretirani rezultati istraživanja. Rezultati su oblikovani u tri tematska područja:

- 1) karakteristike prisutnosti darovitosti u komorbiditetu s teškoćama učenja i ADHD-om,
- 2) utjecaj darovitosti u komorbiditetu s teškoćama učenja i ADHD-om na obrazovanje djeteta,
- 3) učinkovite strategije učenja i prilagodbe za darovitog učenika s teškoćama učenja i ADHD-om.

6.1. Karakteristike prisutnosti darovitosti u komorbiditetu s drugim teškoćama

U **Tablici 2.** prikazane su karakteristike darovitosti u komorbiditetu s teškoćama učenja i ADHD-om. Prikazani nalazi kvalitativne analize odgovaraju na prvo istraživačko pitanje: **„Koje su karakteristike darovitog djeteta s teškoćama?“**.

Tablica 2. Prikaz tema/kategorija i podtema/potkategorija za 1. istraživačko pitanje: **„Koje su karakteristike darovitog djeteta s teškoćama?“**

| TEMATSKO PODRUČJE: | |
|--|---|
| KARAKTERISTIKE PRISUTNOSTI DAROVITOSTI U KOMORBIDITETU S DRUGIM TEŠKOĆAMA | |
| TEME/KATEGORIJE | PODTEME/POTKATEGORIJE |
| DISGRAFIJA | <ul style="list-style-type: none">○ Neprimjerena veličina slova○ Teškoće usvajanja pravila o velikom i malom slovu○ Izostavljanje interpunkcijskih znakova na kraju rečenice○ Zamjena redosljedna slova u riječi○ Nepravilno pisanje slova○ Nepravilno pisanje brojeva○ Nepoštivanje crtovlja○ Izbjegavanje aktivnosti bojanja i crtanja○ Nepravilan hvat olovke○ Loš prostorni raspored na papiru |
| DISLEKSIJA | <ul style="list-style-type: none">○ Zamjena sličnih slova○ Sporije usvajanje vještine čitanja○ Dugotrajno čitanje lektira○ Teškoće analize i sinteze○ Otpor prema čitanju |

| | |
|------------|--|
| DAROVITOST | <ul style="list-style-type: none"> ○ Brzo zapamćivanje ○ Ranije usvajanje znanja ○ Uvjerenost u svoje znanje ○ Neobični interesi ○ Rješavanje zadataka iz viših razreda ○ Dodatna znanja ○ Nezainteresiranost za uobičajene školske zadaće ○ Neobični načini rješavanja zadataka |
| ADHD | <ul style="list-style-type: none"> ○ Ubrzano disanje ○ Motorički nemir ○ Kratkotrajna pažnja ○ Lako otklonjiva pažnja ○ Površna pažnja ○ Otežano preusmjerenje pažnje ○ Dugotrajno pisanje |

Na temelju prikupljenih podataka proizašle su četiri teme/kategorije koje se zapravo odnose na četiri skupine karakteristika koje su zabilježene prilikom opservacije te intervjuja.

Prva tema/kategorija odnosi se na karakteristike vezane za **disgrafiju**. Prilikom pisanja kod dječaka je uočeno nepoštivanje crtoljia jer bi slova najčešće „*slova skakala van crta*“. U crtoljia i izvan crtoljia veličina slova je često bila neprimjerena, tj. slova bi bila prevelika. Kod dječaka je često uočeno kako bi neka slova neppravilno pisao. Izmislio bi svoj način pisanja pojedinih slova, „*posebice za slovo a i e*“. Zbog toga su slova često bila teško čitljiva drugoj osobi. Isto tako, uočeno je i neppravilno pisanje brojeva, posebice brojeva 2, 3 i 5. Primjerice, brojku 2 je „*uvijek pisao od repa prema glavi i onda je ta dvojka uvijek ispadala čudno*“. Brojku 3 bi „*znao pisati na kontra stranu okrenutu*“. Najčešća karakteristika teškoća u pisanju koja se provlači još od ranije dobi pa do danas je zamjena redosljeda slova u riječi. Pa tako dječak umjesto „*this*“ napiše „*tihs*“ ili umjesto „*with*“ napiše „*whit*“. Ovakve i slične pogreške se ne pojavljuju svaki puta prilikom pisanja, već bude i iznimnih situacija u kojima je riječ pravilno napisana. Kod dječaka su primijećene teškoće usvajanja pravila o pisanju velikog i malog slova pa se često dogodi da vlastita imena budu napisana malim početnim slovom. Još jedna vrlo često uočena dječakova karakteristika je izostavljanje interpunkcijskih znakova na kraju rečenice, pa tako na kraju njegovih napisanih rečenica često izostane točka. Već u dječakovoj ranijoj dobi pa sve do danas je primijećeno dugotrajno pisanje, što je vezano i uz ADHD. Primjerice, dok je učio pisati slova „za pisanje jednog reda slova N mu je trebalo 45 minuta“. Majka navodi kako je još u ranoj dječakovoj dobi primijetila izbjegavanje aktivnosti bojanja i crtanja te govori kako „nije bio sretan kad se

nešto trebalo bojati i crtati“. Dječak bi se ponekad uključivao u aktivnosti bojanja i crtanja samo uz dugo nagovaranje. Kada bi sudjelovao u ovim aktivnostima primijećen je nepravilan hvat olovke. Dječak bi uhvatio olovku „*onako sasvim drugačije, dakle sa svim prstima on bi nešto šarao*“. Već prilikom crtanja uočeno je kako dječak ima loš prostorni raspored na papiru. Ova je karakteristika je sve više dolazila do izražaja i kasnije prilikom aktivnosti pisanja. Uočeno je kako pisati „*ne počne s lijeve strane nego s desne ili od sredine*“.

Druga tema/kategorija odnosi se na karakteristike vezane uz **disleksiju**. Usvajanje vještina čitanja je išlo vrlo sporije i majka navodi kako je „*primijetila da se puno ulaže u to čitanje, a rezultata nema*“. Prilikom polaska u školu čitanje lektira je bilo dugotrajno. Majka navodi kako su se lektire već u ranijim razredima otežano čitale- „*Pinokia smo jedva pročitali, dva mjeseca nam je trebalo*“. I sada u višim razredima osnovne škole je ova teškoća još više vidljiva jer su i lektirna djela zahtjevnija. Još u ranijoj dobi je dječak imao teškoće analize i sinteze pa mu je bio „*problem odrediti koje je prvo, a koje zadnje slovo u riječi*“. Dječak se „*dugo zadržavao u fazi slovanja*“. Otežano je usvojena vještina čitanja i zbog česte zamjene sličnih slova. Primjerice, uočeno je kako dječak „*često miješa malo b i d*“. Kada bi samostalno trebao razlikovati ta slova u ponuđenim riječima često bi to neuspješno napravio. Često se javlja otpor prema čitanju posebice „*kad vidi da je tekst dugačak, pun arhaizama i nepoznatih riječi*“. Isto tako, kada naiđe na „*odjeljak s više teksta na tome se ne bi zadržavao*“.

Treća kategorija odnosi na karakteristike vezane uz **ADHD poremećaj**. ADHD poremećaj je dječaku tek nedavno dijagnosticiran pa majka nije ni znala uzrok sljedećih ponašanja kod dječaka. Najčešća karakteristika vezana uz ADHD poremećaj je kratkotrajna pažnja koja je uočena već u najranijoj dobi djeteta. Dječak bi se vrlo kratko zadržavao u aktivnostima- „*to mu je bilo interesantno možda 6-7 minuta*“. U ranijoj dobi to nije predstavljalo veliki problem, kao što je to bio slučaj kada je dječak krenuo u osnovnu školu. Čitanje lektira je izgledalo tako da bi „*pročitali dva reda i bilo je gotovo*“. Ovo je primjer utjecaja i teškoća čitanja i ADHD-a. Pri rješavanju zadaće „*pažnja je površna i ne fokusira se na bitno*“. Uz kratkotrajnost njegova pažnja je i lako otklonjiva. Najmanji detalji u okolini ili u sadržaju koji se obrađuje mogu predstavljati distraktore pažnje. Pažnja mu je često površna pa dječak često daje dojam da spava „*no on nije spavao, on je bio odsutan*“. Postoje specifični znakovi po kojima se može shvatiti da dječak „sanjari“- „*nasloni se i mota pramen kose*“; „*zna prstima lupkati po stolu i stopalom nekako zna raditi*“. U tim situacijama je dječak „*tu, ali ga nema*“. Pri dugotrajnijim aktivnostima kod dječaka se mogu uočiti ubrzano disanje i

motorički nemir. Motorički nemir se manifestira kao „*drmanje noge, vrtnja i vrpoljenje na stolcu*“. Primijećeno je otežano preusmjerenje pažnje. Tako se zna dogoditi da dječak rado prihvaća novu aktivnost, ali mu je pažnja još uvijek zadržana na prethodnoj.

Četvrta tema/kategorija odnosi se na karakteristike vezane uz **darovitost**. Već u vrtiću je primijećeno brzo zapamćivanje pjesmica i brojnih činjenica. U odnosu na drugu djecu ranije je usvojio neka znanja. Već s dvije godine je odlično poznao boje. Nije se dao pokolebati i bio je uvijek uvjeren u svoje znanje, iako bi ga netko pokušao zbuniti- „*tete u vrtiću su mu htjele prodati crvenu boju pod narančastu i nije se dao*“. Već u predškolskoj dobi pokazivao je neobične interese, primjerice „*volio bi gledati znanstvene emisije i iz toga bi brzo učio*“. U prvom razredu je „*zapeo da mu se objasni kako funkcionira solarna ćelija*“. Dječak zahtijeva i posjeduje brojna dodatna znanja. Tako je već u nižim razredima osnovne škole „*vješto vladao pojmom kapilarnosti biljaka*“, „*mineralima, njihovima nazivima, kemijskim formulama i crtežima*“ te „*koristio je latinske nazive za vrste životinja*“. Najčešće je to slučaj s područjem prirodnih znanosti koje su dječakovo područje darovitosti. Isto tako, kod dječaka je uočeno uspješno riješavanje zadataka iz viših razreda. U drugom razredu osnovne škole je uspio riješiti zadatke iz sedmog razreda, a čak je „*bio uspješan i u kromatografiji koja se radi tek u srednjoj školi*“. Dječak pokazuje nezainteresiranost za uobičajene školske zadaće. U školi su zbog toga „*govorili da je pametan, ali lijen*“. Vrlo često dječak primjenjuje neobične načine rješavanja zadataka, posebice zadataka računanja. Često „*razlomke računa u glavi*“ i „*što bi netko išao rješavati stupnjevito, on to riješi u glavi*“. Kod zadataka u kojima treba razvrstati ponuđene odgovore u rečenice ili kategorije gotovo nikada ne precrtava iskoristeni odgovor. Dječak objašnjava „*kako on to u glavi precrtava i da on vidi koje je odgovore iskoristio*“.

6.2. Utjecaj darovitosti u komorbiditetu s teškoćama učenja i ADHD-om na obrazovanje djeteta

U *Tablici 3.* prikazane su teme koje se odnose na utjecaj darovitosti u komorbiditetu s teškoćama učenja i ADHD-om na obrazovanje djeteta. Prikazani nalazi kvalitativne analize odgovaraju na drugo istraživačko pitanje: „*Na koji način darovitost u komorbiditetu s drugim teškoćama utječe na obrazovanje djeteta?*“.

Tablica 3. Prikaz tema/kategorija i podtema/potkategorija za 2. istraživačko pitanje: „*Na koji način darovitost u komorbiditetu s drugim teškoćama utječe na obrazovanje djeteta?*“

| TEMATSKO PODRUČJE: | |
|--|---|
| UTJECAJ DAROVITOSTI U KOMORBIDITETU S TEŠKOĆAMA UČENJA I ADHD-OM NA OBRAZOVANJE DJETETA | |
| TEME/KATEGORIJE | PODTEME/POTKATEGORIJE |
| DUGOTRAJNO VRIJEME UČENJA | <ul style="list-style-type: none"> ○ Dugotrajno čitanje lektire ○ Dugotrajno pisanje zadaće |
| POGRJEŠKE U PISANIM RADOVIMA | <ul style="list-style-type: none"> ○ Pogreške u pisanju zadaće ○ Nepotpun zapis ploče ○ Pogreške pri prepisivanju ○ Pogreške u pisanju prilikom diktiranja teksta ○ Zapisivanje u krivi red ○ Ponavljanje istih odgovora ○ Razlika u usmenom i pismenom odgovoru |
| VEĆI USPJEH U PODRUČJIMA DAROVITOSTI | <ul style="list-style-type: none"> ○ Motivacija za učenje vezana uz područje darovitosti ○ Veliki trud za zadatke iz područja darovitosti ○ Održavanje pažnje tijekom predmeta iz skupine prirodnih područja |
| PROBLEMATIČNI ZADACI | <ul style="list-style-type: none"> ○ Zadaci s povezivanjem odgovora ○ Duži zadaci s višestrukim uputama ○ Veća uspješnost kod zadataka zatvorenog tipa ○ Matematički problemski zadaci riječima |
| NESAMOSTALNOST U ORGANIZACIJI UČENJA | <ul style="list-style-type: none"> ○ Učenje uz poticaj i uvjetovanje ○ Nevoljko primjenjivanje metoda za organizaciju učenja ○ Potrebna pomoć majke u organizaciji učenja |
| LOŠA POVEZANOST ULOŽENOG TRUDA I OCJENA | <ul style="list-style-type: none"> ○ Povezanost truda i ocjena ovisi o školskom predmetu ○ Loša povezanost truda i ocjena raste u višim razredima ○ Loša povezanost uloženog truda i ocjena (neovisno o načinu ispitivanja) |

Kao prva tema/kategorija u ovom području istaknulo se **dugotrajno vrijeme učenja**. Zbog utjecaj teškoća dječak najčešće dugotrajno čita lektire. Često je to čitanje samo tri do pet

stranica lektire na dan i posljedično dječak kasni s predajom lektire. Posebice je ovo slučaj kod zahtjevnijih lektira s puno stranica, neprilagođenim fontom i arhaizmima. Isto tako, za dječaka je karakteristično dugotrajno pisanje zadaće. Trajanje pisanja zadaće se može odužiti i na nekoliko sati. Primjerice, „*pisanje jedne stranice slova L je trajalo od 13 do 19 sati*“. Često se dječak predugo zadrži na pisanju jedne zadaće i zbog toga za zadaće iz drugih predmeta najčešće nedostaje vremena. Posebice je to slučaj kod zadaća pisanja. Prema izjavi majke dječak je „*prepisivao deset rečenica cijeli vikend*“.

Druga tema/kategorija se odnosi na **pogrješke u pisanim radovima**. Dječaku pisani radovi često predstavljaju veliki izazov. Oba sudionika istraživanja su uočila čestu pojavu pogrješki u pisanju zadaće. Problem je što profesori često ni ne pregledaju točnost zadaća. U dječakovim zadaćama često dolazi do zamjena slova u riječima, izostavljanja interpunkcijskih znakova i nepravilno napisanih velikih i malih slova. Uočeno je kako ponekad ponavlja iste odgovore, tj. „*napiše iste odgovore pod različitim stavkama*“. Isto tako, dječak ponekad zapiše odgovore u krivi red i zbog toga bude netočno. Iz škole se najčešće vraća s nepotpunim zapisom ploče. Dječak ne uspijeva zapisati sve na satu, a „*ako uspije zapisati onda su tu uvijek rupe*“. Tu su prisutne i pogrješke pri prepisivanju pa se pojave i „*čudni pojmovi kojima tu uopće nije mjesto*“. Iste takve pogreške u pisanju nastaju i prilikom diktiranja teksta. Ukoliko ne čuje dobro neku riječ, postoji mogućnost da će napisati njemu neku poznatu riječ koja slično zvuči. Isto tako, postoji razlika u usmenom i pismenom odgovoru. Najčešće usmeno dječak iznese veliki broj odličnih ideja koje se izgube radi otpora prema pisanju. Većina usmenih ideja se ne prenese pismeno na papir pa su i pismeni radovi često prekratki.

Treća tema/kategorija se nadovezuje na prethodnu, a to su **problematični zadaci** u kojima dječak ima veću šansu za pojavu pogreške. Prethodno spomenuto ponavljanje odgovora se češće pojavljuje kod zadataka s povezivanjem odgovora ili povezivanja pojma i pripadajućeg slova. Uočeno kako se dječak lako „*gubi kod zadataka povezivanja odgovora*“. Zbunjujuće su mu crte između pojmova i onda lako napravi pogrešku, iako možda zna točan odgovor. U problematične zadatke spadaju i duži zadaci s višestrukim uputama. Dječak percipira veliku količinu teksta i odmah se obeshrabri i odustaje. Posebice se ovo događa kada je sav tekst zadatka u jednom odlomku. Isto tako uspješnije rješava zadatke zatvorenog nego otvorenog tipa. Često kada naiđe na zadatke otvorenog tipa počne se javljati otpor i pažnja je lako otklonjiva. Dječak nailazi na teškoće i kod matematičkih problemskih zadataka riječima.

Problem je što se tu od njega očekuje više radnji: da pročita zadatak, postavi zadatak, prepozna računске radnju i riješi ih.

Četvrta tema/kategorija odnosi se na **nesamostalnost u organizaciji učenja**. Dječaku je najčešće potrebna pomoć u učenju. Rijetko kada dječak samostalno uči, najčešće uči s nekim. U većini slučajeva pomoć u učenju mu pružaju roditelji i studentica s ERF-a, a ponekad i baka. Problem je što je vidljivo učenje uz poticaj i uvjetovanje. Bez nagrada i uvjetovanja od strane roditelja dječak se teško pokreće i počinje obavljati školske obveze. Kao što i majka kaže: „*On neće sam sjesti i reći evo idem napraviti zadaću. To uvijek mora biti uvjetovanje ovim ili onim.*“. Roditelji, studentica s ERF-a, brojne stručne osobe su pokušavale, ali dječak nevoljko primjenjuje metode za organizaciju učenja. Dječakova majka je ta koja se vodi brigom o dodijeljenim zadacima i datumima provjera znanja. Ona je ta koja organizira dječakov plan učenja. Dogodi se ponekad da dječak zaboravi ili nije čuo što je za zadaću, kada je provjera znanja i razne druge obavijesti iz škole.

Peta tema/kategorija se daje do znanja kako učenik postiže **veće uspjehe u područjima darovitosti**. Već sama motivacija za učenje je vezana uz područje darovitosti. Tako je primjerice motivacija za učenjem veća ukoliko se radi o gradivu iz biologije, kemije i fizike. Dječaku tada veliki izazov neće predstavljati ni učenje dok je umoran ili učenje nedjeljom navečer. Ukoliko se radi o predmetima iz prirodnih područja postoji veća šansa da će uložiti više truda. Prema riječima majke dječak se tada zna toliko potruditi da u potpunosti promijeni rukopis jer „*slova kao da crta, a ne piše*“. Najčešće će uložiti veći trud za zadatke iz područja darovitosti. U školi je primijećeno kako dječak izgleda na ostalim satima kao da sanjari, dok se „*na satima predmeta prirodnih područja naglo probudi*“. Dakle pažnju mu je lakše održavati tijekom predmeta iz skupine prirodnih područja.

Šesta tema/kategorija upućuje na **lošu povezanost uloženog truda i ocjena**. Ta negativna korelacija truda i ocjena raste u višim razredima. Što dječak više raste, to su zahtjevi teži, a teškoće su još uvijek prisutne. Prema riječima sudionica povezanost truda i ocjena ovisi o školskom predmetu. U nekim predmetima dječak uspije pokazati svoj uloženi trud i ostvariti zasluženu ocjenu. Sve ovisi o njegovoj motivaciji, pažnji na nekom predmetu, zahtjevima i prilagodbi predmetnog profesora. Majka navodi *kako „ono što se radi doma se ne odrazi u školi“*. Loša povezanost uloženog truda i ocjena je neovisna o načinu ispitivanja, bilo to usmenim ili pismenim putem.

6.3. Učinkovite strategije i tehnike učenja za darovitog učenika s teškoćama učenja i ADHD-om

U *Tablici 4.* prikazane su strategije i tehnike učenja koje su se pokazale učinkovitima za darovitog učenika s teškoćama učenja i ADHD-om. Prikazani nalazi kvalitativne analize odgovaraju na treće istraživačko pitanje: „*Koje su smjernice za kreiranje specifičnih pristupa pružanja podrške u obrazovanju za darovite učenike s teškoćama?*“.

Tablica 4. Prikaz tema/kategorija i podtema/potkategorija za 3. istraživačko pitanje: „*Koje su smjernice za kreiranje specifičnih pristupa pružanja podrške u obrazovanju za darovite učenike s teškoćama?*“

| TEMATSKO PODRUČJE: | |
|--|--|
| UČINKOVITE STRATEGIJE I METODE UČENJA ZA DAROVITOG UČENIKA S TEŠKOĆAMA UČENJA I ADHD-OM | |
| TEME/KATEGORIJE | PODTEME/POTKATEGORIJE |
| RANIJA OBRADA ŠKOLSKOG SADRŽAJA | <ul style="list-style-type: none"> ○ Čitanje lektire unaprijed ○ Učenje školskog gradiva unaprijed |
| PRILAGOĐENA RASPODJELA VREMENA | <ul style="list-style-type: none"> ○ Raspodjela vremena za čitanje zahtjevnijih lektira ○ Raspodjela vremena za učenje i igru |
| USMJERAVANJE FOKUSA | <ul style="list-style-type: none"> ○ Dozivanje učenika ○ Vizualni podsjetnici |
| METODE UČENJA | <ul style="list-style-type: none"> ○ Učenje kao igra ○ Vježba pisanja slova kao igra ○ Veseli pristup učenju ○ Bizarno predočavanje ○ Učenje uz ritam ○ Uporaba asocijacija ○ Vizualno prikazivanje odgovora ○ Grupiranje pojmova uz asocijacije ○ Uporaba akronima ○ Metoda čarobnih trokuta ○ Analiza zadatka ○ Druga osoba zapisuje dječakove usmene odgovore ○ Pisanje sastavaka na računalu ○ Konstantna provjera točnosti pri pisanju ○ Podrška pri čitanju ○ Pojašnjenje i zapisivanje nepoznatih riječi ○ Elaboracija |

| | |
|-----------------------|---|
| MATERIJALI ZA UČENJE | <ul style="list-style-type: none"> ○ Knjige za napredniju djecu ○ Dodatni udžbenici ○ Pročišćen tekst za učenje ○ Uporaba kartica za učenje ○ Formulacija školskog gradiva u obliku pitanje-odgovor ○ Različita formulacija pitanja ○ Mentalne mape ○ Grafički prikazi sadržaja ○ Kartice za učenje ○ Transparenti kao odgovori ○ Podsjetnik s uputama za pisanje sastavaka ○ Priprema zadataka za vježbu ○ Ponavljanje gradiva u obliku igrice ○ Zadaci viših razina znanja ○ Checklista kod zadataka s višestrukim uputama ○ Materijali dostupni na internetu |
| PRILAGODBA MATERIJALA | <ul style="list-style-type: none"> ○ Prilagođeni font i prered u tekstu ○ Označavanje ključnih pojmova ○ Označavanje ključnog dijela pitanja pri provjeri znanja |

Kao prva tema/kategorija se spominje **ranija obrada školskog gradiva**. Majka je nastojala ranije zatražiti popis lektire za sljedeći razred i čitati lektire unaprijed. Tako su se lektire za sljedeći razred čitale tijekom ljetnih praznika. Posebice se ovo nastojalo provoditi „za *one lektire koje su bile zahtjevnije*“. Pokušava se čitati lektire barem mjesec dana unaprijed. Majka naglašava teškoće s održavanjem ovog rasporeda u višim razredima osnovne škole zbog prevelikog opsega školskih obveza. U posljednje vrijeme se često događa da se lektire moraju čitati prebrzim tempom za dječaka. Isto tako, obje sudionice istraživanja navode korisnim učenje školskog gradiva unaprijed. Dječaku su zbog njegove darovitosti brojna znanja već poznata, a njihovo ponavljanje mu ponekad stvara zamor. Stoga bi se poneka gradiva iz područja dječakove darovitosti učila bržim tempom u odnosu na ostale učenike u razredu. Isto tako, ranija obrada školskog gradiva može biti i korisna za prevladavanje dječakovih teškoća. Ukoliko se procijeni da će određeni školski zahtjev dječaku biti pretežak, moguće je ranije započeti poučavanje kako bi dječak pratio tempo ostatka razreda. No, i ovdje se pojavljuje sličan problem kao i s ranijim čitanjem lektire. U višim razredima osnovne škole zahtjevi postaju sve veći i sve ih više ima pa se često ne stigne ranije započeti s obradom određenog gradiva. Sudionice naglašavaju kako ovu situaciju još više otežava online škola.

Druga tema/kategorija se nadovezuje na prethodnu, a odnosi se na **prilagođenu raspodjelu vremena**. Dječak nema dobro usvojen pojam o vremenu pa ima teškoće s organizacijom. Situaciju dodatno otežavaju njegove teškoće zbog kojih mu je često potrebno više vremena za izvršenje školskih obveza. Pri čitanju lektira dječaku se nastoji napraviti pravilna raspodjela vremena za čitanje zahtjevnijih lektira. Čitanje lektire se uvijek podijeli na više manjih dijelova između kojih dječak ima pauze za odmor i igru. Isto tako, učenju prethodi raspodjela vremena za učenje i igru. Pravi se više manjih pauza, a gradivo se podijeli na više manjih dijelova.

Daroviti učenik s teškoćama, konkretno s ADHD poremećajem, često ne uspije pokazati svoja znanja zbog teškoća s održavanjem pažnje. Tu se otvara sljedeća tema/kategorija koja se odnosi na **usmjeravanje fokusa**. Ukoliko se primijeti da učeniku odluta pažnja potrebno je dozivati učenika njegovim imenom kako bi se osiguralo da mu je pažnja usmjerena na trenutno bitnom sadržaju. Istu svrhu mogu imati i različiti vizualni podsjetnici koji se prilagođavaju svakom djetetu. Majka bi znala dječaku „*staviti na pernicu neku kuglicu pa bi znao da se treba vratiti*“. Jedno vrijeme je to bio privjesak u obliku kuglice, a kasnije su napravili privjesak s natpisom „*Zemlja zove G.*“. Primijećeno je kako se učenik često zagleda između ostalog i u svoju pernicu pa čim bi vidio jedan od navedenih vizualnih podsjetnika znao da je „odlutao“ i da mu trenutno fokus pažnje treba biti na nečemu drugom.

Četvrta tema/kategorija se odnosi na **metode učenja**. Dječaku veliku korist predstavlja zajedničko učenje s drugom osobom koja mu učenje predstavlja kao igru. U tom slučaju lakše prihvaća aktivnost učenja i duže se zadržava u njoj. Prilikom učenja pisanja slova „*svatko bi imao svoju teku i onda smo pisali*“. Usput je ta vježba pisanja slova prikazana kao igra. Svaki sudionik vježbe pisanja slova, tj. igre, ispiše slova i onda bi „*tražili koje je najljepše napisano slovo i iznad njega stavili krunu, taj je car*“. Nakon što se dodijeli kruna može se promatrati što to ostalim slovima nedostaje da bi bili „*car*“. Ukoliko se djetetu učenje prikaže veselim pristupom i djetetov otpor će se smanjiti. Dječak se vrlo često sporo i teško uključivao u aktivnost učenja pa ga se nagovara tako što mu se kaže „*da će vidjeti da je sad to sve kao neki vic*“. Obje sudionice naglašavaju prikazivanje školskog sadržaja kao nešto što je zabavno. Posebice ukoliko se radi o nečemu za što se zna da dječaku nezanimljivo. Dječaku odgovara učenje sadržaja uz bizarno predočavanje. Uočeno je kako se lakše dosjeti nečega što je neobično, tj. bizarno osmislio. Vrlo zabavno može biti učenje uz ritam koje je dječaku pomoglo u izgovaranju engleskih riječi. Isto tako, za pamćenje nizova riječi odgovara mu ukoliko se smisli pjesmica uz ritam. Uz to mogu se uporabiti asocijacije. To mogu biti

različite osjetilne asocijacije, od mirisa, osjeta, itd. Dječaku je posebice zanimljivo i lakše pamtiti pojmove ukoliko se koriste zvučne asocijacije, tj. riječi koji slično zvuče. Vrlo često se prvo sjeti tog pojma koji slično zvuči i onda očekivanog pojma. Posebice mu je korisno ovo ukoliko se radi o dugim i neobičnim riječima. No važno je da ti pojmovi nisu iz sličnog područja jer bi moglo doći do zabune i netočnog odgovora. Primjerice, prilozi i prijedlozi vrlo slično zvuče, ali problem je što pripadaju istom dijelu hrvatske gramatike i nije dobro da ih zamijeni prilikom ispitivanja. Prilikom učenja godina dječaku pomaže vizualno prikazivanje odgovora. Dječak ima dogovoren sustav slika, gdje svaki broj od 0-9 predstavlja pripadajuća slika. Dječaku je „*to super za godine i datume pa je onda 22.3. (Dan zaštite voda) bilo dva labuda u jezeru i ptica iznad njih*“. Dakle, dogovorena slika za broj 2 mu je labud, za broj 3 ptica, dok su za broj 8 naočale, itd. Za svaki broj ima pripadajući dio sličice koji se onda spoje ovisno o datumu koji pamti. Ukoliko dječak uči pojmove kojih ima mnogo, on pokušava te pojmove grupirati uz asocijacije. Tako ukoliko ima 7 pojmova, kaže „*da ih ima 7 kao 7 patuljaka*“. Kod pamćenja grupe pojmova često mu pomognu i brojni akronimi. U učenju brojnih formula za školske predmete, kao što su matematika, fizika i kemija, vrlo korisnim se pokazala metoda „čarobnih trokuta“. Pretvaranje formula često zna predstavljati veliki problem učenicima, a ovo je način da lakše nauče formule i smanje mogućnosti za pogreške. Formula se smjesti u piramidu u položaj koji odgovara zadanim računskim operacijama u izvornoj formuli. Učenik prekrije prstom onaj član formule koji mu je nepoznanica u zadatku i brzo dobije rješenje. Prilikom rješavanja matematičkih problemskih zadataka riječima dječaka se poučava analizi zadataka. Svaki dio zadatka se odvaja, analiza i pokušava se pronaći strategija za njegovo rješavanje. Darovitom učeniku s teškoćama su od velike pomoći druge osobe. Veliku pomoć mu predstavlja kada mu druga osoba zapisuje njegove usmene odgovore. To se posebice koristi prilikom iznošenja ideja za pisanja sastavaka. Druga osoba zapisuje dječakove usmene odgovore u obliku natuknica, a zatim ih dječak prati i prenosi u sastavak. Najčešće se dječaku dozvoljava pisanje sastavaka na računalu kako bi se smanjila mogućnost pogreški u pisanju i prateće frustracije. Druga osoba treba konstantno provjeravati dječakovu točnost pri pisanju. Dječaku se pruža podrška pri čitanju, tako da se odrede dijelovi teksta koje će pročitati dječak i oni dijelovi koje će pročitati druga osoba. Isto tako, druga osoba može ponovno pročitati isti tekst kako bi se poboljšalo dječakovo razumijevanje teksta. U ovom se slučaju dječak više fokusira na sam sadržaj teksta i njegovo razumijevanje, nego na pravilnu tehniku čitanja. Nakon čitanja teksta korisno je pojasniti i zapisati dječaku nepoznate riječi. Ovo se posebice pokazalo korisnim u predmetu engleski jezik. Prilikom učenja gotovo svakog školskog gradiva provodi se

elaboracija, odnosno nastoji se novo gradivo povezati s već poznatim znanjima. Tako se nove informacije puno lakše i uspješnije usvajaju.

Kao sljedeća tema/kategorija spominju se brojni **materijali za učenje** koje obje sudionice istraživanja naglašavaju kao bitno u radu s darovitim učenicima s teškoćama. Ovaj dio zahtijeva dobro poznavanje djeteta, prilagodljivost i kreativnost. Dijete se mora upoznati, tj. shvatiti koji stil učenja mu odgovara. Važno je shvatiti što dijete može zainteresirati, a što mu predstavlja dosadu. Nakon toga potrebno je uskladiti to s onime što dijete mora usvojiti. Često su školski materijali neprilagođeni i nedostatni darovitoj djeci s teškoćama. Kako je dječakova darovitost prepoznata već u ranoj dobi, majka je oduvijek „*nastojala kupovati na Interliberu knjige za malo napredniju djecu*“. To su knjige koje su prilagođene višoj razvojnoj dobi, ali odgovaraju djetetovom predmetu interesa. Zbog dječakovih teškoća nastojalo se paziti na to da su te knjige i vizualno zanimljive dječaku kako bi mu što duže zadržale pažnju na njima. Danas u školskoj dobi i dalje se dječaku nastoje pribaviti dodatni udžbenici i znanstvene knjige. Dodatni udžbenici služe za lakše shvaćanje gradiva i ublažavanje utjecaja teškoća. Vrlo često dječak više dijelova školskog sadržaja usvoji iz više različitih udžbenika. U svakom udžbeniku pronađe nešto što odgovara njegovom stilu učenja i nešto što mu brže zaokupi pažnju stoga i lakše usvoji školsko gradivo. Znanstvenim knjigama nastoji se zadovoljiti dječakovo područje darovitosti, kako bi usvojio nova znanja. Dječaku su dostupne i radne bilježnice drugih izdavača. Time postoji više materijala za provjeru znanja i vježbu. Često dječaku teškoće pri učenju stvaraju školski udžbenici puni nebitnih detalja. Isto tako, udžbenici znaju biti prenatrpani vizualnim detaljima i dječaku bude otežano održavati pažnju na bitnome. Majka navodi da se pokazalo korisnim „*kad učiteljica da konkretne materijale koji se moraju naučiti*“. Dječaku učenje uvelike olakšava ukoliko ima pročišćen tekst za učenje. Često mu je lakše ako ima „*sažetak svega što treba naučiti za dobru ocjenu, lijepo napisano logičkim redoslijedom*“. Naglašava se kako učitelji daju samo „kostur“ teksta s premalo informacija što može poslužiti većinom kod ponavljanja usvojenog znanja. Zbog toga obje sudionice nastoje dječaku samostalno pripremiti pročišćen tekst za učenje. Za svako gradivo važno je pojednostavljivanje definicija uz uporabu primjera. Ponekad se u radu s dječakom koristi i formulacija školskog gradiva u obliku pitanje-odgovor. Pri sastavljanju pitanja i odgovora, ali i pri usmenom ponavljanju usvojenog znanja nastoje se dječaku ponuditi različite formulacije pitanja. Odnosno nastoji se postaviti pitanja na sve moguće načine jer se dječaka određene formulacije pitanja znaju zbuniti, a naknadno i obeshrabriti pa ne pokaže pravo znanje. Pri učenju dječak se zna obeshrabriti

količinom gradiva, stoga skupa s drugom osobom izrađuje mentalne mape. U početku su to bile jednostavnije mentalne mape s više vizualnih prikaza. Svaku mentalnu mapu dječak upotpuni svojim pojmovima, akronimima, crtežima i sličnim stvarima koje mu služe kao efikasan podsjetnik. Mentalna mapa zadovoljava dječakovu darovitost i teškoće. Na brz način dječak lako pronalazi pojmove, mapa je vizualno i tekstualno prilagođena djetetu i dječak u svaku mapu ubaci svoja „zrnca“ darovitosti. U mentalnoj mapi, ali i izvan nje su se korisnima pokazali grafički prikazi sadržaja. Posebice je ovo korisno ukoliko se određeni školski sadržaji prikazuju grafički na smiješan način. Tako primjerice, bitke iz povijesti se često prikazuju grafički. Korisnima su se pokazale i kartice za učenje. Na jednoj strani kartice je napisan pojam, a na drugoj njegova definicija. Tako učenje zapravo postaje igra. Prije su ove materijale izrađivale sudionice istraživanja, a sada ih je i dječak počeo samostalno izrađivati. Tako je za učenje simbola za kemijske elemente samostalno napravio kartice i zadovoljno ih koristio i pokazao u školi profesorici. Dječak nakon određenog vremena počinje odbijati sudjelovati u pisanim zadacima. Kako bi se usmeni put učenja učinio lakšim i zabavnijim moguće mu je ponuditi odgovore na pitanja na čačalicama, tj. transparente za čačalicama. Ovo se često koristi kod vježbi iz pravopisa hrvatskog jezika, primjerice kod zadataka s č i ć. Isto tako, moguće mu je ponuditi transparente s da i ne. Kod pisanja sastavaka dječak koristi podsjetnik s uputama za pisanje sastavaka. Taj materijal sadrži kratke upute o dijelovima sastavka i o tome što treba pisati u svakom dijelu. Često prilikom pisanja sastavaka druga osoba zapisuje dječakove usmene odgovore i oblikuje ih u natuknice koje onda dječak pismeno prenosi u oblik sastavka. Važna je i priprema zadataka za vježbu kojim se ispituje dječakova usvojenost školskog sadržaja. Kako bi se spriječio nastanak umora kod dječaka korisno je u listiću provjere znanja upotrebljavati veći broj pitanja zatvorenog tipa. Dječaku je zanimljiv način ponavljanja gradiva u obliku igrica. To mogu biti različiti online materijali, kao što su igrice, pitalice, kvizovi i slično. Isto tako, mogu biti izrađeni materijali poput memory kartica ili izrade i dopunjavanja različitih grafičkih prikaza. S ciljem poticanja dječakove darovitosti često se koriste i zadaci viših razina znanja. Primijećeno je kako dječakovu pažnju zaokupe i zainteresiraju ga zadaci koje procijeni kao izazovne. U školi najčešće nailazi na njemu vrlo jednostavne zadatke. U težim zadacima može ispitati svoje znanje i nešto dodatno naučiti. Vrlo korisnom se pokazala i uporaba checkliste kod zadataka s višestrukim uputama. Pročita se dio po dio zadatka, a paralelno se izrađuje checklista sa svim potrebnim koracima za rješavanje zadatka. Različite ideje i materijale za učenje je lako pronaći jer su brojni materijali dostupni na internetu. Tamo se mogu pronaći brojne ideje koje

se onda prilagođavaju svakome djetetu. Važno je naglasiti kako neće svaki materijal odgovarati svakome učeniku.

Sljedeća tema/kategorija je povezana s prethodnom, a odnosi se na **prilagodbu materijala**. Materijali koje učenik dobije u školi uvijek je potrebno prilagoditi. Isto tako, materijali koji se pronadju na internetu mogu se prilagoditi svakome djetetu individualizirano. Ključni preduvjet za prilagodbu materijala je dobro poznavanje djeteta. Najjednostavnija prilagodba koja se može učiniti je prilagodba fonta i proreda u tekstu. Sudionice su primijetile kako dječaku dodatne teškoće stvaraju premali font i prekratka crta za odgovore. U tim se situacijama povećavaju šanse za pogreške i raste nivo frustracije. Majka navodi kako „*čim je to sve malo i zbijeno na papiru lakše se zbuni*“. Univerzalno pravilo za prilagodbu teksta djeci s teškoćama učenja su jednostavni font (primjerice Arial), veličina fonta 14, lijevo poravnanje teksta i dvostruki prored. Ovo je vrlo jednostavna prilagodba koja donosi veliko olakšanje dječaku. U velikom broju rečenica u tekstu dječak se ponekad može pogubiti, a u tom slučaju mu olakšava označavanje ključnih pojmova u tekstu. Primjerice, dječak uvijek naglašava kako se uspješno snalazi u materijalima iz fizike jer mu profesorica „*zabolda žuto ključne pojmove*“. Isto tako, dječak se lakše snalazi ukoliko su označeni ključni dijelovi pitanja pri provjeri znanja. Ovo posebice vrijedi za duga pitanja te pitanja od više dijelova. Pažnja će se usmjeriti točno na onaj označeni dio zadatka i zbog toga će dječaku biti lakše shvatiti što se točno očekuje od njega u zadatku.

7. Rasprava

Na temelju kvalitativne analize intervjua s majkom dječaka te analizom podataka dobivenih opservacijom dječaka dobio se uvid u karakteristike darovitog dječaka s teškoćama učenja i ADHD poremećajem te način na koji navedene karakteristike utječu na njegovo obrazovanje. Sva tri izvora informacija pružila su vrlo opsežne i korisne informacije za ovo istraživanje. Rezultati dobiveni polustrukturiranim intervjuom s majkom i neposredne opservacije istraživačice su vrlo slični. Većinom su uočeni slični simptomi kod dječaka te primijenjene strategije i prilagodbe. Do toga je došlo jer dječakova majka i istraživačica već dulje vrijeme surađuju i razmjenjuju savjete.

Dječakova se darovitost najčešće uočava kroz njegovu sposobnost brzog zapamćivanja i pokazivanja dodatnih znanja koja nisu očekivana za tu dob. Već u ranoj dobi dječak je pokazao interes za nešto što se smatralo naprednijim i zahtjevnijim za njega. To je rezultiralo time da mu danas jednostavne stvari, uobičajene njegovoj dobi, često stvaraju zamor. Može se zaključiti kako dječak zadovoljava tri osnovna kriterija darovitosti prema Winneru (2005). Ovu situaciju dodatno otežavaju simptomi ADHD poremećaja koji pripadaju skupini predominantnog nepažljivog tipa (DSM-V, 2013). U situacijama zamora njegovu pažnju je još teže zadržati. Pokazalo se kako i u situacijama u kojima radi nešto što ga zaista zanima pažnju je lako otkloniti i najmanjim okolinskim distraktorima. U svakom slučaju, pažnju je lakše zadržati pri učenju nečega što je dječaku izazovno i zanimljivo. Česte su situacije u kojima se potvrđuje prisutnost fenomena maskiranja (Winebrenner, 2003), kao npr. kada dječak napravi pogrešku pri pisanju vrlo složenog kemijskog zadatka zbog kojeg dobije netočan rezultat i ne uspije prikazati svoje pravo znanje. Prilikom pisanja uočeni su nepravilan hvat olovke, loše prostorno snalaženje na papiru i neprimjerena veličina slova. Sve je to rezultiralo da dječak danas ponekad nepravilno piše slova i brojke, ne poštuje crtovlje, mijenja redoslijed slova u riječi pri pisanju te izostavlja interpunkcijske znakove.

Zbog pojedinačnog, ali i međusobnog utjecaja navedenih karakteristika dječak se suočava s jedinstvenim izazovima u svom obrazovanju i smjernice iz Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN 34/1991) te iz Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015) nisu u potpunosti primjerene. Tako mu je potrebno puno duže vremena za izvršavanje školskih obveza, primjerice dugotrajnije čita lektire i piše školske zadaće. Često se u tim zadaćama pronalazi pogreške u pisanju. Primjerice dolazi do zamjene redoslijeda slova u riječi, zapiše

odgovor u isti red ili ponavlja odgovore. U školi najčešće ne uspijeva zapisati sve na satu pa ima nepotpun zapis ploče. U tom zapisu ploču stvaraju se pogriješke pri prepisivanju, a još veća mogućnost za pogriješku pri pisanju postoji prilikom diktiranja teksta. Veliki problem je taj što dječak često odbija pisanje i osjeća frustraciju kada mora učiniti ispravke zbog svojih pogriješaka. Zbog utjecaja i teškoća učenja i ADHD poremećaja dječak ima veću mogućnost za pojavu pogriješki kod zadataka s povezivanjem odgovora, matematičkih problemskih zadataka riječima i kod svih zadataka s višestrukim uputama. Dječaku je potrebna pomoć druge osobe prilikom organizacije učenja. Aktivnost učenja mu predstavlja često napor pa ga se mora puno poticati. Puno više motivacije i uspjeha ima u predmetima koji su vezani uz njegovo područje darovitosti. Prilikom učenja tih predmeta uložiti će više truda i lakše će održavati pažnju. Posljedično, u tim predmetima bit će i bolja povezanost uloženog truda i ocjena u odnosu na ostale predmete. U ostalim područjima dječak vrlo često ulaže puno truda i vremena, ali na kraju ne uspije pokazati svoje pravo znanje zbog problema koje mu uzrokuju njegove teškoće što je uočeno i u istraživanju koje su proveli Baldwin, Omdal i Pereles (2015). Ovi teškoće postaju sve izraženije u višim razredima osnovne škole kako školski zahtjevi postaju sve veći i zahtjevniji.

Utjecaj teškoća se nastoji otkloniti ili barem ublažiti kreiranjem različitih metoda učenja i materijala za učenje. Istovremeno se vodi briga da se podupire razvoj dječakove darovitosti. To su smjernice koje navode i provedena istraživanja (Little, 2001; Fetzer, 2000; Fish, 2008; Bray i sur., 2001; Willard-Holt i sur., 2013). Pri učenju je dječaku najčešće potrebna druga osoba koju mu pruža direktnu podršku pri učenju ili mu pomaže u izradi dodatnih materijala za učenje. Uspješnim se pokazalo ukoliko se u učenje uključe elementi igre i zabave. Dječaku zapamćivanje olakšavaju bizarno predočavanje, ritam, asocijacije i akronimi koji su najčešće neobični i smiješni. Kreiran je i sustav sličica za svaku brojku kako bi lakše zapamtio godine. Svako usvajanje gradiva i njegovu vježbu dobro je prikazati kao igru. Tako dječak neće imati dojam da je uključen u aktivnosti učenja koje mu inače predstavljaju zamor. Korisno je sustavno upotrebljavati elaboraciju i međupredmetne teme s ciljem što boljeg razumijevanja gradiva. Zbog potrebnog dužeg vremena za izvršavanje školskih obveza dječaku se nastoje osigurati ranije dostupni materijali, primjerice popisi lektire. Tako dječak prati ritam razreda i nema osjećaj da zaostaje za drugima. Prilikom učenja je potrebna podrška oko organizacije učenja, s naglaskom na raspodjelu vremena za učenje i igru. Kako bi se vrijeme učenja što uspješnije iskoristilo potrebno je konstantno usmjeravati dječakovu pažnju dozivanjem i vizualnim podsjetnicima. Dječaku su dobiveni školski materijali najčešće nedostatni što

zahtijeva izradu brojnih dodatnih materijala pri čijoj izradi treba brinuti i o uspješnoj prilagodbi. Važno je da su vizualno prilagođeni dječaku te da naglašavaju ključne dijelove sadržaja. Dječaku se tako izrađuju pročišćeni tekstovi za učenje, mentalne mape, kartice za učenje i slično. Prilikom učenja gradiva iz područja darovitosti koriste se i knjige koje sadrže veći opseg informacija za sadržaj.

Svakako je važno naglasiti da u obzir treba uzeti puno čimbenika u radu s darovitim djecom s teškoćama. Prvenstveno treba dobro upoznati dijete kako bi mu se mogao pružiti učinkoviti individualan pristup. U ovom slučaju radi se o spletu izrazito visokih sposobnosti u jednom području te niskih sposobnosti u drugom području. Pri odabiru metoda rada potrebno je pripaziti da ne djelujemo u krivom smjeru u svakom od tih područja. Nužno je pružiti podršku kojom će se poticati djetetova darovitost i istovremeno ublažiti utjecaj djetetovih teškoća. S vremenom je moguće naučiti dijete da uz pomoć svoje darovitosti samostalno otkriva i primjenjuje strategije koje će mu smanjiti utjecaj teškoća.

8. Zaključak

Darovita djeca s teškoćama su sve češće zastupljena u društvu. Problem je što se još uvijek dovoljno ne primjećuju. Tek u posljednje vrijeme se zamjećuju darovitost i teškoće kao izolirane, a mnogi ni ne znaju da se mogu javiti i međusobno povezane. Zbog toga ova djeca najčešće ostaju neprepoznata ili cijeli život budu obilježena s pogrešnom dijagnozom. Pogrešna dijagnoza vodi i do pogrešnog pristupa djetetu, posebice u obrazovanju. Upravo je zbog toga u ovom radu sažeta sva pronađena literatura vezana uz darovitu djecu s teškoćama. Potrebno je naglasiti kako je uočen nedostatak literature u ovom području. U svijetu se započelo s istraživanjem ovog područja, no Republika Hrvatska uvelike zaostaje. Osnovna namjera ovog rada je bio osvijestiti druge o postojanju darovitosti u kombinaciji s teškoćama kako bi ih i oni mogli svakodnevno prepoznati te im pružiti prikladan pristup. Posebice se stavlja naglasak na prepoznavanje i prikladnu podršku u obrazovanju.

U svrhu toga, provedeno je kvalitativno istraživanje koje je uključivalo intervju s majkom darovitog dječaka s teškoćama učenja i ADHD poremećajem te opservaciju tog istog dječaka. Pokazalo se kako uočene dječakove karakteristike zadovoljavaju teorijsku podlogu vezanu uz darovitost, teškoće učenja i ADHD poremećaj. U brojnim situacijama je uočeno kako ove tri dijagnoze međusobno interferiraju u dječakovom obrazovanju. Tako bi dječakovu darovitost često zasjenile njegove teškoće. U svakoj situaciji se ove tri dijagnoze različito poslože i

različito utječu. Postoje i situacije u kojima dječakova darovitost nadvlada teškoće. Darovitost, teškoće učenja i ADHD poremećaj često maskiraju jedni druge što dovodi do njihovog otežanog prepoznavanja.

Svako darovito dijete s teškoćama zahtijeva dobru procjenu i primjereni individualizirani pristup u nastavi. Vidljivo je kako se može smanjiti utjecaj teškoća i dozvoliti djetetovoj darovitosti da se razvija i iskaže. Za to je potrebna velika količina prikladne podrške, no prije svega važno je što ranije prepoznavanje. U Republici Hrvatskoj potreban je dokument koji objedinjuje smjernice za kombinaciju darovitosti i teškoća.

Nedostatak ovog rada je to što je uključeno samo jedno darovito dijete s teškoćama. Kao što je više puta naglašeno, kod svakog djeteta je drugačiji „zbroj“ darovitosti i teškoća, tj. kod svakoga je njihov postotak i utjecaj različit. Zato nekom darovitom djetetu s teškoćama neće biti učinkovite sve smjernice dobivene u ovom radu.

9. Literatura

1. Američka psihijatrijska udruga (2013) *DSM-5 Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*. Naklada Slap.
2. Bakoš, A. i Kovačić, J. (2013). Mrežna stranica (Klinfo.hr).preuzeto 12. kolovoza 2016. iz mrežnog odredišta:
http://www.klinfo.hr/modules/mod_category/data/darovita_djeca.pdf
3. Baldwin L., Omdal S.N., Pereles D. (2015) Beyond Stereotypes: Understanding, Recognizing, and Working With Twice-Exceptional Learners. *TEACHING Exceptional Children*. 47(4), 216-225.
4. Barkley, R.A. (2014.) Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment. Fourth edition. *The Guilford Press*, New York, SAD; 52.-74., 116.-130., 140.-158., 223.-298.
5. Barkley, R.A. (2006) *Attention Deficit-Hiperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*, New York, Guilford.
6. Barkley, R.A., Murphy, K.R., Fischer, M. (2008) *ADHD in Adults: What the Science Says*. 1. izdanje. The Guilford Press.
7. Berger, J. (1994) *The young scientists: America's future and the winning of the Westinghouse*. Reading, MA: Addison-Wesley.
8. Biederman, J. i Faraone, S.V. (2005) Attention-deficit hyperactivity disorder. *The Lancet*, 366, 237-248.
9. Bray, M. A., McCoach, D. B., Kehle, T. J. i Siegle, D. (2001) Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403–411.
10. Cooper, M., Thapar, A., Jefferies, R., & Stergiakouli, E. (2011) What causes attention deficit hyperactivity disorder?. *Archives of Disease in Childhood*, 97(3), 260–265.
11. Cvetković Lay, J. (2002) *Ja hoću i mogu više, Priručnik za odgoj darovite djece od 3 do 8 godina*. Zagreb: Alineja.

12. Cvetković Lay, J. i Sekulić Majurec, A. (2008) *Darovito je, što ću s njim: priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. 2.izd. Zagreb: Alineja.
13. Davood Meftagh, S., Najimi, A., Mohammadi, N., Ghanizadeh, A., Rahimi, C. i Amini, M.M. (2014) The most effective intervention for attention deficit-hyperactivity disorder: using continuous performance test. *Psychiatria Danubina*, 26 (2), 0-171.
14. Đorđević, J. (2008) Porodica kao faktor podsticanja darovitosti. *Zbornik - Viša škola za obrazovanje vaspitača*. Beograd. 14, 25-35.
15. Douglass, M. J. i Tieso, C. (2008) *Twice Exceptional: Gifted Students with Learning Disabilities Considerations Packet*. William & Mary School of Education. Williamsburg.
16. Fetzer, E.A. (2000) The Gifted/Learning-Disabled Child: A Guide for Teachers and Parents. *Gifted Child Today*. 23(4), 44-50.
17. Fish, W. W. (2008) The IEP Meeting: Perceptions of Parents of Students Who Receive Special Education Services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 8–14.
18. Ghanbari, A., Chermahini, S.A. i Talab, M.G. (2013) Learning Styles and Academic Performance of Students in English as a Second-Language Class in Iran. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 7, 322-333.
19. Getz, D. J. (2000) *Comments on Attention Deficit Disorder (or Attention Deficit Hyperactivity Disorder) and Vision Therapy*, O.D., FCOVD, FAAO.
20. Good, T.L., Brophy, J.E. (1993) *Looking in classrooms*. New York: HarperCollins College.
21. Gross, M.U.M. (1993) *Exceptionally gifted children*. London: Roudedge.
22. Hallahan, D.P. et al. (2005) *Learning Disabilities: Foundations, Characteristics, and Effective Teaching*. 3. izdanje. Pearson.
23. IDEA: Individuals with Disabilities Education Act. <https://sites.ed.gov/idea/> (pristupljeno 12.04.2021.)

24. Jurin, M. i Sekušak-Galešev, S. (2008) Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD)-multimodalni pristup. *Paediatrica Croatica*, 52 (3), 195-201.
25. Kadum-Bošnjak, S. (2006) Dijete s adhd poremećajem i škola. *Metodički obzori*, 1(2006)2 (2), 113-121.
26. Karnes, F.A., Shaunessy, E. (2004) Gifted Students with Disabilities: Are we Finding Them?. *Gifted Child Today*. 27(4), 16-21.
27. Koren, I. (1989) *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
28. Kudek Mirošević, J. i Opić, S. (2010) Ponašanja karakteristična za adhd. *Odgojne znanosti*, 12 (1 (19)), 167-183.
29. Kuvač, J. i Vancaš, M. (2003) Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II. teorijska razmatranja, primjena”. U: Pavličević-Franić, D.; Kovačević, M. (ur.): *Učiteljska uloga i znanje – ključ uspješnoga rada*. Zagreb: Slap i Sveučilište u Zagrebu.
30. Learning Disabilities Association of America. <https://ldaamerica.org/> (pristupljeno 24.01.2021.)
31. Learning Disabilities Association of Canada. <https://www.ldac-acta.ca/> (pristupljeno 22.01.2021.)
32. Lenček, M., Blaži, D. i Ivšac, J. (2007). Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina*, 2 (1), 107-121.
33. Linnet, K. M., Dalsgaard, S., Obel, C., Wisborg, K., Henriksen, T. B., Rodriguez, A., Jarvelin, M.-R. (2003). Maternal Lifestyle Factors in Pregnancy Risk of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Associated Behaviors: Review of the Current Evidence. *American Journal of Psychiatry*, 160(6), 1028–1040.
34. Little, C. A (2001) Closer Look at Gifted Children with Disabilities. *Gifted Child Today*. 24(3), 46-64.
35. Lovett, B.J., Lewandowski, L.J. (2006) Gifted Students With Learning Disabilities: Who Are They?. *Journal of Learning Disabilities*. 39(6), 515-527.

36. Luca Mrđen, J. i Puhovski, S. (2007) Hiperaktivno dijete. Zagreb: *Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba*.
37. Maddocks, D.L.S. (2018) The Identification of Students Who Are Gifted and Have a Learning Disability: A Comparison of Different Diagnostic Criteria. *Gifted Child Quarterly*. 62(2) 175–192.
38. Mahone, E.M, Pritchard, A. E., Nigro, C. A. i Jacobson, L. A.(2011) The Role of Neuropsychological Assessment in the Functional Outcomes of Children with ADHD. *Neuropsychology Review*, 22(1), 54–68.
39. Mick, E., Biedermann, J., Faraone, S. V., Sayer, J., & Kleinman, S. (2002) Case-Control Study of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Maternal Smoking, Alcohol Use, and Drug Use During Pregnancy. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(4), 378–385.
40. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2016) *Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika*. Zagreb.
41. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017) *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*. Zagreb
42. Narodne novine (1991) *Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika*: Zagreb.
43. Narodne novine (2015) *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*: Zagreb
44. Narodne novine (2020) *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama*: Zagreb
45. Narodne novine (2014) *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava*: Zagreb
46. Narodne novine (2008) *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja*: Zagreb
47. Narodne novine (2011) *Nacionalni okvirni kurikulum*: Zagreb
48. Nielsen, M. E. (2002) Gifted Students With Learning Disabilities: Recommendations for Identification and Programming. *Exceptionality*, 10(2), 93–111.

49. Paradžik, Lj., Kordić, A., Biško, A., Ercegović, N., Karapetrić Bolfan, Lj. i Boričević Maršanić, V. (2017) Kognitivno-bihevioralni tretman djeteta s hiperkinetskim poremećajem. *Socijalna psihijatrija*, 45 (3), 217-225.
50. Plentaj, R. (2017) *Komorbiditet kod djece i mladih s dijagnozom ADHD-a*. Diplomski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
51. Posokhova, I. (2007) *Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju*. Lekenik: Ostvarenje.
52. POSPIŠ, M. (1997) *Neurološki pristup školskom neuspjehu*. Varaždinske toplice: Tonimir.
53. Reed., S. (2013) ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Defining and Understanding a Diagnosis of ADHD. *CreateSpace Independent Publishing Platform*.
54. Reid, R., Ortiz Lienemann, T. i Hagaman, J.L. (2013) *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities*. 2. izdanje.
55. Reid, R. i Lienemann T. (2006) Self-Regulated Strategy Development for Students with Learning Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 29 (1).
56. Reid, G. i Green, S. (2007) *100 Ideas for Supporting Pupils with Dyslexia*. 1. izdanje. Continuum.
57. Republika Hrvatska: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/> (pristupljeno 14.03.2021.)
58. Sekušak-Galešev, S. (2004) Pristup hiperaktivnom učeniku. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 53, 3-4; 251-268.
59. Sorić, I. (2014): Samoregulacija učenja: možemo li naučiti učiti. Jastrebarsko: Naklada Slap, 2014., 665 str.. *Napredak*, 154 (4), 467-472.
60. Swanson, H. L. i Deshler, D. (2003) Instructing Adolescents with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 124–135.
61. Šarić, D. (2016) *Metodičko-didaktički postupci rada odgojitelja s darovitim djetetom predškolske dobi*. Završni rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
62. Winner, E. (2005) *Darovita djeca; mitovi i stvarnost*. Lekenik: Ostvarenje d.o.o.

63. Vitković, T., Martinec, R. i Dolović, N. (2018) Primjena neurofeedback metode u djeteta s Aspergerovim sindromom. *Medica Jadertina*, 48 (3), 125-136.
64. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
65. Winebrenner, S. (2003) Teaching Strategies for Twice-Exceptional Students. *Intervention in School and Clinic*. 38(3),131-137.
66. Willard-Holt, C., Weber, J., Morrison, K.L., Horgan, J. (2013) Twice-Exceptional Learners' Perspectives on Effective Learning Strategies. *Gifted Child Quarterly*. 57(4), 247-262.
67. Zikl, P. et al. (2015) The possibilities of ICT use for compensation of difficulties with reading in pupils with dyslexia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,176, 915 – 922.

PRILOZI

Prilog 1. Poziv u istraživanje



Glavni istraživač i kontakt osoba: Patricija Vranješ, studentica diplomskog studija Edukacijska rehabilitacija na Edukacijsko- rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu
e-mail: vranjpa@erf.hr
mobitel: 092/323-0723

Članovi istraživačkog tima: izv.prof.dr.sc. Daniela Cvitković (Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet)

Čast nam je pozvati Vas u da budete vrijedan sugovornik u našem istraživanju!!!

Cilj istraživanja je temeljem prikupljenih podataka dobiti uvid u karakteristike djece s dualnom dijagnozom (kombinacija darovitosti i teškoća učenja) te ih povezati s učenim izazovima u obrazovanju s kojima se suočavaju.

Želimo čuti Vaša zapažanja jer ste Vi vrijedan i pouzdan izvor informacija jer upravo Vi imate uvid u najširu sliku funkcioniranja djeteta s dualnom dijagnozom i zajedno s njim se borite prevladati sve izazove i tražite kreativna rješenja.

Važno nam je čuti Vaše mišljenje jer će ono nadopuniti naša stručna zapažanja. Upravo Vaše mišljenje će biti bitna nit vodilja pri stvaranju preporuka koje će omogućiti ravnopravni i primjereni odgojno- obrazovni pristup koji odgovara kombinaciji darovitosti i teškoća učenja.

Veselimo se suradnji s Vama! ☺

Biti ćemo slobodni kontaktirati Vas putem telefonskog kontakta da provjerimo Vašu spremnost za sudjelovanje u istraživanju.

Prilog 2. Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Datum i mjesto: _____
Istraživač/i: _____
Sudionik: _____

Molim Vas za suglasnost za sudjelovanje u istraživanju o izazovima u obrazovanju darovite djece s teškoćama učenja i ADHD-om. Svrha istraživanja je od Vas dobiti podatke o funkcioniranju Vašeg djeteta, posebice Vašu perspektivu o njegovom snalaženju sa zahtjevima koje dobiva u školi te pristupu učitelja. Vjerujem kako Vi na temelju svakodnevnog životnog iskustva možete najbolje dati doprinos u dobivanju uvida o uspješnosti njegova snalaženju sa zahtjevima koje mu postavlja obrazovanje. Vaše mišljenje je od iznimne važnosti. Istraživanje će se provesti u Vašem domu.

U nastavku je objašnjen postupak provedbe istraživanja

Tijekom istraživačkog postupka od Vas se očekuje sudjelovanje u polustrukturiranom intervjuu koji će tematski pokrivati pitanja u vezi s opaženim snalaženjem Vašeg djeteta u trenutno postavljenim uvjetima obrazovanja te njegovoj uspješnosti u snalaženju te utjecaju dualne dijagnoze. Provedba intervjuja trajat će oko sat vremena. Razgovor će se snimati u svrhu prikupljanja informacija o funkcioniranju Vašeg djeteta prilikom sudjelovanja u trenutnom odgojno- obrazovnom pristupu. Potom će snimljene informacije biti doslovno prepisane, analizirane i objašnjene.

Sudjelovanje u ovom intervjuu je dobrovoljno. Podaci prikupljeni tijekom istraživanja neće biti predstavljeni bez zaštite Vašeg identiteta, neće se navoditi imena i prezimena ili druge informacije o vama kao sudioniku istraživanja koje mogu otkriti identitet. Rezultati istraživanja i preporuke koje iz njega proizlaze bit će dio diplomskog rada te predstavljeni na javnoj obrani diplomskog rada.

U sklopu ovog istraživanja sudionicima se jamči anonimnost i korištenje prikupljenih podataka isključivo za potrebe istraživanja, a slijedeći principe Etičkog kodeksa Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006)

Ako ste suglasni za sudjelovanjem u istraživanju molimo Vaš potpis!

Istraživač/i

Sudionik istraživanja

Prilog 3. Postupak kodiranja podataka iz intervjua za drugo i treće istraživačko pitanje

| <i>Istraživačko pitanje: „Na koji način darovitost u komorbiditetu teškoćama učenja i ADHD-om utječe na obrazovanje djeteta?“</i> | | | |
|--|------------------------------------|---|---|
| TEMATSKO PODRUČJE: UTJECAJ DAROVITOSTI U KOMORBIDITETU S TEŠKOĆAMA UČENJA I ADHD-OM NA OBRAZOVANJE DJETETA | | | |
| IZJAVE SUDIONICE | KODOVI | PODTEME/POTKATEGORIJE | TEME/KATEGORIJE |
| „Što se tiče lektire, to je bilo čitanje tri do pet strana na dan i uvijek bismo kasnili s tom lektirom.“ | Dugotrajno čitanje lektire | Dugotrajno čitanje lektire | DUGOTRAJNO VRIJEME UČENJA |
| „Znalo bi se dogoditi, u boravku, da Goran napiše zadaću, ali ima pogriješke u pisanju, a učiteljica to ne pregleda. Stavila bi kvačicu, a ne bi bilo dobro. I onda kad bi mu ja rekla da nije ipak točno, onda bi on rekao pa kako nije točno stavila mi je kvačicu i tu bi došlo do velike frustracije.“ | Pogrješke u pisanju zadaće | Pogrješke u pisanju zadaće | POGRJEŠKE U PISANIM RADOVIMA |
| „Ovisi i šta se piše, kada je zadaća iz kemije, i ako | Velika motivacija za učenje kemije | Motivacija za učenje vezana uz područje darovitosti | VEĆI USPJEH U PODRUČJIMA DAROVITOSTI |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>je nedjelja navečer i ako je umoran od učenja drugih predmeta ta slova se ne pišu nego se crtaju. On je u stanju tako pisati, da ako ne gledate da je on pisao, mislili bi da je pisao netko drugi. Ja sam i u školi rekla ako vidite rukopis koji nije njegov, nemojte misliti da sam ja to pisala. I on kad crta ta slova to užasno dugo traje.“</p> | <p>Veliki trud za urednu zadaću iz kemije</p> | <p>Veliki trud za zadatke iz područja darovitosti</p> | <p>VEĆI USPJEH U PODRUČJIMA DAROVITOSTI</p> |
| <p>„Engleski mu super ide, ali se događaju pogriješke u pisanju. Dogodi se da zamjeni slova.“</p> | <p>Zamjena slova pri pisanju u engleskom jeziku</p> | <p>Zamjena slova u engleskim riječima</p> | <p>POGRJEŠKE U PISANIM RADOVIMA</p> |
| <p>„U matematici zadaci riječima su mu koma oduvijek. Čim bi ga vidio on je bio gotov.“</p> | <p>Matematički problemski zadaci riječima</p> | <p>Matematički problemski zadaci riječima</p> | <p>PROBLEMATIČNI ZADACI</p> |
| <p>„Ako je neki duži zadatak, odmah je to problem. To je njemu hrpa teksta i on je sav ukomiran.“</p> | <p>Duži zadaci s puno teksta</p> | <p>Duži zadaci s višestrukim uputama</p> | <p>PROBLEMATIČNI ZADACI</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| „Često se dogodi gubljenje kod zadatka povezivanja odgovora.“ | Gubitak fokusa kod povezivanja odgovora | Zadaci s povezivanjem odgovora | PROBLEMATIČNI ZADACI |
| „Sjećam se u prvom razredu kada je trebao napisati cijelu stranicu slova L, to pisanje je trajalo od 13 do 19 sati.“ | Dugotrajno pisanje stranice sa slovom L | Dugotrajno pisanje zadaće | DUGOTRAJNO VRIJEME UČENJA |
| „Jedan dječak iz razreda je komentirao kako na ostalim satima kao da G. spava i onda se na kemiji naglo probudi i komentira i aktivan je.“ | Dječak „spava“ na ostalim predmeta, osim na predmetima iz skupine prirodnih područja | Održavanje pažnje tijekom predmeta iz skupine prirodnih područja | VEĆI USPJEH U PODRUČJIMA DAROVITOSTI |
| „Preko vikenda je bio zadatak prepisati 10 rečenica, to su bile drame, suze i dugo je trajalo.“ | Dugotrajno prepisivanje rečenica | Dugotrajno pisanje zadaća | DUGOTRAJNO VRIJEME UČENJA |
| „To je jedan od ključnih problema. On neće sam sjesti i reći evo idem napraviti sam zadaću. To mora biti stalno na poticaj i uvjetovanje ovim ili onim.“ | Nesamostalno učenje uz stalnu potrebu za poticajima i uvjetovanjima | Učenje uz poticaj i uvjetovanje | NESAMOSTALNOST U ORGANIZACIJI UČENJA |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>„Učio je s psihologicom praviti plan rada, ali je nevoljko to doma primjenjivao. Prvo je sam to pisao, onda bi meni dao da mu napišem, ali nije uspijevalo.“</p> | <p>Nevoljko primjenjivanje metoda za organizaciju učenja</p> <p>Potrebna pomoć majke u organizaciji učenja</p> | <p>Nevoljko primjenjivanje metoda za organizaciju učenja</p> <p>Potrebna pomoć majke u organizaciji učenja</p> | <p>NESAMOSTALNOST U ORGANIZACIJI UČENJA</p> <p>NESAMOSTALNOST U ORGANIZACIJI UČENJA</p> |
| <p>„Zna ga svašta ometati i ne radi sam, najčešće uči s nekim.“</p> | <p>Učenje uz pomoć druge osobe</p> | <p>Potrebna pomoć u učenju</p> | <p>NESAMOSTALNOST U ORGANIZACIJI UČENJA</p> |
| <p>„Ne, definitivno ne uspijeva. Ako uspije zapisati onda tu su uvijek rupe ili se umori u nekoj fazi.“</p> | <p>„rupe“ u zapisima u bilježnici</p> | <p>Nepotpun zapis ploče</p> | <p>POGRJEŠKE U PISANIM RADOVIMA</p> |
| <p>„Tu je i ta grafomotorika, umori se, dođe do grčenja ruke. Neke stvari zapiše pogrešno. Ili zapiše, ili pročita ili čuje pogrešno. Pa onda tu ulete čudni pojmovi kojima tu uopće nije mjesto. Dogodi se da dva puta zapiše isti red, onda skuži da nije zapisao sredinu, ali to više nije isti</p> | <p>Pogrješke pri prepisivanju Pogreške u pisanju prilikom diktiranja</p> <p>Pojava čudnih pojmova</p> <p>Zapisivanje u krivi red</p> | <p>Pogrješke pri prepisivanju</p> <p>Pogrješke u pisanju prilikom diktiranja teksta</p> <p>Pogrješke pri prepisivanju</p> <p>Zapisivanje u krivi red</p> | <p>POGRJEŠKE U PISANIM RADOVIMA POGRJEŠKE U PISANIM RADOVIMA</p> <p>POGRJEŠKE U PISANIM RADOVIMA POGRJEŠKE U PISANIM RADOVIMA</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| red. Nekad napiše iste odgovore pod različitim stavkama.“ | Ponavljanje istih odgovora | Ponavljanje istih odgovora | POGRJEŠKE U PISANIM RADOVIMA |
| „Sve ovisi o predmetu. Sada ovo što imamo u sedmom razredu, njegove ocjene nisu niti malo odraz njegovog truda. Što ide dalje ta razlika između uloženog truda i ocjena se sve više vidi.“ | Ovisi o školskom predmetu Loša povezanost truda i ocjena raste u višim razredima | Povezanost truda i ocjena ovisi o školskom predmetu Loša povezanost truda i ocjena raste u višim razredima | LOŠA POVEZANOST ULOŽENOG TRUDA I OCJENA LOŠA POVEZANOST ULOŽENOG TRUDA I OCJENA |
| „Ono što radi doma se ne odrazi u školi. Niti u usmenom niti u pismenom.“ | Loša povezanost uloženog truda i ocjena (neovisno o načinu ispitivanja) | Loša povezanost uloženog truda i ocjena (neovisno o načinu ispitivanja) | LOŠA POVEZANOST ULOŽENOG TRUDA I OCJENA |

Istraživačko pitanje: „Koje su smjernice za kreiranje specifičnih pristupa pružanja podrške u obrazovanju za darovite učenike s teškoćama učenja i ADHD-om?“

TEMATSKO PODRUČJE: UČINKOVITE STRATEGIJE UČENJA I PRILAGODBE ZA DAROVITOG UČENIKA S TEŠKOĆAMA UČENJA I ADHD-OM

| IZJAVE SUDIONICE | KODOVI | PODTEME/POTKATEGORIJE | TEME/KATEGORIJE |
|------------------------------|---------------|------------------------------|------------------------|
| „Ja sam nastojala da lektire | | Čitanje lektire unaprijed | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>pročitamo prije ljeta. Dobili smo popis lektire ranije. Gledala sam da ne budemo pod stresom, da čitamo mjesec unaprijed lektiru koja će biti. Nastojala sam ostaviti više vremena za one lektire koje su bile zahtjevnije na kraju drugog razreda, a to je bio Pinokio, koji je dugačak, ima puno arhaizama...”</p> | <p>Čitanje lektire unaprijed</p> <p>Čitanje lektire mjesec dana ranije</p> <p>Ostaviti dovoljno vremena za zahtjevnije lektire</p> | <p>Čitanje lektire unaprijed</p> <p>Raspodjela vremena za čitanje zahtjevnijih lektira</p> | <p>RANIJA OBRADA ŠKOLSKOG SADRŽAJA</p> <p>RANIJA OBRADA ŠKOLSKOG SADRŽAJA</p> <p>PRILAGOĐENA RASPODJELA VREMENA</p> |
| <p>„Ponekad bi znali učiti gradivo unaprijed, ali danas smo pretrpani pa više ne stižemo.“</p> | <p>Učenje školskog gradiva unaprijed</p> | <p>Učenje školskog gradiva unaprijed</p> | <p>RANIJA OBRADA ŠKOLSKOG SADRŽAJA</p> |
| <p>„Učiteljica bi znala graknuti „Gorane“ i on bi se tad vratio i usmjerio.“</p> | <p>Učiteljica doziva dječaka</p> | <p>Dozivanje učenika</p> | <p>USMJERAVANJE FOKUSA</p> |
| <p>„Kad bi pisao slovo 2, nacrtala sam mu na veliki papir broj 2 i rekla mu da je to labud. Da ima kljun, vrat, ostatak,</p> | <p>Vizualno prikazivanje broja 2</p> | <p>Vizualno prikazivanje brojeva</p> | <p>UČENJE KAO IGRA</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| rep i da tako piše taj broj.“ | | | |
| <p>„Nakon prvog razred vježbali smo pisanje pisanih slova, tad su se ta slova promijenila pa sam morala i ja učiti i vježbali smo pisanje brojki. Svako bi imao svoju teku i onda smo pisali. Ispisali bi cijeli red jednog slova i tražili smo koje je najljepše napisano slovo i iznad njega bi stavili krunu, taj je car. Onda bi mi razglabali, vidiš ovaj tu dio nije loš, vidiš tu bi mogli malo popraviti.“</p> | <p>Majka sudjeluje s dječakom u vježbi</p> <p>Vježba „Najljepše slovo“</p> | <p>Zajednička vježba s drugom osobom</p> <p>Vježba pisanja slova kao igra</p> | <p>UČENJE KAO IGRA</p> <p>UČENJE KAO IGRA</p> |
| <p>„Nastojala sam mu kupovati na Interliberu knjige za malo napredniju djecu.“</p> | <p>Kupovanje knjiga za napredniju djecu</p> | <p>Knjige za napredniju djecu</p> | <p>DODATNI MATERIJALI</p> |
| <p>„Ono što se pokazalo dobrim je kad učiteljica da konkretne materijale koji se moraju naučiti. Sada dobivamo</p> | <p>Konkretni materijali za učenje</p> | <p>Pročišćen tekst za učenje</p> | <p>DODATNI MATERIJALI</p> |

| | | | |
|---|-----------------------------------|--|--|
| neke materijale koji su šturi, njemu nisu dovoljni.“ | | | |
| „Dala bih mu 10 stranica da pročita, onda bi mogao na igricu i onda opet kasnije 10 stranica.“ | Čitanje lektire s pauzama za igru | Raspodjela vremena za učenje i igru | PRILAGOĐENA RASPODJELA VREMENA |
| „Kad bi se pogubio, stavili smo mu na pernicu neku kuglicu pa bi znao da se treba vratiti.“ | Kuglica na pernici | Vizualni podsjetnici | USMJERAVANJE FOKUSA |
| „Stavili smo na privjesak natpis „Zemlja zove G.“ | Privjesak na pernici | Vizualni podsjetnici | USMJERAVANJE FOKUSA |
| „Mislim da bi uspjelo kad bi dobio sažetak svega što treba naučiti za dobru ocjenu, lijepo napisano logičkim redoslijedom. Znači ne kostur kakav dobije nego čitavu priču oslobođenu suvišnih detalja.“ | Pročišćen tekst za učenje | Pročišćen tekst za učenje | DODATNI MATERIJALI |
| „Taj otpor njegov sam pokušala razbiti veselim pristupom, rekla sam mu da će vidjeti da je sad to | Veseli pristup učenju | Veseli pristup učenju Veseli pristup učenju | UČENJE KAO IGRA UČENJE KAO IGRA |

| | | | |
|--|---|---------------------------|---------------------------|
| sve kao neki vic.“ | Prikazivanje sadržaja kao nešto zabavno | | |
| „Mentalne mape smo već počeli primjenjivati u vrtiću, sa sličicama.“ | Mentalne mape | Mentalne mape | DODATNI MATERIJALI |
| „Za izgovaranje engleskih riječi sam mu znala primjenjivati ritam.“ | Izgovaranje engleskih riječi uz ritam | Učenje uz ritam | UČENJE KAO IGRA |
| „Ubacim asocijacije na miris, osjet...“ | Uporaba osjetilnih asocijacija | Uporaba asocijacija | UČENJE KAO IGRA |
| „Radimo različite grafičke prikaze, karikature obožava. „ | Grafički prikazi sadržaja-karikature | Grafički prikazi sadržaja | DODATNI MATERIJALI |
| „Lupamo riječi koje slično zvuče.“ | Zvučne asocijacije | Uporaba asocijacija | UČENJE KAO IGRA |
| „Svaki broj je neka slika, to bi nam bilo super za godine i datume pa je onda 22.3. (Dan zaštite voda) bilo dva labuda u jezeru i ptica iznad njih.“ | Prikaz broja kao slike | Uporaba asocijacija | UČENJE KAO IGRA |
| „Kad je trebalo pamtiti više pojmova onda smo znali koristiti razne akronime.“ | Akronimi za pamćenje više pojmova | Uporaba akronima | UČENJE KAO IGRA |

| | | | |
|--|---|--|--|
| „Probamo grupirati pojmove, npr. ima ih 7 kao 7 patuljaka.“ | Grupiranje pojmova uz asocijacije | Grupiranje pojmova uz asocijacije | UČENJE KAO IGRA |
| „U nekoj fazi u nižim razredima smo znali raditi s karticama, recimo na jednoj strani kartice napišem pojam, a na drugu definicija.“ | Uporaba kartica s pojmovima i objašnjenjima | Uporaba kartica za učenje | DODATNI MATERIJALI |
| „Dobro je bilo kad bih mu znala formulirati cijelo gradivo u obliku pitanja i odgovora i prikazati na koje sve načine, formulacije bi ga se nešto moglo pitati. Postavljanje pitanja na različite načine.“ | Formulacija školskog gradiva u obliku pitanje-odgovor Postavljanje pitanja na različite načine | Formulacija školskog gradiva u obliku pitanje-odgovor Različita formulacija pitanja | DODATNI MATERIJALI DODATNI MATERIJALI |
| „Za formule koristimo čarobne trokute, to je super za fiziku i kemiju.“ | Metoda čarobnih trokuta | Metoda čarobnih trokuta | UČENJE KAO IGRA |
| „Kad mu se nije dalo pisati onda bih napravila male transparente na čačkalicama. Dakle ako su pitanja takva | Transparenti na čačkalicama | Odgovori na pitanja na čačkalicama | DODATNI MATERIJALI |

| | | | |
|---|---|---|--|
| da se odgovara s da ili ne onda bi držao transparente na kojima je pisalo da i ne pa bi ih dizao i tako odgovarao, isto tako bi učili č/ć, ije/je.“ | | | |
| „Kada dođe do zamora onda ja pišem, a on govori.“ | Majka zapisuje dječakove odgovore | Druga osoba zapisuje dječakove usmene odgovore | UČENJE KAO IGRA |
| „Primijetila sam da su mu font i veličina crte za odgovore vrlo važni. Čim je to sve malo i zbijeno lakše se zbuni.“ | Prilagođeni font i prored u tekstu | Prilagođeni font i prored u tekstu | PRILAGODBA MATERIJALA |
| „Iz fizike dobiva dobre materijale od profesorice i zabolđa mu žuto ključne pojmove i rekao mi je da je čak na testu imao zažučene važne podatke.“ | Podebljani ključni pojmovi Podebljani ključni dijelovi pitanja u testu | Označavanje ključnih pojmova Označavanje ključnog dijela pitanja pri provjeri znanja | PRILAGODBA MATERIJALA PRILAGODBA MATERIJALA |
| „Često nađem materijale na internetu.“ | Materijali dostupni na internetu | Materijali dostupni na internetu | DODATNI MATERIJALI |
| „Kupimo knjige i radne bilježnice drugih izdavača.“ | Knjige i radne bilježnice drugih izdavača | Knjige i radne bilježnice drugih izdavača | DODATNI MATERIJALI |

Prilog 4. Postupak kodiranja podataka iz opservacije za drugo i treće istraživačko pitanje

| Istraživačko pitanje: „ <i>Koje su karakteristike darovitog djeteta s teškoćama učenja i ADHD-om?</i> “ | | | |
|---|---|--|--|
| TEMATSKO PODRUČJE: KARAKTERISTIKE PRISUTNOSTI DAROVITOSTI U KOMORBIDITETU S DRUGIM TEŠKOĆAMA | | | |
| IZJAVE STUDENTICE | KODOVI | PODTEME/ POTKATEGORIJE | TEME/ KATEGORIJE |
| Rado prihvaća rješavanje zadaće iz engleskog, no još uvijek mu pažnju prekidaju misli o igrici. | Interes za zadaću iz engleskog jezika prekinut mislima o igrici | Fluktuirajuća pažnja | ADHD |
| Zadatke s ponuđenim odgovorima na zaokruživanje je riješio s lakoćom i vrlo brzo. Kada je došao do zadataka otvorenog tipa polako se javlja otpor i pažnja počinje lutati. Odmah započinje s pričom o igrici i odugovlači rješavanje zadatka. | Uspješno rješavanje zadataka na zaokruživanje Teškoće sa zadacima otvorenog tipa | Uspješnost kod zadatka zatvorenog tipa Teškoće sa zadacima otvorenog tipa | Teškoće u pisanju Teškoće u pisanju |
| Pri ponavljanju gradiva iz biologije radi pismene provjere znanja pokazuje znakove dosade. To su mu od prije poznate činjenice i ne voli ih ponavljati. Odmah mu je i manja zainteresiranost. | Znakovi dosade prilikom ponavljanja poznatog gradiva | Zamor kod već poznatog gradiva | Darovitost |
| Kada je trebao rješavati zadatke s ponuđenim odgovorima na zaokruživanje fokus pažnje je bio jači. Čim bi došao do zadataka otvorenog tipa u kojima on mora zapisati odgovor u obliku rečenice pažnja bi odlutala. | Bolja pažnja kod zadataka zatvorenog tipa | Uspješnost kod zadataka zatvorenog tipa | Teškoće u pisanju |

| | | | |
|--|---|---|---------------------------------|
| Isto tako, ako na stranici primijeti neki vizualni detalj može ga dovesti do udaljavanja od trenutno bitne teme. Vraćanje na trenutno bitno temu traje vrlo kratko i često mu mali detalj može omesti fokus i to na duže vrijeme. | Vizualni detalji na papiru kao distraktori | Distraktori pažnje | ADHD |
| Potrebno je dugotrajno ponovno usmjeravanje na glavnu temu. | Dugotrajno ponovno usmjeravanje na temu | Problemi s pažnjom | ADHD |
| Počinja se vrpolti po stolcu i igra se s olovkom. | Vrpoljenje po stolcu i igra olovkom | Motorički nemir | ADHD |
| Isto tako, ta crta za odgovore je premalena što dovodi do dugotrajnog pisanja jedne rečenice. Dijete prvo pokazuje frustraciju radi premalenog prostora za odgovor, a zatim radi i pogrešku u pisanju. | Teškoće u pisanju radi premale crte za odgovor | Teškoće u pisanju radi premale crte za odgovor | Teškoće u pisanju |
| Prilikom crtanja građe atoma došlo je do pogreške u pisanju (zamjena slova p i b). | Crtanje građe atoma Zamjena sličnih slova pri pisanju | Dodatna znanja Zamjena sličnih slova pri pisanju | Darovitost Teškoće u pisanju |
| Tekst za rješavanje je bio o jednom superjunaku koji je dječaku bio poznat. Fokus pažnje je odlutao s tog teksta na priču o mineralu koji je povezan s istim likom. Dječak je vrlo fokusiran dok priča detalje koje zna o mineralima, njihovim nazivima i kemijskim formulama koje i crta na papiru. | Detalj u tekstu kao distraktor Pokazivanje znanja o mineralima | Distraktori pažnje Dodatna znanja | ADHD Darovitost |
| Pri ponavljanju gradiva biologije o sistematizaciji živih bića uhvatio se detalja o atomu. Bilo je samo potrebno znati da je atom najmanja građevna | | | |

| | | | |
|---|---|---------------------|-------------------|
| <p>stvar živih bića, a on je odmah proširio priču o dijelovima atoma i krenuo crtati primjer. Kada je trebao smisliti primjer za svaku razinu sistematizacije vješto je koristio termine različitih vrsta jelena. Pri tome se čak koristio i latinskim riječima.</p> | Znanje o atomima | Dodatna znanja | Darovitost |
| | Dodatno znanje o jelenima | Dodatna znanja | Darovitost |
| | Uporaba latinskih riječi | Dodatna znanja | Darovitost |
| <p>Kada je trebao rješavati zadatke u radnoj bilježnici motivacija je bila manja. U zadacima se pojavilo pitanje za koje je bilo potrebno samostalno istraživanje na internetu na što se dječak jako naljutio i odbio rješavanje. Prije rješavanja zadatka bilo je potrebno pročitati povijesni izvor. Dječak je odmah pokazao nezadovoljstvo koje se povećalo kada je vidio da je tekst pun arhaizama i nepoznatih riječi.</p> | Otpor prema rješavanju radne bilježnice | Otpor prema pisanju | Teškoće u pisanju |
| | Otpor prema čitanju povijesnih izvora | Otpor prema čitanju | Teškoće u čitanju |
| <p>Prilikom učenja gradiva o objektu pažnja mu lako odluta i stvari u okolini su mu distraktori. Uzima tehničku olovku pa ju rastavlja.</p> | Rastavljanje tehničke olovke | Motorički nemir | ADHD |
| <p>Čim bi naišao na odjeljak s više teksta na tome se ne bi zadržavao.</p> | Preskakanje odjeljaka s više teksta | Otpor prema čitanju | Teškoće u čitanju |
| <p>Prilikom gledanja digitalnih Napoleonovih bitki pokazao je znanja o granicama i drugim državama.</p> | Dodatno znanje o drugim državama | Dodatno znanje | Darovitost |

| | | | |
|---|--|---|--------------------------|
| <p>Kod zadataka povezivanja lijeve i desne strane se morao više fokusirati. Zadatke rješava uvijek po redu. Nikada ih ne preskače. No ako prvi zadatak on procijeni kao težak, lako odustaje i to se rješavanje oduži. Onda čak i ostali lakši zadaci postaju teški.</p> | <p>Teškoće sa zadacima povezivanja</p> <p>Važnost dojma prvog zadatka</p> | <p>Teškoće sa zadacima povezivanja</p> <p>Važnost dojma prvog zadatka</p> | <p>Teškoće u čitanju</p> |
| <p>Za vježbu pisanja riječi bio je zadatak u kojem su riječi kojima nedostaju neka slova (ne__e_ = nephew). U tom zadatku je imao nekoliko pogrešaka. Ili bi krenuo pisati krivo i onda bi shvatio da je pogrešno. Ne bi reagirao burno, već bi se zaustavio, pogledao u mene kao da traži pomoć. Bolje bi reagirao ako tako pogriješi nego kada bi morao brisati cijelu riječ.</p> | <p>Pogrješke u pisanju engleskih riječi, dok je izgovor točan</p> | <p>Točan usmeni, a netočan pismeni odgovor</p> | <p>Teškoće u pisanju</p> |
| <p>Dječak je loše reagirao na rješavanje radne bilježnice iz hrvatskog. Za zadaću je bilo riješiti tri stranice zadataka vezanih uz objekt. Među zadacima su se našli dijelovi definicija koje je morao nadopuniti i to mu je bio problem. Isto tako, problem mu je bio kada je morao samostalno smisliti pet rečenica. Teškoća je imao i u zadacima gdje je veći broj uputa na istom mjestu.</p> | <p>Otpor prema rješavanju radne bilježnice</p> <p>Otpor prema definicijama</p> | <p>Otpor prema pisanju</p> <p>Otpor prema definicijama</p> | <p>Teškoće u pisanju</p> |
| <p>U zadacima u kojima je trebalo razvrstati odgovore u kategorije je često gubio fokus.</p> | <p>Teškoće sa zadacima razvrstavanja odgovora u kategorije</p> | <p>Teškoće sa zadacima razvrstavanja odgovora u kategorije</p> | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| Kod zadataka u kojima je trebalo razvrstati ponuđene riječi u tablicu nije htio precrtati iskorišten odgovor, već je objasnio kako on to u glavi precrtava i da on vidi koje je odgovore iskoristio. | Precrtavanje iskorištenih odgovora „u glavi“ | Neobičan način rješavanja zadataka | Darovitost |
| Bio je fokusiran dok smo raspravljali o sili teži i težini. Trudio se sve zapamtiti i htio je pokazati da je naučio. Čak i kad su roditelji prolazili sobom i mobitel je zvonio, a on nije obraćao pažnju na to već je bio fokusiran na svoj zadatak. | Vrlo fokusiran tijekom učenja fizike | Jak fokus za gradivo iz područja darovitosti | Darovitost |
| Učenik odbija zapisati sve korake u zadatku iz fizike. Odmah prelazi na računanje i zbog toga mu se događaju pogreške, npr. različite mjerne jedinice. | Odbija zapisivati sve korake u zadacima | Preskakanje koraka u zadacima | |
| Gradivo o gravitaciji je proširio pričom o jačini sile teže u crnim rupama. Onda je to grafičkim prikazom i pokazao na papiru. Htio je da istražimo koliko g iznosi na ostalim planetima. | Dodatna znanja iz gradiva fizike Želja za dodatnim znanje iz fizike | Dodatna znanja Želja za dodatnim znanjem | Darovitost Darovitost |
| Nisu mu potrebni koraci u rješavanju zadatka i rješava zadatke na svoj način. Obavlja računske operacije „u glavi“. | Rješavanje zadataka na drugačiji način Obavljanje računskih operacija „u glavi!“ | Neobičan način rješavanja zadataka Neobičan način rješavanja zadataka | Darovitost Darovitost |
| Čim je vidio da mora napisati sastavak o majci motivacija je pala radi dugog pisanja. Usmeno je vrlo brzo smislio odlične ideje za sastavak, ali kada je to trebao | Niska motivacija za pisanje sastavaka Odlične usmene ideje nestaju | Otpor prema pisanju Razlika u usmenom i pismenom odgovoru | Teškoće u pisanju Teškoće u pisanju |

| | | | |
|--|--|--|--|
| napisati na papir puno ideja se izgubilo. | prilikom zapisivanja | | |
| Čim je engleski u pitanju on je veseo i motiviran. Veći je fokus dok treba nešto usmeno obaviti, nego pismeno. | Motiviran za učenje engleskog jezika Veći fokus za usmeni, nego za pismeni jezik | Jak fokus za gradivo iz područja darovitosti Razlika u usmenom i pismenom odgovoru | Darovitost Teškoće u pisanju |
| Dolazi do pogrešaka u pisanju sastavka, primjerice tihs=this. | Zamjena slova u pisanju sastavaka | Zamjena slova pri pisanju | Teškoće u pisanju |
| Sjetio se kako bi nepravilnu množinu imenice mouse lakše zapamtio: „Pa to zapamtim po onome što ga jede. Mice jedu miševе.“ | Lakše pamćenje gradiva | Lakše pamćenje gradiva | Darovitost |
| Tehničko crtanje dječaku predstavlja problem. Određivanje mjera, raspored elemenata na papiru i poštivanje pravila tehničkog pisma dječaku predstavljaju teškoće. Zbog toga je dječaku potrebno više vremena za izvršenje tog zadatka. | Teškoće s tehničkim crtanjem Potrebno duže vrijeme za izvršenje zadatka | Teškoće s tehničkim crtanjem Potrebno duže vrijeme za izvršenje zadatka | Teškoće u pisanju Teškoće u pisanju |
| Zadatak je bio pratiti interaktivno predavanje iz biologije. Dječaku je bilo teško pratiti video te zaustavljati ga kako bi riješio zadatke. Bilješke su bile nepotpune, a zadaci djelomično riješeni. | Teškoće praćenja interaktivne prezentacije Nepotpune bilješke Zadaci djelomično riješeni | Teškoće praćenja interaktivne prezentacije Nepotpun zapis ploče Djelomično riješeni zadaci | ADHD Teškoće u pisanju Teškoće u pisanju |

| | | | |
|--|---|--|---------------------------|
| Lektiru je pokušao samostalno pročitati. Nakon toga nije uspio sve zadatke samostalno riješiti. Lektira nije pročitana s dovoljno pažnje i razumijevanja. | Lektira pročitana s nedovoljno pažnje i razumijevanja | Nepažljivo čitanje lektire | ADHD TEŠKOĆE U ČITANJU |
| Dok se gledao video o reljefu Islanda ubacuje komentare o vrsti kamenja koje izgleda kao crni pijesak. Zna njegov stručni naziv i govori o njegovim kemijskim svojstvima. | Znanje o kemijskim formulama i nazivima | Dodatno znanje | Darovitost |
| Pri ponavljanju gradiva iz biologije navodi formule kemijskih spojeva. | Znanje o formulama kemijskih spojeva | Dodatno znanje | Darovitost |
| Dječak odbija čitati tekst iz udžbenika naglas. | Odbija čitati tekst iz udžbenika naglas | Otpor prema čitanju naglas | Teškoće u čitanju |
| Dječak izjavljuje kako jedva čeka osmi razred za uči iz kemije nešto što ne znam. | Želja za učenjem novog nepoznatog gradiva | Želja za dodatnim znanjem | Darovitost |
| Dječak govori kako mu je trenutno gradivo prelagano i da ga se ispita nešto što već ne zna. | Zamor prelaganim gradivom | Zamor prelaganim gradivom | Darovitost |
| U bilježnici ima nedovršen zapis ploče i govori kako ne stigne zapisati u školi. | Nedovršen zapis ploče | Nepotpun zapis ploče | Teškoće u pisanju ADHD |
| Odbija pročitati naglas napisanu pjesmicu. | Odbija pročitati naglas napisanu pjesmicu | Otpor prema čitanju naglas | Teškoće u čitanju |
| Pokazuje zbunjenost dok čita zadatak iz biologije s puno uputa i odmah pokazuje znakove odustajanja. | Zbunjenost prilikom rješavanja zadataka s puno uputa | Teškoće kod zadataka s višestrukim uputama | |

Istraživačko pitanje: „Koje su smjernice za kreiranje specifičnih pristupa pružanja podrške u obrazovanju za darovite učenike s teškoćama?“

TEMATSKO PODRUČJE: UČINKOVITE STRATEGIJE I TEHNIKE UČENJA ZA DAROVITOG UČENIKA S TEŠKOĆAMA UČENJA I ADHD-OM

| IZJAVE SUDIONICE | KODOVI | PODTEME/ POTKATEGORIJE | TEME/KATEGORIJE |
|--|---|---|---|
| <p>Kada je počeo čitati tekst čitao je u sebi vrlo brzo. Kako bi se osiguralo bolje razumijevanje pročitano, nakon učenikovog čitanja studentica je tekst pročitala naglas još jednom. Zatim su razjašnjene nepoznate engleske riječi. Te riječi su zapisane na papir kako bi dijete dobilo vizualni znak i lakše usvojilo pisanje tih riječi.</p> | <p>Studentica nakon dječaka još jednom čita tekst naglas</p> <p>Pojašnjenje i zapisivanje nepoznatih riječi</p> | <p>Ponovno čitanje druge osobe</p> <p>Pojašnjenje i zapisivanje nepoznatih riječi</p> | <p>STRATEGIJE I TEHNIKE UČENJA</p> <p>STRATEGIJE I TEHNIKE UČENJA</p> |
| <p>Kada je dječak započeo digresiju o mineralima, studentica je dopustila da kratko ispriča dio priče, a zatim je stvoren dogovor kao će se priča podijeliti na više dijelova. Prvo dječak riješi dio zadatka pa se odmori uz priču o mineralima i tako do kraja zadatka.</p> | <p>Raspodjela vremena tako da dječak riješi dio zadatka pa ispriča njemu nešto zanimljivo i tako u krug</p> | <p>Raspodjela vremena na vrijeme za učenje i vrijeme za priču</p> | <p>STRATEGIJE I TEHNIKE UČENJA</p> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>Kada se pojavio otpor prilikom zadatka otvorenog tipa, dječaka se usmjeravalo natrag na zadatak i pokušalo se postaviti pitanje na njemu zanimljivi način. Prije zapisivanja odgovora taj odgovor se izrekao usmeno.</p> | <p>Usmjeravanje dječakove pažnje Postavljanje pitanja na zanimljiv način Prvo usmeni, a zatim pismeni odgovor</p> | <p>Usmjeravanje dječakove pažnje Postavljanje pitanja na zanimljiv način Prvo usmeni, a zatim pismeni odgovor</p> | <p>STRATEGIJE I TEHNIKE UČENJA STRATEGIJE I TEHNIKE UČENJA STRATEGIJE I TEHNIKE UČENJA</p> |
| <p>Cijelo vrijeme pisanja potrebno je provjeravati njegovu točnost.</p> | <p>Konstantna provjera točnosti pri pisanju</p> | <p>Konstantna provjera točnosti pri pisanju</p> | <p>STRATEGIJE I TEHNIKE UČENJA</p> |
| <p>Nakon što je riješio zadaću iz engleskog dječaku se daje pauza od 10 minuta kada on najčešće nešto pojede, prošeta se ili popriča sa studenticom o nekoj temi po izboru.</p> | <p>Rješavanje zadaće s pauzama za odmor</p> | <p>Raspodjela vremena učenja s pauzama</p> | <p>STRATEGIJE I TEHNIKE UČENJA</p> |
| <p>Prilikom ponavljanja gradiva iz biologije napravili su se vizualni prikazi za lakše shvaćanje gradiva. Tako se dječaku istovremeno zaokupila pažnja, ponavljao je gradivo biologije i mogao je istovremeno usmeno i slikovno prikazati dodatna znanja.</p> | <p>Vizualni prikazi gradiva</p> | <p>Vizualni prikazi gradiva</p> | <p>MATERIJALI ZA UČENJE</p> |

| | | | |
|--|---|---|---|
| Učenik pronalazi rješenja, a studentica ih zapisuje. | Učenik pronalazi rješenja, a studentica ih zapisuje | Druga osoba zapisuje dječakove usmene odgovore | STRATEGIJE I TEHNIKE UČENJA |
| Studentica priprema papir s najvažnijim činjenicama o gradivu s puno primjera. Tekst je prikladno uređen fontom i proredom, a najbitnije stvari su naglašene. Studentica unaprijed priprema zadatke za vježbu. | Priprema najvažnijih dijelova gradiva pojašnjenih uz primjere Prilagođen font i prored teksta Naglašene bitne stvari Priprema zadataka za vježbu | Pročišćen tekst za učenje Prilagođeni font i prored teksta Označavanje ključnih sadržaja Priprema zadataka za vježbu | MATERIJALI ZA UČENJE MATERIJALI ZA UČENJE MATERIJALI ZA UČENJE MATERIJALI ZA UČENJE |
| Rješavanje radne bilježnice iz povijesti (4 stranice) se podijelio na više dijelova. Podjela cijelog gradiva je bila takva da se prvo pročitao dio u udžbeniku, zatim proučili digitalni sadržaji i na kraju rješavanje radne bilježnice. Tako se održavala motivacija jer je dječaka zanimalo što će poslije biti. Na kraju za cjelokupno ponavljanje lekcije studentica je pronašla online pitanja za ponavljanje u obliku igrice. | Podjela rješavanja radne bilježnice na više dijelova Ponavljanje gradiva u obliku igrice | Podjela rješavanja radne bilježnice na više dijelova Ponavljanje gradiva u obliku igrice | STRATEGIJE I TEHNIKE UČENJA STRATEGIJE I TEHNIKE UČENJA MATERIJALI ZA UČENJE |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>Za vježbu vokabulara iz engleskog prethodno su pripremljeni zadaci isprintani na papiru.</p> | <p>Prethodno pripremljeni zadaci za vježbu</p> | <p>Priprema zadataka za vježbu</p> | <p>MATERIJALI ZA UČENJE</p> |
| <p>Zadaci na listiću su bili poslagani od jednostavnijih prema složenijima. Više je bilo zadataka s ponuđenim odgovorima nego gdje bi dječak trebao samostalno pisati. Tekst je bio uređen prilagođenim fontom, veličinom i proredom. Kod vidljivog umora bi se napravila kratku pauzu kako bi dječak prošetao po sobi.</p> | <p>Raspodjela zadataka od jednostavnijih prema složenijima Veća uporaba zadataka zatvorenog tipa Prilagođen font, veličina i prored teksta Pauze za odmor</p> | <p>Raspodjela zadataka od jednostavnijih prema složenijima Uporaba zadataka zatvorenog tipa Prilagođen font, veličina i prored teksta Raspodjela vremena učenja s pauzama</p> | <p>STRATEGIJE I TEHNIKE UČENJA MATERIJALI ZA UČENJE MATERIJALI ZA UČENJE STRATEGIJE I TEHNIKE UČENJA</p> |
| <p>Rješavanje radne bilježnice podijelilo se na više dijelova s pauzama. Definicije su zapisane na poseban papir i studentica ih je pokušala objasniti jednostavnim jezikom s puno primjera. Zadaci koji su imali više uputa su podijeljeni tako da su na poseban papir napisani dijelovi zadatka i što se traži te objašnjeni na primjeru, a zatim dio po dio</p> | <p>Rješavanje radne bilježnice uz pauze Pojednostavljanje definicija uz uporabu primjera Podjela zadataka na više dijelova u obliku checkliste</p> | <p>Raspodjela vremena učenja s pauzama Pojednostavljanje definicija uz uporabu primjera Checklista kod zadataka s višestrukim uputama</p> | <p>STRATEGIJE I TEHNIKE UČENJA MATERIJALI ZA UČENJE MATERIJALI ZA UČENJE</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>rješavani. Napravila se mala checklista s koracima koji su se pratili pri rješavanju.</p> | | | |
| <p>Za prikaz gradiva o sili teži i težini paralelno se čitao tekst te su dječak i studentica zajednički izrađivali mentalnu mapu na istu temu. Nakon što su svi podaci bili zapisani, svatko je uzeo po jednu bojicu. Dječak je trebao bojati polja koja se odnose na silu težu, a studentica za težinu. Dječaku je to bilo vrlo zanimljivo. Također je poštivao čekanje pravila reda jer u isto vrijeme je samo jedna osoba mogla bojati polje. Na kraju je tu mentalnu mapu upotpunio crtežima i karikaturama koje mu služe kao vizualni podsjetnik.</p> | <p>Zajedničko izrađivanje mentalne mape</p> <p>Igra kao provjera usvojenosti znanja</p> <p>Izrada mentalne mape s vizualnim prikazima</p> | <p>Mentalne mape</p> <p>Izrada gradiva u obliku igrice</p> <p>Mentalne mape</p> | <p>MATERIJALI ZA UČENJE</p> <p>MATERIJALI ZA UČENJE</p> <p>MATERIJALI ZA UČENJE</p> |
| <p>Rješavani su i zadaci koji zahtijevaju naprednije razmišljanje i zaključivanje. Gradivo se dopunilo dodatnim</p> | <p>Rješavanje zadataka viših razina</p> <p>Uporaba dodatnih materijala na internetu</p> | <p>Zadaci viših razina znanja</p> <p>Materijali dostupni na internetu</p> | <p>MATERIJALI ZA UČENJE</p> <p>MATERIJALI ZA UČENJE</p> |

| | | | |
|---|--|---|--|
| materijalima na internetu. | | | |
| Za učenje nepravilne množine imenica napravljena je tablica s crtežima i riječima. | Tablica s crtežima i riječima za učenje nepravilne množine imenica u engleskom jeziku | Tablice s riječima i vizualnim prikazima | MATERIJALI ZA UČENJE |
| Kod pisanja sastavka o majci prvo se koristio podsjetnik na kojem piše koji dio sastavka treba sadržavati koji dio. Dječak je prvo usmeno iznio svoje ideje koje je studentica zapisala i to se oblikovalo u natuknice. Zatim je dječak prateći te natuknice napisao sastavak, ali na računalu. | <p>Podsjetnik s uputama za pisanje sastavaka</p> <p>Studentica zapisuje dječakove ideje u obliku natuknica, koje se zatim pismeno prenose u obliku sastavka</p> <p>Pisanje sastavaka na računalu</p> | <p>Podsjetnik s uputama za pisanje sastavaka</p> <p>Druga osoba zapisuje dječakove usmene odgovore</p> <p>Pisanje sastavaka na računalu</p> | <p>MATERIJALI ZA UČENJE</p> <p>STRATEGIJE I TEHNIKE UČENJA</p> <p>STRATEGIJE I TEHNIKE UČENJA</p> |
| Zadatak s puno uputa na istom mjestu se pročitao dio po dio, a zatim na poseban papir vidljivo podijelio po koracima. Svaki korak je posebno rješavan, a na kraju se provjerilo jesu li svi zadaci riješeni. | Podjela zadataka na dijelove i uporaba checkliste | Checklista kod zadataka s višestrukim uputama | STRATEGIJE I TEHNIKE UČENJA |
| Studentica priprema gradivo lekcije u obliku teksta s najvažnijim podacima | Tekst s najvažnijim podacima oslobođen nebitnih detalja | Pročišćen tekst za učenje | MATERIJALI ZA UČENJE |

| | | | |
|--|---|--------------------------------------|-----------------------------|
| oslobođen nebitnih detalja. | | | |
| Studentica pronalazi video i igricu za lakše shvaćanje gradiva. | Video i igrica za lakše shvaćanje gradiva | Ponavljjanje gradiva u obliku igrice | MATERIJALI ZA UČENJE |
| Za ponavljanje gradiva iz kemije studentica priprema rečenice koje čita. Dječak nakon svake pročitane rečenice podiže transparent točno/netočno. | Transparenti točno/netočno | Transparenti kao odgovori | MATERIJALI ZA UČENJE |