

Uloga odgojitelja u pružanju podrške djeci s teškoćama pažnje i aktivnosti

Makarun, Nikolina

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:691741>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-27**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

NIKOLINA MAKARUN

DIPLOMSKI RAD

ULOGA ODGOJITELJA U PRUŽANJU
PODRŠKE DJECI S TEŠKOĆAMA PAŽNJE I
AKTIVNOSTI

Zagreb, lipanj 2019.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
(Zagreb)

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: MAKARUN NIKOLINA

TEMA DIPLOMSKOG RADA: ULOGA ODGOJITELJA U PRUŽANJU
PODRŠKE DJECI S TEŠKOĆAMA PAŽNJE I AKTIVNOSTI

MENTOR: izv. prof. dr.sc. Jasna Kudek Mirošević

Zagreb, lipanj 2019.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. POREMEĆAJ PAŽNJE I AKTIVNOSTI.....	1
2.1. Nastanak poremećaja aktivnosti i pažnje.....	2
2.2. Karakteristična ponašanja.....	3
2.3. Pažnja	6
2.4. Impulzivnost	7
2.5. Hiperaktivnost	8
3. ODGOJNO OBRAZOVNA INKLUZIJA DJECE S ADHD.....	9
3.1. Važnost odgojno obrazovne inkluzije za dijete	10
4. ULOGA ODGOJITELJA U PRUŽANJU PODRŠKE DJECI S POREMEĆAJEM PAŽNJE I AKTIVNOSTI.....	12
4.1. Kompetencije odgojitelja.....	12
5. SURADNJA U DJEČJEM VRTIĆU	15
5.1. Suradnja sa stručnim suradnicima	15
5.2. Suradnja s obitelji- stvaranje partnerstva s obiteljima	16
5.3. Suradnja sa zajednicom	18
6. POZITIVNE ZNAČAJKE ADHD	18
7. ISTRAŽIVANJE	20
7.1. Svrha istraživanja	20
7.2. Problemi i cilj istraživanja.....	20
7.3. Metodološka objašnjenja	21
7.3.1. Uzorak ispitanika	21
7.3.2. Mjerni instrument i način provođenja istraživanja	22
7.4. Rezultati i diskusija	22
8. ZAKLJUČAK	35
9. LITERATURA.....	37

SAŽETAK

Jedan od najučestalijih dječjih poremećaja u razvoju je poremećaj pažnje i aktivnosti. To je kognitivni i bihevioralni poremećaj koji karakterizira povećana hiperaktivnost, nepažnja te impulzivnost. Hiperaktivna djeca imaju poteškoće koje mogu uzrokovati ozbiljne probleme sebi, obitelji i drugim ljudima, ali su ona u svim drugim aspektima normalna djeca. Ona imaju misli, osjećaje, želje i snove, kao i svi drugi ljudi. Iako je izrazito važno da dijete s ovim poremećajem bude identificirano što ranije kako bi se njemu i njegovoj obitelji mogao pružiti adekvatan tretman, postoji jedan ozbiljan rizik dobivanja dijagnoze koji se sastoji u tome da se na dijete, jednom kada se postavi dijagnoza, često gleda isključivo u terminima te dijagnoze. Djeca s poremećajem pažnje i aktivnosti u prvom i najvažnijem pogledu su djeca, a ne poremećaj ili problem. Istraživanjem provedenim 2017.godine u svrhu završnog rada „Problemi socijalne integracije u djece s poremećajima aktivnosti i pažnje“ utvrđena je niska procjena odgojitelja o vlastitoj kompetentnosti za rad s tom djecom, uz istodobnu visoku razinu svijesti o specifičnostima teškoće koje podrazumijevaju suradnju svih sudionika odgojno-obrazovnog i rehabilitacijskog procesa te prilagodbu metodičko-didaktičkog pristupa na način koji će olakšati socijalizaciju te djece. Cilj ovoga rada je ispitati u kojoj mjeri odgojitelji koriste odgovarajuće strategije i prilagođavaju načine rada kako bi djeca s poremećajem aktivnosti i pažnje bila kvalitetno uključena u predškolski sustav odgoja i obrazovanja.

KLJUČNI POJMOVI: poremećaj pažnje i aktivnosti, predškolski sustav odgoja i obrazovanja, odgojitelji, strategije i podrške

SUMMARY

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is one of the most common developmental disorders in children. It is a cognitive and behavioural disorder characterized by increased hyperactivity, inattention and impulsivity. Hyperactive children have difficulties that can cause serious problems for themselves, their family, and other people, but in all other aspects they are normal children. They all have thoughts, feelings, desires and dreams, just like other people. Although it is vitally important for a child with this disorder to be identified as early as possible to provide him and his or her family with adequate treatment, there is a serious risk of getting a diagnosis, which is that the child, once diagnosed, is often viewed exclusively in the terms of that diagnosis. Children with attention disorder and activity in the first and most important aspect are children, not a disorder or problem. In the research conducted in 2017 for the purpose of the final work "Problems of social integration in children with disabilities and attitudes", a low assessment of the educator on their own competence to work with these children was established while at the same high level of awareness of the specificities of the difficulties which imply the cooperation of all the participants of the educational and rehabilitation process and the adaptation of the methodological-didactic approach in a way that will facilitate the socialization of these children. The aim of this paper is to examine to what extent the educators use the appropriate strategies and adapt the ways in which children with disability and attention are well integrated into the preschool system of education.

KEY WORDS: Attention and Activity Disorder, Preschool Education System, Educators, Strategies and Support

UVOD

„Današnja djeca imaju zahtjevnu životnu zadaću. U vrlo složenom i dramatično promjenjivom svijetu, uz pomoć odraslih stalno uspostavljati ravnotežu između socijalizacije, postajanja članom zajednice i individualizacije, ostvarivanja sebe kao jedinstvene i neponovljive osobnosti.“ (Bašić, 2012:3)

U 21 stoljeću, vremenu velikih suprotnosti gdje s jedne strane imamo priliku sudjelovati u nevjerojatnom tehnološkom napretku, s druge strane se suočavamo s velikim brojem djece koja ne mogu u potpunosti funkcionirati u suvremenim zahtjevima i zadaćama svijeta. Postoje brojne teorije i znanstvene discipline koje zagovaraju različite modele razvoja i odrastanja, ali se ipak većina slaže oko jedne stvari- djetinjstvo nekad i danas karakteriziraju brojne promjene. Nije samo riječ o negativnim posljedicama suvremenog načina života ali one ipak dominiraju (Bašić, 2012).

Od samih početaka znanosti, posebice filozofije i psihologije, stručnjaci proučavaju ponašanje djece i uzroke ponašanja, posebice kada je riječ o neželjenim i neočekivanim ponašanjima djece. Danas postoji oko 21 milijun djece s teškim poremećajima pozornosti, ponašanja ili učenja, te se svakodnevno dijagnosticira na tisuće novih slučajeva (Melillo, 2016).

POREMEĆAJ PAŽNJE I AKTIVNOSTI

Poremećaj pažnje i aktivnosti, poznat i kao ADHD (od engl. Attention Deficit Hyperactivity Disorder), jedan je od najčešćih i sve više spominjanih neurorazvojnih poremećaja dječje dobi. Sam poremećaj može imati veliki utjecaj na život i razvoj pojedinca. „To nije samo razvojna faza koju će dijete prerasti, nije uzrokovan roditeljskim neuspjehom u odgoju, niti je znak djetetove “zločestoće”. Takozvana hiperaktivnost je realni poremećaj, problem, a često i izvor zabrinutosti roditeljima, nastavnicima, a najviše samoj djeci kod koje je poremećaj uočen.“ (Prvčić i Rister, 2009:1)

U posljednjih desetak godina javljaju se zapanjujući podaci o povećanju broja djece kojima je dijagnosticiran ovaj poremećaj (Webb i sur., 2010), pa je sukladno tome i ovo razdoblje proglašeno "desetljećem mozga" te je posvećeno intenzivnom

znanstvenom radu i istraživanju mentalnih poremećaja (Delić, 2001). Kroz dostupna istraživanja ne nailazimo na podatke o zastupljenosti ADHD-a kod djece u Republici Hrvatskoj, pa se često preuzimaju podaci iz svjetske statistike. U SAD-u ova teškoća pogađa otprilike jedno od trinaestero djece (Taylor, 2008). Mnoga djeca u drugim zemljama također ispunjavaju kriterije za taj poremećaj (Sommers-Flanagan, 2006). Premda se mnogo godina smatralo da je taj poremećaj ograničen na djetinjstvo, sada se vjeruje da se on prenosi u odraslu dob kod 30-70 posto slučajeva iz djetinjstva (Hughes, 2009).

Nastanak poremećaja aktivnosti i pažnje

Iako je etiketa teškoće poremećaja aktivnosti i pažnje nova, problemi povezani s tim stanjem nisu. Današnji naziv poremećaj pažnje i aktivnosti postoji tek od 1987. godine, a u povijesti se mijenjao ovisno o pristupu znanstvenika koji je obilježio pojedino doba. Georg Still prvi je uočio specifično ponašanje kod djece koje opisuje kao pretjeran nemir, samopovređivanje, destruktivnost i probleme s pažnjom. Zajedno s Alfredom Tredgoldom istraživao je uzroke takvog ponašanja. Za njih je ovo bio organski problem i smatrali su da razna oštećenja mozga dovode do hiperaktivnosti, impulzivnosti i nepažnje. Godine 1920. uveden je naziv minimalna cerebralna disfunkcija, a liječenje lijekovima započinje oko 1940. Drugo razdoblje započinje 1957. godine kada su psihijatar Laufer i dječji neurolog Denhoff uveli naziv hiperkinetičko-impulzivni poremećaj. U tom nazivu se ne spominje mogući uzrok takva ponašanja, nego njegove konkretne karakteristike. Do danas je bilo nekoliko promjena u nazivu: hiperkinetička reakcija u dječjoj dobi, poremećaj pažnje i hiperaktivni poremećaj, te aktualni naziv ADHD odnosno poremećaj pomanjkanja pažnje s hiperaktivnošću (Ferek, 2010).

Poremećaj pažnje i aktivnosti se općenito smatra poremećajem s osnovom u mozgu. Uzrok poremećaja još nije otkriven. Danas sasvim pouzdano znamo da to svakako nije nedostatak roditeljske brige, pretjerano gledanje televizije, neadekvatna prehrana ili npr. poremećaj u lučenju nekih hormona, premda svi ti nabrojani čimbenici mogu utjecati na jačinu simptoma (Jurin i Sekušek-Galešev, 2008). Vjeruje se da područja mozga koji utječu na samokontrolu i samousmjerenje ne funkcioniraju dobro. Tijek razvoja poremećaja obično započinje između treće i četvrte godine, premda se kod neke djece ovaj poremećaj pojavljuje već u ranom djetinjstvu, a kod druge tek u petoj

ili šestoj godini (Anastopoulus, 1999, prema Hughes, 2009). Stručnjaci s poznate svjetske platforme *ADHD Institut* tvrde kako se poremećaj može pojaviti neovisno o dobi čovjeka. Kroz brojna istraživanja zaključuju da se češće pojavljuje kod muške populacije, ali napominju da razlike u pojavnosti ADHD-a mogu također varirati zbog karakteristika populacije; metodološke, ekološke i kulturne razlike; i varijabilnost dijagnostičkih kriterija korištenih u studijama.

Nekoliko čimbenika može utjecati na pojavu poremećaja pažnje i aktivnosti. Genetika je važan faktor kroz koji dijete nasljeđuje osnovnu gensku strukturu, dok ekološki faktori utječu na sam razvoj djeteta. U ekološke faktore ubraja se stanje trudnoće i rizik ranog djetinjstva, socioekonomski status obitelji i samo okruženje u kojem dijete odrasta. „Jedna stvar oko koje se većina stručnjaka slaže jest: ako vaše dijete ima simptome ADHD-a, vi niste posve i izravno krivi za to.“ (Sommers-Flanagan, 2006:71). Dijete koje ima simptome poremećaja aktivnosti i pažnje treba pozitivnu pažnju oko sebe, stalnu podršku i aktivnu prisutnost kako bi naučilo kontrolirati ponašanja koja ga dovode u nevolje ili barem smanjiti njihovu učestalost (Sommers-Flanagan, 2006).

Karakteristična ponašanja

Iako se često govori o hiperaktivnosti kao poremećaju, sam motorički nemir je samo jedan od temeljnih simptoma unutar ovog poremećaja. Naime, razlikuju se tri podtipa poremećaja pažnje, ovisno koja skupina simptoma je najizraženija. Osnovni simptomi ovog poremećaja su hiperaktivnost, impulzivnost i nepažnja. Uz pojavu simptoma također je bitno da simptomi nepažnje, hiperaktivnosti ili impulzivnosti trebaju trajati najmanje šest mjeseci u neskladu s razvojnim stupnjem, da neki simptomi postoje prije 7. godine života, da se neka oštećenja očituju u dvije ili više sredina (npr. kućna, školska, radna), te da postoje jasni dokazi značajnog oštećenja socijalnog, akademskog ili radnog funkcioniranja (Ferek, 2010). Prilikom utvrđivanja dijagnoze važno je imati na umu da u djetetovu razvoju postoje problemi psihološke ili zdravstvene prirode, koji mogu proizvesti ponašanja slična deficitu pozornosti i hiperaktivnom poremećaju. Stoga je važno da u dijagnosticiranju poremećaja sudjeluje multidisciplinarni tim (pedijatar, neuropedijatar, psiholog, defektolog-rehabilitator, logoped, dječji psihijatar) (Jurin i Sekušek-Galešev, 2008).

Da bi se dijagnosticirao poremećaj pažnje i aktivnosti treba biti prisutno barem šest simptoma nepažnje ili barem šest simptoma hiperaktivnosti i impulzivnosti (Ferek, 2010).

Simptomi nepažnje:

- Ne posvećuju pažnju detaljima, zbog nemara griješe u školskim zadacima, na poslu ili u drugim aktivnostima
- Često im je teško održati pažnju, pri izradi zadaća ili u igri
- Često se čini da ne slušaju i kad im se izravno obraća
- Često ne prate upute i ne dovršavaju školski uradak, kućne poslove ili one na radnom mjestu
- Često imaju poteškoća s organiziranjem zadataka i aktivnosti
- Često izbjegavaju, ne vole ili odbijaju zadatke koji zahtijevaju duži mentalnu napor
- Često gube stvari potrebne za pisanje zadaća ili za aktivnost
- Često ih ometaju vanjski podražaji
- Često zaboravljaju dnevne aktivnosti

Simptomi hiperaktivnosti:

- Često tresu rukama i nogama, vrpolje se na stolcu ili sjedali
- Ustaju sa stolca u razredu ili negdje drugdje gdje se očekuje da ostanu na mjestu
- Trče ili se penju u situacijama u kojima je to neprikladno
- Često imaju poteškoća ako se treba mirno i tiho igrati ili obavljati slobodne aktivnosti
- Često su u „pogonu“ ili kao da ih „pokreće motor“
- Često previše govore

Simptomi impulzivnosti:

- Često daju odgovor prije nego što je pitanje postavljeno do kraja
- Često imaju poteškoće s čekanjem reda
- Često prekidaju ili ometaju druge

Teškoće s održavanjem pažnje mogu se svrstati u „nevidljive“ simptome poremećaja aktivnosti i pažnje, dok su hiperaktivnost i impulzivnost znakovi opažljivi u ponašanju djeteta. Postoje tri vrste ovog poremećaja. Koja vrsta će opisivati koje dijete ovisi o tome koje će osobine iskazivati kod kuće i u školi (Taylor, 2008).

1. Hiperaktivno-impulzivan tip

Djeca s ovim opisom su hiperaktivna i impulzivna. Najčešće se pripisuje i javlja kod dječaka, ali ne isključuje i djevojčice.

2. Dekoncentriran tip

Djeca s ovim opisom su nekoncentrirana i neodlučna. Ljudi ovaj opis ponekad nazivaju ADD. Izostavljaju „H“ jer hiperaktivnost nije problem za djecu s ovakvom vrstom ADHD-a. Ovu podgrupu nije lako dijagnosticirati jer ne stvaraju toliko teškoća kao hiperaktivna djeca. Oni ne stvaraju probleme, nego izgledaju zbunjeno i nekoncentrirano, često mogu biti pretjerano tjeskobna ili stidljiva i postizati slab uspjeh u školi (Giler, 2012).

3. Kombiniran tip

Kod djece s kombiniranim tipom ADHD-a javljaju se simptomi hiperaktivno-impulzivnog i dekoncentriranog tipa (Taylor, 2008).

Heterogenost poremećaja aktivnosti i pažnje, zajedno sa svim njegovim čimbenicima, čini postavljanje dijagnoze i kontrolu poremećaja složenima, te ističe veliku potrebu za multidisciplinarnim pristupom pri interveniranju, kako bi se kombinirale medicinske, psiho-socijalne i obrazovne dimenzije (Hughes, 2009).

Pogrešne dijagnoze ponajprije potječu iz široko rasprostranjena nepoznavanja društvenih i emocionalnih karakteristika. Autori knjige „*Pogrešne i dvojne dijagnoze darovite djece i odraslih*“ Webb i suradnici smatraju kako je postavljanje dijagnoze poremećaja ponašanja, osobit kod darovitih i talentiranih osoba, važan i raširen problem. Darovita djeca po samoj svojoj prirodi pokazuju mnoga ponašanja slična onima u djece s poremećajem aktivnosti i pažnje. Obje skupine, prema tablici 1, mogu imati socijalnih problema i problema u učenju (Hartnett i sur. 2004 prema Webb i sur. 2010).

Tablica 1. Sličnosti između ADHD-a i ponašanja darovite djece

Ponašanja koja se povezuju s ADHD-om (Barkley, 1990.)	Ponašanja koja se vezuju uz darovitost (Webb, 1993.)
Slabo održavanje pozornosti u gotovo svim situacijama	Slaba pozornost, dosada, sanjarenje u specifičnim situacijama
Smanjena ustrajnost kod zadataka bez neposrednih posljedica	Nizak prag tolerancije na ustrajanje u zadacima koji se čine nevažnima
Impulzivnosti, loša sposobnost odgađanja zadovoljenja	Rasuđivanje koje zaostaje za inteligencijom
Poremećeno slušanje uputa o korekciji ponašanja u društvenim kontekstima	Intenzivnost koja dovodi do borbe moći s autoritetima
Aktivniji, nemirniji od normalne djece	Visoka razina aktivnosti; može im biti potrebno manje sna
Poteškoće u pridržavanju pravila i naputaka	Propituje pravila, običaje i tradiciju

Pažnja

Pažnja je potrebna za veći dio onoga što radimo u svakodnevnom životu, ona je određen oblik budnosti i sposobnosti dugotrajnijeg usredotočenja na jedan predmet i zanemarivanje ometajućih čimbenika. Da bismo mogli biti pozorni, potrebna je suradnja različitih dijelova mozga, a to ponajprije područja koja su nadležna za planiranje, provjeru, „dovod energije“, te za korištenje prethodnih znanja i iskustva (Lauth i sur. 2008).

„Djeca s ADHD-om nemaju teškoće sa svim oblicima pažnje. Nemogućnost ustrajanja pri ulaganju napora u održavanje onih oblika pažnje koji su posredovani sustavima čeonog moždanog režnja temeljna je značajka pažnje ove djece (Huang-Pollack i Nigg, 2003, prema Barkley, 2006). Iz tog razloga njihove teškoće osobito dolaze do izražaja u nezanimljivim, dosadnim, repetitivnim zadacima, koji djetetu nisu intrinzično privlačni ili koji imaju minimalne neposredne posljedice za dovršavanje zadatka, a od djeteta zahtijevaju zadržavanje pažnje dulje vrijeme (kao što je praćenje monotone

nastave ili samostalno pisanje domaćeg uratka). Pažnju im dodatno otežava distraktibilnost, odnosno veća vjerojatnost da će dijete reagirati na vanjske podražaje nevezane uz zadatak koji obavlja“ (Bartolac, 2013:274).

Jednostavno rečeno, mozak osobe s poremećajem aktivnosti i pažnje drugačije funkcionira (Giler, 2012). Iako se u nazivu poremećaja spominju samo pažnja i hiperaktivnost, mnogi autori smatraju da se u središtu ovog sindroma nalaze dvije značajke: teškoće u izvršnim funkcijama, te posljedično teškoće u emocionalnoj, kognitivnoj, motoričkoj i bihevioralnoj samoregulaciji (Bartolac, 2013). Teškoće u izvršnim funkcijama odnose se na teškoće prilikom organizacije svakodnevnih aktivnosti, dok se izvršne funkcije odnose na funkcionalne moždane mreže koje omogućuju određivanje prioriteta, integraciju i reguliranje ostalih kognitivnih funkcija, te osiguravaju mehanizme samoregulacije. Postoje brojne hipoteze koje pažnju svrstavaju u samostalnu cjelinu, pa tako Lesley Hughes i Poul Cooper (2009) u svojoj knjizi navode nekoliko načina poboljšanja usmjerenja pažnje. Jedan od autora govori da pažnja nije prirodna sposobnost te da se samokontrola mora naučiti, dok drugi povezuju pažnju s neposrednom nagradom. U razredu se može opaziti da se djeca s poremećajem aktivnosti i pažnje teže usredotočuju na zadatke koju su monotoni i dosadni. Zato im se mogu pokušati dati zadaci koji uključuju neke nove elemente i oni koji donose neposrednu nagradu. Djetetu je u svrhu održavanja ustrajne pažnje potreban „vlastiti tempo/izbor“, a ne zadatak ili tempo koji su odabrali drugi. Prema toj teoriji biranje zadatka je samo po sebi intrinzična nagrada (Hinshaw, 1994 prema Hughes i Cooper, 2009).

Impulzivnost

Impulzivnost znači da dijete nikad ne razmisli prije nego nešto učini, ili razmisli površno (Lauth i sur. 2008). Općenito je prihvaćeno da impulzivnost, poput nepažnje, znači neuspjeh u postizanju samokontrole (Hughes, 2009). Osobe s problemima impulzivnosti imaju poteškoće u kontroliranju reakcija na dani podražaj. Kognitivne funkcije pomoću kojih većina uspijeva zaustaviti se i ne prepustiti impulzivnom reagiranju ili nisu aktivirane, ili se aktiviraju presporo da bi bile učinkovite (Barkley, 1997 prema Hughes, 2009).

Hiperaktivnost

Ono što kod djeteta najprije upada u oči, njegovo je nemirno, hiperaktivno ponašanje (Lauth i sur., 2008). Hiperaktivnost se može definirati kao uobičajeno pojavljivanje i izvođenje slabijih motoričkih aktivnosti koje su abnormalno velikog intenziteta i učestalosti (Hughes, 2009). S obzirom na različita istraživanja hiperaktivne djece, može se zaključiti da su za djecu koja pokazuju takvo ponašanje korisne ne samo jasne upute o tome kako želimo da se ponašaju u pojedinoj situaciji, već je također korisno da im se te informacije daju polako i ponavljaju (Hughes, 2009). Uz hiperaktivnost često se javlja i pojam hiperaktivnih sanjara (Ferek, 2006).

Glavna razlika je ta što njihova bitno drugačija svijest dovodi do drugačijeg percipiranja, razmišljanja i shvaćanja svijeta, pa tako i reagiranja na njega. Glavne osobine koje ih čine različitima su emotivni žar, sanjarenje, pojmovno razmišljanje i hiperaktivnost. Na osobnost hiperaktivnih sanjara bitno utječe njihovo emocionalno stanje. Ono im omogućava da snažno dožive nešto što je vezano uz njihove interese, zbog čega ulaze u stanje duboke koncentracije. Hiperaktivni sanjari mnogo su emotivniji i emocije imaju snažnu ulogu kod njih. Njima snaga emocija omogućava da intenzivnije dožive svijet što ih dovodi na jednu višu razinu. Kod hiperaktivnih sanjara nije nužno da hiperaktivnost bude toliko izražena i intenzivna, i nije osobina po kojoj bi se oni prvo trebali prepoznati. Važna osobina je sanjarenje, koje se može shvatiti kao sanjanje u budnu stanju. Osoba koja sanjari razmišlja o bilo čemu pod utjecajem vlastitih misli koje su neograničene i izvorne, zbog čega će takvo razmišljanje biti raznovrsnije i maštovitije. Njihovo specifično funkcioniranje uma čini ih sporima, i sklonima da razočaraju u vrlo jednostavnim aktivnostima, ali im i omogućava da iznesu viđenje nečeg na potpuno nov i jedinstven način. Neki od poznatih hiperaktivnih sanjara su Beethoven, Thomas Edison, Albert Einstein, Isaac Newton, Leonardo da Vinci i David Neeleman (Ferek, 2006).

ODGOJNO OBRAZOVNA INKLUZIJA DJECE S ADHD

Kroz suvremeno shvaćanje djeteta i njegovog suodnosa s okolinom, najčešće se susrećemo s pojmovima kao što su individualizacija, jedinstvenost, različitost i prihvaćanje. Kao što i samo demokratsko društvo navodi, čovjek predstavlja jedinstvenu osobnost, a čovjek je prije svega bio dijete koje je započelo s razvojem svoje osobnosti. „U pravoj demokraciji svaki pojedini građanin određen je svojim jedinstvenim značenjima, a isto tako, svaki pojedinac ima pravo sudjelovanja u svim područjima društvenoga života. Zato je u navedenom društvu mjerilo demokratičnosti i širina i opseg mogućnosti koje, uz sudjelovanje u društvu, imaju osobe s posebnim potrebama.“ (Daniels i Stafford,2003,15)

Svoj je djeci potrebno barem nekoliko vrlo osnovnih socijalnih vještina kako bi se mogla slagati s drugima (Sommers-Flanagan, 2006 prema Makarun 2017). Djetinjstvo se ne može zamisliti bez igre – prve škole života. Dijete se igra u obitelji, na dvorištu, na igralištu, u vrtiću. Poznato je da igra doprinosi cjelovitom razvoju djeteta. Kroz igru dijete se socijalizira i razvija socijalna iskustva. Nezaobilazni partner u igri su mu njegovi vršnjaci. Kroz interakcije s drugom djecom u igri dijete razvija svoju socijalnu kompetenciju. Jedna od najpraktičnijih i najvažnijih socijalnih vještina koje dijete treba razviti je sposobnost da se igra u skupini, tj. da u igri surađuje s drugom djecom (Sommers-Flanagan, 2006 prema Makarun 2017).

Podržavajući djetetove samoinicijativne i samoorganizirane igre i aktivnosti podržavamo razvoj njihovih socijalnih, emocionalnih i drugih umijeća. Socijalizacija je proces prilagodbe djeteta sredini, proces uspostavljanja odnosa sa sredinom. Proces socijalizacije odvija se kroz više faza, i traje od rođenja do kraja života. U najranijoj fazi djetetova života nije dostatna samo njega, hrana, kako se to nekada smatralo, pa se zanemarivao značaj odgojnih utjecaja. Najvažniji neposredni čimbenici socijalizacije djece i mladeži su obitelj, skupine vršnjaka, školske i predškolske institucije. Različiti roditeljski odgojni postupci utječu na razvoj dječje osobnosti i na interakcije djece s vršnjacima. Škola i predškolske ustanove također imaju posebno mjesto u socijaliziranju djece u norme ponašanja i kulturne vrednote. Interakcije s vršnjacima omogućuju iskustva koja potpomažu stjecanje neovisnosti o roditeljima i drugim autoritetima i na taj način pripremaju mlade ljude za buduću ulogu odraslih, odgovornih ljudi (Raboteg-Šarić, 1997).

Inkluzija kao pojam označava proces kojim u isto okruženje stavljamo djecu iste kronološke dobi sa i bez teškoća u razvoju radi njihove zajedničke igre, druženja i učenja. „U proteklim desetljećima ustanove su u predškolske programe počele uključivati i djecu s posebnim potrebama. Nastojanja da se naprave inkluzivne grupe u vrtićima i školama u kojima mogu sudjelovati sva djeca, bez obzira na njihove sposobnosti, mogućnosti, društveno i kulturološko podrijetlo, urodila su plodom i dobila javno priznanje. Kasnih osamdesetih godina Ujedinjeni narodi su proglasili desetljeće osoba s posebnim potrebama, da bi potaknuli jednakost mogućnosti za sve ljude te cjelovito uključivanje u društveno življenje“ (Daniels i Stafford,2003:16)

Važnost odgojno obrazovne inkluzije za dijete

C. Comstock Galagan svoj rad „*Why inclusion beigns in kindergarden*“ započinje naslovom da svako dijete zaslužuje priliku da živi dostojno. To mu je glavni razlog zašto inkluzija treba započeti u vrtiću. Inkluzivni predškolski programi omogućuju djeci s posebnim potrebama mogućnosti za promatranje, imitiranje i doticaje s djecom koja su normalno razvijena. Drugim riječima, djeca s posebnim potrebama lako razvijaju određene odnose na način kako ih razvija većina djece- putem individualnih pokušaja. Inkluzija u samom početku označava inkluziju i u budućnosti. Kroz inkluziju u vrtićima djecu smještamo na put u kojem oni imaju priliku dati i iskoristiti najbolje od sebe i svoje okoline (Comstock Galagan, 2008).

O važnosti inkluzije u najranijoj dobi govori i skupina autora knjige „*Excerpted from First Steps to Preschool Inclusion: How Do Children Benefit from Inclusion?*“ (William R. Henninger, IV i Sarika S. Gupta). Inkluzivni predškolski programi omogućuju djeci s posebnim potrebama mogućnosti za promatranje, imitiranje i doticaje s djecom koja su normalno razvijena. Drugim riječima, djeca s posebnim potrebama lako razvijaju određene odnose na način kako ih razvija većina djece putem individualnih pokušaja.

Osnovna značenja inkluzivnih grupa su:

- Individualizirano poučavanje koje omogućuje razvoj sposobnosti svakog pojedinca
- Omogućavanje izbora i poticanje na daljnji razvoj i aktivno učenje
- Stvaranje povezanosti s obiteljima djece i poticanje obitelji na neposredno uključivanje u odgoj
- Među djecom ima više sličnosti nego različitosti
- Djecu se promatra kao dio obitelji i društva
- Djeca najbolje uče jedni od drugih u uvjetima koji predstavljaju uobičajene uvjete i oblike življenja
- Djeca se najbolje razvijaju u okruženju koje poštuje i uvažava njihove potrebe

Inkluzija ima višestranu korist za sve sudionike procesa. S obzirom da su nam u središtu pozornosti djeca, ovo su neke od pozitivnih činjenica za dijete koje je započelo s inkluzijom:

- Ostvarivanje socijalnih interakcija odnosno druženje s vršnjacima
- Uzori među vršnjacima za razvoj novih vještina i ponašanja
- Aktivnosti na razini dobi djeteta u području gdje je manjkavost uočena
- Razvoj samopoštovanja i samopouzdanja te stvaranje pozitivne slike o sebi kroz aktivnosti u vrtiću i društvene odnose

Koristi za vršnjake u skupini:

- Prilika za učenje o razlikama
- Veće samopoštovanje zbog pomaganja drugima
- Učenje novih socijalnih vještina i interakcije s djecom različitih sposobnosti
- Osjetljivost prema potrebama drugih i bolje razumijevanje različitosti
- Razvoj empatije te razvoj tolerancije

Roditelji djeteta s posebnim potrebama osjećaju da je njihovo dijete prihvaćeno i imaju saznanje da dijete dobiva onoliko koliko je moguće. Samo to saznanje uveliko utječe na općenito funkcioniranje obitelji, veću suradnju i zadovoljstvo prilikom korištenja određenih usluga. Učitelji i odgojitelji imaju veće kompetencije jer moraju pronaći nove načine poučavanja koji su korisni za svu djecu. Na kraju, cijelo društvo ima koristi od inkluzije jer se stvara tolerantnije društvo koje svoja iskustva nadograđuje i razvija prema sve višem nivou. „Inkluzija u obrazovnom procesu ne predstavlja isključivo pitanje uključivanje učenika s teškoćama, već podrazumijeva uključivanje sve školske djece koja su u nekom smislu različita, te koja zahtijevaju prilagođavanje nastavnih metoda i tehnika, individualizirane programe, prilagođene sadržaje i načine komunikacije. Na taj način odgojno-obrazovne ustanove smanjuju sve oblike isključenja na bilo kojoj osnovi.“ (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014:18).

ULOGA ODGOJITELJA U PRUŽANJU PODRŠKE DJECI S POREMEĆAJEM PAŽNJE I AKTIVNOSTI

Osnovni organizacijski oblik za provođenje programa predškolskog odgoja je dječji vrtić. Stoga vrtićka institucionalna sredina, za razliku od obiteljske, mora biti stručno i profesionalno vođena i organizirana. Profesionalno osposobljeni odgojitelji koji imaju najveću ulogu u odgoju djeteta unutar vrtićke sredine moraju brinuti o organizaciji rada i života u skupini te osiguravati uvjete za razvoj aktualnih i potencijalnih funkcija i sposobnosti djece.

Kompetencije odgojitelja

Kompetencija podrazumijeva da osoba raspolaže dovoljnim brojem vještina i znanja kojima će uspješno obavljati svoj posao. „Pedagoška kompetentnost je profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobrazbenosti i osposobljenosti učiteljstva.“ (Slunjski i sur.,2006:46). Modrić (2013) navodi da se kompetencija definira kao „priznata stručnost“, odnosno sposobnost kojom netko raspolaže. Odgojitelji se vrlo često suočavaju sa profesionalnim izazovom da rade sa djecom koja pripadaju skupini djece s teškoćama.

U području obrazovanja pojam kompetencija ima dva temeljna značenja (Westera, 2001):

- Teorijska perspektiva – kompetencija je unutrašnja, kognitivna struktura koja omogućuje određeno ponašanje
- Operacionalna perspektiva – prevladava u obrazovanju; iz ove perspektive pojam kompetencija ima puno širi smisao: smatra se visokovrijednom kvalifikacijom koja je odgovorna za učinkovitu uporabu nečijeg znanja i vještina u specifičnom i složenom kontekstu

Ovakvo shvaćanje podrazumijeva ideju da posjedovanje relevantnog znanja i vještina nije jamstvo za učinkovito djelovanje u kompleksnim okruženjima, već da su potrebne dodatne karakteristike (npr. sposobnosti) koje uzimaju u obzir karakteristike specifičnog konteksta, ali i komponentne kao što su stavovi, motivacija i samopouzdanje (Westera, 2001).

Brotherson i sur. (2001) kao najvažnije čimbenike kvalitetne inkluzije djece s teškoćama u redovne predškolske ustanove navode kvalitetu vrtićkog osoblja, zajedničku viziju, razinu utjecaja inkluzivne politike na praksu, usavršavanja odgojitelja, dostupnost stručne podrške odgojiteljima, pogodnost organizacijske strukture predškolske ustanove i sudjelovanje zajednice.

U planiranju i neposrednom radu odgojitelja primarnom postaje usmjerenost na potrebe djeteta i područja njegova razvoja. Obilježje programa jest usmjerenost na dijete, a sadržaji su podređeni razvojnim potrebama djeteta. Da bi odgojitelj postao "stvarateljem" programa, pretpostavka je — autonomija odgojitelja (Mlinarević, 2000).

Miljak, (1996) navodi sljedeće karakteristike autonomnog odgojitelja:

- neovisnost od autoriteta,
- sigurnost u svoju stručnu kompetenciju,
- sposobnost uvažavanja potreba i interesa djeteta,
- kreativnost u stvaranju i realizaciji programa,
- ravnopravno partnerstvo u suradnji sa stručnim timom, roditeljima i dr.

Autonoman je dakle onaj odgojitelj koji svoju neovisnost o autoritetima temelji na visokoj razini profesionalne kompetencije koja mu omogućuje kreaciju programa i kreativno ostvarivanje programa .

Od odgojitelja se očekuje da koriste «praktičnu mudrost», odnosno profesionalne kapacitete za ispravnu prosudbu u korištenju profesionalnih teorijskih i praktičkih kompetencija (Bouillet, 2011). Drugim riječima, temeljem svoje stručnosti, odgojitelj procjenjuje razvoje mogućnosti i sposobnosti svoje odgojne grupe i svakog djeteta u njoj. Također, isti programira cjelovite programe odgojno-obrazovnog rada uvažavajući pritom individualne razlike djece (Belan, 2015).

Među značajnim kompetencijama odgojitelja u radu s djecom s posebnim potrebama moguće je izdvojiti (Bouillet, 2010):

- razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece
- razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece
- poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine
- komunikacijske vještine (u odnosu s djecom, roditeljima, drugim stručnjacima i kolegama);
- poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja (uključujući individualne instrukcije i iskustveno učenje)
- poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece
- sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba
- poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu;
- poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju
- poznavanje savjetodavnih tehnika rada
- praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama
- spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje

Bouillet (2011) smatra da se prakticanje navedenih kompetencija ogleda u osiguravanju uvjeta u kojima će sva djeca imati priliku da tijekom svakodnevnih aktivnosti u predškolskoj ustanovi razvijaju i prakticiraju vlastite funkcionalne sposobnosti. Kompetencija odgojitelja ne počiva isključivo u odnosu za djecu i prema djeci. Činjenica je da odgoj i obrazovanje predškolske djece uključuje složenu interakciju s mnogobrojnim sudionicima (djeca, roditelji, kolege, javnost) i poticanje učenja i razvoj a djece kroz oblikovanje fleksibilne organizacije, poticajnog okruženja, otvorenog kurikuluma, djelotvornih postupaka odgojitelja i kvalitetne interakcije (Mlinarević,2000). Uz višu razinu manifestiranja profesionalnih kompetencija odgojitelja značajnih za inkluzivnu praksu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vezuje uspješnije socijalno funkcioniranje djece s posebnim potrebama. Bouillet (2011) je u svom istraživanju o kompetencijama odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu zaključila da su ključni elementi profesionalnih kompetencija odgojitelja za inkluzivnu praksu:

- Suradnja s obiteljima i stručnjacima
- Usklađivanje kurikuluma s individualnim potrebama djece
- Promicanje inkluzivne kulture u vrtiću
- Aktivno sudjelovanje odgojitelja u procjenama posebnih potreba djece

SURADNJA U DJEČJEM VRTIĆU

Suradnja sa stručnim suradnicima

U dječjem vrtiću na poslovima njege, odgoja i obrazovanja, socijalne i zdravstvene zaštite te skrbi o djeci rade sljedeći odgojno-obrazovni radnici: odgojitelj i stručni suradnik (pedagog, psiholog, logoped i rehabilitator) te medicinska sestra kao zdravstvena voditeljica (Državni pedagoški standard). Stručni suradnici koji u dječjem vrtiću sudjeluju u procesu odgoja i obrazovanja, odgovorni su kako za dijete tako i za osmišljavanje najpovoljnijih oblika rada i suradnje s roditeljima. Kako je uloga odgojitelja kreirati poticajno okruženje u kojem djeca uče čineći i sudjelujući, tako je i uloga članova stručnog tima stvarati poticajno okruženje među odgojiteljima u kojem će i oni većim dijelom učiti čineći, sudjelovanjem i promišljanjem vlastite prakse.

Uloga stručnog suradnika je primjereno ukazivati odgojiteljima na moguće pogreške, ali i poticati ih da ih samostalno uvide i porade na njima (Srok i Mihić, 2012).

Suradnja s obitelji- stvaranje partnerstva s obiteljima

Odgoj i obrazovanje spadaju u najodgovornije ljudske djelatnosti. Kakva će biti postignuća u odgojno-obrazovnoj ustanovi zavisi od jako mnogo vanjskih i unutarnjih čimbenika kao što su okruženje, ozračje, međusobni odnosi, vrijednosti te uvjerenja. Institucijski rani i predškolski odgoj shvaća se kao dopuna obiteljskom odgoju. Svrha ranog odgoja jest stvaranje optimalnih uvjeta za uspješan odgoj te razvoj svakog djeteta. Kvaliteta ustanove za rani odgoj i obrazovanje ovisi o zajedničkom radu odgojitelja, stručnjaka, te roditelja.

“Samo u obostranoj suradnji i razumijevanju roditelja i odgojitelja mogu se uskladiti utjecaji na dijete, a oni moraju biti jedinstveni“ (Jurčević Lozančić, 2005:95). Suradnja predstavlja obostranu komunikaciju, komunikaciju između roditelja i odgojitelja koji međusobno razmjenjuju osnovne informacije o djetetu. Ono što predstavlja temelj dobre komunikacije je upoznavanje roditelja i odgojitelja. Upoznavanjem će se bolje razumjeti, te izgraditi povjerenje, a potom i spremnost na suradnju. Ako roditelji ne ostvare povjerenje prema odgojitelju ili obrnuto, suradnja neće biti ostvariva. Suradnja se može ostvariti samo onda ako sudionici nalaze zadovoljstvo u zajedničkom radu. I jedni i drugi moraju uložiti napor da razumiju jedni druge. Ako su odgojitelji spremni „otпустiti“ svoju ulogu stručnjaka za djecu i odgoj, i prihvatiti to da oni ne znaju najbolje, tada će uspostaviti iskren dijalog s roditeljima i biti spremni učiti od njih (Pećnik i Starc, 2010).

Stručni suradnici i odgojitelji vrtića trebaju se susresti s roditeljima prije nego se njihovo dijete uključi u program. Odgojitelji se uz pomoć opisa i definiranja poteškoće djeteta od strane roditelja suočavaju sa sposobnostima i potrebama djeteta i kreću u individualno usavršavanje svog rada. Obitelji djece s posebnim potrebama neosporno su čitav život odgovorne za svoju djecu. Jedna od najvažnijih stvari, koje mogu napraviti odgojitelji, je da pomognu takvim obiteljima vjerovati u sposobnosti i načine pomoću kojih će se moći suočiti s problemima u radu sa svojom djecom. Obitelj na različite načine shvaća svoje potrebe, izvore i prioritete. Neke obitelji zato trebaju više

pomoći nego druge, tako da nema modela koji bi bio primjenjiv za sve. Zapravo, svaka grupa ima specifične sposobnosti, moći i potrebe(Daniel i Stafford, 2003).

Ljubetić (2014) navodi kako se u brojnim domaćim literaturama poistovjećuje pojam partnerstva i suradnje između vrtića i obitelji. Pojam suradnje ne uključuje sve aspekte određenja partnerstva, kao što su kvalitetan i kontinuirani odnos, jasno definiran zajednički cilj, kontekst, vrijeme te nužni preduvjeti za ostvarenje partnerskoga odnosa. Zato je važno razlikovati suradnju i partnerstvo unutar nekog odnosa.

Autorica Pašalić Kreso (2004) prema Ljubetić (2014) čini jasnu distinkciju između pojmova partnerstvo i suradnja naglašavajući kako „suradnja razvija i njeguje uglavnom površne i formalne odnose koji ma koliko da su učestali ne mogu donijeti kvalitativne promjene ako se međusobna komunikacija obitelji i odgojno- -obrazovne ustanove ne postavi na bitno drugačije osnove i ne promijeni se. Ono što je nužno promijeniti jest odnos prema djetetu, odnosno, percepciju njegove uloge i dobrobiti.“ (str.5)

Henderson i suradnici (2007) u knjizi navode četiri temeljna uvjerenja odgojitelja koja bi trebala biti temelj za uključivanje obitelji u programe ranog odgoja i obrazovanja:

1. uvjerenje da svi roditelji imaju nade i snove za svoju djecu i da im žele sve najbolje
2. uvjerenje da svi roditelji imaju sposobnost podržati svoju djecu u razvoju i učenju
3. uvjerenje da roditelji i vrtićko osoblje trebaju biti ravnopravni partner
4. uvjerenje da glavna odgovornost za izgradnju partnerstva između vrtića i obitelji ponajviše leži na djelatnicima vrtića

Suradnja sa zajednicom

„ Kad odgojitelji sudjeluju u životu zajednice i koriste resurse koje im ona nudi, jača se njihova spremnost na razvijanje partnerskih odnosa s članovima zajednice, odnosno sugrađanima. Kao posljedica partnerskih odnosa razvija se dobrobit, zadovoljstvo i demokratski odnosi u društvu.“ (Tankersley i sur., 2012:57)

Uključivanje zajednice u rad vrtića podiže svijest javnosti o ulozi odgoja i obrazovanja u životu zajednice. Zajednica se u rad vrtića može uključiti na više načina- kao što je pomoć djeci kod kuće, volontiranje u grupi, sudjelovanje u donošenju odluka na razini vrtića, rad u vrtićkim tijelima upravljanja i zalaganje za pravedniji i kvalitetniji rad s djecom.

POZITIVNE ZNAČAJKE ADHD

Osim simptoma poremećaja pažnje i aktivnosti važno je uočiti jedinstvene potencijale koje djeca imaju. Oni su često onemogućeni negativnim odnosom i predrasudama okoline koje proizlaze iz neznanja o uzrocima i načinima manifestacije poremećaja. Odrastanje u pozitivnom i razumijevajućem okruženju koje prihvaća različitosti smanjuje socijalni pritisak na osobe s ADHD - om te tako omogućava oslobađanje kreativnih potencijala, povećava uspješnost i olakšava razvoj pozitivne slike o sebi (Jurin, 2008).

Većina istraživanja usmjerava se na teškoće i probleme koje proizlaze iz ovog sindroma, te je znatno manji broj istraživanja koja su ispitivala pozitivne značajke i sposobnosti ovih pojedinaca, nadvladavanje simptoma ili uspješna životna iskustva unatoč ADHD simptomima. Kroz sve više istraživanja i noviju literaturu poremećaj pažnje i aktivnosti se sve manje gleda kao medicinski problem, već kao socijalni koncept (Bartolac, 2013). Ovi modeli promoviraju socijalnu promjenu kroz pozitivnu podršku ovoj djeci u smislu usmjeravanja na njihove snage, a ne slabosti, te razvijanja njihovih pojedinačnih sposobnosti, talenata i interesa. Honos-Webb (2010) prema Bartolac (2013) opisuje pozitivne značajke djece s ADHD-om kao što su kreativnost, ekološka osviještenost i povezanost s prirodom, socijalna intuicija, emocionalna iskrenost, sposobnost iznimnog fokusiranja na područje interesa, dobre

grubomotoričke vještine, vještine korištenja informatičke tehnologije, dobronamjernost i susretljivost. Misaonu, kreativnu sposobnost pojedinca da stvori predodžbe o oblicima, karakteristikama i drugim svojstvima neke stvari, odnosa među stvarima ili odnosa među ljudima nazivamo imaginacijom. Ona nije ograničena okvirom realnosti, pa se djecu s ovom izraženom sposobnošću naziva “dnevnim sanjarima”. Zbog ove osobine mogu, primjerice, postati dobri inovatori, umjetnici, kuhari. Tema koja je privukla najviše istraživačkog interesa je povezanost ADHD-a i kreativnosti. Istraživanja ukazuju na bolje divergentno mišljenje osoba s ADHD-om, te na višu razinu originalnog, kreativnog mišljenja, kao i kreativnog postignuća vezanog uz životne zadatke (Bartolac, 2013).

Emotivnost i empatija djece s poremećajem pažnje i aktivnosti nerijetko je vrlo izražena; vrlo često štite nezaštićene i mlađe od sebe. Možda upravo zbog izazova kojeg sami doživljavaju. U načelu, imaju izražen osjećaj za pravdu i ne boje se javno izreći ono što smatraju da je pravedno i nepravedno, a često su i jako velikodušna. Impulzivnost, kao je jedan od temeljnih simptoma poremećaja pažnje i aktivnosti, može imati i svoju drugu stranu – hrabrost za poduzimanje konkretne akcije bez prevelikih analiza i razmišljanja o njihovoj izvedivosti što u dobrom broju slučajeva može dovesti do pozitivnog ishoda. Djeca s poremećajem pažnje i aktivnosti sposobna su imati hiperfokus na područje vlastitog interesa tj. usmjeriti nevjerojatnu pažnju prema onome što sami smatraju zanimljivim i stimulativnim. Među ovim nabrojenim osobinama djece s poremećajem pažnje i aktivnosti često se javljaju i duhovitost, spontanost, upornost i znatiželja.

ISTRAŽIVANJE

Svrha istraživanja

Odgoj djeteta velik je izazov za svakog odgojitelja. Zahtijeva puno ljubavi, vremena, strpljenja, pažnje i učenja o tome kako biti dobar odgojitelj. Svako dijete prolazi kroz neke razvojne periode koji mogu biti teški i frustrirajući i koji mogu sa sobom donijeti bezbroj pitanja. (Kokot, 2016) Djeca kojima je dijagnosticiran poremećaj pažnje i aktivnosti imaju jednake mogućnosti u razvoju svojih tjelesnih, emocionalnih, društvenih i drugih sposobnosti. Omogućuje im se da promatraju, imitiraju te budu u doticaju s djecom koja su normalno razvijena stoga djeca bolje uče u suradnji s drugom djecom. (Hughes i Cooper, 2009)

Hughes i Cooper navode da se socijalna integracija postiže kroz prepoznavanje i uklanjanje prepreka za sudjelovanje u životu društva na koje nailaze društvene marginalizirane skupine i pojedinci. Obrazovanje je glavni podsustav u takvim društvima. Ono je sredstvo socijalnog razvoja individualnih osjećaja, identiteta i njegovanja vještina potrebnih za aktivnosti, konstruktivnost i korisno angažiranje u lokalnoj i globalnoj, društvenoj i ekonomskoj zajednici.

Problemi i cilj istraživanja

Pružanje podrške i pomoći djetetu s poremećajem pažnje i aktivnosti od iznimne je važnosti kako bi se djetetu omogućio optimalan napredak na svim razvojnim područjima. Osim toga, pružanje pravovremene pomoći djetetu, pozitivno se reflektira i na roditelje, vrtićko okruženje i vršnjake. Kvaliteta rada odgojitelja u predškolskim ustanovama najviše ovisi o njihovim stručnim kompetencijama, osobnim sustavima vrijednosti kao, i u ovom slučaju, stavovima o djeci s teškoćama i njihovim mogućnostima (Boulet i Loborec, 2012 prema Makarun, 2017). Uz stjecanje dodatnih znanja, komunikacijskih vještina, kroz iskustva drugih i kroz rad na sebi odgojitelj treba razviti pozitivna i realna očekivanja u radu u smislu ostvarivanja bližeg i individualnijeg kontakta s djetetom ali i kvalitetnijeg djetetovog kontakta s drugom djecom. Isto tako, dijete će se promatrati sa svim mogućnostima, sposobnostima i talentima a neće se, kao što je često slučaj, primjećivati samo njegova poteškoća (Milanović i sur. 2014, prema Makarun, 2017).

Metodološka objašnjenja

Uzorak ispitanika

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 132 odgojitelja (98,5% odgojiteljica, 1,5% odgojitelja) s područja Republike Hrvatske. Svi ispitanici u dosadašnjem radnom iskustvu su imali uključeno dijete s poremećajem pažnje i aktivnosti u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. Prosječni radni staž odgojitelja je ispod 10 godina. Radni staž 38,6% odgojitelja je između 0-5 godina, 21,2% između 6-10 godina, 16,7% između 11-15 godina, 7,6% između 16-20 godina, 7,6% između 21-25 godina, 7,6% više od 31 godine. Najmanje odgojitelja ima radni staž između 26-30 godina, 0,8%. 91,7% odgojitelja susreli su se s djetetom s poremećajem pažnje i aktivnosti u odgojno-obrazovnoj skupini, dok se samo 8,3% nije susreo s istim poremećajem.

Sukladno *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (Narodne novine, 5/2015), fleksibilnost odgojno-obrazovnoga procesa u predškolskoj ustanovi temelji se na stvaranju uvjeta za uspješno zadovoljavanje potreba svakog pojedinog djeteta, na poštovanju dječjih prava i razvoju njihovih potencijala osobnim tempom. Također, Nacionalni kurikulum naglašava da je predškolski odgoj i obrazovanje usmjeren prema osiguranju dobrobiti za svako dijete kao multidimenzionalni, interaktivni i dinamični proces koji potiče individualno funkcioniranje i pozitivne socijalne odnose u kvalitetnom okruženju. Iz toga proizlazi važnost stavova, znanja i kompetencija odgojitelja u shvaćanju djeteta, djetinjstva, socijalizacije te u pružanju podrške koja se temelji na razumijevanju i prihvaćanju različitosti.

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (Narodne novine, 63/2008 i 90/2010) navodi da djeca s teškoćama mogu svladati osnove programa s ostalom djecom u skupini uz osiguranje potrebnih specifičnih uvjeta. Za djecu s poremećajem aktivnosti i pažnje potrebno je različitim pristupima razvijati socijalne vještine, izbjegavati agresivnost, uključivati ih u fizičke aktivnosti, razvijati samopoštovanje i komunikaciju s ostalom djecom. Djeca s ADHD-om imaju jednake mogućnosti u razvoju tjelesnih, emocionalnih, socijalnih i drugih sposobnosti. Uključivanjem u redovite skupine predškolske ustanove, omogućuje im se sudjelovanje s djecom tipičnoga razvoja uz koju stječu iskustva, promatraju, imitiraju, uče, surađuju i igraju se. Stoga odgojitelji trebaju osigurati poticajno socijalno

okruženje vrtića uz mogućnost prilagodbe djeteta novim, promjenjivim situacijama i okolnostima.

Mjerni instrument i način provođenja istraživanja

Za potrebe ovoga istraživanja konstruiran je upitnik za odgojitelje pod nazivom „Uloga odgojitelja u pružanju podrške djeci s teškoćama pažnje i aktivnosti“. Konceptija upitnika nadovezuje se na provedeno istraživanje iz 2017. godine pod nazivom „Problemi socijalne integracije u djece s poremećajima aktivnosti i pažnje“ (za potrebe završnog rada Makarun, obranjenog 2017). Provedeno je metodom „online“ anketiranja, kojom se ispitanicima kao preduvjet sudjelovanja jamči anonimnost, dok istraživačima nudi brzu i jednostavnu analizu dobivenih podataka. Online anketiranje provedeno je u periodu od ožujka do svibnja 2019. godine. Upitnik je sastavljen od dva dijela. U prvom dijelu mjernog instrumenta odgojitelji su zamoljeni da odgovore jesu li u odgojno-obrazovnoj skupini imali ili imaju dijete sa dijagnosticiranim poremećajem pažnje i aktivnosti, da navedu godine iskustva, i spol.

Drugi dio mjernog instrumenta podijeljen je na 5 područja ovisno o strategijama rada koje odgojitelji provode u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini kada imaju uključeno dijete s poremećajem pažnje i aktivnosti. Svako područje sastoji se od niza tvrdnji kroz koje su ispitanici stupnjevi slaganja odgojitelja s pojedinim tvrdnjama na četverostupanjskoj skali: uopće se ne slažem/ djelomično se slažem/ slažem se/ u potpunosti se slažem. Dobiveni rezultati odnosno razlike u procjenama prema iskustvu odgojitelja iznalažene su pomoću diskriminacijske analize. Diskriminacijska analiza je metoda koja omogućava da se utvrdi koje varijable prave razliku između dvije ili više prirodno formiranih grupa ljudi.

Rezultati i diskusija

U ostvarivanju programa predškolskog odgoja i obrazovanja ustanova je dužna stvarati primjerene uvjete za rast i razvoj svakog djeteta, te dopunjavati obiteljski odgoj i svojom otvorenosti uspostaviti djelatnu suradnju s roditeljima i neposrednim dječjim okruženjem. Sljedeće tvrdnje analiziraju mišljenja odgojitelja o određenim prilagodbama pristupa ukoliko u skupini postoji dijete s poremećajem pažnje ili aktivnosti. Sve strategije rada bitne su u cjelokupnoj organizaciji i funkcioniranju skupine. One se međusobno nadopunjuju i predstavljaju temeljne tvrdnje koje pomažu pri radu u

odgojno-obrazovnoj skupini. U tablici 1. prikazani su rezultati o prilagodbi načina davanja uputa odgojitelja prema djeci s poremećajem pažnje i aktivnosti.

TABLICA1. Rezultati o prilagodbi načina davanja uputa (N=132)

TVRDNJA	Uopće se ne slažem %	Djelomično se slažem %	Slažem se %	U potpunosti se slažem %	Ukupno %
Upute dajem govornom komunikacijom	0,8	8,3	28,8	62,1	100
Upute dajem vizualnim putem	3,1	11,5	42,7	42,7	100
Upute dajem pokazivanjem	1,5	3,8	41,7	53	100
Upute dajem vođenjem	3,8	15,2	38,6	42,4	100
Ponavljam upute	0	6,1	22,1	71,8	100
Kombiniram više načina davanja uputa	0,8	0,8	28	70,5	100
Dajem upute uz prethodnu najavu	6,1	14,4	34,1	45,5	100
Inzistiram na tome da dijete poslušati i napravi to što mu govorim	14,4	29,5	35,6	20,5	100
Tražim od djeteta da ponovi uputu	16,7	30,3	40,9	12,1	100

Prvi dio istraživanja odnosi se na način davanja uputa djeci. Već od najranije dobi susrećemo se s magičnom frazom *“Budi pažljiv, usredotoči se!”*. Pažnja je usmjerenost mentalne aktivnosti na određene podražaje. Pažnja se može razvijati od najranije djetetove dobi. Da bi dijete usmjerilo pažnju na određeni podražaj važan je način na koji odgojitelj usmjerava. Iz prikazane tablice možemo zaključiti da se najveći broj odgojitelja, 98,5% složio s tvrdnjom da je kombiniranje različitih načina davanja uputa najzastupljenije u radu s djecom s poremećajem pažnje i aktivnosti. Najveće neslaganje odgojitelja primjećujemo oko tvrdnje „Inzistiram na tome da dijete poslušati i napravi to što mu govorim“. Očekivanja i upute treba formulirati kratko, jasno i u skladu s djetetovom dobi. Kada se djetetu daje uputa da nešto napravi, treba s njime uspostaviti kontakt očima te nakon kratke upute poput svakako pričekati da dijete potvrdi s kratkim odgovorom („Ok, može“) kako bi bili sigurni da nas je razumjelo. Isto tako, bilo bi dobro da dijete odmah obavi taj mali zadatak, bez odgađanja i bez *“budem kasnije”*. U idealnom slučaju dijete će se vratiti i reći vam da je obavilo ono što ste od njega zatražili. Kada djetetu damo jasnu i kratku uputu u

skladu s njegovom dobi, dijete tada zna točno što se od njega očekuje i što će se dogoditi ako to ne napravi. U tablici 2 navedene su tvrdnje o prilagodbi povratne informacije djetetu s poremećajem pažnje i aktivnosti. Povratna informacija je verbalan ili neverbalan odgovor na nečije ponašanje neposredno nakon tog ponašanja, i to u takvom obliku da ga osoba kojoj je namijenjen može razumjeti i upotrijebiti. Svrha povratne informacije je pridonijeti promjenama u ponašanju, a ne mijenjati osobu! Povratna informacija je regulirajuća jer roditelj njome potvrđuje ponašanje djeteta ili usmjerava promjenu njegova ponašanja. Davanje povratne informacije jest dijalog prijeko potreban kao pomoć djetetu da uči iz vlastitog iskustva, kako bi poboljšalo svoju “izvedbu” i uvidjelo što njegova okolina smatra dobrim i prihvatljivim. (Rastimo zajedno)

TABLICA 2. Rezultati o prilagodbi povratne informaciji (N=132)

TVRDNJA	Uopće se ne slažem %	Djelomično se slažem %	Slažem se %	U potpunosti se slažem %	Ukupno %
Koristim pohvale i nagrade	0	5,3	30,3	64,4	100
Koristim kazne	52,3	35,6	9,8	2,3	100
Pohvalu dajem neposredno nakon poželjnog ponašanja	0,8	6,8	28,8	63,6	100
Pohvala mora biti povezana s konkretnim ponašanjem	1,5	7,6	25,8	65,2	100
Pohvala mora biti konkretna i specifična	0,8	6,1	31,1	61,1	100
Primjećujem i pohvaljujem dijete svaki puta kada se dobro ponaša	4,5	18,2	43,9	33,3	100
Koristim pohvale konzistentno, svaki put kada uočim ponašanje koje želim potaknuti	1,5	9,9	42	46,6	100
Pohvaljujem dijete i pred drugima	0	3,8	23,7	72,5	100
Nakon nepoželjnog ponašanja oduzimam igračke	32,8	39,7	24,4	3,1	100
Nepoželjno ponašanje dovodi do sjedenja na stolici neko vrijeme	34,8	39,4	22	3,8	100

Za nepoželjno ponašanje koristim tehniku „time-out“ (isključenje iz aktivnosti)	15,2	26,5	43,2	15,2	100
Ignoriram nepoželjno ponašanje	56,8	24,2	13,6	5,3	100

Nagrade i kazne, odnosno posljedice neprihvatljivog ponašanja alati su pomoću kojih roditelji tijekom odgoja djeci nastoje usaditi društveno prihvatljive obrasce ponašanja, kao i određene navike. Većina odgojitelja slaže se i koristi različite pozitivne oblike potkrepljenja nakon određenog „dobrog“ ponašanja. No, oko 33% odgojitelja uopće se ne slaže s tvrdnjama „Nakon nepoželjnog ponašanja oduzimam igračke“ i „Nepoželjno ponašanje dovodi do sjedenja na stolici neko vrijeme“. Ove tvrdnje povezane su s negativnim posljedicama određenog ponašanja. Za razliku od nagrada, kazne imaju funkciju prekinuti neko nepoželjno ponašanje djeteta. Ako u odgojno-obrazovnoj skupini postoje određena pravila, važno je uz njih unaprijed odrediti posljedice njihova nepoštivanja kako bi bile efikasne. Važno je dijete upoznati s posljedicama, objasniti zbog čega do njih dolazi i uključiti ga u njihovo određivanje prije nego se nepoštivanje dogovora dogodi. Na taj način pomažemo djetetu da samo sebi postavi granice kojima će prosuđivati vlastito ponašanje. Kažnjavanje je strogo zabranjeno, eventualno time-out i nakon toga razgovor o nepoželjnom ponašanju. U situacijama učenja poželjnog ponašanja važno je da roditelji i odgojitelji budu pozitivno orijentirani, da prate, poučavaju i nagrađuju dijete tako da pohvala slijedi neposredno nakon poželjnog ponašanja. Povratna informacija treba biti:

- utemeljena na onome što se opaža, a ne na onome što se pretpostavlja
- usmjerena na ponašanje, a ne na ličnost
- specifična, a ne opći komentar ponašanja
- jasna, konkretna, dana odmah nakon ponašanja
- korektna, razumljiva i provjerljiva
- osobna i podržavajuća

Mnogi autori opisuju važnost prostora za cjelokupni razvoj djeteta u dječjem vrtiću. Često se on naziva i „trećim odgojiteljem“ ukoliko je koncipiran da prati razvoj djeteta i daje mu bezbroj mogućnosti prilikom boravka u njemu. U tablici 3 prikazani su rezultati istraživanja o prilagodbi prostora i aktivnosti.

TABLICA 3. Rezultati o prilagodbi prostora i aktivnosti (N=132)

TVRDNJA	Uopće se ne slažem %	Djelomično se slažem %	Slažem se %	U potpunosti se slažem %	Ukupno %
Uređujem prostor samo na početku godine	82,6	9,8	4,5	3	100
Mijenjam prostor ovisno o interesu djece	0,8	5,3	23,5	70,5	100
Prostor je tradicionalno uređen (bez centara aktivnosti, puno prostora za grupne aktivnosti)	78,8	15,9	3	2,3	100
Prostor je suvremeno uređen	2,3	2,3	20,5	75	100
Svi materijali, igre i igračke dostupne su djeci	0	4,6	28,2	67,2	100
Izmjenjujem materijale, igre i igračke ovisno o interesima djece	0	5,3	27,3	67,4	100
Izmjenjujem prostor za vrijeme dnevnog boravka u vrtiću (soba, dvorana, park)	3	6,8	28,8	61,4	100
Koristim tjelesne aktivnosti	0,8	2,3	17,6	79,4	100
Sva djeca sudjeluju u svim aktivnostima	16	32,1	32,8	19,1	100
Koristim poticaje ovisno o razvojnim karakteristikama djece	0	5,3	34,8	59,8	100

Prostori u kojem djeca borave moraju biti oblikovani u skladu s njihovom prirodom te u skladu s njihovim potrebama (Slunjski, 2006). Prema Slunjski (2012) prostor mora biti bogat materijalima koji potiču na provođenje samostalnih aktivnosti. Kvalitetan prostor i njegovo uređenje ima visoki obrazovni potencijal u kojemu djeca ostvaruju suradničke odnose s odraslima, primarno odgojiteljima, ali i s drugom djecom.

Uređenje dječjeg vrtića mora imati obiteljski karakter jer djeca velik dio svog djetinjstva provedu u prostorijama dječjeg vrtića. To ujedno znači priliku da svako dijete u dječjem vrtiću nađe mjesto u kojemu se osjeća ugodno i sigurno

Kroz rezultate uz tvrdnju „Sva djeca sudjeluju u svim aktivnostima“ vidimo još uvijek postojeće razlike između tradicionalnog i suvremenog načina rada. „Program odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću iz 1971. godine, kao državni dokument i kao njegova implementacija kroz “zajednička zanimanja” u praksi, nosio je sva obilježja biheviorističkog, tradicionalnog kurikuluma usmjerenog na pripremu djece za školu, za neki drugi, budući život, a ne življenje “ovdje i sada”. Usmjeren na prenošenje i memoriranje znanja, apostrofirajući kognitivnu domenu dječjeg razvoja, nije omogućavao zadovoljenje raznovrsnih razvojnih i individualnih potreba, interesa i prava djece.“ (Sočo, 2009:135) Tek prije dvadesetak godina dolazi do rađanja nove pedagoške paradigme prema kojoj se kurikulum kao teorijski konstrukt i pedagoška praksa poravnavaju, tj. praksa postaje važna koliko i teorija. Kao opća obilježja suvremenoga, humanističko-razvojnog načina rada izdvajaju se načelo slobode, nestrukturiranost, otvorenost, usmjerenost prema decentralizaciji, demokratičnost, naglašavanje procesa umjesto rezultata, humanizam i usmjerenost na dijete i sve aspekte njegova razvoja. (Sočo, 2009)

Dva su ključna načela za pripremanje vrtićkog okruženja po mjeri svakog djeteta. Na osnovi vlastitih iskustava i interakcija sa svijetom koji ih okružuje, djeca stvaraju vlastito znanje. Odgojitelji na najbolji mogući način potiču razvoj i napredak djeteta, nadograđujući interese, potrebe i sposobnosti djece. Odgojitelji stvaraju preduvjete poticajnog okruženja uvažavanjem djeteta. Time jača djetetovo samopoštovanje i pozitivnu djetetovu sliku o sebi. Odgojitelji stvaraju djetetu uvjete za isprobavanje svojih snaga i moći uz određena pravila. (tablica 4) Tako se tako djeca uče odgovornosti. Djeca su kompetentnija nego što mi mislimo. Potrebno je stalno omogućavati djeci stvarne, životne prilike da donose odluke i prihvaćaju odgovornost živeći svoja prava. Odgojitelji tako pokazuju djeci da su sposobna mnoge stvari učiniti sama. Pripremaju okruženje za uvježbavanje životnih vještina. Zajednička pravila odgojne skupine pridonose demokratskom ozračju, a djeca se osjećaju kompetentna, odgovorna i motivirana. (Brajša, 2001).

TABLICA 4. Rezultati o uvođenju pravila u skupinu (N=132)

TVRDNJA	Uopće se ne slažem %0	Djelomično se slažem %	Slažem se %	U potpunosti se slažem %	Ukupno %
Pravila postavlja odgojitelj	20,5	40,2	31,1	8,3	100
Pravila dogovaramo zajedno (djeca i odgojitelji)	1,5	5,3	31,3	61,8	100
Koristimo zabranu	29,8	28,2	27,5	14,5	100
Koristimo pozitivna pravila koja vode poželjnim ponašanjima	0	3,1	28,2	68,7	100
Pravila napišemo ili nacrtamo i izložimo u sobi	2,3	12,1	27,3	58,3	100
Koristimo do 5 pravila	19,8	17,6	31,3	31,3	100
Koristimo više od 5 pravila	28	25	16,7	30,3	100

Kroz cjelinu „uvođenje pravila u skupinu“ rezultati pokazuju da se 39,4% odgojitelja slaže s tvrdnjom da pravila postavlja odgojitelj. U svakoj odgojnoj skupini odgojitelj bi trebao poznavati djecu, njihov stupanj razvoja i njihove mogućnosti. Uz takav temelj rada, odgojitelju je lako predvidjeti neke moguće poteškoće u funkcioniranju skupine. U dogovoru s djecom potrebno je odrediti osnovna pravila. 62,6% odgojitelja slaže se da je primjeren broj pravila ispod 5. Potrebno je unaprijed dogovoriti sva pravila ponašanja, rada i međusobnih odnosa te ih dosljedno provoditi. Također je važno stvoriti strukturirano i predvidljivo okruženje u kojem je učeniku sve jasno, zna što može očekivati, poznate su mu posljedice ponašanja te su mu poznati vremenski okviri. Mnogi stručnjaci, odgojitelji i roditelji složiti će se da je najteži oblik iskazivanja ljubavi prema djeci – postavljanje granica. Odgojitelji granicama pomažu djeci da razviju moralna načela koja će ih osposobiti za samostalan život. Cilj dobrih granica je postizanje samokontrole. Samokontrola zauzvrat razvija čvrst karakter i unutarnji moralni kompas koji dalje vodi djecu da promišljaju dobro i budu poštena. Jedan od najboljih načina postavljanja granica je utvrđivanje temeljnih pravila u skupini u kojoj

dijete boravi. Usmjeravanje i vođenje djeteta te određivanje pravila i granica ponašanja u najširem smislu riječi označava disciplinu. U prvim godinama života dijete je izloženo snažnim utjecajima okoline koji se kasnije odražavaju na njegovo psihofizičko funkcioniranje. U ovoj dobi ispravne i pogrešne postupke dijete poduzima za i zbog ljubavi prema roditeljima. Postavljajući jasna pravila roditelji pokazuju da im je stalo do djeteta, da je svijet sigurno i predvidljivo mjesto. Uvođenje pravila unutar obitelji, nastavlja se u vrtićkim skupinama s naglaskom na važnost usklađivanja odgojnih utjecaja na dijete. U predškolskom periodu dijete povremeno pokazuje prkos, inat, postaje svojestralo. Zato je važno s postavljanjem granica kao procesom učenja započeti u ranom djetinjstvu, što zahtjeva vrijeme, stalnu vježbu i puno strpljenja. Proces treba biti prisutan cijelo vrijeme, a ne samo kad je dijete neposlušno. Tek tada možemo očekivati promjene u ponašanju tj. rezultate. On pomaže u izgradnji i očuvanju samopoštovanja jer nudi djetetu priliku za poticajna postignuća i razvoj vještina. S druge strane, uspostavljanje djetetove samokontrole jedan je od najvećih uspjeha roditeljstva.

Odgovarajuća komunikacija odgojitelja i djeteta, između ostalog, jedan je od ključnih elemenata uspješnog odgoja i obrazovanja. Ona je puno više od pukog razmjenjivanja informacija - nesumnjivo se radi o vrlo važnom elementu u odgoju koji uključuje i razumijevanje osjećaja skrivenih iza tih informacija te poticanje djeteta na aktivnost i razmišljanje. S obzirom na to da su djeca izuzetno osjetljiva na sve poruke koje dobivaju od svojih odgojitelja i neupitno vjeruju u njih, osobito tijekom najranijeg djetinjstva, stvaranje odnosa te pokazivanje prihvatanja i uvažavanja jedna je od važnijih zadaća odraslih. (tablica 5)

TABLICA 5. Rezultati o prilagodbi komunikacijskih vještina (N=132)

TVRDNJA	Uopće se ne slažem %	Djelomično se slažem %	Slažem se %	U potpunosti se slažem %	Ukupno %
Stojim ispred djeteta dok mu govorim	42,4	24,2	15,9	17,4	100
Čučnem ispred djeteta dok mu govorim	0,8	2,3	23,5	73,5	100
Držim dijete za ruku dok mu govorim	14,4	35,6	31,1	18,9	100
Držim ruke na ramenima djeteta dok mu govorim što želim da napravi	37,4	34,4	19,1	9,2	100
Gledam dijete u oči	0	0	9,2	90,8	100
Govorim smirenim, ali odlučnim glasom	0	2,3	14,4	83,3	100
Inzistiram na tome da dijete poslušati i napravi to što mu govorim	4,6	24,4	46,6	24,4	100
Molim dijete da napravi nešto	4,6	15,3	43,5	36,6	100
Nadglašavam se s drugom djecom	37,9	41,7	15,9	4,5	100
Molim dijete da ponovi što sam rekla/rekao	22	30,3	37,1	10,6	100
Komuniciram s djetetom na asertivan način, jasno izražavajući svoju potrebu na neagresivan način	0,8	5,4	40	53,8	100
Izbjegavam ismijavanje, prodike ili kritiziranje	6,8	2,3	15,2	75,8	100
Razlikujem nemogućnost od neposlušnosti	1,5	3,1	35,1	60,3	100

Komunikacija nije samo puko prenošenje informacija, već i važan element u odgoju, pomoću kojeg možemo potaknuti dijete na aktivnost, na razmišljanje te ga motivirati i razvijati pozitivnu sliku o djetetu. Efikasna komunikacija između odgojitelja i djece posebno je važna jer način na koji razgovaramo sa djecom i slušamo što nam ona govore ima dalekosežne posljedice na to kakvi ljudi ona postaju (Hendrix i Hunt,

2001). U tablici 5 najviše neslaganja među ispitanicima izazvala je tvrdnja „ Držim dijete za ruku dok mu govorim“. Oko 15% ispitanika se ne slaže s ovom tvrdnjom, 35% se djelomično slaže dok se oko 50% slaže. Kada bi se govorilo o djetetu koje nema teškoće pažnje i aktivnosti ova tvrdnja bi mogla izazvati različite reakcije. Ipak, kao što je već rečeno ovo istraživanje temelji se radu s djecom s teškoćama pažnje i aktivnosti. Dijete s poremećajem pažnje i aktivnosti ima potrebu za što jasnijom komunikacijom. Upute trebaju biti jednostavne, sažete i konzistentne. Najučinkovitije su pozitivne upute, ali odlučne: “Molim te, pospremi igračku s poda ako si završio s igrom”. Agresivna komunikacija i negativno formulirane upute poput «Ti nikad ne slušaš – znaš li napraviti posao koji sam ti zadao?» impliciraju da je dijete nesposobno i nemaju učinka. Ovakve poruke u sebi kriju riječ "ti" s negativnom konotacijom - usmjerene su na osobu u cjelini, a ne na konkretan postupak, zbog čega se dijete osjeća krivo, odbačeno, nevoljeno te se počinje opravdavati, povlačiti ili prkositi. S druge strane, upućivanje "ja" poruka isključuje položaj moraliziranja i kritiziranja - "ja" poruke ne izazivaju otpor i pobunu, već su konkretne i informativne te sugeriraju smjer promjene ponašanja(Starc i sur., 2004).

Osim što je važno što odrasli govore, važno je i kako to čine jer razgovor nije samo sadržaj koji se izgovara. Iako se smatra kako se najveći dio poruke šalje verbalnim dijelom komunikacije, istina je da svega 7% informacija dolazi verbalnim putem, a ostalih 93% neverbalnim dijelom komunikacije. Pod neverbalnu se komunikaciju ubraja kontakt očima, ponašanje i držanje tijela, mimika lica, brzina i ritam govora, jačina i boja glasa, gestikulacije rukama i sl. Neverbalna komunikacija bitno utječe na izgovoreno jer ona potvrđuje, mijenja, negira i vrednuje ono što je izgovoreno (Matošina-Borbaš i sur., 2013).

Odgovornost koji koristi obrazac odlučne komunikacije, siguran je u svoja vjerovanja i znat će izraziti svoje ideje, potrebe i želje na jasan i direktan način koji poštuje tuđa prava i osjećaje. Takav odgovornost osigurava potrebnu strukturu u svojoj skupini time što je direktan, pravedan u pravilima i očekivanjima od svog djeteta. Također, on je sposoban dogovoriti pravila i standarde na način koji dopušta djetetu razmišljati i djelovati neovisno uz preuzimanje odgovornosti za svoje ponašanje.

Kao i svi ljudi, tako i djeca s poremećajem pozornosti, trebaju nekoga tko će uvijek stajati uz njih, hrabriti ih, pomagati im kad im je teško, nekoga tko će im reći da nisu nespretna, živčana, glupa ili da smetaju. Djetetu s poremećajem pozornosti su takve rečenice jedne od najvažnijih poruka koje im možemo poslati. Najvažnije je komunicirati s djecom i zajednički dolaziti do zaključaka. Svako ponašanje (i dobro i loše) treba primijetiti i o njemu razgovarati s djetetom na njemu prilagođen način (Giler, 2012). Svi iskazi odraslih osoba koji su kao djeca imali poremećaj pozornosti, potvrđuju kako im je na životnom putu bilo važno to što je netko u njih vjerovao, što ih je ohrabrio unatoč postojećim ograničenjima, zanemarivao trenutačne teškoće, isticao njihove pozitivne osobine i što ih se nije smatralo samo teškima (Lauth i sur. 2008 prema Makarun 2017). Isti autori navode sljedeće:

a) Zauzeti čvrsti unutarnji stav

Roditeljima, odgojiteljima, učiteljima i ostalim članovima obitelji koji provode dulje vrijeme s djetetom važna je unutarnja čvrstoća, odnosno vlastiti stav o tome kako treba gledati na probleme i što je dobro za dijete i obitelj. Pridržavanjem sljedećih pravila ponašanja povećava se sposobnost roditelja za ophođenje s djecom koja imaju poremećaj pozornosti sa ili bez hiperaktivnosti :

- Djetetovo problematično ponašanje shvatite kao objektivnu teškoću i tako ga obrazložite
- Pođite od temeljnih načela (važno je strukturiranje, i potrebno je izricati pohvale i priznanja)
- Svoju pozornost usmjerite na nekoliko važnih načina ponašanja i proučite ponašanja koja su problematična na drugi način
- Uložite trud u to da dijete postigne uspjeh na nekoliko važnih područja(škola, prijatelji, igra), a ne u borbu protiv djetetova problematičnog ponašanja
- Pokušajte biti duhoviti i imati pregled nad svime što se događa

b) Pobojšati odnos

Odnos između djeteta s poremećajem pozornosti i njegovih roditelja često nije samo napet, nego i vrlo opterećen. Borba za prevlast, izljevi bijesa i prkos djeteta, kao i živčane reakcije roditelja, najčešće karakteriziraju njihov međusobni odnos. Jasno je da takav odnos šteti i roditeljima i djetetu, jer su roditelji usmjereni na loše ponašanje djeteta, ne pružaju mu nikakvu stvarnu pomoć, te odnos postaje sve napetiji i napetiji.

Jednostavna i vrlo djelotvorna mogućnost jest susret roditelja i djeteta u opuštenom i pozitivnom ozračju. Najpogodniji oblik takvog druženja je kroz igru. Zajednička igra stvara opušteno ozračje i dovodi do novih spoznaja. Mnogi roditelji uopće nisu svjesni dobrih strana svojeg djeteta. Kroz igru se to mijenja, dijete više nije naporno, nego umiljato, zainteresirano i dostojno ljubavi. Zajedničko vrijeme igre promijenit će i djetetovo ponašanje. Ako je do tada dobivalo pažnju roditelja samo kad je bio nemirno, sad će shvatiti da ga oni prihvaćaju i cijene bezuvjetno.

c) Odrediti granice

Jedna od najvažnijih stvari u zajedničkom životu s djetetom s poremećajem pozornosti je strukturiranje, odnosno stvaranje jasnih odnosa, pravila, planiranje aktivnosti i uspostava rutine. Mnoge teškoće proizlaze iz nepredviđenih događaja i povećanja problema. Uzrok tome je dijelom i nepostojanje čvrstog okvira koji je djeci potreban. Rutine su važne za:

- Ustajanje i odijevanje (npr. moramo probuditi dijete dovoljno rano ako mora biti negdje u dogovoreno vrijeme; moramo pripremiti odjeću, doručkovati prema točno određenom planu, ili u kupaonicu, itd.)
- Ručak (ručak treba biti uvijek u isto vrijeme; prije ručka trebamo se pridržavati unaprijed dogovorenog redoslijeda obavljanja poslova)
- Odlazak u krevet (otići u krevet uvijek u isto vrijeme, prije toga zajedno večerati, razgovarati, pročitati priču...)
- Strukturiranje dnevnog rasporeda (dogovoriti se s djetetom kad se može igrati, kada mogu doći prijatelji...)

Što više rutine unesemo u svakodnevnicu, to će biti manje teškoća. Djeca će dobiti okvir unutar koje se mogu sigurno kretati, a roditeljima će biti lakše pa će moći bolje planirati i donositi odluke. Pravila treba postaviti za ono što je doista važno obitelji i tom djetetu. Nije važan broj pravila nego obveza pridržavanja (Lauth i sur. 2008). Pravila ponašanja trebaju biti jasna i jednostavna. Upute je bolje davati u pozitivnom obliku nego u negativnom (npr. „Stavi knjige na stol“ / „Ne smiješ svoje stvari razbacivati po stanu“). Mnoga hiperaktivna djeca ne slušaju upute. Da bismo postigli da nas dijete sluša, možemo držati ruke na djetetovim ramenima dok mu govorimo što želimo da napravi, dijete treba gledati u oči, govoriti smirenim ali odlučnim glasom,

inzistirati na tome da poslušati i napravi što se od njega traži, i tražiti da dijete ponovi ono što želimo da učini (Živković, 2007). Između djece i roditelja često dolazi do beskrajnih rasprava o obavljanju svakodnevnih dužnosti, i upravo je zato važno da se obje strane pridržavaju dogovorenog. Često je potrebno djecu podsjetiti na postojeća pravila, ali im treba dati i mogućnost izbora. U okviru postojećih pravila treba omogućiti djetetu da iznese svoje mišljenje o tome kako što treba učiniti.

Teškoće u socijalnom funkcioniranju nisu samo rezultat slabije usvojenih socijalnih vještina, već nedostatka učinkovitosti u njihovom pouzdanom korištenju čak i kada su već usvojene. U kojoj situaciji i na koji način, te kojim intenzitetom primijeniti naučenu socijalnu vještinu predstavlja pravi izazov ovoj djeci. Upravo zbog teškoća u primjeni pravila prihvatljivog socijalnog ophođenja, djeca koja žive s poremećajem aktivnosti i pažnje češće su izložena nerazumijevanju od strane bliže i daljnje socijalne okoline, kritici i kažnjavanju, etiketiranju i stigmatiziranju, te socijalnom odbacivanju i izolaciji (Tseng i sur. 2011.; Hoza, 2007 prema Bartolac, 2013).

Djeca s poremećajem aktivnosti i pažnje nemaju priliku iskazati svoje dobre osobine, s obzirom da su odbijena od vršnjaka zbog vanjskih, vidljivih znakova ponašanja. Čak i kada dijete pokazuje prosocijalno i situaciji primjereno ponašanje, ono može biti toliko naglašeno ili intenzivno (preglasan govor, ulazak u tuđi osobni prostor), da se doživljava kao pretjerano, nametljivo ili čak odbojno, što ponovno izaziva odbijanje ili izbjegavanje od strane vršnjaka, ali i osjećaj zbunjenosti i nemoći kod djeteta s poremećajem aktivnosti i pažnje (Barkley, 2006 prema Bartolac, 2013). Djeca koja doživljavaju jake negativističke emocije i nisu u stanju modulirati ih, izražavaju te emocije kroz ponašanje koje je često intenzivnije i silovitije nego što to situacija zahtijeva, što negativno utječe na njihovu sposobnost učinkovite interakcije s vršnjacima, članovima obitelji i drugima. Ovoj djeci potrebno je razumijevanje okoline o teškoćama pri samoregulaciji tipičnoj za poremećaj s kojom se moraju nositi, ali i intervencija utemeljena na učenju prepoznavanja vlastitih osjećaja, na uvježbavanju različitih strategija samokontrole u iskazivanju emocija, te na osvještavanju mogućih posljedica vlastitog ponašanja za sebe i za okolinu (Bartolac, 2013 prema Makarun 2017). „Prilagodba na obrazovni sustav osobito je teška za ovu djecu, što je posebno vidljivo na prelasku iz predškolske dobi u kojoj dominira slobodna igra i mnogo kretanja, u školsku dob kada se od djece odjednom očekuje dugotrajno sjedenje i selektivno usmjeravanje pažnje na nastavne sadržaje. tada

najčešće i prestaje tolerantnost socijalne okoline na djetetovo ponašanje (»jer je dijete sada već veliko«), te se dijete (ali i roditelji) suočavaju sa sve većim neodobravanjem okoline. U pokušaju prilagodbe na brojne zahtjeve školskog okruţja, ova djeca nailaze na različita ograničenja i teškoće.“ (Bartolac, 2013:286)

ZAKLJUČAK

Cilj ovoga istraţivanja bio je ispitati u kojoj mjeri odgojitelji koriste odgovarajuće strategije i prilagođavaju načine rada kako bi djeca s poremećajem aktivnosti i pažnje bila kvalitetno uključena u predškolski sustav odgoja i obrazovanja. Kroz pojedinačnu analizu svakog upitnika moguće je povezati godine radnog staţa s načinom rada odgojitelja. U ovom istraţivanju sudjelovalo je 132 odgojitelja, od kojih 8% ima preko 30 godina radnog staţa. Njihovi odgovori karakteristični su tradicionalni način odgoja i obrazovanja. Prostor se uređuje na početku godine, odgojitelji su glavni u odlučivanju i organizaciji rada, sva djeca sudjeluju u svim aktivnostima, itd. Ostali rezultati pokazuju kako odgojitelji sve više teţe suvremenim metodama rada, koje se najviše temelje na individualnim karakteristikama djeteta.

U literaturi nailazimo na mnoštvo savjeta i preporuka kako pomoći djetetu s poremećajem pažnje i aktivnosti, kako mu organizirati okolinu, pruţiti podršku i sl. (Romstein i Velki, Kadum-Bošnjak, Azoo, itd.) Za djecu s poremećajem pažnje i aktivnosti najvaţnije je osigurati strukturiranu okolinu i jasno se pridržavati postavljenih pravila. Kako je njima potrebna stalna vanjska kontrola ponašanja, dobro je organizirati njihovu okolinu s brojnim vizualnim podsjetnicima. U tu se svrhu moţe izraditi slikoviti prikaz najvaţnijih pravila u skupini (do 5 pravila) koji će biti postavljen na djeci vidljivom mjestu. Najvaţnije je da su pravila jasna, realna, da vrijede za sve i da smo dosljedni u njihovom poštivanju. Svaki put kada se dijete pridržava pravila, treba ga jasno pohvaliti. Hiperaktivna djeca rijetko kada dobivaju pohvalu, a vrlo često čuju da nešto ne smiju ili nisu napravili kako treba što loše utječe i na njihovo samopouzdanje i na motivaciju za buduća poţeljna ponašanja. Davanje pohvale za i najmanje primjereno i poţeljno ponašanje jedini je način da nauče kako se zapravo trebaju ponašati. Također s hiperaktivnim djetetom treba raditi na razvoju socijalnih vještina budući da nerijetko ima problema u odnosu s vršnjacima. U tu svrhu dobre su igre uloga gdje se odrasla osoba postavlja u ulogu djetetova vršnjaka te djetetu daje uputu što reći i napraviti. Takve situacije treba vjeţbati, a često je potrebno djetetu

dati gotove rečenice koje može koristiti (npr. „Mogu li se i ja s vama igrati?” ili „Hoćemo li se sada možda radije igrati graničara?”) i vrlo konkretne i jasne upute što napraviti (npr. „Čekaj dok druga djeca završe svoju priču i dođe tvoj red pa onda započni sa svojom pričom.” ili „Pričekaj dok djeca završe igru, nemoj ih prekidati, a kada krene nova igra, pridruži se i ti.”). (Velki i Romstein, 2015)

U radu s djecom s poremećajem pažnje i aktivnosti važno je provođenje izvanvrtičkih aktivnosti koje povećavaju razinu dopamina i norepinefrina u mozgu. Odabir pravog sporta i aktivnosti vrlo je bitan zbog razlike u povećanju fokusa, raspoloženja i samopoštovanja. Trener ima jak utjecaj na dijete i važno je dobro procijeniti odnos trenera i djeteta zbog daljnje suradnje i utjecaja na dijete.

„Emotivni žar, sanjarenje, pojmovno razmišljanje, i hiperaktivnost glavne su osobine koje ih čine različitima. To se najviše očituje u njihovom karakterističnom načinu izražavanja, načinu pamćenja različitih informacija i motivacije prema određenim stvarima te u ponašanju u svakodnevicu. Takva svijest navodi ih da čine ono što drugi, bez takve svijesti, ne mogu, ali i obratno. Baš zato drugačije može biti i lošije, ali zato što je lošije i bolje je.“ (Ferek, 2006:47)

LITERATURA

1. Additude-inside the dadhd mind na adresi <https://www.additudemag.com/>
2. Bartolac, A. (2013). Socijalna obilježja svakodnevnog života djece i mladih s adhd-om. *Ljetopis socijalnog rada*, 20 (2), 269-300.
3. Bašić, S. (2012). Kriza djetinjstva. *Dijete vrtić obitelj*, 11, 67.
4. Belan, T. (2015). Individualizirani pristup odgojitelja u inkluzivnom vrtiću. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
5. Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
6. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane I predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2),323-340.
7. Brajša, P. (2001), *Živjeti demokratski*, C. A. S. H., Pula.
8. Brotherson, M. J., Sheriff, G., Milburn, P., Schertz, M. (2001). Elementary School Principals and their Needs and Issues for Inclusive Early Childhood Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (1), 31 – 45.
9. Comstock Galagan, C. (2008). Whx inclusion begin in kindergarden
10. Delić, T. (2001). Poremećaj pažnje i hiperaktivnosti(ADHD).*Kriminologija i socijalna integracija* 2001, 9 (1-2), 1-10.
11. *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*, Hrvatski Sabor, Narodne novine, 63/2008 i 90/2010
12. Ferek, M. (2010). Hiperaktivni sanjari: bolji, lošiji, drugačiji: osvrt na ADHD-deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj. Zagreb: Buđenje- udruga za razumijevanje ADHD-a.
13. Giler, J. Z. (2012). Ja to znam i mogu: kako poučavati socijalnim vještinama djecu koja imaju ADHD, teškoće u učenju ili Aspergerov sindrom. Zagreb: Naklada Kosinj.
14. Henderson, A.,Jonson, V.,Mapp, K.,Davis, D.(2007) *The essential guide to family-school partnership*. New York. The New Press.
15. Hendrix, H. i Hunt, H. (2001). *Svojoj djeci pružimo ljubav koja iscjeljuje - vodič za roditelje*. Rijeka: Dušević i Kršovnik.
16. Henninger, W.R., Gupta, S.S. (2014). *How Do Children Benefit from Inclusion? Excerpted from First Steps to Preschool Inclusion*
17. Hughes, L., Cooper, P. (2009). *Razumijevanje djece s ADHD sindromom i pružanja potpore*. Zagreb: Naklada slap
18. Jurčević-Lozančić A. (2005). *Izazovi odrastanja: Predškolsko dijete u okružju suvremene obitelji i vrtića*. Petrinja: Visoka učiteljska škola
19. Jurin, M., Sekušak-Galešev, S. (2008). Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD)-multimodalni pristup. *Paediatr Croat*, 52, 1-36.
20. Kokot, T. (2016). ADHD u djece predškolske dobi. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet -Odsjek za odgojiteljski studij.
21. Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014) *Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50, 17-29.
22. Lauth, G.W.,Schlottke, P.F., Naumann, K. (2008). *Neumorna djeca, bespomoćni roditelji*. Zagreb: Denona

23. Makarun, N. (2017). Problemi socijalne integracije u djece s poremećajima aktivnosti i pažnje. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet- Odsjek za odgojiteljski studij.
24. Matošina-Borbaš, i sur. (2013). Eduka - priručnik za mlade o nenasilju i toleranciji. Virovitica: SOS telefon Poziv u pomoć.
25. Mello, R. (2016). Isključena djeca: revolucionarni program koji pomaže mozak djece s autizmom, disleksijom, ADHD-om i drugim neurološkim smetnjama dovesti u ravnotežu. Split: Harfa.
26. Miljak, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja
27. Mlinarevic, V. (2000). Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta. *Interakcija odrasli - dijete i autonomija djeteta : zbornik radova sa znanstvenog kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem* ,143-150.
28. Mlinarević, V. (2004) Vrtičko okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola 11,1*
29. Modrić, N. (2013). Kompetencije odgojitelja za učinkovito upravljanje problemskim situacijama. *Napredak*,154 , 427- 450.
30. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014) Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta: Zagreb
31. Pećnik, N. i Starc, B. (2010). Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece. Ured UNICEF-a za Hrvatsku, Zagreb
32. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja. *Pedagoški istraživanja*. 6(1-2), 123-138.
33. Prvčić, I., Rister, M. (2009). Deficit pažnje, hiperaktivni poremećaj, ADHD. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Agencija za odgoj i obrazovanje.
34. Slunjski, E., Šagud, M. i Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagoški istraživanja*, 3, 45-57.
35. Slunjski, E. (2006). Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči. Zagreb: Mali profesor.
36. Slunjski, E. (2012). Tragovima dječjih stopa. 1. izdanje. Zagreb: Profil.
37. Sokčić Mihić, S., Nuša,S. (2012) Dijete vrtić obitelj 20, 70
38. Sommers-Flanagan, R i J. (2006). Kada nas dijete zabrinjava: Uobičajena razdoblja djetinjstva ili ozbiljni problemi?. Lekenik: Ostvarenje.
39. Stafford, D. (2003). Kurikulum za inkluziju
40. Starc, B. i sur. (2004). Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Zagreb:Golden Marketing - Tehnička knjiga
41. Tankersley,D. i suradnici (2012). Teorija u praksi- priručnik za profesionalni razvoj odgojitelja, Pučko otvoreno učilište Korak po korak; Zagreb
42. Taylor, J.F. (2008). Djeca s ADD i ADHD sindromom. Zagreb: Veble commerce.
43. Velki, T.,Romstein, K. (2015). Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Osijek
44. Živković, Ž. (2007). Razvoj pažnje kod djece. Psihološko savjetovalište, Đakovo: Tempo
45. Webb i sur. (2010). Pogrešne i dvojne dijagnoze darovite djece i odraslih: ADHD, bipolarni afektivni poremećaj, OCD (opsesivno-kompulzivni poremećaj), Aspregerov sindrom, depresija i ostali poremećaji. Zagreb: Veble commerce.
46. Westera, W. (2001), Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum studies*, 33 (1), 75-88.
47. <https://adhd-institute.com/burden-of-adhd/epidemiology/>
48. <http://dv-ciciban-vg.hr/inkluzija-djece-s-teskocama-u-razvoju-u-nasem-vrticu/>

49. http://www.nzjz-split.hr/images/MENTALNO/PUBLIKACIJE/od_prvog_dana.pdf
50. [https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/ADHD -
_Deficit_paznje_hiperaktivni_poremecaj.pdf](https://www.azoo.hr/images/AZOO/Ravnatelj/RM/ADHD_-_Deficit_paznje_hiperaktivni_poremecaj.pdf)

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Ja, Nikolina Makarun vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam samostalno napisala svoj završni rad pod naslovom: Uloga odgojitelja u pružanju podrške djeci s teškoćama pažnje i aktivnosti koristeći se pritom navedenom literaturom.

POTPIS
