

Postupci učitelja u radu s djecom s ADHD-om

Palić, Kristina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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:147:145054>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-28**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

Kristina Palić

POSTUPCI UČITELJA U RADU S DJECOM S ADHD-OM

Diplomski rad

Zagreb, rujan, 2023.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

Kristina Palić

POSTUPCI UČITELJA U RADU S DJECOM S ADHD-OM

Diplomski rad

**Mentor rada:
Doc. dr. sc. Tomislava Vidić**

Zagreb, rujan 2023.

Sažetak

ADHD je teškoća u razvoju koja pogađa 3-5% djece što implicira da svaki razred pohađa barem jedno dijete s ovim poremećajem. Ovaj podatak ukazuje na činjenicu kako se svaki učitelj u svojem radu susreće s djecom s ADHD-om, što zahtjeva educiranost o samoj teškoći i prilagodbu načina podučavanja. Educiranost uključuje znanja o simptomatologiji, etiologiji i terapiji ADHD-a koji pomažu učitelju da razumije poremećaj i uskladi svoja očekivanja s djetetovim mogućnostima. Nadalje, učitelju su potrebna saznanja o postupcima u nastavi koji pomažu djetetu da prevlada svoje teškoće izazvane poremećajem i ostvari svoj obrazovni potencijal.

Cilj ovoga rada je istražiti kako učitelji u nastavi postupaju s djecom s ADHD-om te ispitati s kojim se poteškoćama ova djeca susreću tijekom svojeg školovanja. U istraživanju se koristila metoda polustrukturiranog intervjua s petnaestogodišnjim dječakom koji se prisjećao kako je izgledalo njegovo funkcioniranje u nastavi od prvog do četvrtog razreda osnovne škole te postupaka svojih učiteljica razredne nastave.

Rezultati istraživanja pokazuju da dijete s ADHD-om slabije funkcionira u nastavi u odnosu na svoje vršnjake. To se odnosi na teže praćenje nastave s obzirom na ometajuće učinke simptoma nepažnje koji uključuju nemogućnost koncentracije, nerazumijevanje zadataka i „zabavljanje“ vlastitim mislima tijekom sata. Nadalje, dijete je ometeno simptomima hiperaktivnosti kroz osjećaj fizičkog nemira koji ga preplavljuje i onemogućuje mu da se bavi ičime osim stišavanjem tog nemira što utječe na njegovo praćenje nastave. Odnosi djeteta s vršnjacima su oskudni i svode se na jednog do dva prijatelja iz razreda s kojima interakcija traje jedino dok traje i nastava te se ne nastavlja izvan škole. Kako je dijete spletom okolnosti u razrednoj nastavi imalo tri učiteljice, može se uočiti razlika u postupcima u nastavi i načinu ophođenja s djetetom. Postupci učiteljica utječu na djetetov osjećaj prihvaćanja i motiviranost za pohađanjem nastave.

Zaključak koji proizlazi iz istraživanja je kako postupci učitelja u nastavi utječu na djetetovo praćenje nastave i rad, a izostanak učinkovitih postupaka individualizacije nastave dovodi do djetetovog osjećaja neuspjeha i niskog samopouzdanja.

Ključne riječi: ADHD, djeca s poteškoćama u razvoju, postupci učitelja u nastavi, poteškoće u funkcioniranju

Abstract

Procedures of teacher's work with students with ADHD

ADHD is a developmental disability that affects 3-5% of children, which suggests that every class has at least one child with this disorder. The data suggests that every teacher will encounter children with ADHD in their work. For the teachers, dealing with ADHD requires education and adaptability in their teaching procedures. Education includes knowledge about the symptomatology, etiology and therapy of ADHD, and it may help the teachers achieve a fuller understanding of the disorder and align their expectations with the child's capabilities. Furthermore, teachers need knowledge about teaching methods that help the child overcome the difficulties caused by the disorder and achieve their educational potential.

The aim of this paper is to investigate how teachers deal with children with ADHD in the context of the classroom, as well as to examine what are the difficulties these children encounter throughout their education. The research used the method of a semi-structured interview with a fifteen-year-old boy who recalled his own experiences, as well as the methods employed by his teachers in the context of classroom, from the first to the fourth grade of elementary school.

The results of the research shows that compared to his peers a child with ADHD functions less well in a class context. This refers to difficulties in following lessons, caused by the disruptive effects of symptoms of inattention. These symptoms include inability to concentrate, to understand tasks and being lost in his own thoughts during the lessons. Furthermore, the child's attention is disrupted by symptoms of hyperactivity which manifest as feelings of physical restlessness that overwhelm the child and prevent him from doing anything other than working to quiet that restlessness. The child's relationship with his peers is scarce – limited to one or two friends from his class. Even when the social interactions are present, they last only while classes are in progress and do not continue outside of school. Due to a combination of circumstances, the child had three different female teachers during his time in elementary school. This means that observations can be made about the different procedures of teaching and interacting with the child. The teacher's actions have a significant impact on the child's feeling of acceptance and his motivation to attend classes.

The conclusion that emerges from this research is that the teacher's actions in class affect both the child's monitoring of lessons and his work. The absence of effective procedures of individualized teaching leads to feelings of failure as well as a low level of self-confidence.

Keywords: ADHD, children with developmental disabilities, functioning difficulties, teacher's actions in class

Sadržaj

1. UVOD	1
1.1. Što je ADHD?.....	2
2. ETIOLOGIJA ADHD-A	5
2.1. Biološki čimbenici	5
2.1.1. Organski čimbenici	5
2.1.2. Nasljedni čimbenici	6
2.2. Okolinski čimbenici.....	6
3. TRETMAN ADHD-A.....	7
3.1. Psihosocijalni pristupi	7
3.2. Farmakološke intervencije.....	8
4. DIJETE S ADHD-OM U RAZREDNOJ NASTAVI	10
4.1. Obrazovanje djeteta s ADHD-om	10
4.2. Karakteristike djeteta s ADHD-om u nastavi	12
4.2.1. Nepažnja	12
4.2.2. Impulzivnost	13
4.2.3. Hiperaktivnost.....	13
4.2.4. Nestrpljivost (teškoća odgađanja zadovoljstva)	14
4.2.5. Prekomjerno emocionalno uzbuđivanje i emocionalna nestabilnost.....	14
4.2.6. Neobuzdanost.....	15
4.2.7. Interakcije s vršnjacima	15
4.3. Uloga učitelja u radu s djetetom s ADHD-om	16
4.4. Postupci učitelja u radu s djecom s ADHD-om.....	23
4.4.1. Omogućavanje kretanja	23
4.4.2. Sjedenje u prvom redu	24
4.4.3. Podsjećanje	24
4.4.4. Konkretno prikazivanje protoka vremena.....	24
4.4.5. Povratne informacije (reakcije) i potkrepljivanje	25
4.4.6. Podjela sadržaja na manje cjeline	25
4.4.7. Upute.....	25
4.4.8. Dogovoreni znak.....	26

4.4.9. Korištenje didaktičkih pomagala	26
4.4.10. Provjera znanja	26
5. ŠKOLSKA ISKUSTVA UČENIKA S ADHD-OM	30
6. PRIMJER IZ PRAKSE	32
6.1. Cilj istraživanja.....	32
6.2. Opći podatci o učeniku.....	32
6.3. Postupak	33
6.4. Intervju	33
7. ZAKLJUČAK	49
8. LITERATURA.....	55
9. PRILOZI.....	58
9.1. Popis pitanja	59
10. IZJAVA O IZVORNOSTI RADA.....	61

1. UVOD

Poznato je da djeca s teškoćama u razvoju nailaze na niz prepreka tijekom svojeg školovanja stoga se u novije vrijeme poduzimaju brojne mjere kako bi se odgoj i obrazovanje u redovnoj nastavi što više prilagodili mogućnostima ove djece. Jedna od teškoća u razvoju koja zahtijeva drugačiji pristup u nastavi je ADHD koji je klasificiran kao neurorazvojni poremećaj. On se ispoljava kroz simptome nepažnje, hiperaktivnosti i impulzivnosti te utječe na niz ponašanja koja djetetu otežavaju praćenje nastave, ispunjavanje školskih obaveza i socijalno funkcioniranje s vršnjacima.

Kako bi se djetetu s ADHD-om omogućilo ispunjavanje obrazovnih potencijala i socijalni razvoj, rad učitelja u nastavi treba biti zasnovan na saznanjima o samom poremećaju i primjerenim postupcima u nastavi. Ukoliko izostanu ovi preduvjeti za rad s djecom s ADHD-om, neminovno će izostati i mogućnost za jednakim odgojno-obrazovnim šansama koju zagovara inkluzija djece s teškoćama u razvoju. Istraživanja su pokazala kako postoje učinkoviti postupci koji osiguravaju djetetovo bolje akademsko i socijalno funkcioniranje, međutim praksa pokazuje kako se ti postupci ne koriste u dovoljnoj mjeri. Često se događa da zbog needuciranosti učitelja o samoj teškoći i djelotvornim postupcima u nastavi učitelj razvija negativan stav prema djetetu i pribjegava neučinkovitim intervencijama u nastavi.

Malo je istraženo kako ti postupci utječu na samo dijete iz njegove vlastite perspektive, a kako je nastava složeni proces zasnovan na interakciji između učitelja i učenika, od velike je važnosti istražiti upravo tu dinamiku odnosa između učitelja i djeteta te utvrditi kako dijete s teškoćom doživljava postupke svojih učitelja u nastavi.

1.1. Što je ADHD?

Poremećaj hiperaktivnosti s nedostatkom pažnje ili ADHD (engl. *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*), prema klasifikaciji Američke psihijatrijske udruge (2015), pripada skupini neurorazvojnih poremećaja i uzrokovan je određenim odstupanjima u razvoju djeteta. To je poremećaj u ponašanju kojeg karakteriziraju tri osnovna simptoma: nepažnja, hiperaktivnost i impulzivnost. Ovi simptomi nisu u skladu s djetetovim stupnjem razvoja te narušavaju njegov osobni, socijalni i akademski život (Barkley, 2016). Iako su se ranije hiperaktivnost i deficit pažnje smatrali odvojenim poremećajima, u novije se vrijeme dijagnosticiraju zajedno jer se smatra da imaju zajedničku osnovu te se često zajedno i pojavljuju (Kocijan Hercigonja i sur., 1997; Phelan, 2005).

Neurorazvojne poremećaje obično karakterizira početak u razdoblju ranog razvoja i očituju se i prije nego dijete krene u školu što je slučaj i s ADHD-om. Kako bi se postavila dijagnoza, simptomi se trebaju javljati trajno i po prepoznatljivom obrascu prije dvanaeste godine života, trebaju biti izraženi u više od jedne djetetove životne sredine (primjerice kod kuće i u školi) i trajati najmanje šest mjeseci (Američka psihijatrijska udruga, 2015).

U djeteta s ADHD-om postoje ponašanja koja su odraz glavnih simptoma (nepažnje, hiperaktivnosti i impulzivnosti) i koja navode na postavljanje dijagnoze ovog poremećaja (Američka psihijatrijska udruga, 2015).

Ponašanja u djeteta koja se vezuju uz nepažnju:

- Često ne obraća pozornost na detalje ili griješi zbog nepažnje prilikom obavljanja školskih obveza ili tijekom drugih aktivnosti.
- Često ima poteškoća u održavanju pažnje tokom zadataka ili aktivnosti u igri.
- Često izgleda kao da ne sluša kada mu se izravno govori.
- Često ne slijedi upute i ne uspijeva završiti školski zadatak, kućne poslove ili dužnosti na radnom mjestu.
- Često ima poteškoća s organiziranjem vremena potrebnog za rješavanje zadataka i aktivnosti.
- Često izbjegava, ne voli ili se nerado bavi zadacima koji zahtijevaju dugotrajan rad i mentalni napor.
- Često gubi stvari.
- Lako se omete nepoznatim podražajima.

- Često je zaboravan u dnevnim aktivnostima.

Ponašanja u djeteta koja se vezuju uz hiperaktivnost i impulzivnost:

- Često vrpolti rukama ili nogama ili se trza na sjedalu.
- Često napušta sjedalo u situacijama kada se očekuje da nastavi sjediti.
- Često se vrti ili penje u situacijama kad je to neprimjereno.
- Često se ne može tiho igrati ili baviti slobodnim aktivnostima.
- Često je u pokretu i ponaša se kao da ga “ pokreće motor ”
- Često pretjerano priča.
- Često daje odgovor prije nego što je pitanje dovršeno.
- Često ima poteškoća u čekanju da dođe na red.
- Često prekida druge ili se upliće u nešto što rade drugi (upada u razgovore, igre ili aktivnosti, mogu početi koristiti tuđe stvari bez pitanja ili dozvole).

Razlikuju se tri podtipa ADHD-a: kombinirani tip, pretežito nepažljivi tip i pretežito hiperaktivno-impulzivni tip. Ukoliko je za dijete potvrđeno šest ili više ponašanja sa svakog popisa, dijete pripada ADHD kombiniranom tipu te ima teškoća s nepažnjom i prekomjernom aktivnošću. Dijete kojemu odgovara šest ili više ponašanja s prvog popisa i manje od šest s drugoga pripada ADHD pretežito nepažljivom tipu (Kocijan Hercigonja i sur., 1997; Phelan, 2005; Velki, 2012;). Kod ovog tipa izostaje hiperaktivnost, ali ga karakteriziraju problemi s koncentracijom i održavanjem pažnje. Kada je dijete okarakterizirano sa šest ili više tvrdnji s prvog i manje od šest s drugog popisa, smatra se kako pripada pretežito hiperaktivno-impulzivnom tipu. Postoji mišljenje kako je ovaj tip samo mlađa verzija kombiniranog tipa jer se uočava kod djece između četiri i pet godina starosti kod koje je zahtjev za održavanjem pažnje puno manji nego kod starije djece (Phelan, 2005).

Postoje različiti podatci o pojavnosti ADHD-a u dječjoj populaciji. Prema DSM-5 (Američka psihijatrijska udruga, 2015) radi se o 2-7% djece dok se u literaturi najčešće govori o 3-5% (Kocijan Hercigonja i sur., 1997). ADHD se javlja četiri do pet puta češće kod dječaka u odnosu na djevojčice (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008; Paradžik i sur., 2017; Phelan, 2005) s tim da se kod dječaka češće javljaju impulzivnost i hiperaktivnost, a djevojčice imaju teškoća pretežito s nepažnjom (Američka psihijatrijska udruga, 2015; Jurin i Sekušak-Galešev, 2008). Osnovni se simptomi s pripadajućim ponašanjima kod djece zadržavaju godinama, ali utvrđeno je kako se problemi s koncentracijom i stalnom prisutnosti nemira smanjuju kako djeca

odrastaju. U adolescenciji su kod djece s ADHD-om simptomi vidljivi kod njih 75%, a u 50% slučajeva prisutni su i u odrasloj dobi (Velki, 2012).

Neurorazvojni se poremećaji često javljaju u ~~svojevrsnim~~ kombinacijama s drugim poremećajima pa tako poremećaj pažnje i hiperaktivnosti mogu pratiti i specifični poremećaji učenja te blagi zastoj u jezičnom, motoričkom ili socijalnom razvoju. Socijalni razvoj ometaju značajke ADHD-a kao što su niska tolerancija na frustraciju, razdražljivost ili oscilacije raspoloženja što može dovesti do nastanka poremećaja protivljenja i odbijanja (ODD) te poremećaja ponašanja čime se kod djeteta povećava mogućnost za kasniji razvoj rizičnih ponašanja (Američka psihijatrijska udruga, 2015). Delić (2001) spominje i pojavu Touretteovog sindroma uz ADHD čija su obilježja tikovi i nekontrolirane kretnje poput žmirkanja očima, grčevi lica, trzanja ramenima ili izvikivanje riječi bez razloga.

Za postavljanje dijagnoze ADHD-a moraju postojati jasni dokazi o klinički značajnom oštećenju socijalnog ili akademskog funkcioniranja djeteta (Američka psihijatrijska udruga, 2015). Utvrđivanjem tih oštećenja, postavljanjem dijagnoze i određivanjem tretmana bavi se tim stručnjaka koji uključuje dječjeg psihijatra, kliničkog psihologa, pedijatra i terapeuta (Kocijan Hercigonja i sur., 1997), a u cijelom procesu sudjeluju djetetovi roditelji i učitelji koji svakodnevno svjedoče djetetovim poteškoćama. Te poteškoće mogu predstavljati ozbiljan problem u djetetovom ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda i kvalitetnih socijalnih odnosa, ali pravilnim pristupom može se postići da se utjecaj tih poteškoća svede na što manju mjeru. Prvi i možda najvažniji korak je prepoznavanje simptoma ADHD-a, što vodi prema odabiru metoda i postupaka utemeljenih na znanjima o učinkovitom radu s djecom s ADHD-om.

2. ETIOLOGIJA ADHD-A

Uz znanje o simptomima koji prate ADHD, od velike je važnosti i razumijevanje uzroka ove teškoće u razvoju jer ono omogućava sagledavanje šire slike djetetovog ponašanja i prihvaćanja kako dijete nije namjerno nepažljivo, „zločesto“ i „nemoguće“. Iako se ne može precizno ustanoviti što točno dovodi do nastanka ADHD-a kod pojedinog djeteta, smatra se kako uzrok nastanka simptoma i njihova izražajnost leže u biološkim i okolinskim čimbenicima. Biološki čimbenici utječu na pojavu samih simptoma, dok na izraženost simptoma ADHD-a kod djeteta može utjecati više čimbenika iz njegove okoline.

2.1. Biološki čimbenici

Simptomi nepažnje, hiperaktivnosti i impulzivnosti uzrokovani su drugačijim funkcioniranjem mozga djeteta do kojeg dolazi zbog gena koji se u ovom slučaju javljaju u nešto drugačijim varijacijama nego kod ostalih ljudi (Barkley, 2016). Te varijacije gena (polimorfizmi) uzrokuju sintezu drugačijih proteina i ostalih kemijskih spojeva koji utječu na stvaranje drugačije strukture mozga. Kako je mozak drugačije strukturiran, on samim time i funkcionira na netipičan način što se može ispoljiti kao pojava simptoma nepažnje, hiperaktivnosti i impulzivnosti, tj. kao ADHD. Dakle, za pojavu simptoma ADHD-a i karakterističnih ponašanja djeteta koja ih prate nije krivo dijete ili loš odgoj već uzrok leži u biološkim čimbenicima koji do njih dovode (Jurin, Sekušak Galešev, 2008).

2.1.1. Organski čimbenici

Otkriće kako mozak djece s ADHD-om funkcionira drugačije potaklo je daljnja istraživanja o procesima koji posljedično uzrokuju nastanak simptoma ovog poremećaja. Ustanovljeno je da se uzrok hiperaktivnosti i impulzivnosti nalazi u teškoći s inhibicijom (kočenjem) reakcija (Phelan, 2005; Velki, 2012). Barkley (2016) navodi kako je inhibicija reakcija odgovorna za zaustavljanje naših automatskih reakcija na neki podražaj. Zaustavljanje reakcija se događa kako bi se mogle aktivirati izvršne funkcije koje sudjeluju u samoregulaciji (samokontroli) ponašanja. U izvršne funkcije spadaju: radna memorija (razmišljanje o činjenicama), unutarnji govor (internalizirani savjeti i upute), emocionalna regulacija (kontrola emocija) i dekonzervacija (osmišljanje rješenja problema ili situacije). Upravo zbog slabe inhibicije, djeca s ADHD-om reagiraju trenutno i bez promišljanja o svojoj reakciji i njenim

posljedicama (Velki, 2012). Kod djece se s ovim poremećajem ne radi o izostanku inhibicije i izvršnih funkcija nego samo o njihovom zakašnjelom razvoju u odnosu na djecu iste dobi (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008). Uzrok slabe inhibicije reakcija leži u središnjem živčanom sustavu, preciznije u nepravilnom funkcioniranju prefrontalnog režnja mozga koji kontrolira pozornost, inhibira procese koji su potaknuti nevažnim stimulansima, regulira govorne vještine, planiranje, rasuđivanje, razumijevanje, i memoriju (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008). Phelan (2005) navodi kako je upravo ovaj dio mozga kod djece s ADHD-om nešto manji i nedovoljno aktivan.

2.1.2. Nasljedni čimbenici

ADHD je neurorazvojni poremećaj za koji je kod dijela djece utvrđena genetska predispozicija za njegov nastanak. Veoma se često pronalaze članovi obitelji djeteta s ADHD-om koji imaju postavljenu istu dijagnozu ili imaju simptome poremećaja, ali nikada nisu prošli dijagnostičku obradu. Ukoliko dijete ima brata ili sestru s ADHD-om mogućnost da će ga i ono imati je 30%, a ako roditelj ima ADHD, mogućnost da će ga imati jedno od njegove djece je 50% (Delić, 2001; Phelan, 2005).

2.2. Okolinski čimbenici

Ipak, smatra se kako ADHD nije uzrokovan isključivo nasljeđem i kako na njegov nastanak mogu utjecati, ali ne nužno, i čimbenici kao što su niska porođajna težina, konzumiranje alkohola i pušenje u trudnoći. Također, Kocijan Hercigonja i suradnici (1997) navode kako statistički podaci ukazuju da veći dio djece s ADHD-om dolazi iz okruženja u kojem se nije dovoljno brinulo o njihovom fizičkom razvoju što uključuje lošu prehranu i lošu primarnu zdravstvenu skrb u dječjoj dobi. Važno je naglasiti kako se loše roditeljstvo ne smatra uzrocima ADHD-a, ali može znatno utjecati na izraženost simptoma i razvoj ostalih poremećaja kao što su opozicijski prkosni poremećaj (ODD), anksioznost i depresija (Američka psihijatrijska udruga, 2015; Phelan, 2005). Roditelji su uz dijete najpogođeniji simptomima ADHD-a što često zna dovesti do vrlo opterećenih odnosa u obitelji (Lauth i sur., 2008).

3. TRETMAN ADHD-A

Potpuno izlječenje ADHD-a nije moguće, ali moguće je ublažiti njegove simptome i pomoći djetetu da funkcionira što bolje unatoč njima. Pitanje tretmana ADHD-a je kompleksno jer se kod sve djece ne javljaju svi simptomi, a varira i njihov intenzitet. Potrebno je svakom djetetu pristupiti individualno te od svih preporučenih, primijeniti one terapijske tehnike koje najbolje odgovaraju samom djetetu (Kocijan Hercigonja, 1997). Neke je poteškoće kao što su problemi s nemirom, impulzivnošću i nepažnjom moguće ublažiti korištenjem medikamenata, međutim za probleme u socijalnim odnosima i za emocionalne probleme djeteta potrebno je provođenje psihoterapija (Delić, 2001).

Najbolji se rezultati u liječenju djece s ADHD-om postižu multimodalnim pristupom. On podrazumijeva istodobnu primjenu odgovarajućih lijekova i različitih psihosocijalnih i psioedukacijskih pristupa. Prilikom tretiranja ovog poremećaja preporučuje se davanje prednosti pedagoško-edukativnim i bihevioralno-kognitivnim tretmanima, a ukoliko izostane uspjeh uvodi se i farmakološka terapija (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008). Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću ne nestaje sam od sebe i što se kasnije počne liječiti, to su posljedice za dijete veće i negativnije (Lauth i sur., 2008).

3.1. Psihosocijalni pristupi

Provođenje savjetovanja i tretmana djece s ADHD-om te primjenu savjetovanih postupaka otežavaju upravo značajke ADHD-a (nepažljivost, pomanjkanje koncentracije, zaboravljivost, impulzivnost i hiperaktivnost) zbog kojih su mu oni i potrebni. Čak i kada dijete usvoji tehnike koje mu pomažu u samoregulaciji ponašanja, planiranju aktivnosti i slično, zbog same prirode ADHD-a i dalje će biti potreban neki oblik nadgledanja, usmjeravanja i podsjećanja od strane odraslih osoba (Phelan, 2005). Stoga je uz tretman samog djeteta potrebna i edukacija roditelja, učitelja i ostalih osoba s kojima je dijete u svakodnevnom duljem kontaktu kao bi se oformila okolina koja podupire ciljeve koji se tretmanom žele postići (Paradžik i sur., 2017; Phelan, 2005).

Bihevioralna terapija je usmjerena na nepoželjna ponašanja djeteta i čimbenike iz okoline koji ih potiču, kako bi se oni uklonili, a smanjilo nepoželjno ponašanje. Kako bi se potaknulo poželjno ponašanje, prate se i čimbenici iz okoline koji povećavaju njegovu učestalost. Pokazalo se kako se uklanjanjem negativnih i poticanjem pozitivnih čimbenika

zaista utječe na djetetov rad i ponašanje. Prednost ove terapije je i u tome što zahtjeva dosljednu primjenu dogovorenih postupaka, a dosljednost odgovara potrebi djeteta s ADHD-om za strukturiranim i predvidljivim okruženjem (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008).

Jedan od tretmana koji se koristi kod djeteta s ADHD-om je i kognitivno-bihevioralna terapija. Njene intervencije su usmjerene na rješavanje problema, poboljšanje samokontrole i ponašanje u skladu s pravilima te stvaranje intrinzične motivacije za dovršavanje zadataka. Tehnike kojima se koristi su samoevaluacija, planiranje aktivnosti, stupnjeviti zadatci, primjena pozitivnog potkrepljenja u dobro planiranim uvjetima, uvježbavanje socijalnih vještina te upravljanje ljutnjom (Paradžik i sur., 2017). Međutim, Jurin i Sekušak-Galešev (2008) navode kako su istraživanja pokazala da ovaj pristup ne pokazuje toliko učinka na glavne simptome ADHD-a koliko na depresiju ili anksioznost koje se često javljaju uz ADHD.

U slučajevima obiteljske disfunkcionalnosti korisne su i obiteljske terapije. One pomažu da se smanje tenzije između roditelja i djeteta čiji odnos može postati veoma narušen zbog opterećenja roditelja uzrokovanog djetetovim ponašanjem (Lauth i sur. 2008; Phelan, 2005). Dijete također može pohađati treninge socijalnih vještina u skupini, učenje akademskih vještina i individualnu psihoterapiju (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008).

3.2. Farmakološke intervencije

U farmakološkoj terapiji ADHD-a preporučljivo je uzimanje stimulansa. Stimulansi djeluju na središnji živčani sustav potičući rad dijela mozga koji upravlja ponašanjem, a koji kod ADHD-a nije dovoljno aktivan. Njihov je učinak usmjeren na reduciranje nemira i impulzivnosti te na povećanje pažnje, a posebno su učinkoviti u smanjenju agresivnog ponašanja u djeteta (Kocijan Hercigonja i sur., 1997; Lauth, i sur., 2008). Najčešće korišteni stimulansni lijekovi koji su se pokazali izuzetno učinkovitima su metilfenidat, amfetamini (Phelan, 2005) i dextroamfetamini (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008). Njihov je učinak brz, ali i kratkotrajan pa ih je potrebno uzimati svaka četiri sata (Kocijan Hercigonja i sur., 1997). Iako je kratkotrajnost učinka nedostatak terapije stimulansima, njihova velika prednost je što kod 60-80% djece značajno smanjuju simptome utječući na pažnju, ponašanje i socijalne odnose (Gaastra i sur., 2016; Jurin i Sekušak-Galešev, 2008). Ukoliko su simptomi najizraženiji u školi, djetetu se uz prethodni dogovor s liječnikom može prestati davati terapija za vrijeme školskih praznika (Phelan, 2005). Kada se uz ADHD javljaju anksioznost i depresija ili kada liječenje stimulansima ne daje rezultate, terapija lijekovima se sastoji od uzimanja tricikličkih

antidepresiva čiji učinci na simptome ADHD-a nisu toliko jaki kao kod stimulansa, ali su dugotrajniji (Kocijan Hercigonja i sur. 1997; Phelan, 2005), a ujedno djeluju i na popratne poremećaje.

4. DIJETE S ADHD-OM U RAZREDNOJ NASTAVI

4.1. Obrazovanje djeteta s ADHD-om

Pravo na obrazovanje je temeljno ljudsko pravo i kao takvo treba biti zajamčeno i dostupno svakom ljudskom biću, što prema Konvenciji o pravima djeteta (1990; 1993; 1997) uključuje i svako dijete. U članku 23. ovog dokumenta navodi se kako se djetetu s teškoćama u razvoju treba osigurati „djelotvoran pristup obrazovanju, stručnoj izobrazbi,... pripremi za zapošljavanje“ kako bi mu se omogućilo „puno uključivanje u zajednicu i osobni razvoj“ te „unaprijedile (njegove) sposobnosti i vještine“ (UNICEF, 1989, str. 9-10). Prihvatanjem Konvencije Republika Hrvatska se od 1991. godine zakonski obavezala na pridržavanje odredaba o pravima djeteta koje su u njoj sadržane. Djelotvornim pristupom obrazovanju djece s teškoćama bavi se i Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (2006) koja u svojim osnovnim načelima ističe nediskriminaciju, puno i učinkovito sudjelovanje i uključivanje u društvo, jednakost te poštivanje sposobnosti razvoja djece s teškoćama. Time se djeci s teškoćama priznaje njihovo pravo na inkluzivno obrazovanje.

Inkluzivno obrazovanje „uključuje sve učenike bez obzira na njihove mogućnosti ili potrebe“ (UNICEF, 2017) uz uvažavanje specifičnosti djetetovog razvoja, kulture i drugih relevantnih obilježja. Ono podrazumijeva upotrebu konkretnih mjera u redovnom obrazovanju kao što su prilagodba prostora, korištenje posebnih pomoćnih sredstava u radu, prilagodba vremena, osiguravanje podrške u radu (asistent u nastavi) uz primjenu individualnih odgojno-obrazovnih planova i programa te visoku osposobljenost učitelja. Sam modalitet inkluzije ovisi o teškoći svakoga djeteta s ciljem pružanja primjerene podrške tijekom ostvarivanja djetetovih odgojno-obrazovnih potreba.

Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) određeni su primjereni programi odgoja i obrazovanja za djecu s teškoćama. Određeni su i odjeli ili odgojno-obrazovne skupine u kojima djeca pohađaju nastavu te dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi. S obzirom na procjenu stručnog povjerenstva škole koje je zaduženo za utvrđivanje djetetovog psihofizičkog stanja, škola je dužna osigurati potrebnu pedagoško-didaktičku prilagodbu za učenika sukladno njegovim potrebama. Postavljanje dijagnoze ADHD-a je veoma važno jer se na temelju nje izrađuje plan i program poučavanja primjeren potrebama djeteta, a provedbu prilagodbe, u suradnji sa

stručnim timom škole, ostvaruje učitelj koji je zadužen za organizaciju i realizaciju poučavanja učenika.

Na djecu s ADHD-om dugo se gledalo kao na izuzetno „živu“ i nemirnu, a često su se dovodile u pitanje i njihove intelektualne sposobnosti. Međutim, prepoznato je da se zapravo radi o teškoći u razvoju koja zahtjeva određene prilagodbe u odgoju i obrazovanju. Najčešće se radi o primjeni individualiziranih postupaka u radu u sustavu redovnog obrazovanja, a ukoliko je to potrebno, koristi se i potpora asistenta u nastavi. Nažalost, događa se da od prepoznavanja simptoma ADHD-a, koji se često javljaju polaskom djeteta u školu (Američka psihijatrijska udruga, 2015; Phelan, 2005; Velki, 2012), pa do ostvarivanja prilagodbi prođe i više godina. Često su uzrok tome sporost sustava i nedostatak stručnih suradnika u školi (školskog psihologa, socijalnog pedagoga, edukacijskog rehabilitatora), ali i nedovoljna educiranost učitelja o ovom poremećaju.

U praksi se može uočiti da pojedini učitelji koji, primijetivši kako dijete ima određene teškoće s održavanjem pažnje, motoričkim nemirom i impulzivnošću, i prije nego pristigne službeno rješenje o dijagnozi djeteta, u suradnji sa stručnim timom škole osmišljavaju strategije i primjenjuju postupke primjerene učenikovim potrebama. S druge strane, viđaju se i primjeri učitelja koji bez obzira na riješen status djeteta s ADHD-om ne primjenjuju postupke prilagodbe. Iako je nepobitno da se svakom djetetu treba pristupiti individualno i s velikom pažnjom stručno ustanoviti razmjer teškoće i najbolji način prilagodbi s obzirom na nju, valja imati na umu kako je sve dok se prilagodbe ne počnu primjenjivati, dijete ono koje trpi posljedice svoje teškoće.

4.2. Karakteristike djeteta s ADHD-om u nastavi

Iako djeca do kraja prvoga razreda nauče ispunjavati svoje obaveze i usvoje dinamiku školskog okruženja, kod djece koja pokazuju simptome ADHD-a poput poteškoća s praćenjem nastave, izvršavanjem zadataka te stvaranjem i održavanjem zdravih odnosa s vršnjacima, stjecanje takvih radnih navika može potrajati. Kod svakog se djeteta simptomi ispoljavaju individualno te obuhvaćaju različite raspone izraženosti međutim, sva djeca s ADHD-om u manjoj ili većoj mjeri pokazuju karakterističnu disfunkcionalnost povezanu s određenim zahtjevima školske sredine.

4.2.1. Nepažnja

„Kod školske djece simptomi nepažnje utječu na rad u razredu i na školski uspjeh“ (Velki, 2012, str. 27). Ti se simptomi očituju kao nemogućnost djeteta da dulje vrijeme ostane usredotočeno tijekom nastave, a to konkretno uključuje teškoću sa zadržavanjem fokusa na nečemu što radi, nedostatak upornosti da privede posao kraju te neorganiziranost u radu. Problem se može javljati i tijekom razgovora ili dugotrajnog čitanja. Ove se poteškoće javljaju jer je dijete s ADHD-om osjetljivo i reagira na sve oblike podražaja (vizualne, slušne, osjetilne). Svaki mu novi podražaj u okolini odvlači pažnju, a često odluta u mislima čak i u nedostatku bilo kakve očite distrakcije.

Dijete započinje zadatke s najboljom namjerom, ali brzo gubi fokus (pogotovo u složenijim zadacima) i lako počne raditi nešto drugo čime se dovodi do neispunjavanja zadanih rokova (Američka psihijatrijska udruga, 2015). Ono često previđa ili propušta detalje u zadacima što rezultira njihovim polovičnim rješavanjem. Upravo zbog ovih poteškoća dijete izbjegava, ne voli ili se nerado bavi zadacima koji zahtijevaju dugotrajan rad i mentalni napor, a to uključuje dulje radove u školi ili domaće zadaće (Phelan, 2005).

Loše raspolaganje vremenom je još jedna karakteristika nepažnje. Kada mu je nešto zanimljivije od obaveze koju mora ispuniti, dijete s ADHD-om jednostavno zaboravlja na vrijeme. Tako se primjerice kratko vrijeme koje ima na raspolaganju za igru pretvara u sate provedene u igri dok domaća zadaća ostaje nenapisana. Često se uopće i ne sjeti da ima domaću zadaću ili da treba obaviti neki kućanski posao. Nepažnja uzrokuje i često gubljenje stvari jer dijete tek trenutak obraća pažnju na ono što radi, a već sljedeći je privučeno nekim drugim podražajem. Onda se događa da krene u školu u kućnim papučama ili ostavi školsku torbu, ne

zna gdje su mu školski pribor, knjige, ključevi od kuće, naočale ili mobitel. Isto tako zaboravlja ponijeti novac za školski izlet, školske papuče ili zadaću koju je napisao (Velki, 2012).

Iako roditelji s pravom očekuju da dijete do određene razine bude samostalno i da brine o svojim obavezama, pokazalo se kako to u slučaju djece s ADHD-om nije realno očekivanje i to upravo zbog nepažnje (Velki, 2012). Kod kuće briga oko provjeravanja djetetovih obaveza pada na roditelje, a u školi ista dužnost prelazi na učitelja koji mora biti svjestan djetetovih mogućnosti i s njima uskladiti svoje postupke i očekivanja.

4.2.2. Impulzivnost

Impulzivnost se odnosi na ishitrene radnje koje se događaju u trenutku i bez razmišljanja, tj. to je nemogućnost djeteta da promisli prije nego djeluje. Te su radnje ponekad bezazlene, ali isto tako u situacijama kao što su prelazak ulice bez gledanja ili izlazak iz kuće i škole bez javljanja odraslima, mogu biti i opasne za dijete (Delić, 2001). Impulzivnost se očituje i kao nemogućnost odgađanja zadovoljstva (želja za momentalnim dobivanjem nagrade), društvena nametljivost (uplitanje u igru druge djece) i donošenje važnih odluka bez obzira na dugoročne posljedice (Američka psihijatrijska udruga, 2015).

Potpuno je jasno zbog čega nepažnja učenika predstavlja problem za uspješno učenje. Ako dijete ne primjećuje što se događa i ne sluša, on/ona neće apsorbirati informacije tako dobro kao drugi. Međutim, kada se promatra problem impulzivnosti učenika, ona ne mora nužno imati negativan kontekst. Mayer (2004) smatra da bi impulzivnost mogla biti pokazatelj kognitivnog angažmana, za kojeg tvrdi da je ključ učenja. Možda učenici koji postanu uzbuđeni idejama i kognitivno su angažirani imaju tendenciju bolje pamtiti ono što i o čemu uče. Najčešća manifestacija ovakvih primjera impulzivnosti jest „izbrbljavanje odgovora“ tj. kada učenik odmah nakon postavljenog pitanja učitelja, daje svoj odgovor. Čak i kada dani odgovor uopće nije točan, on može biti pozitivan okidač za ostale učenike. Naime, uzbuđenost jednog učenika može potaknuti druge učenike da se angažiraju. Tymms i Merrell (2011) smatraju da onaj tko se ne može obuzdati od odgovaranja možda može potaknuti ostale da se suoče sa stvarnošću i odgovorom kojeg nitko nije imao hrabrosti izreći naglas. U evolucijskom smislu korisno je imati mali udio pojedinaca koji „ispaljuju odgovore“.

4.2.3. Hiperaktivnost

Hiperaktivnošću se smatraju znakovi pretjerane motoričke aktivnosti koji u djeteta školske dobi uključuju potrebu za kretanjem po razredu i onda kada trebaju mirno sjediti na stolici, često ustajanje, vrpoljenje na mjestu, lupkanje predmetima, trešnju nogama, pretjerano i glasno govorenje, govorenje u situaciji kada je potrebno slušati i upadanje u tuđe aktivnosti. Spominju se primjeri gdje djeca pod utjecajem motoričkog nemira ruše sve pred sobom ne mareći za nered koji ostavljaju za sobom i ozljede koje nanose drugoj djeci (Velki, 2012). Ova se pretjerana motorička aktivnost događa jer dijete ne može biti ili mu nije ugodno dulje vrijeme biti miran (Američka psihijatrijska udruga, 2015) te je stalno u potrazi za novim sadržajima (Kocijan Hercigonja i sur., 1997). „Kako djeca sazrijevaju, simptomi hiperaktivnog ponašanja obično postaju manje uočljivi“ (Velki, 2012; str. 21), ali bez obzira što se smanjuje razina motoričke aktivnosti, osjećaj nemira obično prelazi u odraslu dob (Phelan, 2005) .

4.2.4. Nestrpljivost (teškoća odgađanja zadovoljstva)

Nestrpljivost je kod djeteta s ADHD-om usko povezana s impulzivnošću. Ono ima veliki problem kada treba sačekati, bilo da se radi o čekanju da drugi završe s pričanjem pa dovršava tuđe rečenice ili čekanju da dođe na red. Dijete često odgovara i prije nego čuje pitanje do kraja ili da ga se prozove da da odgovor, a ne može ni dočekati da jedna tema razgovora završi i već počinje priču o temi koja mu je trenutno na umu. Nestrpljivost se može ogledati i u neurednom školskom radu koji je posljedica djetetove želje da se što prije „riješi“ obaveze i počne raditi nešto što mu je zanimljivije (Phelan, 2005; Velki, 2012).

4.2.5. Prekomjerno emocionalno uzbuđivanje i emocionalna nestabilnost

„Intenzitet osjećaja koji često prelazi granice normalnog“ (Phelan, 2005, str. 25) još je jedno obilježje ADHD-a. Iako i druge emocije kao što su strah, tuga i tjeskoba mogu izazvati pretjerano emocionalno uzbuđivanje, prekomjerne reakcije najčešće uzrokuju sreća i ljutnja. Kada je dijete s ADHD-om sretno ono je toliko uzbuđeno da često, pogotovo u prisutnosti druge djece, izvodi „turbobudalaste“ radnje. One uključuju divljačko trčanje uokolo, glasno govorenje, luckasto ponašanje i općenito „pravljenje klauna od sebe“. S druge strane, pod utjecajem ljutnje djeca s ADHD-om mogu imati strašne ispade bijesa s luđačkim gnjevom koji znaju biti zastrašujući (Phelan, 2005).

Emocionalna nestabilnost se očituje kroz česte i nepredvidive promjene raspoloženja te nisku toleranciju na frustraciju pa dijete s ADHD-om često plače, svađa se i ima bijesne epizode

što utječe na njegov odnos s vršnjacima. Kako su pretjerano osjetljivi na dobivenu kritiku i skloni okrivljavati druge za svoje probleme to stvara teškoće i u odnosima s odraslima što uključuje roditelje i učitelje (Velki, 2012). Kocijan Hercigonja i sur. (1997) navode kako se kod djece s ADHD-om često utvrđuje i promijenjena reaktivnost tj. neadekvatna reakcija na podražaje kao što je primjerice izostanak reakcije na kažnjavanje, batine i kritike ili promjena ponašanja uzrokovana gladi. Valja imati na umu kako se u emotivnom smislu kod djeteta izmjenjuju „dobri“ i „loši dani“ (Kocijan Hercigonja i sur., 1997) o kojima ovisi njegova spremnost za suradnju s osobama iz okoline.

4.2.6. Neobuzdanost

Prema Phelanu (2015) neobuzdanost se može općenito definirati kao teškoća djeteta s ADHD-om da se pridržava pravila ponašanja i koja se često se ispoljava kroz agresivno ponašanje prema drugoj djeci. Ono uključuje sklonost djeteta da se brzo potuče, ruganje, guranje, udaranje ili štipanje druge djece (Velki, 2012). Iako je dijete upoznato s pravilima ponašanja i zna što je dozvoljeno, a što nije, ono pod utjecajem prekomjernog uzbuđivanja, hiperaktivnosti i impulzivnosti sve to zaboravlja i djeluje na temelju prvog impulsa. „ADHD nije problem znanja što treba činiti, već problem činjenja onoga što znate“ (Phelan, 2005, str. 24).

4.2.7. Interakcije s vršnjacima

Uz učitelje, osobe s kojima djeca provode najviše vremena unutar odgojno-obrazovne ustanove su razredni kolege koji su važan dio djetetovog odrastanja. „Socijalne vještine i socijalni status iznimno su bitni čimbenici za djetetovu buduću sreću“ (Phelan, 2005, str. 63), a prema Velki (2012) brojna ponašanja djeteta s ADHD-om uzrokuju njegove loše odnose s vršnjacima. Iako neka djeca nemaju problema u odnosima s vršnjacima i često zbog svojih karakternih osobina budu i „srce društva“ (Phelan, 2005), ipak se često za razliku od ostale djece iste dobi teže snalaze u međuljudskim odnosima. To je pogotovo vidljivo ako se nalaze u situacijama nabijenim negativnim emocijama. Ostali učenici u razredu, koji su također samo djeca, teško razumiju i prihvaćaju učenikove nekontrolirane ispade bijesa, plača ili pretjerano silovito, zapovjedničko, agresivno i suparničko ponašanje (Phelan, 2005) koji su uzrokovani čestim promjenama raspoloženja i niskom tolerancijom na frustraciju. Nije neobično ni da djeca s ADHD-om pribjegavaju ponašanjima kao što su mijenjanje pravila u toku igre ili varanje jer zbog niske tolerancije na frustraciju teško podnose kada nije po njihovom. Pridodaju li se tome

još okrivljanje drugih za vlastite probleme i neovlašteno korištenje ili uzimanje tuđih predmeta, dobiva se dijete koje često završava izolirano od drugih. Upravo ovakva ponašanja koja dovode do sukoba često rezultiraju problemima s vršnjacima kao što su maltretiranje i izolacija djeteta (Wiener i Daniels, 2015). Neka se djeca s ADHD-om sama povlače i osamljuju što u težim slučajevima može rezultirati razvojem depresije i anksioznosti (Velki, 2012). Kako im je teže ostvariti odnos s vršnjacima, ona često nalaze društvo djece koja su mlađa od njih jer se zbog svoje razine zrelosti, koja je nekoliko godina niža od njihove kronološke dobi, s njima bolje uklapaju (Kocijan Hercigonja i sur., 1997; Phelan, 2005;).

4.3. Uloga učitelja u radu s djetetom s ADHD-om

Prema Campbell i sur. (2015) učitelj je često prva osoba koja opaža simptome ADHD-a jer su zahtjevi za duljim održavanjem pažnje i kontrolom ponašanja prije polaska u školu manji (Strelow i sur., 2022). U tom slučaju, primijetivši određena odstupanja u ponašanju u odnosu na ostalu djecu iste dobi, učitelj u suradnji sa stručnom službom škole provodi promatranje i daje svoje mišljenje. Dio djece već ima postavljenu dijagnozu ADHD-a po kojoj se izdaje rješenje o primjerenom programu obrazovanja s obzirom na mogućnost djeteta da slijedi redovni program. S učenicima s lakšim teškoćama primjenjuje se redoviti program uz individualizirani pristup koji podrazumijeva prilagodbu načina rada i zahtjeva prema učeniku. Prilagodba načina rada obuhvaća primjenu primjerenih metoda, postupaka i didaktičkih materijala u radu s djetetom dok se zahtjevi prilagođavaju s obzirom na samostalnost učenika u radu, vrijeme rada, način rada, provjeravanje ili aktivnost. Kada dijete s ADHD-om ima veće teškoće primjenjuje se prilagođeni pristup uz individualizirane postupke koji uključuje i prilagodbu sadržaja (asist za rad s učenicima s teškoćama, 2021).

Uloga je učitelja u radu s djetetom s ADHD-om višestruka i uz provođenje programa obrazovanja uključuje brojne druge zadaće. Prema Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama (2021) učitelj treba pratiti odstupanja u psihofizičkom razvoju i ponašanju djeteta. U utvrđivanju inicijalnog stanja i napretka, učiteljima može biti od pomoći upitnik kojim se vrednuje težina situacija u kojima dijete s ADHD-om može imati poteškoća. Primjer takvog upitnika (Slika 1) donosi Barkley (2016) i on se ispunjava prije i tijekom upotrebe metoda i postupaka za prevenciju neželjenih ponašanja ili poteškoća u učenju te pomaže u procjeni njihove učinkovitosti.

Datum _____

Ime djeteta _____

Učitelj _____

Upute: Pokazuje li dijete bilo kakve probleme s pridržavanjem uputa, naredbi ili pravila u bilo kojoj od ovih situacija? Ako je tako, zaokružite riječ „da“, a zatim pored situacije zaokružite broj koji opisuje koliko težak problem za Vas to predstavlja. Ako ovo dijete ne pokazuje problematično ponašanje u određenoj situaciji, zaokružite ne i prijedite na sljedeću situaciju na obrascu.

Ukoliko je odgovor potvrđan, koliko su ozbiljne ove situacije?

Situacije	da / ne		sasvim									mnogo
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Prilikom dolaska u školu	da	ne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Za vrijeme individualnog rada	da	ne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Tijekom rada u manjim grupama	da	ne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Tijekom slobodne igre u razredu	da	ne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Za vrijeme nastave	da	ne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Na odmoru	da	ne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Za vrijeme užine	da	ne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Na hodniku	da	ne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
U WC-u	da	ne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Tijekom izleta	da	ne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Na posebnim okupljanjima	da	ne	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

Slika 1. Upitnik za osnovnu procjenu problema u ponašanju (Barkley, 2016, str. 32)

Učitelj može sastaviti i popis karakteristika djeteta vodeći se listom iz DSM-5 te ga ocijeniti prema izražajnosti. Popis se ponovno ocjenjuje nakon upotrebe primjerenih metoda i postupaka (Phelan, 2005).

Veoma je važno uspostaviti kvalitetan sustav potpore oko djeteta s ADHD-om u koji će biti uključene sve osobe koje sudjeluju u njegovom obrazovanju jer dijete s ADHD-om. Vodeći se teorijom ekoloških sustava i primjenjujući njezina načela, u kojima odnosi i događaji u djetetovu životu djeluju kao rizični ili zaštitni čimbenici, može se znatno utjecati na tijek djetetova obrazovanja. Potrebno je osigurati da ti odnosi i događaji postanu zaštitni čimbenici koji će umanjiti vjerojatnost pojave neželjenih ponašanja (Velki i Cimer, 2011).

Kako bi se utvrdile i zadovoljile djetetove odgojno-obrazovne potrebe i oformio zajednički plan oko njihovog postizanja potrebno je ostvariti dobru suradnju učitelja, roditelja, stručnih suradnika i terapeuta ukoliko ga dijete posjećuje. Posebno je važna otvorena i učinkovita komunikacija između učitelja i roditelja jer su prema Kostelnik i sur. (2004) djetetovi roditelji osobe koje imaju najviše utjecaja u životima njihove djece te posjeduju informacije o njihovom općem funkcioniranju, jakim i slabim stranama te strategijama koje su se njima pokazale uspješnima. Roditelji trebaju biti upoznati sa školskom rutinom i očekivanjima učitelja te sudjelovati u dogovaranju o postupcima u radu s djetetom. Također, treba postojati i dogovor o dosljednoj primjeni postupaka i pravila kod kuće (Velki, 2012).

Često su sami roditelji veoma opterećeni djetetovim ponašanjima i imaju izrazito negativnu sliku o njemu pa uslijed ljutnje i frustracije, kao odgojne metode koriste kažnjavanja čime se simptomi samo pogoršavaju (Delić, 2001). Uz pomoć članova stručne službe i terapeuta može se postići da odnos između djeteta i roditelja postane kvalitetniji, dosljedniji i s manje tenzija (Phelan, 2005) čime postaje jedan od zaštitnih čimbenika za dijete. S roditeljima se osim na informativnim razgovorima obavijesti o postignućima djeteta, teškoćama i zadaćama mogu razmjenjivati i putem informativke (Velki, 2012). Barkley (2016) predlaže da učitelj dnevno roditeljima šalje kratka izvješća o djetetovom ponašanju u školi (Slika 2). Svrha tih izvješća je informiranje roditelja te dosljedna primjena potkrepljenja ili kazne za djetetovo ponašanje i s njihove strane.

Datum _____

Ime djeteta _____

Učitelj _____

Upute: Ocijenite današnje ponašanje djeteta u niže navedenim područjima. Koristite zaseban stupac za svaki predmet ili razred. Koristite sljedeće ocjene: 5 = izvrsno, 4 = dobro, 3 = prilično, 2 = loše i 1 = vrlo loše. Zatim se potpišite u okvir na dnu Vašeg stupca. Na poleđini ove kartice dodajte sve komentare o današnjem djetetovom ponašanju.

Ukoliko je odgovor potvrđan, koliko su ozbiljne ove situacije?

	nastavni sat / predmet				
Ponašanja koja se ocjenjuju	①	②	③	④	⑤
Sudjelovanje na satu	1	2	3	4	5
Rad na zadacima	1	2	3	4	5
Poštivanje razrednih pravila	1	2	3	4	5
Slaganje s drugom djecom	1	2	3	4	5
Kvalitetna domaća zadaća (ako je zadana)	1	2	3	4	5
Potpis učitelja	1	2	3	4	5

Napišite komentare ispod ili na poleđini.

Slika 2. Primjer dnevnog izvještaja za roditelje (Barkley, 2016, str. 51)

Komunikacija učitelja sa svakim djetetom u razredu treba biti pozitivna, prijateljska, brižna i podržavajuća kako bi se stvorila dobra radna atmosfera i izgradio odnos obilježen toplinom, povjerenjem i osjećajem sigurnosti. Djetetu s ADHD-om je potrebno još više podrške i razumijevanja jer se suočava s teškoćama koje mu otežavaju funkcioniranje u školskom okruženju. Međutim, komunikacija se s učiteljem za pojedine učenike s ADHD-om pretvara u

borbu sa svakodnevnim prepirkama u kojoj ostaje malo mogućnosti da se učenik posveti usklađivanju svog ponašanja s normama i očekivanjima učitelja (Honkasilta i sur., 2016). Rad s djetetom s ADHD-om je emocionalno težak i često vrlo zahtjevan jer podrazumijeva stvaranje pozitivnog i kvalitetnog odnosa s djetetom koje često odbija svojim ponašanjem, uzrokuje probleme u razredu i iziskuje puno više brige i pažnje oko svega što radi ili ne radi (Phelan, 2005). Učitelji navode kako je podučavanje djece ADHD-om puno stresnije, uzrokuje poremećaj nastavnog procesa, gubitak zadovoljstva u podučavanju (Hong, 2008), sumnju učitelja u vlastite sposobnosti i povećanu potrebu za podrškom (Honkasilta i sur., 2016).

Kako bi izbjegao ljutnju, frustraciju ili bilo kakvo nedopustivo i neprofesionalno ponašanje, učitelj treba shvatiti da dijete veliki dio svojih postupaka ne može kontrolirati jer su uzrokovani poremećajem (Delić, 2001; Kostelnik i sur., 2004; Phelan, 2005). Po pitanju obrazovanja, ADHD nije drugačiji od kronične bolesti poput dijabetesa ili tjelesnog oštećenja jer sva ova stanja zahtijevaju drugačiji pristup i pomoć djetetu kako bi ono moglo funkcionirati u školskom okruženju i zadovoljiti svoje edukativne potrebe (Barkley, 2016). I zato učitelj mora moći odvojiti dijete od njegovog poremećaja i potražiti najbolji način kako mu pomoći u njegovim teškoćama jer djeca s ADHD-om uz brižan stav učitelja postaju visoko motivirana za rad te postižu sjajne rezultate (Kocijan-Hercigonja i sur., 1997).

Prepoznavanje djetetovih individualnih potreba i adekvatan pristup u poučavanju djeteta s ADHD-om ovisi o educiranosti učitelja. Ukoliko u školi postoje učitelji koji su stručni u posebnom obrazovanju svakako je preporuka da dijete pohađa njihov razred, ali kako to često nije slučaj, svaki učitelj bi trebao biti upoznat barem s osnovnim ponašanjima djeteta s ADHD-om i biti pripremljen za rad s njime (Velki, 2012). Brojni autori ukazuju kako su učitelji nedovoljno upoznati s obilježjima ADHD-a (Strelow i sur., 2022), a „znanja stječu kroz medije, razgovorom s prijateljima i rodbinom i samostalnim proučavanjem literature“ (Blotnicky-Gallant i sur., 2014; Brook i sur., 2000; Al-Hakeem i sur., 2013; Kos i sur., 2006; Kos i sur., 2004; Ghanizadeh i sur., 2006; Snider i sur., 2003 prema Skočić Mihić i sur., 2021, str. 174). Učitelji katkad u nedostatku dovoljne edukacije hiperaktivno dijete doživljavaju kao lijeno, neodgovorno i arogantno (Delić, 2001) što utječe na stvaranje negativnog stava prema samom djetetu. Istraživanje o učiteljskoj procjeni znanja o simptomima, etiologiji i tretmanu ADHD-a provedeno u Hrvatskoj na uzorku od 233 učitelja razredne i predmetne nastave pokazuje kako „učitelji ne posjeduju optimalna znanja o ADHD-u i nedovoljno poznaju etiologiju ADHD-a, dok su više upoznati sa simptomima i utjecaju tretmana na uspješnije funkcioniranje učenika s ADHD-om“ (Skočić Mihić i sur., 2021, str. 183). Dio uzroka tome leži u obrazovanju koje

budući učitelji stječu na Učiteljskom fakultetu u Hrvatskoj i koje nudi samo najosnovnija znanja o posebnostima u učenju i poučavanju svih učenika s teškoćama. Ta se znanja pokazuju nedovoljnima kako bi učitelji bili u potpunosti kompetentni za rad s učenicima s ADHD-om te je potrebna njihova dodatna edukacija kroz stručna usavršavanja kako bi se ta kompetencija stekla. Kako ističu Vizek Vidović i sur. (2014) za učinkovito su učenje i poboljšanje kvaliteta učenja na svim razinama obrazovanja potrebni kvalificirani i visoko motivirani učitelji (Bouillet, 2019), a nedovoljno znanje o ADHD-u kod učitelja posljedično rezultira nepravilnim tretmanom učenika i izostankom pravovaljanih postupaka u nastavi koji mu omogućavaju primjereno obrazovanje.

U literaturi koja se bavi djecom s ADHD-om i radom s njima navode se savjeti i preporuke za učitelje koji su se pokazali korisnima (Phelan, 2005; Veliki, 2012).

- Upoznavanje i razumijevanje osobina djeteta s ADHD-om
Kada je učitelj upoznat s djetetovim osobinama koje su uzrokovane ADHD-om i razumije kako ono funkcionira, lakše će uskladiti svoja očekivanja s djetetovim mogućnostima.
- Fleksibilnost
Potrebno je prilagoditi postupke u radu tako da omogućе djetetu da nauči i pokaže svoje znanje na način koji njemu najbolje odgovara.
- Uklanjanje žurbe dok se poučava
Djetetu koje teško održava pažnju, zaboravljivo je i muči se s organizacijom ne pomaže veća količina sadržaja koja se obrađuje u žurbi i bez jasne organizacije, stoga je potrebna dobra priprema učitelja koji uvažava i predviđa potrebe djeteta s ADHD-om.
- Stvaranje strukture i rutine
Dobro poznata struktura nastave te ustaljena rutina smanjuju mogućnost za nepredviđene reakcije djeteta izazvane neizvjesnošću i pretjeranim uzbuđivanjem. Kada dijete s ADHD-om zna što ga očekuje lakše se može funkcionalno i emotivno pripremiti za to. Važno je i zajedno s djecom odrediti razredna pravila i podsjećati dijete s ADHD-om na njih kako bi znalo što se od njega očekuje.

Uz pružanje podrške u obrazovanju, uloga učitelja je i stvaranje pozitivnog razrednog ozračja kako bi se dijete s ADHD-om osjećalo uključeno i prihvaćeno u razrednoj zajednici.

Kao što je ranije spomenuto, odnosi djeteta s ADHD-om s vršnjacima često znaju biti narušeni i uz akademske poteškoće mogu stvarati dodatni pritisak na njegovo samopoštovanje i sliku o samome sebi. Kroz igru ili slobodne aktivnosti u razredu može se poticati razvoj socijalnih vještina, poučavati nenasilnom rješavanju sukoba i sagledavanju situacije iz drugog kuta (Velki, 2012). Individualni rad se povremeno može zamijeniti radom u skupinama i vršnjačkim poučavanjem s ciljem građenja pozitivnih odnosa između djeteta i njegovih vršnjaka. Radu u skupinama treba pristupiti oprezno zbog svih mogućih čimbenika koji mogu potaknuti djetetovo nepoželjno ponašanje. Spajanjem stolova tijekom rada djeca se nalaze na manjem prostoru i time može doći do većeg ometanja učenika s ADHD-om i gubitka kontrole nad ponašanjem (Phelan, 2005). S druge strane, ovaj oblik rada koji je sam po sebi dinamičniji, učeniku s ADHD-om može biti ujedno i zanimljiviji te mu ostali učenici mogu pomoći oko zadataka koji su mu teži (Velki, 2012). Istraživanja su pokazala kako vršnjačko poučavanje daje pozitivne rezultate jer dijete dobiva smjernice tijekom rada i trenutne povratne informacije (Reiber i McLaughlin, 2004). Time se povećava njegova pažnja na zadatku i aktivni angažman dok se istovremeno smanjuje njegovo ometajuće ponašanje. Pokazalo se kako rad djeteta s ADHD-om s vršnjacima rezultira boljim ocjenama na testovima i općenito boljim akademskim postignućem (DuPaul i sur., 1998).

4.4. Postupci učitelja u radu s djecom s ADHD-om

Rad učitelja u razredu u kojem se nalazi jedno ili više djece s ADHD-om često može biti vrlo izazovan jer se simptomi ADHD-a „više nego često ispoljavaju u školskom okruženju“ (Phelan, 2005, str. 185). S jedne strane, djetetu njegove poteškoće jako otežavaju usmjerenost na školski rad i lekcije (Reiber i McLaughlin, 2004). S druge strane, učitelj istovremeno mora imati u vidu njegove poteškoće s učenjem i praćenjem nastave, pretjeranu motoričku aktivnost i odnose s drugim učenicima obilježene impulzivnošću djeteta i niskom tolerancijom na frustraciju. Uz to, djetetu je potrebno i stalno davati upute kako se treba ponašati u određenoj situaciji (Velki, 2012) kako bi se umanjio utjecaj simptoma na njegovo akademsko i socijalno funkcioniranje. Kocijan Hercigonja i suradnici (1997) navode kako dijete s ADHD-om funkcionira ispod svojih stvarnih mogućnosti i kako njihovi rezultati nisu pokazatelj njihove opće inteligencije. Upravo suprotno, djeca s ADHD-om posjeduju normalnu ili veću inteligenciju koja zbog utjecaja simptoma poremećaja ostaje slabije iskorištena. Postoje postupci koji su se pokazali učinkovitima u radu s djetetom s ADHD-om iako je razina njihove djelotvornosti određena i individualnim karakteristikama svakog djeteta (Phelan, 2005). Ovi se postupci primjenjuju kao prevencija ponašanja koja su izazvana dječjim nemirrom (hiperaktivnošću), impulzivnošću i nedostatkom pažnje.

4.4.1. Omogućavanje kretanja

Dijete s ADHD-om ima povećanu potrebu za kretanjem stoga mu treba dozvoliti da se kreće, ali u razumnim granicama. To primjerice mogu biti češći odlasci na WC, odlazak do školske knjižnice ili hodanje po razredu. Djetetu se može omogućiti i da promijeni klupu tijekom rada, radi u stojećem položaju ili na podu učionice. Dobro je u toku nastave izvoditi i prekide s kratkom tjelovježbom za sve učenike na čemu će posebno biti zahvalni učenici s ADHD-om. Čak i edukativne aktivnosti poput podizanja kartica s odgovorima „da“ i „ne“ (Phelan, 2005) ili igra „Dan i noć“ u sklopu nastavne etape ponavljanja omogućavaju djetetu zadovoljavanje potrebe za kretanjem. Kocijan Hercigonja i sur. (1997) savjetuju da se prilikom uočavanja motoričkog nemira, djetetu u posebnom dijelu učionice zadaju zadatci koji uključuju motoričke aktivnosti s konkretnim materijalima. To može biti izvlačenje linija na papiru, sortiranje predmeta ili radova te bavljenje ručnim radom koji dijete veseli. Na taj se način hiperaktivnost usmjerava na aktivnosti koje su korisne i ujedno se djetetu daje mogućnost da potroši višak energije.

4.4.2. Sjedenje u prvom redu

Postavljanje djeteta s ADHD-om da sjedi prvom redu klupa, ili još bolje odmah ispred učiteljice, koristi i djetetu i učitelju jer se stvara veći individualni kontakt te učitelju olakšava nadziranje djetetovog rada, napretka i bolju kontrolu ponašanja (Phelan, 2005). Ovakvim načinom sjedenja vizualne i slušne distrakcije ostaju iza djeteta i manja je mogućnost njegove interakcije s ostalom djecom tijekom nastavnog sata (Velki, 2012). Također se savjetuje da se s klupe uklone i svi predmeti koji nisu potrebni za trenutni zadatak kako bi se mogućnost distrakcije dodatno smanjila (Kocijan Hercigonja i sur., 1997; Reiber i McLaughlin, 2004; Phelan, 2005)

4.4.3. Podsjećanje

Kako se ADHD odlikuje nepažnjom i problemom s održavanjem motivacije za rad, djecu je s ovim poremećajem potrebno često provjeravati i podsjetiti na zadatak u toku rješavanja kako bi ostala usmjerena na njega (Phelan, 2005). Podsjećanje je potrebno i prije svake promjene u nastavnom satu ili kada se treba pospremiti rad. Pokazalo se kako se učitelj ne može osloniti na to da će se dijete samo prisjetiti razrednih pravila, pogotovo u trenutku dok ih krši, a samo verbalni podsjetnici učitelja ipak nisu toliko učinkoviti. U tu svrhu pravila je poželjno ispisati i staviti na vidljivo mjesto. Kako su djeca s ADHD-om osjetljiva na vizualne podražaje, uz svako pravilo mogu se nalaziti i jednostavni crteži koji ga vizualno simboliziraju (crtež uha za pravilo „slušat ću pozorno dok drugi govore“) (Barkley, 2016). Učenici s ADHD-om će imati puno lošiji školski uspjeh od onog koji odgovara njihovim punim mogućnostima bez kontrole njihovog rada (Velki, 2012) i podsjećanja koje je ključ za usvajanje željenog ponašanja (McLaughlin, Reiber, 2004).

4.4.4. Konkretno prikazivanje protoka vremena

Dijete s ADHD-om ima poteškoća s osjećajem za vrijeme pa često ne uspijeva dovršiti zadatke u zadanom roku. Kako bi mu se pomoglo da postane svjesno protoka vremena, na zid učionice se može postaviti veliki sat. Također, u ovu se svrhu prilikom rada na zadacima s vremenskim ograničenjem na djetetovu klupu može staviti kuhinjski mjerač vremena (Barkley, 2016).

4.4.5. Povratne informacije (reakcije) i potkrepljivanje

Česta i redovita povratna informacija je važna u radu s djetetom s ADHD-om jer pomaže u usmjeravanju njegovih daljnjih postupaka ili tijeka rada. Dijete najbolje uči kada povratna informacija uslijedi odmah nakon nekog njegovog postupka, a njome se treba jasno dati do znanja u čemu je dijete bilo dobro ili je pogriješilo. Ono na što se treba obratiti pozornost je da ne bude izrečena kao kritika nego kao utvrđivanje realnog stanja. Pohvale trebaju biti česte i njima se treba odavati priznanje za djetetov trud, uspješno dovršavanje zadatka i naglašavati njegove jake strane (Velki, 2012).

Preporuka je da uz povratnu informaciju učitelj koristiti i potkrepljivanje kako bi se pojačala poželjna i smanjila nepoželjna ponašanja. Svakako se preporuča korištenje više pozitivnog potkrepljivanja umjesto kazne, ali ukoliko dijete bez obzira na ranije podsjećanje na posljedice ponavlja neželjeno ponašanje tada se treba primijeniti primjerena kazna (Barkley 2016; Phelan, 2005). Pozitivno potkrepljivanje se može organizirati kao sustav nagrađivanja (Phelan, 2005) u kojem dijete dobiva značke, „plusiće“ ili slično koji se mijenjaju za odličnu ocjenu ili neku povlasticu (više kretanja ili prvo mjesto u redu za užinu). Korištenje nagrada je veoma korisno jer djetetu s ADHD-om daje opipljiv razlog za primjereno ponašanje ili ispunjavanje zadatka (Reiber i McLaughlin, 2004), ali se ni u tome ne treba pretjerivati jer se inače gubi svrha nagrađivanja (Kocijan Hercigonja i sur. 1997). Istraživanje koje su proveli Gaastra i suradnici (2016) donosi kako intervencije temeljene na posljedicama i samoregulaciji pokazuju najjače učinke na ponašanje djeteta.

4.4.6. Podjela sadržaja na manje cjeline

Za učenika s ADHD-om pogled na veću količinu sadržaja često postaje izvor stresa stoga ga je potrebno podijeliti na manje cjeline. Te se cjeline mogu fizički odvojiti većim proredima i korištenjem drugačijih boja. Kako je djetetu prilikom učenja teško razlikovati ono važno od manje važnih činjenica, korisno je pripremiti već gotove sažetke u kojima je bojom istaknuto ono što je najvažnije (Velki, 2012). Prilikom rješavanja većeg zadatka za koji je potrebno dulje vrijeme, zadatak treba podijeliti na više manjih dijelova i između njih djetetu dozvoliti kratak odmor (Barkley, 2016).

4.4.7. Upute

Kada se daju upute, one složenije učitelj treba podijeliti na više jednostavnijih. Također se tom prilikom preporučuje i stajati pored djeteta s ADHD-om, uspostaviti kontakt očima i govoriti jasno i razgovijetno kako bi mu se privukla pažnja i kako bi učitelj bio siguran da dijete sluša. Dijete s ADHD-om je nepažljivo stoga je potrebno provjeriti je li zapamtilo uputu i je li ona točno interpretirana tako što će ju ponoviti. Učitelj može pokazivati i djetetovim priborom na njegovim udžbenicima (Velki, 2012). Tako će uz slušni dobiti i vizualni podražaj koji će mu pomoći u zapamćivanju upute.

4.4.8. Dogovoreni znak

S djetetom je dobro dogovoriti određene znakove koji će biti dodatna pomoć u održavanju pažnje ili poticanju poželjnog ponašanja. Kada primijeti da je dijete „odludalo“ i bavi se nečim drugim umjesto zadatkom, učitelj može lagano kucnuti prstima po klupi što će privući djetetovu pozornost i nakon toga ga se može usmjeriti na nastavak rada. Ukoliko se dijete vrpolti, okreće ili razgovara s drugima može ga se dotaknuti po ramenu što znači da treba prestati s time što radi (Phelan, 2005). Neki učitelji ovaj postupak nazivaju „restart“ i svjedoče kako je vrlo učinkovit u zaustavljanju nepoželjnog ponašanja.

4.4.9. Korištenje didaktičkih pomagala

Dijete s ADHD-om teško ostaje usredotočeno na informacije u nekom zadatku stoga mu rješavanje zadataka koji zahtijevaju manipuliranje informacijama i razmišljanje o njima predstavlja problem. U tim slučajevima pomaže korištenje didaktičkih pomagala koja mu olakšavaju da se prisjeti informacija. Kod mentalnog računanja dobro je djetetu dopustiti da se koristi kuglicama, brojevnim crtom ili abakom. Ukoliko piše sastavak, za početak može na karticama zapisati različite ideje i razraditi ih, a kasnije se te ideje kombiniraju i upotrebljavaju u pisanju sastavka (Barkley, 2016).

4.4.10. Provjera znanja

Mnogim učenicima s ADHD-om pismeno provjeravanje znanja predstavlja problem jer zbog lošije razvijene fine motorike pišu sporije i rukopis im je često loš (Phelan, 2005). Također, veća količina zadataka uz samo uzbuđenje zbog provjeravanja i ograničenog vremena rada na ove učenike često djeluje demotivirajuće. Kako hiperaktivna djeca svoje znanje lakše iskazuju usmenim putem, treba im se omogućiti da razinu usvojenosti sadržaja pokažu usmeno.

Učenika se može ispitati i tijekom odmora ili pod satom dok druga djeca rade zadatke kako bi se umanjio pritisak i ukoliko je potrebno, dalo mu se više vremena za odgovor (Velki, 2012).

Postoje načini da se djetetu olakša i pisanje diktata postupkom prilagodbe u kojem dijete ne piše cijele riječi ili rečenice nego treba ispraviti već gotov tekst ispisan na papiru. Primjer takve prilagodbe daje Velki (2012) te pokazuje provjeru usvojenosti pravilnog pisanja i razlikovanja slova „č“ i „ć“ kod učenika s ADHD-om u četvrtom razredu (Slika 3). Tom provjerom se također ispituje i znanje o pisanju velikog slova na početku rečenice te označavanju rečenice interpunkcijskim znakom. Učenik najprije dobiva uputu od učiteljice, a zatim u tekstu označava velika i mala slova, interpunkcijske znakove i znakove „^v“ ili „[^]“ iznad slova „c“ s obzirom na to radi li se o slovu „č“ ili „ć“ (Slika 4).

jucer ujutro djecak i djevojčica isli su u ducan kupiti cvijece i svijece
putem su culi sicusnog cvrcka kako cvrkuce

Slika 3. Predložak teksta koji se daje učeniku umjesto diktata (Velki, 2012, str. 83)

Jučer ujutro dječak i djevojčica išli su u dućan kupiti cvijeće i svijeće.
Putem su čuli sićušnog cvrčka kako cvrkuće.

Slika 4. Riješeni primjer zadatka (Velki, 2012, str. 83)

Velki (2012) navodi još jedan primjer prilagodbe, ali u pisanim zadacima iz matematike kojima se i uz manje izmjene mogu ispitati sva znanja kao i kod ostalih učenika (Slika 5). Prilagodbom se može smanjiti ukupan broj zadataka s tim da se obuhvate zadatci svih razina težine. Istu se skupinu zadataka može i obojati (Slika 6) kako zbog brzopletosti i nepažnje ne bi došlo do zabune gdje bi učenik primijenio istu računsku operaciju i tamo gdje ne treba.

$35 + 27 =$
$61 + 33 =$
$29 + 7 =$
$14 + 41 =$
$28 + 3 =$
$32 + \square = 48$
$55 + \square = 59$
$17 + \square = 34$
$6 + \square = 18$
$29 + \square = 100$
$55 - 8 =$
$62 - 12 =$
$11 - 5 =$
$21 - 11 =$
$83 - 34 =$
$92 - \square = 77$
$25 - \square = 20$
$41 - \square = 19$
$18 - \square = 10$
$63 - \square = 31$

Slika 5. Primjer radnog listića za sve učenike (Velki, 2012, str. 84)

$35 + 27 =$	Prilagođeni primjeri lakših zadataka zbrajanja do 100.
$29 + 7 =$	
$14 + 41 =$	
 	Dva zadatka su izbačena, zadatci su u drugoj boji u odnosu na ostale skupine zadataka, napravljen je veći razmak pri prelasku na novu skupinu zadataka.
$32 + \square = 48$	Prilagođeni primjeri težih zadataka zbrajanja do 100.
$55 + \square = 59$	
$29 + \square = 100$	
$55 - 8 =$	Prilagođeni primjeri lakših zadataka oduzimanja do 100.
$62 - 12 =$	
$21 - 11 =$	
$92 - \square = 77$	Prilagođeni primjeri težih zadataka oduzimanja do 100.
$25 - \square = 20$	
$18 - \square = 10$	

Slika 6. Primjer prilagođenog radnog listića (Velki, 2012, str. 85)

Potreba za učinkovitim vođenjem razreda potakla je stvaranje brojnih intervencija koje dokazano pomažu u radu s djecom s ADHD-om. Njihova je djelotvornost na razini učinka farmakološke terapije ili psihoterapije (Catalá-López i sur., 2017), ali kako navode Rumlund i Christiansen (2017) pokazalo se kako se ipak ne primjenjuju u svakodnevnoj praksi (Dort i sur., 2020). Na njihovo nekorištenje utječe nedovoljno znanje učitelja o značajkama ADHD-a (Skočić Mihić i sur., 2021) i nedovoljna informiranost o samim intervencijama (Dort i sur., 2020; Gaastra i sur., 2016). Pokazalo se i kako primjena intervencija koje se koriste u radu s djecom s ADHD-om pozitivno utječe na cjelokupno funkcioniranje razreda jer se umanjuje ometajuće ponašanje djeteta koje utječe na drugu djecu, a učenici na kojima se primjenjivala intervencija isto kao i na djeci s ADHD-om postizali su bolji akademski uspjeh i imali bolje ponašanje (Gaastra i sur. 2016).

5. ŠKOLSKA ISKUSTVA UČENIKA S ADHD-OM

Istraživanja vezana uz temu djece s ADHD-om najčešće ukazuju na simptome poremećaja te opisuju situacije i poteškoće s kojima se susreću osobe iz djetetove okoline u odnosu s njima. Iako je to u potpunosti opravdano s obzirom na cilj da se razumije sam poremećaj i njegove karakteristike kako bi se unaprijedio rad s djecom s ADHD-om, nije moguće ne postaviti pitanje kako dijete s ADHD-om doživljava svoje obrazovanje i interakcije s osobama iz svog školskog okruženja.

Dijete s ADHD-om tokom svog odrastanja postaje svjesno da je drugačije (Phelan, 2005) i da ne može funkcionirati kao ostali vršnjaci. To mu je posebice uočljivo kada ne uspijeva izvršiti svoje školske obaveze i kada njegovi naponi uloženi u ostvarivanje dobrih rezultata jednostavno nisu dovoljni (Ferek, 2013). Istraživanje koje su provele Daniels i Wiener (2015) pokazalo je kako učenici znaju što se od njih očekuje i što trebaju činiti kako bi ostvarili dobre rezultate, međutim zbog ometajućeg učinka simptoma ADHD-a imaju problem s provedbom koju i sami opisuju kao neadekvatnu. Učenici u istraživanju svjedoče o želji i pokušaju organizacije svojih bilješki, ali i nemogućnosti da ju ostvare pa to završava njihovim ispremiješanim redoslijedom, iščupanim listovima na dnu torbe i bilježnicama u kojima se nalaze nepovezani zapisi. Prilikom pisanja domaće zadaće neki osjete umor pa ju ne dovrše, drugi ju smatraju bespotrebnom dok dio njih navodi probleme s koncentracijom. Učenici također opisuju svoja radna mjesta kao neuredna i neorganizirana, a navode i sklonost odugovlačenju. Odugovlačenje pravdaju zaboravom te zastrašenošću veličinom projekta, a to ih na kraju dovodi do panike zbog nedostatka vremena za dovršavanje zadatka (Wiener i Daniels, 2015). Sve navedeno kod učenika izaziva zbunjenost i osjećaj nedoraslosti za izvršavanje svojih obaveza što ih potiče na odustajanje i stvaranje mišljenja kako oni to ne mogu ili kako je rad na zadacima besmislen. Ferek (2013), kao osoba s ADHD-om, daje uvid u svoje školovanje te opisuje veliku i neostvarenu želju da bude najbolji učenik u razredu te da svojim radom zasluži naklonost i poštovanje učitelja i vršnjaka. Međutim, uz sve napore koje ulaže u svoje učenje rezultati su nedostatni i njemu osobno poražavajući. To utječe na njegovo samopouzdanje i smatra se glupim, nesposobnim te nedovoljno brzim i pametnim.

Na djetetovu sliku o sebi veoma utječe i učitelj svojim stavom prema njemu. Neprimjerenim ponašanjem i komunikacijom koja sadržava neodobravanje i omalovažavanje u situacijama kada dijete postigne loš rezultat, učitelj u njega usađuje osjećaj da je loše te neugodu i sram. Dijete posebno pogađa kada učitelj zbog svoje negativne predodžbe o njemu ne vjeruje

da je samo svojim trudom uspjelo postići dobre rezultate u zadacima (Ferek, 2016). Učenici s ADHD-om svjedoče i o čestim sukobima koji uključuju učiteljevo uvredljivo verbalno izražavanje (Honkasilta i sur. 2016), a kao primjere loših učitelja navode one koji viču, imaju česte promjene raspoloženja, nepristojni su i sarkastični prema učenicima (Wiener i Daniels, 2015). Svoj negativan stav prema djetetu s ADHD-om učitelj može prenijeti i na ostale učenike pa ono i u njihovim očima postaje manje vrijedno. Na smijeh vršnjaka prilikom odgovaranja pred pločom odgovaraju smijehom, ali samo kako bi prikrila svoju povrijeđenost situacijom (Ferek, 2016).

Istraživanje koje su provele Daniels i Wiener (2015) dalo je uvid u djetetove odnose s vršnjacima. Djeca s ADHD-om odnose s drugima često doživljavaju kao negativne te svjedoče o maltretiranju, verbalnom nasilju, ruganju i isključivanju iz igre. Također, djeca smatraju kako je uzrok vršnjačkom nasilju to što su drugačiji jer imaju ADHD. Jedne to navodi da razmisle o svojim postupcima prema drugima i da izbjegavaju biti nasilnici. Drugi sebe doživljavaju kao žrtvu pa vrše nasilje jer žele da se i druga djeca osjećaju loše kao i oni. Starija su djeca svjesna svojih loših socijalnih vještina kao što su netaktičnost ili niska tolerancija prema vršnjacima koje smatraju dosadnima. Međutim, često ne razumiju u čemu je sve problem i zašto ne ostvaruju dobre odnose s drugima. Njihova su prijateljstva oskudna, nestabilna i sklona pucanju.

Uvid u nutarnji svijet djeteta s ADHD-om pruža tek mali broj izvještaja, ali oni jasno ukazuju na to kako djeca osjećaju posljedice svojih teškoća u socijalnom i akademskom funkcioniranju. Njihovo obrazovanje je obilježeno brojnim situacijama koje negativno utječu na njihovo samopouzdanje i izazivaju osjećaj manje vrijednosti što ukazuje na potrebu da se pristup djeci s ADHD-om zaista mora mijenjati.

6. PRIMJER IZ PRAKSE

6.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati s kojim poteškoćama se susretao jedan učenik s dijagnosticiranim ADHD-om tijekom svojeg školovanja te kojim se postupcima njegova učiteljica koristila u radu s njime.

6.2. Opći podatci o učeniku

U istraživanju je sudjelovao dječak s dijagnozom ADHD-a star petnaest godina. Dječak je općenito urednog zdravstvenog statusa i uz ADHD se ne javljaju komorbiditeti. Živi s majkom i ocem koji također pokazuje simptome ADHD-a, ali nije službeno utvrđen jer nikada nije napravljena stručna obrada. Od najranije dobi roditelji kod dječaka zamjećuju izrazitu hiperaktivnost koja se očitovala kao konstantna potreba za trčanjem, penjanjem i skakanjem uz rušenje predmeta u kući te “nezaustavljivost i neustrašivost” kada bi se dječak našao na otvorenom. U situacijama koje bi dječaku bile nepoznate ili emotivno izazovne reagirao bi neprimjerenim ponašanjem. Kao primjer se navodi istovremeno grljenje i udaranje oca kada bi se vratio kući nakon višednevnog izbivanja ili vikanje i “kreveljenje” kada bi dolazili gosti.

Nakon zamjećivanja simptoma, učiteljica poziva majku na informativni razgovor te se usuglašavaju oko stručne obrade dječakovog stanja i poduzimanja daljnjih koraka. Na nastavi je dječak često imao problema s nepažnjom koja se manifestirala kao zamišljenost, gubitak koncentracije tijekom rada, nerazumijevanje zadatka i zaboravljanje zadaće, pribora ili uputa. U odnosima s drugom djecom uglavnom nije imao probleme, međutim burno reagira na izazivanje druge djece. U razredu svojim “luckastim” ponašanjem pokušava pridobiti naklonost i nasmijati drugu djecu. Tijekom sata je pokazivao motorički nemir i potrebu za kretanjem. Dječak uz majčin angažman kod kuće i individualizirane postupke učiteljice u školi postiže napredak u ponašanju i veoma dobre obrazovne rezultate. Dječaku je dijagnosticiran ADHD krajem prvog razreda osnovne škole.

6.3. Postupak

Razgovor je proveden uz informirani pristanak dječaka i roditelja u njegovom domu. Dječak i roditelji su prije razgovora upoznati sa svrhom, ciljem i postupcima istraživanja te su im zajamčeni privatnost i anonimnost kao sudionika u istraživanju.

6.4. Intervju

I: Možeš li se sjetiti kako si se osjećao kada bi razmišljao o školi prije nego što si krenuo u prvi razred?

M: Znači ja sam više razmišljao kao, joj sada ću nešto napokon naučiti, neću samo zjačiti cijeli dan i ništa ne raditi. Sad ću valjda nešto naučiti, ja se nadam.

I: Jesi li bio sretan što ideš u školu, kakvi su se još osjećaji javili u tebi što ideš u školu?

M: Pa bio sam jako uzbuđen pošto, čuo sam da su dosta djece bili zadovoljni u školama i vidio sam većinom onako na reklamama i sve ostalo kao je sada jej, idemo sada idemo u školu sad smo mi vesela djeca i sve to, ali vjeruj mi nakon trećeg razreda ispostavilo se da je noćna mora, a ne san.

I: Znači od kad si krenuo u školu pa do trećeg razreda, bilo ti je...?

M: Od prvog do drugog razreda, znači prvo, prvo u prvom razredu nisam doslovno shvaćao školu. Znači bio sam isto bezbrižan i zaboravljao sam na domaće zadaće. Znači ja sam to sve kompletno izbacio iz glave, iako ne znam evo, samo mi je, prošlo mi je kroz glavu i zaboravljao sam domaće zadaće.

I: Jel ti bilo zanimljivo u školi?

M: Pa onako. Kada smo radili slova, prvi drugi razred to je bome bilo dosadno i ubitačno, ali ne znam kada je došlo drugi razred, evo ja se barem dobro sjećam ovoga iz prirode. Znači zadnja lekcija pred kraj školske godine u drugom razredu jer je mijenjali smo od prvoga, jer prvi i drugi razred smo imali jednu učiteljicu, treći smo imali drugu i četvrti smo imali treću učiteljicu. Znači tri puta smo je mijenjali i evo znači... u drugom razredu sjećam se samo da sam bio jako aktivan samo na zadnjoj lekciji iako to sve, to nije bilo baš svaki put. Znači na zadnjoj lekciji, tada smo mama i ja vježbali znači... Ja sam skoro, znači iz udžbenika, skoro sam sve iskopirao i zapamtio i onda sam sve to je izbrbljao tamo na ispitivanju i dobio sam čistu peticu.

I: Reci mi dakle, što ti je bilo zanimljivo u školi?

M: Bilo mi je zanimljivo... ha sad, na hrvatskom jeziku smo tak, radili slova i to, a matematika ne znam. Kada smo radili pisano zbrajanje i oduzimanje onda, onda...

I: To ti je bilo zanimljivo?

M: Ne, to je...

I: Pitala sam te što ti je bilo sve zanimljivo?

M: Aha, zanimljivo....

I: Zbog čega si sve volio ići u školu jer ti je bilo zanimljivo?

M: Aha, zbog tjelesnog. Evo tjelesni mi je bio najzanimljiviji, a ostalo kako kad. Kako kad se radi o lekciji koja mi je bila zanimljiva, koja nije pa eto tako sam i nasumično gubio koncentraciju i tako.

I: A koje su ti lekcije bile zanimljive, možeš li se prisjetiti neke?

M: Ne znam, iz hrvatskog se sjećam da je to bilo ne ovo slovanje, nego kako se to zove... na slogove kada smo ih razdvajali, na primjer ne znam ruk-sak i to. Bilo je zanimljivo jer sam među prvima među prvima završavao to i dosta sam toga znao. I na likovnom mi je isto bilo zanimljivo jer sam tada mogao osloboditi svoju kreaciju i eto, bilo je zanimljivo i to. Glazbeni baš nije zato što su nas silili da učimo pjesme, a meni se to nije dalo, naravno pa sam onda zaboravljao i nisam znao tekst.

I: Kako si oslobađao svoju kreativnost na likovnom?

M: Znači, učiteljica nam nije davala kao sada ćete ovo tu nacrtati što sam ja nacrtala nego po svojoj volji nacrtajte to i to. Ne znam, na primjer jedanput smo imali zadatak neke najčudnije naočale što možete zamisliti i onda ja sam nabubao svega i svačega i onda me učiteljica još pohvalila za to kako sam lijepo to sve nacrtao i kako je bilo,... a simetrično su sa svake strane su bile, po jedan komad znači, ne znam. Ja se sjećam da sam nacrtao neke lasere na to i sa svake strane je bio po jedan i tako sve što sam napravio je bilo po jedan sa svake strane.

I: Dakle zadatak je bila simetrija?

M: Ne, ja sam to samo po svojoj volji.

I: I kako se tada osjećao, kada te pohvalila učiteljica?

M: Pa evo, bio sam vrlo sretan i ponosio sam se samim sobom.

I: Jel se to događalo često?

M: Pa, ne sjećam se baš dobro, ali mislim da je.

I: Samo pod likovnim ili i na drugim predmetima?

M: A ovisi kako kad sam dobro naučio lekciju. Na primjer za onu zadnju lekciju u drugom razredu prirode i društva, znači kad smo radili primorsku Hrvatsku onda, ono što sam baš dobro naučio. Znači meni kada se najmanje dalo mama me išla pitati, ajde da još jedanput ponovimo

i ajde da još jedanput ponovimo i onda sam, sve sam, sve sam odgovarao i umjesto drugih koji nisu znali apsolutno ništa jer se nisu spremili jer naravno, ne da im se učiti. Ja sam onda odgovarao umjesto njih i učiteljica mi je zaključila peticu za to.

I: Spomenuo si da si imao tri učiteljice. Možeš li se prisjetiti...

M: Prva mi je bila najbolja, to definitivno. Druga je bila katastrofalna. Kod nje nismo mogli apsolutno ništa. Malo zatrčiš po hodniku zove roditelje na roditeljski. Znači nju, nju ne samo ne samo da su djeca mrzila, nju su mrzili i roditelji. A onda je došla neka učiteljica koja pa tako, nije bila baš nešto, ali je bila u redu. Profesoricu iz engleskog, zbog nekog razloga sam baš jako volio. Svaki put kada je utrčala, mislim ušla u razred, ja sam je znao zagrliti jer bila je stvarno jako dobra prema nama. Mislim, barem prema meni. Ovisi kako 'ko je nju shvaćao.

I: Koju si učiteljicu najviše volio?

M: Prvu i iz engleskog.

I: Po čemu su one bile drugačije? Možeš mi reći o prvoj učiteljici.

M: Pa zato što je nastavu više svodila na to da se šaljivo nekako proba razumjeti lekcija i ne znam, dobivali smo često nekakve papire. Znači što..., što trebamo naučiti. Mislim kad smo radili slova onda nam je dala riječi na tom papiru, kao koje sve riječi počinju sa tim slovom i tako nešto slično.

I: Je li ti bilo lakše zbog toga učiti?

M: Malo je, iako znao sam sva slova i ponavljao sam to i prije škole, al' dobro.

I: Je li vam davala kakve papire i iz matematike ili iz prirode?

M: Ne.

I: Je li tebi davala nekakve posebne papire za nositi kući?

M: Ne, svi smo dobivali jednako. Al dobro, to ja mislim da oni nisu niti znali da ja imam ADHD. Točno i ne znam da l' se tada uopće ustanovilo da ja imam ADHD il' ne.

I: U redu, a daj mi reci zbog čega je ti je još bila najdraža ta učiteljica?

M: Prva?

I: Da, prva?

M: Pa sada kada razmislim, u sadašnjoj poziciji kakvoj jesam..., znači mi smo sada u srednjoj školi svi slobodni. Mi radimo, mislim ne mi i ja direktno, nego ovi iz mojega razreda rade svakakve nepodopštine i profesorici dođe da ih, eh ne znam, pošalje u stručnu službu ili da ih pošalje doma da više ih ne mora gledat.

I: U redu, a reci mi kako se prva učiteljica ponašala prema tebi?

M: Pa..., nije nam davala baš neke slobode previše.

I: Kako se prema tebi ponašala?

M: Aha, prema meni se dobro ponašala inače, ali eto.

I: Što to znači?

M: Amm, nije bila jako agresivna i nije bila... ne samo arogantna, nego bila je, bila je sve općenito dobra prema nama. Nije se previše derala na nas. Samo kada su ovi znali iz zadnje klupe pretjerat.

I: A je li vikala kad na tebe?

M: Ja mislim da ne. Sumnjam.

I: Na koji je način razgovarala s tobom?

M: Kada sam trebao pomoć ona mi je sve detaljno objašnjavala. Znači, to i to je nastalo zbog toga zato što je razlog taj i taj. Znači, sve je detaljno objasnila kada ja nisam i onda mi je davala, ne znam, drugi zadatak, ne znam... Tako znači da ja probam sam to shvatiti i ako nisam shvaćao ona mi je ponavljala ja mislim kol'ko je trebalo i... onda sam ja polako počeo shvaćati i onda sam ja razumio gradivo.

I: Jesu li to radile druga i treća učiteljica?

M: Ne.

I: Ne?

M: Ne. Druga, ja mislim da je bila jako lijena, u trećem razredu i ona je bila baš jako agresivna.

I: Što to znači?

M: Stalno se derala na nas. Svaku malu pogrešku koju smo napravili, odmah jedinica i zvanje roditelja na roditeljski. Znači bez ikakvog razloga. Pusti dijete da bude dijete, a ne sad da mora biti poslušan ko' da je u ne znam, bivšem Sovjetskom Savezu.

I: I kako si se ti osjećao tada u trećem razredu?

M: Mrzio sam ih.

I: Učiteljicu?

M: Mhm..

I: Kako je ona razgovarala s tobom?

M: Uhhhh, pa sada, stvarno se jako teško sjećam.

I: A zbog čega si se osjećao loše?

M: Ma ne, nego teško se sjećam. Ne znam, zaboravio sam već.

I: Ali to što kažeš da si ju mrzio..., zbog čega?

M: Nismo smjeli apsolutno ništa raditi. Znači, pod odmorom nema trčanja, pod satom ne smiješ pitat za gumicu, ne smiješ ništa napraviti. Znači, imaš svoj papir, buljiš u njega cijelo vrijeme i ne smiješ skinuti pogled s njega.

I: Što si ti sve radio pod satom, kako su izgledali uopće tvoj sati?

M: Moji sati, kada mi je bilo zanimljivo ja sam pratio i sve sam mogao napraviti, a kada mi je bilo manje zanimljivo ili kada nisam mogao shvaćati, počeo sam se ljutiti. Ne samo na gradivo nego i na samoga sebe. Kao, zašto ja to ne mogu shvatiti i onda sam počnem stvarati kao neka svoja pravila u glavi koja neću niti poštivati. Znači, na primjer..., kada nisam mogao razumjeti pisano zbrajanje... onda, a zašto ja ne bih mogao tu napisati da je ispod četiri a ne pet? Mislim, sada to malo ludo zvuči, ali ammm..., ja nisam shvaćao na koji princip ja zbrajam. Mislim, ja sam mogao zbrojiti ta dva broja, ali nisam ja znao kao, što se prebacuje kuda i ovo ono... ako znaš što mislim.

I: Jesi pitao učiteljicu kako to ide?

M: Jesam.

I: I, što je ona rekla na to?

M: A ovisi na primjer, kada sam mogao sam shvatiti onda sam nastavio ali kada nisam mogao shvatiti, onda onda sam pitao i učiteljica mi je objasnila.

I: Je li ti uvijek objasnila, isto kao ova prva učiteljica?

M: Stvarno, ne sjećam se previše.

I: U redu je. A jesi li se osjećao slobodnim pitati učiteljicu svakog puta kada ti nešto nije bilo jasno?

M: Pa ne baš zato što uvijek je tamo bio jedan čovjek, mislim jedna osoba koja me je provocirala od vrtića pa me znao izazivati, a profesorica, mislim učiteljica nije mogla ništa napraviti, samo mu reć' da se smiri. Iako ja sam naćuo da mi iza leća se smije pa me bilo sramota pitat.

I: Smijao ti se iza leća, a zbog ćega, moćeš li mi ponoviti?

M: Zato što kao ja manje znam od njega. On je navodno inteligentniji jer imao je sve petice cijelo vrijeme i bio je pametniji od mene u tom smislu, iako ja sam znao neke stvari više od njega. Ali u ovom predmetu, mislim slućaju, u ovom slućaju je znao više od mene..., ali na primjer, nije znao neke stvari koje ja nisam pokazivao. Znaći ja nisam pokazao kol'ko ja znam niti kol'ko ne znam. Ja sam tako bio malo povućeniji jer... novo je sve, iako je prvi, drugi razred, treći.

I: Dobro i što bi se onda dogodilo kada, rekao si što je sve ono radio...?

M: A provocirao me je i smijao bi mi se iza leća.

I: I kako bi to onda završilo?

M: Sa tućom jer namjerno me ide izazivati, ja ga hvatam, a pošto je bio malo..., trenirao je nogomet cijelo vrijeme pa je bio brži pa sam ga ja onda ćekao ćesto u zasjedama i onda sam ga... i onda sam mu vraćao. I onda je...

I: Na koji naćin si mu vraćao?

M: Tako što smo se pošorali i potukli i pohrvali.

I: Gdje, u učionici?

M: U učionici.

I: I što bi se onda dogodilo?

M: I onda bismo stali, kada bi ne znam, kada bi netko nekoga malo jače udario, ne bismo ga mi nastavili udarati nemilosrdno, nego bismo ga uvijek pitali kao... jesi dobro, jesi u redu i onda ako se snađe i ako je malo lukaviji, onda on nespremno napadne na primjer mene. Evo ja ću sada govoriti u primjeru kako je kod mene bilo. Znači, ja njega... udarim i on se, ponekad se pravi, ponekad ne. Kada se pravi da je ozlijeđen, onda... onda mi samo vrati na podao način..., a kada je za ozbiljno onda samo sjednemo, ispričamo se jedan drugome i odemo na svoja mjesta. I onda se tako ponavlja priča iz dana u dan.

I: To je dakle tako svaki dan bilo?

M: A skoro.

I: Je li za to ikada saznala učiteljica?

M: Je.

I: I što se onda dogodilo?

M: Neugodno mi je o tome razgovarati jer... ovaj, završio sam u stručnoj službi i...i umiješali su se ovi koji nisu bili u školi nego su bili onako kao...

I: Hajde mi ispričaj što se dogodilo?

M: Znači, ja se sjećam, jedanput sam ga tukao i počupao mu malo kosu.

I: Tko je započeo, iskreno?

M: K. je počeo. Znači, on je prvi počeo provocirat'

I: Na koji način?

M: Cijelo vrijeme mi se smije, izaziva me. Smijao se mojem prezimenu u smislu da je smišljao nadimke od toga... znači, nešto bezveze.

I: Je li se tako nešto često događalo?

M: Da, u vrtiću se dešavalo pa onda pošto smo išli u isti razred se ponavljalo

I: Samo je K. radio takve stvari?

M: I još... i još je Ante bio kod njega pošto su si oni bili dobri jer su bile malo jači u razredu, naravno baje, i onda kada mene isprovocirali, onda su vidjeli kako ja njega napadam. On jadan, siročče, nije se mogao braniti, a bio je jači od mene. Mislim, ovisi koliko je bio jači. Ja mislim da sam ja bio jači, ali o tom potom...

I: I što se onda dalje događalo?

M: I onda kada je učiteljica vidjela za to, a ja se nisam znao snać' jer naravno ako izađem van iz učionice da bacim kosu u WC školjku...

I: Koju kosu?

M: Njegovu. Pošto sam ga počupao.

I: To je bilo puno ili malo kose?

M: A... malo. Iako je, bila mu je jako tanka kosa. Moja je kosa puno deblja i teško ju je iščupat, ali njegova je bila tanka, pitaj kol'ko 0.000 milimetara. I onda ja kad sam mu malo iščupao kosu ja sam bacio u kantu za smeće i naravno našle su se cure koje su bile tužakalice i htjele su akciju. One su rekle kao evo tu je učiteljice, tu je kosa, tu je dokaz. I onda sam ja nadrapao i poslali su me u stručnu službu.

I: Kakva je bila učiteljica prema tebi kada se dogodila ta tuča?

M: Dobro pitanje, dobro pitanje. Učiteljica je sve shvaćala previše doslovno, ko' da sam ga išao ubiti sa nožem, ko' da sam ga išao zaklat a ne ko' da sam mu iščupao dvije-tri vlasi kose.

I: Kako je ona na to reagirala?

M: Tako što je pozvala fino roditelje .

I: Kakva je učiteljica bila prema tebi?

M: Bezobrazna i jako bahata... i prema svima. Znači, nemamo jednu zadaću, kec.

I: Dobro, ali ja te pitam u ovom slučaju. Sjećaš li se kako je reagirala?

M: Rekla je kao meni: „M., brzo u stručnu službu i reci kako je sve bilo.

I: Je li te ona pitala što je sve bilo?

M: Ne, samo me poslala.

I: Jesi li joj mogao nešto reći o tome?

M: Ne! Samo se izderala i rekla: “Brzo u stručnu službu.“

I: Dobro i onda si otišao u stručnu službu.

M: Naravno, morao sam... pod pritiskom jer naravno onda sam počeo plakati i njega je to „stvarno jako strašno boljelo“, mogu si zamislit. Ne'š ti dvije-tri vlasi kose.

I: Ne vjeruješ da ga je boljelo ili vjeruješ?

M: Ne, ne vjerujem da ga je boljelo. Bio sam sarkastičan. Pa evo, znači potukli smo se. Iako je on prvi započeo, ja sam isp'o krivac, a još su mi natovarili centar za socijalnu skrb i dolazili su nam dvoje osoba znači da se to ponovno desi, da me opet netko isprovocira da se potučemo i da ja nastradam i da mi opet pozovu centar za socijalnu skrb... Ah, kako se ne izrazim prosto, znači će istjerao bih ih iz kuće i zatvorio im vrata pred nosom.

I: Znači tako je završila ta tuča, odlaskom u stručnu službu.

M: I svaki dan ne, ja mislim svaki utorak i četvrtak nakon škole ili prije škole su dolazili... dolazili dvoje osobe iz tog centra za socijalnu skrb i... šta ja znam onda, onda su meni pomagali kao zadaće i izučavali kako se ja ponašam inače kod kuće i shvatili su da sam ja inače je dosta miran samo da me se ne smije previše izazivat.

I: Reci mi kako si se slagao s ostalim učenicima u razredu, sa svojim vršnjacima?

M: Pa bio sam si dobar samo sa dvoje osoba. Znači S. i F.. F. je otišao u Njemačku na kraju četvrtog razreda. Ostao mi je samo S.

I: A kakav si bio s ostalima?

M: Kako-tako, o tom-potom. Jesu tu, ali ne doživljam ih.

I: Djevojčice?

M: Djevojčice...

I: Jesi se slagao s djevojčicama?

M: Ne.

I: Što misliš zbog čega?

M: Zato što su bile nekako previše, joj nemoj ovo joj nemoj ono i bile su previše dosadne. Iako, ne bih baš rekao da sam bio zaljubljen u jednu nego... uh, opet ne znam način kako da se ne izrazim prosto. Znači, ja sam htio samo jednu stvar tada. Znam da je neprimjereno jako, a i bezobrazno od mene, ali to su tada bili moji osjećaji, nakon drugoga razreda me prošlo i zaboravio sam na tu priču i onda smo se ja i ta djevojčica samo... Evo, bili smo si u redu.

I: Jesi li imao neke prijatelje koji nisu išli s tobom u razred?

M: Ne.

I: Jesi li se viđao sa S. i F. izvan škole?

M: Ne.

I: Družili ste se dakle...

M: U školi.

I: I do dan-danas ste ostali prijatelji.

M: Da, iako se sada kada se vide, ne znam... F. i S. kada se vide, kada se nešto posvađaju počnu si psovati apsolutno sve po spisku, ali svejedno su si dobri i spavaju jedan kod drugoga i jer tako...

I: U redu. Reci mi je li često bilo problematičnih situacija s djecom?

M: Sa ostalom djecom, osim K. i A. ne.

I: U redu je. Reci mi, je li te često učiteljica prozivala za odgovaranje pred pločom?

M: Pa ne više niti manje nego ostalu djecu.

I: Što si više volio, odgovarati pred pločom ili pisati kontrolni?

M: Pa pred pločom definitivno više.

I: Zbog čega?

M: Zato što kada učiteljica vidi da sam napravio jednu malu pogrešku, ona mi kaže... kako i što i onda mi ipak možda da ocjenu malo više zato što ipak vidi da se ja trudim, ona vidi da ja pokušavam da... da ipak znam nešto a ne na testu samo napišem i onda ona si može mislit, ne znam što si ona sve može u glavi zamislit što ja razmišljam. Ne zna ona da l' sam ja naučio to dobro il' nisam.

I: Jesu bile bolje ocjene iz odgovaranja ili iz kontrolnih?

M: Iz odgovaranja,

I: Daj mi reci jel neka od te tri učiteljice, bilo koja, je li neka od njih možda došla provjeriti kako tebi ide pisanje kontrolnog?

M: Da, prva.

I: A druga i treća?

M: Treća... ja mislim da je, iako nisam siguran. Druga nikako.

I: I što bi onda bilo kada bi učiteljica došla do tebe dok pišeš?

M: Onda bi mi pomagala oko testa, da vidi kako ja napredujem, kako... kako razmišljam i... da l' mi ide to gradivo.

I: Jesi li ju mogao pitati da ti nešto objasni dok pišete kontrolni?

M: Ja mislim da sam smio i da sam to kako kad koristio. Ne znam, ja mislim da sam većinu toga i znao iako ponekad baš nije išlo, ponekad je, al' dobro.

I: Razumijem. Kada bi odgovarao pred pločom, rekao si da ti je učiteljica znala objasniti. Jel se to često događalo, da ti je trebala pojasniti nešto?

M: Pa mislim, ponekad me je znala ispraviti, ali nije baš previše često, ali malo je češće nego inače što bi trebalo.

I: A kakva su bila ostala djeca dok bi ti odgovarao?

M: Pa ne znam. Ili su radili neki zadatak ili su samo slušali kako ja odgovaram.

I: Jesu li bili mirni, jesi li mogao na miru odgovarati?

M: Pa, da.

I: Reci mi, kako ti je išlo rješavanje zadataka? Ne govorimo sada o kontrolom već o zadatcima koji su bili za vježbu.

M: Pa prva, druga godina ja mislim da je bilo u redu. Onda treća malo, malo zahtjevnije, četvrta još zahtjevnije. Pa išlo je.

I: Jesi li uvijek razumio što se od tebe u tim zadatcima traži ?

M: Pa ponekad baš i ne ponekad da. Inače su mi bili jednostavniji zadatci riječima nego ovi obični zato što je..., naravno uvijek se nalazi samo jedan zadatak i sve je jasno napisano, a ne sada kao što sad dobivamo zadatke. Znači on ima tol'ko nečega zašto ima tol'ko čega. Znači ponekad su nejasni, a ponekad ako imamo dobru učiteljicu, tj. profesoricu iz matematike kao što smo sada u prvom srednjem imali, onda je bilo sve jednostavno i sve je bilo lako.

I: Znači misliš da je o profesorici, o učiteljici ovisilo tvoje razumijevanje zadataka?

M: Da, da... I ovisi da l' će sada ona nabubati nešto što ne može niti dragi Bog razumjeti..., mislim sada još ću malo detaljnije to reći. Ovisi da li će profesorica dati nekakav zadatak koji će svakome biti lagan za razumjeti ili će ona staviti zadatak koji niti sama ne razumije.

I: A jesi li ti tada, od prvog do četvrtog razreda razumio zadatke??

M: Da, da. Riješeno, da. Iako su mi bili teži i više mi se dalo raditi zadatke riječima nego ove obične.

I: Što misliš, zašto je to bilo tako?

M: Zato što je inače u samo jednom tom zadatku samo jedan zadatak, a u ovim što su bili po zadatak jedan na primjer, onda ima a, b, c, d, e, f do... do z.

I: Jesi li stizao napisati sve te zadatke?

M: Pa... ovisi kako kad, ovisi kako kad.

I: O čemu je to ovisilo?

M: O gradivu i o tome kol'ko sam ja više bio skoncentriran i kol'ko mi se dalo.

I: Kako misliš, koliko si bio skoncentriran?

M: Ah, ako mi se nije baš neka lekcija sviđala onda ne znam, nisam mogao pratit. Zamišljao sam si nekakve scene samo se zabavim, da mi prođe vrijeme. Često sam se htio trgnuti, da barem malo pratim, ali ne mogu. Jednostavno kada mi se nešto ne da, ne mogu radit.

I: I što bi onda radio kada ti se nije dalo?

M: Nešto. Samo bih se zabaljio neku nasumičnu točku i gledao..., ne bih gledao u nju nego kroz nju. Znači, ja ko da bih sada se zagledao u ovu točku na zidu i u nju buljio iako ne bih buljio u nju nego kroz nju. Prozirno gledam kroz...

I: Što se događalo s tobom za to vrijeme dok si buljio?

M: Samo bih se zauzeo u jednu poziciju. Izgledalo bi k'o da pratim, k'o da sam naj..., u najvećoj pažnji, ovako nekakva poza... zamišljenosti. K'o da želim razumjeti to, ali ja razumijem ono što se meni vrti u glavi.

I: A što bi ti se vrtilo u glavi? Možeš li navesti jedan primjer?

M: Pa ne znam, pošto mene je tada isto zanimala tehnika, mene je zanimalo kako bih si ja mogao riješiti svoj motocikl da se mogu napokon voziti po brdu. Ili kakav si prvi auto uzeo, kako bih novce zaradio za to, zašto baš taj auto.

I: To je bilo od prvog do četvrtog razreda?

M: Da. Mislim i od prvog do sada drugog srednjeg, koji sam već.

I: Jel bi učiteljica primijetila da razmišljaš o nečem drugom?

M: Pa teško.

I: Je li se znalo dogoditi da ona primijeti ipak...

M: A... mislim da da, koliko me sjećanje služi. Mislim, služi mene sjećanje dobro samo što neke stvari smatram manje bitnim.

I: I što bi onda bilo?

M: A ne znam. Često sam znao znači, kada mi da zadatak, prvo idem od reda i počnem rješavati i onda imam najveću koncentraciju, pišem, pišem, pišem pa onda malo sporije pišem pa onda još sporije pišem pa još sporije i onda stanem. I onda izgleda kao da razmišljam o zadatku, a razmišljam o stotoj stvari. I učiteljica misli da ja baš, pošto sam ja sa olovkom na papiru, ali ja gledam kroz papir. Znači, ja uopće ne razumijem što ja gledam. Gledam u slova, ali ih ne razumijem iako sam Hrvat i gledam u hrvatski jezik. Znači, ja u to gledam, ali zamišljam si neku svoju scenu.

I: Što bi onda učiteljica napravila kada bi to primijetila?

M: Onda bi mi rekla, ne znam, pitala bi me: „M., jel ti rješavaš?“ i onda, ja ako bih bio iskren, onda bih rekao ne. Ako ne bih bio iskren, onda bih rekao da sam razmišljao o zadatku.

I: Što bi učiteljica napravila ako bi rekao da ne rješavaš?

M: Pitala bi me zašto i onda bih rekao zato što ne razumijem. Došla bi onda do mene i objasnila bi mi zadatak. Kraj priče.

I: I jesi li onda razumio zadatak?

M: Razumio bi zato što bi mi pokazala korak po korak tu vrstu zadataka i onda bih ja na drugom primjeru iste vrste zadataka probao pred njom to riješiti i onda ako je bilo sve u redu onda bih ja nastavio sa svojim poslom dalje.

I: Jesi li onda uspio riješiti većinu zadataka na taj način?

M: Da, često.

I: Jesi li radio nekad na satu s drugom djecom?

M: Uglavnom sam.

I: Ali neki puta si radio i s drugima neke zadatke? Recimo u paru ili u skupini.

M: Pa... kad smo radili u paru ja najčešće ne bih mogao raditi u paru zato što me... pa ne da me drugi ometaju kao na primjer moji suparnici, mislim ne moji suparnici, suučenicu. S njima ne bih mogao raditi zato što oni imaju svoje ideje, a ja imam svoju ideju i onda se nikako ne možemo slagati jer ja smatram da je moje najispravnije, a da njegovo je ispravno možda, ali ja njegov način ne razumijem.

I: Što misliš zbog čega nisi razumio?

M: Zato što svako kaže svoju ideju. Znači, a otprilike su oni imali nekakav kao rimejk, nešto su... Nauče lekciju i onda onih pokušavaju sebi lakše napraviti nešto da izračunaju ili da shvate. Na primjer ako se radi o prirodi, da moramo napraviti zajedno neku mapu onda... ne znam, nisam se mogao slagati sa ostalima zato što ja imam... jer ja sebi uvijek napravim prije nekakav mali raspored da se otprilike mogu ravnati s nečime kao što bih prvo, što bih zadnje, što bih u sredini. I nikada ne bih počeo na primjer od početka pa da ide logičkim redoslijedom nego uvijek... možda je prije bila sredina pa onda drugo kraj i onda bih tek na kraju zamišljao početak. Znači, sve je pobacano.

I: Jesu li učiteljice bile zadovoljne kada bi radio zadatke na način na koji ti želiš, na svoj način?

M: Pa ja mislim da je bilo sve u redu.

I: Sjećáš li se po čijem se na kraju radilo kada si radio s drugom djecom, po tvom ili po njihovom?

M: Ja mislim da nismo radili paru nego u grupama. Znači, barem nas je četvero bilo i onda ja nisam ništa radio nego sam samo zurio u njih pošto oni sve naravno bolje znaju od mene. Ja sam jednostavno odustao sa svojim idejama i samo čekao da se stvore rezultati. Znači ja čekam u leri pošto nitko mi nije dozvoljavao da ja kažem nešto nego oni svi naravno bolje znaju od mene i koga boli briga za mene. Tako je uvijek bilo. Znači, nitko nije htio mene slušati, svi su htjeli samo po svom i uvijek je ta grupa od troje. Znači, iako smo bili u četvero, ja sam bio izdvojen. Ja sam samo čekao, ako će on dobro napisati, ako će oni dobiti 5 dobit ću i ja. Ako dobiju tri, dobit ću i ja 3. Ali stvarno me nisu prihvaćali sa mojim idejama i najčešće ne bi bilo ni ničega zato što bi najčešće dobili petice i tako se ni nisam nešto žalio.

I: Kako ti je išlo pisanje domaćih zadaća od prvog do četvrtog razreda?

M: Trebao sam pomoć roditelja.

I: Uvijek?

M: Skoro uvijek. Jedino kada smo počinjali novu lekciju onda je bilo najlakše, ali kad su došli kompliciraniji zadatci onda sam trebao pomoć roditelja.

I: U čemu si sve trebao pomoć roditelja?

M: Matematika i sastavci.

I: Zašto?

M: Zato što... uvijek su tražili na jednu i pol stranu nečega da napišemo. Znači, nečega što ja nemam pojma o nečemu. Znači, oni su od nas tražili da mi napravimo nešto, svoju reviziju o nečemu o čemu nemamo blage veze.

I: Možeš li se sjetiti jednog primjera gdje ste trebali napisati sastavak?

M: Ja se samo sjećam jednoga primjera kada sam znao što ću napisati. Znači, što bi bilo kada učitelja ne bi bilo. To je bio naziv sastavka koji smo trebali napraviti. Znači sastav za domaću zadaću.

I: Kako je teklo pisanje sastavka?

M: Poteklo je tako što sam ja znao što ću napraviti i napravio sam i dobio sam odličnu ocjenu.

I: Sam si napisao cijeli sastavak ili?

M: Sam, ali uz kontrolu svojega roditelja, tj. majke.

I: Na koji način te mama kontrolirala?

M: A gledala je..., uvijek je htjela da je sve književno. Ona je uvijek htjela da je najbolje napisano u razredu. Znači iako, iako smo i ona i ja znali... da ja nisam najbolji u razredu, uvijek je htjela da je najbolje.

I: Je li tebi bilo važno da budeš najbolji u razredu?

M: Pa i ne baš. Mislim sada mi je jedino u tehničkoj, ali to je sad manje bitno jer govorimo od prvog do četvrtog.

I: Je li ti bilo važne kakve ćeš imati ocjene?

M: Pa bitno mi je bilo da nije ispod trojke iako sam uvijek sve, u prvom... od prvog do trećeg razreda sam se trudio za peticu i to baš maksimalno iako od prvog do drugog sam baš samo peticu htio. Nakon toga treći razred mi je bio u redu i četvorka, u četvrtom nije mi već bilo u redu trojka. Znači, prvi i drugi petica mi je bilo bitna, važna.

I: Je li ti uspijevalo...?

M: Kako kad.

I: O čemu je to ovisilo?

M: O ispitu.

I: O predmetu iz kojega pišeš ispit ili...?

M: O predmetu i što radimo na tom predmetu. Ako smo pisali test onda sam dobivao jed..., možda ocjenu manje ili..., ili bih dobio ocjenu kakvu sam htio ili bi dobio ocjenu manje. Znači, pet ili četiri.

I: Jesi li bio zadovoljan tada svojom ocjenom?

M: Sa četvorkom baš i nisam bio zadovoljan, ali petica naravno da da.

I: Jesi li uspio nešto napraviti po tom pitanju, ako si već htio bolju ocjenu?

M: Aaaaah..., probao sam više učiti, probao sam sve, al' ne. Ne ide.

I: Kako to misliš, ne ide?

M: Jednostavno ne ide. Ja sam trudim dobiti nešto, ali uvijek se desi to da ono što ja učim, mislim ne uvijek, ali znalo se desiti da ono što ja učim nema apsolutno veze ono što piše na testu, apsolutno nema veze.

I: A kako je teklo tvoje učenje? Iz čega si učio?

M: Iz bilježnice i iz udžbenika?

I: Jesi li znao što je najvažnije...?

M: Ne.

I: Pa kako si onda učio?

M: Učio sam tako što sam išao štrebati apsolutno cijeli udžbenik i cijelu bilježnicu.

I: Je li ti uspijevalo?

M: Pa uspijevao je za četvorku i za peticu u prvom i drugom razredu. U trećem i četvrtom ja mislim da je bilo za četvorku u redu i trojku, ovisi kako kad.

I: Kojih si ocjena imao najviše?

M: Četvorke i petice. Barem u mom primjeru, ne znam za ostalu djecu.

I: Da, da. Za tvoj primjer pitam. Jel te učiteljica često opominjala na satu?

M: Ne sjećam se.

I: A kada bi te opomenula, zbog čega bi te opomenula?

M: Valjda bi me opomenula zbog manjka koncentracije. Znači, ništa ne radim, jednostavno kada ne mogu više onda mi, onda me potakne da više radim.

I: Na koji način?

M: Kaže da se usredotočim na ono što radim i naravno zato što ja, ja nisam im'o, nisam se usudio previše toga reć. Inače da sam se usudio nešto više reć, ja bih rekao profesorice...učiteljice, meni ovo ne ide zato što jednostavno nemam koncentracije. Jer kako bih imao koncentraciju nakon, ne znam sad kol'ko smo sati imali i još je večer, gladan sam znači, ne mogu više razmišljati, ne da mi se razmišljati jer sam ja ljudsko biće. Imam i ja pravo na hranu, na vodu, na sve.

I: Ali se to nisi usudio reći. Ili jesi?

M: Ne, nisam se usudio inače bih sve to rekao. Vjerojatno bih opet završio u stručnu službu ili nešto pa bih onda i njima to isto tako rekao.

I: U kom trenutku ti je bilo dosta?

M: Najviše pred zadnji sat ili sredina. Znači, početak mi s najmanje dalo..., ili je to za ostatak, ne sjećam se. Samo malo, samo malo... znači...

I: I što bi se onda događalo kada bi ti bilo previše? Na koji način si osjećao da ti je previše?

M: Kada, kada već kada mi je nešto teško, onda jednostavno počnem osjećati k'o da mi se zagrijava tijelo. Znači, odjednom se jako zagrije i onda, onda se počinje hladiti i odmah opet se zagrije pa hladi pa opet zagrije. I onda, i onda kada se počne grijati moje tijelo znači, bez ikakvog razloga, samo pulsira ta toplina bez ikakvog razloga, a onda sam znao da mi je previše i onda sam samo odustao od svega, od svega. Jednostavno više to ne mogu raditi, ne želim.

I: I što si onda napravio?

M: Samo bih, stavio bih olovku na stol ili bih je držao u ruci i odmaknuo se od stola, samo se nogama odgurnem sa stolicom odozda i jednostavno... malo se odmorim.

I: A jesi li imao nekad potrebu malo se promeškoljiti ili si pomoći na neki način.

M: Da.

M: Kako?

I: Promeškoljiti se ili ustati se s mjesta.

M: Ustat se s mjesta, prohodati definitivno, ali ustat se s mjesta, baš onako da stojim bezveze nasred razreda, to mi nije palo na pamet.

I: A što se hodanja tiče...

M: Tražiti na WC, barem popit vode kada sam, kad mi već počne pulsirat toplina onda, onda postanem žedan i onda ne da mi se više. 'Oću barem malo protrčati, malo prohodat, a ne samo sjediti za, za stolom i raditi apsolutno ništa.

I: Je li to bilo često?

M: Često.

I: Jesu li te učiteljice puštale...

M: Druga nije apsolutno nikako, treća... ponekad, a prva me najviše puštala. Iako nije baš uvijek.

I: Je li ti bilo lakše kada bi se malo ustao?

M: Pa je, barem nakratko.

I: I što si sve radio?

M: Onda bih samo otišao do WC-a, ali bih protrčao ako ne gleda učiteljica, ako ne izađe da gleda što ja radim, da ne trčim ja možda po hodniku, da se možda ne bih slučajno spotaknuo ili popišao iza vrata.

I: Što bi ti najradije radio kada bi te pustile da napraviš što želiš?

M: Otišao bi na WC..., obavio što imam i vratio bih se nazad jer nemam što drugo. Inače da, da imam razmišljanje kakvo sada imam, ja bih se vjerojatno prošetao i to i negdje bio, samo ne u razredu.

I: Jesi li išao možda do knjižnice ili negdje drugdje?

M: Ne, ne jer se nisam usudio.

I: Je li te slala učiteljica negdje drugdje?

M: Ne.

I: Dobro M., sada ćemo završiti ovaj razgovor. Hvala ti na razgovoru, bio si stvarno dobar.

M: Može, hvala Bogu.

7. ZAKLJUČAK

Intervju s petnaestogodišnjim dječakom daje uvid u njegove teškoće u razrednoj nastavi izazvane simptomima ADHD-a. Te se teškoće manifestiraju kao nemogućnost koncentracije koje je dječak itekako svjestan i koja mu predstavlja zapreku u praćenju nastave.

„Evo tjelesni mi je bio najzanimljiviji, a ostalo kako kad. Kako kad se radi o lekciji koja mi je bila zanimljiva, koja nije pa eto tako sam i nasumično gubio koncentraciju i tako.,,

„Često sam znao znači, kada mi da zadatak, prvo idem od reda i počnem rješavati i onda imam najveću koncentraciju, pišem, pišem, pišem pa onda malo sporije pišem pa onda još sporije pišem pa još sporije i onda stanem.“

Zaboravljanje je također jedan od simptoma poremećaja koji se javlja u dječaka. Ono utječe na izvršavanje njegovih obaveza i sudjelovanje u aktivnostima na nastavi.

„Znači bio sam isto bezbrižan i zaboravljao sam na domaće zadaće. Znači ja sam to sve kompletno izbacio iz glave, iako ne znam evo, samo mi je, prošlo mi je kroz glavu i zaboravljao sam domaće zadaće.“

„Glazbeni baš nije zato što su nas silili da učimo pjesme, a meni se to nije dalo naravno pa sam onda zaboravljao i nisam znao tekst.,,

Dječak spominje i drugačiji pristup u rješavanju zadataka u odnosu na druge učenike. On ima drugačije zamisli i ideje o zadacima te svoju vlastitu logiku kojom se vodi prilikom rada. Ta različitost mu otežava rad s drugim učenicima jer nailazi na odbacivanje njegovih zamisli i odbijanje vršnjaka da ga prihvate kao člana skupine tijekom rada.

„I nikada ne bih počeo na primjer od početka pa da ide logičkim redoslijedom nego uvijek... možda je prije bila sredina pa onda drugo kraj i onda bih tek na kraju zamišljao početak. Znači, sve je pobacano.“

„S njima ne bih mogao raditi zato što oni imaju svoje ideje, a ja imam svoju ideju i onda se nikako ne možemo slagati jer ja smatram da je moje najispravnije, a da njegovo je ispravno možda, ali ja njegov način ne razumijem.“

„Znači, barem nas je četvero bilo i onda ja nisam ništa radio nego sam samo zurio u njih pošto oni sve naravno bolje znaju od mene. Ja sam jednostavno odustao sa svojim idejama i samo čekao da se stvore rezultati. Znači ja čekam u leri pošto nitko mi nije dozvoljavao da ja kažem nešto nego oni svi naravno bolje znaju od mene i koga boli briga za mene. Tako je uvijek bilo. Znači, nitko nije htio mene slušati, svi su htjeli samo po svom i uvijek je ta grupa od troje. Znači, iako smo bili u četvero, ja sam bio izdvojen.“

Slabije razumijevanje zadataka dovodi do potrebe za dodatnom pomoći učiteljice ili roditelja u radu. Ta pomoć mu omogućuje da shvati što se u zadatku od njega traži i da dalje u radu nastavi sam.

„Razumio bi zato što bi mi pokazala korak po korak tu vrstu zadataka i onda bih ja na drugom primjeru iste vrste zadataka probao pred njom to riješiti i onda ako je bilo sve u redu onda bih ja nastavio sa svojim poslom dalje.“

„I: Kako ti je išlo pisanje domaćih zadaća od prvog do četvrtog razreda?“

M: Trebao sam pomoć roditelja.

I: Uvijek?

M: Skoro uvijek. Jedino kada smo počinjali novu lekciju onda je bilo najlakše, ali kad su došli kompliciraniji zadatci onda sam trebao pomoć roditelja.“

Dječak se trudi biti pažljiv na nastavi, ali to mu često ne uspijeva jer ukoliko ga nešto ne zanima, prestaje pratiti nastavu i radije se bavi razmišljanjem o njemu važnim stvarima. To ukazuje na potrebu da se sadržaj prezentira na što zanimljiviji i dinamičniji način kako bi se potakao interes učenika i njegova želja za sudjelovanjem u radu.

„Moji sati, kada mi je bilo zanimljivo ja sam pratio i sve sam mogao napraviti, a kada mi je bilo manje zanimljivo ili kada nisam mogao shvaćati, počeo sam se ljutiti. Ne samo na gradivo nego i na samoga sebe.“

„Ah, ako mi se nije baš neka lekcija sviđala onda ne znam, nisam mogao pratiti. Zamišljao sam si nekakve scene samo se zabavim, da mi prođe vrijeme. Često sam se htio trgnuti, da barem malo pratim, ali ne mogu. Jednostavno kada mi se nešto ne da, ne mogu raditi.“

„Pa ne znam, pošto mene je tada isto zanimala tehnika, mene je zanimalo kako bih si ja mogao riješiti svoj motocikl da se mogu napokon voziti po brdu. Ili kakav si prvi auto uzeo, kako bih novce zaradio za to, zašto baš taj auto.“

Dječak opisuje i fizičku manifestaciju motoričkog nemira koji također utječe na njegovo praćenje nastave. Osjećaj nemira i potreba za kretanjem nešto su na što dijete s ADHD-om ne može utjecati i što teško kontrolira, stoga je potrebno da učitelj pomogne djetetu i dozvoli mu da se kreće. Time kod djeteta osigurava smanjenje utjecaja simptoma hiperaktivnosti i posljedično, njegovo bolje i veće sudjelovanje u nastavi.

„Kada, kada već kada mi je nešto teško, onda jednostavno počnem osjećati k'o da mi se zagrijava tijelo. Znači, odjednom se jako zagrije i onda, onda se počinje hladiti i odmah opet se zagrije pa hladi pa opet zagrije. I onda, i onda kada se počne grijati moje tijelo znači, bez ikakvog razloga, samo pulsira ta toplina bez ikakvog razloga, a onda sam znao da mi je previše i onda sam samo odustao od svega, od svega. Jednostavno više to ne mogu raditi, ne želim.“

„Oću barem malo protrčati, malo prohodat, a ne samo sjediti za, za stolom i raditi apsolutno ništa.“

„Onda bih samo otišao do WC-a, ali bih protrčao ako ne gleda učiteljica, ...“

Dječak po sjećanju pruža uvid i u njegov doživljaj učiteljica i njihovih postupaka u nastavi te njegov odnos s vršnjacima iz razreda. Opisi situacija na nastavi pokazuju različite pristupe učiteljica u radu i njihov različit senzibilitet prema djetetu s ADHD-om te utjecaj tih postupaka na samo dijete. Dječak dobro reagira na postupke prve učiteljice, a ti postupci uključuju omogućavanje dječaku da se kreće, provjeravanje kako dječak napreduje u radu i pružanje dodatnih pojašnjenja i pomoći kada je potrebno. Dječak opisuje i obilježja autoritativnog stila vođenja razreda kod ove učiteljice koji se smatra najpoželjnijim i najefikasnijim.

„Prva mi je bila najbolja, to definitivno.“

„Pa zato što je nastavu više svodila na to da se šaljivo nekako proba razumjeti lekcija i ne znam, dobivali smo često nekakve papire. Znači što ...,“

što trebamo naučiti. Mislim kad smo radili slova onda nam je dala riječi na tom papiru, kao koje sve riječi počinju sa tim slovom i tako nešto slično.,,

„Pa..., nije nam davala baš neke slobode previše.“

„Amm, nije bila jako agresivna i nije bila... ne samo arogantna, nego bila je, bila je sve općenito dobra prema nama. Nije se previše derala na nas. Samo kada su ovi znali iz zadnje klupe pretjerat.“

„Onda bi mi pomagala oko testa, da vidi kako ja napredujem, kako... kako razmišljam i... da l' mi ide to gradivo.“

„Kada sam trebao pomoć ona mi je sve detaljno objašnjavala. Znači, to i to je nastalo zbog toga zato što je razlog taj i taj. Znači, sve je detaljno objasnila kada ja nisam i onda mi je davala, ne znam, drugi zadatak, ne znam... Tako znači da ja probam sam to shvatiti i ako nisam shvaćao ona mi je ponavljala ja mislim kol'ko je trebalo i... onda sam ja polako počeo shvaćati i onda sam ja razumio gradivo.“

Druga učiteljica prema dječakovim navodima pokazuje obilježja autoritarnog stila u upravljanju razredom što kod dječaka izaziva odbojnost prema njoj. Također se primjećuje i nedostatak razumijevanja za dječakove teškoće izazvane ADHD-om čime dolazi do izostanka pomoći koja mu je potrebna za napredovanje u radu.

„Druga je bila katastrofalna. Kod nje nismo mogli apsolutno ništa. Malo zatrčiš po hodniku zove roditelje na roditeljski. Znači nju, nju ne samo ne samo da su djeca mrzila, nju su mrzili i roditelji.“

„Druga, ja mislim da je bila jako lijena, u trećem razredu i ona je bila baš jako agresivna.“

„Stalno se derala na nas. Svaku malu pogrešku koju smo napravili, odmah jedinica izvanje roditelja na roditeljski. Znači bez ikakvog razloga. Pusti dijete da bude dijete, a ne sad da mora biti poslušan ko' da je u ne znam, bivšem Sovjetskom Savezu.“

„Nismo smjeli apsolutno ništa raditi. Znači, pod odmorom nema trčanja, pod satom ne smiješ pitat za gumicu, ne smiješ ništa napraviti. Znači, imaš svoj papir, buljiš u njega cijelo vrijeme i ne smiješ skinuti pogled s njega.“

Prema dječaku, kod treće učiteljice se ne prepoznaje često korištenje individualiziranih postupaka u nastavi, ali se ne prepoznaju ni znakovi autoritarnosti pa je njen stav dječaku prihvatljiviji.

„A onda je došla neka učiteljica koja pa tako, nije bila baš nešto, ali je bila u redu.“

„Treća... ja mislim da je, iako nisam siguran.“ (Odgovor na pitanje je li treća učiteljica provjeravala kako napreduje prilikom pisanja kontrolnog rada.)

Tijekom intervjua se događa da dječak ne razumije pitanje, daje odgovore koji nisu u potpunosti povezani s pitanjem ili navodi što bi on napravio, a ne što se uistinu dogodilo.

„I: Kako je ona na to reagirala?“

M: Tako što je pozvala fino roditelje .

I: Kakva je učiteljica bila prema tebi?

M: Bezobrazna i jako bahata... i prema svima. Znači, nemamo jednu zadaću, kec.

I: Dobro, ali ja te pitam u ovom slučaju. Sjećaš li se kako je reagirala?

M: Rekla je kao meni: „M., brzo u stručnu službu i reci kako je sve bilo.“

Kada govori o postupcima učiteljica ili vršnjaka, trudi se tonom glasa, izrazima i ponavljanjima pružiti sliku kako drugi preuveličavaju i pretjerano reagiraju dok svoje postupke ponešto umanjuje. Iako je cilj intervjua ispitati dječakov subjektivni doživljaj, postavlja se pitanje što se sve uistinu objektivno dogodilo.

„Učiteljica je sve shvaćala previše doslovno, ko' da sam ga išao ubiti sa nožem, ko' da sam ga išao zaklat a ne ko' da sam mu iščupao dvije-tri vlasi kose.“

Dječak navodi kako prijateljske odnose razvija samo s dvojicom vršnjaka iz razreda, ali i kako se ti odnosi ne nastavljaju van škole što ukazuje na njegovo slabije socijalno funkcioniranje. Izostanak društva vršnjaka dovodi do djetetovog osamljivanja, a to može imati negativan utjecaj na njegovo psihičko zdravlje.

„Pa bio sam si dobar samo sa dvoje osoba. Znači S. i F.. F. je otišao u Njemačku na kraju četvrtog razreda. Ostao mi je samo S.“

„I: Jesi li se viđao sa S. i F. izvan škole?“

M: Ne.

I: Družili ste se dakle...

M: U školi.“

Uvid u razmišljanja, stavove i doživljaje jednog djeteta s ADHD-om pomaže u razumijevanju ovog poremećaja u razvoju i ukazuje na to koliko se još može naučiti o njemu. Iz intervjua se može uočiti da ADHD utječe na dječakovo funkcioniranje u nastavi i otežava mu proces usvajanja znanja. Pozitivan stav učitelja i upotreba individualiziranih postupaka pridonose dječakovom boljem funkcioniranju i napretku u učenju. S druge strane, učiteljev negativan stav i autoritaran stil vođenja razreda uz ignoriranje djetetovih teškoća uzrokuju kod dječaka odbojnost prema učitelju i slabije funkcioniranje u nastavi bez obzira na njegove stvarne mogućnosti. Ovaj primjer pokazuje koliko je važna učiteljeva primjena individualiziranih postupaka za djetetov napredak i ostvarivanje odgojno-obrazovnih mogućnosti. Uz autoritativno vodstvo i adekvatnu pomoć djeca s ADHD-om mogu ispuniti sva obrazovna očekivanja, steći samopouzdanje i razviti pozitivnu sliku o sebi i svojim mogućnostima.

8. LITERATURA

- Američka Psihijatrijska Udruga, (2015). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, peto izdanje, DSM-5*. Naklada Slap.
- Barkley, R. (2016). *Managing ADHD in school: The best evidence-based methods for teachers*. Eau Claire, PESI Publishing & Media
- Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: Odabrane teme*. Sveučilište u Zagrebu.
- Catalá-López, F., Hutton, B., Núñez-Beltrán, A., Page, M. J., Ridao, M., Macías Saint-Gerons, D., Catala, M. A., Tabarés-Seisdedos, R., Moher, D. (2017). The pharmacological and non-pharmacological treatment of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: A systematic review with network meta-analyses of randomized trials. *PLOS ONE*, 12(7), e0180355. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0180355>
- Delić, T. (2001). Poremećaj pažnje i hiperaktivnost (ADHD), *Kriminologija & socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 9(1-2), 1-10. <https://hrcak.srce.hr/clanak/145676>
- Dort, M., Strelow, A., Schwinger, M., & Christiansen, H. (2020). What teachers think and know about ADHD: Validation of the ADHD-school-expectation questionnaire (ASE). *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843142>
- DuPaul, G. J., Ervin, R. A., Hook, C. L., McGoey, K. E. (2013). Peer tutoring for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on classroom behavior and academic performance, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(4), 579-592. <https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-579>
- Ferek, M. (2013). *Hiperaktivni sanjari: Drugačiji, lošiji, bolji*. Udruga buđenje.
- Gaastra, G. F., Groen, Y., Tucha, L., Tucha, O., (2016). The effects of classroom interventions on off-task and disruptive classroom behavior in children with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *PLOS ONE* 11(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148841>
- Hong, Y. (2008). Teachers' perceptions of young children with ADHD in Korea. *Early Child Development and Care*, 178(4), 399–414. <https://doi.org/10.1080/03004430701321829>

- Honkasilta, J., Vehkakoski, T., Vehmas, S. (2016). "The teacher almost made me cry" Narrative analysis of teachers' reactive classroom management strategies as reported by students diagnosed with ADHD, *Teaching and Teacher Education*, 55, 100-109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.009>
- Jurin, M., Sekušak-Galešev, S. (2008). Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD) – multimodalni pristup, *Paediatrica Croatica*, 52(3), <https://hrcak.srce.hr/29620>
- Kocijan-Hercigonja, D., Buljan-Flander, G., Vučković, D. (1997). *Hiperaktivno dijete: Uznemireni roditelji i odgajatelji*. Naklada Slap.
- Konvencija o pravima djeteta, (1991; 1993; 1997). Službeni list, 15/90; Narodne novine, br. 12/93; 20/97. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/1997_11_20_135.html
- Konvencija o pravima osoba s invaliditetom. (2007). Narodne novine, br. 6/07. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2007_06_6_80.html
- Kostelnik, M. J., Onaga, E., Rohde, B. i Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama: Priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Educa
- Lauth, G. W., Schlottke, P. F., Naumann, K. (2008). *Neumorna djeca, bespomoćni roditelji*. Mozaik knjiga d.o.o.
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59(1), 14–19. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>
- Paradžik, Lj., Kordić, A., Biško, A., Ercegović, N., Karapetrić Bolfan, Lj., Boričević Maršanić, V., (2017). Kognitivno-bihevioralni tretman djeteta s hiperkinetskim poremećajem. *Socijalna Psihijatrija*, 45(3), 217-225, <https://hrcak.srce.hr/190352>
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne novine 24/15
- Phelan, T.W. (2005). *Sve o poremećaju pažnje: simptomi, dijagnoza i terapija u djece i odraslih*. Ostvarenje.
- Reiber, C., McLaughlin, T. F., (2004). Classroom interventions: Methods to improve academic performance and classroom behavior for students with attention-deficit/hyperactivity disorder, *International Journal of Special Education*, 9(1), 1-15. <https://textarchive.ru/c-1067902-pall.html>

- Skočić Mihić, S., Sekušak-Galešev S., Kehonjić, S., (2021). Učiteljska procjena znanja o simptomima, etiologiji i tretmanu ADHD-a, *Metodički Ogledi* 28(2), 171-191. <https://doi.org/10.21464/mo.28.2.6>
- Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*, (2021). MZO <https://mzo.gov.hr/dokumenti/10?trazi=1&tip2=5&datumod=&datumdo=&pojam=&page=25>
- Strelow, A. E., Dort, M., Schwinger, M., Christiansen, H., (2020). Influences on pre-service teachers' intention to use classroom management strategies for students with ADHD: A model analysis, *International Journal of Educational Research*, 103, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101627>
- Tymms, P., & Merrell, C. (2011). ADHD and academic attainment: Is there an advantage in impulsivity? *Learning and Individual Differences*, 21(6), 753–758. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.014>
- UNICEF (2017). *Inkluzivno obrazovanje: Kako razumjeti članak 24. Konvencije o pravima osoba s invaliditetom*. <https://www.unicef.org/croatia/izvjesca/inkluzivno-obrazovanje>
- Velki, T., Cimer, R., (2011). Primjena teorije ekoloških sustava u radu s djetetom s ADHD-om, *Klinička psihologija*, 4(1-2), <https://hrcak.srce.hr/clanak/233762>
- Velki, T. (2012). *Priručnik za rad s hiperaktivnom djecom u školi*. Naklada Slap.
- Velki, T., Užarević, Z., Dubovicki, S., (2019). Samoprocijenjeni simptomi ADHD-a kao rizični čimbenici prilagodbe u osnovnoj školi, *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 28(3), <https://doi.org/10.5559/di.28.3.07>
- Wiener, J., Daniels, L., (2015). School experiences of adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder, *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), <https://doi.org/10.1177/0022219415576973>
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne novine br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10 – ispr, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 7/17, 68/18, 98/19, 64/20

9. PRILOZI

<i>Slika 1</i> Upitnik za osnovnu procjenu problema u ponašanju	17
<i>Slika 2</i> Primjer dnevnog izvještaja za roditelje	19
<i>Slika 3</i> Predložak teksta koji se daje učeniku umjesto diktata	27
<i>Slika 4</i> Riješeni primjer zadatka	27
<i>Slika 5</i> Primjer radnog listića za sve učenike	28
<i>Slika 6</i> Primjer prilagođenog radnog listića	28

9.1. Popis pitanja

Popis pitanja prikazuje okvir u kojemu bi se po mogućnosti ispitala područja koja su od interesa u ovom istraživanju. Dio pitanja je uspješno postavljen tijekom intervjua, međutim neka od njih nisu postavljena zbog dječakovog zamora nastalog tijekom intervjua i potrebom da se on prekine.

1. Možeš li se prisjetiti kako si se osjećao kada bi razmišljao o školi prije nego si krenuo u prvi razred?
2. Kako ti je bilo u školi kada si krenuo u 1. razred? Kako si se osjećao?
3. Je li ti bilo zanimljivo u školi?
4. Zbog čega si sve volio ići u školu?
5. Kada si prestao voljeti školu? (Potpitanje: Zbog čega, što se sve dogodilo?)
6. Koji si predmet najviše volio?
7. Kako ti je bilo pod matematikom, hrvatskim i prirodom?
8. Gdje si sjedio u učionici?
9. Jesi li mogao biti miran cijeli sat?
10. Što se događalo kada ti je bilo previše? (Potpitanje: Što bi tada napravila učiteljica?)
11. Jesi li volio svoju učiteljicu? (Potpitanja: Kako se ponašala prema tebi, na koji je način razgovarala s tobom?)
12. Je li se događalo da te učiteljica opominje? (Potpitanja: Zbog čega? Je li te samo opomenula ili bi te i dotaknula? Što bi ti onda napravio? Što se događalo kada bi ti se opet to ponovilo? Što bi tada učiteljica napravila? Jeste li imali razredna pravila, jesi li ih se pridržavao? Ako, ne zašto?)
13. Je li te učiteljica često prozivala da daš odgovore?
14. Kako je izgledalo tvoje odgovaranje pred pločom? (Potpitanje: jesi li razumio što te učiteljica pita ili je morala ponoviti i objasniti?)
15. Kakva su bila druga djeca dok bi odgovarao? (Potpitanje: Je li ti kada bilo neugodno dok odgovaraš?)
16. Kako ti je išlo rješavanje zadataka u školi ili pisanje sastavaka?
17. Jesi li uvijek razumio što se od tebe traži u zadacima?
18. Jesi li stizao napraviti zadatke na vrijeme?
19. Jesi li pod matematikom imao nekakve kuglice za pomoć u računanju ili nešto slično?
20. Jesi li dobivao nagrade za riješene zadatke ili dobro ponašanje?

21. Jesu li nekada bile i kazne (Potpitanje: Je li te učiteljica upozorila prije kazne)?
22. Što si više volio, pisanje ispita ili odgovarati i zašto?
23. Je li učiteljica dolazila do tebe dok si pisao ispit? (Potpitanje: Jesi li ju mogao pitati ako nešto nisi razumio?)
24. Jesi li radio kad s drugom djecom (u paru ili grupa)? (Potpitanje: Kako je to izgledalo?)
25. Je li ti trebalo puno vremena za pisanje domaćih zadaća ili bi brzo završio?
26. Ocijeni koliko ti je vremena bilo potrebno za učenje? (Potpitanja: Iz čega si učio? Kako si znao što je najvažnije za naučiti? Je li ti učiteljica kada davala podvučene tekstove ili kraće tekstove?)
27. Jesi li redovito donosio zadaće u školu, pribor, novce za izlet i slično? (Potpitanje: Što bi učiteljica rekla na to?)
28. Kako ti je bilo s drugom djecom u razredu? (Potpitanje: Znaš li što su mislili o tebi?)
29. Koliko si prijatelja imao u razredu? (Potpitanja: Jesu li to bile djevojčice ili dječaci? Što si sve radio s prijateljima? Jeste li ostali dugo prijatelji?)
30. Jesi li imao prijatelje koji nisu išli s tobom u razred?
31. Jesi li ikada imao problema s drugom djecom? (Potpitanja: Zašto misliš da je dolazilo do problema? Jesi li se mogao suzdržati u tim napetim situacijama?)
32. Kako se učiteljica ponašala kada bi bilo problema s drugim učenicima?

10. IZJAVA O IZVORNOSTI RADA

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

Kristina Palić