

RAZLIKE U SIMPTOMIMA IMPULZIVNOSTI/HIPERAKTIVNOSTI, EMOCIONALNIH PROBLEMA, NEPAŽNJE I ANTISOCIJALNOSTI S OBZIROM NA PROCIJENJENE POTREBE ZA DODATNOM POMOĆI U UČENJU I KOREKCIJE PONAŠANJA

Varda, Stojanka

Master's thesis / Diplomski rad

2018

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:969597>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-26**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Stojanka Varda

**RAZLIKE U SIMPTOMIMA IMPULZIVNOSTI/HIPERAKTIVNOSTI,
EMOCIONALNIH PROBLEMA, NEPAŽNJE I ANTISOCIJALNOSTI S
OBZIROM NA PROCIJENJENE POTREBE ZA DODATNOM POMOĆI U
UČENJU I KOREKCIJE PONAŠANJA**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2018.

SVEUČILIŠTE U RIJECI UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

**Razlike u simptomima impulzivnosti/hiperaktivnosti, emocionalnih problema,
nepažnje i antisocijalnosti s obzirom na procijenjene potrebe za dodatnom
pomoći u učenju i korekcije ponašanja**

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Učenici s poremećajima u ponašanju

Mentor: doc. dr. sc. Nataša Vlah

Student: Stojanka Varda Matični broj: 0299007941

U Rijeci,

srpanj, 2018.

Zahvaljujem se mentorici doc. dr. sc. Nataši Vlah na prihvaćenoj temi, izdvojenom vremenu, uloženom trudu i stručnoj pomoći pri realizaciji ovog diplomskog rada. Također, posebnu zahvalu upućujem i kolegama doc. dr. sc. Nataše Vlah sa srodnih fakulteta radi ukazane pomoći prilikom provođenja istraživanja.

Zahvaljujem se svim ravnateljima, stručnim suradnicima i učiteljima/učiteljicama osnovnih škola u kojima je provedeno istraživanje na ukazanoj pomoći i podršci tijekom provođenja istog.

Zahvaljujem se svojoj obitelji i najbližim prijateljima na nesebičnoj podršci koju su mi pružali tijekom akademskog putovanja, a posebice tijekom izrade diplomskog rada.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentoricom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.

Vlastoručni potpis:

SAŽETAK

Temeljni cilj rada bio je utvrditi postoje li razlike u simptomima impulzivnosti/hiperaktivnosti, nepažnje, emocionalnih problema i antisocijalnosti s obzirom na procijenjenu potrebu za pružanjem dodatne pomoći u učenju i korekciji ponašanja. U provedenom istraživanju sudjelovalo je 1087 ispitanika, odnosno razrednici su ispunili upitnike za 1087 učenika za koje procjenjuju teškoće u ponašanju. Istraživanje se provelo u 12 županija Republike Hrvatske: Koprivničko-križevačka, Sisačko-moslavačka, Varaždinska, Primorsko-goranska, Međimurska, Osječko-baranjska, Vukovarsko-srijemska, Brodsko-posavska, Ličko-senjska, Splitsko-dalmatinska, Dubrovačka, Zagrebačka i u gradu Zagrebu. Razrednici su ispunjavali Upitnik za učitelje u kojemu se nalazi i Skala simptoma ponašanja učenika. Faktorskom analizom dobivene su četiri dimenzije učenikovog ponašanja: Impulzivnost/hiperaktivnost, Emocionalni problemi, Nepažnja i Antisocijalnost. Hipoteze rada analizirane su deskriptivnom analizom, korelacijskom analizom i analizom razlika.

Prema rezultatima utvrđeno je da postoje razlike u simptomima impulzivnosti/hiperaktivnosti, nepažnje, emocionalnih problema i antisocijalnosti s obzirom na procijenjenu potrebu za pružanjem dodatne pomoći u učenju i korekciji ponašanja. Razrednici procjenjuju da je dodatna pomoć u učenju potrebna učenicima koje smatraju suspektnima na deficit pažnje, na emocionalne probleme i na impulzivnost/hiperaktivnost. Dodatnu pomoć u korekciji ponašanja procjenjuju potrebnom za učenike koji su suspekti na antisocijalnost, na impulzivnost/hiperaktivnost i nepažnju.

Rezultati ovog istraživanja mogu pomoći u boljem razumijevanju potrebe za pružanjem dodatne podrške u učenju i korekciji ponašanja učenicima koji iskazuju simptome impulzivnosti/hiperaktivnost, nepažnje, emocionalnih problema i/ili antisocijalnosti.

Ključne riječi: impulzivnost/hiperaktivnost, nepažnja, emocionalni problemi, antisocijalnost, dodatna pomoć u učenju i korekciji ponašanja

SUMMARY

The basic aim of this research was to determine whether there are any differences in symptoms of impulsivity/hyperactivity, inattentiveness, emotional problems and unsociableness considering the estimated need for additional help in learning and behavioral correction. In this research participated 1087 pupils who were evaluated by their teachers. The survey was conducted in 12 counties of the Republic of Croatia: Koprivničko-križevačka, Sisačko-moslavačka, Varaždinska, Primorsko-goranska, Međimurska, Osječko-baranjska, Vukovarsko-srijemska, Brodsko-posavska, Ličko-senjska, Splitsko-dalmatinska, Dubrovačka, Zagrebačka and in city Zagreb. Teachers fulfilled the Teachers' Questionnaire which also had a Scale of the pupil's behavioral symptoms. Factor analysis showed four dimensions of behavior: Impulsiveness/Hyperactivity, Emotional Problems, Inattentiveness and Unsociableness. The hypotheses of this empirical research were analyzed by descriptive analysis, correlation analysis, and analysis of differences.

According to the results, there are differences in symptoms of impulsivity/hyperactivity, inattentiveness, emotional problems and unsociableness considering the estimated need for additional help in learning and behavioral correction. Teachers estimate that additional help in learning is needed for students who are considered susceptible to attention deficit, emotional problems, and impulsivity/hyperactivity. Additional help in behavioral correction is needed for students who are susceptible to unsociableness, impulsive/hyperactivity and inattentiveness.

Results of this research can be helpful because they provide better understanding the need for additional help in learning and in changing behavior for pupils who show symptoms of impulsivity/hyperactivity, neglect, emotional problems and unsociableness.

Key words: impulsivity / hyperactivity, neglect, emotional problems, unsociableness, additional help in learning and behavioral correction

SADRŽAJ

1.	UVOD	1
1.1.	Simptomi impulzivnosti, hiperaktivnosti, emocionalnih problema i antisocijalnosti	2
1.1.1.	Impulzivnost	5
1.1.2.	Hiperaktivnost	6
1.1.3.	Nedostatak pažnje.....	8
1.1.4.	Emocionalni problemi	10
1.1.5.	Antisocijalnost.....	11
1.2.	Kompetencije i stavovi učitelja u radu s učenicima s teškoćama u ponašanju	12
1.2.1.	Definicija teškoća u ponašanju	13
1.2.2.	Dosadašnja istraživanja o kompetencijama učitelja u radu s učenicima s teškoćama u ponašanju 16	
1.2.3.	Dosadašnja istraživanja o uvjetima rada učitelja u radu s učenicima s teškoćama u ponašanju 19	
1.3.	Dodatna pomoć učenicima s teškoćama	20
1.3.1.	Dodatna pomoć učenicima s teškoćama u ponašanju	20
1.3.2.1.	Dodatna pomoć u učenju	23
1.3.2.2.	Dodatna pomoć u korekciji ponašanja	25
1.3.2.	Uloga škole kao socijalizacijske institucije u svakodnevnom funkcioniranju učenika s teškoćama u ponašanju.....	26
2.	SVRHA, CILJEVI I HIPOTEZE	29
2.1.	Svrha istraživanja	29
2.2.	Ciljevi i hipoteze istraživanja	29
3.	METODA.....	31
3.1.	Uzorak sudionika.....	31
3.1.1.	Uzorak razrednika (učitelja)	32
3.1.2.	Uzorak učenika	33
3.2.	Mjerni instrument	37
3.3.	Postupak prikupljanja podataka.....	40
3.4.	Obrada podataka.....	41
4.	REZULTATI.....	43
4.1.	Potreba za dodatnom pomoći	43
4.2.	Deskriptivni pokazatelji simptoma	44
4.3.	Razlike u procijenjenoj potrebi za dodatnom pomoći	46
5.	RASPRAVA	48
5.1.	Verifikacija hipoteza	48
5.2.	Ograničenja istraživanja i preporuke za buduća istraživanja.....	52
5.3.	IMPLIKACIJE ZA PRAKSU U RAZREDU	53
6.	ZAKLJUČAK	54
7.	POPIS LITERATURE	55

1. UVOD

U današnje vrijeme stručnjaci koji ostvaruju kontakt s djecom i mladima vrlo se često susreću s onim tipovima djece i mladih kojima je teško ponašati se onako kako od njih to zahtijeva njihova socijalna okolina. Nerijetko učitelji i stručni suradnici mogu njihovo ponašanje povezati s poremećajem pažnje (pozornosti) s hiperaktivnošću (eng. attention deficit hyperactivity disorder - ADHD) koji nije dijagnosticiran kod svih učenika s teškoćama u ponašanju. Bouillet (2015) je provela istraživanje koje je kao željeni ishod imalo utvrditi udio učenika razredne nastave s teškoćama u ponašanju u šest osnovnih škola iz pet hrvatskih županija. Teškoće u ponašanju koje su procjenjivali razrednici grupirane su u četiri skupine: eksternalizirani problemi u ponašanju (nediscipliniranost, nametljivost i nasilnički oblici ponašanja), problemi u vršnjačkim odnosima (antisocijalnost), teškoće u učenju i internalizirani problemi u ponašanju (emocionalni problemi). Razrednici su procijenili kako su kod učenika najučestalije teškoće u učenju (20%), zatim slijede eksternalizirani problemi u ponašanju (14%) pa problemi u vršnjačkim odnosima (oko 10%) te u konačnici internalizirani problemi u ponašanju (10%). Ovo istraživanje je pokazalo da se 15% do 20% učenika razredne nastave procjenjuje kao učenike koji imaju teškoću u ponašanju. To bi značilo da gotovo svaki peti učenik iskazuje neki oblik teškoće u ponašanju (Bouillet, 2015). Općenito govoreći, između 2% i 20% školske djece iskazuju ponašanje koja se prema postojećim kriterijima može okarakterizirati kao teškoća u ponašanju (Lane, 2007).

Uzimajući u obzir učestalost pojave teškoća u ponašanju nameće se pitanje postoji li potreba da osobe koje rade u odgojno – obrazovnom procesu poput učitelja i stručnih suradnika pruže podršku učenicima u njihovom svakodnevnom funkcioniranju. Oni u radu s učenicima suspektima na impulzivnost, hiperaktivnost, emocionalne probleme i antisocijalnost trebaju biti upućeni u uzroke djetetovog ponašanja, u način prepoznavanja simptoma te trebaju biti spremni i kompetentni roditeljima pružiti potrebne informacije i savjete ukoliko je potrebno. Škola kao institucija mjesto je usvajanja različitih socijalnih i kulturnih normi. U radu s učenicima, a posebice s onima suspektima na teškoće u ponašanju potrebno je kreirati pozitivnu razrednu

klimu u kojoj se zagovara tolerancija, razumijevanje, partnerstvo, suradnja te kompromis kao način rješavanja sukoba (Thompson, 2016). Jedna od uloga učitelja je da svojim primjerom kod učenika razvija društveno poželjne vrijednosti i načine svakodnevnog funkcioniranja.

Iz toga razloga zanimljivo je ispitati kakvi su simptomi učenika s teškoćama u ponašanju s obzirom na učiteljevu procjenu potrebe za pružanjem dodatne pomoći. Ovim radom utvrđivat će se razlike u simptomima impulzivnosti, hiperaktivnosti, emocionalnih problema, nepažnje i antisocijalnosti s obzirom na procijenjene potrebe za dodatnom pomoći u učenju i potrebom za korekcijom ponašanja.

1.1. Simptomi impulzivnosti, hiperaktivnosti, emocionalnih problema i antisocijalnosti

Impulzivnost, hiperaktivnost i nedostatak pažnje simptomi su koji najčešće opisuju Poremećaj pažnje i hiperaktivnosti / Attention Deficit Hyperactivity Disorder – ADHD (Ferek, 2010). Ovi simptomi narušavaju djetetovo funkcioniranje unutar obitelji, ali i unutar širih socijalnih zajednica pa tako utječu i na njegovo funkcioniranje na odgojno – obrazovnom polju (Hughes i Cooper, 2009). Pojava emocionalnih problema i/ili antisocijalnosti vrlo su često posljedica koju donosi ADHD poremećaj. Nadalje, prema Kocijan Hercigonja i sur. (1999) dijete koje pokazuje simptome ADHD-a, odnosno dijete kojemu je ADHD dijagnosticiran često biva neprihvaćeno od strane vršnjaka što direktno utječe na djetetov društveni status. Premda se u empirijskom dijelu ovoga rada ne procjenjuju isključivo učenici s dijagnosticiranim ADHD poremećajem za potrebe ovog rada bitno je navesti neke od od karakteristika ADHD-a koje se mogu prikazati kroz nekoliko sljedećih definicija:

„ADHD je stručna dijagnoza za skupinu djece koja se ne mogu koncentrirati i uključiti u život zajednice onako kako se od njih, primjereno njihovoj dobi, u današnje vrijeme očekuje“ (Bašić, 2009: 125).

„Opisuje simptome nepažnje, impulzivnosti i hiperaktivnosti koji su prisutni u ponašanju u tolikoj mjeri da značajno narušavaju obiteljske odnose i odnose s

vršnjacima, te funkcioniranje na odgojno-obrazovnom i/ili profesionalnom polju“ (Hughes i Cooper, 2009: 9).

„Deficit pozornosti s hiperaktivnošću – ADHD (engl. Attention Deficit Hyperactivity Disorder) jedan je od najčešćih neurorazvojnih poremećaja dječje i adolescentne dobi. To je kognitivni i bihevioralni poremećaj koji karakteriziraju hiperaktivnost, impulzivnost i nedostatak pozornosti“ (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008: 195).

Ove definicije ističu upravo simptome čiju su prisutnost učitelji procjenjivali za potrebe empirijskog dijela ovog rada.

Prema Taylor (2008) ADHD poremećaj je poremećaj izvršnih funkcija u koje ubrajamo reguliranje ponašanja i sposobnost radnog pamćenja. Iz toga razloga Velki (2012) navodi da hiperaktivni poremećaj možemo smatrati razvojnim poremećajem samokontrole. Osvrnemo li se na Ferek (2010) tada je bitno napomenuti kako je britanski liječnik George Frederic Still 1902. godine promatranjem ponašanja djece zaključio da je riječ o organskom problemu, a ne o samovolji djeteta. George Frederic Still navodi da su oštećenja mozga ono što kod djeteta uzrokuje hiperaktivna ili impulzivna ponašanja, odnosno ono što dovodi do poteškoća u održavanju pažnje (Ferek 2010).

Etiologija ADHD-a još uvijek nije u potpunosti otkrivena, međutim brojna istraživanja dokazuju da rizični čimbenici za nastanak ADHD-a nisu nedovoljna roditeljska briga, prekomjerno provođenje vremena pred malim ekranima, neadekvatna prehrana ili primjerice, poremećaj u lučenju hormona. Prethodno navedeni čimbenici mogu utjecati na jačinu manifestiranja ADHD-a, no nisu direktan uzrok njegova nastanka (Krnić, Nazor i Sočo, 2006). Danas se smatra kako do pojave simptoma ADHD-a dovodi neurološka disfunkcija mozga čiji su činitelji genetika (naslijeđe) i okolinski faktori (zlouporaba opojnih sredstava, prerani porod i/ili ozljeda glave tijekom rođenja) (Lebedina Manzoni, 2010). Kroz povijest su se primjenjivali različiti nazivi i kriteriji za utvrđivanje ADHD poremećaja. Sa proučavanjem ovog poremećaja započeo je prethodno spomenuti George Frederic Still 1902. godine kada je pisao o abnormalnim stanjima kod djece koja je opisivao kao abnormalni kapacitet za korištenje pažnje, visoku razinu nemira, samopovređivanja i destruktivnosti (Kocijan

Hercigonja i sur., 1999). U periodu nakon 1920. godine poremećaj se objašnjava s obzirom na uzrok njegova nastanka (Biederman, 2006, prema Krnić i sur., 2006)). Iako se u većem broju stručnih i znanstvenih radova kao uzrok navodi minimalno oštećenje mozga, djetetovo ponašanje je i dalje bio jedini kriterij za postavljanje dijagnoze. Iz tog razloga se od polovice prošlog stoljeća za ovaj poremećaj koristi naziv MCD – minimalna cerebralna disfunkcija (Kocijan Hercigonja i sur., 1999). Nekoliko godina kasnije, točnije 1957. godine MCD je zamijenjen nazivom hiperkinetičko – impulzivni poremećaj. Tada se smatralo da poremećaj u svome nazivu mora sadržavati kliničku sliku ponašanja, a ne njegov uzrok (Ferek, 2010). Za klasifikaciju simptoma ADHD-a veoma su bitni dječji psiholog Laufer i dječji neurolog Denhoff koji su klasificirali simptome u primarne i sekundarne. S obzirom na ovu podjelu u primarne simptome ubrajaju se nemir, impulzivnost, oscilacije pažnje, iritabilnost, eksplozivnost te loša socijalna pozicija, dok se u sekundarne simptome ubrajaju trbušni kolici, poremećaji spavanja, pretjerano uzimanje hrane, destruktivnost, loša slika o sebi, osjećaj nesreće te neurotski konflikti“ (Kocijan Hercigonja i sur., 1999).

U konačnici, u dijagnostičkom i statističkom priručniku Američke psihijatrijske udruge (2013) zabilježeno je nekoliko promjena u nazivu poremećaja:

1. DSM-II mijenja ime poremećaja u hiperkinetička reakcija u dječjoj dobi;
2. DSM-III mijenja ime poremećaja u poremećaj pažnje i hiperaktivni poremećaj (ADHD);
3. DSM-IV mijenja ime poremećaja u deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj
4. DSM-V zadržava naziv deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj, (ADHD) (Američka psihijatrijska udruga, 2013).

S obzirom da je DSM-V zadržala postojeći naziv danas se za ovaj poremećaj koristi terminom Deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj kao što je to definirano prema DSM

– IV kriteriju (Američka psihijatrijska udruga, 2013). Za potrebe ovog rada u sljedećim redcima definirat će se i detaljnije objasniti simptomi impulzivnosti, hiperaktivnosti, nepažnje, emocionalnih problema i nepažnje.

1.1.1. Impulzivnost

Impulzivno dijete najlakše će se uočiti ukoliko ono ima poteškoća s čekanjem reda, točnije ukoliko svoje ponašanje često izražava u obliku nestrpljenja. Velki (2012) ističe kako su impulzivna djeca ona djeca koja vrlo često ne razmišljaju o posljedicama do kojih može dovesti njihovo ponašanje. Hughes i Cooper (2009) impulzivnu djecu uspoređuju s nemirnim leptirima što zapravo vrlo slikovito opisuje njihov karakter. Unutarnji govor impulzivne djece ne odgovara njihovoj razvojnoj dobi te stoga impulzivna djeca ne koriste unutarnji govor kako bi kontrolirali i usmjeravali vlastito ponašanje (Barkley, 2000; Gardner, 2002, prema Velki, 2012).

Postoji više definicija impulzivnosti, a ovo su neke od njih:

„Impulzivnost definiramo kao nedostatnu sposobnost kontrole motornih i emocionalnih impulsa“ (Juretić, Bujas Petković i Ercegović, 2011: 62).

„Impulzivnost znači učiniti ili izgovoriti stvari prebrzo bez detaljnijeg razmišljanja o njima“ (Taylor, 2008: 114).

„Impulzivnost je djelovanje bez razmišljanja ili provođenje u djelo svega što nam padne na pamet bez obzira na posljedice“ (Phelan, 2005: 19).

Impulzivnost se najčešće pojavljuje paralelno s hiperaktivnošću upravo zbog prethodno navedenih teškoća u samoregulaciji ponašanja. Prema Bouillet (2010) iz toga razloga djeca s ovom dijagnozom i/ili djeca suspektna na ADHD poremećaj imaju velike poteškoće prilikom planiranja različitih aktivnosti, ali i prilikom odabira najpoželjnijeg i najprimjerenijeg oblika ponašanja.

Još jedna, ali nikako manje bitna karakteristika impulzivne djece je njihova emocionalna nestabilnost. Impulzivna djeca su u pravilu u vrlo lošem odnosu sa

svojom okolinom što dovodi do visoke razine frustracije i nezadovoljstva koje se očituju kroz ispade bijesa, plač i svađe. U konačnici kao posljedica tih frustracija mogu se razviti različiti emocionalni problemi poput anksioznosti, depresije i sličnih (Juretić i sur., 2011; Sekušak-Galešev, 2005; Velki, 2012).

Kada se govori o kvantiteti i kvaliteti vršnjačkih odnosa učenika s teškoćama u ponašanju i njihovim vršnjacima tada se može zaključiti da ovi učenici ne sklapaju lako prijateljstva. Često imaju negativnu reputaciju među vršnjacima, a sve je to posljedica nemogućnosti sudjelovanja učenika s procijenjenom teškoćom u ponašanju u društvenim razmjenama kao što su suradnja, dijeljenje, uzajamnost i slične (Barkley, 2015). Impulzivnost kao jedan od temeljnih simptoma prilikom procjene prisutnosti teškoće u ponašanju uvelike utječe na verbalne i komunikacijske vještine djece što direktno dovodi do nepromišljenosti u razgovoru i neprepoznavanju tuđih emocija, a kao posljedicu donosi narušene socijalne odnose (Corkum, Corbin i Pike, 2010, prema Velki i Romstein, 2017).

Prema DSM – V kriteriju kod djeteta je prisutna impulzivnost ukoliko se u posljednjih šest mjeseci pojavljuje šest ili više niže navedenih simptoma na razini koja je maladaptivna i nekonzistentna s razvojnim stupnjem djeteta:

Impulzivnost

- (a) često „istrčavaju“ s odgovorima prije nego što je dovršeno pitanje
- (b) često imaju poteškoće s čekanjem reda
- (c) često prekidaju ili ometaju druge (npr. upadaju u razgovor ili igru)

S obzirom na prethodno navedeno može se zaključiti kako je impulzivnost stanje koje karakterizira nedovoljna sposobnost kontrole vlastitog ponašanja

1.1.2. Hiperaktivnost

Hiperaktivno ponašanje najlakše će se prepoznati kroz vrpoljenje na mjestu, lupkanje nogama te kroz različite tikove koji u trenutku njihovog manifestiranja nisu primjereni situaciji u kojoj se dijete nalazi (Velki 2012). Prema Delić (2001) hiperaktivnost je simptom koji je najizraženiji i koji se najprije uočava. Također navodi kako se ona ponajprije prepoznaje kroz visoku razinu energije, neumornost, nemogućnost mirnog sjedenja te kroz glasno i prekomjerno govorenje. Neke od definicija hiperaktivnosti su sljedeće:

„Hiperaktivnost možemo definirati kao uobičajeno pojavljivanje i izvođenje slabijih motoričkih aktivnosti koje su abnormalno velikog intenziteta i učestalosti“ (Hughes i Cooper, 2009: 14);

„Hiperaktivnost znači ekstremnu aktivnost, za razliku od normalnog aktivnog ponašanja, a sastoji se u tome da je dijete neprestano „u pogonu“, mota se uokolo, dira ili se igra sa svime što mu dođe pod ruku; neprestano priča“ (Hughes i Cooper, 2009:174).

„Hiperaktivnost je razvojni poremećaj nedostatka inhibicije ponašanja koji se očituje kao razvojno neodgovarajući stupanj pažnje, pretjerane aktivnosti i hiperaktivnosti, a otežava samousmjeravanje i organizaciju ponašanja u odnosu na budućnost (Barkley, 2000, Strock, 2003, Gardner, 2002, prema Sekušak-Galešev, 2005: 40).

„Hiperaktivnost smatramo najčešćim simptomom ADHD-a, a iskazuje se grubim i finim motoričkim aktivnostima. Grube motoričke aktivnosti odnose se na: skakanje, trčanje i penjanje, dok u skupinu finih motoričkih aktivnosti spadaju koprcanje i vrpoljenje“ (Juretić i sur., 2011: 62).

„Važno je razlikovati hiperaktivnost od pretjerane aktivnosti, normalnog ponašanja koje većina djece iskazuje u određenim stadijima razvoja. Pretjerana aktivnost ne smatra se hiperaktivnošću, osim ako ona traje i nakon dobi od četiri godine. Pretjerana aktivnost može biti prirodna reakcija na, primjerice, neprikladnu okolinu za učenje, dok je hiperaktivnost često prouzročena razlikama u mozgu djeteta“ (Jensen, 2004: 89).

S obzirom na prethodno navedene definicije može se zaključiti da je hiperaktivnost aktivnost djeteta u onoj mjeri koja nije primjerena situaciji u kojoj se dijete nalazi.

Hiperaktivno ponašanje nije kod svakog djeteta jednako. Ono se razlikuje i ovisi o dobi i razvojnem stadiju. S vremenom motorička aktivnost djeteta postaje manje vidljiva te se svodi na jednostavnije motoričke kretnje (vrpoljenje, nemir) (Sekušak-Galešev, 2005; Velki, 2012).

Prema DSM – V kriteriju kod djeteta je prisutna hiperaktivnost ukoliko se u posljednjih šest mjeseci pojavljuje šest ili više niže navedenih simptoma na razini koja je maladaptivna i nekonzistentna s razvojnim stupnjem djeteta:

Hiperaktivnost

- (a) često tresu rukama ili nogama ili se vrpolje na stolici (sjedalu)
- (b) ustaju sa stolice (sjedala) u razredu ili negdje drugdje gdje se očekuje da ostanu na mjestu
- (c) često pretjerano trče ili se penju u situacijama u kojima je to neprikladno (kod adolescenata ili odraslih može biti ograničeno na subjektivni osjećaj nemira)
- (d) često imaju teškoća ako se moraju mirno i tiho igrati ili obavljati slobodne aktivnosti
- (e) često su u „pogonu“ ili kao da ih „pokreće motor“
- (f) često pretjerano pričaju

1.1.3. Nedostatak pažnje

Nedostatak pažnje može predstavljati vrlo velik problem za svakodnevno funkcioniranje učenika jer ima direktan utjecaj na njegovo snalaženje kako u školi, tako i u obitelji i među vršnjacima (Velki 2012). S obzirom da je raspon trajanja pažnje za učenika kojemu je procijenjena teškoća nepažnje prekratak logički se zaključuje da aktivnosti s kojima se taj učenik susreće od njega zahtijevaju ulaganje dodatnog napora

što kod učenika može prouzročiti stvaranje dodatnog stresa i frustracije. U konačnici taj stres i frustracija mogu prouzročiti da učenik djeluje nezainteresirano i lijeno što ga samo po sebi etiketira te narušava njegovo samopouzdanje i samopoštovanje (Phelan, 2005; Sekušak-Galešev, 2005).

Phelan (2005) navodi da se ovaj simptom nerijetko može shvatiti i kao rastresenost učenika, odnosno kao lako prebacivanje s jedne aktivnosti na drugu, ovisno o tome koji je podražaj učeniku interesantniji. S obzirom na to, Phelan (2005) razlikuje vizualne, slušne, somatske i fantazijske smetnje.

Prethodno navedeno možemo objediniti kroz nekoliko sljedećih definicija:

„Poremećaj pozornosti znači djetetovu nesposobnost da održi pozornost“ (Juretić i sur., 2011: 62).

„Nepažnja se odnosi na djetetovu nesposobnost održavanja pažnje ili nesposobnost selektivne pažnje“ (Hughes i Cooper, 2009: 174).

„Pomanjkanje pažnje prepoznatljivo je po impulzivnosti i neorijentiranosti u vremenu, a mnogi ga autori povezuju i s poremećajima stabilnosti, odnosno s povećanom ili smanjenom razdražljivošću“ (Bouillet 2010: 161)

Nedostatak pažnje prema prethodno navedenom stanje je u kojem učenik iskazuje nemogućnost koncentracije i zadržavanja pažnje na određenom podražaju.

Prema DSM – V kriteriju kod učenika je prisutan deficit pažnje ukoliko se u posljednjih šest mjeseci pojavljuje šest ili više niže navedenih simptoma na razini koja je maladaptivna i nekonzistentna s razvojnim stupnjem djeteta:

Nedostatak pažnje

- (a) ne posvećuju pažnju detaljima ili rade pogreške zbog nemara u školskom uratku, poslu ili drugim aktivnostima
- (b) često imaju poteškoća s održavanjem pažnje pri obavljanju zadaća ili u igri
- (c) često se čini da ne slušaju i kad im se direktno obraća

- (a) često ne prate upute i ne dovršavaju školski uradak, kućne poslove ili dužnosti na radnom mjestu (ne zbog prkosa ili nerazumijevanja uputa)
- (b) često imaju teškoće s organiziranjem zadataka i aktivnosti
- (c) često izbjegavaju, ne vole ili odbijaju zadatke koji zahtijevaju trajniji mentalni napor (kao što je školski ili domaći uradak)
- (d) često gube stvari potrebne za ispunjavanje zadaća ili aktivnosti (igračke, školski pribor i dr.)
- (e) često ih ometaju vanjski podražaji
- (f) često zaboravljaju dnevne aktivnosti

1.1.4. Emocionalni problemi

Koller Trbović i sur. (2011) navode kako su emocionalni problemi u ponašanju teškoće u emocijama učenika koje štetno djeluju na njega samoga i na njegovu okolinu. Njihove emocionalne reakcije nisu primjerene dobi i kulturnim i etničkim normama te vrlo često negativno djeluju na učenikove obrazovne, socijalne i komunikacijske vještine (Koller Trbović i sur., 2011). Prema Kocijan Hercigonja i sur. (1999) emocionalni problemi kod učenika s procijenjenom teškoćom u ponašanju najčešće se očituju kroz napade bijesa i agresivna ponašanja. Hiperaktivne i/ili impulzivne učenike često karakterizira neadekvatno afektivno reagiranje što bi značilo da ona ne reagiraju onako kako se od njih očekuje na kaznu (Kocijan Hercigonja i sur., 1999). Maglica i Jerković (2014) ističu da emocionalni problemi dio spektra internaliziranih problema u ponašanju koja se teško uočavaju te zbog svoje složenosti u kasnijoj dobi mogu prerasti u ponašanja koja su opasna za pojedinca i njegovu okolinu. S porastom razvojne dobi okolina zahtijeva sve veću emocionalnu zrelost, međutim učenicima suspektnim na teškoće u ponašanju, ali i onim učenicima kojima su teškoće u ponašanju dijagnosticirane, nemoguće je dostići zadovoljavajuću emocionalnu razinu (Bašić, 2009). Bašić (2009) navodi neke od simptoma emocionalnih problema, a to su povučenost, nestabilnost, osamljenost te sklonost pretjeranom maštanju. S obzirom na

navedene simptome, zbog svoje introvertiranosti, učenici s procijenjenom teškoćom u ponašanju s roditeljima, prijateljima i učiteljima, odnosno s osobama u vlastitoj okolini ostvaruju površne emocionalne veze (Kocijan Hercigonja i sur., 1999).

Prema Velki i Romstein (2017) učenici koje se procjenjuje kao učenike koji imaju teškoću u ponašanju na nastavi ili izvan nje spadaju u rizičnu skupinu učenika kod kojih se može razviti niz problema između kojih spominju i probleme emocionalne prilagodbe. Emocionalni deficiti koje donosi ovaj poremećaj iskazuju se kroz neadekvatnu samoregulaciju emocija, kroz burne emocionalne reakcije, kroz probleme suočavanja s frustracijom, kroz smanjenu empatiju te kroz smanjen stupanj uzbuđenja na stimulaciju (Barkley, 2000).

U konačnici, Velki i Romstein (2017) zaključuju kako se učenicima kojima je procijenjena teškoća u ponašanju najviše emocionalnih problema pojavljuje radi stupnja razvijenosti njihove emocionalne zrelosti.

1.1.5. Antisocijalnost

Antisocijalnost je dio spektra teškoća u ponašanju koja pripada eksternaliziranim teškoćama u ponašanju. Antisocijalnim ponašanjem krše se socijalne norme koje odgovaraju određenoj razvojnoj dobi učenika (Bašić, 2009). Prema Velki i Romstein (2015) njihovo ometajuće ponašanje i nedostatak socijalnih, komunikacijskih i drugih vještina učenici s procijenjenom teškoćom u ponašanju vrlo često bivaju odbačeni od strane vršnjaka. Njihova tendencija za dominacijom je ono što ugrožava njihove socijalne kontakte (Velki i Romstein, 2015). Keresteš (2005) navodi da je antisocijalno ponašanje, ponašanje koje obuhvaća široki spektar specifičnih ponašanja koja imaju zajedničku karakteristiku – nanošenje štete koje može biti namjerno i/ili povreda drugih osoba i stvari. Bouillet i Uzelac (2007) navodi da se učenici koji iskazuju antisocijalno ponašanje najčešće prepoznaju po svojem drskom odnosu s odraslim i vršnjacima. Antisocijalni učenici skloni su zadirkivanju drugih, podrugivanju, vrijeđanju, ruganju, a nerijetko se koriste i prijetnjama i/ili agresijom kako bi ostvarili željeni cilj (Bouillet i Uzelac, 2007). Vlah i Pejić Papak (2015) navode da su

antisocijalni učenici nagle i razdražljive čudi te da se teško prilagođavaju pravilima, a još teže podnose neuspjeh. Prema Velki i Romstein (2017) učenici koji su procijenjeni kao oni učenici koji imaju teškoću u ponašanju na nastavi ili izvan nje spadaju u rizičnu skupinu djece kod kojih se može razviti niz problema. U te probleme se uz probleme emocionalne prilagodbe i akademsko funkcioniranje spominju i problemi socijalne prilagodbe.

Učenici kojima je procijenjena teškoća u ponašanju imaju problema u slijeđenju pravila, ne poštuju dogovore, impulzivno prekidaju igru ili drugima ulijeću u igru. Iz tih razloga ovi učenici se teško uklapaju u vršnjačke grupe te teško ostvaruju socijalne odnose koji će dugoročno potrajati. Učenici kojima je procijenjen deficit pažnje vrlo teško će ostvariti socijalne odnose uzmemo li u obzir simptome koje oni iskazuju, a koje njihove vršnjaci vrlo teško razumiju. Isto kao i kod razvoja emocionalnih odnosa i za socijalne odnose izrazito je bitna emocionalna zrelost koja nije u skladu s njihovom razvojnom dobi (Velki i Romstein, 2017).

U socijalnim odnosima učenika s procijenjenom teškoćom u ponašanju ključna je nepažnja koja zapravo utječe na učenikove sposobnosti održavanja interesa za druženje s vršnjacima. Jedan od najvećih problema pronalazi se zapravo u činjenici da učenici s teškoćom u ponašanju smatraju kako posjeduju kvalitetne socijalne odnose, međutim ona zapravo nisu svjesna vlastitog negativnog socijalnog statusa (Diener i Milich, 1997, prema Velki i Romstein, 2017).

1.2. Kompetencije i stavovi učitelja u radu s učenicima s teškoćama u ponašanju

Učenici koje učitelji procjenjuju kao učenike koji imaju teškoću u ponašanju na nastavi ili izvan nje učiteljima predstavljaju izazov. Početkom 20. stoljeća učenici s teškoćom u ponašanju školovali su se u posebnim školama, međutim u današnjem inkluzivnom društvu učitelji moraju imati inkluzivan pristup odgoju i obrazovanju što bi značilo da se svim učenicima daje prioritet jednakosti u stjecanju obrazovanja (Hughes i Cooper,

2009). Borić i Tomić (2012) svojim istraživanjem došli su do zaključka da su stavovi učitelja prema inkluziji pozitivni, međutim da bi učenicima s teškoćama pružili adekvatnu dodatnu pomoć u učenju, ali i u korekciji ponašanja smatraju da je neophodno osigurati dodatnu edukaciju učitelja, smanjenje broja učenika u razrednim odjelima, suradnju između učitelja i stručnih suradnika, bolju opremljenost škole didaktičkim materijalima i suradnju između roditelja i učitelja. Neosporna je činjenica da simptomi teškoća u ponašanju najčešće dolaze do izražaja u školskom okruženju te je iz tog razloga suradnja škole kao institucije s roditeljima neophodna. Slično ističe Velki (2012) te navodi da su obje strane upućene u djetetovo ponašanje i upoznate s njegovim jakim i slabim stranama onda kada postoji dobar odnos između učitelja i roditelja.

Temeljem dostupne literature i za potrebe ovog rada istaknut će se pregled dosad provedenih istraživanja o kompetencijama i stavovima učitelja o radu s učenicima s teškoćom u ponašanju kroz dva dijela. Prvi dio donosi istraživanja o potrebnim kompetencijama koje učitelj mora posjedovati i razvijati kako bi učeniku kojega procjenjuje kao učenika s teškoćom u ponašanju pružio adekvatnu pomoć u učenju i korekciji ponašanja. U drugome dijelu prikazat će se istraživanja koja govore o stavovima učitelja o radu s učenicima kojima je procijenjena teškoća u ponašanju uzimajući u obzir da se pretpostavlja da će razrednici koji iskazuju pozitivan stav prema inkluziji biti otvoreniji za rad s učenicima kojima je procijenjena teškoća u ponašanju.

1.2.1. Definicija teškoća u ponašanju

Teškoće u ponašanju su dio spektra unutar termina problema u ponašanju, a za potrebe ovog rada koriste se neki termini iz Klasifikacije DSM – V Američke psihijatrijske udruge (2013) i Višeosne klasifikacije psihijatrijskih poremećaja u djece i adolescenata (2003) Svjetske zdravstvene organizacije. Prema tim klasifikacijama kod djece i adolescenata pojavljuju se sljedeće teškoće u ponašanju i osjećajima: hiperkinetički poremećaji, poremećaji ophođenja, mješoviti poremećaji ophođenja i osjećaja, emocionalni poremećaji koji se pojavljuju osobito u djetinjstvu, poremećaji

u socijalnom funkcioniranju, tikovi te ostali poremećaji ponašanja i osjećaja (Bouillet i Uzelac, 2007)

Poznato je da je fenomen poremećaja u ponašanju djece i mladih vrlo kompleksan, promjenjiv s obzirom na vrijeme u kojem živimo, ali i kulturno određen. Različiti autori poput Bouillet (2010) ističu potrebu za interdisciplinarnom definicijom, ali i potrebu za više stručnih definicija kako bi se naglasile posebnosti pojedine discipline. U svijetu, ali i u Hrvatskoj koristi se veliki broj termina koji označavaju poremećaje u ponašanju te su neki od njih: društveno neprihvatljivo ponašanje, problemi ponašanja mladih, rizična ponašanja, mladi u sukobu sa zakonom, smetnje ili teškoće ponašanja, poremećaji ponašanja i emocija, asocijalno i antisocijalno ponašanje (Koller – Trbović, Žižak i Jeđud Borić, 2011). Koller Trbović i sur. (2011) pokušale su osmisliti termin koji je razumljiv široj javnosti, a istovremeno najprikladniji za određeno područje rada. Prema njihovom prijedlogu Standarda za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih koji je usvojen u svibnju 2011. godine za svako područje rada koje se bavi fenomenom poremećaja u ponašanju postoji terminološki pojam koji je najprihvatljiviji kada se govori o poremećajima u ponašanju. U pravosudnom sektoru koristi se termin ponašanja kojima se krše zakonske norme, a ukoliko se govori o obiteljskim centrima tada se prema prijedlogu koristi termin rizična ponašanja ili teškoće u ponašanju. Za potrebe ovog rada, kao što se nalaže prema usvojenom prijedlogu, nadalje će se koristiti termin teškoće u ponašanju s obzirom da je taj termin najprihvatljiviji za odgojno – obrazovno područje rada (Koller – Trbović i sur., 2011). Bouillet i Uzelac (2007) navode da među najčešće citirane i korištene definicije poremećaja u ponašanju pripada definicija Terezije Dobrenić i Vlaste Poldrugača koja glasi: „Poremećaji u ponašanju su skupni naziv za sve one pojave biološke, psihološke i socijalne geneze koje manje ili više pogađaju pojedinca i nepovoljno djeluju na njegovu aktivnost i reaktivnost te neugodno ili, dapače, štetno i opasno utječu na druge pojedince i društvene organizacije – obitelj, dječje ustanove, školu, užu i širu zajednicu“ (Dobrenić i Poldrugač, 1974, prema Bouillet i Uzelac, 2007:130).

Kada se govori o teškoćama u ponašanju i njihovom definiranju važno je imati na umu da će ih većina stručnjaka najprije sagledati i definirati s obzirom na sociološku

perspektivu. Upravo kroz sociološku perspektivu Bašić, Koller – Trbović i Uzelac (2004) daju odgovore na pitanja što su to poremećaji u ponašanju djece i mladeži, kako ih definiramo i objašnjavamo te što oni podrazumijevaju. Oni naglašavaju da se termin poremećaji u ponašanju odnosi na vrlo široku lepezu ponašanja koje međusobno razlikuje način manifestacije, obilježja, intenzitet, trajanje i druge karakteristike (Bašić i sur., 2004). Bouillet i Uzelac (2007) proučavaju teškoće u ponašanju kao dio socijalne pedagogije te smatraju da je gotovo nemoguće izreći jedinstvenu definiciju teškoća u ponašanju. Kompleksnost teškoća u ponašanju s obzirom na njihovu etiologiju i fenomenologiju onemogućuje konstrukciju jednoznačne definicije i klasifikacije (Bouillet i Uzelac, 2007). U svome priručniku Velki i Romstein (2015) također ističu kompleksnost fenomena teškoća u ponašanju te s obzirom na tu konstataciju navode sljedeću definiciju: „Poremećaji u ponašanju i doživljavanju su sva ona ponašanja koja odstupaju od onog što je normalno za određenu dob, spol i mogućnosti djeteta te uobičajenu situaciju u kojoj se dijete nalazi, odnosno sva ona ponašanja koja odstupaju od nečeg što je normalno za određeno razvojno razdoblje te na bilo koji način ometaju uobičajeno funkcioniranje pojedinca“ (Davison i Neale, 1996, prema Velki i Romstein, 2015:16).

Nadalje, kada se govori o teškoćama u ponašanju, prethodno provedena istraživanja pokazuju da se s obzirom na iskazane simptome teškoće u ponašanju mogu podijeliti u dvije skupine – aktivni i pasivni (Bouillet i Uzelac, 2007). U prvu skupinu svrstavaju se djeca koja iskazuju vanjske simptome poremećaja, odnosno ona djeca koja ne mogu kontrolirati vlastito ponašanje te im je s obzirom na to dijagnosticiran hiperaktivni poremećaj/poremećaj pažnje i/ili poremećaj ophođenja. U drugu skupinu svrstavaju se djeca čiji su simptomi internalizirani. To znači da njihovo stanje nije vidljivo izvana te da su to djeca s anksioznim i depresivnim poremećajima (Velki i Romstein, 2015). Zapravo je podjela na eksternalizirane (aktivne) teškoće u ponašanju i internalizirane (pasivne) teškoće u ponašanju jedna od najuobičajenijih podjela s područja socijalne pedagogije. Prema ovoj podjeli u eksternalizirane teškoće svrstavaju se nametljivost, prkos, laganje, hiperaktivnost, neposlušnost, delinkvencija, destruktivnost, dok se u internalizirane teškoće svrstavaju plašljivost, povučенost, nemirnost (Bouillet i

Uzelac, 2007). Osim podataka koji govore o podjeli teškoća u ponašanju i njihovom definiranju neophodno je spomenuti i podatke koji govore o učestalosti njihove pojave.

S obzirom na veliki broj učenika kod kojih se mogu uočiti simptomi nekog oblika teškoće u ponašanju potrebno je proučiti što zakonski okvir govori o radu s takvom djecom te istražiti koje strategije učitelj treba koristiti kako bi učeniku pružio što kvalitetnije obrazovanje te time zadovoljio njegove emocionalne, socijalne i školske potrebe. Za neke od učenika kojima je procijenjena teškoća u ponašanju učitelj može koristiti strategije poučavanja i odgoja te mu nije potrebna dodatna pomoć u praćenju odgojno-obrazovnog procesa. S druge strane, jednom dijelu učenika kojima je procijenjena teškoća u ponašanju potrebna je intervencija u smislu pružanja dodatne pomoći učeniku i/ili njegovoj obitelji. U ovom radu usmjerit će se pažnja na dvije vrste dodatne pomoći: pomoć u učenju i pomoć u korekciji ponašanja.

1.2.2. Dosadašnja istraživanja o kompetencijama učitelja u radu s učenicima s teškoćama u ponašanju

Vlah (2017) je provela istraživanje u kojem je koristila skalu samoučinkovitosti Tschannen-Morana i Woolfolk Hoya iz 2001. godine kako bi utvrdila osjećaj učinkovitosti kod predškolskih odgajatelja s obzirom na nekoliko faktora. U te faktore ubrojila je ponašanja određene djece, odnos odgajateljevog osjećaja samoučinkovitosti s obzirom na njegovu dob, razinu obrazovanja, vrijeme rada s određenim djetetom i osjećaj potrebe za stručnom pomoći. U istraživanju je sudjelovalo 50 odgajatelja predškolskih ustanova u Rijeci koji su procjenjivali svoju učinkovitost u podučavanju 128 djece čija je prosječna dob bila 28 mjeseci. Svi odgajatelji procjenjuju se visoko učinkovitima u podučavanju djece predškolske dobi što bi značilo da ne postoji povezanost između prethodno navedenih faktora (Vlah, 2017).

Prema istraživanju iz 2016. godine kraće radno iskustvo povezano je s višom razinom obrazovanja pa se zapravo mlađi odgajatelji osjećaju kompetentnije prilikom poučavanja djece s emocionalnim teškoćama i teškoćama u ponašanju (Valenčić Štemberger i Lepičnič Vodopivec, 2016). Istraživanje provedeno 2002. godine

pokazuje da je prilikom procjene kompetentnosti učitelja neophodno u obzir uzeti njegove karakteristike i sposobnosti koje pokazuje u radu, a koje uključuju razrednu klimu, jasnoću uputa, dosljednost u poštivanju razrednih pravila, komunikacijske sposobnosti i socijalne vještine (Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park, Goring, 2002).

Kada se govori o stručnim usavršavanjima koja bi proširila znanja učitelja o radu s učenicima kojima su procijenjene teškoće u ponašanju tada je zaključak većeg broja istraživanja da su upravo dodatne edukacije ono što je neophodno za razvoj učiteljeve kompetentnosti. Istraživanje provedeno 2006. godine između ostalog ispituje i odnos između učenika s teškoćom u ponašanju i njihovih učitelja te autori navode da učitelji smatraju kako bi njihov odnos s učenicima bio kvalitetniji kada bi pohađali dodatne edukacije. Učitelji smatraju da bi se na taj način lakše nosili s izazovom koji se nalazi pred njima (Kos, Richdale i Hay, 2006).

S rezultatima ovog istraživanja podudaraju se i rezultati istraživanja koje su proveli Perold, Louw i Kleynhans (2010) koje je ispitivalo znanje učitelja o simptomima ADHD-a, o uzrocima pojave ove teškoće u ponašanju te znanje o mogućim strategijama rada i poučavanja u radu s učenicima s ADHD-om. Učitelji su u visokom postotku (75,7%) izjavili da smatraju kako je za razvoj kvalitetnog odnosa s učenikom neophodan rad na vlastitim kompetencijama. Smatraju se odgovornima i adekvatnima za pružanje pomoći u učenju i korekciji ponašanja iz razloga što njihove poteškoće najviše dolaze do izražaja upravo unutar razrednog odjela (Perold i sur., 2010).

Ranije provedena istraživanja poput onog koje su proveli Hoza, Mrug i Gerdes (2005) ukazuju na potrebu za ranom intervencijom i dodatnim radom s učenikom. Učenik u školi provodi većinski dio dana te bi stoga značilo da učitelj ima ulogu procjenjivača koji će pravovremeno intervenirati te učeniku pružiti dodatnu pomoć. Istraživanje je pokazalo da se kod učenika s teškoćom u ponašanju najviše poteškoća ispoljava upravo tijekom primarnog obrazovanja te je stoga kompetentnost učitelja od presudne važnosti za nastanak nekih drugih teškoća i/ili dublji razvoj postojeće teškoće u ponašanju (Hoza i sur., 2005).

Prema istraživanju koje je provela Kadum – Bošnjak (2006) školsko iskustvo učenika kojemu su procijenjene teškoće u ponašanju često je neugodno s obzirom da se nerijetko kritizira njegovo ponašanje i školski (ne)uspjeh. Iz toga razloga rezultati upućuju da učitelj mora prvenstveno razumjeti i shvatiti specifičan način funkcioniranja učenika s procijenjenom teškoćom u ponašanju te s njime izgraditi dobar i kvalitetan odnos koji će ga motivirati na postizanje što boljeg socijalnog i školskog uspjeha (Kadum – Bošnjak, 2006). Koliko je važan pozitivan odnos između učenika s teškoćom u ponašanju i učitelja govori i istraživanje koje su proveli Classi, Milton, Ward, Sarsour i Johnston (2012) čiji je rezultat potvrdio da kvalitetan odnos između učenika s teškoćom u ponašanju i učitelja utječe na njegovo redovno pohađanje nastave i aktivno sudjelovanje na nastavi. Posljedično, prema Wentzel (1998) podrška učitelja je veoma bitna u stvaranju kvalitetnih vršnjačkih odnosa i u održavanju školske motivacije.

Kudek Mirošević i Opić (2010) proveli su istraživanje kojemu je cilj bio definirati listu rizičnih ponašanja učenika s teškoćom u ponašanju. Proučavale su i segmente u kojima učitelji posebice trebaju pružiti dodatnu pomoć učenicima te navode da su to organizacijske aktivnosti, razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina te pomoć u pronalaženju vlastitog stila učenja. Za razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina pomoću kojih će razviti kvalitetne vršnjačke odnose prema istraživanju Žic Ralić i Šifner (2014) neophodna je kvalitetna informiranost ostatka učenika o specifičnostima ponašanja učenika s procijenjenom teškoćom u ponašanju. Navode da učenici mogu biti kvalitetno informirani samo onda kada je i sam učitelj kompetentan na tom području, odnosno kada vlada znanjima o uzrocima, simptomima i oblicima ponašanja učenika s teškoćom u ponašanju (Žic Ralić i Šifner, 2014).

Brojna istraživanja ukazuju na neuspješnu socijalizaciju učenika s teškoćama u ponašanju unutar razreda. Zbog nedovoljne razvijenosti socijalnih vještina ostatak učenika ih percipira kao ometajuće faktore u njihovom nastavnom procesu te spram njih imaju izuzetno nisku razinu empatije (Špelić i Zuliani, 2011). Tada ponovno dolaze do izražaja kompetencije učitelja koje se prema ovom istraživanju očituju kroz kvalitetu pripreme učenika o specifičnostima učenika s teškoćom u ponašanju.

U konačnici, kroz primjenu različitih strategija u radu učitelja s učenikom kojega procjenjuje kao učenika koji ima teškoću u ponašanju na nastavi ili izvan nje, jačaju se njegove intelektualne, ali i socijalne sposobnosti te mu se na taj način pruža dodatna pomoć u učenju i korekciji ponašanja. Zaključno, kompetencije učitelja za rad s učenicima koji su procijenjeni kao učenici s teškoćama u ponašanju su izrazito bitne jer utječu na razvoj osobnosti učenika te na učenika mogu djelovati i kao zaštitni čimbenik u sprječavanju daljnjeg razvoja teškoće u ponašanju.

1.2.3. Dosadašnja istraživanja o uvjetima rada učitelja u radu s učenicima s teškoćama u ponašanju

Informiranost i stavovi učitelja o učenicima s teškoćama u ponašanju posebne su važnosti uzmemo li u obzir da su upravo zbog teškoća u školi, odnosno zbog teškoća u funkcioniranju tijekom nastave, najčešće upućeni na dijagnostičku procjenu (Bartolac, 2013). Rezultati istraživanja ističu mišljenje učitelja da su upravo oni ti koji su s ovim učenicima u svakodnevnom kontaktu te im s obzirom na to mogu značajno olakšati njihovo svakodnevno funkcioniranje (Bartolac, 2013).

2005. godine Keresteš je provela istraživanje kojim je ispitala učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda osnovne škole. Rezultati su pokazali da učiteljima najveću barijeru, odnosno izazov u radu predstavljaju učenici s problemima pažnje i/ili hiperaktivnosti. Učitelji se slažu i sa stavom da je potrebno pomnije ispitati slabe i jake strane njihovih kompetencija kako bi njihove procjene bile još jasnije (Keresteš, 2005).

Još 1994. godine Reid, Vasa, Maag i Wright (1994) proveli su istraživanje kojim su ispitani stavovi učitelja o barijerama s kojima se susreću u radu s učenicima s teškoćama u ponašanju i o vlastitim sposobnostima. Kao barijere učitelji navode veličinu razreda, nezadovoljavajuća razina suradnje sa stručnom službom i roditeljima, nedostatak didaktičkih materijala te nekompetentnost u kontroliranju ponašanja učenika s teškoćama u ponašanju (Reid i sur., 1994). Ukoliko govorimo o važnosti suradnje učitelja i stručne službe tada moramo spomenuti istraživanje koje su proveli

Anderson, Watt, Noble i Shanley (2012) u kojemu su došli do zaključka da suradnja sa stručnom službom ima veliki utjecaj na pozitivnost i otvorenost učitelja za rad s učenicima za koje smatraju da imaju teškoće u ponašanju na nastavi ili izvan nje.

Učinilo se bitnim ispitati i stavove budućih učitelja o radu s učenicima koji imaju ili za koje se smatra da imaju teškoće u ponašanju. To je učinila u svome istraživanju Romstein (2011) čiji su rezultati pokazali kako su budući učitelji spremni raditi sa svojim učenicima na način da izlaze u susret njihovim potrebama. Studenti veoma bitnim u radu s učenicima s teškoćom u ponašanju smatraju emocionalno ozračje razreda, individualni pristup učeniku, poznavanje razvojnih karakteristika učenika, često mijenjanje metoda rada, suradnju s roditeljima i stručnom službom te igru (Romstein, 2011).

1.3. Dodatna pomoć učenicima s teškoćama

Prema članku 65. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) učenici s teškoćama su učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima i učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008). U odgojno – obrazovnom sustavu postoje učenici koji nemaju rješenje o prisutnosti određene teškoće, a iskazuju potrebu za pružanjem dodatne pomoći. S obzirom na tu potrebu dodatnu pomoć učeniku može pružiti učitelj ili neka treća osoba (asistent, stručni suradnik, roditelj, liječnik i sl.). Kroz potpoglavlja koja slijede istaknut će se kompleksnost fenomena teškoća u ponašanju te načini pružanja dodatne pomoći u učenju i korekciji ponašanja.

1.3.1. Dodatna pomoć učenicima s teškoćama u ponašanju

Mnoga istraživanja pokušala su ispitati na koji način učenicima s teškoćama u ponašanju pružiti dodatnu pomoć. Jedno od takvih istraživanja je i istraživanje koje donosi uvid u promišljanje učitelja o inkluziji djece s teškoćama, o profesionalnim izazovima i barijerama koje su proveli Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016).

Prema ovom istraživanju učitelji smatraju da bi dodatnu pomoć učenicima s teškoćama u ponašanju pružili prvenstveno kroz vlastito profesionalno osposobljavanje u okviru cjeloživotnog obrazovanja. Nadalje Kranjčec Mlinarić i sur. (2016) ističu da učitelji smatraju da im je u poučavanju učenika s teškoćama u ponašanju neophodna sustavna potpora i stručna suradnja kao i fleksibilniji nastavni plan i program koji bi učiteljima omogućio bolju prilagodbu mogućnostima i potrebama svojih učenika (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

Učenici s teškoćama u ponašanju jednako kao i svi drugi učenici moraju imati mogućnost za ostvarivanje svih svojih potencijala (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008). Kvalitetan odgoj i obrazovanje učenika uvelike ovisi o načinu na koji se učitelji nose s učenikovim socijalnim i emocionalnim potrebama te njegovim intelektualnim potrebama (Hughes i Cooper, 2009). Učenicima kojima je procijenjena određena teškoća u ponašanju izuzetno je važna rutina i postojanje pravila te način na koji se održava nastava (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007). Iz toga razloga postoji niz strategija koje se mogu koristiti u radu s učenicima suspektnim na teškoću u ponašanju kako bi im se pružila adekvatna dodatna pomoć u učenju, ali i u korekciji ponašanja. Učenicima s teškoćom u ponašanju potrebna je kontrola u smislu pružanja dodatne pomoći, a ne kazne radi nemogućnosti samoregulacije (Lebedina Manzoni, 2010). Ako učenikove potrebe nisu zadovoljene i ako mu nije pružena dodatna pomoć u svakodnevnom funkcioniranju, učenik će vrlo vjerojatno razviti kako socijalne, tako i emocionalne poteškoće. Upravo o tome govori i Thompson (2016) te navodi da je neophodno da učitelji, stručni suradnici i roditelji rade zajedno kako bi se u što većoj mjeri zadovoljile učenikove socijalne, emocionalne i školske potrebe. O važnosti zadovoljenja te fokusiranja na učenikove potrebe govore različiti dokumenti, a navodi ih Zrilić (2013)

- Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu (1991)
- Pravilnik o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015)
- Pravilnik o broju učenika u redovitome i kombiniranome razrednom odjelu u osnovnoj školi (2009)

- Hrvatski nacionalni obrazovni standard. Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006)
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2010)

Uz prethodno navedene dokumente veoma je bitan i već spomenuti Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) i Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008). Članak 2 iz Državnog pedagoškog standarda osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008) definira učenika s teškoćama između ostalog kao učenika kojemu je procijenjena teškoća u ponašanju te je s obzirom na to potrebno zadovoljiti njegove posebne odgojno – obrazovne potrebe. Članak 33, st. 1 istog zakona ističe da se odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama provodi u redovitoj školi uz potpunu ili djelomičnu integraciju prema stupnju i vrsti teškoće, po redovitim, individualiziranim i posebnim nastavnim programima. Ukoliko djetetova teškoća onemogućava njegovo funkcioniranje u redovnom razredu tada se prema Pravilniku o upisu djece u osnovnu školu (1991) prema čl. 1 uređuje postupak utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta prije upisa u osnovnu školu te se navode razlozi zbog kojih se može odgoditi upis u toj školskoj godini (Zrilić, 2013). Ukoliko dijete s teškoćom u ponašanju pohađa redovni sustav odgoja i obrazovanja tada se prema čl. 5 iz Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) dodatna pomoć u učenju očituje kroz izradu prilagođenog programa koji je primjeren karakteristikama teškoće koju dijete posjeduje. Prilagođeni program izrađuje učitelj u suradnji s jednim od stručnjaka edukacijsko rehabilitacijskog profila, a podrazumijeva smanjenje intenziteta i ekstenziteta prilikom izbora nastavnog sadržaja te korištenje specifičnih nastavnih metoda, sredstava i pomagala (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2015). Naglasak na pružanje potpore učenicima s teškoćama stavlja i Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2010) koji ističe kako odgojno – obrazovna ustanova osigurava učenicima s teškoćama potrebnu potporu. Za zadovoljavajuće rezultate u radu s učenicima s teškoćama potrebna je suradnja svih sudionika odgojno – obrazovnog procesa (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2010). Koliko je bitna suradnja između

svih sudionika odgojno – obrazovnog procesa govori se i u uvodnome dijelu HNOS-a u kojemu se ističu osnovne specifičnosti rada s učenicima s posebnim potrebama. Između ostalog spominje se da je prilikom provedbe i planiranja odgojno – obrazovnog rada s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama neophodna suradnja između učitelja, stručnih suradnika, roditelja, ravnatelja i svih drugih sudionika odgojno – obrazovnog procesa (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2006)

Pružanje dodatne pomoći možemo sagledati i iz percepcije onoga koji ju pruža, a to može biti učitelj i/ili treća osoba o čemu govori i Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (2015), točnije članak 18. Prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (2015) dodatna pomoć koju daje treća osoba pruža se kroz program produženog stručnog postupka kao što se navodi u članku 11: program produženoga stručnog postupka sastoji se od pomoći u učenju, edukacijsko-rehabilitacijskih programa, strukturiranih slobodnih aktivnosti, kreativnih radionica i izvannastavnih aktivnosti (Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, 2015). Dodatna pomoć učenicima s teškoćama u ponašanju za potrebe ovog rada ispituje se kroz potrebu za pružanjem dodatne pomoći u učenju i kroz potrebu za pružanjem dodatne pomoći u korekciji ponašanja.

1.3.2.1. Dodatna pomoć u učenju

Integracija kao pristup odnosi se na ozakonjenje pokreta uključivanja djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja početkom 70-tih godina 20. stoljeća u gospodarski najrazvijenijim zemljama. Integracija je kreiranje onih školskih uvjeta koji djeci s teškoćama u razvoju osiguravaju najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj (Stančić, 1982). Važno je razlikovati pojam integracije od pojma inkluzije te imati na umu kako je integracija učenika u redovnu nastavu prethodila provođenju inkluzivne nastave. Integracija se odnosi na uključivanje djece s lakšim teškoćama u nastavu dok se inkluzija koja se provodi u današnjem odgojno – obrazovnom sustavu smatra procesom u kojem se djeca s teškoćama, bez obzira na stupanj i vrstu teškoće, odgajaju i obrazuju u okruženju sa svojim vršnjacima (Bouillet, 2010). Veoma bitnu ulogu u inkluziji učenika s teškoćom u redovnu nastavu ima učitelj. Kada se govori

konkretno o teškoćama u ponašanju tada iz različitih izvora literature saznajemo koje su to kompetencije koje učitelj mora razvijati te koje su najprimjerenije strategije rada, odnosno metode i postupci kojima bi se učitelji trebali koristiti u vlastitom odgojno – obrazovnom radu kako bi zadovolji socijalne, emocionalne i školske potrebe učenika.

Igrić i sur. (2004) u svome priručniku navode kako odgojitelji i učitelji posjeduju vrlo važnu i odgovornu ulogu u odgoju i obrazovanju učenika s posebnim potrebama, odnosno u provođenju inkluzivne nastave. Nerijetko je učitelj prva osoba koja uočava simptome teškoće kod učenika pa se s obzirom na to od učitelja očekuje da posjeduje osnovna stručna znanja o teškoći, da se kroz program cjeloživotnog obrazovanja kontinuirano usavršava te da ima razvijene socijalne kompetencije za rad u timu jer je kao što smo već naveli suradnja između svih sudionika odgojno – obrazovnog procesa neophodna (Bouillet, 2010). Na navode Igrić i sur. (2004) Krampač – Grljušić i Marinić (2007) nadodaju da je u radu s učenicima kojima je procijenjena teškoća u ponašanju neophodno prilagoditi prostor učionice u kojoj se neće nalaziti previše vizualnih podražaja. One zaključuju da je u radu s učenicima kojima su procijenjene teškoće u ponašanju potrebno koristiti različite didaktičko – metodičke prilagodbe. Učitelja koji učeniku s teškoćom u ponašanju pruža dodatnu pomoć u učenju karakterizira prilagodba načina prezentacije nastavnog gradiva, individualan pristup učeniku prilikom provjere znanja te odabir raznovrsnih aktivnosti i zadataka koje usmjeravaju djetetovu pažnju te ju održavaju na zadovoljavajućoj razini (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007).

Thompson (2016) slaže se sa stavom da je za pružanje adekvatne pomoći neophodno znanje učitelja o simptomima teškoća u ponašanju te uspostavljanje partnerskog odnosa između škole i obitelji. Učitelj je taj koji učeniku mora pružiti podršku kako bi ono ostvarilo sve svoje potencijale. To može postići na način da kroz različite zadatke i aktivnosti uključuje učenika s mogućom teškoćom u interakciju s vršnjacima. Prilikom strukturiranja zadataka potrebno je uzeti u obzir koliko je vremena potrebno za njegovo rješavanje. U konačnici između učenika i učitelja mora postojati jasna komunikacija u kojoj su precizno postavljeni ciljevi i očekivanja, objašnjene moguće posljedice te učenik mora biti povratno informiran o svome radu (Thompson, 2016).

Angažman učitelja prilikom pružanja dodatne pomoći u učenju jedan je od najvažnijih faktora dobre prakse u radu s učenicima s posebnim odgojno – obrazovnim potrebama. Općenito govoreći, za zaključiti je da su najpoželjnije kompetencije učitelja sljedeće: prilagođavanje učenja učenicovim mogućnostima, postavljanje jasnih granica te individualiziranje pristupa. Ukoliko je fokus učiteljeva rada na učenicima kojega procjenjuje kao učenika s teškoćom u ponašanju tada im dodatnu pomoć u učenju pruža ocjenjujući sadržaj, a ne rukopis, uporabom alternativnih metoda provjere znanja, produžavanjem vremena za rješavanja zadataka, pripremanjem pisanog materijala na kojemu će učenik raditi i sl. Neophodno je njegovati odnos s učenikom koji je pozitivan i dobronamjran (Zrilić, 2013).

Kako bi učeniku pružio adekvatnu pomoć u učenju učitelj može zatražiti pomoć treće osobe. Tako primjerice edukacijski rehabilitatori provode poseban oblik rada s učenicima s teškoćama kojemu je cilj podizanje razine učenikovih sposobnosti na kojima postoje određena ograničenja koja utječu na učenikova postignuća na nastavi (Bouillet, 2015). Uloga pomoćnika u nastavi koji može kontrolirati ponašanje učenika s teškoćom u ponašanju je da učenika usmjeri kako pratiti nastavni sadržaj te da u dogovoru s učiteljem, ali i roditeljima učeniku iznese različite smjernice za što jednostavnije usvajanje nastavnog gradiva (Velki i Romstein, 2015).

1.3.2.2. Dodatna pomoć u korekciji ponašanja

Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren (2004) navode kako je ponekad nemoguće nositi se s učenikovom ponašanjem te da je tada bez obzira na kvalitetne kompetencije učitelja neophodno zatražiti pomoć stručnog suradnika. Pod kvalitetne kompetencije ubrajaju usmjeravanje na učenika, individualizaciju programa koja odgovara sposobnostima učenika, korištenje igre i vlastitog iskustva kao načina učenja te razvoj partnerskog odnosa s roditeljima (Kostelnik i sur., 2004).

Prema Krampač – Grljušić i Marinić (2007) na ponašanje učenika s procijenjenom teškoćom u ponašanju neophodno je utjecati na način da im se postave jasna pravila i jasne granice koje će im omogućiti stvaranje rutine. U radu s njima potrebno je koristiti dnevne liste zadataka kako bi se učenik lakše organizirao, ali i naučio važnosti izvršavanja obaveza te usvojio radne navike (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007).

Pravilnim pristupom usmjerit ćemo učenika i njegovo ponašanje, a da bi to mogli moramo razumjeti njegove potrebe. Iz toga razloga, potrebno je omogućiti im česte prilike za ustajanje i kretanje (Zrilić, 2013). Učenici s procijenjenom teškoćom u ponašanju osjećat će se dobro i zadovoljno ukoliko im je povjerena određena odgovornost poput održavanja čistoće školske ploče (Thompson, 2016). Samim time njihovo ponašanje bit će pod kontrolom te će biti primjereno, a razredni odjel moći će neometano funkcionirati kao cjelina.

Prema Zrilić (2013) razredni odjel funkcionira kao cjelina onda kada dođe do pravovremene intervencije. Na promjenu djetetova ponašanja te na poboljšanje njegova funkcioniranja unutar razreda učitelj može utjecati surađujući i s ostalim sudionicima odgojno – obrazovnog procesa u koje se svrstavaju stručni suradnici, roditelji, asistenti (pomoćnici) u nastavi te liječnici (Zrilić, 2013). Prema Kadum – Bošnjak (2006) uspješnu intervenciju u korekciji ponašanja učenika s teškoćama u ponašanju osigurava tim stručnjaka (liječnik, klinički psiholog, pedijatar, dječji psihijatar), obitelji (roditelji, braća) i škola (učitelj, pedagog, školski psiholog, socijalni pedagog, defektolog).

U konačnici na korekciju učenikova ponašanja najviše se utječe vlastitim primjerom. U razgovoru s učenicima kojima je procijenjena teškoća u ponašanju nikada se ne smije napadati njihove osobine, štoviše pohvala truda i rada te objašnjavanje zašto je nešto što su učinili krivo način je provedbe kvalitetnog razgovora. Svaka problematična situacija treba se rješavati smireno, ali se dogovorene posljedice moraju dosljedno provesti. Ponašanje učitelja mora biti motivirajuće jer je samo onda i ponašanje učenika takvo (Krampač – Grljušić i Marinić, 2007).

1.3.2. Uloga škole kao socijalizacijske institucije u svakodnevnom funkcioniranju učenika s teškoćama u ponašanju

Jurin i Sekušak – Galešev (2008) u svome istraživanju došle su do zaključka da je u radu s djecom s ADHD-om najuspješnija kombinacija različitih tretmana, odnosno multimodalni pristup. Autorice smatraju da ukoliko se učenicima s ADHD-om, ali i učenicima suspektim na ADHD pruži adekvatna pomoć tada oni svoju teškoću mogu pretvoriti u prednost. Iz toga razloga smatraju kako je neophodno da škola prilagodi

svoje zahtjeve mogućnostima učenika kroz individualizaciju pristupa u prezentaciji obrazovnih sadržaja, koristeći različite provjere znanja, kroz prilagodbu prostora te pružajući učenicima tretman ponašanja. Istraživanje je pokazalo da je najprikladniji tretman ponašanja onaj u kojemu se stavlja fokus na naglašavanje jakih strana djeteta transakcijski model. Također navode da je potrebno osmisliti djelotvorniji školski program koji bi kroz svoju strukturiranost učiteljima, ali i učenicima suspektim na ADHD omogućio dosljednost koja omogućava predvidljivost i rutina koja im odgovara (Jurin i Sekušak – Galešev, 2008).

Učenicima s ADHD-om i/ili učenicima suspektim na ADHD škola vrlo lako može postati mjesto frustracije i visokog rizika posebice ukoliko ona stigmatizira učenika te ukoliko izostane pravovremena intervencija učitelja i stručne službe. Iz toga razloga istraživanje je kako je i pretpostavljano pokazalo da je jedno od mogućih rješenja uvođenje asistenta u nastavu. Na taj način smanjuje se broj nepoželjnih ponašanja učenika te se proporcionalno tome povećava broj onih poželjnih. Rezultati su pokazali da uvođenjem asistenta u nastavu dolazi do uspješnijeg savladavanja gradiva te da se učenici na taj način ne izdvajaju iz svojih vršnjačkih skupina nego napreduju s njima što bi značilo da nisu stigmatizirana i/ili etiketirana čime škola prestaje biti mjesto frustracije i stresa (Mlinarević, Brust i Zlatarić, 2009).

Sljedeće istraživanje koje prikazuje školu kao rizični čimbenik za razvoj teškoća u ponašanju su proveli Koller Trbović, Nikolić i Dugandžić (2009). Unutar škole kao institucije kao rizični čimbenik daljnjeg razvoja teškoća u ponašanju ispitivali su školsku motivaciju, školsko postignuće i odnose s učiteljima. U svome istraživanju vodili su se socio – ekološkim modelom koji kaže da je za razvoj teškoća u ponašanju značajna interakcija nekoliko skupina činitelja rizika, a među njima se nalazi i škola. Njihovi rezultati pokazali su da je pretpostavka potvrđena korištenim socio – ekološki model te su prema tome rizični čimbenici u školi za razvoj teškoća u ponašanju slaba motivacija, problematični odnosi s vršnjacima, problematična školska kultura i problematični učiteljski stil.

Različita istraživanja pokazuju da se nasilje među djecom najčešće pojavljuje kao posljedica teškoća u ponašanju. Istraživanje koje je provela Zloković (2004) pokazuje

da bi škola kao socijalizacijska ustanova trebala imati pozitivan utjecaj na razvoj djeteta i na prihvaćanje pozitivnih, nerizičnih životnih stilova. Istraživanje slične tematike proveli su i Livazović i Vranješ (2011) u kojem su se bavili analizom klasifikacije teškoća u ponašanju, njihovim razvojnim značajkama te modelom prevencije nasilničkog ponašanja. Rezultati su pokazali da je razred socijalni kontekst u kojem su djeca i mladi najviše izloženi vršnjačkom nasilju. U tome slučaju učitelji moraju predstavljati snažan socijalni uzor te zajedno sa stručnom službom škole na razini cijele ustanove dosljedno djelovati kroz preventivne aktivnosti, otvorene i iskrene razgovore te zajedničke školske aktivnosti. O važnosti zajedničkog djelovanja učitelja i stručne službe škole govori potvrđena pretpostavka koja ističe da je za mnoge učenike s teškoćama u ponašanju upravo škola i školski život stresna sfera svakodnevnog funkcioniranja (Livazović i Vranješ, 2011).

2. SVRHA, CILJEVI I HIPOTEZE

2.1.Svrha istraživanja

Sindrom nepažnje i hiperaktivnosti u osnovnim školama diljem Republike Hrvatske prepoznat je kao jedna od dominantnih teškoća u ponašanju učenika. Za učenike s ovom teškoćom u ponašanju potrebno je individualizirati didaktičko – metodički pristup u poučavanju. Svrha ovog istraživanja je dati doprinos znanju o povezanosti između potrebe za pružanjem dodatne pomoći u učenju i korekciji ponašanja s obzirom na izražene simptome. Ovim spoznajama učiteljima, stručnim suradnicima i roditeljima pružit će se informacije o važnosti kompetencija učitelja te istaknuti potreba za pravovremenom intervencijom. Aplikativna svrha ovog istraživanja je doprinijeti spoznaji o važnosti promjene studijskih programa učiteljskog smjera kako bi se kod učitelja osnažio osjećaj kompetencije za rad s djecom s teškoćama u ponašanju.

2.2. Ciljevi i hipoteze istraživanja

Temeljni cilj istraživanja je utvrditi razlike u simptomima impulzivnosti/hiperaktivnosti, emocionalnih problema, nepažnje kao i antisocijalnosti obzirom na procijenjene potrebe za dodatnom pomoći u učenju i korekcije ponašanja.

Specifični ciljevi rada su:

C1: Utvrditi deskriptivne pokazatelje dimenzija Impulzivnost/hiperaktivnost, Emocionalni problemi, Nepažnja i Antisocijalnost i povezanost među njima.

C2: Utvrditi postoje li razlike u simptomima impulzivnosti, hiperaktivnosti, emocionalnih problema i antisocijalnosti između učenika kojima treba dodatna pomoć u učenju i između učenika kojima ne treba dodatna pomoć u učenju.

C3: Utvrditi postoje li razlike u simptomima impulzivnosti, hiperaktivnosti, emocionalnih problema i antisocijalnosti između učenika kojima treba dodatna pomoć

u korekciji ponašanja i između učenika kojima ne treba dodatna pomoć u korekciji ponašanja.

S obzirom na postavljene ciljeve istraživanja postavljaju se sljedeće hipoteze:

Temeljna hipoteza: Postoje razlike u simptomima impulzivnosti, hiperaktivnosti, emocionalnih problema i antisocijalnosti s obzirom na procijenjene potrebe za dodatnom pomoći u učenju i korekciji ponašanja.

Iz temeljne hipoteze se izvode sljedeće specifične hipoteze:

H1: Pretpostavlja se da će na svim dimenzijama biti povišene vrijednosti obzirom na specifičan uzorak ispitanika te da će sve četiri dimenzije biti u značajnom pozitivnom odnosu.

H2: Postoje razlike u simptomima impulzivnosti, hiperaktivnosti, emocionalnih problema i antisocijalnosti između učenika kojima treba dodatna pomoć u učenju i između učenika kojima ne treba dodatna pomoć u učenju.

H3: Postoje razlike u simptomima impulzivnosti, hiperaktivnosti, emocionalnih problema i antisocijalnosti između učenika kojima treba dodatna pomoć u korekciji ponašanja i između učenika kojima ne treba dodatna pomoć u korekciji ponašanja.

3. METODA

3.1. Uzorak sudionika

U istraživanju su sudjelovali razrednici koji su imali ulogu procjenjivača za učenike koji već imaju rješenje o teškoći te za one učenike za koje misle ili osjećaju da imaju teškoće u ponašanju na nastavi ili izvan nastave. Razrednici su procijenili ukupno 1087 učenika, a istraživanje se provelo u 12 županija Republike Hrvatske: Koprivničko-križevačka, Sisačko-moslavačka, Varaždinska, Primorsko-goranska, Međimurska, Osječko-baranjska, Vukovarsko-srijemska, Brodsko-posavska, Ličko-senjska, Splitsko-dalmatinska, Dubrovačka, Zagrebačka i Grad Zagreb.

Ravnatelji osnovnih škola odabrali su koordinate istraživanja (stručni suradnik – najčešće pedagog/ica) koji su učiteljima dostavili upitnike koje su oni dobrovoljno ispunjavali. Na početku upitnika nalazila se sljedeća uputa za razrednike: „Molimo Vas da se prisjetite jednog ili više učenika u svom razredu za kojega mislite ili osjećate da ima teškoća u ponašanju na nastavi ili izvan nastave (odmor, izvannastavne aktivnosti, izleti i sl.).“ Razrednicima je objašnjeno da trebaju ispuniti onoliko upitnika koliko ima konkretnih učenika za koje misle ili osjećaju da imaju teškoće u ponašanju.

Iz Tablice 1 uočeni su sljedeći podaci o broju ispitanika prema županijama: Koprivničko-križevačka 81 ispitanik (7.5%), Sisačko – moslavačka 91 ispitanik (8.5%), Varaždinska 46 ispitanika (4.2%), Primorsko-goranska 15 (1.4%), Međimurska 170 ispitanika (17.6%), Osječko-baranjska 100 ispitanika (9.2%), Vukovarsko-srijemska 102 ispitanika (9.4%), Brodsko-posavska 103 ispitanika (9.5%), Ličko-senjska 54 ispitanika (5%), Splitsko-dalmatinska 128 ispitanika (11.8%), Dubrovačka 52 ispitanika (4.8%) i Zagrebačka 144 ispitanika (13.2%).

Tablica 1: *Prikaz frekvencija i postotaka ispitanika prema županijama*

Županija	Frekvencija (N)	Postotak (%)
Međimurska	170	17.6
Grad Zagreb i zagrebačka	144	13.2
Splitsko-dalmatinska	128	11.8
Brodsko-posavska	103	9.5
Vukovarsko-srijemska	102	9.4
Osječko-baranjska	100	9.2
Sisačko-moslavačka	92	8.5
Kopriivničko-križevačka	81	7.5
Ličko-senjska	54	5
Dubrovačka	52	4.8
Varaždinska	46	4.2
Primorsko-goranska	15	1.4
Ukupno	1087	100

3.1.1. Uzorak razrednika (učitelja)

Podaci o dobi učitelja pokazuje da se njihova dobna distribucija kreće između 23 godine i 65 godine, pri čemu 23 označava minimum, a 65 maksimum. Prilikom odgovaranja na ovo pitanje 67 ispitanika nije dalo odgovor.

Osim podatka o vlastitoj dobi učitelji su trebali navesti i podatak o godinama staža u struci. Na ovo pitanje, 71 ispitanik nije dao odgovor, a prema odgovorima ostalih ispitanika distribucija godina staža u struci kreće se između nekoliko mjeseci i 46 godina, pri čemu 0 (nekoliko mjeseci) označava minimum, a 46 maksimum.

Na pitanje kojeg su spola odgovorili su svi ispitanici osim jednog. Rezultati pokazuju da je u istraživanju sudjelovalo 145 osoba muškog spola što čini samo 13.3% uzorka. Čak 86.6% ispitanika bilo je ženskog spola, odnosno njih 941 (Tablica 2).

Tablica 2: *Distribucija razrednika prema spolu*

Spol	Frekvencija (N)	Postotak (%)
Muški	145	13.3
Ženski	941	86.6
Ukupno:	1086	99.9
Nema odgovora	1	0.1

Što se tiče osobnih podataka razrednici su trebali navesti i stupanj obrazovanja koji su završili. Ponuđeni odgovori su im bili viša škola, fakultet i magisterij/doktorat. Rezultati pokazuju da je najviše razrednika završilo fakultet, njih 765 (70.4%). Slijede ih razrednici koji su završili višu školu, njih 264 (24.2%) te oni koji su završili magisterij/doktorat, njih 54 (5%) (Tablica 3). Na ovo pitanje za 4 razrednika odgovor ostaje nepoznat.

Tablica 3: *Distribucija razrednika prema završenom stupnju obrazovanja*

	Frekvencija (N)	Postotak (%)
Viša škola	264	24.2
Fakultet	765	70.4
Magisterij/doktorat	54	5
Ukupno	1083	99.6
Nema odgovora	4	0.4

3.1.2. Uzorak učenika

Razrednici su procijenili 1087 učenika te su za njih 1029 naveli kronološku dob. Dobna distribucija učenika kreće se između 7 godina i 17 godina pri čemu je 7

minimum, a 17 maksimum. Zbog moguće odgode polaska u školu zbog određenih teškoća učenici od 15, 16 i 17 godina još uvijek se nalaze u sustavu osnovnoškolskog obrazovanja što je vrlo zanimljiv podatak. Navedeni podaci o dobnoj distribuciji učenika vidljivi su iz Tablice 4.

Tablica 4: *Distribucija učenika prema dobi*

Dob	Frekvencija (N)	Postotak(%)
7	75	6.9
8	139	12.8
9	170	15.6
10	165	15.2
11	109	10
12	124	11.4
13	117	10.8
14	105	9.7
15	22	2.0
16	1	0.1
17	2	0.2
Ukupno:	1029	94.7
Nema odgovora:	58	5.3

Kada se govori o spolu učenika koji su sudjelovali u istraživanju tada je od njih 1087 muškog spola 940 (86.5%), a ženskog spola 147 (13.5%). Ovakvi podaci o distribuciji učenika prema spolu govore u prilog dosada provedenim istraživanjima koja pokazuju da se teškoće u ponašanju češće uočavaju kod dječaka.

Tablica 5: *Distribucija učenika prema spolu:*

Spol	Frekvencija(N)	Postotak(%)
Muški	940	86.5
Ženski	147	13.5
Ukupno	1087	100

Uzorak učenika čine učenici od prvog do osmog razreda pri čemu prvi razred predstavlja minimum distribucije, a osmi razred maksimum. U provedenom istraživanju uzorak čini 112 učenika prvog razreda (10.3%), 158 učenika drugog razreda (14.5), 164 učenika trećeg razreda (15.1), 150 učenika četvrtog razreda (13.8), 111 učenika petog razreda (10.2), 134 učenika šestog razreda (12.3), 126 učenika sedmog razreda (11.6) i 104 učenika osmog razreda (9.6). Razrednici za 28 (2.6%) učenika nisu dali odgovor na ovo pitanje (Tablica 6).

Tablica 6: *Distribucija učenika prema razredu*

Razred	Frekvencija (N)	Postotak(%)
Prvi	112	10.3
Drugi	158	14.5
Treći	164	15.1
Četvrti	150	13.8
Peti	111	10.2
Šesti	134	12.3
Sedmi	126	11.6
Osmi	104	9.6
Ukupno	1059	97.4
Nema odgovora	28	2.6

Razrednici su za 1018 (93.7%) učenika odredili akademski uspjeh učenika dok je za njih 69 (6.3%) taj podatak ostao nepoznat. Prema rezultatima ovog istraživanja najveći broj učenika ima dobar uspjeh, njih 402 (37%). Slijede ih vrlo dobri učenici, njih 380 (35%). Zatim su odlični učenici, njih 134 (12.3%), pa dovoljni, njih 79 (7.3%) i u konačnici nedovoljni, njih 23 (2.1%) (Tablica 7).

Tablica 7: *Distribucija učenika prema akademskom uspjehu*

Uspjeh	Frekvencija (N)	Postotak (%)
Nedovoljan	23	2.1
Dovoljan	79	7.3
Dobar	402	37
Vrlo dobar	380	35
Odličan	134	12.3
Ukupno	1018	93.7
Nema odgovora	69	6.3

Razrednici su procjenjivali učenike za koje misle ili osjećaju da imaju teškoće u ponašanju na nastavi ili izvan nastave (odmor, izvannastavne aktivnosti, izleti i sl.). Iz toga razloga vrlo je zanimljivo pitanje o distribuciji učenika s obzirom na program koji učenik pohađa. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da od 1087 učenika 766 učenika (70.5%) pohađa redovan program dok 313 učenika (28.8%) pohađa neku drugu vrstu programa. Razrednici za 8 učenika (0.7%) nisu dali odgovor na ovo pitanje (Tablica 8).

Tablica 8: *Distribucija učenika prema programu koji pohađaju*

	Frekvencija (N)	Postotak (%)
--	-----------------	--------------

Redovan	766	70.5
Neka druga vrsta programa	313	28.8
Ukupno	1079	99.3
Nema odgovora	8	0.7

3.2. Mjerni instrument

Koordinatoru istraživanja, najčešće pedagogu/ici dostavljeni su *Upitnici za učitelje*. Koordinator istraživanja podijelili su upitnike učiteljima koji su ih ispunjavali s obzirom na vlastitu procjenu učenika za kojega misle da ima teškoće u ponašanju.

Upitnik za učitelje ima četiri stranice, a za potrebe ovog rada napravljena je analiza čestica sa prve dvije stranice kojom se procjenjuje potreba za pružanjem dodatne pomoći u učenju i korekciji ponašanja s obzirom na iskazane simptome ponašanja.

Sociodemografski podaci procjenjivača i učenika između ostaloga sadrže informacije o dobi, spolu, obrazovanju te radnom stažu učitelja kao i informacije o dobi i akademskom uspjehu učenika.

Za potrebe ovog diplomskog rada, uzimajući u obzir da je temeljni cilj rada utvrditi razlike u simptomima impulzivnosti, hiperaktivnosti, emocionalnih problema i antisocijalnosti, korištena je prva skala procjene, a to je Skala simptoma ponašanja učenika koju je osmislila mr. sc. Snježana Sekušak Galašev (2005). Ova skala preuzeta je od autorice mr. sc. Snježane Sekušak Galešev iz rada *Hiperaktivnost* (2005) u kojem je navela ovu skalu kao primjer skale za učitelje. Prema ovoj Vanderbiltovoj skali procjene vrednovalo se učenikovo ponašanje tijekom cijele školske godine kroz 35 tvrdnji. Razrednici su imali ulogu procjenjivača te su s obzirom na vlastitu procjenu trebali zaokružiti broj s obzirom na razinu slaganja s određenom tvrdnjom pri čemu 0 označava nikad, 1 označava povremeno, 2 označava često i 3 označava vrlo često.

Prema faktorskoj analizi¹ u skali se izdvajaju četiri dimenzije: 1_Impulzivnost/hiperaktivnost, 2_Emocionalni problemi, 3_Nepažnja i 4_Antisocijalnost. Sve četiri dimenzije su se pokazale pouzdanima te slijedi njihov prikaz:

1. Impulzivnost/hiperaktivnost

Ova dimenzija iskazuje mjeru u kojoj se razrednici slažu s određenom tvrdnjom koja opisuje impulzivno i/ili hiperaktivno ponašanje učenika kojeg se procjenjuje. Sastoji se od 10 ispod navedenih čestica.

15 Pretjerano priča.

16 Odgovara i prije nego je pitanje postavljeno do kraja.

14 Stalno je u "pripravnosti" ili djeluje kao da ga "pokreće motor".

18 Prekida ili upada u tuđe aktivnosti (razgovor ili igru).

11 Diže se s mjesta u razredu ili drugim situacijama kad se očekuje da sjedi.

13 Ima poteškoća u igri ili drugim rekreativnim aktivnostima u kojima se očekuje da radi tiho.

17 Ima problema pri čekanju u redu.

12 Trči naokolo ili se penra učestalo u situacijama kad se očekuje da sjedi.

10 Igra se rukama ili nogama ili se meškolji na stolcu.

19 Gubi strpljenje, ima ispade.

Cronbachova alpha iznosi .93.

¹ Napravljena uz pomoć mentorice doc. dr. sc. Nataše Vlah

2. Emocionalni problemi

Ova dimenzija iskazuje mjeru u kojoj se razrednici slažu s određenom tvrdnjom koja procjenjuje prisutnost emocionalne poteškoće, odnosno anksioznost i depresivnost učenika kojeg se procjenjuje. Sastoji se od 7 ispod navedenih čestica.

32 Osjeća se manje vrijednim ili inferiornim.

33 Okrivljuje sebe za probleme; osjeća krivnju.

35 Tužan je, nesretan ili potišten.

34 Osjeća se osamljeno, nepoželjno i nevoljno; žali se da ga/ju nitko ne voli.

30 Lako se posrami.

29 Prestrašen je, tjeskoban ili zabrinut.

31 Boji se probati nešto novo iz straha da ne pogriješi.

Cronbachova alpha iznosi .8

3. Nepažnja

Ova dimenzija iskazuje mjeru u kojoj se razrednici slažu s određenom tvrdnjom koja procjenjuje ispoljavanje karakterističnih simptoma nepažnje učenika kojeg se procjenjuje. Sastoji se od 9 ispod navedenih čestica.

5_Ima poteškoća pri organiziranju i izradi zadataka i aktivnosti.

4_Ne slijedi redoslijed uputa te ne uspijeva završiti zadatke (ne zbog otpora ili nemogućnosti razumijevanja).

2_Ima poteškoća ustrajati pri izradi zadataka ili aktivnosti.

1_Ne obraća pažnju na detalje i zbog nepažnje griješi u školi.

6_Izbjegava, ne voli ili odbija rješavati zadatke u kojima je potreban sustavan mentalni napor.

9_Zaboravljiv je u dnevnim aktivnostima.

3_Djeluje kao da ne sluša i kada mu se izravno obraćate.

7_ Gubi stvari neophodne za pisanje ili druge aktivnosti (školski pribor, knjige).

8_ Pažnju mu lako odvlače podražaji iz okoline.

Cronbachova alpha iznosi .87.

4. Antisocijalnost

Ova dimenzija iskazuje mjeru u kojoj se razrednici slažu s određenom tvrdnjom koja procjenjuje ispoljavanje nepoželjnog ponašanja (npr. laganje) učenika kojeg se procjenjuje. Ovim česticama procjenjuje se učenikov odnos s vršnjacima te njegov odnos prema predmetima. Sastoji se od 9 ispod navedenih čestica.

26 Fizički je okrutan prema ljudima.

24 Izaziva fizičke obračune (tučnjavu).

23 Zlostavlja, prijeti ili zadirkuje druge.

28 Namjerno uništava tuđe vlasništvo.

22 Prkosan je i svojeglav.

25 Laže kako bi ostvario neku "dobit" (usluge ili izbjegavanje obaveze).

21 Ljuti se ili je u otporu.

20 Otvoreno se opire ili odbija izvršiti naloge odraslih ili pravila.

27 Ukrao je predmete veće vrijednosti.

Cronbachova alpha iznosi .91.

3.3. Postupak prikupljanja podataka

Podaci su prikupljeni tijekom dvije godine 2016./2017. i 2017.2018. u sklopu projekta doc.dr.sc. Nataše Vlah pod nazivom „Razine rizika za probleme u ponašanju djece rane razvojne dobi i stručne intervencije“.

Autorica ovog rada prikupljala je podatke u Ličko – senjskoj županiji. Prvi korak bio je kontaktirati ravnatelje osnovnih škola Ličko-senjske županije kojima sam najprije dostavljena *Potvrdu za pristanak na provođenje istraživanja* koju je izdao Učiteljski fakulteta u Rijeci. Kada su ravnatelji odobrili ulazak u osnovnu školu uslijedio je dogovor s koordinatorom istraživanja te je to u svih 5 osnovnih škola Ličko-senjske županije bio stručni suradnik, točnije pedagog/pedagogica. Koordinator istraživanja upitnike je proslijedio učiteljima te im naglasio kako je istraživanje u potpunosti anonimno te da mu se pristupa dobrovoljno. S koordinatorom istraživanja unaprijed je dogovoreno vrijeme preuzimanja upitnika.

Upitnik se sastojao od četiri stranice te su se njime ispitivale i primijenjene strategije, postupci i metode rada u radu s učenicima koji posjeduju ili za koje se sumnja da posjeduju teškoću pažnje, hiperaktivnosti i impulzivnosti. Ispunjavanje cijelog upitnika trajalo je oko 25 minuta, dok je za pitanja potrebna za ovaj diplomski rad trebalo otprilike 10 minuta. Upitnik je bio u potpunosti anonimn i pristupalo mu se dobrovoljno na zamolbu studenta i koordinatora istraživanja u školi.

Istraživanje se na području Ličko-senjske županije provodilo od 5. ožujka do 28. ožujka 2018. godine. Sa prikupljanjem i unošenjem podatak i iz drugih dijelova Republike Hrvatske završeno je 31. svibnja 2018. godine.

3.4. Obrada podataka

Dobiveni rezultati sređivani su kvantitativnom metodologijom pri čemu se koristio IBM SPSS STATISTICS program . Deskriptivnom analizom, pomoću frekvencija, izračunati su i prikazani opći podaci o učitelji i učeniku koji uključuju podatke o dobi, spolu, godinama radnog staža u struci, stupnju naobrazbe, akademskom uspjehu učenika te vrst programa koji učenik pohađa kao i o potrebi za pružanjem dodatne pomoći u učenju i korekciji ponašanja.

Četiri dimenzije Skale simptoma ponašanja učenika dobivene su faktorskom analizom dok je njihova pouzdanost određena koeficijentom Cronbach alphe. Korelacija između dimenzija provedena je Spearmanovim testom, a kako bi se analizirale razlike između pojedinih skupina korišten je Mann – Whitney testom, sve na linearnim kompozitima.

4. REZULTATI

Temeljni cilj provedenog istraživanja bio je utvrditi razlike u simptomima impulzivnosti, hiperaktivnosti, nepažnje, emocionalnih problema i antisocijalnosti s obzirom na procijenjene potrebe za pružanjem dodatne pomoći u učenju korekciji ponašanja.

4.1. Potreba za dodatnom pomoći

U Tablici 9 i 10 možemo vidjeti koji je stav razrednika o potrebi za pružanjem dodatne pomoći u učenju i korekciji ponašanja. Prema Tablici 9 možemo zaključiti da razrednici smatraju da je 721 učeniku potrebna dodatna pomoć u učenju (66,3%) dok za 344 učenika smatraju da im nije potrebna dodatna pomoć (31,6%). Za 22 učenika (2%) ovaj podatak je ostao nepoznat. Ovi podaci potvrđuju pretpostavke o važnosti ulaganja dodatnog truda i razvijanja vlastitih kompetencija da bismo kao učitelji zadovoljili potrebu učenika s teškoćom u ponašanju (Thompson, 2016; Velki, 2012; Zloković, 2004). Prema Tablici 10 možemo zaključiti da razrednici smatraju da postoji potreba za pružanjem dodatne pomoći u korekciji ponašanja za 822 učenika (75,6%) dok za 244 učenika (22,4%) smatraju da im nije potrebno pružanje dodatne pomoći u korekciji ponašanja. Za 21 učenika (1,9%) ovaj podatak je ostao nepoznat. Ovi rezultati isto kao i prethodni potvrđuju stavove koji tvrde da je učitelj taj koji vrši prvu procjenu i koji poduzima prve korake pri pružanju potrebne pomoći učeniku s teškoćom u ponašanju (Bartolac, 2013; Kollert Trbović, Nikolić i Dugandžić, 2009; Romstein, 2011).

Tablica 9: Stavovi učitelja o potrebi za pružanjem dodatne pomoći u učenju

	Frekvencija (N)	Postotak (%)
NE	344	31.6
DA	721	66.3
UKUPNO	1065	97.9
NEMA ODGOVORA	22	2.1

Tablica 10: Stavovi učitelja o potrebi za pružanjem dodatne pomoći u korekciji ponašanja

	Frekvencija (N)	Postotak (%)
NE	244	22,4
DA	822	75,6
UKUPNO	1066	98.0
NEMA ODGOVORA	21	2.0

4.2. Deskriptivni pokazatelji simptoma

Tablica 11: Učestalost izražavanja simptoma ADHD-a

	Frekvencija (N)	Min	Max	M	Sd
Impulzivnost/ hiperaktivnost	1048	0	3	1.56	0.83
Emocionalni problemi	1044	0	3	0.78	0.63
Nepažnja	1044	0	3	1.91	0.61
Antisocijalnost	1034	0	3	0.84	0.68

MIN – minimum, MAX – maksimum, M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija

Prilikom analize rezultata na umu treba imati kako su razrednici procjenjivali učenike za koje misle ili osjećaju da imaju teškoća u nastavi ili izvan nastave.

Prema Tablici 11 razrednici u dimenziji Impulzivnost/hiperaktivnost smatraju kako učenici iskazuju simptome impulzivnog i/ili hiperaktivnog ponašanja u prosjeku od između povremeno i često. U dimenziji Emocionalni problemi razrednici smatraju kako učenici iskazuju simptome emocionalnih poteškoća gotovo povremeno. Rezultati pokazuju da razrednici simptome treće dimenzije Nepažnja najčešće uočavaju u prosjeku često. Posljednja dimenzija je dimenzija Antisocijalnost čije simptome razrednici uočavaju povremeno.

Tablica 12: *Spermanove interkorelacije dimenzija*

	1	2	3	4
Impulzivnost/hiperaktivnost		0.01	0.41**	0.64**
Emocionalni problemi			0.15**	0.19**
Nepažnja				0.34**
Antisocijalnost				

Prema Tablici 12 vidljivo je da postoji umjerena povezanost (0.41) između prve dimenzije Impulzivnost/hiperaktivnost i treće dimenzije Nepažnja. To bi značilo da što je učenik impulzivniji i/ili hiperaktivniji to je više nepažljiv i obrnuto.

Također, umjerena do niska povezanost (0.64) postoji i između prve dimenzije Impulzivnost/hiperaktivnost i četvrte dimenzije Antisocijalnost. Ova konstatacija upućuje na zaključak da što je učenik više impulzivan i/ili hiperaktivan to on više ispoljava simptome društveno nepoželjnog ponašanja i obratno.

Dimenzija Emocionalni problemi nisko je povezana sa dimenzijom Nepažnja (0.15). Ovi rezultati upućuju na zaključak da čim se kod učenika mogu uočiti simptomi emocionalnih teškoća, mogu se uočiti i simptomi nepažnje i obratno.

Isto tako, dimenzija Emocionalni problemi nisko je povezana sa dimenzijom Antisocijalnost (0.19) što bi značilo da ukoliko su kod učenika prisutni emocionalni problemi, prisutni su i različiti oblici antisocijalnog ponašanja i obratno.

Dimenzija Nepažnja je umjereno povezana (0.39) s dimenzijom Antisocijalnost. To bi značilo da ukoliko učenik iskazuje simptome nepažnje, iskazivat će i simptome antisocijalnosti i obratno.

Između dimenzije Impulzivnost/hiperaktivnost i Emocionalni problemi nije zabilježena statistički značajna povezanost.

4.3. Razlike u procijenjenoj potrebi za dodatnom pomoći

Analiza razlika u potrebi za pružanjem dodatne pomoći u učenju i korekciji ponašanja s obzirom na četiri dimenzije ponašanja (Impulzivnost/hiperaktivnost, Emocionalni problemi, Nepažnja, Antisocijalnost) utvrđena je Mann – Whitney testom.

Tablica 13: Razlike u procjeni potrebe za dodatnom pomoći u učenju

		Frekvencija (N)	Prosječni rang	Z
Impulzivnost/hiperaktivnost	NE	336	437.95	
	DA	705	558.72	-2.80**
Emocionalni problemi	NE	336	437.95	
	DA	702	558.53	-6.08**
Nepažnja	NE	333	385.87	
	DA	705	582.62	-9.89**
Antisocijalnost	NE	329	507.62	
	DA	699	517.74	-0.51

Sig – značajnost, Z – z vrijednost, ** p < 0.01

Primjenom Mann – Whitney testa analizirani su podaci iz Tablice 13 te su izvedeni sljedeći zaključci.

Učenici za koje razrednici smatraju da trebaju dodatnu pomoć u učenju i učenici za koje razrednici ne smatraju da trebaju dodatnu pomoć u učenju se razlikuju u Impulzivnost/hiperaktivnosti, emocionalnim problemima i nepažnja. Pri tome je

učenicima kojima je procijenjena potreba za dodatnom pomoći u učenju detektirana viša razina Impulzivnost/hiperaktivnosti, emocionalnih problema i nepažnje.

Tablica 14: *Razlike u procjeni potrebe za dodatnom pomoći u korekciji ponašanja*

		Frekvencija (N)	Prosječni rang	Z
Impulzivnost/hiperaktivnost	NE	240	269.16	-14.82**
	DA	802	597.01	
Emocionalni problemi	NE	239	486.97	-1.92
	DA	799	529.23	
Nepažnja	NE	241	355.35	-9.72**
	DA	797	569.14	
Antisocijalnost	NE	238	258.84	-15.20**
	DA	791	592.08	

Sig – značajnost, Z – z vrijednost, ** p < 0.01

Primjenom Mann – Whitney testa analizirani su i podaci iz Tablice 14 te su izvedeni sljedeći zaključci.

Učenici za koje razrednici smatraju da trebaju dodatnu pomoć u korekciji ponašanja i učenici za koje razrednici ne smatraju da trebaju dodatnu pomoć u korekciji ponašanja se razlikuju u Impulzivnost/hiperaktivnosti, nepažnji i antisocijalnosti. Pri tome je učenicima kojima je procijenjena potreba za dodatnom pomoći u korekciji ponašanja detektirana viša razina impulzivnost/hiperaktivnosti, nepažnji i antisocijalnosti.

5. RASPRAVA

5.1. Verifikacija hipoteza

Faktorskom analizom podataka dobivene su četiri dimenzije Skale simptoma. Za prvu dimenziju Impulzivnost/hiperaktivnost dobiven je koeficijent pouzdanosti, odnosno Cronbachova alpha .93 a čini ju 10 čestica. Za drugu dimenziju Emocionalni problemi dobiven je koeficijent pouzdanosti .88, a čini ju 7 čestica. Treću dimenziju Nepažnja čini 9 čestica, a Cronbachova alpha iznosi .87. Posljednja dimenzija je Antisocijalnost koja se sastoji od 9 čestica, a koeficijent pouzdanosti iznosi .91.

Temeljna hipoteza prema kojoj postoje razlike u simptomima impulzivnosti/hiperaktivnosti, nepažnje, emocionalnih problema i antisocijalnosti s obzirom na procijenjenu potrebu za pružanjem dodatne pomoći u učenju i korekciji ponašanja je potvrđena.

Brojna istraživanja pokazuju da kod djece s teškoćama u ponašanju postoji neurološka disfunkcija koja uzrokuje nastanak poremećaja te djetetove prve teškoće započinju sa njegovim polaskom u školu (Thompson, 2016). Kadum – Bošnjak (2006) navodi da se takvo dijete vrlo teško prilagođava rasporedu rada, pojavljuje se problem koncentracije i nepredvidivosti te takvo dijete ometa druge učenike, ali i sebe u školskom radu. Iz toga razloga učenici s teškoćama u ponašanju često imaju lošiji školski uspjeh, nezadovoljavajući odnos s učiteljem i/ili vršnjacima, često su izolirani, odnosno izdvojeni iz vršnjačke skupine te ukoliko u takvim situacijama izostane adekvatna i pravovremena intervencija učitelja vrlo lako se kod djeteta mogu razviti određene emocionalne teškoće i/ili neki od oblika neprihvatljivog ponašanja (Romstein, 2011). Velki i Romstein (2015) u svome priručniku također ističu da su prilagodba vlastitih metoda rada, provođenje različitih socijalizacijskih aktivnosti, jačanje organizacijskih i komunikacijskih vještina učenika načini kojima se učenicima za koje se smatra da imaju teškoće u ponašanju na nastavi ili izvan nje može pružiti adekvatna pomoć u učenju i korekciji ponašanja.

Prva hipoteza prema kojoj postoji povezanost između dimenzija i procijenjenih simptoma (Impulzivnost/hiperaktivnost, Emocionalni problemi, Nepažnja,

Antisocijalnost) kod učenika za koje učitelji misle ili osjećaju da imaju teškoću u ponašanju na nastavi ili izvan nje gotovo je u potpunosti potvrđena. Promatranjem prve dimenzije *Impulzivnost/hiperaktivnost* ustanovljeno je da razrednici procjenjuju da što su učenici više impulzivniji/hiperaktivniji to su više nepažljivi te da što su učenici impulzivniji/hiperaktivniji to su više antisocijalni. Promatranjem druge dimenzije *Emocionalni problemi* ustanovljeno je da razrednici procjenjuju da što više teškoća emocionalnog spektra učenici izražavaju to su više nepažljivi te da što više teškoća emocionalnog spektra učenici izražavaju to su više antisocijalni. Značajna povezanost nije uočena između dimenzije *Emocionalni problemi* i *Impulzivnost/hiperaktivnost*. Promatranjem treće dimenzije *Nepažnja* dimenzije ustanovljeno je da razrednici procjenjuju da što su učenici više nepažljivi to su više impulzivniji/hiperaktivniji te da što su učenici nepažljivi to su više antisocijalni. Promatranjem četvrte dimenzije *Antisocijalnost* ustanovljeno je da razrednici procjenjuju da što su učenici više antisocijalni to su više nepažljivi te da što su učenici više antisocijalni to su više impulzivniji/hiperaktivniji.

Iz ovih rezultata može se implicirati da fenomen teškoća u ponašanju uistinu složen poremećaj koji sa sobom donosi niz specifičnih simptoma i posljedica koje je potrebno razumjeti i usvojiti kako bi se s učenicima moglo ostvariti zadovoljavajući odnos koji će donijeti zadovoljstvo objema stranama. Različita istraživanja koja su provedena do danas pokazala su da je uloga učitelja neminovna prilikom prepoznavanja simptoma i procjene učeničkog ponašanja (Hughes i Cooper, 2009). Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016) u svome istraživanju došle su do zaključka kako su učitelji svjesni prepreka i izazova s kojima se trebaju suočiti tijekom rada, međutim i dalje pokazuju pozitivan stav prema inkluziji učenika.

Učenika na dijagnostičku procjenu možemo, odnosno trebamo uputiti onda kada su njegovi simptomi klinički značajni i kada zadovoljavaju DSM – V kriterij. Simptomi ometaju učenikovo svakodnevno funkcioniranje te su izraženiji od onoga što se smatra normalnim s obzirom na djetetovu kronološku dob i razvojni stupanj (Prvčić i Rister, 2009). Istraživanje koje je provela Kiš – Glavaš (2000) ukazuje na činjenicu da stajališta i ponašanja nastavnika prema djeci s teškoćama u razvoju utječu kako na njihovu uključenost u obrazovni proces tako i na njihovo samopoštovanje,

intelektualni, socijalni i emocionalni razvoj. Motivi, interesi, sustavi vrijednosti, kompetentnost i mnogi drugi faktori, odnosno cjelokupna osobnost učitelja određuju količinu i smjer njegova utjecaja na stvaranje, ali i održavanje kompletne razredne atmosfere (Mlinarić, Žic Ralić i Lisak, 2016). Uloga učitelja, njegov trud i zalaganje najbolje se vidi ako se promotri socijalno – emocionalna klima u razredu koja bi trebala svakog učenika potaknuti na aktivan rad te kod njega razviti osjećaj pripadnosti (Thompson, 2016.)

Druga hipoteza prema kojoj postoje razlike u simptomima impulzivnosti, hiperaktivnosti, emocionalnih problema i antisocijalnosti između učenika kojima treba dodatna pomoć u učenju i između učenika kojima ne treba dodatna pomoć u učenju je potvrđena gotovo u potpunosti.

Naime, analizom razlika koja je provedena pomoću Mann – Whitney testa potvrđena je pretpostavka i to na način da razrednici smatraju kako je dodatna pomoć u učenju potrebna učenicima za koje su karakteristični simptomi nepažnje. Prate ih učenici za koje su najkarakterističniji simptomi emocionalnih teškoća i u konačnici navode učenike za koje su specifični impulzivni/hiperaktivni simptomi. Prema dosadašnjim istraživanjima učitelji navode simptome nepažnje kao one simptome koji najnepovoljnije utječu na učenikov školski uspjeh te je vjerojatno iz toga razloga došlo do ovakvo rezultata. Nemogućnost dužeg zadržavanja koncentracije i pažnje nepovoljno utječe na kvalitetu usvajanja školskog gradiva (Bartolac, 2013). Dodamo li simptomima nepažnje i simptome impulzivnosti/hiperaktivnosti i/ili emocionalnih teškoća tada prema nekoliko istraživanja u poučavanju takvih učenika veliku ulogu ima i iskustvo u radu s takvim učenicima. Autori Anderson, Watt, Noble i Shanley (2012) ispitivali su upravo važnost radnog iskustva u radu s djecom koja iskazuju teškoće u ponašanju na nastavi ili izvan nje. Anderson i sur. (2012) došli su do zaključka da učitelji smatraju da će pravovremenu i adekvatnu pomoć u učenju svojim učenicima s teškoćama u ponašanju koja iskazuju simptome nepažnje i impulzivnosti/hiperaktivnosti pružiti onda kada oni imaju podršku stručne službe škole, odnosno onda kada s njom aktivno surađuju.

Za učenike koji ispoljavaju društveno neprihvatljivo ponašanje, odnosno antisocijalne simptome ne postoji statistički značajna povezanost s pružanjem dodatne pomoći u učenju. Do ovakvog rezultata vrlo je vjerojatno došlo iz razloga što će se učeniku kojega karakteriziraju simptomi društveno neprihvatljivog ponašanja najprije pružiti dodatna pomoć u korekciji ponašanja, a zatim u učenju. Zbog neprimjerenog ponašanja koje okolina ne odobrava vršnjaci učenike s teškoćama u ponašanju često izbjegavaju, ne prihvaćaju ih i odbacuju. Ove navode potvrđuje i Delić (2001) u svome radu u kojemu je došla do zaključka da takvi učenici impulzivno i grubo reaguju, da su fizički nastrojeni prema vršnjacima te da žele biti autoritetne osobe zbog čega se mora raditi na korekciji njihovog ponašanja koje bi trebalo postati socijalno prihvatljivo

Treća hipoteza prema kojoj postoje razlike u simptomima impulzivnosti, hiperaktivnosti, emocionalnih problema i antisocijalnosti između učenika kojima treba dodatna pomoć u korekciji ponašanja i između učenika kojima ne treba dodatna pomoć u korekciji ponašanja je potvrđena.

Naime, analizom razlika koja je provedena pomoću Mann – Whitney testa potvrđena je pretpostavka i to na način da razrednici smatraju kako je pomoć u korekciji ponašanja najpotrebnija učenicima koje karakteriziraju simptomi antisocijalnosti. Sljedeći su učenici koje razrednici procjenjuju impulzivnima/hiperaktivnima, a iz njih nalaze se učenici koji su procijenjeni kao nepažljivi. Između dimenzije Emocionalni problemi i potrebe za pružanjem dodatne pomoći u korekciji ponašanja nije pronađena statistički značajna povezanost.

S obzirom na već navedene i objašnjenje simptome antisocijalnosti i impulzivnosti/hiperaktivnosti kao logičan zaključak se nameće konstatacija da je tim učenicima potrebno ponajprije pružiti pomoć u korekciji ponašanja. Slično je pokazalo i nekoliko različitih istraživanja koja su zapravo ispitala jesu li hiperaktivnija djeca i agresivnija te provode li ona češće vršnjačko nasilje ili su pak češće žrtve vršnjačkog nasilja (Kadum – Bošnjak, 2006; Žic Ralić i Šifner, 2014).

Za one učenike koje su procjenjivači procijenili kao učenike za koje su najkarakterističniji emocionalni problemi nije pronađena značajna potreba za

pružanjem dodatne pomoći u korekciji ponašanja. Učenici svoju emocionalnu nestabilnost iskazuju kroz anksioznost, depresivnost te nisku razinu samopouzdanja i samopoštovanja (Bouillet, 2010). Iz toga razloga učenici su mirni i povučeni, samozatajni pa razrednici ne procjenjuju potrebnom intervenciju u smislu pružanja dodatne pomoći u korekciji ponašanja. S druge strane emocionalni problemi mogu biti povezani sa čestim ispadima bijesa, neprihvatljivim ponašanjem, no to je onda povezano i sa antisocijalnošću, a prema rezultatima ovog istraživanja razrednici navode da je upravo za antisocijalna ponašanja najpotrebnije pružiti učenicima dodatnu pomoć u korekciji ponašanja. Povezanost nije zabilježena između dimenzije *Impulzivnost/hiperaktivnost* i *Emocionalni problemi* vrlo vjerojatno jer se učenici koji imaju emocionalne poteškoće povuku u sebe, ne reaguju na probleme impulzivno i/ili hiperaktivno već se zatvaraju u sebe. Djeca koja prvenstveno posjeduju emocionalne teškoće vrlo često su izolirana, odnosno odbačena od vršnjačke skupine o čemu govori istraživanje koje su provele Špelić i Zuilani (2006). Prema njihovim rezultatima, učenici koje se procjenjuje kao učenike s teškoćama u ponašanju na nastavi ili izvan nje često su socijalno izolirani te i sami ističu kako su emocionalno nezreli zbog čega ne mogu razviti zadovoljavajuće vršnjačke odnose.

5.2. Ograničenja istraživanja i preporuke za buduća istraživanja

Prilikom pripreme diplomskog rada te tijekom analize i interpretacije dobivenih rezultata uočena su određena ograničenja koja se mogu iskoristiti kao preporuke za buduća istraživanja koja se bave ovim područjem rada:

1. Kada bi iz svake županije sudjelovao približno isti broj ispitanika mogla bi se napraviti usporedba rezultata između različitih županija
2. Pojedine čestice iz Upitnika za učitelje bi trebalo prilagoditi nastavnom predmetu kojega učitelji predaju s obzirom da su u istraživanju sudjelovali i predmetni učitelji
3. Prilikom analize upitnika primijećeno je da neki sudionici nisu dovoljno dobro bili upućeni u način ispunjavanja upitnika te bi stoga možda bilo prikladnije, ukoliko

to dozvoljavaju ravnatelji, prije ispunjavanja upitnika s učiteljima održati kratki sastanak

5.3. IMPLIKACIJE ZA PRAKSU U RAZREDU

Svrha ovog rada je dati doprinos znanju o povezanosti između potrebe za pružanjem dodatne pomoći u učenju i korekciji ponašanja s obzirom na izražene simptome hiperaktivnosti/impulzivnost, emocionalnih problema, nepažnje i antisocijalnosti. Rezultati ovog istraživanja učiteljima pokazuju koliko su bitne njihove procjene učenika te ukazuju na činjenicu da postoji veliki broj učenika za koje postoji mogućnost da imaju teškoće u ponašanju na nastavi ili izvan nje. Ovim istraživanjem ističe se činjenica da nemaju svi učitelji za učenike koji iskazuju određenu teškoću u ponašanju rješenje za te teškoće te da je bez obzira na to njima potrebno pružiti dodatnu pomoć u učenju i korekciji ponašanja. Dodatnu pomoć učenicima koji se procjenjuju kao učenici s teškoćom u ponašanju na nastavi ili izvan nje trebaju pružiti svi sudionici odgojno – obrazovnog sustava, uključujući nastavnike, stručne suradnike, edukacijske rehabilitatore, ali i roditelje.

6. ZAKLJUČAK

Cilj istraživanja je utvrditi razlike u simptomima impulzivnosti/hiperaktivnosti, emocionalnih problema, nepažnje kao i antisocijalnosti obzirom na procijenjene potrebe za dodatnom pomoći u učenju i korekcije ponašanja

Učenici koji su procijenjeni kao učenici koji iskazuju teškoće u ponašanju na nastavi ili izvan nje trebaju dodatnu pomoć prilikom učenja i u korekciji ponašanja.

Učenici za koje razrednici smatraju da trebaju dodatnu pomoć u učenju i korekciji ponašanja i učenici za koje razrednici ne smatraju da trebaju dodatnu pomoć u učenju i korekciji ponašanja se razlikuju u promatranim dimenzijama. Pri tome je učenicima kojima je procijenjena potreba za dodatnom pomoći u učenju detektirana viša razina Impulzivnost/hiperaktivnosti, emocionalnih problema i nepažnje, a učenicima kojima je procijenjena potreba za dodatnom pomoći u korekciji ponašanja detektirana viša razina impulzivnost/hiperaktivnosti, nepažnje i antisocijalnosti.

Implikacije ovih rezultata se ogledaju u tome da se velika odgovornost nalazi u rukama učitelja koji mora individualizirati svoj pristup te se koristiti različitim didaktičko-metodičkim prilagodbama. Između ostaloga, učitelj mora raditi na jačanju organizacijskih i socijalnih vještina učenika za kojega smatra da iskazuje teškoće u ponašanju na nastavi ili izvan nje. Isto tako je važno omogućiti dodatnu pomoć stručnog suradnika i/ili asistenta u nastavi i/ili drugo.

Učitelj je ona osoba koja podiže kvalitetu djetetova života unutar škole, ali i izvan nje jačajući učenikovu pozitivnu sliku o sebi, odnosno razvijajući njegovo samopouzdanje i samopoštovanje.

7. POPIS LITERATURE

1. Američka psihijatrijska udruga (2014). Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje: DSM-5. Jastrebarsko: Naklada Slap.
2. Anderson, D., Watt, S., Noble, W. i Shanley, D. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: THE role of teaching experience. *Psychology in the Schools*, 49(6), 511-525.
3. Barkley, R. (2000). The inattentive type of ADHD as a distinct disorder: What remains to be done. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 8(4),489-493.
4. Bartolac, A. (2013). Socijalna obilježja svakodnevnog života djece i mladih s ADHD-om. *Ljetopis socijalnog rada*, 20(2), 269-300.
5. Bašić, J., Koller Trbović, N. i Uzelac, S. (2004). Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta.
6. Bašić, J. (2009). Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih. Zagreb: Školska knjiga.
7. Borić, S. i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*, 7(3), 75-86.
8. Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
9. Bouillet, D. (2015). Procjena i samoprocjena problema u ponašanju učenika razredne nastave: prilike i izazovi. *Kriminologija & socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 22(1), 105-128.
10. Bouillet, D. i Uzelac, S. (2007). Osnove socijalne pedagogije. Zagreb: Školska knjiga.
11. Bouillet, D., Uzelac, S. i Dodig, D. (2009). Primjerenost sadržaja socijalnopedagoških intervencija potrebama djece i mladih s poremećajima u ponašanju. *Pedagoška istraživanja*, 6(1-2), 9-28.

12. Delić, T. (2001). Poremećaj pažnje i hiperaktivnost (ADHD). *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 9(1-2), 1-10.
13. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008). Zagreb: Hrvatski sabor.
14. Ferek, M. (2010). *Hiperaktivni sanjari: bolji, lošiji, drugačiji*. Zagreb: „Buđenje“ udruga za razumijevanje ADHD-a.
15. Ferić, M. i Bašić, J. 2000. Prosocijalno i agresivno ponašanje djece rane školske dobi kao zaštitno-rizični čimbenici razvoja. Zagreb: Kratis.
16. Greene, R., Beszterczey, S., Katzenstein, T., Park, K. i Goring, J. (2002). Are Students with ADHD More Stressful to Teach? Patterns of Teacher Stress in an Elementary School Sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(2), 79-89.
17. Hoza, B., Mrug, S. i Gerdes, A. (2005). What Aspects of Peer Relationships Are Impaired in Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder?. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 411-423.
18. Hughes, L. i Cooper, P. (2009). *Razumijevanje djece s ADHD sindromom i pružanje potpore: strategije za nastavnike, roditelje i ostale stručnjake*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
19. Igrić, Lj., Ivančić, Đ., Sekušak – Galešev, S. i Stančić Z. (2004). *Moje diejte u školi – priručnik za roditelje djece s posebnim edukacijskim potrebama*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
20. Jensen, E. (2004). *Različiti mozgovi, različiti učenici: kako doprijeti do onih do kojih se teško dopire*. Zagreb: Educa, nakladno društvo d.o.o.
21. Juretić, Z., Bujas Petković, Z. i Ercegović, N. (2011). Poremećaj pozornosti/hiperkinetski poremećaj u djece i mladeži. *Paediatrica Croatica*, 55(1), 61-66.
22. Jurin, M. i Sekušak – Galešev, S. (2008). Poremećaji pozornosti s hiperaktivnošću – multimodalni pristup. *Paediatrica Croatica*, 52(3), 195-202.
23. Kadum-Bošnjak, S. (2006). Dijete s ADHD poremećajem i škola. *Metodički obzori*, 1-2(2), 113-121.

24. Keresteš, G. (2005). Učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda osnovne škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(1), 3-15.
25. Kocijan Hercigonja, D., Buljan Flander, G. i Vučković, D. (1999). *Hiperaktivno dijete: uznemireni roditelji i odgajatelji*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
26. Koller Trbović, N., Nikolić, B. i Dugandžić, V. (2009). Procjena čimbenika rizika kod djece i mladih u riziku ili s poremećajima u ponašanju u različitim intervencijskim sustavima: socio-ekološki model. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(2), 37-54.
27. Koller Trbović, N., Žižak, A. i Jeđud Borić, I. Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
28. Kos, J., Richdale, A. i Hay, D. (2006). Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and their Teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 147-160.
29. Kostelnik, M., Onaga, E., Rohde, B. i Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama – priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Educa
30. Krampač – Grljuši, A. i Marinić, I. (2007). *Posebno dijete – priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Osijek: Grafika.
31. Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65(1), 233-247.
32. Krnić, S., Nazor, M. i Sočo, M. (ur.). (2006). *Dijagnostika i tretman ADHD sindroma*. Split: Sto koluri.
33. Kudek Mirošević, J. i Opić, S. (2010). Ponašanja karakteristična za ADHD. *Odgojne znanosti*, 12(1), 167-183.

34. Lane, K. L. (2007). Identifying and supporting students at risk for emotional and behavioral disorders within multi-level models: data driven approaches to conducting secondary interventions with an academic emphasis. *Education and Treatment of Children*, 30 (4), 135 – 164.
35. Lebedina Manzoni, M. (2010). *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju*. Jastrebarsko: Naklad „Slap“.
36. Livazović, G. i Vranješ, A. (2011). Pedagoška prevencija nasilničkog individualiziranog rada asistenta u nastavi s učenikom s ADHD-om. *Aspekti jednakih mogućnosti i dopunska obrazovanja*, 8(2), 129-139.
37. Maglica, T. i Jerković, D. (2014). Procjena rizičnih i zaštitnih čimbenika za internalizirane probleme u školskom okruženju. *Šk. vjesn.* 63(3), 413-431.
38. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
39. Nastavni plan i program za osnovnu školu – HNOS (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
40. Perold, H., Louw, C. i Kleynhans, S. (2010). Primary school teachers' knowledge and misperceptions of ADHD. *South African Journal of Education*, 30(3), 457-473.
41. Phelan, T. W. (2005). *Sve o poremećaju pomanjkanja pažnje: simptomi, dijagnoza i terapija u djece i odraslih*. Lekernik: Ostvarenje d.o.o.
42. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
43. Prvčić, I. i Rister, M. (2009). *Deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj ADHD*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa - Agencija za odgoj i obrazovanje.
44. Reid, R., Vasa, S., Maag, J. i Wright, G. (1994). Who are the children with attention deficit-hyperactivity disorder? a school-based survey. *Journal of Special Education*, 28(2), 117-137.
45. Romstein, K. (2011). Kvalitativni pristup interpretaciji simptoma ADHD-a: implikacije za pedagošku praksu. *Život i škola*, 57(26), 101-113.

46. Sekušak-Galešev, S. (2005). Hiperaktivnost. *Dijete i društvo*, 7(1), 40-49.
47. Stančić, V. (1982). Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju. Ispitivanje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za uključivanje djece s razvojnim smetnjama u redovne škole zagrebačke regije. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu
48. Špelić, A. i Zuliani, Đ. (2006). Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u razrednim sredinama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(2), 96-108.
49. Taylor, J. F. (2008). *Djeca s ADD i ADHD sindromom*. Zagreb: Veble commerce.
50. Thompson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*. Zagreb: Educa.
51. Velki, T. (2012). *Priručnik za rad s hiperaktivnom djecom u školi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
52. Velki, T. i Romstein, K. (2015). *Učimo zajedno: priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
53. Velki, T. i Romstein, K. (2017). Akademsko, socijalno i emocionalno funkcioniranje djece suspektne na ADHD. *Klinička psihologija*, 10(1-2), 35-58.
54. Vlah, N. (2017). Self-assessment od teacher's efficacy in preschool institution. *Book of abstracts: The 9th International Conference of the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences University of Zagreb, 17 – 19 May 2017*. (str. 197-198). Zagreb: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Zagreb.
55. Vlah, N. i Pejić – Papak, P. (2015). Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje – Zbornik radova: Poteškoće učitelja u radu s učenicima s problemima u ponašanju: učestalost i povezanost potrebe za stručnom pomoći. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
56. Vlah, N. i Rašković, K. (2013). Problemi u radu s učenicima s emocionalnim teškoćama i teškoćama u ponašanju i obrasci ponašanja u sukobima kod učitelja razredne nastave. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 141-152.

57. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008). Zagreb: Hrvatski sabor
58. Zloković, J. (2004). Nasilje među vršnjacima – problem obitelji, škole i društva. *Pedagoška istraživanja*, 1(2), 207-220.
59. Zloković, J. i Vrcelj, S. (2010). Rizična ponašanja djece i mladih. *Odgojne znanosti*, 12(1), 197-213.
60. Zrilić, S. (2013). Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole – priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje. Zadar: Sveučilište u Zadru.
61. Žic Ralić, A. i Šifner, E. (2014). Obilježja vršnjačke interakcije i iskustvo vršnjčkog nasilja kod djece i mladih s ADHD-om. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), 453-484.
62. Wentzel, K. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.