

Prethodno priopćenje/
Preliminary communication
Prihvaćeno: 1. listopada .2018.

izv. prof. dr. sc. Mirjana Radetić-Paić
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
miradet@unipu.hr

SAMOPROCJENE ZNANJA UČITELJA O UČENICIMA S DEFICITOM POZORNOSTI / HIPERAKTIVNIM POREMEĆAJEM S OBZIROM NA GODINE RADNOGA ISKUSTVA

Sažetak: Osnovna obilježja deficita pozornosti / hiperaktivnog poremećaja u pravilu su prepreka dobroj prilagodbi, zahtjevima i očekivanjima vezanim uz učenje, ali i ponašanje učenika. Cilj je ovog istraživanja steći uvid u procjene vlastitih znanja učitelja (N=212) o učenicima s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem te utvrditi specifične razlike u samoprocjenama s obzirom na godine radnoga iskustva (sa svrhom uvida u znanja učitelja i prepoznavanja nedostataka). U istraživanju je korišten instrument izrađen za potrebe ovoga istraživanja, a prethodno je provedeno pilot-istraživanje na manjem uzorku ispitanika. Validacija je instrumenta izvršena faktorskom analizom. U obradi podataka, uz izračunavanje osnovnih statističkih vrijednosti, korištene su diskriminacijska analiza i univarijatna analiza varijance. Rezultati pokazuju, uzimajući u obzir latentne i manifestne dimenzije razlika, da učitelji s manje od dvadeset godina radnog iskustva u većoj mjeri točno procjenjuju pojedine pojmove i znanja o učenicima s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem. Navedeno upućuje na potrebu kontinuiranoga cjeloživotnog usavršavanja učitelja u redovnim školama kada je riječ o učenicima s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem.

Ključne riječi: cjeloživotno obrazovanje, deficit pozornosti / hiperaktivni poremećaj, učenici s razvojnim teškoćama, učitelji

UVOD

Sustav primarnoga obrazovanja uključuje prepoznavanje i poštovanje, što učiteljima predstavlja kontinuirani izazov s obzirom na neprestani rast znanja koje se zahtijeva. U radu je s učenicima s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem bitno da su učitelji upoznati s osnovnim simptomima, tijekom razvoja, uzrocima, prognozom, dijagnostikom i terapijom tog poremećaja (Phelan 2005, Mrđen i Puhovski, 2006), ali i prilagodbama u odgojno-obrazovnom radu. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (MZOŠ, 2010) također naglašava potrebu za stručnim razvojem, između ostalog, i učitelja kako bi se osigurala potrebna osposobljenost za rad s učenicima s razvojnim teškoćama. Osposobljenost obuhvaća prepoznavanje osobina i potreba učenika s

razvojnim teškoćama, poznavanje i primjenu metoda i oblika rada, te ističe poznavanje izvedbe individualizirane i diferencirane nastave.

Sam pojam deficita pozornosti / hiperaktivnoga poremećaja je heterogen i promatrajući ga s čimbenicima komorbiditeta- čini postavljanje dijagnoze i njegovu kontrolu složenima, ali ističe potrebu za usklađivanjem u procjeni i kontroli tog multifaktorskog stanja. Važnost postavljanja točne dijagnoze dovela je do toga da je u postupci-ma procjenjivanja i dijagnosticiranja tijekom godina došlo do promjena (DSM II, DSM III, DSM IV, Cooper i Hughes 2009, DSM V) pa samim time i do implementiranja novih spoznaja u kurikulumu, prije svega nekadašnjih učitelja, a današnjih magistara primarnoga obrazovanja koji su tako doživjeli mnoge pozitivne promjene.

Poznato je da ozbiljnije teškoće djece s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem počinju polaskom u školu. Osnovna obilježja toga poremećaja prepreka su dobroj prilagodbi, zahtjevima i očekivanjima vezanim uz učenje, ali i uz ponašanje. Stoga dijete često doživljava neuspjeh, izloženo je kritikama i kaznama, vršnjaci ga odbacuju, a posljedično i odnosi s roditeljima postaju sve lošiji jer oni najčešće ne shvaćaju da dijete ima ozbiljan problem (Sekušak-Galešev, 2005, Jurin i Sekušak-Galešev 2008).

S druge strane, višegodišnja praksa i znanstvena istraživanja na području Republike Hrvatske pokazuju da se učitelji ne osjećaju dovoljno spremnima za rad s djecom s razvojnim teškoćama u redovnom odgoju i obrazovanju. Budući učitelji završetkom petogodišnjega integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija relativno se mali broj sati (30 sati) osposobljavaju za rad s djecom koja imaju hiperaktivni poremećaj. Iako je taj broj sati veći nego primjerice na istim studijima prije dvadesetak godina, nedostatan je s obzirom na to da je broj djece sa spomenutim poremećajem danas veći, da je integracija češća te da su razvojne teškoće raznovrsnije i višestrukije. Istraživanja pokazuju (Gallagher i Malone, 2009, Mileno-vić, 2009, Zrilić, 2013, Ivančić i Stančić 2013) da mnogi učitelji vjeruju da su slabo pripremljeni u podržavanju razvoja djece s razvojnim teškoćama u redovnom odgoju i obrazovanju. Autori Leutar i Frantal (2006) u svojem su istraživanju došli do rezultata o uglavnom nepovoljnim gledištima učitelja o integraciji učenika s razvojnim teškoćama u redovni školski sustav. Učitelji ističu da nemaju na raspolaganju dovoljno materijalnih sredstava za kvalitetan rad s takvom djecom, a izostaje i potrebna im stručna pomoć. Njihovo je mišljenje da tijekom dodiplomskoga obrazovanja ne stječu dovoljno stručnih znanja te se stoga ne osjećaju dovoljno kompetentnima u radu s djecom koja imaju razvojne teškoće. Također, kada je riječ o procesu poučavanja, udio ispitanika koji iskazuju inkluzivna uvjerenja smanjuje se, odnosno inkluzivna uvjerenja u većoj mjeri iskazuju studenti učiteljskog studija koji su netom bili uključeni u kolegij o inkluzivnoj pedagogiji, a u najmanjoj mjeri već zaposleni učitelji (Bouillet, Domović i Ivančević, 2017).

Recentna istraživanja upućuju (Sekušak-Galešev, Frey Škrinjar, Masnjak, 2015) na zabrinjavajuće malu učestalost postupaka individualizacije koji su izuzetno važni za učenike s ovim razvojnim poremećajem jer bez njihove primjene učenik ni uz naj-

bolje savladano gradivo ne može u uvjetima jednakim ostalim učenicima pokazati svoje znanje. Zaključuje se o postojanju potrebe za potporom učitelja u primjeni uputa u individualiziranom pristupu. Učiteljima još uvijek treba potpora da bi ih primjenjivali. U vezi s time autori Kudek Mirošević i Opić (2011) proveli su istraživanje o odnosu/ophođenju/postupanju prema učenicima s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem u redovitim osnovnim školama, a rezultati su pokazali, između ostalog, da učenicima s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem učitelji ne pružaju potrebnu odgojno-obrazovnu podršku.

Woolfolk (2016) ističe kako bi učitelji trebali biti stručni, inovativni, maštoviti i što je najvažnije, usmjereni na učenika. Također, trebaju raspolagati velikim brojem strategija i stvarati nove, te naravno, znati ih pravilno primijeniti. Važno je i da po-sjeduju vještine upravljanja razredom u kojem će imati različite učenike, a ujedno dobro poznavati svakoga od njih. Nadalje, bitno je da učitelji prilagode svoje po-učavanje potrebama učenika, zadovolje emocionalne potrebe učenika te razvijaju njihovo samopouzdanje.

Kada je riječ o stručnosti učitelja, Velki (2012) navodi kako su neki više, a neki manje stručni u obrazovanju učenika s razvojnim teškoćama. Ako u školi postoje učitelji koji su stručni u tom području, učenici poput onih s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem trebali bi biti u njihovu razredu kako bi im se omogućio što bolji učiteljev pristup i što veći napredak u odgoju i obrazovanju. Dakle, školski uspjeh djeteta često ovisi o vlastitoj sposobnosti da izvrši zadatke kao i o učiteljevim očekivanjima, a s najmanjim gubitkom pozornosti. Takve vještine omogućuju dje-tetu da stekne potrebna znanja, riješi zahtjevne problemske zadatke i sudjeluje u razrednim aktivnostima i raspravama (Forness i Kavale, 2001).

Uloga se učitelja prije svega sastoji u procjeni svakoga djeteta i njegovih individualnih potreba. Učitelj djetetu treba pružiti puno strpljenja, kreativnosti i dosljed-nosti. U tom slučaju, učitelj može razviti strategije koje će poboljšati obrazovanje učenika kako bi zadržao što više pozornosti i iskoristio maksimalne kapacitete tije-kom njegova razvoja (Capano i sur., 2008). Preduvjet za razvoj takvih strategija je da učitelj posjeduje znanja o ovom poremećaju.

CILJEVI, HIPOTEZA I SVRHA ISTRAŽIVANJA

Cilj je ovoga istraživanja steći uvid u procjene vlastitih znanja učitelja o učenicima s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem te utvrditi specifične razlike u samoprocjenama s obzirom na godine radnoga iskustva sa svrhom uvida u znanja učitelja i prepoznavanja nedostataka.

Postavljena je hipoteza da učitelji različito procjenjuju pojedine pojmove i znanja o učenicima s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem s obzirom na go-dine vlastitoga radnog iskustva.

Pretpostavka je da će učitelji s različitim radnim iskustvom iskazivati i specifične razlike u samoprocjenama. Naime, integracija djece s razvojnim teškoćama, opće-nito, u redovni školski sustav proces je koji se intenzivirao u novije vrijeme pa se očekuje da će učitelji s manje radnoga iskustva imati veća znanja oradu s učenicima

s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem. U novije vrijeme kurikulumi su bogatiji sadržajima koji se odnose na takva specifična znanja. Nove generacije učitelja bile su izloženije radu s učenicima s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem, dok su se starije generacije manje susretale s njima, između ostalog i zbog terminoloških neujednačenosti i teškoća dijagnosticiranja. Može se stoga zaključiti da mlađe generacije učitelja imaju veću odgovornost i izazove na tom području (Westwood i Graham, 2003) te su posredno ili neposredno izloženije prilagodbama načina poučavanja (Peterson i Beloin, 1992; Avramidis i sur., 2000; Mc-Kinnon i Gordon, 1999; Paterson i Graham, 2000).

METODOLOGIJA

UZORAK ISPITANIKA

Prigodni uzorak ispitanika čini 212 učitelja (magistara primarnoga obrazovanja).

Tablica 1. Spol ispitanika

SPOL	Aps.	%
M	5	2,4
Ž	207	97,6

U istraživanju je sudjelovalo 97,6% ispitanica i 2,4% ispitanika, dakle više žena nego muškaraca (Tablica 1.).

Tablica 2. Dob ispitanika

DOB	Aps.	%
do 30 godina	77	46
30 – 40 godina	51	15,4
41– 50 godina	73	33
51 – 60 godina	10	5
više od 60 godina	1	0.6

Najviše ispitanika je u dobi do 30 godina života (46%) i između 41 – 50 godina (33%), a najmanje u dobi od 60 godina i više (0,6%) (Tablica 2.).

Tablica 3. Radno iskustvo ispitanika

RADNO ISKUSTVO	Aps.	%
do 20 godina	131	61,8
preko 20 godina	81	38,2

Prema godinama radnoga iskustva ispitanici su raspoređeni na način da 61,8% ispitanika ima do 20 godina radnoga iskustva, 38,2% preko 20 godina (Tablica 3.).

UZORAK ČESTICA

U istraživanju je korišten instrument izrađen za potrebe ovoga istraživanja. Prethodno je provedeno pilot-istraživanje na manjem uzorku ispitanika temeljem ranije primjene instrumenta (Božac, 2017) koji je validiran (prethodila je provjera pogodnosti podataka za faktorsku analizu: Kaiser-Meyer Olkinov test $KMO = .88$ i Bartlettov test sfericiteta (χ^2) (190) = 2071,9, $p < .001$). S ciljem testiranja hipoteze o latentnim procesima primijenjena je konfirmatorna faktorska analiza instrumenta (20 čestica) čiji su podaci ukazali na pet-faktorsko rješenje kojim se objašnjava 65.10% varijance. Pouzdanost skala je zadovoljavajuća u rasponu od $\alpha = .62 - .71$. Deskriptivni podaci pokazuju negativnu asimetričnost distribucija rezultata na svim faktorima, što može upućivati na slabu osjetljivost instrumenta.

U konačnoj verziji instrument se sastojao od 20 čestica koje su procjenjivane skalom Likertovog tipa od pet stupnjeva (1 = u potpunosti se ne slažem, 2 = djelomično se ne slažem, 3 = niti se ne slažem, niti se slažem, 4 = djelomično se slažem i 5 = u potpunosti se slažem). Sve čestice formulirane su na način da su točne.

METODE OBRADE PODATAKA

U obradi podataka, uz izračunavanje osnovnih statističkih vrijednosti, korištena je diskriminacijska analiza i univarijatna analiza varijance koja je sastavni dio SPSS programa 24.0 Standard Campus Edition (SPSS ID: 729357 20.05.2016.).

NAČIN PRIKUPLJANJA PODATAKA

Istraživanje je provedeno krajem 2017. godine među učiteljima u osam osnovnih škola Istarske županije, te putem online upitnika. Ispitanici su upoznati s ciljem i svrhom provođenja istraživanja, dane su im upute o načinu ispunjavanja upitnika, zajamčila im se anonimnost te objasnilo da će se podaci koristiti isključivo u znan-stvene svrhe. Ispunjavanje upitnika bilo je dobrovoljno te su ispitanici u svakom trenutku mogu odustati od daljnijega odgovaranja.

REZULTATI I RASPRAVA

U tablici 4. prikazane su mjere centralne tendencije i raspršenja dvadeset promatranih čestica. Uočava se da su prosječne vrijednosti čestica različite s posebnim odstupanjem čestice 7. Postoje tri tipa ADHD-a opažena kod djece (viši stupanj znanja) te čestice 2. ADHD može biti nasljedan (niži stupanj znanja).

Tablica 4. Mjere centralne tendencije i raspršenja

	N	Min	Max	Ar.sredina	Std. devijacija
1. ADHD je kratica za deficit pažnje / hiperaktivni poremećaj.	212	1,00	5,00	4,4340	,9978
2. ADHD može biti nasljedan.	212	1,00	5,00	2,8349	1,1948
3. Postoje tri tipa ADHD-a opažena kod djece.	212	1,00	5,00	3,4953	1,0687
4. Sva djeca s ADHD-om nisu hiperaktivna.	212	1,00	5,00	3,6651	1,2145
5. ADHD češće susrećemo kod dječaka.	212	1,00	5,00	3,8255	1,0498
6. Djeca sa simptomima ADHD-a često ostavljaju dojam da ne reagiraju na verbalne upute.	212	1,00	5,00	4,1415	,9281
7. Poželjno je koristiti kratke i jasne upute u radu s učenicom s ADHD-om.	212	1,00	5,00	4,5189	,8513
8. Važno je reducirati buku u razredu u kojem se nalazi učenik s ADHD-om.	212	1,00	5,00	4,1321	1,0627
9. Dobro je ignorirati sitan nemir učenika s ADHD-om.	212	1,00	5,00	4,2311	,9381
10. Djetetu s ADHD-om je potrebno omogućiti kretanje po učionici.	212	1,00	5,00	4,1368	1,0732
11. Korisno je izbjegavati promjene rutine djeteta s ADHD-om.	212	1,00	5,00	3,6038	1,3433
12. U radu s učenicom s ADHD-om preporučuje se izbjegavanje zadataka koji su repetitivni.	212	1,00	5,00	3,5896	1,0738
13. Učenici s ADHD-om postižu bolje rezultate u zadacima čitanja s razumijevanjem ako se od njih traži da čitaju na glas.	212	1,00	5,00	3,6604	,9822
14. Učeniku s ADHD-om poželjno je skratiti zadatke u odnosu na ostale učenike u skupini.	212	1,00	5,00	3,8821	1,1438
15. Djeca s ADHD-om sposobna su dovršiti zadatke ako im se dopusti više vremena za rješavanje.	212	1,00	5,00	4,0283	,9925
16. Izmjenjivanje lakših i težih zadataka pomaže djetetu s ADHD-om da održi pažnju.	212	1,00	5,00	3,8868	,9912
17. Neuspjeh u postizanju samokontrole karakterističan je za impulzivni tip ADHD-a.	212	1,00	5,00	3,9623	,9728
18. Djeca s hiperaktivnim tipom ADHD-a najčešće se vrpolje na stolici.	212	1,00	5,00	4,1462	,8882

19. Djecu s nepažljivim tipom ADHD-a karakterizira izbjegavanje zadataka koji zahtijevaju trajniji mentalni napor.	212	1,00	5,00	3,9387	,9034
20. Kombinirani tip ADHD-a podrazumijeva kombinaciju hiperaktivno-impulzivnog i nepažljivog tipa.	212	1,00	5,00	3,8821	,9491

Razlike u procjenjivanju pojedinih specifičnih znanja s obzirom na godine vlastitoga radnog iskustva učitelja ispitane su temeljem diskriminacijske analize kako bi se stekao uvid u latentne dimenzije tih razlika. Prethodno testiranje distribucije podataka Kolmogorov-Smirnov testom ukazuje na normalnu distribuciju podataka (min. Sig.= .132 > .05). Diskriminacijska analiza učinjena je na skupu čestica koji-ma se opisuju pojedini pojmovi i znanja učitelja o učenicima s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem. S obzirom na to da je provedena diskriminacijska analiza na samo dvije skupine ispitanika – učitelji s radnim iskustvom do dvadeset godina i učitelji s radnim iskustvom većim od dvadeset godina, dobivena je jedna diskriminacijska funkcija koja je, kako proizlazi iz Tablice 5., statistički značajna na razini $P = .01$ i diskriminira promatrane skupine ispitanika. Kanonička korelacija koju očitavamo u istoj tablici pokazuje relativno dobru diskriminacijsku moć te funkcije u praktičnom smislu.

Tablica 5. Karakteristični korijen i Wilksova Lambda

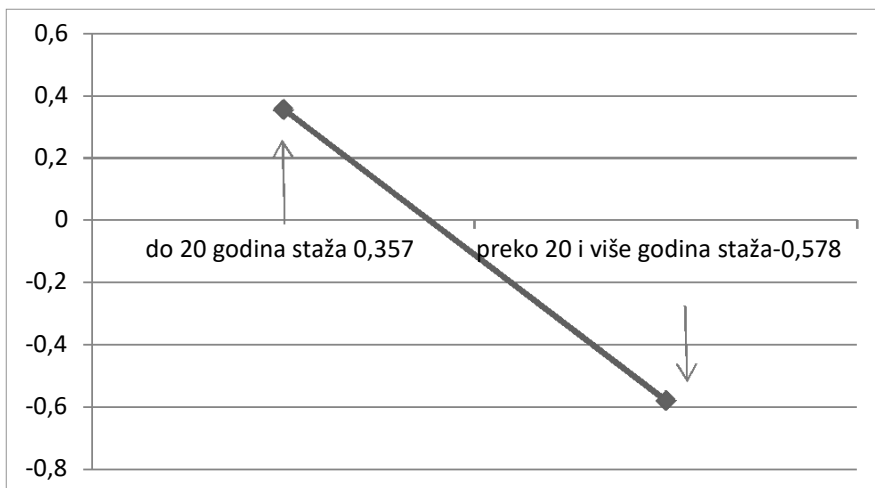
Diskriminacijska funkcija	% varijance	Kumulativna varijanca u %	Kanonička korelacija	Wilksova lambda Λ	χ^2	df	p
1	100	100	,415	,828	37,866	20	,009

Tablica 6. Standardizirani kanonički diskriminacijski koeficijenti funkcije (C) i struktura matrice (S)

ČESTICE	C	S
1. ADHD je kratica za deficit pažnje / hiperaktivni poremećaj.	,431	,218
2. ADHD može biti nasljedan.	,406	,263
3. Postoje tri tipa ADHD-a opažena kod djece.	-,726	-,097
4. Sva djeca s ADHD-om nisu hiperaktivna.	,583	,317*
5. ADHD češće susrećemo kod dječaka.	-,234	,018
6. Djeca sa simptomima ADHD-a često ostavljaju dojam da ne reagiraju na verbalne upute.	,151	,149
7. Poželjno je koristiti kratke i jasne upute u radu s učenicom s ADHD-om.	-,337	,227
8. Važno je reducirati buku u razredu u kojem se nalazi učenik s ADHD-om.	,736	,297*
9. Dobro je ignorirati sitan nemir učenika s ADHD-om.	-,128	,085
10. Djetetu s ADHD-om je potrebno omogućiti kretanje po učionici.	-,384	-,058
11. Korisno je izbjegavati promjene rutine djeteta s ADHD-om.	-,152	,078
12. U radu s učenicom s ADHD-om preporučuje se izbjegavanje zadataka koji su repetitivni.	,508	,316*

13. Učenici s ADHD-om postižu bolje rezultate u zadacima čitanja s razumijevanjem ako se od njih traži da čitaju na glas.	-,219	,076
14. Učeniku s ADHD-om poželjno je skratiti zadatke u odnosu na ostale učenike u skupini.	,107	,177
15. Djeca s ADHD-om sposobna su dovršiti zadatke ako im se dopusti više vremena za rješavanje.	,328	,157
16. Izmjenjivanje lakših i težih zadataka pomaže djetetu s ADHD-om da održi pažnju.	-,041	,104
17. Neuspjeh u postizanju samokontrole karakterističan je za impulzivni tip ADHD-a.	-,222	-,023
18. Djeca s hiperaktivnim tipom ADHD-a najčešće se vrpolje na stolici.	,126	,189
19. Djecu s nepažljivim tipom ADHD-a karakterizira izbjegavanje zadataka koji zahtijevaju trajniji mentalni napor.	,274	,143
20. Kombinirani tip ADHD-a podrazumijeva kombinaciju hiperaktivno-impulzivnog i nepažljivog tipa.	-,619	-,170

*DF



Grafikon 1. Centroidi skupina

Iz podataka prikazanih u Tablici 6. i Grafikonu 1. proizlazi da se ispitanici s obzirom na godine radnoga iskustva međusobno najviše razlikuju u čestici 4. Sva djeca s ADHD-om nisu hiperaktivna, 12. U radu s učenikom s ADHD-om preporučuje se izbjegavanje zadataka koji su repetitivni i 8. Važno je reducirati buku u razredu u kojem se nalazi učenik s ADHD-om na način da učitelji s manje od dvadeset godina radnoga iskustva u većoj mjeri procjenjuju svoja znanja.

S tim u vezi razmatrajući povezanost/odnos godina radnoga iskustva i stavova učitelja o integraciji učenika s teškoćama u razvoju općenito, autorica Kiš-Glavaš (2000) dolazi do podataka da mlađi učitelji te učitelji s manje od 20 godina radnoga iskustva pokazuju pozitivnije stavove od starijih učitelja. Autorica također navodi da pozitivnije stavove imaju i oni učitelji koji su zadovoljni vlastitim znanjem o djeci s teškoćama i radu s njima te oni koji ne rade u većim školama.

Radi uvida u postojanje eventualnih razlika između skupina na manifestnim česticama, u Tablici 7. su navedeni podaci o aritmetičkim sredinama, standardnim devijacijama skupina, F-test-u i značajnosti (p). Manifestne čestice 4. Sva djeca s ADHD-om nisu hiperaktivna, 12. U radu s učenicom s ADHD-om preporučuje se izbjegavanje zadataka koji su repetitivni i 8. Važno je reducirati buku u razredu u kojem se nalazi učenik s ADHD-om su statistički značajne.

Tablica 7. Rezultati univarijatne analize varijance

	Ar.sredina		Std. D.		F	P
	do 20 god.	preko 20 god.	do 20 god.	preko 20 god.		
1. ADHD je kratica za deficit pažnje / hiperaktivni poremećaj.	4,5115	4,3086	,9637	1,0445	2,078	,151
2. ADHD može biti nasljedan.	2,9466	2,6543	1,1253	1,2861	3,023	,084
3. Postoje tri tipa ADHD-a opažena kod djece.	3,4580	3,5556	1,0397	1,1180	,416	,520
4. Sva djeca s ADHD-om nisu hiperaktivna.	3,8015	3,4444	1,2052	1,2042	4,396	,037*
5. ADHD češće susrećemo kod dječaka.	3,8321	3,8148	1,0164	1,1081	,013	,908
6. Djeca sa simptomima ADHD-a često ostavljaju dojam da ne reagiraju na verbalne upute.	4,1908	4,0617	,8049	1,0994	,968	,326
7. Poželjno je koristiti kratke i jasne upute u radu s učenicom s ADHD-om.	4,5878	4,4074	,7111	1,0341	2,260	,134
8. Važno je reducirati buku u razredu u kojem se nalazi učenik s ADHD-om.	4,2443	3,9506	,9206	1,2440	3,874	,045*
9. Dobro je ignorirati sitan nemir učenika s ADHD-om.	4,2595	4,1852	,8909	1,0138	,313	,576
10. Djetetu s ADHD-om je potrebno omogućiti kretanje po učionici.	4,1145	4,1728	1,0716	1,0816	,147	,702
11. Korisno je izbjegavati promjene rutine djeteta s ADHD-om.	3,6412	3,5432	1,3478	1,3421	,266	,607
12. U radu s učenicom s ADHD-om preporučuje se izbjegavanje zadataka koji su repetitivni.	3,7099	3,3951	,9961	1,1692	4,372	,038*
13. Učenici s ADHD-om postižu bolje rezultate u zadacima čitanja s razumijevanjem ako se od njih traži da čitaju na glas.	3,6870	3,6173	,9037	1,1019	,251	,617
14. Učeniku s ADHD-om poželjno je skratiti zadatke u odnosu na ostale učenike u skupini.	3,9542	3,7654	1,0732	1,2477	1,366	,244
15. Djeca s ADHD-om sposobna su dovršiti zadatke ako im se dopusti više vremena za rješavanje.	4,0840	3,9383	,9690	1,0289	1,079	,300
16. Izmjenjivanje lakših i težih zadataka pomaže djetetu s ADHD-om da održi pažnju.	3,9237	3,8272	1,0275	,9326	,473	,492

17. Neuspjeh u postizanju samokontrole karakterističan je za impulzivni tip ADHD-a.	3,9542	3,9753	,8932	1,0952	,023	,878
18. Djeca s hiperaktivnim tipom ADHD-a najčešće se vrpolje na stolici.	4,2061	4,0494	,8294	,9734	1,562	,213
19. Djecu s nepažljivim tipom ADHD-a karakterizira izbjegavanje zadataka koji zahtijevaju trajniji mentalni napor.	3,9847	3,8642	,8502	,9843	,891	,346
20. Kombinirani tip ADHD-a podrazumijeva kombinaciju hiperaktivno-impulzivnog i nepažljivog tipa.	3,8244	3,9753	,8272	1,1178	1,267	,262

*p<0,05

ZAKLJUČAK

Uzimajući u obzir moguća ograničenja prilikom interpretacije rezultata koja su u vezi s uzorkom ispitanika, relativno neravnomjerno raspoređeni uzorak s obzirom na godine radnoga iskustva ispitanika, kombiniranje metode papir-olovka i računalnoga ispitivanja te eventualnu relativno slabiju osjetljivost instrumenta, dobiveni rezultati upućuju na razlike u procjenama pojedinih pojmova i znanja o učenicima s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem s obzirom na godine radnoga iskustva učitelja čime je moguće prihvatiti postavljenu hipotezu. Općenito, uzimajući u obzir latentne i manifestne dimenzije razlika, učitelji s manje od dvadeset godina radnoga iskustva u većoj mjeri točno procjenjuju pojedine pojmove i znanja o učenicima s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem. Također, na de-skriptivnoj razini učitelji općenito iskazuju slabije znanje kada se radi o činjenici da deficit pozornosti / hiperaktivni poremećaj može biti nasljedan.

Temeljem dobivenih rezultata može se zaključiti da je usustavljanje učenja od velike važnosti u svim životnim razdobljima i u svim oblicima u kojima se ostvaruje. Stoga je potrebno učiteljima osigurati programe potpore od izobrazbe do praktične pomoći u svakodnevnom radu (Bouillet i Bijedić, 2007; Bouillet, 2010). To znači da je, između ostalog, učiteljima potrebno omogućiti i dodatno obrazovanje za rad s učenicima s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem. Od velike su važnosti i svi ostali oblici kontinuiranoga cjeloživotnog usavršavanja za rad u redovnim školama, a u čemu se ogleda i znanstveni doprinos ovoga rada koji se odnosi na definiranje područja inicijalnoga i drugih oblika obrazovanja učitelja u kontekstu razvoja potrebnih specifičnih znanja.

LITERATURA

1. American Psychiatric Association (1968): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2nd Edition. Washington, DC: American Psychiatric Association.
2. American Psychiatric Association (1980): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 3rd Edition. Washington, DC: American Psychiatric Association.
3. American Psychiatric Association (1994): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition. Washington, DC: American Psychiatric Association.
4. American Psychiatric Association (2013): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition. Washington, DC: American Psychiatric Association.
5. Avramidis, E., Bayliss, P. i Burden, R. (2006): A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2): 191-121.
6. Bouillet, D. i Bijedić, M. (2007): Rizična ponašanja učenika srednjih škola i doživljaj kvalitete razredno-nastavnog ozračja. *Odgojne znanosti*, 9 (2): 113-132.
7. Bouillet, D. (2010): Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
8. Bouillet, D., Domović, V. i Ivančević, S. (2017): Uvjerjenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53 (2): 32-46.
9. Božac, K. (2017): Educiranost učitelja na području rada s učenicima s ADHD-om. Diplomski rad. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
10. Capano, L., Minden, D., X Chen, S., J., Schachar, R. i Ickowicz, A. (2008): Mathematical Learning Disorder in School-Age Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Canadian journal of psychiatry*, 53 (6): 392-399.
11. Cooper, P. i Hughes, L. (2009): Razumijevanje djece s ADHD sindromom i pružanje potpore. Jastrebarsko: Naklada Slap.
12. Forness, S.R. i Kavale, K.A. (2001): ADHD and a return to the medical model of special education. *Education and Treatment of Children*, 24 (3): 224-247.
13. Gallagher P. i Malone M. (2009): Social-Psychological Support Personnel: Attitudes and Perceptions of Teamwork Supporting Children With Disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 8 (1): 1-20.
14. Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013): Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (1): 139-157.
15. Jurin, M. i Sekušak-Galešev, S. (2008): Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD)-multimodalni pristup. *Paediatrica Croatica*, 52 (3): 195-201.
16. Kiš-Glavaš, L. (2000): Stavovi prema edukacijskoj integraciji djece s posebnim potrebama. *Dijete i društvo* 2 (1): 23-35.
17. Kudek Mirošević, J. i Opić, S. (2011): Handling Students with ADHD Syndrome in Regular Elementary. *Napredak*, 152 (1): 75-92.
18. Leutar, Z. i Frantal, M. (2006): Stavovi nastavnika o integraciji djece s posebnim

- potrebama u redovne škole. *Napredak*, 147 (3): 298-312.
19. McKinnon, D. H., i Gordon, C. (1999): An investigation of teacher's support needs for the inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Special Education Perspectives*, 8 (2): 3-14.
 20. Milenović, Ž. (2011): Inkluzivno obrazovanje kao posljedica globalizacije. *Metodički obzori*, 12 (6): 73-79.
 21. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010): Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Pretraženo 16.2.2018. na mrežnoj stranici Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa: http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
 22. Mrđen, J. L. i Puhovski, S. (2006): *Hiperaktivno dijete*. Zagreb: Grad Zagreb; Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
 23. Paterson, D. i Graham, L. (2000): *Inclusive teaching from the inside: what teachers think*. U: P. Mittler, (ur.): *International Special Education Congress* (str. 1-21). Manchester: University of Manchester.
 24. Peterson, M. i Beloin, K. S. (1992): Teaching the inclusive teacher: restructuring the mainstreaming course in teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 21 (4): 306-318.
 25. Phelan, T. W. (2005): Sve o poremećaju pomanjkanja pažnje: simptomi, dijagnoza i terapija u djece i odraslih. *Lekenik: Ostvarenje*.
 26. Sekušak-Galešev S. (2005): Hiperaktivnost. *Dijete i društvo*, 7 (1): 40-59.
 27. Sekušak-Galešev, S., Frey Škrinjar, J., Masnjak, L. (2015). Ispitivanje socijalne uključenosti i kvalitete podrške u sustavima predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja za djecu i učenike s poremećajem iz autističnog spektra (PAS) i deficitom pažnje i hiperaktivnim poremećajem (ADHD). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
 28. Velki, T. (2012): *Priručnik za rad s hiperaktivnom djecom u školi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
 29. Zrilić, S. (2013): *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
 30. Westwood, P. i Graham, L. (2003): Inclusion of students with special needs: benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8 (1): 3-15.
 31. Woolfolk, A. (2016): *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.