SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

DAVOR VUKELIĆ

PREDIKTORI STEREOTIPNIH I SIMBOLIČKIH UVJERENJA UČITELJA O POUČAVANJU UČENIKA S ADHD-OM

DOKTORSKI RAD

Rijeka, 2026.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

DAVOR VUKELIĆ

PREDIKTORI STEREOTIPNIH I SIMBOLIČKIH UVJERENJA UČITELJA O POUČAVANJU UČENIKA S ADHD-OM

DOKTORSKI RAD

Mentorica: prof. dr. sc. Nataša Vlah, Učiteljski fakultet u Rijeci
Komentorica: prof. dr. sc. Anita Zovko, Filozofski fakultet u Rijeci

Rijeka, 2026.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

DAVOR VUKELIĆ

PREDICTORS OF TEACHERS' STEREOTYPICAL AND SYMBOLIC BELIEFS ABOUT TEACHING STUDENTS WITH ADHD

DOCTORAL THESIS

Rijeka, 2026.

Mentorica doktorskog rada: prof. dr. sc. Nataša Vlah

Komentorica doktorskog rada: prof. dr. sc. Anita Zovko

Doktorski rad obranjen je dana _____u/na_____

_____, pred povjerenstvom u sastavu:

1._____

2._____

3._____

Zahvala

Svaki doktorand na samome kraju doktorskog studija doživljava pohvale i čestitke, ali svaki doktorand, kao i njegova okolina, trebali bi imati na umu da tijekom života gotovo da ne postoji aktivnost koja je više suradnički uvjetovana od samog doktorskog studija. Dani i noći provedeni pred otvorenom knjigom, pred računalom, kroz samoregulirano učenje ponekad izgledaju samački, no gotovo da ne bi bili mogući bez ljudi koji nas podržavaju, kroz izravne stručne i znanstvene upute, kroz moralnu podršku ili kroz preuzimanje obveza i odgovornosti na drugim područjima. Prije svih, zahvaljujem se mojoj prvoj obitelji, ocu Zvonimiru i sestri Mariji te mojim nećacima Magdaleni i Matiji na sveobuhvatnoj podršci. Posebno hvala mojoj majci koja mi je kroz svoj primjer usadila osobine nužne za postizanje ciljeva u teškim okolnostima, a da na tome putu čuvam sve ljude na koje naiđem. Hvala mojoj supruzi Tamari koja mi je pružala bezuvjetnu podršku te je nebrojeno puta preuzimala odgovornost za našega sina Iliju kada sam zbog obveza bio odsutan i zauzet. Hvala mom sinu Iliji koji je moja pokretačka životna energija i koji me podsjeća da iznad svjetovnih uspjeha postoji nešto više. Nakon obitelji, veliko hvala mojoj mentorici, prof. dr. sc. Nataši Vlah, koja je iznimna stručnjakinja i znanstvenica, ali prije svega, meni puno važnije, izniman čovjek. Hvala i mojoj komentorici, prof. dr. sc. Aniti Zovko, koja se također iskazala stručnošću i humanošću tijekom svih godina suradnje. Uz takvu mentoricu i komentoricu sve je bilo mnogo lakše. Hvala izv. prof. dr. sc. Darku Lončariću i prof. dr. sc. Teni Velki koji su mi svojim jasnim savjetima rasvjetljavali metodološke i statističke nedoumice. Hvala i ostalim članovima povjerenstva, prof. dr. sc. Siniši Kušiću i prof. dr. sc. Ivani Batarelo Kokić čiji su mi savjeti pomogli u unaprjeđenju mojega rada. Hvala i svim ostalim profesorima s kojima sam surađivao tijekom doktorskog studija, kao i svim kolegama doktorandima, posebno Teni, Luciji i Danieli s kojima sam zajedno prolazio kroz teškoće i strahove. Hvala svim mojim kolegama iz Centra Izvor Selce, nadređenima koji su bili iznimno fleksibilni i susretljivi, ali i svima koji su mi pružali moralnu, ali i logističku podršku te su tijekom mojega studija preuzimali dio obveza i odgovornosti mijenjajući svoje privatne i profesionalne planove. Hvala svim mojim prijateljima koji su iskreno vjerovali u moj uspjeh. Hvala i divnim ljudima u tehničkoj službi Fakulteta i Sveučilišta koji su mi pružali podršku u bespućima formalno-pravnih nedoumica. Već je Aristotel prepoznao da je čovjek stvoren kao društveno biće te je upitna mogućnost ostvarivanja ljudskih potencijala van društvene zajednice. Svaki doktorand živi je primjer takve teze.

Sažetak

Stereotipna uvjerenja, koja se odnose na specifične karakteristike određene skupine, te simbolička uvjerenja, vezana uz vrijednosti, običaje i tradiciju skupine, čine dva međusobno povezana oblika uvjerenja, ali konceptualno različita konstrukta koji su empirijski relevantni za odgojno-obrazovnu praksu, osobito u kontekstu inkluzivnog poučavanja učenika s ADHD-om. Takva uvjerenja mogu izravno poticati predrasude i diskriminatorna postupanja (učitelja), doprinositi formiranju javne stigme i samostigmatizacije učenika s ADHD-om te, posljedično, sužavati njihove uvjete za optimalno postignuće i uspjeh u akademskom i širem društvenom okruženju. Teorijski je utvrđeno da su stereotipna i simbolička uvjerenja povezana s tri profesionalna prediktora (Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om; učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om; znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a).

Temeljni cilj ovog istraživanja bio je empirijski provjeriti modele učinka profesionalnih prediktora na stereotipna i simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om te ispitati značajnost i snagu prediktora i medijatora u modelu stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om te modelu simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Glavnom hipotezom predviđalo se da je u populaciji učitelja osnovne škole u Hrvatskoj, viša percipirana podrška stručnih suradnika škole pri radu s učenicima s ADHD-om povezana s nižim negativnim stereotipnim i simboličkim uvjerenjima učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Ovaj odnos djelomično je posredovan učestalijim profesionalnim razvojem učitelja i višom razinom njihova znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, pri čemu se očekuje i preostali izravni učinak percipirane podrške stručnih suradnika škole na negativna učiteljska uvjerenja.

Podaci prikupljeni sa 498 učitelja analizirani su korištenjem deskriptivne i inferencijalne statistike univarijatnim (frekvencije, postoci, mjere centralne tendencije, mjere varijabilnosti, mjere normalnosti distribucije), bivarijatnim (koeficijenti korelacije) i multivarijatnim statističkim metodama (eksploratorna faktorska analiza, analiza glavnih komponenti, konfirmatorna faktorska analiza, analiza pouzdanosti, medijacijska regresijska analiza).

Utvrđen je statistički značajan indirektni učinak u okviru modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Direktni učinak je negativan, no indirektni učinak je pozitivan što pretpostavlja parcijalni supresijski učinak medijatora. To znači da učitelji koji percipiraju višu razinu podrške od strane stručnih suradnika škole pri radu s učenicima s ADHD-om iskazuju manje uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om, ali ukoliko pri radu s učenicima s ADHD-om češće pristupaju aktivnostima profesionalnog razvoja, tada viša razina percipirane podrške učitelja podrazumijeva više učiteljskih uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om. Prethodno su validirane

hrvatske verzije skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a te skala stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Razvijena je nova skala učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om. Skala znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a nije pokazala zadovoljavajuće metrijske karakteristike, dok ostale skale jesu. Istraživanje je dalo doprinos razumijevanju nekih elemenata razvoja kompetencija učitelja osnovnih škola pri radu s učenicima s ADHD-om te je dobivene rezultate moguće primijeniti u razvoju aktivnosti i programa inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja stručnih suradnika i učitelja.

Ključne riječi: ADHD, stereotipna uvjerenja, simbolička uvjerenja, učitelji

Abstract

Stereotypical beliefs, which refer to the specific characteristics of a particular group, and symbolic beliefs, which are related to the group's values, customs, and traditions, constitute two interrelated yet conceptually distinct constructs that are empirically relevant to educational practice, especially in the context of inclusive teaching of students with ADHD. Such beliefs may directly foster prejudice and discriminatory practices (among teachers), contribute to the formation of public stigma and self-stigmatization of students with ADHD, and consequently restrict their opportunities for optimal achievement and success in academic and broader social contexts. Theoretically, stereotypical and symbolic beliefs have been linked to three professional predictors: teachers' perceived support from school professional associates in teaching students with ADHD; the frequency of teachers' professional development related to working with students with ADHD; and teachers' knowledge of ADHD treatment.

The primary aim of this study was to empirically test models of the effects of professional predictors on teachers' stereotypical and symbolic beliefs about teaching students with ADHD, as well as to examine the significance and strength of predictors and mediators within the model of teachers' stereotypical beliefs and the model of teachers' symbolic beliefs about teaching students with ADHD. The main hypothesis proposed that, within the population of primary school teachers in Croatia, higher perceived support from school professional associates in working with students with ADHD would be associated with lower levels of negative stereotypical and symbolic beliefs about teaching students with ADHD. This relationship was expected to be partially mediated by more frequent teacher professional development and higher levels of teachers' knowledge regarding ADHD interventions and treatment, with a remaining direct effect of perceived support on negative teacher beliefs also anticipated.

Data collected from 498 teachers were analyzed using descriptive and inferential statistics, including univariate (frequencies, percentages, measures of central tendency,

variability, and distribution normality), bivariate (correlation coefficients), and multivariate statistical methods (exploratory factor analysis, principal component analysis, confirmatory factor analysis, reliability analysis, and mediation regression analysis).

A statistically significant indirect effect was identified within the model of teachers' conditionally inclusive symbolic beliefs about teaching students with ADHD. The direct effect was negative, whereas the indirect effect was positive, indicating a partial suppression effect of the mediator. This suggests that teachers who perceive higher levels of support from school professional associates when working with students with ADHD tend to express fewer conditionally inclusive symbolic beliefs about teaching students with ADHD; however, when they engage more frequently in professional development activities related to working with students with ADHD, higher perceived support is associated with higher levels of conditionally inclusive symbolic beliefs.

Previously validated Croatian versions of the scales measuring teachers' perceived support from school professional associates, teachers' knowledge of ADHD interventions and treatment, and teachers' stereotypical and symbolic beliefs about teaching students with ADHD were used. A new scale assessing the frequency of teachers' professional development related to working with students with ADHD was developed. The scale measuring teachers' knowledge of ADHD treatment did not demonstrate satisfactory psychometric properties, whereas the remaining scales did.

The study contributes to a better understanding of certain elements of competency development among primary school teachers in working with students with ADHD, and the obtained results may be applied in the development of activities and programs for initial teacher education and the professional development of both school professional associates and teachers.

Key words: ADHD, Stereotypical beliefs, Symbolic beliefs, Teachers

Sadržaj

1. UVOD.....1

2. ISTRAŽIVAČKI I TEORIJSKI KONTEKST TEME.....4

2.1. Definiranje pojmova.....4

2.1.1. Edukacijska inkluzija u kontekstu inkluzije.....4

2.1.2. ADHD.....6

2.1.3. Kompetencije, stavovi i uvjerenja.....10

***2.1.3.1. Razine inkluzivnih uvjerenja*.....12**

***2.1.3.2. Uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD*.....14**

***2.1.3.3. Stereotipna i simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om*.....16**

2.1.4. Uzroci nejednakih šansi.....19

2.2. Teorijski okvir istraživanja na koji se oslanjaju predloženi hipotetski modeli.....22

2.2.1. Sociokulturni model profesionalnog učenja učitelja.....22

***2.2.1.1. Profesionalne zajednice učenja*.....25**

2.2.2. Teorija socijalnih reprezentacija.....28

2.2.3. Teorija implicitne pedagogije.....30

2.2.4. Teorija planiranog ponašanja.....31

2.3. Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.....34

2.3.1. Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om.....34

2.3.2. Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om.....36

2.3.3. Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a.....39

2.4. Predmet istraživanja i hipotetski modeli 41

2.4.1. Predmet istraživanja.....41

2.4.2. Prijedlog hipotetskih modela učinka profesionalnih prediktora na stereotipna i simbolička uvjerenja učitelja

o poučavanju učenika s ADHD-om.....42

3. SVRHA, CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA.....47

3.1. Svrha i cilj…….……...….....47

3.2. Hipoteze……...….47

4. METODA…….....……..…51

4.1. Uzorak sudionika i postupak prikupljanja podataka…….....51

4.1.1. Uzorak sudionika i postupak prikupljanja podataka u predistraživanju.....52

4.1.2. Uzorak sudionika i postupak prikupljanja podataka u glavnom istraživanju.....57

4.2. Mjerni instrumenti……..…….....……...……..67

4.2.1. Verifikacija i izrada mjernih instrumenata u predistraživanju…….....67

***4.2.1.1. Skala percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om*.....67**

4.2.1.2. Skala učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om…….....…..70

4.2.1.3. Skala znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a….....74

***4.2.1.4. Osvrt na istraživačke dizajne i mjerne instrumente za mjerenje stavova i uvjerenja u inkluzivnom kontekstu*.....78**

4.2.1.4.1. U svijetu.....78

4.2.1.4.2. U Hrvatskoj.....83

4.2.1.5. Skala stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om…….....84

4.2.1.6. Skala simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om…….....…..98

4.2.2. Mjerni instrumenti u glavnom istraživanju…..….....….108

***4.2.2.1. Skala percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om*.....108**

4.2.2.2. Skala učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om……..…….....110
4.2.2.3. Skala znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a…….....….....112
4.2.2.4. Skala stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om…….....….....116
4.2.2.5. Skala simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om…….....120
4.3. Metode obrade podataka…….....……123

5. REZULTATI…….....…….....….....……125
5.1. Deskriptivni pokazatelji za sve varijable uključene u modele…….…….....…125
5.1.1. Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om…...……...126
5.1.2. Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om……...….....127
5.1.3. Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a.....128
5.1.4. Stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om…….....…..….129
5.1.5. Simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.....131
5.2. Testiranje modela stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om…….....…….....132
5.2.1. Testiranje Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om…….....132
5.2.1.1. Provjera preduvjeta za testiranje dvaju modela stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om…….....….....134
5.2.1.2. Medijacijska regresijska analiza Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om.....143
5.2.1.2.1. Provjera hipoteze H1a……...…..…143

5.2.1.2.2. Provjera hipoteze H1d……...….144

5.2.2. Testiranje Modela simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om…….....…….……..146

5.2.2.1. Provjera preduvjeta za testiranje dvaju modela simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.....148

5.2.2.2. Medijacijska regresijska analiza Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om….....155

5.2.2.2.1. Provjera hipoteze H2a……....……..155

5.2.2.2.2. Provjera hipoteze H2d…….....156

6. RASPRAVA……..……..…….....…....160

6.1. Instrumenti……..……..…..…..160

6.2. Deskriptivni pokazatelji…….....…...161

6.2.1. Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om…….....162

6.2.2. Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om……..……..…...…….....163

6.2.3. Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a…….....164

6.2.4. Stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om…….....…….….165

6.2.5. Simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om…….....……..167

6.3. Modeli stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om…….....…….....168

6.3.1. Provjera preduvjeta za provedbu analize puta…….....169

6.3.2. Medijacijska regresijska analiza…….....…..….....170

6.3.3. Razvoj od dvaju inicijalnih modela do jednog konačnog modela……...……..…….175

6.4. Doprinosi istraživanja……...……..…..179

6.4.1. Znanstveni doprinosi istraživanja……..…….....179

6.4.2. Aplikativni doprinosi istraživanja……..…….....183

6.4.3. Ograničenja istraživanja i preporuke za daljnja istraživanja.....185

7. ZAKLJUČAK ……..……..…….....……189

8. LITERATURA……...……..…….....……..…...191

9. ILUSTRACIJE……..……..……..……...213

9.1. Popis tablica……..……...……..…213

9.2. Popis slika……..…….……....217

10. DODACI……..…….……...…….…..220

10.1. Suglasnost Etičkog povjerenstva Filozofskog fakulteta u Rijeci……..220

10.2. Suglasnost i stručno mišljenje Agencije za odgoj i obrazovanje……..221

10.3. Instrumenti korišteni u istraživanju……...…….....…..223

10.3.1. Instrumenti korišteni u predistraživanju…….....223

10.3.2. Instrumenti korišteni u glavnom istraživanju…….…...229

10.4. Komunikacija s ispitanicima…….....234

10.4.1. Pismo ravnateljima – predistraživanje…….....234

10.4.2. Poziv učiteljima za sudjelovanje u predistraživanju.....235

10.4.3. Informirani pristanak za sudjelovanje u predistraživanju...236

10.4.4. Pismo ravnateljima – glavno istraživanje…….....237

10.4.5. Poziv učiteljima za sudjelovanje u glavnom istraživanju.….238

10.4.6. Informirani pristanak za sudjelovanje u glavnom istraživanju.....239

1. UVOD

Sustav odgoja i obrazovanja predstavlja temeljnu strukturu stabilnosti suvremenih europskih i globalnih društava 21. stoljeća, utemeljenu na načelima inkluzije i početne jednakosti prava svih članova društva. Međutim, upravo ta polazišna jednakost prava sve se češće dovodi u pitanje u kontekstu suvremenih društvenih promjena. Brojni recentni dokumenti (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; United Nations, 2006; UNESCO, 1994; UNESCO, 2017) u području obrazovanja ističu važnost inkluzije i inkluzivnog obrazovanja, budući da „obrazovanje stvara temelj za borbu protiv siromaštva i stvaranje potpuno uključivog društva" (European Commission, 2021, str. 17).

Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva načelo i praksu organiziranja odgojno-obrazovnog procesa tako da sva djeca uče zajedno i suradnički, uz ciljanu podršku prilagođenu njihovim pojedinačnim potrebama. Takva koncepcija zahtijeva strukturne prilagodbe nacionalnih školskih sustava kako bi se osiguralo udovoljavanje potrebama svih učenika[1] (Save the Children, 2016). U središtu je jednako vrednovanje svakog učenika te nastavnog i školskog osoblja, maksimalno uključivanje učenika u život škole i nastavni kurikulum te sustavno smanjivanje isključivanja iz školske kulture, a tako i iz lokalne zajednice (Booth i Ainscow, 2002).

Usprkos tome, Cooc (2019) ističe činjenicu da učenici i dalje ne dobivaju primjerenu podršku od učitelja, iako je pristup inkluzivnom obrazovanju znatno unaprijeđen u odnosu na ranije razdoblje. Učitelji procjenjuju da nisu dovoljno kompetentni za inkluzivno obrazovanje te smatraju da upravo te kompetencije najmanje razvijaju tijekom svojeg inicijalnog obrazovanja (Europska komisija, 2020; Saloviita, 2019a; Saloviita i Tolvanen, 2017).

Pantić i Wubbels (2010) u okviru kompetencijskog okvira za rad s učenicima s ADHD-om kao ključnu komponentu vide uvjerenja. Büssing i sur. (2019) također izuzetno važnima vide pozitivna uvjerenja učitelja te navode da učenici s teškoćama višestruko profitiraju od takvih učiteljskih uvjerenja. Učiteljska uvjerenja utječu na postupke učitelja u razrednom okruženju te su početna točka njihova djelovanja i preduvjet realizacije ostalih komponenti kompetencija (Alshuwaysh i sur., 2021; Pajares, 1992).

Stereotipna i simbolička uvjerenja dvije su vrste uvjerenja koje su se pokazale relevantnima u široj odgojno-obrazovnoj praksi (Akst, 2000; Esses i Maio, 2002; Haddock i Zanna, 1998), kao i u specifičnom kontekstu inkluzivnog poučavanja učenika s ADHD-om (Anderson i sur., 2012; Anderson i sur., 2017). Ona mogu imati izravan učinak na predrasude i diskriminatorna ponašanja (Corrigan i Watson, 2002), na stvaranje

[1] Termin učenik se odnosi na učenice i učenike osnovne škole, osim u slučaju kada je spol jasno diferencirana i kada je dob (koja nije osnovnoškolska) jasno istaknuta.

javne stigme i samostigme učenika s ADHD-om (Gajaria i sur., 2011), kao i na sužavanje njihovih optimalnih uvjeta za uspjeh (Link i Phelan, 2013; Mueller i sur., 2012).

Stereotipna i simbolička uvjerenja učitelja vrlo su osjetljiva na utjecaj okolinskih čimbenika. Uočeni su neki relevantni prediktori uvjerenja učitelja u kontekstu poučavanja učenika s ADHD-om, poput percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om (Greenway i Rees Edwards, 2020; Skočić Mihić i sur., 2016). Ne posjeduju svi učitelji dostatne kompetencije za samostalno djelovanje u inkluzivnom kontekstu, a odgojno-obrazovne intervencijske aktivnosti pri radu s učenicima s ADHD-om zahtijevaju multimodalnost i suradničko djelovanje, koje samo po sebi pretpostavlja uključenost u intervenciju svih relevantnih osoba u životu učenika s ADHD-om. Podrška koju učiteljima pružaju stručni suradnici škole ima pozitivan učinak na učiteljska uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om (Greenway i Rees Edwards, 2020). Procesi prepoznavanja, procjene te definiranja adekvatnih oblika intervencija najoptimalnije se realiziraju u suportivnim okruženjima.

Kao relevantan prediktor ističe se i učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om (Alsaad i sur., 2024; Krtek i sur., 2022; Sharma, 2012). Profesionalni je razvoj dinamičan i mijenja se tijekom vremena, a ključna je redovita uključenost u takve procese (Bradshaw i Kamal, 2013) kroz informalne, neformalne i formalne oblike učenja, pri čemu se izmjenjuje relevantnost različitih čimbenika — ciljevi, kurikulum, autonomija polaznika, stupanj obvezatnosti pohađanja, prostor za rad, interakcija, organiziranost, strogost, institucionaliziranost, intencionalnost, kontrola utjecaja, praćenje, evaluacija i specifičnost sadržaja (Moldovan i Bocoș-Bintintan, 2015). Aktivnosti profesionalnog razvoja potencijalno se mogu zasnivati na profesionalnim zajednicama učenja u okviru škole, ali i van škole učitelja (Bognar, 2016; Thoma i sur., 2017).

Treći relevantan prediktor uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om koji će se u ovom radu elaborirati jest znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a (Blotnicky-Gallant i sur., 2015; Toye i sur., 2018). Znanje o intervencijskim postupcima i tretmanu može imati ključnu ulogu u razvijanju konstruktivističkih (Xin i sur., 2021) ili intervencionističkih[2] uvjerenja (Stanovich i Jordan, 1998). Takvu perspektivu nije moguće usvojiti ukoliko učitelj ne zna sve relevantne intervencije i tretmanske postupke pri radu s učenicima s ADHD-om.

Sva tri prediktora dio su sociokulturnog konteksta profesionalnog razvoja učitelja koji podrazumijeva intenzivnu interakciju učitelja sa suradnicima u okviru odgojno-obrazovnog i šireg društvenog okruženja (Battersby i Verdi, 2015; Bognar, 2016; Igrić, 2015; Moscovici, 1988; Skupnjak, 2012).

[2] Konstruktivistička i intervencionistička uvjerenja podrazumijevaju ideju uključivanja i prihvaćanja, socijalni model teškoća, uvjerenje u mogućnost promjene i napretka učenika. Učitelji s takvim uvjerenjima preuzimaju veću profesionalnu odgovornost za rezultate i nastavne ishode te svojim djelovanjem i primjenom znanja nastoje u praksi provoditi učinkovite intervencije.

Osim triju navedenih pretpostavljenih prediktora, učiteljska uvjerenja potencijalno oblikuje dinamična kombinacija niza drugih čimbenika koji djeluju na različitim razinama. Odabrani prediktori u okviru modela čine samo dio ukupnoga prediktivnog prostora (stereotipnih i simboličkih) uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, a ostali nisu uključeni u modele zbog nedostatka dovoljno čvrstih teorijskih argumenata te neujednačenih znanstvenih rezultata.

Na temelju prethodnih znanstvenih nalaza, utvrđen je problem ovog rada i oblikovani su hipotetski modeli stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om koji će se empirijski testirati analizom puta. U oba modela egzogena je varijabla percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, dok su medijatorske varijable učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om te znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a. Dva se modela razlikuju s obzirom na ishodišne varijable – u prvome je to varijabla stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, a u drugome varijabla simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.

Temeljni cilj ovog istraživanja je empirijski provjeriti modele učinka profesionalnih prediktora na stereotipna i simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Ispitanici su učitelji u redovitim državnim osnovnim školama. Prilikom analize prikupljenih podataka koriste se deskriptivna i inferencijalna statistika u okviru: (a) univarijatnih (postoci, frekvencije, mjere centralne tendencije, mjere varijabilnosti, mjere normalnosti distribucije), (b) bivarijatnih (koeficijenti korelacije) i (c) multivarijatnih statističkih metoda (eksploratorna faktorska analiza (EFA), analiza glavnih komponenti (PCA), konfirmatorna faktorska analiza (CFA), analiza pouzdanosti, medijacijska regresijska analiza).

U svrhu ostvarivanja temeljnog cilja potrebno je izvršiti specifične zadatke istraživanja – teorijski elaborirati temeljne pojmove i recentnu literaturu; postaviti specifične ciljeve i pripadajuće hipoteze; odabrati, prevesti, prilagoditi, validirati i utvrditi metrijske karakteristike hrvatskih verzija skala zatvorenog tipa stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om te znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a; odabrati, prilagoditi, validirati i utvrditi metrijske karakteristike skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om; razviti novu skalu učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om; empirijski utvrditi relevantnost prediktora i medijatora u modelima stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om; interpretirati dobivene rezultate; donijeti zaključke i implikacije za praksu; kreirati osvrt na metodološke izazove i planiranje budućih istraživanja.

2. ISTRAŽIVAČKI I TEORIJSKI KONTEKST TEME

2.1. Definiranje pojmova

U ovom poglavlju razmatraju se ključni pojmovi relevantni za razumijevanje istraživanog problema. Najprije se prikazuje koncept edukacijske inkluzije u okviru inkluzivne pedagogije, nakon čega se definira ADHD. Nadalje se obrađuju pojmovi kompetencija, stavova i uvjerenja učitelja u kontekstu šireg inkluzivnog konteksta te specifično uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, uključujući stereotipna i simbolička uvjerenja. Na kraju se razmatraju uzroci nejednakih šansi kao širi kontekst koji utječe na obrazovne prakse i odnose u inkluzivnom okruženju.

2.1.1. Edukacijska inkluzija u kontekstu inkluzije

Igrić (2015) inkluziju definira kao „spremnost okoline na promjene i prilagodbe prema potrebama svih članova društva“ (str. 10). Inkluzivno obrazovanje predstavlja oblik obrazovanja koji omogućuje svim učenicima zajedničko (suradničko) učenje uz podršku njihovih individualnih potreba što podrazumijeva prilagođavanje nacionalnih školskih sustava u svrhu udovoljavanja potreba svih učenika (Save the Children, 2016). Takvo obrazovanje podrazumijeva „uvažavanje svih učenika te nastavnog i školskog osoblja na jednak način te sudjelovanje svih učenika, odnosno smanjivanje njihova isključivanja iz školske kulture, kurikuluma i lokalne zajednice” (Booth i Ainscow, 2002, str. 3). Inkluzivni pristup podrazumijeva spremnost okoline na prilagodbu i promjenu pri čemu je nužna suradnja i komunikacija svih uključenih u odgojno-obrazovni proces. Promjene su nužne u načinima procjene, metodama poučavanja i vođenja razreda (Igrić, 2015). „Inkluzivno obrazovanje primjereno je potrebama, sposobnostima i interesima sve djece neovisno o njihovim biološkim, psihološkim i socijalnim karakteristikama, na uključujući način, što obuhvaća sve komponente i sudionike obrazovnog procesa: obrazovne politike, kurikule, arhitektonska rješenja, odgojno-obrazovne djelatnike, roditelje, djecu i svaki aspekt obrazovanja“ (Bouillet, 2019, str. 11). Booth i Ainscow (2002) smatraju da je uspješnu inkluziju nužno razvijati kroz tri razine – (1) stvaranje inkluzivne kulture ustanove, (2) kreiranje inkluzivnih politika i (3) provođenje inkluzivne prakse. Prva razina podrazumijeva izgradnju inkluzivnih vrijednosti u inkluzivnoj zajednici. Druga razina podrazumijeva uključivanje vrijednosti inkluzije u sve normativne okvire ustanove. Treća razina podrazumijeva provedbu prakse koja je temeljena na inkluzivnoj kulturi i inkluzivnim vrijednostima ustanove.

S obzirom da je učitelj ključni nositelj takvih procesa, provedba inkluzije uvelike ovisi o učiteljskoj perspektivi teškoća. Medicinskim modelom prihvaća se medicinska perspektiva kao autoritet prilikom definiranja što su teškoće i invaliditet, dok je u okviru

socijalnog modela naglasak na društveno okruženje osobe s invaliditetom i/ili teškoćama. Uzimajući u obzir medicinski model "invaliditet je individualni ili medicinski fenomen koji proizlazi iz oštećenja tjelesnih funkcija ili struktura; nedostatak ili abnormalnost, dok socijalni model invaliditet definira kao društveni konstrukt koji se nameće od strane društva prije oštećenja; neki oblik razlike" (Haegele i Hodge, 2016, str. 2). Kroz medicinski model naglasak je na etiketiranju i kategorizaciji s ciljem (medicinskog) postupanja u kontekstu pojedine teškoće ili invaliditeta ne uzimajući u obzir socijalni kontekst (Haegele i Hodge, 2016) niti perspektivu okoline prema invaliditetu i teškoćama (Krcek, 2023). U kontekstu medicinskog modela nastoji se medicinskim postupcima ukloniti manjkavosti pojedinca te se na taj način pojedinac prilagođava društvu pri čemu se društvo ne prilagođava pojedincu. Nasuprot tomu, socijalnim modelom ne zahtijeva se intervencija u kontekstu pojedinca, ali se predviđaju promjene u okruženju pojedinca (u zajednici, društvenim idejama i politikama), ne intervenirajući u smjeru pojedinca čije se karakteristike percipiraju jedinstvenima te kao potencijal za unaprjeđenje društva (Haegele i Hodge, 2016). Posebno zabrinjava činjenica da se u okviru medicinskog modela na temelju procjena medicinskih autoriteta i stručnjaka donose i pedagoške odluke, pri čemu takav pristup predstavlja polazište za obrazovno isključivanje i stigmatizaciju. Nasuprot tome, socijalni model usmjeren je na smanjenje stigme, uvažavanje potreba i ljudskih prava učenika te prilagodbu okoline kroz proaktivne pristupe (Kapoor i Kaul, 2024; Lynn i Lennon-Dearing, 2024). Socijalni model polazi od interakcije pojedinca i društva, pri čemu društveni kontekst prepoznaje kao prostor u kojem se kroz procese etiketiranja proizvode ili održavaju invaliditet i teškoće (Krcek, 2023). Nadalje, u okviru socijalnog modela naglašava se važnost uključivanja osoba s invaliditetom ili teškoćama u procese odlučivanja i društvenih promjena, dok se ekskluzija promatra kao posljedica nepripremljenosti okoline na prilagodbu i promjenu. Kritički osvrt na medicinski model pritom ukazuje na marginalizaciju osoba s invaliditetom kroz njihovo isključivanje iz donošenja odluka te zanemarivanje njihovih potreba, želja i perspektiva. Bouillet (2019) navodi da se tranzicijski model iz medicinskog modela u socijalni model naziva model deficita kojim se uzimaju u obzir posebne potrebe osoba s teškoćama u razvoju, ali se i dalje nastoji mijenjati pojedinca kako bi se mogao integrirati u društvo, stručnjaci imaju ulogu da isprave grešku kod pojedinca. I medicinski model i model deficita predviđaju segregaciju pri čemu se u umjetnim uvjetima nastoji uspješno oponašati prirodna sredina ne uzimajući u obzir karakteristike restriktivne sredine u okviru koje nije moguće razvijati socijalne vještine (Bouillet, 2019).

Okviri inkluzivnog obrazovanja definirani su hrvatskim zakonima. Prema 62. članku Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, učenike s teškoćama zajedno s darovitima kategorizira se u skupinu učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008). Prema 65. članku istog zakona „učenici s teškoćama su učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te učenici s teškoćama

uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima“ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008). Prema Orijentacijskoj listi teškoća Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2015), ADHD (koji je u tome dokumentu nazvan „poremećaj aktivnosti i pažnje“) kategoriziran je u skupinu poremećaja u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi predviđa da se učenici s teškoćama mogu obrazovati kroz različite postupke prilagodbe i individualizacije koji se specifično realiziraju kroz „(1) redoviti program uz individualizirane postupke, (2) redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, (3) posebni program uz individualizirane postupke te (4) posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke“ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2015). Takvim postupcima prilagodbe i individualizacije nastoji se obuhvatiti sve učenike promovirajući osnovne ideje inkluzije i inkluzivnog obrazovanja.

2.1.2. ADHD

Povijesni razvoj razumijevanja ADHD-a odvija se kroz više etapa. Prije svih, oblike nepažnje opisuju Weikard 1775. godine i Crichton 1798. godine, a Hoffmann 1845. godine opisuje distraktibilnost i impulzivnost (Hercigonja Novković i Kocijan-Hercigonja, 2022). Kliničko utemeljenje daje Still 1902. godine opisom urođenih teškoća samokontrole i ponašanja obilježenih nemirom, destruktivnošću i manjkom pažnje, dok se početkom 20. stoljeća razmatra i organska etiologija (Barkley, 2006; Ferek, 2006; Kocijan-Hercigonja, 1997).

Nakon epidemije encefalitisa (poslije 1917.) jača neurološko tumačenje ponašajnih teškoća (Barkley, 2006). Terapijski preokret nastaje 1937., kada se uočava učinak psihostimulansa na hiperaktivnost, što potiče farmakološke intervencije i koncept minimalne moždane disfunkcije (MBD/MCD; Barkley, 2006; Hercigonja Novković i Kocijan-Hercigonja, 2022). Od kraja 1950-ih naglasak se premješta na deskriptivni fenotip (npr. “hiperkinetičko-impulzivni poremećaj”) i razvojne odrednice pažnje i aktivnosti (Kocijan-Hercigonja, 1997). DSM klasifikacija potom standardizira nazivlje i suvremeno određenje: od sažetog opisa u DSM-II (1968), preko “poremećaja deficita pažnje s hiperaktivnošću” u DSM-III (1980), do ADHD-a u DSM-IV i DSM-5, pri čemu DSM-5 ADHD svrstava među neurorazvojne poremećaje (Američka psihijatrijska udruga, 2014). U hrvatskom je govornom području prisutna dugotrajna nedosljednost u nazivlju poremećaja koji se u anglosaksonskoj literaturi stabilno označava kao *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD). Uzroci takve nedosljednosti mogu biti izostanak sustavne terminološke obrade, interdisciplinarna narav fenomena (medicina, psihologija, edukacijsko-rehabilitacijske znanosti, pedagogija) te različite potrebe i diskurzivne

prakse znanstvenika, praktičara i roditelja. Posljedično se paralelno rabe akronimi i opisi, s promjenjivom uporabom riječi „poremećaj", „pažnja/pozornost", „hiperaktivnost" i sl.

Domaća literatura pokazuje izraženu terminološku heterogenost u imenovanju ADHD-a. U pojedinim se radovima rabe opisni nazivi (npr. „hiperaktivno dijete" ili „deficit pažnje/hiperaktivnost" bez termina „poremećaj"), dok drugi autori koriste kombinacije poput „poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću" ili „deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj", često paralelno s akronimom ADHD (Jurin i Sekušak-Galešev, 2008; Kocijan-Hercigonja, 1997; Kocijan-Hercigonja i sur., 1999; Kocijan-Hercigonja i sur., 2004; Kudek-Mirošević i Opić, 2010; Sekušak-Galešev, 2004; Sekušak-Galešev, 2006; Sekušak-Galešev, 2012; Velki, 2018). Dio autora izmjenjuje više varijanti (npr. „ADHD poremećaj", „poremećaj pažnje i hiperaktivnost", „teškoće pažnje i hiperaktivnosti"), a pojavljuje se i distinkcija između AD i ADHD (Bouillet, 2019; Radetić-Paić, 2018; Vlah i sur., 2017; Vlah i sur., 2019). Terminološku raznolikost potvrđuje i normativna razina. Kao što je i ranije navedeno, u Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2015) ADHD je imenovan kao „poremećaj aktivnosti i pažnje". Najnovija domaća monografija o ADHD-u (Hercigonja Novković i Kocijan-Hercigonja, 2022) dosljedno koristi akronim „ADHD".

S obzirom na recentno korištenje akronima ADHD od strane relevantnih hrvatskih autora (npr. Bouillet; Kocijan Hercigonja; Kudek-Mirošević; Opić; Radetić-Paić; Skočić Mihić; Sekušak-Galešev; Velki; Vlah) te činjenicu da hrvatska verzija petog izdanja Dijagnostičkog i statističkog priručnika Američke psihijatrijske udruge također koristi izraz ADHD (Američka psihijatrijska udruga, 2014), opravdano je predložiti normiranje akronima ADHD kao standardne oznake u znanstvenoj i stručnoj komunikaciji.

ADHD (engl. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) je neurorazvojni poremećaj obilježen trajnim obrascem nepažnje i/ili hiperaktivnosti-impulzivnosti koji narušava funkcioniranje ili razvoj (Američka psihijatrijska udruga, 2014). Procjene učestalosti u hrvatskim izvorima variraju (3–7 %, 3–12 %, 5–7 %; Romstein, 2011; Sekušak-Galešev, 2004; Vlah i sur., 2018), dok se u SAD-u navodi raspon od približno 4,5–5,5 % (Barkley, 2013). Poremećaj se bilježi četiri do pet puta češće u dječaka, pri čemu su djevojčice češće predominantno nepažljive, a dječaci hiperaktivno-impulzivni (Barkley, 2000, prema Jurin i Sekušak-Galešev, 2008).

Upravo tri navedena obilježja (nepažnja, hiperaktivnost i impulzivnost) primarna su obilježja ADHD-a te imaju izravne posljedice na školsko funkcioniranje (Tablica 1; Američka psihijatrijska udruga, DSM-5, 2014).

Tablica 1

Popis simptoma za dijagnostiku ADHD-a (Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje (Američka psihijatrijska udruga, DSM-5, 2014)

Nepažnja	Hiperaktivnost / Impulzivnost
Često ne posvećuje dovoljno pažnje detaljima ili čini neoprezne pogreške u školskom radu, na poslu ili u drugim aktivnostima (npr. propušta ili previđa detalje, rad je netočan).	Često se vrpolji ili tapka rukama ili nogama, ili se meškolji na stolcu.
Često ima poteškoća u održavanju pažnje u zadacima ili igri (npr. teško ostaje usredotočen tijekom predavanja, razgovora ili duljeg čitanja).	Često ustaje u situacijama u kojima se očekuje da ostane sjediti (npr. napušta mjesto u učionici, uredu ili na drugim mjestima gdje se traži mirno sjedenje).
Često se čini da ne sluša kada mu se izravno govori (npr. doima se odsutno i kad nema očite distrakcije).	Često trči uokolo ili se penje u situacijama u kojima to nije primjereno (napomena: kod adolescenata i odraslih to se može ograničiti na osjećaj nemira).
Često ne slijedi upute i ne dovršava školske zadatke, kućanske ili radne obveze (npr. započne zadatak, ali brzo gubi fokus i lako ga se omete).	Često nije u stanju tiho se igrati ili baviti slobodnim aktivnostima.
Često ima poteškoća u organiziranju zadataka i aktivnosti (npr. teškoće u slijedu zadataka, neuredno i dezorganizirano, loše upravljanje vremenom, propušta rokove).	Često je "u pokretu" ili se ponaša kao da ga "pokreće motor" (npr. ne može ili mu je neugodno mirovati dulje vrijeme, kao u restoranima ili na sastancima; drugi ga mogu doživjeti kao nemirnog ili teškog za pratiti).
Često izbjegava, ne voli ili je nevoljan uključiti se u zadatke koji zahtijevaju dugotrajan mentalni napor (npr. školski rad, domaće zadaće, priprema izvješća, popunjavanje obrazaca).	Često previše govori.
Često gubi stvari potrebne za zadatke ili aktivnosti (npr. školski pribor, olovke, knjige, alate, novčanik, ključeve, dokumente, naočale, mobitel).	Često izgovori odgovor prije nego što je pitanje dovršeno (npr. dovršava tuđe rečenice; ne može pričekati red u razgovoru).
Često ga lako ometaju vanjski podražaji (kod starijih adolescenata i odraslih to mogu biti i neželjene misli).	Često ima poteškoća s čekanjem na svoj red (npr. u redu).
Često zaboravlja svakodnevne obveze (npr. obavljanje kućanskih poslova, odlazak po namirnice; kod starijih adolescenata i odraslih vraćanje poziva, plaćanje računa, održavanje dogovorenih sastanaka).	Često prekida ili ometa druge (npr. ubacuje se u razgovore, igre ili aktivnosti; može početi koristiti tuđe stvari bez pitanja ili dopuštenja; kod adolescenata i odraslih može se uplitati ili preuzimati ono što drugi rade).

Iako se pojedina obilježja mogu povremeno uočiti i u tipičnoj populaciji, u proces dijagnostike se kreće tek kada je kod učenika uočeno šest ili više simptoma (odnosno pet ili više u osoba starijih od 17 godina) tijekom najmanje šest mjeseci, uz značajno narušavanje funkcioniranja i pojavu simptoma u najmanje dva životna okruženja. Simptomi moraju biti razvojno neprimjereni, prisutni prije 12. godine života te ih nije moguće bolje objasniti drugim poremećajem (Američka psihijatrijska udruga, 2014). U

DSM-5 razlikuju se tri prezentacije: kombinirana, predominantno nepažljiva i predominantno hiperaktivno-impulzivna. Nadalje, procjenjuje se i težina kliničke slike (blaga, umjerena, teška; Američka psihijatrijska udruga, 2014).

Uz primarne teškoće, izražene su i sekundarne koje su dio obilježja ADHD-a te se takve teškoće ne mogu objasniti nekim drugim poremećajem.

Jedna od ključnih sekundarnih teškoća učenika s ADHD-om je emocionalna disregulacija što podrazumijeva teškoće na području inhibicije, samokontrole emocija, samoregulacije frustracija, nestrpljivosti, emocionalne impulzivnosti, češćih emocionalnih burnih reakcija (najčešće ljutnja i agresija) te povećano uzbuđenje na stimulacije (Barkley, 2018; Barkley, 2006, prema Wehmeier i sur., 2010; Vlah i sur., 2019).

Kod učenika s ADHD-om uočene su i teškoće u ponašanju. Učenici s ADHD-om u usporedbi s učenicima bez takve dijagnoze imaju više teškoća na području eksternaliziranih problema u ponašanju (delikventno ponašanje, agresivno ponašanje; Tengsujaritkul i sur., 2020), karakterizira ih povišena uzbuđenost, tantrumi, nepromišljenost, nedostatak strpljenja i česti sukobi s učiteljima i ostalim učenicima (Feng i sur., 2020).

Također, ADHD karakteriziraju teškoće na području socijalnog funkcioniranja te je primijećena česta socijalna izoliranost takvih učenika, manji broj prijatelja i manji broj aktivnosti kojima se takvi učenici bave u usporedbi s učenicima tipičnog razvoja (Aduen i sur., 2018). Asocijalno ponašanje karakterizirano je neadekvatnim odnosom učenika s ADHD-om prema starijim osobama i vršnjacima, često zadirkuju, vrijeđaju ili se rugaju drugima, prijete ili su agresivni prema drugima (Bouillet i Uzelac, 2007, prema Vlah i sur., 2019) razdražljivi su, nagle ćudi, teško se pridržavaju pravila te teško podnose neuspjeh (Vlah i Pejić-Papak, 2015) što ima značajan negativan učinak na društveni život učenika s ADHD-om.

Teškoće koje imaju učinak na učeničku izvedbu svakako su teškoće na području izvršnih funkcija. Izvršne funkcije podrazumijevaju sposobnost održavanja odgovarajućeg skupa vještina rješavanja problema nužnih za postizanje ciljeva u budućnosti (Hughes i Graham, 2002, prema Šimleša i Cepanec, 2008; Welsh i Pennington, 1988, prema Barkley, 2012). Willcutt i sur. (2005) su utvrdili da postoji jasna i konstantna povezanost ADHD-a i izvršnih funkcija, no dodatno su utvrdili da nisu kod svih učenika teškoće izvršnih funkcija jedini i dovoljni uzrok ADHD-a pa zaključuju da su izvršne funkcije jedna sekvenca ADHD-a. ADHD je poremećaj čiji je uzrok smanjena aktivnost pojedinih dijelova mozga, a upravo ti dijelovi mozga odgovorni su za izvršne funkcije kao što su inhibicija, organizacija, samoregulacija, predviđanje i upravljanje vremenom (Barkley, 2013; Carr, 2015, prema te Meerman i sur., 2020). Kofler i sur. (2019) ističu da 89 % učenika s ADHD-om ima teškoće na području izvršnih funkcija.

2.1.3. Kompetencije, stavovi i uvjerenja

Za postizanje odgojno-obrazovnih ishoda u radu s učenicima s teškoćama potrebno je da učitelj posjeduje te kontekstualno primjenjuje odgovarajuće kompetencije usklađene s profilom potreba učenika. Polazište čine bio-psiho-socijalni okvir Međunarodne klasifikacije funkcioniranja (World Health Organization, ICF, 2021) i načela Konvencije o pravima osoba s invaliditetom (United Nations, 2006) prema kojima teškoća nastaje u interakciji obilježja učenika i prepreka u okolini. Stoga su prioritet prilagodba okruženja i sustavno uklanjanje barijera.

U hrvatskom je kontekstu Babić (2007) izdvojila tri pristupa kompetencijama: bihevioristički, konstruktivistički i holistički. Prema Turk i Ledić (2016) bihevioristički (funkcionalni) pristup, fokusira se na mjerljive promjene u ponašanju i može zanemariti unutarnje procese koji im prethode. Takav pristup fokusiran je na ispunjavanje vanjskih zahtjeva te vanjski zahtjevi definiraju strukturu kompetencija. Prema bihevioristočkoj perspektivi, kompetencije su individualne karakteristike koje se manifestiraju u akcijama koje osoba poduzima da bi riješila određeni zadatak (Turk i Ledić, 2016). Konstruktivistički pristup naglašava konstruiranje kompetencija kroz socijalnu interakciju. Razvijaju se na temelju odnosa postojećih znanja i vrijednosti s novim spoznajama kroz socijalnu interakciju. Učenje je aktivan proces u kojem se nastoji izbjeći oponašanje ili memoriranje uz pomoć mehaničkog ponavljanja (Turk i Ledić, 2016). Holistički pristup integrira osobine pojedinca, vanjske zahtjeve i kontekst (Turk i Ledić, 2016).

Predlaže se napuštanje bihevioristočkih koncepcija kompetencija koje izostavljaju kontekstualne i socijalizacijske aspekte kompetencija (Turk i Ledić, 2016). Razvoj kompetencija ne može biti odvojen od sociokulturološkog konteksta, jer se samo u kontekstu društva mogu razviti kompetencije nužne za činjenje adekvatnih promjena u društvu. OECD (2005) kompetencije definira kao kombinaciju znanja, vještina i stavova potrebnih za odgovor na kompleksne zahtjeve. Turk i Ledić (2016) kompetencije definiraju kao spoj znanja, vještina, stavova i vrijednosti uz naglašenu refleksivnost i profesionalnu etiku (Turk i Ledić, 2016). I Deng i sur. (2016) stavove vide kao ključan dio kompetencija učitelja te smatraju da su pozitivni stavovi učitelja polazišna točka adekvatnog inkluzivnog djelovanja, promišljanja i obrazovanja.

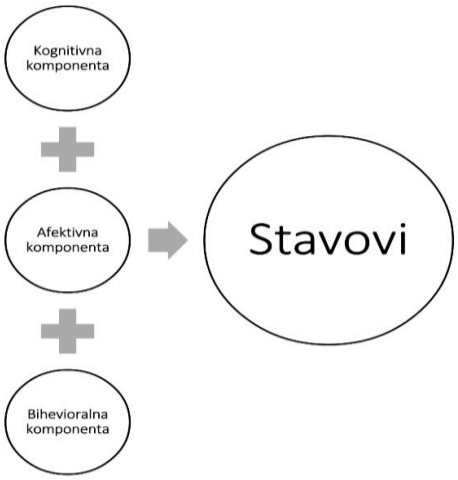
O strukturi konstrukta stavova raspravlja se cijelo stoljeće. Thurstone (1928, prema Fabrigar i sur., 2005) je zaključio da su stavovi konstrukt sačinjen od više komponenti. To potvrđuje i Katz (1960) koji ističe da se stavovi sastoje od dvije komponente – kognitivne (uvjerenja kojima se opisuje objekt i relacija objekta s drugim objektima) i afektivne (osjećaj sviđanja ili nesviđanja). Fishbein i Ajzen (1975) navode da stavovi imaju tri komponente – (1) afektivnu komponentu (procjene i osjećaji), (2) kognitivnu komponentu (misli, mišljenja, znanja, uvjerenja), (3) konativnu komponentu (motivacija, intencija i ponašanje). Takva trokomponentna struktura stavova prihvaćena

je i u kasnijim istraživanjima (Albarracin i sur., 2005; Eagly i Chaiken, 1993, prema Haddock i Maio, 2007; Fabrigar i sur., 2005; Slika 1). Kognitivna komponenta obuhvaća uvjerenja, misli i atribucije, afektivna komponenta objedinjuje emocije povezane s pojedinim objektom prema kojemu se kreira stav, a bihevioralna komponenta odnosi se na prošlost ponašanja prema objektu o kojemu se kreira stav (Haddock i Maio, 2007; Haddock i Zanna, 1999), a može se opisati i kao nečija predispozicija ili intencija djelovanja prema nekom objektu o kojem se kreira stav (de Boer i sur., 2011). Dakle, da bismo govorili o stavu, prilikom procjene određenog objekta procjenjivač uočava određene karakteristike objekta, formira određenu misao o objektu, evaluira sviđa li mu se ili mu se ne sviđa promatrani objekt, razvija određene osjećaje prema njemu, i na posljetku, nudi bihevioralni odgovor u kontekstu procijenjenog objekta.

Eagly i Chaiken (2007) stavove opisuju kao „psihološku tendenciju ocjenjivanja određenog entiteta s nekim stupnjem naklonosti ili nenaklonosti" (str. 598), dok ih Fishbein i Ajzen (1975) određuju kao „naučenu predispoziciju odgovora na dosljedno povoljan ili nepovoljan način u odnosu na dani objekt" (str. 6). U skladu s navedenim pristupima, Fabrigar i sur. (2005), analizirajući i objedinjujući brojne definicije stavova, zaključuju da se stavovi mogu razumjeti kao procjene objekta koje se kreću na kontinuumu od negativne prema pozitivnoj evaluaciji.

Slika 1

Trokomponentna konstrukcija stavova (Eagly i Chaiken, 1993, prema Haddock i Maio, 2007)



Ajzen i Cote (2008) naglašavaju da je evaluacija sadržana u stavovima hipotetski konstrukt koji se ne može promatrati izravno, već se donosi sud na temelju verbalnih izraza sviđanja ili nesviđanja, psiholoških i kognitivnih reakcija te ponašanja. Ako se uvjerenja promatraju kao preduvjet stavova, a time i predrasuda i diskriminacije, opravdano je u središte istraživanja postaviti upravo uvjerenja. Prema Fishbeinu i Ajzenu

(1975) uvjerenja predstavljaju subjektivne vjerojatnosti odnosa između objekta i drugih objekata, vrijednosti ili atribucija, pri čemu pojedinac procjenjuje vjerojatnost da je određena karakteristika povezana s objektom, vrijednošću ili atribucijom. Nisbett i Ross (1980, prema Pajares, 1992) uvjerenja definiraju kao racionalne tvrdnje o obilježjima objekata. Uvjerenja pritom djeluju kao filter interpretacije novih iskustava (Putnam i Borko, 1997, prema Keppens i sur., 2019), oslanjaju se na ograničen skup informacija (Granados Samayoa i Albarracín, 2025), a u procjeni se često naglašavaju dominantne karakteristike. Harvey (1986) uvjerenja definira kao konceptualne reprezentacije stvarnosti utemeljene na razini istine i vjerodostojnosti, dok Domović i Vizek Vidović (2013) upozoravaju da istinitost nije nužna, već ih opisuju kao misaone konstrukte koji se često prihvaćaju bez stroge provjere. U tom smislu, uvjerenja funkcioniraju kao pretpostavke koje filtriraju nova znanja i iskustva te oblikuju razumijevanje svijeta, procesa učenja i poučavanja te ponašanja i postignuća učenika (Bouillet, 2019). Njihovo se formiranje može temeljiti na neposrednom promatranju, samogeneriranom zaključivanju ili prihvaćanju informacija iz vanjskih izvora (Ajzen i Cote, 2008). Fishbein i Ajzen (1975) razlikuju deskriptivna uvjerenja koja su utemeljena na izravnom iskustvu, inferencijalna uvjerenja koja se temelje na prethodnim opažanjima i posljedičnim zaključcima te informacijska uvjerenja koja se formiraju na temelju prihvaćanja informacija o nekom objektu od strane vanjskog izvora (suradnici, bližnji, mediji, predavači). Wilkinson (2016) dodaje i četvrtu kategoriju – uvjerenja bez dokaza – koja ne proizlaze samo iz nedostatka dokaza, već iz nedovoljnih kapaciteta pojedinca za njihovo razumijevanje. Takvi mehanizmi oblikovanja uvjerenja su značajni za kontekst ove disertacije, jer uvjerenja učitelja o učenicima s ADHD-om nastaju na sva četiri načina. Dakle, osoba koja kreira uvjerenje o nekoj osobi može biti u kontaktu s tom osobom (poučavati učenika s ADHD-om), ali nužno ne mora biti pa razvija uvjerenje na temelju prethodnih iskustava, perspektive drugih ili bez ikakvog dokaza.

2.1.3.1. Razine inkluzivnih uvjerenja

Bouillet (2019) uvjerenja vidi kao sredstvo filtriranja novih znanja i iskustava te kao korektiv učiteljskog djelovanja. Autorica smatra da se uvjerenja razvijaju tijekom cijeloga života u okviru privatnih i profesionalnih kontekstualnih okvira što je čvrsto povezano s kontekstom implicitne pedagogije koja je detaljnije opisana u nastavku rada.

Bouillet (2019) je predložila kategorizaciju uvjerenja u kontekstu inkluzije i inkluzivnog obrazovanja. Najprije ističe neinkluzivna uvjerenja koja opisuje kao vrstu uvjerenja koja „naglašavaju slabosti neke djece, a ne prepoznaju doprinos socijalnih uvjeta i karakteristika odgojno-obrazovnog procesa obrazovnim i razvojnim postignućima djece“ (Bouillet, 2019, str. 60). U kontekstu poučavanja učenika s ADHD-om, ovakva uvjerenja najčešće se manifestiraju kroz fokusiranje na simptome poremećaja, poput nepažnje, impulzivnosti i hiperaktivnosti, koji se promatraju kao

stabilne osobine učenika, a ne kao ponašanja koja su u značajnoj mjeri oblikovana zahtjevima nastavnog okruženja, metodama poučavanja i kvalitetom pedagoške podrške. Posljedica takvog pristupa jest sklonost pripisivanju školskog neuspjeha isključivo učenikovim individualnim ograničenjima, uz zanemarivanje mogućnosti prilagodbe nastavnih strategija, strukture nastave i odnosa učitelj–učenik. Time se implicitno smanjuje profesionalna odgovornost učitelja za prilagodbu poučavanja te se učenike s ADHD-om dovodi u rizik od stigmatizacije i snižavanja očekivanja. Neinkluzivna uvjerenja utemeljena su na ograničavajućim (Xin i sur., 2021) ili patognomoničnim[3] uvjerenjima (Stanovich i Jordan, 1998) koja podrazumijevaju oslanjanje na medicinski model teškoća, skepticizam prema mogućnosti učeničkog napretka, niska očekivanja, prebacivanje odgovornosti za neuspjeh na okolinu te zagovaranje isključivanja i segregacije učenika s teškoćama od učenika tipičnog razvoja. Patognomoničnim i ograničavajućim, stigmatizirajućim uvjerenjima učitelja podrazumijeva se da promjena i napredak kod učenika nisu mogući te je cijelo profesionalno djelovanje učitelja temeljeno na medicinskoj perspektivi teškoća (Corrigan i Watson, 2002; Stanovich i Jordan, 1998). Bouillet (2019) takva pesimistična uvjerenja vidi kao preduvjet niskih očekivanja i samoispunjavajućeg proročanstva.

Druga vrsta uvjerenja su uvjetno inkluzivna uvjerenja koja „ukazuju na mogućnosti ostvarivanja ciljeva inkluzivnog obrazovanja uz ulaganje velikog truda i osiguravanje uvjeta koji se doživljavaju nedostupnima ili teško dostupnima“ (Bouillet, 2019, str. 60). Dakle, iako podrazumijevaju prihvaćanje mogućnosti napretka učenika i dalje su usmjerena na teškoće učenika pa ih možemo opisati još uvijek kao negativna, ali tranzicijskih karakteristika između neinkluzivnih i inkluzivnih. U praksi poučavanja učenika s ADHD-om ova se uvjerenja očituju kroz prihvaćanje ideje da učenici mogu napredovati u redovitom razredu, ali uz pretpostavku da su za to nužni izvanredni resursi, dodatni stručnjaci ili posebni uvjeti rada. Iako se time prepoznaje potencijal učenika, ADHD se i dalje dominantno promatra kao prepreka učenju, a ne kao razlika koja zahtijeva fleksibilne pedagoške pristupe. Takva uvjerenja i dalje zadržavaju snažnu povezanost s medicinskim modelom teškoća i modelom deficita, jer naglasak ostaje na dijagnozi i deficitima, dok se prilagodbe često percipiraju kao iznimka koja zahtijeva iznimne napore, a ne kao sastavni dio kvalitetne nastave. Stoga se ova uvjerenja mogu smatrati tranzicijskima, jer predstavljaju pomak od neinkluzivnih uvjerenja, ali još uvijek ne dosežu razinu pune inkluzivne orijentacije.

Posljednja kategorija uvjerenja su inkluzivna uvjerenja koja „odražavaju stajalište prema kojima su odgoj i obrazovanje djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama sastavni dio odgojiteljske, učiteljske i nastavničke profesije, pri čemu se profesionalna uloga odgojno-obrazovnih djelatnika tumači u kontekstu posredovanja iskustava učenja i

[3] Patognomoničnim uvjerenjima u odgojno-obrazovnom kontekstu podrazumijevaju uvjerenja procjenjivača (najčešće učitelja) da se s nekim učenikom ne može mnogo učiniti te su preduvjet prihvaćanja medicinske perspektive teškoća (Stanovich i Jordan, 1998).

podržavanja svekolikog napretka djece“ (Bouillet, 2019, str. 61). U poučavanju učenika s ADHD-om ovakva uvjerenja podrazumijevaju prihvaćanje različitosti pažnje, samoregulacije i ponašanja kao dijela uobičajenog spektra učenikovih potreba. Učitelj se pritom ne promatra kao prenositelj znanja, već kao aktivni kreator okruženja učenja koji prilagođava nastavne strategije, strukturu aktivnosti i evaluacijske postupke kako bi omogućio sudjelovanje i napredak svih učenika. ADHD se u ovom okviru ne doživljava prvenstveno kao ograničenje, već kao poticaj za razvoj diferenciranog i fleksibilnog poučavanja. Takva uvjerenja usklađena su sa socijalnim i inkluzivnim modelom obrazovanja te predstavljaju temelj za stvaranje poticajnog školskog okruženja koje podržava akademski, socijalni i emocionalni razvoj učenika s ADHD-om. Ova vrsta uvjerenja utemeljena je na konstruktivističkim ili intervencionističkim uvjerenjima koja pozitivno koreliraju s učiteljskom sposobnošću za uspješno uključivanje učenika u nastavni proces (Jordan, 2018), a takvo uključivanje pretpostavlja adekvatne tretmanske i intervencijske metode.

2.1.3.2. Uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Büssing i sur. (2019) naglašavaju relevantnost pozitivnih inkluzivnih uvjerenja učitelja te ističu da takva uvjerenja donose višestruke koristi kako učenicima s teškoćama, tako i samim učiteljima. Čini se da ne postoji znanstveno utvrđeni konsenzus o smjeru i intenzitetu u kojem učitelji iskazuju svoja uvjerenja o učenicima s teškoćama i inkluzivnom obrazovanju takvih učenika. Pojedini istraživači u svojim su radovima utvrdili kako nastavnici uglavnom izražavaju povoljan stav prema uključivanju učenika s teškoćama u redoviti obrazovni sustav (McGarrigle i sur., 2021; Woodcock, 2020; Woodcock i Hardy, 2017; Yu, 2019), a različitosti među učenicima percipiraju kao preduvjet unaprjeđenja nastave (Moriña i Orozco, 2021; Orozco i Moriña, 2020) te prilagodbe, diferencijacije i raznovrsnosti odgojno-obrazovnih postupaka i metoda (Roose i sur., 2022). Učitelji trebaju djelovati polazeći od uvjerenja da svi učenici mogu učiti ako su adekvatni uvjeti za njihov proces učenja (Florian i Spratt, 2013). Pozitivna učiteljska uvjerenja o inkluziji učenika sa specifičnim teškoćama u učenju i teškoćama na području ponašanja značajan su prediktor kvalitete učiteljske interakcije s učenicima, primjerenije nastavne izvedbe (Alshuwaysh i sur., 2021; Lanterman i sur., 2021), učinkovitije regulacije ponašanja učenika (Paramita i sur., 2019), više razine samoprocijenjene učinkovitosti (Woodcock i Jones, 2020) te većeg afiniteta za prihvaćanje pedagoškog pristupa usmjerenog na učenika, uzimajući u obzir njegovo afektivno reagiranje (Moriña i Orozco, 2021). Uvjerenje učitelja da je učenik središte odgojno-obrazovnog procesa i da je moguće unaprijediti sposobnosti svakog učenika pokazuje se snažnim prediktorom uspješne učiteljske identifikacije i percepcije razredne stvarnosti relevantne za razvoj inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Griful-Freixenet i sur., 2020).

Suprotno tome, neki su istraživači u svojim analizama zaključili kako nastavnici pokazuju nepovoljne stavove prema uključivanju učenika s teškoćama u redovite razrede (de Boer i sur., 2011) i različitost vide kao opterećenje (Keppens i sur., 2019; Keppens i sur., 2021), a vrlo rijetko vide korist inkluzije učenika s teškoćama (Skočić Mihić i sur., 2016). Takva učiteljska uvjerenja su prediktori neadekvatne profesionalne vizije inkluzivnog razreda (Keppens i sur., 2019) i mogu potaknuti segregaciju i ekskluziju te nepoštivanje različitosti koja se percipira kao otegotna okolnost za odgojno-obrazovno djelovanje.

Uvjerenja učitelja o učeniku su pod snažnim utjecajem specifične teškoće s kojom se učenik nosi i okolinskih čimbenika (barijera) te nije u potpunosti primjereno generalizirati uvjerenja u inkluzivnom obrazovanju. Stoga, nužno je pozabaviti se specifičnim uvjerenjima učitelja o inkluziji učenika s ADHD-om. Uvjerenja su jedan od ključnih preduvjeta rada učitelja s učenicima s ADHD-om (Sherman i sur., 2008). Pozitivna uvjerenja potencijal su za prihvaćanje promjena i korištenje novih ideja i metoda što ima pozitivne učinke na uspjeh učenika (Kos i sur., 2006).

U specifičnijem kontekstu poučavanja učenika s ADHD-om, u pojedinim znanstvenim nalazima (Blotnicky-Gallant i sur., 2015; Mulholland i sur., 2015; Greenway i Rees Edwards, 2020) istaknuto je da učitelji imaju pozitivna uvjerenja o poučavanju učenika s takvim karakteristikama. Učitelji vjeruju da okolina ima snažan utjecaj na progresiju teškoća učenika s ADHD-om i da se društvo mora prilagoditi takvim učenicima (Brault i sur., 2022). Učitelji vjeruju da se poučavanje učenika s ADHD-om treba realizirati u okviru redovitih razrednih odjela (Carey i sur., 2019). No, učitelji su istodobno svjesni složenosti rada s učenicima s ADHD-om te su mišljenja da nerijetko ometaju nastavu (Carey i sur., 2019). Ambivalentne nalaze donosi i Saloviita (2019b) koji zaključuje da učitelji vjeruju da se učenici s ADHD-om trebaju obrazovati u redovitom razrednom odjelu, ali isti učitelji nisu sigurni hoće li takvi učenici dobiti optimalnu podršku u okruženju istog tog odjela.

Na temelju brojnih istraživačkih rezultata, Gibbs i sur. (2020) ističu da su uvjerenja učitelja o prirodi učenikovih teškoća usko povezana s učiteljskim procjenama mogućnosti učinkovitog djelovanja u radu s tim učenicima. Gibbs i sur. (2020) navode da učitelji pokazuju snažnija očekivanja vezana uz napredak učenika kada je riječ o disleksiji u usporedbi s učenicima s ADHD-om. U tom se kontekstu rad s učenicima s ADHD-om često doživljava kao pedagoški zahtjevniji, pri čemu učitelji smatraju da takvi učenici zahtijevaju posebne didaktičke pristupe, da mogu otežavati poučavanje ostalih učenika te da njihov odgojno-obrazovni proces povećava razinu profesionalnog stresa (Anderson i sur., 2017), kao i potrebu za dodatnim vremenom i angažmanom učitelja (Kos i sur., 2006). Slične nalaze iznose i Hodge i sur. (2018), koji ukazuju na to da učitelji Tjelesne i zdravstvene kulture izražavaju nepovoljnija uvjerenja prema učenicima s ADHD-om nego li prema učenicima s drugim vrstama teškoća, kao i prema učenicima tipičnog razvoja.

Prema nalazima dijela autora, učitelji često iskazuju nepovoljnija uvjerenja prema učenicima s ADHD-om (Anderson i sur., 2012; Kos i sur., 2006) pri čemu navedene teškoće doživljavaju kao izrazito ozbiljne i ometajuće za odgojno-obrazovni proces (Ohan i sur., 2011). U tom se kontekstu učenici s ADHD-om ponajprije percipiraju kao agresivni i asocijalni, a zatim i kao hiperaktivni, impulzivni te nepažljivi (Anderson i sur., 2017). Pri radu s učenicima s ADHD-om, učitelji nerijetko preferiraju medicinski model te usmjerenost na teškoću, kao i nepriznavanje osobne odgovornosti i mogućnosti prilagodbe okoline i svojih postupaka (Brault i sur., 2022; Couture i sur., 2003).

Prikazani znanstveni nalazi upućuju da su učiteljska uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om ambivalentna, pri čemu je vidljivo da ADHD kod učenika značajno utječe na učiteljska uvjerenja te da učitelji često iskazuju negativna uvjerenja o ADHD-u, što ima učinak na inkluzivnu praksu učitelja. Stoga je potrebno mijenjati patognomonična učiteljska uvjerenja, jer ukoliko učitelj na ADHD gleda kroz medicinsku perspektivu, povećava se vjerojatnost da će njegovo inkluzivno djelovanje biti obilježeno pedagoškom apatijom. Ukoliko učitelj iskazuje inkluzivna, a u nekim slučajevima i uvjetno inkluzivna uvjerenja, smanjuje se mogućnost pedagoške apatije, jer takva vrsta uvjerenja podrazumijeva mogućnost promjene uz uložen napor od strane učitelja.

2.1.3.3. Stereotipna i simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Katz (1960) navodi da se područje uvjerenja može analizirati kroz dvije dodatne dimenzije, a to su razina specifičnosti i razina općenitosti. Prema autoru, uvjerenja uključuju način na koji se opisuje objekt procjene, naglašavanje njegovih obilježja te sagledavanje njegova odnosa prema drugim objektima. U skladu s tim pristupom, Esses i Maio (2002) razlikuju specifična stereotipna uvjerenja, koja se odnose na konkretna obilježja određene skupine, i općenita simbolička uvjerenja, usmjerena na vrijednosti, običaje i tradiciju te skupine.

Stereotipna uvjerenja su vrsta uvjerenja usmjerena na karakteristike ili značajke procijenjenog objekta, te su temeljena na obilježjima toga objekta ili osobe (engl. *feature-based beliefs)*. To su uvjerenja o atributima, svojstvima i karakteristikama povezanima s objektom koji se procjenjuje. Za formiranje stereotipnih uvjerenja koriste se pridjevi i/ili kratke opisne fraze, izdvajaju se obilježja tipičnih članova grupe (Haddock i Zanna, 1998). Dakle, iskazuje se uvjerenje o odnosu procijenjene osobe i neke karakteristike.

Primjerice, Anderson i sur. (2017) su u svojem istraživanju identificirali neka stereotipna uvjerenja o učenicima s ADHD-om („lako ih je omesti“, „govore prije nego što promisle“, „imaju lošu samokontrolu“, „vrpolje se“, „bučni su“, „zločesti su“, „nemirni su“, „smiješni su“, „kreativni su“, „zabavni su“, „simpatični su“. Dakle, kroz stereotipna uvjerenja opisuju se učenici s ADHD-om, iskazuje se kakvi su oni prema nečijem mišljenju te koje su njihove osnovne karakteristike (Anderson i sur., 2017).

Prilikom susreta s učenikom s ADHD-om, učitelj ga može spontano povezati s unaprijed formiranim stereotipnim atribucijama. U takvim situacijama često se zanemaruju individualne osobine učenika, dok mu se pripisuju obilježja koja se smatraju karakterističnima za „tipičnog“ učenika s ADHD-om. Campbell (1967) ističe da deskriptivni aspekt stereotipnih uvjerenja nije uvijek netočan, no posljedično može dovesti do iskrivljenih percepcija objekta procjene. Slično tome, Koenig i Eagly (2014) navode da stereotipi u određenoj mjeri odražavaju stvarnost, budući da se oblikuju na temelju opažanja ponašanja i karakteristika članova pojedinih društvenih skupina unutar njihovih društvenih uloga. Kroz procese promatranja i uočavanja stereotipna uvjerenja dobivaju svoj sadržaj, ali širenje stereotipnih uvjerenja moguće je na temelju prijašnjih iskustava (koja u sadašnjosti potencijalno nisu relevantna), na temelju vanjskih izvora i tuđih iskustava (koja iz perspektive drugoga nisu relevantna) i bez dokaza (koja se mogu temeljiti na potpunom izostanku istine).

Simbolička uvjerenja temeljena su na vrijednostima (engl. *value-based beliefs)* te se prilikom kreiranja **simboličkih uvjerenja** procjenjuje koliko član neke skupine promiče ili ugrožava vrijednosti, običaje i tradiciju procjenitelja (Akst, 2000; Esses i Maio, 2002; Haddock i Zanna, 1998). Svakako da odnos procijenjene osobe ili skupine osoba prema vrijednostima kao što su sloboda, jednakost, pravda ili bilo koja druga relevantna vrijednost (u procesu poučavanja) imaju značajan učinak na konačan sud pa se simbolička uvjerenja ne smiju isključiti pri definiranju ukupnog uvjerenja (Haddock i Zanna, 1999). Stereotipna perspektiva relevantnim ističe odnos toga objekta (osobe) s drugim objektima u okolini procjenjivača i procijenjene osobe, dok simbolička uvjerenja opisuju relaciju procijenjene osobe i vrijednosti procjenjivača propitujući na koji način procijenjena osoba zadire u vrijednosti procjenjivača. Dakle, u kontekstu simboličkih uvjerenja dodaje se osobna vrijednosna perspektiva koja intenzivira značaj pojave za procjenjivača. Stoga, stav se kreira na temelju stereotipnih, ali i simboličkih uvjerenja (Akst, 2000; Jackson i Esses, 1997). Rokeach (1973, prema Akst, 2000) definira vrijednosti kao normativne orijentire koji usmjeravaju ponašanje pojedinca, pri čemu oni pojedinci koji djeluju u skladu s dominantnim vrijednostima bivaju prihvaćeni, dok oni koji odstupaju bivaju odbačeni. Skupine za koje se pretpostavlja da dijele uvjerenja različita od vrijednosti procjenitelja često se percipiraju kao „drugačije“, što može rezultirati njihovom dehumanizacijom te razvojem antagonističkih stavova i predrasuda prema njima (Schwartz i sur., 1990). U tom je procesu percipirana razlika u vrijednostima čest temelj predrasuda, iako vrijednosni sustavi različitih skupina ne moraju nužno biti međusobno ugrožavajući (Struch i Schwartz, 1989). U obrazovnom kontekstu, vrijednosti imaju ključnu ulogu u oblikovanju učiteljskog djelovanja (Kušić i sur., 2021). Ukoliko učitelji učenike s ADHD-om doživljavaju kao čimbenik koji ugrožava vrijednosti poučavanja, može se potaknuti razvoj predrasuda. Posljedično, negativni stavovi mogu se pojaviti ne samo kod učitelja, već i kod roditelja ostalih učenika te samih učenika, što povećava rizik od diskriminacije i isključivanja učenika s ADHD-om iz važnih razrednih i šire društvenih aktivnosti.

Simbolička uvjerenja učitelja o učenicima s ADHD-om podrazumijevaju uvjerenja učitelja o djelovanju učenika s ADHD-om na odgojno-obrazovni proces, odgojno-obrazovno okruženje i sudionike toga procesa. Učitelji smatraju da učenici s ADHD-om na brojne načine djeluju na odgojno-obrazovni proces („oduzimaju previše vremena“, „negativno utječu na proces učenja i razrednu disciplinu“, „priređuju drugim učenicima probleme“, „usporavaju napredak razreda“, „potiču na kreiranje zanimljivijih i kreativnijih nastavnih sati“, „motiviraju za rad“, „nude novu perspektivu“; Anderson i sur., 2012; Anderson i sur., 2017). Prema tome, fokus procjene ne obuhvaća isključivo učenika, već se proširuje i na sastavnice njegova mikrookruženja, čime se omogućuje uvid u učiteljsku percepciju promjena koje djelovanje učenika s ADHD-om ima na okolinu, kao i na procese i sudionike unutar te okoline.

Polazeći od prethodno iznesenog teorijskog okvira, u daljnjem tekstu ove disertacije razmatrat će se dvije vrste učiteljskih uvjerenja: (1) **stereotipna uvjerenja** – uvjerenja o obilježjima učenika s ADHD-om, te (2) **simbolička uvjerenja** – uvjerenja o učincima koje učenici s ADHD-om imaju na nastavni proces. U skladu s definicijom uvjerenja Fishbeina i Ajzena (1975), prema kojoj uvjerenja povezuju promatrani objekt ili osobu s određenim obilježjima, stereotipna uvjerenja odnose se na povezivanje učenika s ADHD-om sa stereotipnim karakteristikama. Nasuprot tome, simbolička uvjerenja obuhvaćaju procjene odnosa učenika s ADHD-om prema okolnostima u odgojno-obrazovnom kontekstu koje njihovo ponašanje i djelovanje oblikuju. Slijedom navedenoga, stereotipnim uvjerenjima procjenjuju se pojedinci ili skupine (učenik/učenici s ADHD-om), dok se simboličkim uvjerenjima vrednuju procesi i okruženje, uključujući proces poučavanja i širi odgojno-obrazovni kontekst (Tablica 2).

Tablica 2

Usporedba između stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD

	Vrste uvjerenja	
Kriteriji diferenciranja	Stereotipna uvjerenja	Simbolička uvjerenja
Jezik	Pridjevi/kratke deskriptivne fraze o članovima grupe	Normativne tvrdnje o vrijednostima/tradiciji koje skupina navodno promiče/ugrožava
Primjer tvrdnje iz skala	„Učenici s ADHD-om su osjetljivi na buku.“	„Učenici s ADHD-om negativno utječu na učitelje – uzrok su stresa i veliko opterećenje.“
Objekt procjene	Osoba (učenik)	Procesi i okruženje (poučavanje i odgojno-obrazovno okruženje)
Put razvoja	Individualno, institucionalno i kulturološki – usmjereno izravno i neposredno na učenika	Individualno, institucionalno i kulturološki – preko učenika na proces i okruženje
Razina apstrakcije	Niža razina apstrakcije – konkretna atribucija osobina	Viša razina apstrakcije – apstraktni principi vrijednosti, običaja i tradicije.

Izvor formiranja	Deskriptivni, informacijski, inferencijalni i bez dokaza	Deskriptivni, informacijski, inferencijalni i bez dokaza + normativni okviri
Razina istinitosti	Individualno moguće definirati – ovisno o vremenskoj funkciji i okruženju	Individualno moguće definirati – ovisno o vremenskoj funkciji i okruženju
Primjenjivost na ostale članove iste grupe	Često se generalizira na sve članove skupine (uz rizik pogrešne generalizacije)	Često se generalizira na sve članove skupine (uz rizik pogrešne generalizacije)
Učinak na odgojno-obrazovne postupke učitelja	Snažan učinak	Snažan učinak
Učinak na šire akademsko funkcioniranje učenika	Snažan učinak	Snažan učinak
Učinak na (buduće) društvene prilike učenika	Snažan učinak	Snažan učinak
Proces promjene	Učestalim i kvalitetnim profesionalnim razvojem učitelja; Adekvatnom podrškom učitelja od strane stručnih suradnika škole; Adekvatnom suradnjom svih stručnih djelatnika i važnih osoba učenika; Adekvatnim odgojno-obrazovnim postupanjem učitelja i stručnih suradnika škole	Učestalim i kvalitetnim profesionalnim razvojem učitelja; Adekvatnom podrškom učitelja od strane stručnih suradnika škole; Adekvatnom suradnjom svih stručnih djelatnika i važnih osoba učenika; Adekvatnim odgojno-obrazovnim postupanjem učitelja i stručnih suradnika škole Prilagođenim kulturološkim obrascima ustanove

2.1.4. Uzroci nejednakih šansi

Brajković i Milinović (2015) opisuju neke uzroke nejednakih šansi: sljepilo za boje, tokenizam, stereotipi, predrasude, etiketiranje, niska očekivanja, samoispunjavajuće proročanstvo, pristranost i diskriminacija.

„**Sljepilo za boje** se odnosi na neuočavanje i poricanje razlika među djecom te prikazivanje samo jedne kulture kao uobičajene“ (Brajković i Milinović, 2015, str. 39). Jedan od primjera je isključivo obilježavanje blagdana samo jedne (dominantne) religije. „**Tokenizam** se odnosi na identificiranje djeteta sa samo jednim identitetom i zanemarivanje njegove višestrukosti“ (Brajković i Milinović, 2015, str. 40). Tokenizam je vrlo blizak etiketiranju koje se također odnosi na poistovjećivanje čitave osobnosti djeteta s jednom osobinom („On je štreber.“). Dovidio i sur. (1986) **stereotipe** pak vide kao kognitivne strukture koje imaju učinak pri obradi informacija u osobnoj percepciji te kao „uvjerenja i asocijacije o karakteristikama i atributima grupe i njezinih članova koji oblikuju način na koji ljudi razmišljaju o toj grupi i reagiraju na nju” (Dovidio i sur., 2010, str. 8). Eagly i Mladinic (1989) definiraju stereotipe kao „atribute koje pojedinac pripisuje društvenoj skupini” (str. 544). Učinkovitost stereotipa očituje se u mogućnosti stvaranja

brzih dojmova o pojedincima koji pripadaju stereotipnoj grupi (Corrigan i sur., 2001). Tijekom procesa stereotipizacije pojedinci druge osobe razvrstavaju na temelju uočljivih obilježja, oblikuju opća obilježja određene skupine te tako konstruirane karakteristike generaliziraju na sve njezine članove (Snyder, 1981). U tom kontekstu, Fiske i sur. (2002) razvili su Model sadržaja stereotipa (engl. *Stereotype Content Model* – SCM), prema kojem se stereotipi sastoje od dviju temeljnih dimenzija: topline, koja obuhvaća elemente poput povjerenja i društvenosti, te kompetentnosti, povezane sa sposobnošću i asertivnošću. Sukladno tom modelu, sažaljenje proizlazi iz kombinacije visoke razine topline i niske razine kompetentnosti, zavist se povezuje s visokom kompetentnošću i niskom toplinom, dok se prijezir veže uz niske razine obje dimenzije. U tom se okviru otvara pitanje u kojoj mjeri učenici s ADHD-om kod učitelja izazivaju osjećaje prijezira. Naime, takvi se učenici često percipiraju kao nedovoljno kompetentni, uz istodobno nisku razinu percipirane topline, dok se tek u rijetkim i iznimnim slučajevima toplina procjenjuje nešto višom, što u najpovoljnijem ishodu rezultira učiteljskim sažaljenjem. **Predrasuda** je mišljenje „za ili protiv" bez odgovarajuće osnove, dakle, istodobno je iracionalna i afektivno obojena (Pettigrew, 1982). Abrams (2010) je definira kao sklonost obezvrjeđivanju ljudi zbog percipirane pripadnosti skupini. U funkcionalnom smislu, riječ je o nepovoljnu stavu prema osobama koje se stereotipno ne uklapaju u zahtjeve uloge, a može se očitovati u sva tri segmenta stava: uvjerenjima, emocijama i diskriminacijskom ponašanju (Dovidio i sur., 2005, Dovidio i sur., 2010; Eagly i Diekman, 2005). Slijedom navedenoga, stavovi se formiraju kroz pozitivnu ili negativnu procjenu određenog objekta, pri čemu negativna evaluacija poprima oblik predrasude (Stephan, 1985, prema Akst, 2000). U skladu s trokomponentnim modelom stavova, Corrigan i sur. (2001) dodatno potvrđuju da stereotipi predstavljaju kognitivnu komponentu stavova, odnosno oblik uvjerenja, dok se predrasude očituju kao negativni stavovi. Predrasude nastaju zbog nepodudarnosti uloga—neusklađenosti između uvjerenja o osobinama pripisanim članovima skupine (stereotipi) i osobina potrebnih za uspjeh u cijenjenim društvenim ulogama (Eagly i Diekman, 2005). Primjerice, u školskom okruženju kontrola impulsa, visoka razina pažnje, razvijene organizacijske vještine i samoregulacija aktivnosti dovode do željenih akademskih ishoda, dok stereotipna uvjerenja o nepostojanju takvih obilježja kod učenika s ADHD-om rezultiraju oblikovanjem predrasuda. Predrasude su osobito izražene prema učenicima s ADHD-om te je uočeno značajnije iskazivanje predrasuda prema učenicima s ADHD-om nego prema učenicima s drugim teškoćama (Ohan i sur., 2011). **Niska očekivanja** podrazumijevaju izostanak vjere u uspjeh učenika, a prepoznatljiva su u poklanjanju ocjena ili nedovoljnom podržavanju samostalnosti djece. Vjera u učenikov uspjeh preduvjet je uspjeha učenika (Brajković i Milinović, 2015). Niska očekivanja dovode do **samoispunjavajućeg proročanstva** za kojega Merton (1948) ističe da se temelji na inicijalnoj pogrešnoj procjeni situacije što je preduvjet za ponašanje kojim se nastoji da se početna pogrešna procjena ostvari. Onaj koji je pogrešno procijenio, svojim djelovanjem će učiniti sve da se inicijalna najava i procjena ostvare i potvrde.

Pesimistična očekivanja nerijetko se prenose s učitelja na učenike što negativno utječe na ponašanje nastavnika i učenika (Hennig i sur., 2023). Visser i sur. (2024) ističu da je vrlo važno osvijestiti transfer niskih očekivanja okoline na samog pojedinca s ADHD-om, posljedičnu internalizaciju takvih očekivanja te ponašanja učenika u skladu s očekivanjima okoline. „**Pristranost** se odnosi na uvjerenje ili postupak kojim se favorizira ili dovodi u nepovoljan položaj pojedinca ili člana neke grupe“ (Brajković i Milinović, 2015, str. 44). Takav način djelovanja može rezultirati nejednakim i nepravednim odnosom prema članovima određene skupine, isključivo na temelju njihova zajedničkog identiteta kojem se pridaju obilježja manje ili veće vrijednosti (Brajković i Milinović, 2015). Favoriziraju se članovi grupe kojoj pripada procjenjivač te se izbjegava kontakt s drugim grupama. Navedene pojave dovode do **diskriminacije**. Bouillet (2019, str. 36) u procesu diskriminacije od svih uzroka nejednakih šansi posebno važnima vidi stereotipe i predrasude, jer diskriminaciju definira kao „prakticiranje predrasuda i stereotipa koji su odgovorni za neravnopravan tretman nekih osoba zato što pripadaju određenoj društvenoj kategoriji“. Corrigan i sur. (2001) diskriminaciju definiraju kao nepovoljan bihevioralni odgovor usmjeren prema skupini koja je prethodno bila negativno evaluirana. U tom se kontekstu postavlja pitanje doprinosi li takav teorijski okvir, ali i njegova primjena u praksi, učestalijoj pojavi socijalnih poteškoća, konflikata i agresivnih ponašanja kod učenika s ADHD-om (Aduen i sur., 2018; Bouillet i Uzelac, 2007, prema Vlah i sur., 2019; Kocijan-Hercigonja, 1997). Stereotipi, predrasude i diskriminacija međusobno su snažno povezani kroz procese javne stigmatizacije i samostigmatizacije (Corrigan i Watson, 2002; Tablica 3). Oba oblika **stigme** obuhvaćaju iste temeljne sastavnice, ali se razlikuju prema usmjerenosti procjene. U okviru javne stigme stereotipi se odnose na negativna uvjerenja o određenoj skupini, poput percepcije opasnosti, nekompetentnosti ili karakternih slabosti. Predrasude podrazumijevaju prihvaćanje tih uvjerenja, uz istodobno izražavanje negativnih emocionalnih reakcija, primjerice ljutnje ili straha, dok se diskriminacija očituje kroz neprimjerena ponašanja utemeljena na predrasudama, kao što su izbjegavanje, uskraćivanje mogućnosti ili izostanak pomoći. Samostigma se također sastoji od stereotipa, predrasuda i diskriminacije. Stereotipi tada uključuju negativna uvjerenja o vlastitim sposobnostima i osobinama, poput doživljaja nekompetentnosti ili karakternih nedostataka. Predrasude se očituju kroz negativne afektivne reakcije koje proizlaze iz takvih uvjerenja, uključujući nisko samopouzdanje i smanjenu samoučinkovitost, dok se diskriminacija manifestira kroz ponašanja koja ograničavaju osobno funkcioniranje, primjerice nemogućnost ostvarivanja željenih akademskih postignuća (Corrigan i Watson, 2002).

Tablica 3

Odnos javne stigme i samostigme (Corrigan i Watson, 2002, str. 16)

Javna stigma	Samostigma
- stereotipi – negativna uvjerenja o pojedinoj grupi (npr. opasnost, nekompetentnost, karakterna slabost i sl.)	- stereotipi – negativna uvjerenja o samome sebi (npr. nekompetentnost, karakterna slabost i sl.)
- predrasude – slaganje s takvim uvjerenjima (stereotipima) i negativna emocionalna reakcija (npr. ljutnja, strah i sl.)	- predrasude – slaganje s takvim uvjerenjima (stereotipima) i negativna emocionalna reakcija (npr. nisko samopouzdanje, niska samoučinkovitost i sl.)
- diskriminacija – ponašanje koje se nadovezuje na predrasudu (npr. izbjegavanje, uskraćivanje mogućnosti, uskraćivanje pomoći i sl.)	- diskriminacija – ponašanje koje se nadovezuje na predrasudu (npr. izostanak ostvarivanja akademskog uspjeha)

Stigmatizacija se može razumjeti kao složen proces koji objedinjuje stereotipe, predrasude i diskriminaciju, a započinje postupkom **etiketiranja** (Link i Phelan, 2013). Takav proces izravno utječe na obrazovne mogućnosti i školska postignuća učenika s ADHD-om (Mueller i sur., 2012), pri čemu istraživanja pokazuju da učitelji takvim učenicima često dodjeljuju niže ocjene u odnosu na učenike bez dijagnosticiranog ADHD-a (Metzger i Hamilton, 2020). Osim toga, njihovo se ponašanje češće procjenjuje kao neprimjereno, što dodatno potiče razvoj stigmatizacije (Varma i Wiener, 2020) i može imati dugoročne negativne posljedice na njihov životni tijek i društveno funkcioniranje. Važno je istaknuti da i samo postavljanje dijagnoze može rezultirati stigmatizirajućim učincima ako učeniku i njegovim roditeljima nije jasno objašnjena administrativna svrha dijagnoze, koja se prvenstveno odnosi na omogućavanje pravodobnih i primjerenih intervencija te osiguravanje specifičnih oblika podrške u skladu s utvrđenim potrebama (Mirolović Vlah, 2004).

2.2. Teorijski okvir istraživanja na koji se oslanjaju predloženi hipotetski modeli

2.2.1. Sociokulturni model profesionalnog učenja učitelja

Razvoj učiteljskih kompetencija se događa na sociokulturnoj razini. Sociokulturnom teorijom učenja pretpostavlja se da je učenje zasnovano na interakciji pojedinca i njegove okoline. Teoriju je utemeljio Lev Vygotsky koji je smatrao da se učenje događa uz pomoć okoline (Skupnjak, 2012). Teorija koja je utemeljena na sociokulturnoj teoriji, ali prilagođena za kontekst poučavanja je teorija socijalnog konstruktivizma (Igrić, 2015). Širi pojam, konstruktivizam, temelji se na ideji konstrukcije vlastite stvarnosti te ideji da osobno oblikujemo realnost koja je istinita iz naše pozicije što ima za posljedicu nepostojanje objektivne realnosti, nego samo osobne realnosti pojedinca (Višnjić-Jevtić, 2024). Piaget je svojom teorijom kognitivnog konstruktivizma isticao da onaj koji uči samostalno postupno razumije svijet oko sebe te

veliku odgovornost u procesu učenja prebacuje na osobu pri čemu se umanjuje značaj sociološkog aspekta (Višnjić-Jevtić, 2024). U takvim okolnostima osoba tijekom različitih etapa kognitivnog razvoja aktivno izgrađuje vlastito znanje oblikujući i reorganizirajući mentalne obrasce (Wadsworth, 1996). Teorija socijalnog konstruktivizma je nadopunjujuća na kognitivni konstruktivizam, jer uzima u obzir osobne konstrukcije i rekonstrukcije znanja, ali dodatno važnim ističe interakciju pojedinaca u sociokulturnom kontekstu (Bouillet, 2019). U okviru socijalnog konstruktivizma subjekt interpretira i razvija znanje na temelju osobnih iskustava u okolini te znanje poprima konkretnu i smisleno oblikovanu dimenziju upravo u sociokulturnom kontekstu (Pritchard i Woollard, 2010). Kognitivni se razvoj ne može odvojiti od društvenog okruženja u kojem pojedinac odrasta i djeluje, budući da na njega snažno utječu kulturne okolnosti i društveni čimbenici (McLeod, 2024). Vygotsky smatra da potpuni kognitivni razvoj zahtijeva socijalnu interakciju. Ljudi koji okružuju onoga koji uči imaju središnju ulogu u učenju, pomažu mu spoznati svijet, a društveni alati (kao što su kultura, jezik i drugi ljudi iz okoline) djeluje na način na koji se učenje i intelektualni razvoj odvijaju (Pritchard i Woollard, 2010). Postoje tri segmenta socijalnog konstruktivizma: (1) stvarnost – nastaje na temelju aktivnosti pojedinca, (2) znanje – razvija se kroz interakciju, (3) učenje – realizira se unutar društvenog konteksta (Pritchard i Woollard, 2010).

Iz takve perspektive, učenje (učitelja) se promatra kao promjena u načinu sudjelovanja u društveno organiziranim praksama, a ne isključivo kao akumulacija činjenica ili razvoj individualnih mentalnih struktura (Lave i Wenger, 1991). Socijalni konstruktivizam stoga pridaje posebnu važnost suradničkim oblicima rada, dijalogu i zajedničkom rješavanju problema, pri čemu se znanje stabilizira kroz argumentaciju i pregovaranje značenja unutar zajednice (Palincsar, 1998). Sudjelovanje u zajedničkim aktivnostima djeluje na internalizaciju učinaka zajedničkog rada te stjecanje novih strategija i znanja o svijetu i kulturi (Palincsar, 1998). Socijalni konstruktivizam u praksi vodi ka razvoju intersubjektivnog stava koji podrazumijeva zajedničku konstrukciju značenja, kreira se zajednički temelj na kojem se može graditi dijeljeno razumijevanje (Palincsar, 1998). Dakle, takav pristup omogućuje da se kognitivni razvoj sagledava u neraskidivoj povezanosti s institucionalnim uvjetima u kojima se učenje odvija, čime se dodatno potvrđuje središnja teza sociokulturne i sociokonstruktivističke paradigme da je učenje društveno i kulturno ukorijenjen proces.

Stereotipi, predrasude i diskriminacija (prema učenicima s ADHD-om), kao neki od uzroka nejednakih šansi, mogu se manifestirati na individualnoj, institucionalnoj i kulturološkoj razini (Dovidio i sur., 2010). Učitelji i stručni djelatnici, ali i ostali dionici odgojno-obrazovnog procesa pri radu s učenicima s ADHD-om učestalo iskazuju stereotipe (Anderson i sur., 2017), predrasude (Visser i sur., 2024), kao i diskriminaciju u svojoj praksi i djelovanju (Metzger i Hamilton, 2020). Takvo raširenо individualno djelovanje može dovesti do razvoja institucionalne diskriminacije koja je temeljena na kulturi organizacije. Kulturu organizacije Vujičić (2011) definira kao skup ustaljenih

obrazaca ponašanja članova ustanove koji se temelji na vrijednostima, uvjerenjima, značenjima i stavovima koji su vidljivi u definiranju pravila, normi te prihvatljivog i neprihvatljivog ponašanja. U nekim slučajevima kultura organizacije ima dalekosežne implikacije u kreiranju politika i ideja na razini šire kulture, jer Bouillet (2019) ističe da je „kultura dinamičan proces izložen stalnim promjenama, a oblikuje se posredstvom interakcija u svim socijalnim okruženjima kojima učenik, mlada osoba ili odrasla osoba pripada (obitelj, odgojno-obrazovna ustanova, vršnjačke grupe)“ (str. 44). Takve interakcije u okviru socijalnih okruženja (u ovome slučaju u okviru škole) čine upravo kulturu organizacije koja je izrazito važna, jer se u procesu učenja preuzima kultura pojedine sredine (Višnjić-Jevtić, 2024).

Obradović (2024) ističe da je cijeli koncept odstupanja od normalnosti (prilikom definiranja što su teškoće) uvjetovan društvenim perspektivama te da je temeljen na socijalnom konstruktivizmu. Za definiranje odstupanja potrebno je definirati tipično, a tipično se definira prema kulturološkim zahtjevima i jasnim okvirima. Ideje o ljudima nisu činjenična stanja, nego konstrukcije (Obradović, 2024), a takve ideje prenose se kroz (profesionalnu) društvenu interakciju. Ipak, Obradović (2024) ističe da se kroz perspektivu socijalnog konstruktivizma ne nameće ideja da su sve teškoće mit, ali socijalnim konstruktivizmom se podiže svijest o kulturološkim i društvenim utjecajima na perspektivu teškoća. Primjerice, kanadski učitelji više preferiraju medicinski model te usmjerenost na teškoću uz nepriznavanje osobne odgovornosti i mogućnosti prilagodbe okoline i svojih postupaka, dok belgijski učitelji vjeruju da okolina ima snažan utjecaj na progresiju teškoća učenika s ADHD-om te da se društvo mora prilagoditi takvim učenicima (Brault i sur., 2022). Couture i sur. (2003) izvještavaju o sličnim nalazima ističući da i britanski učitelji također najčešće razumijevaju ADHD kroz medicinski model. Ako se u jednoj ustanovi među većinom učitelja i stručnih suradnika učestalo pojavljuju specifični stereotipi i predrasude, postoji povećan rizik da takvi obrasci postupno postanu normativni i utječu na kognitivne, afektivne i bihevioralne aspekte školskog okruženja. Dugoročno, takve prakse mogu preoblikovati organizacijsku kulturu i šire obrazovno okruženje, uključujući načine procjene i postupanja prema učenicima s ADHD-om.

Socijalni konstruktivizam u školskom kontekstu usmjeren je na jačanje pojedinca kroz sudjelovanje u kolektivu te istodobno jačanje kolektiva kroz profesionalni i kognitivni razvoj pojedinaca (Đorđić i Škrbić, 2014). Vrkić Dimić (2011) u kontekstu socijalnog konstruktivizma razvija ideju zajednica prakse i informalnog učenja. Uz formalne oblike suradnje i učenja, autorica izrazito važnima vidi zajednice prakse koje predstavljaju okruženje u kojima se realiziraju određeni poslovi. Zajednice prakse su društveni okvir unutar drugih nadređenih formalnih društvenih okvira te imaju vlastitu dinamiku i ciljeve (primjerice, zajednica učitelja koji rade s učenicima s ADHD-om). Učitelji informalno surađuju u svrhu razmjene iskustava, postizanje ili unaprjeđivanje znanja i vještina (Vrkić Dimić, 2011) te uvjerenja (Greenway i Rees Edwards, 2020; Krtek i sur., 2022; Scruggs i Mastropieri, 1996; Sharma, 2012; Skočić Mihić i sur., 2016).

U okviru zajednice prakse otvara se mogućnost da svaki sudionik potiče stručnost drugih te se istovremeno sam osjeća kao stručnjak (Vrkić Dimić, 2011). Takve promjene znanja, vještina i uvjerenja imaju za ishod kritičku problematizaciju predrasuda i stereotipa kroz inovativne pedagoške pristupe (Đorđić i Škrbić, 2014).

Stoga je u svim (profesionalnim) društvenim interakcijama (a tako i u okviru zajednica prakse) potrebno osvijestiti utjecaj kulture i društvenih zahtjeva, potrebno je definirati što je u funkcioniranju učenika s ADHD-om društveno nametnuto kao neprihvatljivo, a što je realna posljedica specifičnih obilježja ADHD-a. U kontekstu toga, nužno je prihvatiti socijalni model teškoća pri čemu je nužno mijenjati društveno okruženje u svrhu adekvatnog inkluzivnog obrazovanja.

2.2.1.1. Profesionalne zajednice učenja

Neki autori zajednice prakse nazivaju profesionalne zajednice učenja (Battersby i Verdi, 2015; Bognar, 2016; Thoma i sur., 2017). Profesionalne zajednice učenja predstavljaju složen i dugoročan oblik profesionalnog povezivanja odgojno-obrazovnih djelatnika u kojem se profesionalni razvoj ne promatra kao individualni proces, već kao rezultat kontinuirane socijalne interakcije, zajedničkog promišljanja i kolektivne odgovornosti za kvalitetu obrazovne prakse. Takve zajednice oblikuju se kroz dobrovoljno i aktivno sudjelovanje članova koji, tijekom duljeg vremenskog razdoblja, usklađuju profesionalne vrijednosti, razvijaju zajedničku viziju djelovanja te sustavno propituju vlastitu praksu s ciljem njezina unapređivanja (Bognar, 2016).

U literaturi se ističe da učinkovitost profesionalnih zajednica učenja ne proizlazi iz njihove formalne strukture, već iz kvalitete profesionalnih odnosa i procesa koji se u njima odvijaju. Primjerice, Thoma i sur. (2017) naglašavaju kako se takve zajednice prepoznaju po usklađenim profesionalnim interesima i stavovima, stalnoj refleksiji prakse, aktivnom sudjelovanju u profesionalnom dijalogu, uzajamnoj razmjeni povratnih informacija te trajnoj usmjerenosti na učenje i razvoj učenika. Ovi elementi upućuju na to da je riječ o profesionalnom prostoru u kojem se znanje ne prenosi linearno, već se zajednički gradi kroz interakciju i refleksiju. Dakle, stručni suradnici škola mogu biti inicijatori profesionalne razmjene iskustava i pojedine sadržaje mogu prenositi učiteljima, ali u većini slučajeva znanje se ne prenosi isključivo odozgo prema dolje (od stručnih suradnika prema učiteljima), nego do spoznaja dolaze zajedno kroz suradnju i komunikaciju.

Temelj stabilnosti i održivosti profesionalnih zajednica učenja čine zajedničke vrijednosti i dijeljena vizija profesionalnog djelovanja. Upravo ti elementi omogućuju članovima da vlastita iskustva ne promatraju kao izolirane epizode, već kao dio zajedničkog procesa učenja i profesionalnog rasta (Sjoer i Meirink, 2016). U tom kontekstu, profesionalne zajednice učenja doprinose razvoju profesionalne kulture utemeljene na suradnji, povjerenju i zajedničkoj odgovornosti, pri čemu se dobrovoljnost

sudjelovanja i aktivna uključenost učitelja ističu kao ključni preduvjeti njihova djelovanja (Battersby i Verdi, 2015).

Razvoj takvih zajednica ne ograničava se isključivo na jednu ustanovu, već se ostvaruje kroz umrežavanje učitelja i drugih stručnjaka unutar i izvan institucionalnih granica. Suradnja s drugim stručnjacima iz različitih odgojno-obrazovnih okruženja omogućuje razmjenu perspektiva i obogaćivanje profesionalnog iskustva, pri čemu svaki sudionik doprinosi zajedničkoj dinamici učenja (Slunjski, 2008). U tom procesu posebno mjesto zauzima suradničko i refleksivno istraživanje vlastite prakse, koje potiče učitelje na propitivanje vlastitih razumijevanja i na zajedničko oblikovanje novih profesionalnih značenja. Profesionalna znanja pritom se ne razvijaju izvan prakse, već se oblikuju unutar nje, kroz sustavno promišljanje svakodnevnih profesionalnih iskustava (Slunjski, 2008).

Profesionalni dijalog i rasprava predstavljaju središnji mehanizam profesionalnog učenja unutar zajednice. Sudjelovanje u raspravama omogućuje profesionalcima jasnije artikuliranje vlastitih ideja, osvještavanje implicitnih pretpostavki te preispitivanje ustaljenih načina razmišljanja (Slunjski, 2008). U takvom dijalogu pojedinačne se perspektive međusobno suočavaju, a ideje prolaze proces reinterpretacije kroz interakciju s mišljenjima drugih sudionika. Spiegel (2005) ističe da se u tom procesu značenja ne prenose, već transformiraju, pri čemu dolazi do njihove reorganizacije i nadogradnje.

Ovakav način profesionalnog učenja upućuje na shvaćanje razumijevanja kao socijalno konstruiranog procesa. Značenje se ne oblikuje individualno, već se razvija kroz zajedničku interpretaciju i interakciju. Riley (2003) naglašava da se stvarnost uvijek konstruira unutar zajednice, kroz aktivno sudjelovanje i međusobne odnose, što profesionalne zajednice učenja teorijski smješta u okvir socijalnog konstruktivizma.

Jedan od ključnih izazova u uspostavi i održavanju profesionalnih zajednica učenja odnosi se na preispitivanje tradicionalnih hijerarhijskih odnosa. Slunjski (2008) upozorava da je pomak prema ravnopravnijim profesionalnim odnosima i dijeljenoj odgovornosti zahtjevan, ali nužan preduvjet za razvoj autentične refleksivne prakse. Refleksija, kako ističu Beard i Wilson (2006), omogućuje profesionalcima da nadilaze postojeće obrasce djelovanja te da vlastita uvjerenja i profesionalne rutine podvrgnu sustavnom i kritičkom propitivanju, što se najčešće ostvaruje kroz dijalog s drugima.

Stvaranje poticajnog profesionalnog okružja stoga podrazumijeva izgradnju međusobnog povjerenja, koje omogućuje otvorenu raspravu o vrijednostima, uvjerenjima i stavovima što oblikuju institucionalnu kulturu, kao i o načinima na koje se oni reflektiraju u svakodnevnoj praksi (Slunjski, 2008).

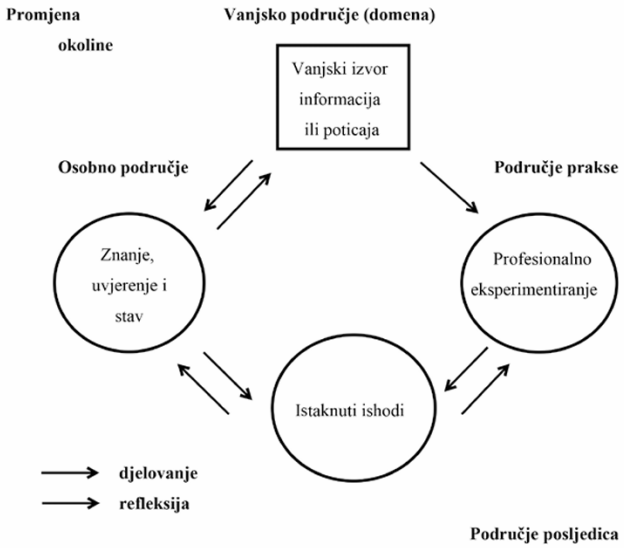
Unatoč razlikama u definiranju profesionalnih zajednica učenja, većina autora slaže se da one uključuju prakse koje izravno podupiru profesionalno učenje, poput promatranja, zajedničkog rješavanja problema, profesionalne podrške i savjetovanja (Little, 2006). Suvremeni pristupi profesionalnom učenju pritom se jasno razlikuju od ranijih biheviorističkih modela, jer naglašavaju važnost socijalnog konteksta, autentičnih

profesionalnih iskustava te uloge prethodnih znanja, iskustava i uvjerenja u procesu konstruiranja značenja (Tot, 2019).

U tom teorijskom okviru osobito je značajan Međusobno povezan model profesionalnog rasta učitelja koji su razvili Clarke i Hollingsworth (2002; Slika 2).

Slika 2

Međusobno povezan model profesionalnog rasta, prilagođeno prema Clarke i Hollingsworth (2002., str. 951).



Ovaj model profesionalni razvoj prikazuje kao dinamičan proces u kojem su promjene u profesionalnoj praksi, uvjerenjima i učeničkim ishodima međusobno povezane te se odvijaju kroz ponavljajuće cikluse djelovanja i refleksije. Empirijski nalazi upućuju na to da promjene u jednom području mogu inicirati promjene u drugim područjima profesionalnog djelovanja, primjerice kada pozitivni učinci nastavnih inovacija na učenje učenika dovode do preispitivanja i promjena u učiteljskim profesionalnim uvjerenjima (Tot, 2019).

Na razini organizacije, razlikovanje individualnog i organizacijskog učenja dodatno pojašnjava širi kontekst profesionalnih zajednica učenja. DiBella i Nevis (1998) organizacijsko učenje opisuju kao proces u kojem se kroz vrijeme razvijaju nova znanja, vještine i vrijednosti koje postaju dio kolektivne prakse i zadržavaju se unutar organizacije neovisno o fluktuaciji članova. Razvoj učenja na timskoj razini, prema Čepić (2009), omogućuje jačanje organizacijske socijalizacije utemeljene na zajedničkim vrijednostima i načinima rada. Kada su organizacijski uvjeti i sustavi primjereno oblikovani, znanje pojedinaca i timova može se učinkovito dijeliti i integrirati u praksu,

strukturu i kulturu organizacije. Dakle, razvija se socijalna reprezentacija o kojoj Moscovici (1988) detaljnije raspravlja u svojoj teoriji.

2.2.2. Teorija socijalnih reprezentacija

Prije pojašnjenja što su socijalne reprezentacije, potrebno je pojasniti pojam kolektivnih reprezentacija koje su teorijska preteča socijalnih reprezentacija. Za razliku od socijalnih reprezentacija, kolektivne reprezentacije odlikuju se određenim stupnjem postojanosti te djeluju "odozgo prema dolje". Njihova je kolektivnost utemeljena u zajednici u kojoj se homogeno dijele, međugeneracijski prenose i posljedično zadobivaju prisilnu snagu. Posreduju se i reproduciraju kroz religiju, mitove i jezik, pri čemu stabiliziraju obrasce značenja i učvršćuju društvenu koheziju. U klasičnom shvaćanju često je riječ o jednoj dominantnoj reprezentaciji povezanoj s određenom skupinom, što pogoduje njezinoj statičnosti i zatvaranju društvenog poretka. Ekstremni primjeri takve konfiguracije uočavaju se u sektama i jednostranačkim režimima koji se pozivaju na navodno nepogrešivu doktrinu i počivaju na jednodušnom konsenzusu (Moscovici, 1988). Kolektivne reprezentacije nepoželjne su u odgojno-obrazovnom kontekstu, jer daju otpor promjenama i napretku na temelju novih spoznaja (Moscovici, 1988).

Socijalne reprezentacije mogu se shvatiti kao mehanizmi putem kojih se novo znanje generira, cirkulira i ugrađuje u svakodnevnim praksama. Riječ je o dinamičnim značenjima koja nastaju u interakciji i komunikaciji te se ne mogu promatrati kao entiteti odvojeni od ljudi koji ih proizvode, prenose i operacionaliziraju u društvenom djelovanju (Moscovici, 1988). Stoga je nužno socijalne reprezentacije analizirati u medijskim sadržajima, svakodnevnim razgovorima i raspravama te u objašnjenjima koja zajedno isprepliću i proizvode mreže značenja. Pritom nije riječ o nepoželjno narušenom znanstvenom znanju, nego o prostorima u kojima se različita znanja povezuju, cirkuliraju i dobivaju društvenu operativnost, potičući i održavajući dinamiku društvenog života (Moscovici, 1988). To je izuzetno važno za shvaćanje značaja odnosa formalnih, neformalnih i informalnih oblika profesionalnog razvoja učitelja te shvaćanje takvog procesa kao sociokulturnog koncepta koji se odvija u čovjeku, ali pod utjecajem njegove okoline, specifičnije, njegovog profesionalnog kolektiva. Socijalne reprezentacije djeluju kao most između apstraktnih pojmova i iskustveno doživljenog svijeta. One operacionaliziraju nevidljivo čineći ga vidljivim, a nepoznato pretvaraju u poznato, posredujući kroz kulturno raspoložive slike, metafore, narative i kategorije. Time omogućuju da se apstraktna znanstvena dostignuća transformiraju u svakodnevne okvire razumijevanja i prakse, postajući sastavni dio društvene cirkulacije znanja (Moscovici, 1988). Upravo je to osnova za odnos eksplicitne i implicitne pedagogije. Znanstveni (eksplicitni) okviri nerijetko kontekstualno nisu u potpunosti prilagodljivi društvenim zahtjevima, formalni su, ograničeni i namijenjeni stručnim zajednicama, dok su socijalne reprezentacije narativne, metaforičke i namijenjene koordinaciji svakodnevice

(Moscovici, 1988) pa ih pojedinci na temelju vrijednosti, koje su usvojili kroz privatni i profesionalni život, prilagođavaju za društveno djelovanje (implicitna pedagogija). Takva tranzicija je i osnovna svrha prezentacija, jer nepoznato može dovesti do nestabilnosti i konflikata. Nove situacije se povezuju s već doživljenim te se nestabilni uvjeti stabiliziraju.

Socijalne reprezentacije izrastaju iz cirkulacije znanja i ideja kroz manje ili više blisku interakciju. Svaka podskupina je emancipirana i autonomna prilikom kreacije prezentacija te stvara svoju verziju i dijeli je s drugima. Moscovici (1988) navodi primjer mentalnih bolesti pri čemu svaka uključena skupina (liječnici, paramedicinski djelatnici, laici) kreira svoju prezentaciju. Dakle, socijalne reprezentacije uvijek su u nastajanju, u kontekstu međuodnosa i djelovanja (Moscovici, 1988). Dakle, socijalne reprezentacije učitelja potencijalno se mogu mijenjati i u okviru profesionalnih zajednica učenja što ima snažne implikacije na predložene modele stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Pretpostavlja se da se posredstvom suradnje sa stručnom službom škole i pristupanjem aktivnostima profesionalnog razvoja unaprjeđuje znanje učitelja o intervencijama i tretmanu takvih učenika, učitelji usvajaju intervencionistička (ili ograničavajuća) gledišta te se kreiraju, mijenjaju, unaprjeđuju reprezentacije o učenicima s ADHD-om i vrijednostima koje takvi učenici narušavaju ili promoviraju.

Iako djeluju u okviru zajednice i imaju društvenu dimenziju, socijalne reprezentacije imaju istodobno i subjektivnu dimenziju. Subjektivnost pritom ne treba shvaćati kao izolirani, privatni prostor, već kao mrežu perspektiva koje se oblikuju u odnosima s drugima. Pojedinci sudjeluju u zajedničkim interpretacijama stvarnosti, ali ih istodobno prilagođavaju vlastitim iskustvima, interesima i životnim okolnostima. Zbog toga ista reprezentacija može imati različite funkcije za različite aktere. Primjerice, pojam „rizika“ za neke može služiti kao orijentir opreza i odgovornog ponašanja, dok za druge može postati izvor stigmatizacije i društvenog isključivanja. Reprezentacije stoga nisu neutralni odrazi svijeta, već prostori pregovaranja, asimetrija moći i društvenih učinaka (Moscovici, 1988). Dakle, pri radu s učenicima s ADHD-om, ponašanje tih učenika neke učitelje može motivirati za adekvatnu individualizaciju i prilagodbu, a druge učitelje za edukacijsko isključivanje.

Komunikacijski procesi nisu puki kanali za prijenos informacija, nego aktivno oblikuju sadržaj koji se prenosi. Oni ne samo da distribuiraju značenja, već ih selektiraju, strukturiraju i vremenski organiziraju. Putem masovnih medija, svakodnevnih razgovora i institucionalnih komunikacijskih praksi određuje se koje će interpretacije stvarnosti postati vidljive, a koje marginalne. U tom se kontekstu mogu razlikovati tri razine cirkulacije socijalnih reprezentacija. Prva je interpersonalna razina, na kojoj se značenja oblikuju i pregovaraju u neposrednim odnosima i malim društvenim skupinama. Druga je organizacijska ili institucionalna razina, na kojoj se reprezentacije stabiliziraju i formaliziraju kroz djelovanje škola, zdravstvenih sustava, političkih stranaka i sličnih

aktera. Treća je razina javne sfere, u kojoj mediji i kulturne industrije proizvode i šire dominantne narative namijenjene širokoj publici (Moscovici, 1988).

Socijalne reprezentacije nisu konstrukcije koje su odvojene od ljudskog djelovanja nego imaju implikacije na praksu. Njima se definira što je prihvatljivo, a što nije, određuju se jasne granice. Takve granice nije moguće promatrati kroz perspektivu izjava, nego je nužno pratiti promjene u praksi (Moscovici, 1988).

2.2.3. Teorija implicitne pedagogije

Implicitna pedagogija i njezina suprotnost i/ili komplementarnost, eksplicitna pedagogija, dva su segmenta djelovanja učitelja u (inkluzivnom) razrednom okruženju. „Implicitna pedagogija je sustav vrijednosti o učenikovoj naravi, o njegovim potrebama i mogućnostima, o činiteljima njegova razvoja, o ciljevima odgoja te primjerenim i mogućim odgojnim postupcima“ (Babić i sur., 1997, str. 556) te je to „složeni skup znanja, stavova, vještina, uvjerenja, iskustava prikupljenih i stečenih od djetinjstva, obiteljskog života, institucionalnog školovanja od razine predškolskog odgoja i obrazovanja sve do fakultetske naobrazbe i same obrazovne prakse“ (Guć i sur., 2021, str. 5). To je ključna vrijednosna orijentacija koja je relevantna u svim socijalnim odnosima (Babić i sur., 1997). Osobna iskustva učitelja iz ranog razdoblja života utječu na oblikovanje unutarnjih mentalnih reprezentacija o sebi i drugima (Guć i sur., 2021). Eksplicitna pedagogija predstavlja formalne i vidljive preduvjete pedagoškog djelovanja koji nastaju na temelju znanstvenih istraživanja i normativno su ugrađeni u kurikulume (Guć i sur., 2021). Plotka i Blumenau (2015) navode da eksplicitno podrazumijeva izravnost, kontrolu i svjesnost, dok implicitno podrazumijeva neizravno, automatsko i nesvjesno. Dakle, eksplicitno poimanje obuhvaća zadane, često znanstveno utemeljene okvire, opće poznate i društveno propisane, kojih se je nužno pridržavati, dok implicitno podrazumijeva naučene obrasce koji na zadane okolnosti okoline dolaze kao često nesvjesni odgovor nastao pod utjecajem odrastanja i sazrijevanja pojedinca. Dow (2007) daje vrlo slikovit primjer kojim objašnjava razliku između eksplicitnog i implicitnog. Naime, Dow (2007) navodi da stručnjaci mogu kroz svoje znanstvene radove tvrditi da se nećemo prehladiti ukoliko izlazimo van s mokrom kosom (eksplicitno), no pita se kako bismo u to uvjerili naše majke ili bake koje imaju čvrsta uvjerenja u suprotno (implicitno). Kada je riječ o ravnopravnosti svih društvenih skupina, što je primjenjivo i u kontekstu učenika s ADHD-om, dobar primjer navode Corte i Amrein-Beardsley (2023) koji ističu da ukoliko pojedinac eksplicitno razumije da svi ljudi trebaju imati jednaka prava bez obzira na boju kože, a istovremeno posjeduje usađena nesvjesna implicitna uvjerenja da prednost trebaju imati bijelci, ponašanje pojedinca može biti odraz takvih implicitnih pretpostavki te će na nesvjesnoj razini davati prednost bijelcima.

Odnos između eksplicitnog (normativnog sustava vrijednosti pojedine društvene zajednice) i implicitnog (individualne vrijednosne orijentacije pojedinca) ima učinak na

odgojno-obrazovni proces i ishode toga procesa (Babić i sur., 1997). Nerijetko nastaje nesklad između eksplicitne i implicitne pedagogije tako što učitelji poznaju eksplicitnu pedagogiju i pretpostavljaju da je poštuju u razredu, no u praksi u značajnijoj mjeri do izražaja dolaze elementi implicitne pedagogije.

Ključne implikacije implicitne pedagogije su uvjerenja i stavovi učitelja pri radu s učenicima što ima učinak na konačno ponašanje u okviru odgojno-obrazovne svakodnevnice (Babić i sur., 1997; Vlah i Pinoza-Kukurin, 2012) i na sam proces učenja (Dow, 2007). Ukoliko relevantnima prihvatimo profesionalne zajednice učenja, implicitna pedagogija ima učinak i na razvoj učiteljskih kompetencija za rad s učenicima (s ADHD-om), jer se implicitne konstrukcije zadržavaju neposredno u profesionalnom kolektivu (Mijatović, 1999). Bouillet (2019) ističe da se uvjerenja razvijaju tijekom cijelog života posredstvom obrazovanja, djelovanja i životnog iskustva u kontekstu sustava vrijednosti, pa se osobna implicitna pedagogija razvija na temelju privatnih i profesionalnih iskustava pojedinca kroz cijeli život. Dakle, osobna iskustva imaju učinak na uvjerenja i stavove (koji su dio implicitne pedagogije) učitelja o učenicima s ADHD-om (Delorey i sur., 2020; Mulholland i sur., 2015; Sokal i Sharma, 2017). Ipak, nužno se podsjetiti da se uvjerenja mogu razvijati na temelju osobnog iskustva (deskriptivna uvjerenja), na temelju prethodnih opažanja i posljedičnih zaključaka (inferencijalna uvjerenja), na temelju iskustva drugih i prijenosom informacija (informacijska uvjerenja) te unatoč izostanku dokaza (uvjerenja bez dokaza). Svi navedeni mehanizmi nastanka uvjerenja realiziraju se u okviru profesionalne zajednice. Dakle, može se pretpostaviti da učitelji implicitnu pedagogiju o radu s učenicima s ADHD-om oblikuju ne samo kroz vlastita životna iskustva, nego i kroz interakcije sa stručnim djelatnicima škole i drugim dionicima odgojno-obrazovnog sustava. Na temelju primljenih informacija, osobnih iskustava i/ili neprovjerenih pretpostavki učitelji zatim mogu zaključiti o postojanju odnosa između učenika s ADHD-om i određenih obilježja.

Iako često duboko ukorijenjena, uvjerenja se mogu mijenjati tijekom života pod utjecajem okruženja (Bouillet, 2019). Češći profesionalni razvoj i intenzivna interakcija učitelja s drugim stručnjacima imaju ulogu osvještavanja implicitnih pedagogija te korekciju individualnih, ali i socijalnih reprezentacija koji ne dovode do željenih akademskih ishoda učenika s ADHD-om. Važno je uskladiti individualne vrijednosti i vrijednosne zahtjeve kolektiva kroz proces preispitivanja što je moguće samo u okviru profesionalne zajednice i na temelju ishoda u praksi.

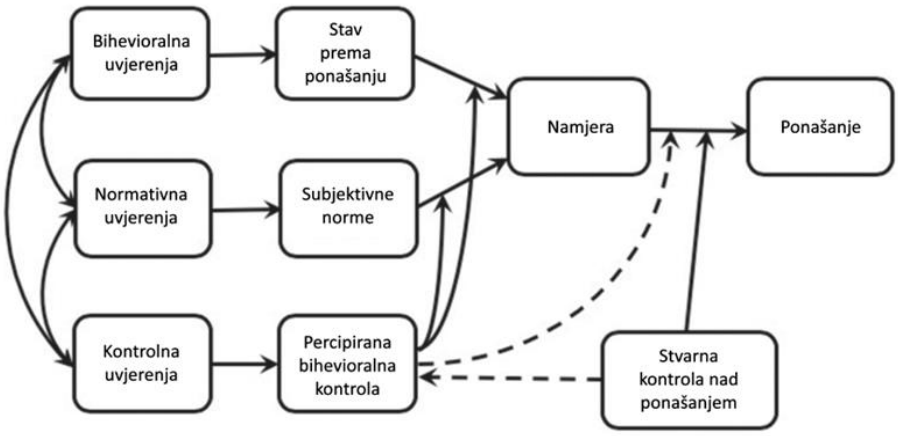
2.2.4. Teorija planiranog ponašanja

Iako je u okviru uvjerenja značajan dio sadržaja (a posljedično i istine) eliminiran ili zanemaren, predikcijska snaga uvjerenja na ponašanje čine uvjerenja učitelja važnima u kontekstu njihovog odgojno-obrazovnog djelovanja. Takav predikcijski učinak učitelji moraju sustavno osvještavati svakodnevno ulazeći u razred kako bi svoje djelovanje

temeljili na pozitivnim uvjerenjima te kako bi osvijestili razinu (ne)istine u uvjerenjima. Kroz niz teorija i znanstvenih nalaza utvrđena je jasna korelacija između ta dva konstrukta – učiteljskih (ljudskih) uvjerenja i učiteljskog (ljudskog) djelovanja (Pajares, 1992; Alshuwaysh i sur., 2021). Jedan od najutjecajnijih pristupa koji objašnjava povezanost uvjerenja i ponašanja jest teorija planiranog ponašanja koju je razvio Icek Ajzen (1991; engl. *Theory of Planned Behavior;* Slika 3).

Slika 3

Teorija planiranog ponašanja (Ajzen, 1991)



Prema teoriji planiranog ponašanja (Ajzen, 1991), ljudsko djelovanje temelji se na trima kategorijama uvjerenja koja usmjeravaju namjeru i samo ponašanje. – uvjerenja o ponašanju ili bihevioralna uvjerenja (engl. *behavioral beliefs*), normativna uvjerenja (engl. *normative beliefs*) i uvjerenja o kontroli (engl. *contol beliefs*). Uvjerenja o ponašanju odnose se na osobnu procjenu vjerojatnosti da provođenje određenog ponašanja dovedi do određenih ishoda. Dakle, oslikavaju vjerojatne ishode ponašanja i procijenjenu vrijednost tih ishoda. Pozitivna ili negativna uvjerenja o ponašanju preduvjet su oblikovanja pozitivnih ili negativnih stavova o ponašanju. Normativna uvjerenja odnose se na pretpostavljena očekivanja drugih te na motivaciju pojedinca da se tim očekivanjima prilagodi. Kroz normativna uvjerenja pojedinac procjenjuje hoće li društvena okolina odobriti ili osuditi pojedino ponašanje što za posljedicu ima stvaranje društvenog pritiska. Spoj normativnih uvjerenja i motivacije pojedinca za poštivanje određenih normi rezultira oblikovanjem sustava društvenih normi koje usmjeravaju poželjno ponašanje. Kontrolna uvjerenja pritom se odnose na procjene o prisutnosti i jačini čimbenika koji mogu olakšati ili otežati izvedbu određenog ponašanja. Takvi čimbenici mogu biti (ne)posjedovanje vještine, vrijeme s kojim se raspolaže, materijalni uvjeti, kooperacija sa suradnicima i slično. Kontrolna uvjerenja pridonose oblikovanju

percipirane bihevioralne kontrole, odnosno samoučinkovitosti koja je snažno povezana s procijenjenom jačinom facilitirajućih i ometajućih čimbenika (Ajzen, 1991).

Posljedično, sva tri navedena sastavna dijela snažno oblikuju intenciju pojedinca za djelovanjem, koja u konačnici vodi stvarnoj izvedbi ponašanja. Ajzen (1991) intenciju opisuje kao motivacijski čimbenik koji odražava razinu motiviranosti pojedinca, njegovu ustrajnost u nastojanjima te količinu uloženog napora potrebnog za ostvarenje određenog ponašanja. Kada pojedinac ima mogućnost provesti neko ponašanje, raspolaže potrebnim resursima i istodobno posjeduje snažnu intenciju, veća je vjerojatnost da će to ponašanje biti uspješno realizirano. Ajzen (1991) nadalje pojašnjava da je ponašanje funkcija istaknutih informacija ili uvjerenja relevantnih za ponašanje. Upravo su prethodno navedene tri vrste uvjerenja (uvjerenja o ponašanju, normativna uvjerenja, uvjerenja o kontroli) takve istaknute skupine informacija koje imaju učinak na ponašanje (učitelja) i potencijalno diskriminativno djelovanje. Yang i sur. (2024) potvrđuju teoriju u kontekstu inkluzivnog obrazovanja te navode da stavovi, kontrolna uvjerenja i subjektivne norme značajno utječu na učiteljsku intenciju i ponašanje u inkluzivnom okruženju.

Karakteristike sve tri vrste uvjerenja iz teorije planiranog ponašanja (bihevioralna, normativna, kontrolna) temeljena su na sociokulturnoj teoriji učenja i teoriji socijalnog konstruktivizma. U procesu poučavanja nije moguće utvrditi vjerojatnost da neko ponašanje dovodi do određenog ishoda (uvjerenja o ponašanju) bez društvenog okruženja, bez razredne zajednice u kojoj se to ponašanje realizira i u okviru koje se (ne)postižu željeni ishodi. Dakle, uvjerenja nastaju na temelju povratnih informacija okoline i u interakciji s okolinom. S obzirom da su normativna uvjerenja pod snažnim utjecajem očekivanja drugih i potrebi da se pojedinac prilagodi drugima, jasna je potreba postojanja društvene okoline u kojoj su te norme utvrđene. Okolina učitelju daje povratnu informaciju koliko je neko njegovo ponašanje prihvatljivo ili neprihvatljivo. Učitelj je pod učinkom interakcije sa svojom okolinom upućen što i kako treba raditi. Kontrolnim uvjerenjima pripituju se čimbenici koji olakšavaju ili ometaju izvedbu nekog ponašanja. Većina čimbenika je pod snažnim izravnim ili neizravnim učinkom okoline (suradnja sa suradnicima, učestalost profesionalnog razvoja, razina kompetencija, vrijeme s kojim se raspolaže, materijalni uvjeti) što je predviđeno sociokonstruktivističkom perspektivom.

Teorijski uvidi u prirodu uvjerenja posebno su važni pri razmatranju rada učitelja u razredu. Učiteljska uvjerenja nisu irelevantni osobni kognitivni konstrukti, već se njima oblikuje način na koji se interpretiraju situacije, donose pedagoške odluke i usmjerava interakcija s učenicima (Fives i Buehl, 2015). Budući da su uvjerenja filter kroz koji se tumače nova iskustva (Putnam i Borko, 1997, prema Keppens i sur., 2019), ona u školskom kontekstu izravno određuju način na koji će učitelji reagirati na ponašanje učenika s ADHD-om i koje će strategije poučavanja ili metode upravljanja ponašanjem primjenjivati što podrazumijeva poznavanje terapijskih i intervencijskih postupaka pri radu s učenicima s ADHD-om.

2.3. Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

U ovom podpoglavlju analiziramo prediktore stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Na uvjerenja učitelja mogu utjecati spol učitelja (Metsala i Harkins, 2020; Woodcock, 2020), godine radnog iskustva učitelja (Greenway i Rees Edwards, 2020; Mulholland i sur., 2015) te područje i polje inicijalnog obrazovanja učitelja (Carey i sur., 2019; Saloviita, 2020). U nekim se istraživanjima relevantnima pokazuju i osobine ličnosti (Decker i Rimm-Kaufman, 2008), kao i samoučinkovitost i motivacija učitelja (Li i Ma, 2025). Također, ako je samim učiteljima dijagnosticiran ADHD, dijagnoza može imati učinak na uvjerenja o učenicima s ADHD-om, kontinuirani privatni i profesionalni kontakt učitelja s osobama s ADHD-om također može imati učinak na učiteljska uvjerenja (Delorey i sur., 2020; Flavian i Uziely, 2022). Na uvjerenja ima učinak i vrsta teškoća (Gibbs i sur., 2020) te kulturološke okolnosti (Brault i sur., 2022). Sve navedene varijable nisu predmet ovog istraživanja i nisu uključene u modele zbog izostanka dovoljno snažne teorijske argumentacije za njihovo uključivanje u model te zbog ambivalentnosti znanstvenih nalaza. U kontekstu ovoga istraživanja i pretpostavljenih teorijskih modela, razmatra se percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om te njezina potencijalna zaštitna uloga u umanjivanju negativnih stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Teorijski se elaborira relevantnost učestalosti profesionalnog razvoja učitelja kao čimbenika učinka na njihova uvjerenja. Pojašnjava se važnost znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a kao kognitivnog resursa za uspješno pedagoško djelovanje i kreiranje pozitivnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.

2.3.1. Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

Uspješan proces inkluzivnog obrazovanja te razvoj pozitivnih uvjerenja učitelja o inkluziji moguće je ostvariti isključivo uz kvalitetnu i sustavnu suradnju svih stručnih djelatnika (Ricci i sur., 2020; Sato i sur., 2007; Somma, 2018) te kontinuiranu stručnu podršku učiteljima unutar škole (Somma, 2018). Prema Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2014) stručni suradnik u osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj su pedagog, psiholog, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila (edukacijski rehabilitator, logoped i socijalni pedagog) te školski knjižničar. Njihov djelokrug rada uključuje izravan odgojno-obrazovni rad s učenicima, ali i razvojne, savjetodavne te koordinacijske aktivnosti na razini škole. U istraživanje će biti uključeni svi navedeni profili stručnih suradnika. Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (Ministarstvo

znanosti i obrazovanja, 2021) definiraju niz uloga stručnih suradnika u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, među kojima se ističu pružanje podrške učiteljima u neposrednom radu s učenicima s teškoćama, savjetodavna i edukacijska podrška roditeljima, doprinos stvaranju inkluzivnog i poticajnog okruženja za učenje, sudjelovanje u planiranju, provedbi i vrednovanju individualiziranog kurikuluma te praćenje provedbe individualiziranih postupaka podrške. Navedene smjernice jasno upućuju na nužnost kontinuirane suradnje i intenzivne komunikacije između učitelja i stručnih suradnika kao temeljnog preduvjeta učinkovite savjetodavne i suradničke podrške učiteljima. Empirijska istraživanja potvrđuju da učitelji takvu podršku percipiraju kao nužnu (Gaad i Khan, 2007) te da se često ne smatraju dovoljno kompetentnima za samostalnu provedbu uspješnog procesa inkluzije (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016).

Forlin i sur. (2015) ističu da učitelji vlastite kompetencije za uključivanje učenika s teškoćama u redoviti sustav obrazovanja procjenjuju nedostatnima te pritom izražavaju očekivanje podrške stručne službe škole, osobito stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Autori takvu podršku smatraju nužnim standardom kvalitetnog inkluzivnog obrazovanja. Slične nalaze donose Bakota i sur. (2024) koji navode da je podrška stručnih suradnika ključna za rad u inkluzivnom okruženju te da je većina učitelja percipira kao prisutnu i učinkovitu. Nadalje, Scruggs i Mastropieri (1996) naglašavaju da intenzivnija podrška stručnih suradnika doprinosi jačanju inkluzivnih uvjerenja učitelja, a učitelji koji percipiraju višu razinu podrške ostalih djelatnika škole iskazuju pozitivnije stavove prema edukacijskom uključivanju učenika s teškoćama (Ahmmed i sur., 2012). Takva suradnja pozitivno se odražava i na kvalitetu te učinkovitost individualiziranih nastavnih sadržaja i primijenjenih metoda poučavanja (Lindner i Schwab, 2020). Suradnja stručnjaka različitih profila doprinosi proširivanju razumijevanja inkluzije te oblikovanju inkluzivne kulture škole, pri čemu se diferencijacija, jednakost i heterogenost prepoznaju kao njezine ključne sastavnice (Ritter i sur., 2019).

Kompetencije stručnih suradnika predstavljaju značajan potencijal za promicanje načela inkluzivnog djelovanja među svim dionicima školske zajednice. Stručni suradnici pružaju podršku učiteljima u izazovnim situacijama, tako i pri radu s učenicima s ADHD-om, savjetuju učitelje, roditelje i učenike te potiču multilateralnu komunikaciju i suradnju. Osim toga, sudjeluju u organizaciji programa cjeloživotnog profesionalnog razvoja i potiču učitelje na njihovo pohađanje. Pružanjem podrške u prilagodbi i individualizaciji nastavnih metoda te izradi i provedbi individualiziranih odgojno-obrazovnih programa (IOOP-a), doprinose ostvarivanju poželjnih odgojno-obrazovnih ishoda te razvoju pozitivnijih uvjerenja učitelja o inkluzivnom obrazovanju učenika s teškoćama, uključujući i učenike s ADHD-om.

Učitelji često nisu dovoljno osposobljeni za samostalno planiranje i provedbu intervencijskih postupaka potrebnih za učinkovit rad s učenicima s ADHD-om (Vlah i sur., 2021). Autori naglašavaju važnost ranog prepoznavanja teškoća te sustavne suradnje sa stručnom službom škole, što omogućuje pravodobnu i kvalitetniju intervenciju. Učitelji

također procjenjuju da im je osobito intenzivna podrška stručnih suradnika potrebna u radu s učenicima koji pokazuju agresivne i asocijalne obrasce ponašanja, često praćene ispadima ljutnje i bijesa (Vlah i Pejić-Papak, 2015), što su česta sekundarna obilježja ADHD-a.

Greenway i Rees Edwards (2020) dodatno ističu da je, uz profesionalni razvoj učitelja, i kontinuirana podrška stručne službe škole ključna za razvoj pozitivnih uvjerenja o učenicima s ADHD-om. Budući da su aktivnosti profesionalnog razvoja vrlo rijetke, a i kada se realiziraju dominantno su usmjerene na deficite i negativne karakteristike učenika s ADHD-om, stručna podrška ima važnu ulogu u uspostavljanju uravnoteženijeg pristupa koji je usmjeren na snage i pozitivna obilježja učenika s ADHD-om. Preduvjet učinkovitog odgovora na obrazovne potrebe učenika s teškoćama jest suradnja, koordinacija i kontinuirana konzultacija svih stručnjaka uključenih u rad škole te konstrukcija i rekonstrukcija kompetencija kroz takvu vrstu kontakata (Skočić Mihić, 2017). Takvi odnosi u ustanovi temeljeni su na sociokulturnoj teoriji te su okvir profesionalnih zajednica učenja na temelju kojih se razvija kolektivna reprezentacija o poučavanju učenika s ADHD-om.

Prema Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2014) definirane su jasne obveze svih stručnih suradnika te se njime za sve stručne suradnike (osim knjižničara) predviđa rada s učenicima s „posebnim odgojno-obrazovnim potrebama“. U brojnim znanstvenim nalazima (Fajdetić i Šnidarić, 2012: Ledić i sur., 2013; Zrilić, 2012) autori zaključuju da su tako jasno određene uloge promjenjive i puno šire u praksi nego li su one predviđene pravilnicima i direktivama. To podrazumijeva fleksibilno mijenjanje uloge stručnih suradnika s obzirom na potrebe u odgojno-obrazovnoj zajednici, a jedna od uloga je podrška učenicima s teškoćama.

2.3.2. Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Jedan od prediktora jačanja učiteljskih inkluzivnih uvjerenja o učenicima s ADHD-om jest sudjelovanje u profesionalnom razvoju (engl. *professional development*). Loreman i sur. (2014) profesionalni razvoj ističu kao jedan od temeljnih „inputa” inkluzivnog odgojno-obrazovnog procesa, a istraživanja ga potvrđuju kao važan preduvjet uspješnog inkluzivnog obrazovanja i povoljnijih ishoda za učenike s teškoćama (Skočić Mihić i sur., 2021). Iako inicijalno obrazovanje predstavlja formalni kvalifikacijski temelj profesionalnog djelovanja (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012), brojna istraživanja upućuju da se učitelji često ne osjećaju dovoljno pripremljenima za inkluzivnu praksu te procjenjuju potrebu za dodatnim profesionalnim razvojem (Loreman, 2007; Triviño-Amigo i sur., 2022). Nakon dodatnog usavršavanja, učitelji se nerijetko osjećaju kompetentnijima za rad u inkluzivnom okruženju (Karamatić-Brčić i Viljac, 2018; Skočić Mihić i sur., 2022).

Mogući razlog takve procjene jest nedovoljna zastupljenost inkluzivnih tema u inicijalnom obrazovanju (Vukelić i sur., 2020). Učitelji profesionalni razvoj prepoznaju kao preduvjet uspješne inkluzije (Gaad i Khan, 2007), dok izostanak redovitog usavršavanja povećava vjerojatnost teškoća u poučavanju učenika s teškoćama (Sato i sur., 2007). S obzirom na intenzivne društvene promjene, cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj često se navode kao nužne učiteljske kompetencije (Arvelo-Rosales i sur., 2021; Eklund i sur., 2021; Sharma i sur., 2018; Somma, 2018).

Profesionalni razvoj predstavlja namjeran i kontinuiran proces stjecanja i unaprjeđenja znanja, vještina i stavova usmjeren na razvoj profesionalnih obilježja (Mourão i Fernandes, 2020). Day (2002) profesionalni razvoj definira široko, uključujući iskustva učenja i planirane aktivnosti koje doprinose pojedincu, skupini ili školi te posredno kvaliteti nastave. U tom smislu, riječ je o holističkom razvoju učitelja čiji su ishodi vidljivi u profesionalnom djelovanju (Villegas-Reimers, 2003). Učiteljska profesija razvija se kroz inicijalno obrazovanje, pripravništvo te formalne i neformalne oblike profesionalnog razvoja (European Commission, 2005). Soine i Lumpe (2014) naglašavaju da profesionalni razvoj nije izolirana aktivnost, nego proces kontinuiranog rasta učitelja i škole. Iako ga mogu potaknuti „vanjski" motivatori, učitelj ga treba oblikovati i prema vlastitim potrebama (Kalin i Čepić, 2019).

Donitsa-Schmidt i Zuzovsky (2018) profesionalni razvoj opisuju kao kombinaciju formalnih aktivnosti (npr. studijski programi), neformalnih oblika (npr. radionice i stručna usavršavanja) te informalnih iskustava stečenih u svakodnevnom radu. Stoga je primjereno izbjegavati sužene definicije koje profesionalni razvoj svode isključivo na formalne i planirane programe. U skladu s time, Kalin i Čepić (2019) ističu tri skupine iskustava relevantnih za učiteljska uvjerenja i znanja: (1) osobna iskustva i perspektive (društvene, kulturne i obiteljske), (2) iskustva utemeljena na formalnom znanju (predmetno znanje i pristupi poučavanju) te (3) školska i razredna iskustva koja oblikuju razumijevanje učiteljske uloge. Takav okvir upućuje na važnost uvažavanja formalnih, neformalnih i informalnih oblika učenja.

Prema Europskoj komisiji (European Commission, 2001), formalno učenje je strukturirano, institucionalno organizirano i u pravilu završava certificiranjem; neformalno učenje može biti strukturirano i namjerno, ali najčešće bez certifikata; informalno učenje temelji se na svakodnevnim aktivnostima, nije strukturirano te uglavnom ne završava certificiranjem, a često je nenamjerno. U usporedbi s neformalnim i osobito informalnim učenjem, formalni oblici češće donose pravno-formalne učinke (npr. pristup višoj razini obrazovanja, napredovanje ili materijalna prava), dok za neformalne i informalne oblike često izostaje sustav priznavanja ishoda (Kominarets i sur., 2022). Istodobno, istraživanja naglašavaju da su ovi oblici u praksi snažno isprepleteni te ih je teško strogo razdvajati (Moldovan i Bocos-Bintintan, 2015; Mukan i sur., 2019). Nejasne granice potvrđuju i Skupnjak i Tot (2019) ističući da ne postoje općeprihvaćeni kriteriji razlikovanja te da se formalni oblici najčešće vežu uz obrazovni

sustav i certificiranje, dok se neformalni i informalni oblici odnose na ostale načine razvoja, često prepoznate, ali nedovoljno validirane.

U hrvatskom kontekstu, profesionalni razvoj definira se kao kontinuirani proces koji uključuje edukaciju (uživo ili online), praksu te primanje i davanje povratnih informacija, pri čemu se naglašava osobna intencija i odgovornost odgojno-obrazovnih radnika (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2019). Takav naglasak djelomično smanjuje potpunu institucionalizaciju profesionalnog razvoja i otvara prostor za uvažavanje neformalnih i informalnih oblika učenja. Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2019) informalne oblike (npr. samostalno čitanje stručne literature ili praćenje stručnih sadržaja) u pravilu ne uključuje u kriterije napredovanja, što se može tumačiti poteškoćama dokumentiranja i praćenja takvih aktivnosti. Međutim, europski dokument o validaciji neformalnog i informalnog učenja (European Commission, 2023) ukazuje na nastojanje da se njihova vrijednost sustavnije prepozna i potvrdi.

Za profesionalni razvoj važna je učiteljeva vjera u mogućnost osobnog napretka (Ricci i sur., 2020) te sposobnost pronalaženja, vrednovanja i upravljanja informacijama iz različitih izvora (Pachauri i Yadav, 2014), što je posebno relevantno za informalno učenje. Informalni profesionalni razvoj može biti povezan i s razvojem implicitne pedagogije, odnosno uvjerenja i stavova. Adams III i sur. (2014) navode da profesionalni razvoj može povećati svjesnost o implicitnim pristranostima i doprinijeti njihovoj regulaciji, dok Valenčič-Zuljan (2001) profesionalni razvoj opisuje kao djelomično implicitni konstrukt utemeljen na fuziji iskustava i spoznaja koje oblikuju profesionalno djelovanje. Stoga je opravdano profesionalni razvoj konceptualizirati široko, kroz formalne, neformalne i informalne oblike, kako bi se obuhvatili i manje vidljivi mehanizmi razvoja s posljedicama za učiteljsku praksu. Ipak, Tot i sur. (2015) upozoravaju da je poučavanje učenika s teškoćama među slabije zastupljenim temama stručnih skupova. Iste nalaze su iznijeli Zloković i sur. (2010), pa je opravdano razmatrati manje formalne i decentralizirane oblike profesionalnog razvoja, usklađene sa stvarnim potrebama i mogućnostima sudionika (Zloković i sur., 2010).

Procesi profesionalnog razvoja povezani su s učiteljskim uvjerenjima (Amha i Azale, 2022; Derakhshanpour i sur., 2021; Lasisi i sur., 2017) koja se u ovom radu promatraju kao sastavnica kompetencijskog profila za rad s učenicima s ADHD-om. Istraživanja pokazuju da se uvjerenja učitelja o inkluziji nakon usavršavanja često pomiču iz negativnijih prema pozitivnijima (Krtek i sur., 2022; Sharma, 2012), a profesionalni razvoj može imati pozitivne učinke i na osobna uvjerenja o različitosti (Pohan i Aguilar, 2001). Anderson i sur. (2012) naglašavaju važnost redovitog profesionalnog razvoja radi jačanja svijesti o riziku razvoja negativnih stereotipnih i simboličkih uvjerenja o učenicima s ADHD-om te unaprjeđenja vještina njihove regulacije. Pri tome je relevantna i učestalost sudjelovanja u profesionalnom razvoju koja se povezuje s pozitivnijim uvjerenjima o poučavanju učenika s ADHD-om (Bradshaw i Kamal, 2013). Učitelji koji

se redovitije profesionalno usavršavaju razvijaju pozitivnija uvjerenja o implikacijama inkluzivnog obrazovanja na socijalni razvoj učenika s teškoćama (You i sur., 2019) te pozitivnija uvjerenja o učenicima s ADHD-om (Bradshaw i Kamal, 2013; Couture i sur., 2003; Greenway i Rees Edwards, 2020; Oh i sur., 2010). Coles i sur. (2015) izvješćuju da se učiteljska uvjerenja tijekom profesionalnog razvoja značajno poboljšavaju te su povezana s praksama upravljanja ponašanjem učenika s ADHD-om, pri čemu i oni naglašavaju relevantnost učestalosti sudjelovanja, ne ulazeći u analizu specifičnih sadržaja programa. U ovom istraživanju kao indikator uzeta je učestalost pristupanja formalnim, neformalnim i informalnim oblicima profesionalnog razvoja.

2.3.3. Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

U svojem djelovanju pojedinci često preferiraju okruženja i aktivnosti koje su im poznate i o kojima posjeduju određena znanja. Znanje omogućuje predvidljive i društveno prihvaćene obrasce ponašanja te olakšava prihvaćanje od strane okoline. Iako su znanja i uvjerenja kognitivne strukture, nužno ih je razlikovati. Nespor (1987) ističe da su uvjerenja izraženije obilježena afektivnom i evaluacijskom komponentom, dok je kod znanja naglašena kognitivna dimenzija. Nisbett i Ross (1980, prema Pajares, 1992) navode da se znanje sastoji od shematski organizirane kognitivne komponente, dok su uvjerenja također kognitivne strukture, ali s dominantnom funkcijom evaluacije i prosuđivanja. Pajares (1992) tu razliku ilustrira primjerom prema kojem razumijevanje nastavnog priručnika predstavlja znanje, dok je procjena da je određeni učenik „problematičan" primjer uvjerenja. Zaključno, uvjerenja se temelje na evaluaciji i prosudbi, a znanja na provjerljivim činjenicama (Pajares, 1992), pri čemu znanje prethodi formiranju uvjerenja (Phillips i sur., 2021). Rokeach (1968, prema Pajares, 1992) dodatno navodi da su znanja sastavni dio uvjerenja, na temelju kojih se oblikuju evaluacije i prosudbe.

U unaprjeđenju pozitivnih uvjerenja i suzbijanju negativnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, kroz brojne izvore relevantnim se iskazuje jedan segment znanja učitelja o ADHD-u, a to je znanje o intervencijama i tretmanu ADHD-a. Uspješni tretmani i intervencije u kontekstu ADHD-a podrazumijevaju suradnju i zajednički angažman stručnih suradnika, učitelja, obitelji i samog učenika (Hawkins i sur., 1991; Pfiffner i Haack, 2014) te multimodalne postupake koji objedinjuju medikamentoznu terapiju, bihevioralne i akademske intervencije (Alanazi i Turki, 2021; Hawkins i sur., 1991; Sherman i sur., 2008; Wigal i Wigal, 2007) te prilagodbe prehrane i upotrebu dodataka prehrani (Topkin i Roman, 2015). I na području Republike Hrvatske slične prijedloge daju Hercigonja Novković i Kocijan-Hercigonja (2022) koje uspješno tretiranje ADHD-a vide kroz kombinaciju medikamentozne terapije, psihoedukacije roditelja i stručnih djelatnika odgojno-obrazovnih ustanova, modifikacije ponašanja učenika kroz kognitivno-bihevioralne postupke, treninge socijalnih vještina,

psihoterapije, ali i alternativnih oblika terapija (dijeta, edufeedback) uz preduvjet suradnje učenika i svih relevantnih osoba u učenikovu okruženju.

Za inkluzivno djelovanje učitelju je važno usvojiti uvjerenje da svi učenici mogu napredovati i ostvarivati postignuća (Black-Hawkins i Florian, 2012) te da su njihovi potencijali promjenjivi (Sheehy i sur., 2021). Takva uvjerenja nije moguće usvojiti ukoliko učitelj ne posjeduje znanja o adekvatnim intervencijama i tretmanima ADHD-a. Znanja su u tome slučaju kognitivna podloga promjene uvjerenja i korektiv uvjerenja (Guskey, 1986). Korekcija uvjerenja se događa afirmacijom adekvatnih intervencijskih postupaka u praksi (Guskey, 1986). Učitelji s takvom vrstom uvjerenja preuzimaju odgovornost za rezultate i nastavne ishode te svojim djelovanjem i primjenom znanja nastoje u praksi provoditi učinkovite intervencije.

Istraživanja pokazuju da viša razina znanja učitelja o ADHD-u doprinosi pozitivnijim uvjerenjima o inkluziji učenika s ADHD-om (Ohan, 2008) te pozitivnim obrazovnim ishodima, uz istodobno smanjenje negativnih uvjerenja (Mulholland i sur., 2023). Krtek i sur. (2022) ambivalentnost učiteljskih uvjerenja objašnjavaju niskom razinom znanja. Brojna istraživanja potvrđuju pozitivnu povezanost znanja učitelja o ADHD-u, osobito znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, s pozitivnim uvjerenjima i smanjenjem stigme (Blotnicky-Gallant i sur., 2015; Cueli i sur., 2021; Toye i sur., 2018). Ching i Ma (2021) dodatno ističu da znanje o mogućnostima promjene funkcioniranja učenika s ADHD-om smanjuje potrebu za socijalnom distancom i jača pozitivna simbolička uvjerenja o inkluziji. Ipak, učitelji često iskazuju nisku razinu znanja upravo o tretmanima i intervencijama za ADHD (Anderson i sur., 2012; Saad i sur., 2022), što je povezano s ograničavajućim uvjerenjima i slabijom inkluzivnom praksom (Xin i sur., 2021). Pozitivno je što su učitelji svjesni tog nedostatka i izražavaju potrebu za dodatnim usavršavanjem (Greenway i Rees Edwards, 2020).

S obzirom na sve navedeno, znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a može se smatrati ključnim preduvjetom promjene učiteljskih uvjerenja te je opravdano ispitivati njegovu medijacijsku ulogu. Zaključno, u kontekstu znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, ukoliko učitelji posjeduju znanja o pojedinim efikasnim intervencijama i tretmanima pri radu s učenicima s ADHD-om, u manjoj mjeri uočavaju negativne karakteristike učenika s ADHD-om (stereotipna uvjerenja) te takve učenike vide manje ugrožavajućima za proces poučavanja (simbolička uvjerenja). U tome slučaju učitelji shvaćaju biološku osnovu ADHD-a, osviješteni su u vezi adekvatnih tretmana i intervencija te ih adekvatno koriste što ima pozitivan učinak na ishode.

2.4. Predmet istraživanja i hipotetski modeli

2.4.1. Predmet istraživanja

Predmet ovoga istraživanja jest ispitivanje stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om te utvrđivanje učinka odabranih profesionalnih prediktora i medijatora na oblikovanje tih uvjerenja u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. Istraživanje se usredotočuje na tri profesionalna čimbenika koja teorijski i empirijski mogu imati ključnu ulogu u formiranju učiteljskih uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om – (1) percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om (Greenway i Rees Edwards, 2020; Skočić Mihić i sur., 2021), (2) učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om (Krtek i sur., 2022; Sharma, 2012) te (3) znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a (Blotnicky-Gallant i sur., 2015; Toye i sur., 2018)

Analiziraju se dva hipotetska modela koja ispituju odnose među navedenim varijablama, pri čemu je ishodišna varijabla u prvome modelu varijabla stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, a ishodišna varijabla u drugome modelu je varijabla simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Predmet istraživanja obuhvaća ispitivanje direktnih učinaka među varijablama u predloženim modelima, ispitivanje medijacijskih učinaka varijabli učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om i znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a na odnos egzogene varijable i ishodišnih varijabli. Predmet istraživanja obuhvaća i psihometrijsko ispitivanje i validaciju korištenih i novoizrađenih mjernih instrumenata. Predmet istraživanja ne uključuje ostale potencijalne individualne i kontekstualne čimbenike koji mogu utjecati na učiteljska uvjerenja (npr. spol, iskustvo, osobine ličnosti, kultura, kontakt s osobama s ADHD-om), jer oni nisu imali dostatnu teorijsku argumentaciju za uključivanje u analizu te nisu bili obuhvaćeni teorijskim modelom.

S obzirom na analiziranu literaturu nisu pronađena istraživanja koja su ispitivala modele stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om s prethodno navedenim egzogenim i medijatorskim varijablama. Pretpostavlja se da će se definirani hipotetski modeli (Slika 4; Slika 5) potvrditi što će imati značajan doprinos znanju o procesu poučavanja učenika s ADHD-om i suradnji stručnih djelatnika u procesu poučavanja učenika s ADHD-om. Također, pretpostavlja se da će nove spoznaje dati značajan doprinos znanju o inicijalnom obrazovanju i profesionalnom razvoju učitelja (pri radu s učenicima s ADHD-om).

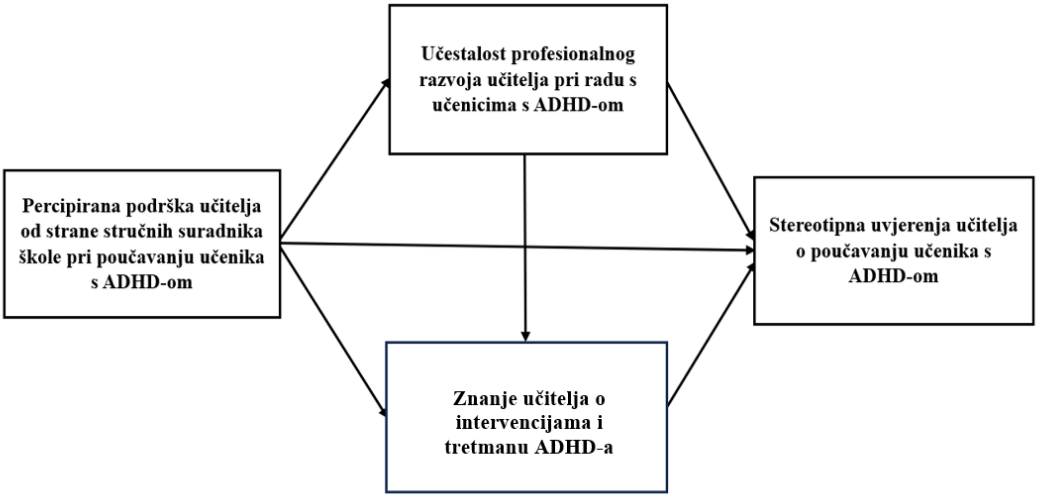
U širem smislu, predmet ovoga istraživanja smješta se u područje inkluzivnog obrazovanja, profesionalnih kompetencija učitelja i sociokulturne teorije unaprjeđenja učiteljskih kompetencija, s posebnim naglaskom na ulogu uvjerenja kao temeljnog regulatora profesionalnog djelovanja učitelja.

2.4.2. Prijedlog hipotetskih modela učinka profesionalnih prediktora na stereotipna i simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Predlažu se hipotetski modeli stereotipnih (Slika 4) i simboličkih (Slika 5) uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om koji su prikazani dijagramima puta (engl. *path diagram*)[4].

Slika 4

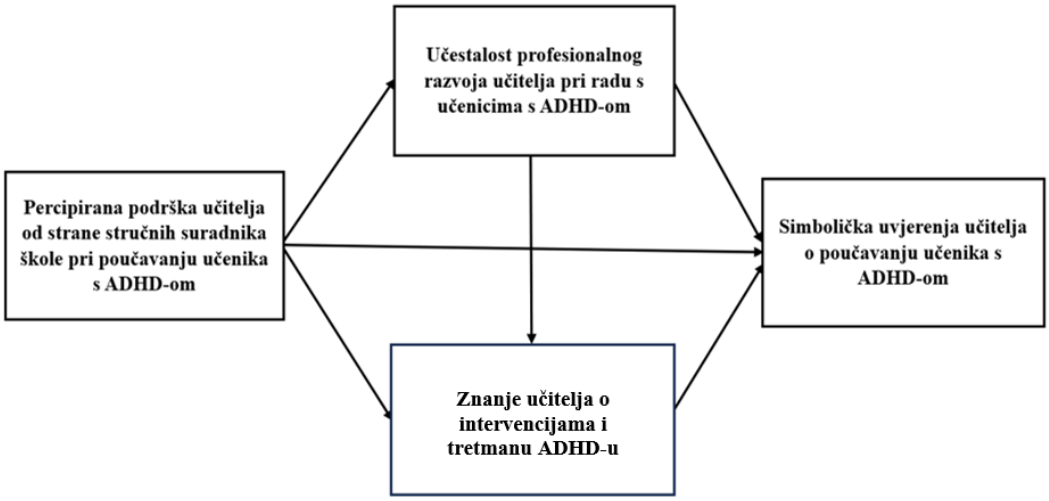
Prijedlog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



[4] Tabachnick i Fidell (2014) navode da dijagrami puta omogućavaju istraživaču da grafički prikaže pretpostavljeni skup odnosa – model. Milas (2009) koristi još jedan hrvatski izraz, dijagram traga. U dijagramu puta varijable su egzogene i endogene pri čemu je egzogena varijabla svaka varijabla na koju ne pokazuje nijedna strjelica iz druge varijable (Schumacker i Lomax, 2010). Isti autori (Schumacker i Lomax, 2010) endogene varijable opisuju kao svaku varijablu koju predviđaju druge varijable i u dijagramu puta mora imati barem jednu strjelicu koja prema njoj vodi iz druge varijable. Nužno je pojasniti radi boljeg razumijevanja modela da se takva tvrdnja odnosi na ravne jednostruke strjelice, jer dvostruke zakrivljene podrazumijevaju korelaciju između dvije varijable, a ne predviđanje. Egzogene varijable nazivaju se još i prediktori (Streiner, 2005), a specifičnije, endogene varijable u ovome slučaju možemo podijeliti na medijatorsku (Tabachnick i Fidell, 2014) i ishodišnu (Field i sur., 2025) ili kriterijsku (Streiner, 2005). Razlozi za takvo nazivlje (egzogeno/ endogeno) utemeljeno je na činjenici da egzogenu varijablu predviđaju čimbenici koji su izvan modela, dok čimbenici koji utječu na endogene varijable nalaze se unutar modela (Streiner, 2005).

Slika 5

Prijedlog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



Modeli su teorijski temeljeni na sociokulturnoj teoriji i bliskoj sociokonstruktivističkoj perspektivi učenja koja je prilagođena za kontekst razvoja kompetencija učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om. Sociokonstruktivistička perspektiva upotpunjena je teorijom socijalne reprezentacije, teorijom implicitne pedagogije i teorijom planiranog ponašanja. S time je ustanovljen teorijski okvir kojim se (profesionalno) socijalno okruženje definira kao medij razvoja kompetencija učitelja, a time i uvjerenja učitelja (o poučavanju učenika s ADHD-om) što ima učinak na profesionalno djelovanje učitelja.

Nakon pružene podrške od strane stručnih suradnika pretpostavlja se da učitelji iskazuju višu razinu znanja o ADHD-u, osobito kada se specifična profesionalna znanja sustavno dijele i razmjenjuju među stručnjacima različitih profila (Ward i sur., 2021). Iako je uloga stručne službe škole važna za razvoj pozitivnih učiteljskih uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om, ona istodobno doprinosi i rastu učiteljskog znanja o ADHD-u, posebno kroz izravne konzultativne postupke u suradnji s učiteljima (Anderson i sur., 2012). Skočić Mihić i sur. (2021) dodatno naglašavaju da stručni suradnici imaju ključnu ulogu u jačanju učiteljskog znanja o simptomima, etiologiji, intervencijama i tretmanu ADHD-a. Kreiranje planova tretmanskih postupaka i intervencija u radu s učenicima s ADHD-om (uključujući i izradu IOOP-a) često predstavlja povod intenzivnije suradnje učitelja i stručne službe, pri čemu takva komunikacija posljedično pridonosi unaprjeđenju učiteljeva poznavanja mogućnosti tretmana i edukacijskih postupaka. S obzirom na to da se opseg suvremenih spoznaja o ADHD-u kontinuirano širi, nužno je stalno unaprjeđivati metode, principe i strategije rada, što nije moguće oslanjanjem isključivo na znanja stečena tijekom inicijalnog obrazovanja. Stoga učitelji

trebaju redovito sudjelovati u aktivnostima profesionalnog razvoja, osobito onima usmjerenima na jačanje kompetencija potrebnih za pružanje adekvatne akademske podrške učenicima s ADHD-om (Alsaad i sur., 2024).

U oba modela je ista prediktorska baza. Oba modela imaju istu egzogenu varijablu (Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om) i iste dvije medijatorske varijable (Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om; Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a). Ista prediktorska baza teorijski je opravdana sociokulturnom perspektivom razvoja učitelja pri čemu ključnu ulogu imaju suradnja i razmjena iskustava stručnih djelatnika te aktivnosti formalnog, neformalnog i informalnog profesionalnog razvoja. Teorijski je utvrđeno da takva prediktorska baza ima učinak na sve vrste uvjerenja učitelja u inkluzivnom obrazovanju, pa je opravdano pretpostaviti da isti učinak ima i na stereotipna i na simbolička uvjerenja.

Modeli se razlikuju u ishodišnoj varijabli. U prvom modelu ishodišna varijabla je varijabla stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 4), a u drugom modelu ishodišna varijabla je varijabla simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 5). Razlika u ishodišnoj varijabli opravdana je teorijskim pretpostavkama da stereotipna uvjerenja opisuju odnos učenika s ADHD-om i stereotipnih karakteristika, a simboličkim uvjerenjima opisuje se odnos učenika s ADHD-om i okolnosti u odgojno-obrazovnom okruženju. Takva razlika opravdano otvara mogućnost odvojenog mjerenja. U prethodnim znanstvenim istraživanjima nisu uočeni modeli u kojima su bile uključene ove dvije vrste uvjerenja, pa provjera modela iako predstavlja konfirmaciju, paralelno ima funkciju eksplorativnosti.

Teorijski model pretpostavlja da uključivanje medijatorskih varijabli ima učinke na odnose egzogene i ishodišnih varijabli. Modelima se nastoji utvrditi relevantnost pojedinih prediktora i medijacijskih učinaka koji dovode do objašnjenja stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.

Iz grafičkog su prikaza vidljivi direktni učinci. U **Modelu stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om** (slika 4) vidljiv je direktni učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om na ostale tri varijable u modelu – (1) učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, (2) znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a te na (3) stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Nadalje, modelom se pretpostavlja da varijabla učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om ima direktni učinak na dvije varijable u modelu – (1) znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a te (2) stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Dodatno, znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a ima direktni učinak na stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.

Nadalje, prema grafičkom prikazu istog modela potrebno je pojasniti indirektne učinke. Vidljivi su indirektni učinci varijable percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om na varijablu stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om posredstvom varijable učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om te posredstvom varijable znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a. Dodatno, vidljiv je indirektan učinak varijable učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om na varijablu stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om posredstvom varijable znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a.

Interpretacijom direktnih i indirektnih učinaka, modelom se pretpostavlja da oni učitelji koji percipiraju višu razinu podrške od strane stručnih suradnika škole, češće pristupaju aktivnostima profesionalnog razvoja što umanjuje njihova negativna stereotipna uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om. Nadalje, predviđa se da će oni učitelji koji percipiraju višu razinu podrške od strane stručnih suradnika, iskazati višu razinu znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a što umanjuje njihova negativna stereotipna uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om. Istim modelom se pretpostavlja da češći profesionalni razvoj učitelja unaprjeđuje razinu njihovog znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a što umanjuje njihova negativna stereotipna uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om.

U **Modelu simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om** (slika 5) vidljiv je direktni učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om na ostale tri varijable u modelu – (1) učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, (2) znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a te na (3) simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Nadalje, modelom se pretpostavlja da varijabla učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om ima direktni učinak na dvije varijable u modelu – (1) znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a te (2) simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om u drugom modelu. Dodatno, znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a ima direktni učinak na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om u drugom modelu.

Prema grafičkom prikazu istog modela potrebno je prikazati indirektne učinke. Vidljivi su indirektni učinci varijable percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om na varijablu simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om posredstvom varijable učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om te posredstvom varijable znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a. Dodatno, vidljiv je indirektan učinak varijable učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om na varijablu simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om posredstvom varijable znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a.

Interpretacijom direktnih i indirektnih učinaka, modelom se pretpostavlja da oni učitelji koji percipiraju višu razinu podrške od strane stručnih suradnika škole, češće pristupaju aktivnostima profesionalnog razvoja što umanjuje njihova negativna simbolička uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om. Nadalje, predviđa se da će oni učitelji koji percipiraju višu razinu podrške od strane stručnih suradnika, iskazati višu razinu znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a što umanjuje njihova negativna simbolička uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om. Istim modelom se pretpostavlja da češći profesionalni razvoj učitelja unaprjeđuje razinu njihovog znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a što umanjuje njihova negativna simbolička uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om.

3. SVRHA, CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

3.1. Svrha i cilj

Znanstvena svrha istraživanja je dati doprinos razumijevanju nekih elemenata razvoja kompetencija učitelja osnovnih škola pri radu s učenicima s ADHD-om.

Aplikativna svrha istraživanja je uporaba dobivenih rezultata u programima inicijalnog obrazovanja i u aktivnostima profesionalnog razvoja stručnih suradnika i učitelja.

Temeljni cilj ovog istraživanja je empirijski provjeriti modele učinka profesionalnih prediktora na stereotipna (Slika 4, str. 42) i simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 5, str. 43).

Specifični ciljevi istraživanja

Iz navedenog temeljnog cilja proizlaze sljedeći specifični ciljevi istraživanja:

1. Empirijski provjeriti teorijski model odnosa među varijablama u okviru predloženog dijagrama puta te ispitati značajnost i snagu prediktora i medijatora u modelu stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.
2. Empirijski provjeriti teorijski model odnosa među varijablama u okviru predloženog dijagrama puta te ispitati značajnost i snagu prediktora i medijatora u modelu simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.

3.2. Hipoteze

Slijedom prvog specifičnog cilja, postavlja se prva specifična hipoteza i dodatne podhipoteze utemeljene na hipotetskom modelu stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om:

H1: U populaciji učitelja osnovne škole u Hrvatskoj, viša percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om povezana je s nižim negativnim stereotipnim uvjerenjima učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, djelomično posredstvom učestalijeg profesionalnog razvoja i višeg znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, uz očekivani preostali izravni učinak učiteljske percipirane podrške stručnih suradnika škole na stereotipna uvjerenja.

H1a: Viša percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om bez učinka medijacije umanjuje učiteljska negativna stereotipna uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om.

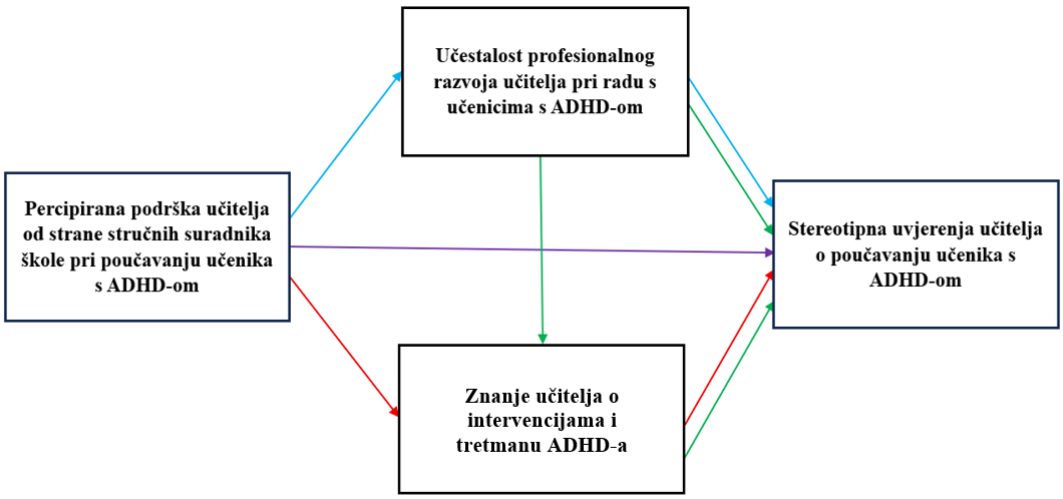
H1b: Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a posreduje učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole na stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om pri čemu ukoliko učitelj percipira višu razinu podrške od strane stručnih suradnika, iskazuje višu razinu znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a što umanjuje njegova negativna stereotipna uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om.

H1c: Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a posreduje učinak učestalosti profesionalnog razvoja učitelja na stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om pri čemu češći profesionalni razvoj učitelja unaprjeđuje razinu njihovog znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a što umanjuje učiteljska negativna stereotipna uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om.

H1d: Učestalost profesionalnog razvoja učitelja posreduje učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole na stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om pri čemu ukoliko učitelj percipira višu razinu podrške od strane stručnih suradnika škole, učitelj češće pristupa aktivnostima profesionalnog razvoja što umanjuje njegova negativna stereotipna uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 6)

Slika 6

Prikaz hipotetski predviđenih medijacija u okviru modela stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



Slijedom drugog specifičnog cilja postavlja se druga specifična hipoteza i dodatne podhipoteze utemeljene na hipotetskom modelu simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om:

H2: U populaciji učitelja osnovne škole u Hrvatskoj, viša percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om povezana je s nižim negativnim simboličkim uvjerenjima učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, djelomično posredstvom učestalijeg profesionalnog razvoja i višeg znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, uz očekivani preostali izravni učinak učiteljske percipirane podrške stručnih suradnika škole na stereotipna uvjerenja.

H2a: Viša percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om bez učinka medijacije umanjuje učiteljska negativna simbolička uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om.

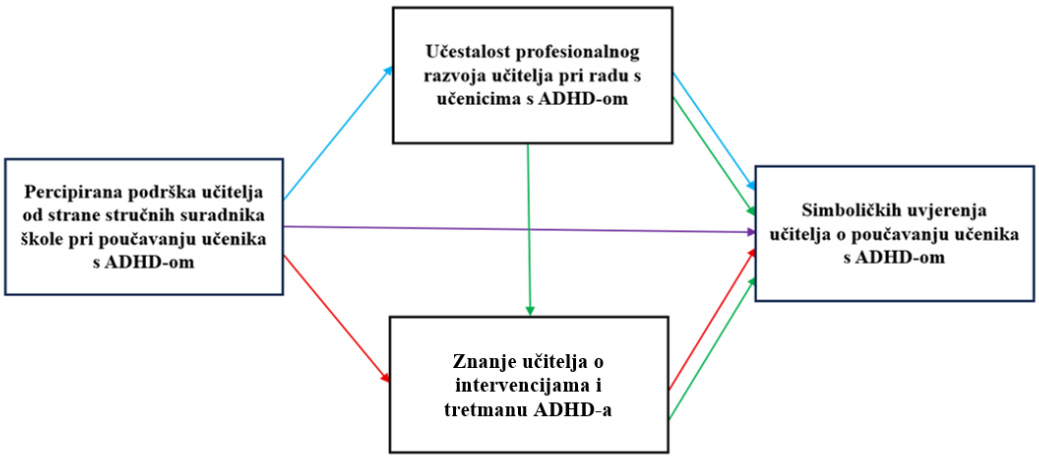
H2b: Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a posreduje učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om pri čemu ukoliko učitelj percipira višu razinu podrške od strane stručnih suradnika, iskazuje višu razinu znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a što umanjuje njegova negativna simbolička uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om.

H2c: Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a posreduje učinak učestalosti profesionalnog razvoja učitelja na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om pri čemu češći profesionalni razvoj učitelja unaprjeđuje razinu njihovog znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a što umanjuje učiteljska negativna simbolička uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om

H2d: Učestalost profesionalnog razvoja učitelja posreduje učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om pri čemu ukoliko učitelj percipira višu razinu podrške od strane stručnih suradnika škole, učitelj češće pristupa aktivnostima profesionalnog razvoja što umanjuje njegova negativna simbolička uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 7)

Slika 7

Prikaz hipotetski predviđenih medijacija u okviru modela simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



Zadaci koji će se realizirati prije provjere hipoteza su:

1. odabrati, prilagoditi, validirati i utvrditi metrijske karakteristike skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om;
2. razviti skalu učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om;
3. odabrati, prevesti, prilagoditi, validirati i utvrditi metrijske karakteristike hrvatske verzije skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a;
4. odabrati, prevesti, prilagoditi, validirati i utvrditi metrijske karakteristike hrvatskih verzija skala zatvorenog tipa stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.

4. METODA

Za realizaciju navedenih zadataka i provjeru hipoteza, odnosno podhipoteza, bilo je potrebno provesti predistraživanje, a potom i glavno istraživanje. Zadaci validacije i kreiranja mjernih instrumenata provedeni su u predistraživanju i glavnom istraživanju, dok su hipoteze testirane u glavnom istraživanju. Predistraživanje je provedeno tijekom drugoga polugodišta školske godine 2023./2024. Glavno istraživanje provedeno je tijekom drugog polugodišta školske godine 2024./2025.

4.1. Uzorak sudionika i postupak prikupljanja podataka

Istraživanje se provelo u okviru dvaju znanstveno-istraživačkih projekata istraživačkih potpora Sveučilišta u Rijeci: (1) „Stručnost učitelja u Hrvatskoj za edukacijsko uključivanje učenika s teškoćama u ponašanju“ te (2) „Socijalno i edukacijsko uključivanje u školama i vrtićima: preliminarna ispitivanja“. Voditeljica obaju projekata bila je prof. dr. sc. Nataša Vlah s Učiteljskog fakulteta u Rijeci.

Istraživanje je provedeno kroz predistraživanje i glavno istraživanje. Tijekom obje etape istraživanja posvećena je izuzetno velika pažnja zakonskim okvirima u kojima su se istraživanja provodila, pravima ispitanika i svih sudionika istraživanja te etičkim pitanjima samoga istraživanja. U svakoj fazi istraživanja pažnja je bila usmjerena na zaštitu fizičkih, psiholoških, humanih, vlasničkih i kulturnih vrijednosti svih sudionika istraživanja. Etičko povjerenstvo za znanstvena istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci izdalo je pozitivno mišljenje te odobrilo provedbu ovoga istraživanja (kl.: 640-01/23-01/32; ur. br.:2170-1-41-02-23-3; Dodatak 10.1.). Agencija za odgoj i obrazovanje izdala je odobrenje za provođenje istraživanja u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj (kl.: 602-02/24-01/53; ur. br.: 561-07/09-24-3; Dodatak 10.2.).

Nisu postojali rizici za sudionike te nije postojao rizik od reakcije javnosti. Ipak, pošto su istraživanjem mjerena učiteljska znanja i uvjerenja u kontekstu poučavanja učenika s ADHD-om, pretpostavilo se da rezultati potencijalno mogu stvoriti neugodnosti pojedinim ispitanicima zbog razlika u znanjima i uvjerenjima, no, takva mogućnost umanjena je anonimnošću ispitanika te činjenicom da su prikupljeni anketni upitnici analizirani skupno, primjenom statističke obrade na razini uzorka, bez razmatranja ili izdvajanja pojedinačnih odgovora. Anonimnost je bila osigurana anonimnim ispunjavanjem upitnika, dakle, ispitanici niti u kojem slučaju nisu navodili svoj identitet niti je *online* platforma prikupljala takve podatke prilikom anketiranja.

U svakoj fazi istraživanja ispitanici su imali pravo u svakom trenutku odustati od daljnjeg sudjelovanja u istraživanju. Rezultati istraživanja interpretirani su točno, precizno i nepristrano.

Poglavlje *Uzorak sudionika i postupak prikupljanja podataka* organizirano je na način da se najprije opisuju sudionici i postupci u predistraživanju, a potom u glavnom istraživanju.

4.1.1. Uzorak sudionika i postupak prikupljanja podataka u predistraživanju

U predistraživanju realizirani su prijevod, prilagodba i provjera valjanosti inozemnih mjernih instrumenata radi ispitivanja u hrvatskom društvenom i obrazovnom kontekstu varijabli (1) stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, (2) simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om te (3) znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a. Provedena je prilagodba hrvatske skale koja mjeri (4) percipiranu podršku učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om te je razvijena nova skala (5) učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om.

Predistraživanje je realizirano tijekom drugoga polugodišta školske godine 2023./2024. započevši 11. svibnja 2024. godine. Sudionici u predistraživanju bili su učitelji razredne i predmetne nastave koji su radili na području cijele Republike Hrvatske u državnim osnovnim školama. Razredna nastava u Republici Hrvatskoj se organizira za učenike od prvog do četvrtog razreda osnovne škole, a predmetna nastava za učenike od petog do osmog razreda osnovne škole. Osnovnoškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj su obvezni za sve učenike (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008).

Predistraživanje se provodilo *online* putem platforme Google Forms, a molba za sudjelovanje u istraživanju (Dodatak 10.4.1.) te poveznice na upitnik u predistraživanju poslani su na elektroničke adrese ravnatelja svih državnih osnovnih škola te su na taj način kontaktirana 864 ravnatelja osnovnih škola takvoga tipa. Ravnatelji škola su svojim službenim komunikacijskim kanalima učiteljima proslijedili upitnik te je postupak prosljeđivanja upitnika podrazumijevao prihvaćanje provedbe istraživanja u školi u kojoj taj ravnatelj vrši funkciju ravnatelja. U upitnik su implementirani poziv učiteljima za sudjelovanje u istraživanju (Dodatak 10.4.2.) i informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju (Dodatak 10.4.3.). Istraživanju su pristupili dobrovoljni sudionici u okviru svake škole. Milas (2009) takvo istraživanje naziva istraživanje sa dobrovoljcima. Optimalno trajanje popunjavanja upitnika bilo je između 15 i 20 minuta.

U predistraživanju je sudjelovalo 339 sudionika. S obzirom da je u trenutku provedbe predistraživanja u svim redovitim državnim osnovnim školama bilo zaposleno 36 806 učitelja (Priopćenje – Osnovne škole, kraj šk. g. 2023./2024. i početak 2024./2025; Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2025), upitnik je ispunilo 0,92 % učitelja od ukupne populacije. Predistraživanju su pristupili sudionici iz svih 20 županija i Grada Zagreba (Tablica 4).

Tablica 4

Broj sudionika i udio sudionika u cijelom uzorku u predistraživanju po županijama

Županija	Frekvencija (f)	Postotak (%)
1. Brodsko-posavska županija	50	14,75
2. Grad Zagreb	43	12,68
3. Primorsko-goranska županija	43	12,68
4. Ličko-senjska županija	41	12,09
5. Splitsko-dalmatinska županija	19	5,60
6. Istarska županija	18	5,31
7. Zagrebačka županija	16	4,72
8. Karlovačka županija	15	4,42
9. Vukovarsko-srijemska županija	14	4,13
10. Varaždinska županija	10	2,95
11. Požeško-slavonska županija	10	2,95
12. Osječko-baranjska županija	9	2,65
13. Bjelovarsko-bilogorska županija	9	2,65
14. Krapinsko-zagorska županija	9	2,65
15. Koprivničko-križevačka županija	8	2,36
16. Sisačko-moslavačka županija	8	2,36
17. Zadarska županija	5	1,47
18. Šibensko-kninska županija	5	1,47
19. Međimurska županija	4	1,18
20. Virovitičko-podravska županija	2	0,59
21. Dubrovačko-neretvanska županija	1	0,29

S obzirom da su se kroz predistraživanje razvijale skale nužne za realizaciju istraživanja, veličinom uzorka nastojali su se dosegnuti preduvjeti za provedbu eksploratorne i konfirmatorne faktorske analize koje sugeriraju Nunnally (1994) i Memon i sur. (2020). Nunnally (1994) ističe da je nužno u istraživanje uključiti 10 sudionika po inicijalnoj varijabli, no svakako je moguće koristiti i fleksibilniji kriterij od minimalno pet sudionika po inicijalnoj varijabli (Memon i sur., 2020). No, autori apostrofiraju da postoje skale koje imaju izuzetno malo inicijalnih varijabli pa ističu zahtjev da se istraživači prilikom određivanja broja sudionika u kontekstu multivarijatnih statističkih analiza ne drže samo kriterija broja sudionika po inicijalnoj varijabli, nego naglašavaju uvjet da je nužno zadovoljiti kriterij ukupnog konačnog broja sudionika koji bi se trebao kretati između 160 i 300. Takav uzorak autori ne smatraju niti velikim niti malim pa je manja vjerojatnost da će doći do pogreške tipa I ili pogreške tipa II.

S obzirom da je ukupan broj sudionika u ovome predistraživanju bio 339, veličina uzorka zadovoljavala je kriterij o broju sudionika po inicijalnoj varijabli prilikom validacije svih skala u predistraživanju (Tablica 5). No, prema uzoru na Xin i sur. (2025) u svrhu povećanja ekonomičnosti provedbe istraživanja, u slučajevima kada je to bilo moguće, baze su podijeljene kako bi se moglo provoditi više različitih analiza koje se u kontekstu validacije iste skale ne smiju provoditi na istim ispitanicima (primjerice eksploratorna i konfirmatorna faktorska analiza). Prilikom dijeljenja baze uočeno je da su

odgovori ispitanika iz iste škole (a tako i iz istog geografskog područja) u velikom broju slučajeva jedan nakon drugoga, jer je računalni sustav redao ispitanike jednog ispod drugoga kronološkim redom ispunjavanja upitnika. Iz tog razloga, ručno je podijeljena baza tako da su u prvi poduzorak uključeni svi ispitanici na neparnim rednim brojevima, a u drugi na parnim. Tako je podignuta razina vjerojatnosti da ispitanici iz istih geografskih područja budu uključeni i u prvi i u drugi poduzorak što pozitivno djeluje na reprezentativnost uzoraka. Osnovna baza ispitanika (N=339) dijelila se na dva poduzorka (N_1=171; N_2=168). To je vidljivo u Tablici 5.

Tablica 5

Prikaz zadovoljenosti kriterija o broju sudionika po inicijalnoj čestici u predistraživanju

Akronim skale	Statistički postupak	Broj inicijalnih čestica	Ukupan broj sudionika	Broj sudionika po čestici	Zadovoljenost kriterija
SPPSS	Konfirmatorna faktorska analiza	7	335	47,86	DA
SPPSS	Analiza pouzdanosti	7	335	47,86	DA
SUPR	Analiza glavnih komponenti	22	335	15,23	DA
SUPR	Analiza pouzdanosti	12	335	27,92	DA
SZNIT	Konfirmatorna faktorska analiza	12	338	28,17	DA
SZNIT	Analiza pouzdanosti	12	338	28,17	DA
SSTU-ADHD	Eksploratorna faktorska analiza	56	339	6,05	DA
SSTU-ADHD	Analiza glavnih komponenti	56	339	6,05	DA
SSTU-ADHD	Analiza pouzdanosti	16	339	21,19	DA
SSIMBU-ADHD	Eksploratorna faktorska analiza	21	171	8,14	DA
SSIMBU-ADHD	Analiza glavnih komponenti	21	171	8,14	DA
SSIMBU-ADHD	Analiza pouzdanosti	14	171	12,21	DA
SSIMBU-ADHD	Analiza pouzdanosti	14	168	12,21	DA

SPPSS - Skala percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, SUPR - Skala učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, SZNIT - Skala znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, SSTU-ADHD - Skala stereotipnih

uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, SSIMBU-ADHD Skala simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.

U predistraživanju je sudjelovalo 48 učitelja (14,16 %) i 289 učiteljica (85,25 %), a dvoje sudionika (0,59 %) se nije željelo izjasniti o svojem spolu (Tablica 6).

Tablica 6

Sudionici u predistraživanju s obzirom na spol

Spol sudionika (učitelja):	Frekvencija (f)	Postotak (%)
Muški	48	14,16
Ženski	289	85,25
Ne želim se izjasniti	2	0,59
Ukupno	339	100,00

Prosječna dob sudionika u istraživanju bila je 43,7 godina (M=43,73; SD=9,689) pri čemu je najmlađi sudionik imao 25 godina, a najstariji 65 godina (Tablica 7).

Tablica 7

Sudionici u predistraživanju s obzirom na dob

Dob sudionika (učitelja)	N	M	SD	D	C	MIN	MAX
	339	43,73	9,689	41,73	43,00	25,00	65,00

N – broj ispitanika, M – prosječna vrijednost, SD – standardna devijacija, D – dominantna vrijednost, C – medijan, centralna vrijednost, MIN – minimalna vrijednost, MAX – maksimalna vrijednost

Prosječna duljina radnoga iskustva učitelja u struci iznosila je 17,3 godine (M=17,32; SD=10,260; Tablica 8).

Tablica 8

Sudionici u predistraživanju s obzirom na godine radnoga iskustva u struci

Godine iskustva u struci	N	M	SD	D	C	MIN	MAX
	339	17,32	10,260	16,34	17,00	0,00	45,00

N – broj ispitanika, M – prosječna vrijednost, SD – standardna devijacija, D – dominantna vrijednost, C – medijan, centralna vrijednost, MIN – minimalna vrijednost, MAX – maksimalna vrijednost

Od 339 sudionika, 145 (42,77 %) sudionika se obrazovalo kroz učiteljske studije za učitelja razredne nastave, 168 (49,56 %) kroz nastavničke smjerove za učitelja predmetne nastave, a 26 (7,67 %) učitelja se obrazovalo kroz nenastavničke studije (Tablica 9).

Tablica 9

Sudionici u predistraživanju s obzirom na područje i polje studija u okviru kojega su se inicijalno obrazovali

Obrazovao sam se za:	Frekvencija (f)	Postotak (%)
učitelja razredne nastave	145	42,77
učitelja predmetne nastave	168	49,56
kroz nenastavnički studij	26	7,67
Ukupno	339	100,00

Od 339 sudionika, 121 (35,69 %) učitelj je predavao u razrednoj nastavi, a 218 (64,31 %) u predmetnoj nastavi (Tablica 10).

Tablica 10

Sudionici u predistraživanju s obzirom na nastavni predmet kojega predaju

Predajem u:	Frekvencija (f)	Postotak (%)
razrednoj nastavi	121	35,69
predmetnoj nastavi	218	64,31
Ukupno	339	100,00

U manjim školama koje je pohađalo do 180 učenika predavalo je 90 (26,55 %) učitelja iz istraživanja, u školama srednje veličine koje je pohađalo između 181 i 500 učenika predavala su 164 (48,38 %) učitelja, dok je u najvećim školama koje je pohađalo više od 500 učenika predavalo 85 (25,07 %) učitelja (Tablica 11).

Tablica 11

Sudionici u predistraživanju s obzirom na veličinu škole u kojoj realiziraju svu ili najveći dio nastavničke norme

Veličina škole u kojoj realiziram svu ili najveći dio nastavničke norme	Frekvencija (f)	Postotak (%)
do 180 učenika	90	26,55
od 181 do 500 učenika	164	48,38
više od 500 učenika	85	25,07
Ukupno	339	100,00

Sudionici su bili ravnomjerno raspoređeni prema veličini mjesta u kojem su realizirali svu ili najveći dio nastavničke norme, jedino je odstupao broj sudionika iz mjesta veličine od 15001 do 50000 stanovnika, njih je bilo približno dvostruko manje od svake ostale kategorije (Tablica 12).

Tablica 12

Sudionici u predistraživanju s obzirom na veličinu naselja u kojem realiziram svu ili najveći dio nastavničke norme

Veličina naselja u kojem odradim svu ili najveći dio nastavničke norme	Frekvencija (f)	Postotak (%)
do 1500	76	22,42
od 1501 do 5000	79	23,30
od 5001 do 15000	74	21,83
od 15001 do 50000	41	12,09
više od 50000	69	20,35
Ukupno	339	100,00

4.1.2. Uzorak sudionika i postupak prikupljanja podataka u glavnom istraživanju

Sudionici u glavnom istraživanju bili su učitelji razredne i predmetne nastave koji su u trenutku provedbe istraživanja radili na području Republike Hrvatske. U glavnom istraživanju nisu sudjelovali isti ispitanici kao u predistraživanju. To je postignuto uvodnom napomenom ispitanicima koja je glasila: „Istraživanju mogu pristupiti učitelji razredne i predmetne nastave, no s obzirom da postoji mogućnost da su širu verziju ovoga upitnika ispunjavali i kroz predistraživanje, važno je da ispunjavanju ne pristupaju učitelji koji su već ispunili ovaj upitnik."

Glavno istraživanje provedeno je u dva dijela:

1) Prvi dio glavnog istraživanja započet je 18. veljače 2025. te se provodio *online* putem platforme Google Forms tijekom drugoga polugodišta školske godine 2024./2025., a molba za sudjelovanje u istraživanju (Dodatak 10.4.4.) te poveznice na upitnik u glavnom istraživanju poslani su na elektroničke adrese ravnatelja redovitih državnih matičnih osnovnih škola. Optimalno trajanje popunjavanja upitnika bilo je između 10 i 15 minuta. U sami upitnik bili su implementirani poziv učiteljima za sudjelovanje u istraživanju (Dodatak 10.4.5.) i informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju (Dodatak 10.4.6.). U glavnom istraživanju je korištena metoda stratificiranog klasterskog uzorka, jer je korištena kombinacija stratificiranog i klasterskog uzorkovanja (Cohen i sur., 2007; Milas, 2009) što je detaljno opisano u nastavku (Tablica 13):
    a. Škole su bile grupirane po županijama; svaka županija predstavljala je jednu stratu.
    b. U svrhu zadržavanja proporcionalnosti između sudionika u okviru strata (županija) unaprijed je određeno koliko je škola potrebno kontaktirati u svakoj županiji i Gradu Zagrebu. Pri tome su korišteni podaci o broju zaposlenih učitelja u redovitim državnim osnovnim školama (Priopćenje – Osnovne škole, kraj šk. g. 2022./2023. i početak 2023./2024; Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2024). Na temelju tih podataka definirani su

omjeri za broj kontakata po administrativnoj jedinici. Administrativne jedinice (20 županija i Grad Zagreb) bile su grupirane u pet kategorija prema broju zaposlenih učitelja: (I) Područje s najvećim brojem zaposlenih učitelja bio je Grad Zagreb s više od 6000 zaposlenih učitelja. (II) Drugo zasebno područje bila je Splitsko-dalmatinska županija koja od županija prednjači s brojem zaposlenih učitelja (>4000). (III) U treću skupinu spadale su županije koje imaju između 2001 i 4000 zaposlenih učitelja. (IV) Četvrta skupina županija imale su između 1000 i 2000 zaposlenih učitelja. (V) Peta skupina županija imala je manje od tisuću zaposlenih učitelja u svojim školama.

c. Metodom sustavnog odabira uzorka pomoću sustava umjetne inteligencije (ChatGPT-4o verzija) odabrane su škole čiji bi učitelji trebali pristupiti istraživanju. Unutar svake županije (strate), kreiran je popis škola (klastera) prema službenim mrežnim stranicama Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih (2017). S popisa su sustavnim odabirom uzorka, za kojeg Cohen i sur. (2007) ističu da je prilagođeni oblik jednostavnog slučajnog uzorka, odabrane škole koje će biti uključene u istraživanje. Sustav umjetne inteligencije nije imao presudnu ulogu u odabiru škola, nego je služio za ubrzavanje postupka, a odabir je izvršen na temelju jasnih okvira prema formuli koju nude Cohen i sur. (2007): f=N/sn. Škole su odabrane prema intervalu pri čemu je f u formuli predstavljao interval frekvencije (npr. svaka sedma škola ulazi u istraživanje), N ukupan broj škola (npr. 70 škola se nalazi u nekoj županiji), a sn traženi broj škola (npr. potrebno je uključiti 10 škola, 7=70/10). U odabranim školama (klasterima) svi su učitelji bili pozvani sudjelovati. Sudjelovanje u okviru svakoga odabranog klastera je bilo dobrovoljno. Cohen i sur. (2007) navode da veličina svake skupine može biti određena prosudbom istraživača što je uzeto u obzir prilikom definiranja broja škola koje su kontaktirane (Tablica 13).

d. (I) U Gradu Zagrebu kontaktirano je 90 škola, (II) u Splitsko-dalmatinskoj županiji kontaktirano je 60 škola, (III) u trećoj skupini po 45 škola u svakoj županiji, (IV) u četvrtoj skupini po 30 škola u svakoj županiji, a (V) u posljednjoj skupini kontaktirano je 15 škola u svakoj županiji. Dakle, ovi brojevi kontaktiranih škola predstavljaju traženi broj škola (sn).

Ovakav postupak odabira klastera pri čemu je korištena formula f=N/sn upotrebljen je u nekim prethodnim istraživanjima (Chuma i sur., 2019; Kim-Soon i sur., 2020), ali nije uočeno korištenje sustava umjetne inteligencije u svrhu ubrzanja procesa.

Tablica 13

Prikaz kriterija za kontaktiranje škola u glavnom istraživanju

Red. br. skupine	Naziv administrativne jedinice	Broj zaposlenih učitelja po administrativnoj jedinici	Broj inicijalno kontaktiranih škola u svakoj županiji	Broj škola čiji su učitelji pristupili istraživanju	Postotak odgovora (broj škola čiji su učitelji pristupili/ broj kontaktiranih škola, %)
1.	Grad Zagreb	> 6000	90	13	14,44
	Ukupno (1. skupina)				14,44
2.	Splitsko-dalmatinska županija	4001-6000	60	11	18,33
	Ukupno (2. skupina)				18,33
3.	Zagrebačka županija	2001-4000	45	9	20,00
	Primorsko-goranska županija	2001-4000	45	19	42,22
	Osječko-baranjska županija	2001-4000	45	9	20,00
	Istarska županija	2001-4000	45	10	22,22
	Ukupno (3. skupina)				26,11
4.	Krapinsko zagorska	1000-2000	30	6	20,00
	Sisačko-moslavačka županija	1000-2000	30	11	36,67
	Karlovačka županija	1000-2000	30	9	30,00
	Varaždinska županija	1000-2000	30	4	13,33
	Koprivničko-križevačka županija	1000-2000	30	5	16,66
	Bjelovarsko-bilogorska županija	1000-2000	30	1	3,33
	Brodsko-posavska županija	1000-2000	30	5	16,67
	Zadarska županija	1000-2000	30	3	10,00
	Vukovarsko-srijemska županija	1000-2000	30	9	30,00
	Dubrovačko-neretvanska županija	1000-2000	30	3	10,00
	Međimurska županija	1000-2000	30	2	6,67
	Ukupno (4. skupina)				17,58
5.	Ličko-senjska županija	<1000	15	5	33,33
	Virovitičko-podravska županija	<1000	15	0	0,00
	Požeško-slavonska županija	<1000	15	7	46,67
	Šibensko-kninska županija	<1000	15	1	6,67
	Ukupno (5. skupina)				21,67
	Ukupno (sve skupine)				19,63

2) Nakon prvog dijela prikupljanja podataka u glavnom istraživanju, upitnik su ispunila 202 sudionika te se u dužem vremenskom razdoblju (13 dana) broj odgovora na upitnik nije mijenjao. S obzirom da je prema zadnjoj objavljenoj statistici u trenutku

provođenja istraživanja (Priopćenje – Osnovne škole, kraj šk. g. 2022./2023. i početak 2023./2024; Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2024) veličina učiteljske populacije u redovitim državnim osnovnim školama u školskoj godini 2023./2024. iznosila 35 715, ciljana minimalna veličina uzorka bila je 380 sudionika, jer Krejcie i Morgan (1970, prema Cohen i sur., 2007) ističu da je za veličinu populacije od 30 000 jedinki dovoljno 379 sudionika u uzorku, a za 40 000 jedinki u populaciji, dovoljno je 380 sudionika u uzorku. U svrhu povećanja broja sudionika, učinjena su dva koraka:

a. Dana 24. ožujka 2025. ravnateljima istih škola putem elektroničke pošte poslani su podsjetnici za pristupanje upitniku od strane učitelja;
b. Korišten je prigodni uzorak u sedam državnih redovitih matičnih osnovnih škola u Karlovačkoj i Primorsko-goranskoj županiji (Tablica 14). Osnovne škole su odabrane zbog geografske blizine doktoranda odabranim školama i osobnih poznanstava doktoranda s nekim od djelatnika odabranih škola.

U okviru dva dodatna koraka (a.; b.) u drugom dijelu glavnog istraživanja, paralelno su se dogodile sljedeće promjene u broju sudionika:

a. nakon slanja podsjetnika, upitnik je elektroničkim putem ispunilo dodatnih 116 sudionika te je stoga elektroničkim putem upitnik ukupno ispunilo 318 sudionika što je 0,89 % od ukupne populacije učitelja u redovitim državnim osnovnim školama koja je u trenutku istraživanja iznosila 35 715 učitelja;
b. kroz dodatno prigodno prikupljanje podataka na učiteljskim vijećima, od 325 učitelja zaposlenih u sedam osnovnih škola u kojima se provodilo prigodno istraživanje, upitnik je ispunilo 180 učitelja što je 55,38 % odgovora (Tablica 14).

Tablica 14

Prikaz udjela odgovora na prigodnom uzorku

Primorsko-goranska županija				
Datum provedbe istraživanja	Red. br. šk. (po terminu realizacije)	Broj zaposlenih učitelja	Broj sudionika	Postotak odgovora (%)
25.03.2025.	1. Osnovna škola dr. Josipa Pančića Bribir	20	10	50,00
27.03.2025.	2. Osnovna škola Ivana Mažuranića Novi Vinodolski	31	23	74,19
16.04.2025.	3. Osnovna škola Vladimira Nazora Crikvenica	42	18	66,67
06.05.2025.	4. Osnovna škola Milan Brozović Kastav	58	41	70,69
Karlovačka županija				
	Red. br. šk. (po terminu realizacije)	Broj zaposlenih učitelja	Broj sudionika	Postotak odgovora (%)
02.04.2025.	5. Osnovna škola Banija Karlovac	40	16	40,00
16.04.2025.	6. Osnovna škola Ivane Brlić Mažuranić Ogulin	81	31	38,27

25.04.2025	7. Osnovna škola Grabrik Karlovac	53	41	77,36
	Ukupno (obje županije)	325	180	55,38

Ukupno je u glavnom istraživanju sudjelovalo 498 sudionika iz 143 osnovne škole s područja cijele Republike Hrvatske (osim iz Virovitičko-podravske županije) što je 1,40 % učiteljske populacije koja je radila u redovitim državnim osnovnim školama. Iako glavnom istraživanju nisu pristupili sudionici samo iz Virovitičko-podravske županije, broj sudionika koji su pristupili i ispunili upitnik bio je vrlo mali u još šest županija – Šibensko-kninska županija (N=1), Međimurska županija (N=2), Zadarska županija (N=3), Dubrovačko-neretvanska županija (N=3), Bjelovarsko-bilogorska županija (N=3), Varaždinska županija (N=4).

I u ovome slučaju, kao i u predistraživanju, zadovoljeni su kriteriji broja sudionika po inicijalnoj varijabli za svaku skalu (Tablica 15).

Tablica 15

Prikaz zadovoljenosti kriterija o broju sudionika po inicijalnoj čestici u glavnom istraživanju

Šifra skale	Statistički postupak	Broj inicijalnih čestica	Ukupan broj sudionika	Broj sudionika po čestici	Zadovoljenost kriterija
SPPSS	Konfirmatorna faktorska analiza	7	429	61,29	DA
SPPSS	Analiza pouzdanosti	7	429	61,29	DA
SUPR	Konfirmatorna faktorska analiza	12	498	41,50	DA
SUPR	Analiza pouzdanosti	12	498	41,50	DA
SZNIT	Konfirmatorna faktorska analiza	12	498	41,50	DA
SZNIT	Analiza pouzdanosti	12	498	41,50	DA
SSTU-ADHD	Konfirmatorna faktorska analiza	16	498	31,13	DA
SSTU-ADHD	Analiza pouzdanosti	16	498	31,13	DA
SSIMBU-ADHD	Konfirmatorna faktorska analiza	11	498	45,27	DA
SSIMBU-ADHD	Analiza pouzdanosti	11	498	45,27	DA

SPPSS - Skala percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, SUPR - Skala učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om,

SZNIT - Skala znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, SSTU-ADHD - Skala stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, SSIMBU-ADHD - Skala simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

U glavnom istraživanju sudjelovao je 51 učitelj (10,24 %) i 443 učiteljice (88,96 %) te ih se četvero (0,80 %) nije željelo izjasniti o svojem biološkom spolu (Tablica 16).

Tablica 16

Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na spol

Spol učitelja	Frekvencija (f)	Postotak (%)
muški	51	10,24
ženski	443	88,96
ne želim se izjasniti	4	0,80
Ukupno	498	100,00

U uzorku od 494 sudionika prosječna dob bila je 43,8 godina (SD=10,22) pri čemu je najmlađi sudionik imao 23 godine, a najstariji 65 godina (Tablica 17).

Tablica 17

Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na dob

Dob učitelja	N	M	SD	D	C	MIN	MAX
	497	43,79	10,223	43,45	44,00	23,00	65,00

N – broj ispitanika, M – prosječna vrijednost, SD – standardna devijacija, D – dominantna vrijednost, C – medijan, centralna vrijednost, MIN – minimalna vrijednost, MAX – maksimalna vrijednost

Deskriptivni pokazatelji godina radnoga iskustva sudionika prikazani su u Tablici 18. U uzorku od 494 sudionika, prosječna duljina radnoga iskustva iznosila je M=17.63 godine (SD=10.53). Raspon godina radnoga iskustva kretao se od 0 do 44 godine, što upućuje na heterogenost uzorka s obzirom na duljinu radnog staža.

Tablica 18

Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na godine radnoga iskustva u struci

Godine radnoga iskustva	N	M	SD	D	C	MIN	MAX
	494	17,63	10,526	17,80	17,00	0,00	44,00

N – broj ispitanika, M – prosječna vrijednost, SD – standardna devijacija, D – dominantna vrijednost, C – medijan, centralna vrijednost, MIN – minimalna vrijednost, MAX – maksimalna vrijednost

U uzorku od 498 sudionika najveći udio činile su osobe koje su se obrazovale za učitelja predmetne nastave (f=244; 49,00 %) te za učitelja razredne nastave (f=227; 45,58

%). Manji dio ispitanika obrazovao se kroz nenastavnički studij (f=27; 5,42 %). Ukupno, raspodjela pokazuje da se velika većina sudionika obrazovala unutar učiteljskih studija, dok je nenastavnički put relativno rijedak (Tablica 19).

Tablica 19

Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na područje i polje studija u okviru kojega su se inicijalno obrazovali

Obrazovao sam se (za):	Frekvencija (f)	Postotak (%)
kroz nenastavnički studij	27	5,42
učitelja predmetne nastave	244	49,00
učitelja razredne nastave	227	45,58
Ukupno	498	100,00

U uzorku od 498 sudionika, nešto veći udio je predavao u razrednoj nastavi (f=255; 51,20 %) u odnosu na predmetnu nastavu (f=242; 48,80 %). Raspodjela je bila gotovo uravnotežena, što upućuje na približno podjednaku zastupljenost učitelja koji su radili u razrednoj i predmetnoj nastavi, uz blagu prevagu razredne nastave (Tablica 20).

Tablica 20

Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na nastavni predmet kojega predaju

Predajem u:	Frekvencija (f)	Postotak (%)
razrednoj nastavi	255	51,20
predmetnoj nastavi	242	48,80
Ukupno	498	100,00

U uzorku od 498 sudionika, gotovo polovica ispitanih učitelja je radila u školama srednje veličine sa 181 do 500 učenika (f=248; 49,80 %). Više od trećine sudionika bilo je zaposleno u velikim školama s više od 500 učenika (f=175; 35,14 %), dok je najmanji udio radio u manjim školama s do 180 učenika (f=75; 15,10 %). Ovi rezultati upućuju da su sudionici najčešće bili zaposleni u školama srednje veličine, a potom u velikim školama, dok su male škole bile najslabije zastupljene (Tablica 21).

Tablica 21

Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na veličinu škole u kojoj realiziraju svu ili najveći dio nastavničke norme

Veličina škole	Frekvencija (f)	Postotak (%)
do 180 učenika	75	15,10
od 181 do 500 učenika	248	49,80
više od 500 učenika	175	35,14
Ukupno	498	100,00

U uzorku od 498 sudionika, najviše ispitanih učitelja je radilo u naseljima veličine od 5001 do 15000 stanovnika (f=188; 37,75 %). Slijedili su sudionici iz naselja od 1501 do 5000 stanovnika (f=93; 18,67%) te iz naselja od 15001 do 50000 stanovnika (f=75; 15,10 %). Jednaki udjeli sudionika radili su u najmanjim naseljima do 1500 stanovnika (f=71; 14,26 %) i u najvećim naseljima s više od 50000 stanovnika (f=71; 14,26 %). Ukupno, raspodjela pokazuje da je većina sudionika dolazila iz srednje velikih naselja, dok je broj ispitanika opadao povećanjem ili smanjenjem broja stanovnika naselja u kojem se nalazi škola (Tablica 22).

Tablica 22

Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na veličinu naselja u kojem realiziram svu ili najveći dio nastavničke norme

Veličina naselja (po broju stanovnika)	Frekvencija (f)	Postotak (%)
do 1500	71	14,26
od 1501 do 5000	93	18,67
od 5001 do 15000	188	37,75
od 15001 do 50000	75	15,10
više od 50000	71	14,26

U uzorku od 498 sudionika, učitelji su najčešće u svojoj školi imali zaposlenog knjižničara (f=449; 90,16 %) i pedagoga (f=444; 89,16 %). Slijedio je psiholog (f=357; 71,69 %). Rjeđe su bili zastupljeni socijalni pedagog (f=155; 31,12 %) i logoped (f=147; 29,52 %), dok je najmanje sudionika navelo prisutnost edukacijskog rehabilitatora (f=93; 18,67 %). Ovi rezultati upućuju da su u školama ispitanicima najčešće dostupni knjižničari i pedagozi, dok su specifičniji profili podrške (npr. edukacijski rehabilitatori i logopedi) znatno rjeđe prisutni (Tablica 23).

Tablica 23

Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na zaposlene stručne suradnike u školi u kojoj sudionici realiziraju svu ili najveći dio nastavničke norme

Stručni suradnik	Frekvencija (f)	Postotak (%)
Pedagog	444	89,16
Psiholog	357	71,69
Edukacijski rehabilitator	93	18,67
Logoped	147	29,52
Socijalni pedagog	155	31,12
Knjižničar	449	90,16

Tablica 24 prikazuje distribuciju škola prema broju zaposlenih stručnih suradnika. Rezultati pokazuju izraženu varijabilnost u ekipiranosti stručne službe škola. U najvećem broju škola bila su zaposlena tri (f=171) ili četiri stručna suradnika (f=148), pri čemu je

iz Tablice 24 vidljivo da su to najčešće pedagog, psiholog i knjižničar. S obzirom na ovu statistiku i činjenicu da su knjižničari jedini stručni suradnici kojima nije predviđen rad s učenicima s teškoćama (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2014), može se reći da s učiteljima u tom kontekstu u najvećoj mjeri surađuju pedagozi i psiholozi. Ipak, u istraživanju će biti zadržani ispitanici koji u školi imaju zaposlenog knjižničara, jer bi njihovim isključivanjem bilo isključeno 449 ispitanika te bi to otežalo prikupljanje velikoga broja ispitanika s obzirom na pretpostavljajuću zaposlenost knjižničara u velikom broju škola (prema ovom istraživanju u više od 90 % škola). Zaposleni knjižničar zapravo je standard u većini škola pa se pretpostavlja da se škole po tom kriteriju ne razlikuju, posebno u kontekstu poučavanja učenika s ADHD-om.

Tablica 24

Broj stručnih suradnika zaposlenih u školama

Broj stručnih suradnika zaposlenih u školi ispitanika	0	1	2	3	4	5	6
Frekvencija (f)	25	8	70	171	148	64	12

Na identičnim petstupanjskim skalama Likertovog tipa (0 – *nijednog učenika*, 1 – *vjerojatno jednog ili više učenika, ali nemaju formalno rješenje o dijagnozi*, 2 – *jednog učenika*, 3 – *dva učenika*, 4 – *tri ili više učenika*) sudionici su odgovarali na dva pitanja: (1) „Koliko ste učenika s ADHD-om poučavali tijekom svoje karijere?“, (2) „Koliko učenika s ADHD-om trenutno poučavate?“.

U uzorku od 498 ispitanika, kada se promatra broj učenika s ADHD-om poučavanih tijekom karijere, najveći udio ispitanih učitelja naveo je da su vjerojatno poučavali jednog ili više učenika bez formalne dijagnoze (f=175; 35,14 %) ili da su poučavali tri ili više učenika s ADHD-om (f=172; 34,53 %). Manji udio učitelja naveo je da nije poučavao nijednog učenika (f=67; 13,45 %), dok su odgovori “jednog učenika” (f=43; 8,63 %) i “dva učenika” (f=41; 8,23 %) bili najrjeđi (Tablica 25).

Tablica 25

Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na broj poučavanih učenika s ADHD-om tijekom karijere

Broj poučavanih s ADHD-om tijekom karijere	Frekvencija (f)	Postotak (%)
nijednog učenika	67	13,45
vjerojatno jednog ili više učenika, ali nemaju formalno rješenje o dijagnozi	175	35,14
1 učenika	43	8,63
2 učenika	41	8,23
3 ili više učenika	172	34,53
Ukupno	498	100,00

Kad je riječ o broju trenutno poučavanih učenika s ADHD-om, najčešći odgovor također je bio da u trenutku provedbe istraživanja poučavaju vjerojatno jednog ili više učenika bez formalne dijagnoze (f=189; 37,95 %). Slijedio je odgovor da trenutno ne poučavaju nijednog učenika (f=158; 31,72 %). Preostali učitelji su naveli da trenutno poučavaju jednog učenika (f=61; 12,25 %), dva učenika (f=37; 7,42 %) ili tri ili više učenika (f=53; 10,64 %; Tablica 26).

Tablica 26

Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na broj trenutno poučavanih učenika s ADHD-om

Broj trenutno poučavanih s ADHD-om	Frekvencija (f)	Postotak (%)
nijednog učenika	158	31,72
vjerojatno jednog ili više učenika, ali nemaju formalno rješenje o dijagnozi	189	37,95
1 učenika	61	12,25
2 učenika	37	7,42
3 ili više učenika	53	10,64
Ukupno	498	100,0

S obzirom na teorije o nastanku uvjerenja (Ajzen i Cote, 2008; Wilkinson, 2016) kojima se pretpostavlja da uvjerenja nastaju na temelju osobnog iskustva i promatranja, na temelju prethodnog iskustva, na temelju informacija iz okoline i iskustava drugih te u nekim slučajevima neutemeljeno i bez dokaza, niti jedan ispitanik (učitelj) nije isključen iz analize po kriteriju (ne)iskustva poučavanja učenika s ADHD-om. Dodatni argument za to su i pretpostavljajuće informacije koje učitelji posjeduju o karakteristikama učenika s ADHD-om s obzirom na profesionalnu učiteljsku ulogu, kao i učinak aktivnosti informalnog, neformalnog i formalnog profesionalnog razvoja, što je također pod snažnim učinkom učiteljske profesionalne uloge.

Isto tako, prilikom ispitivanja znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a niti jedan ispitanik nije isključen iz istraživanja bez obzira na (ne)iskustvo poučavanja učenika s ADHD-om. Prvi argument je da je svaki ispitanik (učitelj) u slučaju visoke razine znanja ili potpunog izostanka znanja u upitniku imao mogućnost odabira jedne od tri opcije (*ne znam*, *netočno* ili *točno*) što ukida preduvjet (visoke razine) znanja da bi sudjelovao u istraživanju. Nadalje, pretpostavilo se da su učitelji s obzirom na svoju profesionalnu ulogu bez obzira na iskustvo poučavanja učenika s ADHD-om mogli kroz različite formalne, neformalne i informalne izvore steći znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a.

Prilikom ispitivanja učestalosti profesionalnog razvoja učitelja, također se učitelji nisu isključivati iz istraživanja s obzirom na iskustvo rada s učenikom s ADHD-om. Ispitanici su se mogli profesionalno razvijati, a da pritom nikada nisu poučavali učenike

s ADHD-om. Uz to, ukoliko se na neki način profesionalno nisu razvijali, u upitniku su imali mogućnost odabira opcije *nikada*.

I u slučaju ispitivanja percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om nisu se isključivali ispitanici iz istraživanja. Pojedina istraživanja (Furr i Funder, 2004; Krahe, 1986; Sherman i sur., 2010) govore da slične situacije dovode do sličnih percepcija. Stoga se pretpostavlja da kada učitelji u nekom drugom kontekstu surađuju sa stručnom službom škole i pritom percipiraju razinu podrške, slično procjenjuju eventualnu suradnju i podršku prilikom suradnje u kontekstu poučavanja učenika s ADHD-om. Nadalje, u kontekstu sociokonstruktivističkog učenja pretpostavlja se da učitelji intenzivno surađuju i razmjenjuju iskustva sa stručnim suradnicima škole u okviru formalnijih ili neformalnijih oblika profesionalnih zajednica učenja pa i takve oblike suradnje percipiraju kao podršku.

4.2. Mjerni instrumenti

4.2.1. Verifikacija i izrada mjernih instrumenata u predistraživanju

4.2.1.1. Skala percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

U svrhu mjerenja percipirane podrške učiteljima od strane stručnih suradnika škole pri radu s učenicima s ADHD-om primijenjena je prilagođena i validirana Skala percipirane podrške stručnoga suradnika logopeda uz dopuštenje autorice (Martan, 2022). Skala ispituje razinu percipirane podrške u području individualiziranog poučavanja i vrednovanja te suradnje s roditeljima. Skala je jednofaktorske strukture sa sedam čestica (Tablica 27) te je utvrđeno da objašnjava 82,09 % ukupne varijance. Faktorska zasićenja svih čestica su bila visoka (λ=,84 – ,94), a pouzdanost skale iznimno zadovoljavajuća (Cronbach α=,963; Martan, 2022).

Tablica 27

Skala percipirane podrške stručnoga suradnika logopeda – Martan (2022)

Za pojedinog učenika s disleksijom imam podršku stručnog suradnika logopeda u…	1 uopće nemam	2 nemam	3 niti imam niti nemam	4 imam	5 imam u potpunosti
1. inicijalnoj procjeni mogućnosti, sposobnosti i interesa.					
2. izradi primjerenoga programa obrazovanja.					
3. planiranju ciljeva i ishoda učenja.					

4.	prilagodbi metoda poučavanja.
5.	odabiru i izradi nastavnih materijala.
6.	definiranju kriterija vrednovanja.
7.	suradnji s roditeljima.

Za potrebe ove disertacije Skala percipirane podrške stručnoga suradnika logopeda preimenovana je u Skalu percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om te je dodatno prilagođena. Uvodna tvrdnja „Za pojedinog učenika s disleksijom imam podršku stručnog suradnika logopeda u…“ zamijenjena je uvodnom tvrdnjom „Za učenike s ADHD-om imam podršku stručnih suradnika škole u...“. Dakle, umjesto termina „disleksija“ korišten je termin „ADHD“, a umjesto termina „stručnog suradnika logopeda“ korišten je izraz „stručnih suradnika škole“. Na tvrdnje koje se odnose na razinu percipirane podrške od strane stručnih suradnika škole pri radu s učenicima s ADHD-om, ispitanici su nudili svoje odgovore u okviru pet stupnjeva skale Likertovog tipa (1 – *uopće nemam*, 2 – *nemam*, 3 – *niti imam niti nemam*, 4 – *imam*, 5 – *imam u potpunosti*; Tablica 28). Skalom percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om nastojalo se ispitivati učiteljsku percepciju razine dobivene podrške od strane stručnih suradnika škole u različitim područjima individualizacije metoda poučavanja i metoda vrednovanja, te aspektu suradnje s roditeljima učenika s ADHD-om.

Tablica 28

Inicijalna verzija Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om nakon prilagodbe

	Za učenike s ADHD-om imam podršku stručnih suradnika škole u...	1 uopće nemam	2 nemam	3 niti imam niti nemam	4 imam	5 imam u potpunosti
1.	inicijalnoj procjeni mogućnosti, sposobnosti i interesa.					
2.	izradi primjerenoga programa obrazovanja.					
3.	planiranju ciljeva i ishoda učenja.					
4.	prilagodbi metoda poučavanja.					
5.	odabiru i izradi nastavnih materijala.					
6.	definiranju kriterija vrednovanja.					
7.	suradnji s roditeljima.					

Na uzorku od 335 učitelja osnovne škole u svrhu provjere konstruktne valjanosti Skale percipirane podrške od strane stručnih suradnika škole pri radu s učenicima s ADHD-om, provedena je konfirmatorna faktorska analiza uz metodu dijagonalno ponderiranih najmanjih kvadrata (DWLS - *diagonal weighted least squares*) procjene

parametara. Odabrana je ova metoda procjene parametara, jer je pogodnija od drugih često korištenih metoda u konfirmatornoj faktorskoj analizi (primjerice *maximum likelihood*) u slučaju kada je uzorak manji ili srednje velik (Li, 2016) što u ovome slučaju jest. U konfirmatornoj faktorskoj analizi korišteni su apsolutni (χ^2, RMSEA i SRMR) i relativni komparativni/inkrementalni (CFI i TLI) pokazatelji podudaranja. Za navedene indekse podudaranja Hu i Bentler (1999) su predložili sljedeće granične vrijednosti: RMSEA<,06; SRMR<,08, CFI>,95, TLI>,95. Hi-kvadrat test nije bio statistički značajan ($\chi^2(14)$=12,015, p=,605, p>,05) što implicira stabilnost na razini konstruktne valjanosti. Dodatnom je interpretacijom utvrđeno da je uvjet $\chi^2/df \leq 2$ zadovoljen (0,86) što navodi na zaključak o zadovoljavajućem podudaranju. Apsolutni pokazatelji podudaranja bili su u potpunosti zadovoljavajuće razine RMSEA=,000, SRMR=,042). Relativni komparativni/ inkrementalni pokazatelji (CFI i TLI) bili su zadovoljavajuće razine (prema Hu i Bentler, 1999: >,95) te iznose CFI=1,000 i TLI=1,001. Utvrđeno je zadovoljavajuće podudaranje predloženog i teorijskog modela (Tablica 29).

Tablica 29

Rezultati prve konfirmatorne faktorske analize Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

Model	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Osnovni model	3027,151	21					
Faktorski model	12,015	14	,605	1,000	1,001	,000	,042

χ^2- hi kvadrat test, df – stupnjevi slobode, p – statistička značajnost testa, CFI – Indeks komparativnog pristajanja *(Comparative fit index),* TLI – Tucker-Lewisov indeks *(Tucker–Lewis index),* RMSEA – Prosječna standardna rezidualna pogreška (*Root-mean-square error of approximation),* SRMR – Korijen prosječnog kvadrata reziduala *(Standardized root-mean-square residual)*

Na istom uzorku provedena je analiza pouzdanosti Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om. Vrijednost Cronbachove alphe za cijelu skalu iznosila je α=,950, a McDonaldove omege ω=,953 što implicira izvrsnu pouzdanost testirane skale. Također, niti jedna čestica nije značajno narušavala vrijednost Cronbachove alphe (α=,935 – ,953) i McDonaldove omege (,938 – ,956) za cijelu skalu. Sve čestice iskazivale su visoke korelacije s ostatkom skalom (r=,70 – ,91; Tablica 30).

Tablica 30

Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

Za učenike s ADHD-om imam podršku stručnih suradnika škole u...	McDonald ω (ako se isključi čestica)	Cronbach α (ako se isključi čestica)	Korelacija čestica i ostatka skale
3. planiranju ciljeva i ishoda učenja.	,938	,935	,91
4. prilagodbi metoda poučavanja.	,939	,936	,91
2. izradi primjerenoga programa.	,941	,938	,90
6. definiranju kriterija vrednovanja.	,942	,939	,87
5. odabiru i izradi nastavnih materijala.	,944	,942	,84
7. suradnji s roditeljima.	,955	,953	,70
1. inicijalnoj procjeni sposobnosti, mogućnosti i interesa.	,956	,953	,70
Ukupno	,953	,950	

4.2.1.2. Skala učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Skalom učestalosti profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om mjerila se učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om. Popis čestica te skale kreiran je na način da je 14 od 22 inicijalne čestice uz dopuštenje autorica preuzeto iz Skale učestalosti neformalnog i informalnog učenja učitelja razredne nastave koju su razvile Skupnjak i Tot (2019; Tablica 31). Dodatnih osam inicijalnih čestica (Tablica 31) sadržajno su kreirane u fokus grupi u kojoj je sudjelovao interdisciplinarni tim stručnjaka – pedagog, socijalni pedagog i učitelj razredne nastave.

Tablica 31

Inicijalna verzija Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Pri radu s učenicima s ADHD-om…	1 nikada	2 rijetko	3 ponekad	4 često	5 uvijek
1. Čitam stručnu literaturu o poučavanju.					
2. Sudjelujem u školskim projektima.					
3. Pratim *webinare* o odgoju i obrazovanju.					
4. Sudjelujem na stručnim ekskurzijama i studijskim putovanjima.					
5. Pratim medije (novine, TV, Internet, društvene mreže) o temama poučavanja.					
6. Sudjelujem na tečajevima radionicama i seminarima u organizaciji Županijskih stručnih vijeća.					
7. Sudjelujem u međuškolskim/međunarodnim projektima o poučavanju učenika.					
8. Provodim akcijska istraživanja.					

9. Volontiram u udruzi, klubu, društvu (i/ili slično) koja organizira aktivnosti za učenike.	
10. Posjećujem druge škole.	
11. Radim u udruzi, klubu, društvu (i/ili slično) koja organizira aktivnosti za učenike.	
12. Provodim samorefleksiju.	
13. Opažam nastavu drugih kolega.	
14. Vodim neformalne razgovor s kolegama i stručnjacima.	
15. Čitam znanstvenu literaturu o poučavanju.	
16. Sudjelujem u susretima učitelja i razmjeni iskustava i ideja.	
17. Sudjelujem u programima profesionalnog razvoja i stručnim susretima koje organizira moja ustanova.	
18. Sudjelujem u programima profesionalnog razvoja i stručnim susretima koje organiziraju druge ustanove.	
19. Utvrđujem interese i potrebe svakog učenika analizom dokumentacije učenika.	
20. Koristim se iskustvima koje imam iz privatnog okruženja (obitelj, prijatelji i sl.).	
21. Provodim znanstvena istraživanja na području odgoja i obrazovanja.	
22. Objavljujem stručne radove.	

Dakle, prije provedbe validacijskog postupka, skala se sastojala od ukupno 22 inicijalne čestice (Tablica 31). Na sve čestice ispitanici su imali mogućnost odgovora na pet stupnjeva skale Likertovog tipa (1 – *nikada*, 2 – *rijetko*, 3 – *ponekad*, 4 – *često*, 5 – *uvijek*).

Bartlettov test sferičnosti pokazao je da je baza podataka bila pogodna za provođenje faktorske analize, $\chi^2(231)=4457{,}092$, $p<{,}001$. Također, ukupna Kaiser-Meyer-Olkin mjera adekvatnosti uzorka svih čestica iznosila je KMO=,909, a takvu vrijednost (>,90) Hutchenson i Sofroniou (1999, prema Field, 2009) ističu kao izvrsnu (Tablica 32).

Tablica 32

Bartlettov test sferičnosti i Kaiser-Meyer-Olkin mjera adekvatnosti uzorka za eksploratornu faktorsku analizu Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Bartlettov test sferičnosti			Kaiser-Meyer-Olkin Test
χ^2	df	p	MSA
4457,092	231	<,001	,909

χ^2 – hi kvadrat test, df – stupnjevi slobode, p – statistička značajnost testa, MSA – mjera adekvatnosti uzorka

Na uzorku od 335 učitelja osnovne škole u svrhu konstruiranja jednokomponentnog rješenja Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om provedena je analiza glavnih komponenti na 22 inicijalne čestice. U analizi glavnih komponenti unaprijed je ručno definiran broj komponenti (k=1) pri čemu su u analizu uključene sve inicijalne varijable (k=22). Teorijsko-metodološki zahtjev za jednu komponentu utemeljen je na potrebi mjerenja jednokomponentnog konstrukta profesionalnog razvoja koji opisuje formalne, neformalne i informalne oblike profesionalnog razvoja. Analiza je provedena uz kosokutnu oblimin rotaciju faktorskih osi. Karakteristični korijen jedne komponente sačinjene od 12 relevantnih čestica iznosio je 8,837, a njime je objašnjeno 40,2 % ukupne varijance (Tablica 33).

Tablica 33

Komponentne karakteristike Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Skala	Karakteristični korijen	Proporcija objašnjene varijance	Proporcija objašnjene varijance (Kumulativno)
UPR	8,837	,402	,402

UPR – Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Od 22 inicijalne čestice, sve su čestice iskazale komponentna zasićenja iznad ,4 na unaprijed definiranoj jednoj komponenti. Jedna skupina čestica isključena je prema kriteriju veličine unikviteta (u^2). Prijedlozi graničnih vrijednosti kreću se između 0.6 (StataCorp, 2013) i 0.7 (Keller Celeste i sur., 2022), a odluku koji graničnik odabrati nužno je donijeti prema teorijsko-metodološkim zahtjevima. Zbog teorijsko-metodološkog zahtjeva manjeg broja čestica u skali, prihvaćen je stroži kriterij razine unikviteta (>,60) te je uočeno deset čestica koje je nužno isključiti iz daljnje analize: „U svrhu profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om koristim se iskustvima koje imam iz privatnog okruženja (obitelj, prijatelji i sl.)“ (u^2=,628), „U svrhu profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om provodim akcijska istraživanja“ (u^2=,677), „U svrhu profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om volontiram u udruzi, klubu, društvu (i/ili slično) koje organizira aktivnosti za učenike“ (u^2=,677), „U svrhu profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om provodim znanstvena istraživanja na području odgoja i obrazovanja“ (u^2=,687), „U svrhu profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om posjećujem druge škole“ (u^2=,687), „U svrhu profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om radim u udruzi, klubu, društvu (i/ili slično) koje organizira aktivnosti za učenike“ (u^2=,688), „U svrhu profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om provodim samorefleksiju“ (u^2=,694), „U svrhu profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om opažam nastavu drugih kolega“ (u^2=,721), „U svrhu profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om objavljujem stručne radove“ (u^2=,724), „U svrhu profesionalnog razvoja pri radu s

učenicima s ADHD-om vodim neformalne razgovor s kolegama i stručnjacima“ (u^2=,770; Tablica 34).

Tablica 34

Matrica komponentnih zasićenja i unikviteta Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

U svrhu profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om...	Komponentna zasićenja (λ)	Unikvitet (u^2)
1. Čitam stručnu literaturu o poučavanju.	**,750**	,437
2. Sudjelujem u školskim projektima.	**,696**	,516
3. Pratim *webinare* o odgoju i obrazovanju.	**,695**	,517
4. Sudjelujem na stručnim ekskurzijama i studijskim putovanjima.	**,672**	,549
5. Pratim medije (novine, TV, Internet, društvene mreže) o temama poučavanja.	**,658**	,567
6. Sudjelujem na tečajevima, radionicama i seminarima u organizaciji Županijskih stručnih vijeća.	**,658**	,567
7. Sudjelujem u međuškolskim/međunarodnim projektima o poučavanju učenika.	**,637**	,594
8. Provodim akcijska istraživanja.	,568	,677
9. Volontiram u udruzi, klubu, društvu (i/ili slično) koja organizira aktivnosti za učenike.	,568	,677
10. Posjećujem druge škole.	,559	,687
11. Radim u udruzi, klubu, društvu (i/ili slično) koja organizira aktivnosti za učenike.	,558	,688
12. Provodim samorefleksiju.	,554	,694
13. Opažam nastavu drugih kolega.	,528	,721
14. Vodim neformalne razgovor s kolegama i stručnjacima.	,479	,770
15. Čitam znanstvenu literaturu o poučavanju.	**,743**	,447
16. Sudjelujem u susretima učitelja i razmjeni iskustava i ideja.	**,737**	,457
17. Sudjelujem u programima profesionalnog razvoja i stručnim susretima koje organizira moja ustanova.	**,716**	,487
18. Sudjelujem u programima profesionalnog razvoja i stručnim susretima koje organiziraju druge ustanove.	**,694**	,518
19. Utvrđujem interese i potrebe svakog učenika analizom dokumentacije učenika.	**,668**	,554
20. Koristim se iskustvima koje imam iz privatnog okruženja (obitelj, prijatelji i sl.)	,610	,628
21. Provodim znanstvena istraživanja na području odgoja i obrazovanja.	,560	,687
22. Objavljujem stručne radove.	,525	,724

Nadalje, vrijednost Cronbachove alphe za cijelu skalu iznosila je α=,913, a McDonaldove omege ω=,915 što implicira izvrsnu pouzdanost testirane skale. Sve čestice su na zadovoljavajućoj razini korelirale s ostatkom skale (r>,55) te niti jedna nije narušavala razinu Cronbachove alphe (α=,902 – ,910) i McDonaldove omege (ω=,903 – ,911; Tablica 35).

Nakon provedbe predistraživanja Skala učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om imala je 12 čestica (Tablica 35).

Tablica 35

Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

U svrhu profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om...	McDonald omega ω (ako se isključi čestica)	Cronbach alpha α (ako se isključi čestica)	Korelacija čestice s ostatkom skale
1. Čitam stručnu literaturu o poučavanju.	,903	,902	,74
15. Čitam znanstvenu literaturu o poučavanju.	,905	,903	,72
17. Sudjelujem u programima profesionalnog razvoja i stručnim susretima koje organizira moja ustanova.	,907	,904	,70
16. Sudjelujem u susretima učitelja i razmjeni iskustava i ideja.	,906	,904	,69
3. Pratim *webinare* o odgoju i obrazovanju.	,906	,904	,68
18. Sudjelujem u programima profesionalnog razvoja i stručnim susretima koje organiziraju druge ustanove.	,908	,906	,66
19. Utvrđujem interese i potrebe svakog učenika analizom dokumentacije učenika.	,909	,907	,63
6. Sudjelujem na tečajevima radionicama i seminarima u organizaciji Županijskih stručnih vijeća.	,909	,907	,63
2. Sudjelujem u školskim projektima.	,909	,907	,63
5. Pratim medije (novine, TV, Internet, društvene mreže) o temama poučavanja.	,909	,907	,62
4. Sudjelujem na stručnim ekskurzijama i studijskim putovanjima.	,911	,909	,58
7. Sudjelujem u međuškolskim/međunarodnim projektima o poučavanju učenika.	,911	,910	,55
Ukupno	,915	,913	

4.2.1.3. Skala znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Kao potencijalne mjere znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a uzete su u obzir brojne skale, no najadekvatnije su prikazane u nastavku. KADD-Q (*Knowledge about Attention Deficit Disorder Questionnaire*) koju su kreirali West i sur. (2005) je skala od 67 čestica modelirana prema skali KADDS (Sciutto i sur., 2000), pri čemu su ispitanici kao i kod KADDS-a odgovarali u formatu *točno*, *netočno* ili *ne znam*. Pouzdanost skale i supskale procijenjena je Cronbachovom α kojom je potvrđena visoka interna konzistentnost za procjenu znanja učitelja (α=,91). Za supskalu „Tretman" dobivena je također visoka vrijednost Cronbachove α (α=,79). Ovi nalazi ukazuju da je KADD-Q pouzdana mjera znanja o ADHD-u.

Jedna od skala za mjerenje znanja o (intervencijama i tretmanu) ADHD-a koja je uzeta u obzir za korištenje u ovom istraživanju je *ADHD-school-expectation Questionnaire* (ASE; Dort i sur., 2020). U tom slučaju posebno je bila zanimljiva Skala intervencija kojom se mjerila upoznatost s intervencijama pri radu s učenicima s ADHD-om. Psihometrijska svojstva Skale intervencija procijenjena su odvojeno za primjenu intervencija i njihovu procijenjenu učinkovitost pri čemu je u oba slučaja utvrđena ista vrijednost Cronbach α (α=,73), što upućuje na dobru internu konzistenciju. Sadržajna valjanost nije ispitivana, jer je skala konstruirana induktivno, na temelju prethodnih empirijskih nalaza, a ne teorijskih pretpostavki. Skala omogućuje procjenu stvarne uporabe intervencija i njihove procijenjene učinkovitosti. Konačna verzija skale sastoji se od 27 čestica.

Jedna od skala prikladnih za ovo istraživanje je i skala kreirana na hrvatskom jeziku. Instrument je prethodno pilotiran na manjem uzorku i oslonjen na raniju primjenu (Božac, 2017), a ponovljenu validaciju realizirala je Radetić-Paić (2018). Konfirmatorna faktorska analiza na 20 čestica poduprla je rješenje s pet faktora kojima je objašnjeno 65,10 % varijance. Pouzdanost supskala bila je zadovoljavajuća (α=,62 – ,71). Završna verzija sadržavala je 20 tvrdnji procjenjivanih Likertovom skalom s 5 stupnjeva (1 – *u potpunosti se ne slažem* do 5 – *u potpunosti se slažem*).

Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a u ovom se istraživanju mjerila supskalom „Tretman“ Skale znanja o poremećajima pažnje (*Knowledge of Attention Deficit Disorders Scale* – KADDS; Sciutto i sur., 2000; Tablica 36). Konačna verzija sastoji se od 36 čestica s tri ponuđena odgovora (*točno*, *netočno*, *ne znam*), čime se razlikuje neznanje od pogrešnih uvjerenja. Skala obuhvaća tri područja znanja: (1) simptome i dijagnostiku ADHD-a, (2) tretman ADHD-a te (3) opće informacije o prirodi, uzrocima i ishodima poremećaja. Cijela skala je razvijena kroz više faza, a nakon metodoloških prilagodbi pokazala se zadovoljavajuća pouzdanost na razini cijele skale (α=,86) i pojedinih supskala (α=,71). Supskala koja mjeri intervencije i tretman ADHD-a sastoji se od čestica koje propituju znanja o medikamentoznoj terapiji, roditeljskim kompetencijama, individualnoj psihoterapiji, prehrani, bihevioralnim i psihološkim intervencijama te procesima psihoedukacije roditelja i učitelja.

Razlozi za izbor KADDS-a su višestruki. Prije svega, sadržaji čestica navedene skale u najvećoj mjeri se disperziraju te obuhvaćaju sva područja tretmana i intervencija pri radu s učenicima s ADHD-om. Sljedeći razlog je statističke prirode. Skala s odgovorima *točno*, *netočno*, *ne znam* te njihovim preciznim kodiranjem smanjuje potencijalne metodološke teškoće. Također, druge potencijalne skale (npr. KADD-Q, West i sur., 2005) koriste čestice KADDS-a. Najsnažniji argument za preferiranje KADDS-a jest intenzivno korištenje toga instrumenta u brojnim istraživanjima diljem svijeta (Anderson i sur., 2012; Blotnicky-Gallant i sur., 2015; Perold i sur., 2010; Saad i sur., 2022; Shroff i sur., 2017; Soroa i sur., 2016; Toye i sur., 2018). Može se zaključiti da je to najčešće korišten instrument u svjetskoj literaturi u svrhu mjerenja znanja učitelja o (tretmanu) ADHD-u. Proveden je postupak dvostrukog prijevoda supskale, pri čemu je

instrument najprije preveden s engleskog na hrvatski jezik, a potom je ponovno preveden na engleski radi provjere točnosti i usklađenosti prijevoda. S obzirom da se jedini postupci prilagodbe supskale odnose samo na prijevod i jezičnu prilagodbu, provedene su analize pouzdanosti i konfirmatorne faktorske analize. Prevedena verzija supskale prije validacije prikazana je u Tablici 36.

Tablica 36

Inicijalne čestice Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Čestica	Točno	Netočno	Ne znam
1. Dosadašnja istraživanja sugeriraju da je ADHD uglavnom rezultat neučinkovitih roditeljskih vještina.			
2. Antidepresivi su učinkoviti u smanjenju simptoma u mnogih učenika s ADHD-om.			
3. Edukacija roditelja i učitelja za ophođenje s djetetom s ADHD-om je uglavnom učinkovita kada je se primjenjuje u kombinaciji s terapijom lijekovima.			
4. Kada se prekine liječenje učenika s ADHD-om, djetetovi simptomi se u rijetkim slučajevima ponovno javljaju.			
5. Nuspojave stimulansa koji se koriste za liječenje ADHD-a mogu uključivati blagu nesanicu i smanjen apetit.			
6. Individualna psihoterapija obično je dostatna za liječenje većine učenika s ADHD-om.			
7. Kod teških slučajeva ADHD-a, lijekovi se često koriste prije primjene drugih tehnika modifikacije ponašanja.			
8. Smanjenje unosa šećera ili prehrambenih aditiva općenito je učinkovito u smanjenju simptoma ADHD-a.			
9. Stimulativni lijekovi su najčešći tip lijekova koji se koriste za liječenje učenika s ADHD-om.			
10. Bihevioralne/psihološke intervencije za učenike s ADHD-om usmjerene su prvenstveno na djetetove probleme s nepažnjom.			
11. Utvrđeno je da je elektrokonvulzivna („šok“) terapija učinkovita u liječenju teških slučajeva ADHD-a.			
12. Utvrđeno je da su ADHD terapije, koje su prvenstveno usmjerene na kažnjavanje, najučinkovitije u smanjenju simptoma ADHD-a.			

S obzirom da ova supskala znanja o intervencijama i tretmanu ima tri razine odgovora, bilo je nužno točno i precizno kodirati odgovore prije same analize (Tablica 37).

Tablica 37

Način kodiranja Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Ukoliko je ponuđena tvrdnja točna:		Ukoliko je ponuđena tvrdnja netočna:	
Ponuđen odgovor	Kodirano	Ponuđen odgovor	Kodirano
Točno (1)	Točno (1)	Točno (1)	Netočno (0)
Netočno (2)	Netočno (0)	Netočno (2)	Točno (1)
Ne znam (3)	Netočno (0)	Ne znam (3)	Netočno (0)

S 338 ispitanika provedena je konfirmatorna faktorska analiza za Skalu znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a (k=12) uz DWLS metodu procjene parametara. Hi-kvadrat test nije bio statistički značajan ($\chi^2(54)=58,401$, p<,317) što implicira stabilnost na razini konstruktne valjanosti, a dodatnom interpretacijom utvrđeno je da je uvjet $\chi^2/df \leq 2$ zadovoljen (1,08) što podrazumijeva zadovoljavajuće podudaranje. Relativni komparativni/inkrementalni pokazatelji (CFI i TLI) bili su zadovoljavajuće razine (CFI=,996, TLI=,996). Također, apsolutni pokazatelji podudaranja (RMSEA, SRMR) bili su zadovoljavajuće razine (RMSEA=,016; SRMR=,050; Tablica 38).

Tablica 38

Rezultati prve konfirmatorne faktorske analize Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Model	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Osnovni model	1321,955	66					
Faktorski model	58,401	54	,317	,996	,996	,016	,050

χ^2 - hi kvadrat test, df – stupnjevi slobode, p – statistička značajnost testa, CFI – Indeks komparativnog pristajanja *(Comparative fit index),* TLI – Tucker-Lewisov indeks *(Tucker–Lewis index),* RMSEA – Prosječna standardna rezidualna pogreška (*Root-mean-square error of approximation),* SRMR – Korijen prosječnog kvadrata reziduala *(Standardized root-mean-square residual)*

U svrhu utvrđivanja pouzdanosti Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a na uzorku od 338 ispitanika je provedena analiza pouzdanosti kojom su dobivene visoke vrijednosti pouzdanosti. Vrijednost Cronbachove alphe i McDonaldove omege za cijelu skalu iznosile su α=,789 i ω=,792, a takve vrijednosti impliciraju izvrsnu pouzdanost testirane skale.

Također, uočene su slabe do umjerene korelacije čestica s ostatkom skale (r=,30 – ,53) te je utvrđeno da niti jedna čestica nije značajno narušavala pouzdanost cijele skale (α=,757 – ,785; ω=,758 – ,789; Tablica 39).

Tablica 39

Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Čestica	McDonald ω (ako se isključi čestica)	Cronbach α (ako se isključi čestica)	Korelacija čestice s ostatkom skale
7. Kod teških slučajeva ADHD-a, lijekovi se često koriste prije primjene drugih tehnika modifikacije ponašanja.	,758	,757	,58
6. Individualna psihoterapija obično je dostatna za liječenje većine učenika s ADHD-om.	,766	,764	,53

4. Kada se prekine liječenje učenika s ADHD-om, djetetovi simptomi se u rijetkim slučajevima ponovno javljaju.	,771	,766	,52
9. Stimulativni lijekovi su najčešći tip lijekova koji se koriste za liječenje učenika s ADHD-om.	,775	,770	,49
5. Nuspojave stimulansa koji se koriste za liječenje ADHD-a mogu uključivati blagu nesanicu i smanjen apetit.	,772	,769	,48
2. Antidepresivi su učinkoviti u smanjenju simptoma u mnogih učenika s ADHD-om.	,779	,775	,42
3. Edukacija roditelja i učitelja za ophođenje s djetetom s ADHD-om je uglavnom učinkovita kada je se primjenjuje u kombinaciji s terapijom lijekovima.	,781	,777	,41
12. Utvrđeno je da su ADHD terapije, koje su prvenstveno usmjerene na kažnjavanje, najučinkovitije u smanjenju simptoma ADHD-a.	,780	,776	,41
11. Utvrđeno je da je elektrokonvulzivna („šok“) terapija učinkovita u liječenju teških slučajeva ADHD-a.	,783	,778	,39
8. Smanjenje unosa šećera ili prehrambenih aditiva općenito je učinkovito u smanjenju simptoma ADHD-a.	,788	,783	,36
10. Bihevioralne/psihološke intervencije za učenike s ADHD-om usmjerene su prvenstveno na djetetove probleme s nepažnjom.	,789	,784	,35
1. Dosadašnja istraživanja sugeriraju da je ADHD uglavnom rezultat neučinkovitih roditeljskih vještina.	,787	,785	,30
Ukupno	,792	,789	

Dakle, konfirmatornom faktorskom analizom potvrđena je jednokomponentna struktura Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a.

4.2.1.4. Osvrt na istraživačke dizajne i mjerne instrumente za mjerenje stavova i uvjerenja u inkluzivnom kontekstu

U nastavku su prikazani istraživački dizajni i mjerni instrumenti za mjerenje stavova i uvjerenja u inkluzivnom kontekstu koje su potencijalno primjenjive pri mjerenju stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. U obzir su uzeti znanstveni radovi između 1990. i 2025. godine na području Republike Hrvatske i ostalih država svijeta. Za skale razvijene u svijetu uzeti su u obzir radovi iz časopisa koji su indeksirani u bazama Web of Science, Scopus i ERIC, a za skale razvijene u Hrvatskoj, dodatno su pregledane baze Hrčak i Dabar. Ključne riječi prilikom pretraživanja su upitnici, skale, validacija, metrijske karakteristike, uvjerenja, stavovi, ADHD, hiperaktivnost, impulzivnost, nepažnja te engleske verzije tih riječi.

4.2.1.4.1. U svijetu

Schumm i sur. (1994) ispitivali su uvjerenja, vještine i praksu planiranja za uključivanje učenika s teškoćama u učenju. Završna verzija skale sastojala se od 30

čestica i svakoj komponenti (uvjerenja, vještine i praksa) pripalo je po 10 čestica. Cronbach alpha za komponentu uvjerenja iznosila je α=,79. Neke od čestica kojima su se mjerila uvjerenja učitelja za planiranje uključivanja učenika s teškoćama u učenju su glasile „Vjerujem da su izvori informacija kao što su IOOP i izvještaj psihologa korisni u planiranju uključivanja učenika u moj razred“, „Vjerujem da kratkoročno planiranje mora biti prilagođeno za uključene učenike“, „Vjerujem da ispiti koje kreiram za sve učenike moraju biti prilagođeni za uključene učenike“.

Bilton (1996, prema Couture i sur., 2003) je kreirao instrument kojim je moguće mjeriti uvjerenja učitelja o ADHD-u naslovljen *Attention Deficit Hyperactivity Disorder – Orientation Scale* (ADHDOS). Instrument se sastojao od 34 čestice raspoređene u osam faktora. Couture i sur. (2003) proveli su prijevod skale na francuski jezik te je vrijednost Cronbach alphe iznosila α=,69. Neke od čestica glasile su „ADHD je problem uzrokovan školskom organizacijom i praksom“, „ADHD je medicinska teškoća koja zahtijeva medicinski tretman“, „Osnovni problem povezan s ljudima s ADHD-om je taj da društvo ne vrednuje razlike u njihovom temperamentu i osobnosti“. Na čestice su ispitanici odgovarali na 4-stupanjskoj ljestvici Likertovog tipa od 1 (*u potpunosti se slažem*) do 4 (*u potpunosti se ne slažem*).

Avramidis i sur. (2000) mjerili su tri komponente stavova (kognitivnu, afektivnu i konativnu komponentu) učitelja o inkluzivnom obrazovanju. Kognitivnu komponentu, dakle uvjerenja učitelja, autori su mjerili kroz 12 čestica preuzetih i prilagođenih iz skale naslovljene *Opinions Relative to Mainstreaming Scale* (ORM) koju je prethodno kreirala Larrivee (1982, prema Avramidis i sur., 2000). Takva izvorna skala sastojala se od 5 faktora s ukupno 26 čestica, no Avramidis i sur. (2000) preuzeli su samo dva faktora („Opća filozofija inkluzije“ i „Akademski i socijalni razvoj uključenog učenika“) s ukupno 12 čestica. Neke od čestica glasile su „Inkluzija nudi interakciju miješanih grupa što jača razumijevanje i prihvaćanje različitosti“, „Izolacija u posebnim razredima ima negativne učinke na socijalni i emocionalni razvoj učenika s posebnim potrebama“, „Izazov uključenosti u redoviti razred jača akademski razvoj učenika s posebnim potrebama“. Ispitanici su kroz takve čestice iskazivali svoja uvjerenja na 5 stupnjeva skale Likertovog tipa, od 1 (*u potpunosti se slažem)* do 5 (*u potpunosti se ne slažem)*.

Mahat (2008) je kreirao skalu naslovljenu *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale* (MATIES) kojom su se kroz 18 čestica u tri dimenzije (afektivna, kognitivna i bihevioralna) mjerili učiteljski stavovi o fizičkoj, društvenoj i kurikularnoj komponenti inkluzivnog obrazovanja. Kognitivnom komponentom mjerile su se učiteljske percepcije i uvjerenja o inkluzivnom obrazovanju te se takva komponenta sastojala od šest čestica, a neke od njih su glasile „Vjerujem da učenike s teškoćama treba poučavati u posebnim školama“, „Vjerujem da inkluzija jača društveno prihvatljivo ponašanje svih učenika“, „Vjerujem da učenike s teškoćama treba odvojiti, jer je preskupa prilagodba fizičkog okruženja škole“. S takvim česticama ispitanici su iskazivali svoje (ne)slaganje kroz 6-stupanjsku skalu Likertovog tipa od *u potpunosti se slažem* do *u potpunosti se ne slažem*. Pouzdanost svake supskale bila je vrlo dobra. Cronbachova alpha

za kognitivnu komponentu stavova iznosila je α=,77, za afektivnu α=,78, a za bihevioralnu α=,91 što su vrlo zadovoljavajuće vrijednosti.

Ohan i sur. (2008) su jednim dijelom svojeg istraživanja ispitivali uvjerenja i percepcije učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om i njihovog učinka na proces poučavanja. Ovaj rad je istaknut, jer su autori koristili specifičnu metodu pri čemu su ispitanici prije svega čitali vinjete u kojima su opisani učenici s ADHD-om, a nakon toga su iskazivali svoja uvjerenja i percepcije. Nakon čitanja vinjeta ispitanici su za područje uvjerenja odgovarali na tri pitanja koja glase „Koliko bi učenik bio ometajući u vašem razredu?“, „Koliko bi ponašanje učenika bilo ometajuće za odnose s vršnjacima?“, „Koliko biste bili samopouzdani u regulaciji učenikova ponašanja?“. Na 9-stupanjskoj skali Likertovog tipa učitelji su davali odgovore u rasponu od *uopće ne* do *ekstremno*. Ohan je i u drugome navratu (Ohan i sur., 2011) također koristio vinjete u okviru kojih je bio opisan učenik s oblicima ponašanja karakterističnima za ADHD. Nakon pročitanih vinjeta ispitanici su odgovarali na 11 pitanja koja se dijele u četiri skupine, a u kontekstu uvjerenja najrelevantnija su prva tri pitanja koja glase „Koliko su ozbiljni problemi u ponašanju učenika?“, „Koliko je vjerojatno da će učenik poremetiti ili ometati disciplinu u učionici?“, „Koliko ponašanje učenika remeti njegove prijateljske odnose?“. Ukupna vrijednost Cronbach alphe za navedena tri pitanja iznosila je α=,79.

Mulholland (2016) je kreirala skalu kojom je moguće mjeriti specifična znanja i uvjerenja o ADHD-u te ju je naslovila *ADHD-specific knowledge and attitudes of teachers* (ASKAT) koja se sastoji od četiri komponente. U kontekstu ove disertacije je zanimljiva treća supskala – instrument za mjerenje stavova – SASA. U okviru SASA-e nakon provedene eksploratorne i konfirmatorne faktorske analize 30 čestica grupiralo se u pet faktora. Vrijednosti Cronbach alphe svakog faktora kretao se u rasponu od α=,77 do α=,89. Neke od čestica su glasile „Učenici s ADHD-om uzrokuju mi stres“, „ADHD jača moje vještine poučavanja“, „Učenici s ADHD-om su nepristojni“, „Ponašanja povezana s ADHD-om iritiraju sve u razredu“.

Deng i sur. (2016) kreirali su instrument naslovljen *Inclusive Teachers Competency Questionnaire* (ITCQ). Skala je imala četiri faktora od kojih je jedan naslovljen „Stavovi i uvjerenja“. Cronbach alpha za supskalu stavova i uvjerenja iznosila je α=,87 što je vrlo zadovoljavajuća razina pouzdanosti skale. Faktor „Stavovi i uvjerenja“ sastojao se od pet čestica, a neke od njih su glasile: „Redovite škole obvezuju se razvijati primjereno obrazovanje za sve učenike, uključujući i učenike s teškoćama“, „Podržavam nastojanja svoje škole da provede inkluzivno obrazovanje“, „Inkluzivno obrazovanje učenika s teškoćama u redoviti razred promiče razvoj njihovih kolega bez teškoća“.

González-Gil i sur. (2019) razvili su *Questionnaire to evaluate teacher training for inclusion* (CEFI-R) koji se sastojao od četiri faktora s ukupno 19 čestica. U kontekstu ove disertacije najzanimljiviji je faktor „Koncepcija različitosti“ koji se sastojao od pet čestica koje glase „Ne preferiram imati ih u razredu“, „Ometaju učenje drugih učenika“,

„Ne mogu pratiti kurikulum“, „Povećavaju učiteljsko opterećenje“, „Ne bismo trebali prihvatiti učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovite razrede dok ne dobijemo adekvatno osposobljavanje o toj temi“. Cronbach alpha za cijeli instrument iznosila je α=,79, a za faktor „Koncepcija različitosti“ α=,72. Rojo-Ramos i sur. (2022) učinili su reviziju navedenog instrumenta. I u ovome slučaju dobiveno je četverofaktorsko rješenje, no sa ukupno 17 čestica. Analizom pouzdanosti faktora „Koncepcija različitosti“ utvrđena je visoka vrijednost Cronbachove alphe (α=,94).

Saloviita (2019a) je mjerio uvjerenja učitelja o učenicima s pet vrsta različitih teškoća među kojima je i ADHD. Za svaku od pet vrsta teškoća ispitanici su zasebno procjenjivali pet tvrdnji na skali Likertovog tipa (1 – *u potpunosti se ne slažem*, 5 – *u potpunosti se slažem*, s neutralnim srednjim odgovorom). Za svaku tvrdnju izračunate su razine Cronbachove alphe (α): „Spreman/na sam prihvatiti u svom razredu učenika (s navedenim specifičnim potrebama“ (α=,80); „Učenik (s navedenim specifičnim potrebama) uzrokuje dodatni posao za učitelja“ (α=,81); „Posebni razredni odjel najbolje je mjesto za učenika (s navedenim specifičnim potrebama“; α=,69).

Jedan od relevantnijih instrumenata u kontekstu uvjerenja učitelja o učenicima s ADHD-om svakako je *ADHD-School-expectation Questionnaire* (ASE; Dort i sur., 2020). Takvom skalom autori su mjerili znanje učitelja o samom ADHD-u, uvjerenja učitelja o ADHD-u te poznavanje učinkovitosti intervencija za rad s učenicima s ADHD-om. Supskala uvjerenja sastojala se od šest faktora, od kojih su četiri bila relevantna – „Uvjerenja o pozitivnim oblicima ponašanja učenika s ADHD-om“, „Uvjerenja o negativnim oblicima ponašanja učenika s ADHD-om“, „Uvjerenja o iznimno pozitivnim oblicima ponašanja učenika s ADHD-om“, „Uvjerenja o iznimno negativnim oblicima ponašanja učenika s ADHD-om“. Ukupna vrijednost Cronbach alphe za supskalu kognitivne komponente iznosila je α=,85. Konačna verzija supskale koja mjeri uvjerenja učitelja o (iznimno) pozitivnim i (iznimno) negativnim oblicima ponašanja učenika s ADHD-om sastojala se od 27 čestica koje ispitanici procjenjuju na 6-stupanjskoj vizualno-analognoj skali (VAS). Neke od čestica glasile su „Zaboravljiv je“, „Discipliniran je“, „Pretjerano priča“, „Kreativan je“.

Xin i sur. (2025) također su razvili skalu uvjerenja učitelja u inkluzivnom okruženju koja se izvorno naziva *Inclusive Teachers' Beliefs Scale* (ITBS). Skala je imala 30 inicijalnih čestica raspoređenih u tri kategorije na način da osam čestica sadržajno opisuju uvjerenja o učenicima s teškoćama, devet čestica uvjerenja o učiteljima te 13 čestica uvjerenja o inkluzivnom poučavanju. Čestice su započinjale tvrdnjom „Ja vjerujem da…“, a odgovori na čestice su kreirani u obliku 6-stupanjske skale Likertovog tipa od 1 (*uopće se ne slažem*) do 6 (*u potpunosti se slažem*). Na 725 ispitanika provedeno je istraživanje na način da je slučajnim dijeljenjem baza podijeljena na dva dijela – 366 u prvoj bazi i 359 u drugoj bazi. Analizom pouzdanosti utvrđena je dobra razina pouzdanosti skale (α=,81). Četiri čestice koje su zadržane u okviru faktora „Uvjerenja o učenicima s teškoćama“ glase: „Učenici s teškoćama mogu napredovati kroz sudjelovanje u nastavnim aktivnostima tijekom vremena“, „Učenici s teškoćama mogu aktivno

sudjelovati u nastavnim aktivnostima uz prilagodbu nastave“, „Svaki učenik, bez obzira ima li teškoće ili ne, ima individualne razlike“, „Zadržavam pozitivna očekivanja za razvoj učenika s teškoćama“.

Sažeti prikaz svih opisanih skala iz međunarodne literature prikazan je u Tablici 40.

Tablica 40

Obilježja skala kojima se mjere uvjerenja učitelja u inkluzivnom kontekstu u svijetu

Autori i godina	Zemlja istraživanja	Metodološki dizajn	Uzorak (N)	Instrumenti
Schumm, J., Vaughn, S., Gordon, J., & Rothlein, L. (1994)	SAD	Kvantitativno (anketa)	N= 90 učitelja	*The Teachers' Beliefs and Attitudes To wards Planning for Mainstreamed Students (TBAP)*
Couture, C., Royer, E., Dupuis, F. A., & Potvin, P. (2003)	Kanada, Ujedinjeno Kraljevstvo	Kvantitativno (anketa)	Kanada N=340; Ujedinjeno Kraljevstvo N=215	*Attention Deficit Hyperactivity Orientation Scale (ADHDOS)*
Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000)	Ujedinjeno Kraljevstvo	Kvantitativno (anketa)	N=135	*Opinions Relative to Mainstreaming (ORM) scale*
Mahat, M. (2008)	Australija	Kvantitativno	N=111	*Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale (MATIES)*
Ohan, J. L., Cormier, N., Hepp, S. L., Visser, T. A., & Strain, M. C. (2008)	Australija	Kvantitativno	N=140	*Vinjete s procjenama*
Mulholland, S. (2016)	Australija	Kvantitativno	N=596	*ADHD-specific knowledge and attitudes of teachers (ASKAT)*
Deng, M., Wang, S., Guan, W., & Wang, Y. (2016)	Kina	Kvantitativno	Studija 1: N=194 Studija 2: N=311	*ITCQ – Inclusive Teachers' Competency Questionnaire*
González Gil, F., Martín Pastor, M. E., Orgaz Baz, M. B., & Poy Castro, R. (2019)	Španjolska	Kvantitativno	N=202	*CEFI-R – upitnik za procjenu edukacije učitelja za inkluziju (4 područja)*
Saloviita, T. (2019b)	Finska	Kvantitativno	N=1 456	*TAIS – Teachers' Attitudes toward Inclusive Education Scale*
Dort, M., Strelow, A. E., Schwinger, M., & Christiansen, H. (2020)	Njemačka	Kvantitativno	N=1 794	*The ADHD School Expectation Questionnaire (ASE)*
Xin, W., Liu, C., Yao, X., Lu, M., & Bu, H. (2025)	Kina	Kvantitativno	Ukupno N=725	*ITBS – Inclusive Teachers' Beliefs Scale*

4.2.1.4.2. U Hrvatskoj

Međimorec Grgurić i sur. (2014) su za mjerenje stavova nastavnika o integraciji učenika s ADHD-om u redovitim strukovnim školama razvile Skalu stavova o uspješnosti integracije (SUI). Nakon redukcije čestica dobivena je interpretabilna šestofaktorska struktura s 22 čestice. Faktori koji su izlučeni naslovljeni su „Potreba za stručnom podrškom nastavnicima u integraciji", „Pesimizam za uspješnu integraciju", „Doživljaj kompetentnosti za integraciju", „Percipirana vršnjačka ne-integriranost", „Odbacivanje učenika s teškoćama", „Problemi suradnje s roditeljima". Skala stavova o uspješnosti integracije pokazala je stabilnu, konceptualno jasnu šestfaktorsku strukturu.

Autorice Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) kreirale su Upitnik o procjeni inkluzivne odgojno-obrazovne prakse u predškolskom i osnovnoškolskom sustavu odgoja i obrazovanja. Upitnik ima 37 čestica uz ponuđene odgovore na 5-stupanjskoj skali Likertovog tipa s vrijednostima: 1 (*nikada*), 2 (*rijetko*), 3 (*ponekad*), 4 (*često*), 5 (*redovito*). Pouzdanost upitnika je izračunata procjenom Cronbach alphe koja iznosi α=,78. Skala se sastoji se od šest faktora – (1) „Uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja", (2) „Metodičko-didaktički aspekti rada", (3) „Prihvaćanje djece s teškoćama od vršnjaka i njihovih roditelja", (4) „Kompetentnost u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima", (5) „Primjena individualiziranih odgojno-obrazovnih programa", (6) „Stručno usavršavanje i suradnja u okviru odgojno-obrazovne ustanove".

Skočić Mihić i sur. (2016) prevele su, prilagodile i validirale skalu naslovljenu *A Survey of Teachers' Opinions About the Inclusion of Children with Moderate to Severe Special Needs in General Education Settings* koju su izvorno kreirali Linn i Coelho da Silva (2014, prema Skočić Mihić i sur., 2016). Autorice (Skočić Mihić i sur., 2016) su u hrvatskoj verziji instrumenta naslovljenog Uvjerenja učitelja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja izlučile dva faktora – „Dobrobit inkluzivnog obrazovanja za učenike tipičnog razvoja" i „Dobrobit inkluzivnog obrazovanja za učenike s teškoćama". Cronbach alpha cijele skale iznosila je α=,82. Neke od čestica glasile su „Inkluzija učenika s posebnim potrebama u skladu je s vrijednostima društva", „Nije etično učenike s posebnim potrebama odvajati u posebne razrede", „Učenici s teškoćama unaprijedit će svoja obrazovna postignuća pohađanjem redovitog razreda". Na dane tvrdnje ispitanici su iskazivali svoja uvjerenja na 5-stupanjskoj skali Likertovog tipa od 1 (*uopće se ne slažem*) do 5 (*u potpunosti se slažem*).

U Hrvatskoj su specifičnu metodologiju za ispitivanje uvjerenja učitelja u inkluzivnom kontekstu koristile Bouillet i sur. (2017). Istraživanjem se kvalitativnom metodologijom ispitalo shvaćanje inkluzije i poučavanja učenika s teškoćama od strane studenata i učitelja. Primijenila se metafora kao analitičko sredstvo za razotkrivanje složenih iskustava i temeljnih uvjerenja. Sudionici su odgovarali na dvije čestice otvorenog tipa: (1) „Inkluzija učenika s teškoćama u razvoju je kao… zato što…", (2)

„Poučavanje učenika s teškoćama u razvoju je kao…zato što…“. Podaci su obrađeni induktivnom tematskom analizom kroz faze višestrukog iščitavanja i bilježenja obrazaca, inicijalnog razvrstavanja, zajedničkog definiranja i imenovanja kategorija (tema), provjeru njihove sukladnosti i učestalosti, usporedbu zastupljenosti tema u četiri skupine ispitanika te interpretaciju nalaza. Metoda metafora pritom je služila kao psihološko modeliranje koje potiče nove konceptualne uvide.

Sažeti prikaz svih opisanih skala iz nacionalne literature prikazan je u Tablici 41.

Tablica 41

Obilježja skala kojima se mjere uvjerenja učitelja u inkluzivnom kontekstu u Hrvatskoj

Autori i godina	Zemlja istraživanja	Metodološki dizajn	Uzorak (N)	Instrumenti
Međimorec Grgurić, P., Vlah, N., Baftiri, Đ., Martinić, T., & Šaka, D. (2014)	Hrvatska (Grad Zagreb)	Kvantitativno	N=568	Skale stavova nastavnika o uspješnosti integracije učenika s intelektualnim teškoćama, specifičnim teškoćama učenja, poremećajima u ponašanju i ADHD-om u redovitim strukovnim školama
Kudek Mirošević, J., & Jurčević Lozančić, A. (2014)	Hrvatska (Grad Zagreb i Sisačko-moslavačka županija)	Kvantitativno (anketa)	N=303	Upitnik o procjeni inkluzivne odgojno-obrazovne prakse u predškolskom i osnovnoškolskom sustavu odgoja i obrazovanja
Skočić Mihić, S., Gabrić, I., & Bošković, S. (2016)	Hrvatska (Primorsko-goranska i Međimurska županija)	Kvantitativno	N=274	Upitnik učiteljskih uvjerenja o inkluziji učenika s teškoćama (Teachers' Opinions about the Inclusion of Children with Moderate to Severe Special Needs in General Education Settings)
Bouillet, D., Domović, V., & Ivančević, S. (2017)	Hrvatska	Kvalitativno	N=585	Dva otvorena pitanja ("Inkluzija je kao… zato što…"; "Poučavanje učenika s teškoćama je kao… zato što…")

4.2.1.5. Skala stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Haddock i Zanna (1998) su koristili skalu otvorenog tipa (engl. *open-ended scale*) da bi njome mjerili uvjerenja o karakteristikama objekta (stereotipna uvjerenja). Ideja je bila da kroz skalu otvorenog tipa ispitanik iznese što više karakteristika i atributa koji opisuju objekt koji se procjenjuje, a zatim da uz svaki iskazani atribut pridoda jednu vrijednost od -2 (*jako negativno*) do +2 (*jako pozitivno*) uključujući i nulu (0). Takvo teorijsko i metodološko rješenje u kontekstu ispitivanja uvjerenja (učitelja) o ADHD-u

koristile su Anderson i sur. (2012; 2017). U oba istraživanja stereotipna uvjerenja su se ispitivala na način da se s 12 atributa, karakteristika ili osobina nadopuni rečenica „Učenici s ADHD-om su...“. Učitelji pripravnici najčešće su istaknuli da su učenici s ADHD-om „nepažljivi“ (f=304), a najrjeđe spominjano stereotipno uvjerenje odnosilo se na „biološke uzroke ADHD-a i oštećenja mozga“ (f=14). Učitelji koji već rade u sustavu najčešće su isticali stereotip da su takvi učenici „asocijalni i agresivni“ (f=140), dok je najmanje učitelja na svojoj listi stereotipa učenike s ADHD-om okarakteriziralo kao „različite, istaknute i uočljive“ (f=7).

U više navrata (Esses i sur., 1993, prema Haddock i Zanna, 1999; Haddock i Zanna, 1998) navelo se da je stereotipna i simbolička uvjerenja nužno mjeriti skalom otvorenog tipa. Ajzen i Fishbein (1980, prema Haddock i Zanna, 1998) su istaknuli da se samo skalama otvorenog tipa može utvrditi model istaknutih uvjerenja povezanih s procijenjenim objektom. Esses i sur. (1993, prema Haddock i Zanna, 1999) su istaknuli da je jedino na taj način moguće dobiti neočekivane odgovore (uvjerenja) o procijenjenom objektu, jer ispitanike ne ograničava nikakav okvir koji se pojavljuje u skalama zatvorenog tipa. Eagly i sur. (1994) naveli su da iskazivanje uvjerenja na skali zatvorenog tipa nudi ispitaniku neke čestice koje zapravo nisu odraz njegovog odnosa prema procijenjenom objektu, pa je sama validacija takvih čestica (koje ne oslikavaju uvjerenja ispitanika) od strane ispitanika nepouzdana. Cacioppo i Petty (1981) dodali su da je za ispitivanje uvjerenja i kognitivnih odgovora najprikladnije koristiti proceduru liste misli (engl. *the thought-listing procedure*) što je moguće mjeriti samo skalama otvorenog tipa čime se postiže značajnija razina pouzdanosti i valjanosti skale.

U kontekstu ove disertacije, značajno je apostrofirati da su se skale zatvorenog tipa koje su korištene u ovom istraživanju razvile upravo na temelju čestica iz skale otvorenog tipa koje su u svojem istraživanju dobile Anderson i sur. (2017) pa se takvim postupkom nastojalo izbjeći prethodno spomenuta problematika skala zatvorenog tipa pri procjeni uvjerenja. Još jedan način umanjivanja manjkavosti skala zatvorenog tipa pri ispitivanju uvjerenja je dodavanje pitanja otvorenog tipa kako bi se buduće skale unaprijedile česticama koje oslikavaju stereotipna i simbolička uvjerenja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om u hrvatskom kontekstu. To je učinjeno pri provedbi predistraživanja u okviru izrade ove disertacije, jer su Anderson i sur. (2017) istraživanje proveli u Australiji. Hrvatska i Australija razlikuju se na mnogim područjima, a posebno relevantna područja u kontekstu ovoga istraživanja su kulturološka i obrazovna razina s obzirom da su ta dva područja ključna prilikom kreiranja uvjerenja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om. U predistraživanju je za područje stereotipnih uvjerenja uputa u kontekstu dodatnog postavljenog pitanja glasila: „U nastavku dodajte još neku karakteristiku učenika s ADHD-om, a koja nije spomenuta u prethodnim tvrdnjama“. Odgovori ispitanika su u pojedinim slučajevima specifičnije opisivali pojedinu česticu koju su ponudili australski ispitanici, ali nisu opisivali ništa dodatno što već nije spomenuto u česticama australskih ispitanika te se s namjerom umanjivanja opterećenja ispitanika nisu uključivale dodatne čestice u glavno istraživanje. Primjerice, u kontekstu

stereotipnih uvjerenja australski ispitanici su ponudili odgovor da su učenici s ADHD-om „pretjerano stigmatizirani“, dok su hrvatski učitelji iskazali uvjerenja tvrdnjama kao što su „imaju osjećaj stigmatizacije“ ili „prkosni zbog stigme“. S obzirom na navedeno te u svrhu manjeg opterećivanja ispitanika i namjere izbjegavanja osipanja ispitanika, odlučeno je da se čestice ponuđene od strane hrvatskih ispitanika neće dodatno uključivati u inicijalne verzije skala u predistraživanju.

Na temelju odgovora iz istraživanja Anderson i sur. (2017) kreirano je 56 inicijalnih čestica buduće skale zatvorenog tipa kojom će se mjeriti stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om u hrvatskom kontekstu (Tablica 42). S obzirom da su nakon nadopunjavanja rečenica Haddock i Zanna (1998) te Anderson i sur. (2017) od ispitanika zatražili da svojim odgovorima pridaju jednu od pet ponuđenih vrijednosti, odlučeno je da će se kreirati skale zatvorenog tipa (engl. *closed-ended scale*) s 5-stupanjskom ljestvicom Likertovog tipa (1 – *uopće se ne slažem*, 2 – *ne slažem se*, 3 – *niti se slažem niti ne slažem*, 4 – *slažem se*, 5 – *u potpunosti se slažem*; Tablica 42).

Tablica 42

Inicijalna verzija Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om prije procesa validacije

Učenici s ADHD-om (su):	1 uopće se ne slažem	2 ne slažem se	3 niti se slažem niti se ne slažem	4 slažem se	5 u potpunosti se slažem
1. antisocijalni.					
2. agresivni.					
3. impulzivni.					
4. hiperaktivni.					
5. nepažljivi.					
6. emotivni.					
7. opsesivni.					
8. rastreseni.					
9. imaju različite potrebe za učenjem.					
10. inteligentni.					
11. kreativni.					
12. smiješni.					
13. pretjerano liječeni lijekovima.					
14. pretjerano izloženi novim dijagnozama.					
15. pretjerano stigmatizirani.					
16. glasni.					
17. pretjerano brbljavi.					
18. nekontroliranog ponašanja.					
19. opiru se pravilima.					
20. neorganizirani.					
21. neuredni.					
22. zaboravni.					
23. ometaju druge.					

24. nadareni.
25. izazovni za poučavanje.
26. društveni.
27. simpatični.
28. sanjare.
29. traže pozornost.
30. imaju tjelesne probleme.
31. imaju teškoće mentalnog zdravlja.
32. povučeni.
33. neshvaćeni.
34. pogrešno dijagnosticirani.
35. određeni spolom.
36. takvi zbog lošeg roditeljskog odgoja.
37. takvi zbog niskog socioekonomskog statusa.
38. takvi zbog neadekvatnih stilova roditeljstva.
39. narušavaju mir.
40. uobičajeni.
41. osjetljivi na okolinu.
42. osjetljivi na prehranu.
43. osjetljivi na vremenske uvjete.
44. osjetljivi na buku.
45. osjetljivi na svjetlo.
46. daju sve od sebe.
47. normalni/kao i svi drugi učenici.
48. imaju teškoće sa spavanjem.
49. bljedunjavi.
50. mršavi.
51. loše se hrane.
52. drugačiji.
53. upadljivi.
54. primjetni.
55. lijekovi im pomažu.
56. biološki uzrok/oštećenje mozga.

Za inicijalnu analizu psihometrijskih karakteristika nove skale provedeni su inicijalni testovi pa je Bartlettov test sferičnosti pokazao da je baza podataka bila pogodna za provođenje faktorske analize, $\chi^2(1540)=10682{,}332$, $p<{,}001$. Također, ukupna Kaiser-Meyer-Olkin mjera adekvatnosti uzorka svih čestica bila je vrlo dobra (prema Hutchenson i Sofroniou, 1999, prema Field, 2009), KMO=,874 (Tablica 43).

Tablica 43

Bartlettov test sferičnosti i Kaiser-Meyer-Olkin mjera adekvatnosti uzorka za eksploratornu faktorsku analizu Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Bartlettov test sferičnosti			Kaiser-Meyer-Olkin test
χ^2	df	p	MSA
10682,332	1540	< ,001	,874

χ^2- hi kvadrat test, df – stupnjevi slobode, p – statistička značajnost testa, MSA – mjera adekvatnosti uzorka

Sa uzorkom od 339 učitelja osnovne škole u svrhu definiranja broja relevantnih faktora provedena je eksploratorna faktorska analiza Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om na svih 56 čestica. Od 56 inicijalnih čestica, većina (k=47) ih je bila negativnog konteksta pa su čestice pozitivnog konteksta (k=9) obrnuto kodirane („Učenici s ADHD-om su emotivni“, „Učenici s ADHD-om su inteligentni“, „Učenici s ADHD-om su kreativni“, „Učenici s ADHD-om su smiješni“, „Učenici s ADHD-om su nadareni“, „Učenici s ADHD-om su društveni“, „Učenici s ADHD-om su simpatični“, „Učenici s ADHD-om su uobičajeni“, „Učenici s ADHD-om su normalni kao i svi drugi učenici“).

Prema Guttman-Kaiserovom kriteriju ekstrahirano je 6 faktora. Karakteristični korijeni faktora redom su iznosili 11,869, 5,609, 5,140, 2,431, 1,994, 1,675, a njima je objašnjeno 45,3 % (12,8 %, 8,3 %, 7,8 %, 6,1 %, 5,5 % i 4,9 %) ukupne varijance. U ovome slučaju uočena je hiperfaktorizacija koja je vrlo česta pri korištenju Guttman-Kaiserova kriterija pa faktori koji objašnjavaju manje od 6 % ukupne varijance, nisu se definirali relevantnima. Stoga, relevantna su četiri ekstrahirana faktora (Tablica 44).

Tablica 44

Faktorske karakteristike Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

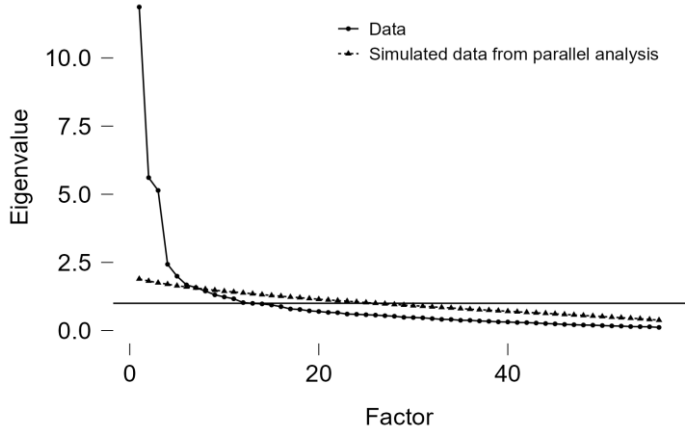
	Karakteristični korijen	Proporcija objašnjene varijance	Proporcija objašnjene varijance (kumulativno)
Faktor 1	11,869	,128	,128
Faktor 2	5,609	,083	,210
Faktor 3	5,140	,078	,288
Faktor 4	2,431	,061	,349
Faktor 5	1,994	,055	,405
Faktor 6	1,675	,049	,453

No, nalaz o četiri relevantna faktora nije potvrđen Cattellovim grafičkim prikazom opadanja vrijednosti karakterističnih korijena temeljenom na paralelnoj analizi.

Grafičkim prikazom uočena su tri relevantna faktora (Slika 8). Tri faktora korištena su u daljnjoj analizi.

Slika 8

Cattellov grafički prikaz opadanja vrijednosti karakterističnih korijena temeljen na paralelnoj analizi u kontekstu Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



Analiza glavnih komponenti provedena je na istoj skupini ispitanika (N=339). Definicijom broja faktora kroz eksploratornu faktorsku analizu, omogućeno je ručno definiranje broja komponenti (k=3) u analizi glavnih komponenti pri čemu su u analizu uključene sve inicijalne varijable (k=56). Analiza glavnih komponenti je provedena uz kosokutnu oblimin rotaciju faktorskih osi zbog teorijske pretpostavke da među komponentama postoji korelacija. Karakteristični korijeni komponenti redom su iznosili 11,869, 5,609 i 5,140, a njima je objašnjeno 40,4 % (16,2 %, 14,1 %, 10,0 %) ukupne varijance (Tablica 45).

Tablica 45

Komponentne karakteristike Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

	Karakteristični korijen	Proporcija objašnjene varijance	Proporcija objašnjene varijance (kumulativno)
Komponenta 1	11,869	,162	,162
Komponenta 2	5,609	,141	,303
Komponenta 3	5,140	,100	,404

Teorijska pretpostavka da među komponentama postoji korelacija, potvrđena je korelacijskom matricom (r_{1-2}=,27) čime je opravdano korištenje kosokutne oblimin rotacije faktorskih osi u analizi glavnih komponenti (Tablica 46).

Tablica 46

Korelacije komponenti Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Komponente	1	2	3
1. Komponenta 1	-		
2. Komponenta 2	,27	-	
3. Komponenta 3	-,03	-,05	-

Od 56 inicijalnih čestica, 9 čestica nisu iskazala komponentna zasićenja iznad ,4 niti na jednoj komponenti te su isključene iz daljnje analize („Učenici s ADHD-om su antisocijalni“, „Učenici s ADHD-om su agresivni“, „Učenici s ADHD-om su opsesivni“, „Učenici s ADHD-om su smiješni“, „Učenici s ADHD-om su pretjerano stigmatizirani“, „Učenici s ADHD-om su neshvaćeni“, „Učenici s ADHD-om su uobičajeni“, „Učenici s ADHD-om su osjetljivi na okolinu“, „Učenicima s ADHD-om lijekovi pomažu“; Tablica 47).

Tablica 47

Komponentna struktura trokomponentnog rješenja Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Učenici s ADHD-om (su)...	Komponentna zasićenja (λ)			
	Komponenta 1	Komponenta 2	Komponenta 3	Unikvitet (u^2)
1. antisocijalni.				,795
2. agresivni.				,604
3. impulzivni.	**,638**			,602
4. hiperaktivni.	**,749**			,459
5. nepažljivi.	**,669**			,560
6. emotivni.			,497	,673
7. opsesivni.				,694
8. rastreseni.	**,593**			,616
9. imaju različite potrebe za učenjem.	,367		-,475	,642
10. inteligentni.			**,736**	,452
11. kreativni.			**,703**	,501
12. smiješni.				,844
13. pretjerano liječeni lijekovima.		,541		,714
14. pretjerano izloženi novim dijagnozama.		,504		,736

Učenici s ADHD-om (su)...	Komponentna zasićenja (λ)			
	Komponenta 1	Komponenta 2	Komponenta 3	Unikvitet (u^2)
15. pretjerano stigmatizirani.				,727
16. glasni.	**,755**			,433
17. pretjerano brbljavi.	**,723**			,473
18. nekontroliranog ponašanja.	**,779**			,402
19. opiru se pravilima.	**,764**			,407
20. neorganizirani.	**,692**			,494
21. neuredni.	**,594**			,597
22. zaboravni.	**,573**			,598
23. ometaju druge.	**,850**			,300
24. nadareni.			**,650**	,566
25. izazovni za poučavanje.	,320		-,462	,685
26. društveni.			**,623**	,604
27. simpatični.			**,671**	,545
28. sanjare.			-,516	,678
29. traže pozornost.	,524		-,309	,570
30. imaju tjelesne probleme.		**,604**		,611
31. imaju teškoće mentalnog zdravlja.		**,623**		,546
32. povučeni.		**,625**		,614
33. neshvaćeni.				,746
34. pogrešno dijagnosticirani.		,584		,665
35. određeni spolom.		**,624**		,615
36. takvi zbog lošeg roditeljskog odgoja.		,541	,392	,547
37. takvi zbog niskog socioekonomskog statusa.		,619	,328	,522
38. takvi zbog neadekvatnih stilova roditeljstva.		,513	,340	,598
39. narušavaju mir.	**,678**			,455
40. uobičajeni.				,834
41. osjetljivi na okolinu.				,668
42. osjetljivi na prehranu.		**,662**		,496
43. osjetljivi na vremenske uvjete.		**,511**		,547
44. osjetljivi na buku.		**,503**		,605
45. osjetljivi na svjetlo.		**,556**		,577
46. daju sve od sebe.	,330		,578	,543
47. normalni/kao i svi drugi učenici.			,555	,657
48. imaju teškoće sa spavanjem.		,477		,655
49. bljedunjavi.		**,638**		,596
50. mršavi.		**,629**		,584
51. loše se hrane.		**,606**		,564
52. drugačiji.	,408	,353		,633
53. upadljivi.	**,570**			,552
54. primjetni.	**,611**			,561

Učenici s ADHD-om (su)...	Komponentna zasićenja (λ)			
	Komponenta 1	Komponenta 2	Komponenta 3	Unikvitet (u^2)
55. lijekovi im pomažu.				,788
56. biološki uzrok/oštećenje mozga.		**,558**		,631

Uočene su čestice koje imaju komponentno zasićenje na jednoj komponenti iznad ,4, a na drugoj iznad ,3 te je prema tome kriteriju iz daljnje analize isključeno osam čestica („Učenici s ADHD-om traže pozornost“ (**λ**=,524 i **λ**=-,309), „Učenici s ADHD-om su drugačiji“ (**λ**=,408 i **λ**=,353), „Učenici s ADHD-om su takvi zbog niskog socioekonomskog statusa“ (**λ**=,619 i **λ**=,328), „Učenici s ADHD-om su takvi zbog lošeg roditeljskog odgoja“ (**λ**=,541 i **λ**=,392), „Učenici s ADHD-om su takvi zbog neadekvatnih stilova roditeljstva“ (**λ**=,513 i **λ**=,340), „Učenici s ADHD-om daju sve od sebe“ (**λ**=,330 i **λ**=,578), „Učenici s ADHD-om imaju različite potrebe za učenjem“ (**λ**=,367 i **λ**=-,475), „Učenici s ADHD-om su izazovni za poučavanje“ (**λ**=,320 i **λ**=-,462; Tablica 47).

U ovome slučaju, odabran je kompromis između dvije predložene granične vrijednosti unikviteta te su iz daljnje analize isključene sve čestice koje iskazuju unikvitet veći od ,65. U prvoj komponenti nema takvih čestica, u drugoj komponenti identificirane su četiri takve čestice: „Učenici s ADHD-om su pogrešno dijagnosticirani“ (u^2=,665), „Učenici s ADHD-om su pretjerano liječeni lijekovima“ (u^2=,714), „Učenici s ADHD-om su pretjerano izloženi novim dijagnozama“ (u^2=,736), „Učenici s ADHD-om imaju teškoće sa spavanjem“ (u^2=,655). Iz treće komponente prema istom kriteriju isključene su tri čestice („Učenici s ADHD-om su normalni/kao i svi drugi učenici“ (u^2=,657), „Učenici s ADHD-om sanjare“ (u^2=,678), „Učenici s ADHD-om su emotivni“ (u^2=,673), a četvrta čestica (Učenici s ADHD-om su izazovni za poučavanje (u^2=,685) je već prethodno isključena po kriteriju komponentnog zasićenja na dvije komponente, no nužno je naglasiti da ima i unikvitet veći od ,65. Čestica „Učenici s ADHD-om su određeni spolom“ sadržajno nije jasna pa je i ona isključena iz daljnje analize (Tablica 48).

Tablica 48

Komponentna struktura Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om nakon isključivanja čestica prema kriterijima razine komponentnih zasićenja i razine unikviteta

Učenici s ADHD-om (su)...	Komponentna zasićenja (λ)			
	Komponenta 1	Komponenta 2	Komponenta 3	Unikvitet (u^2)
23. ometaju druge.	**,850**			,300
18. nekontroliranog ponašanja.	**,779**			,402
19. opiru se pravilima.	**,764**			,407

Učenici s ADHD-om (su)...	Komponentna zasićenja (λ)			
	Komponenta 1	Komponenta 2	Komponenta 3	Unikvitet (u^2)
16. glasni.	**,755**			,433
4. hiperaktivni.	**,749**			,459
17. pretjerano brbljavi.	**,723**			,473
20. neorganizirani.	**,692**			,494
39. narušavaju mir.	**,678**			,455
5. nepažljivi.	**,669**			,560
3. impulzivni.	**,638**			,602
54. primjetni.	**,611**			,561
21. neuredni.	**,594**			,597
8. rastreseni.	**,593**			,616
22. zaboravni.	**,573**			,598
53. upadljivi.	**,570**			,552
42. osjetljivi na prehranu.		**,662**		,496
49. bljedunjavi.		**,638**		,596
50. mršavi.		**,629**		,584
32. povučeni.		**,625**		,614
31. imaju teškoće mentalnog zdravlja.		**,623**		,546
51. loše se hrane.		**,606**		,564
30. imaju tjelesne probleme.		**,604**		,611
56. biološki uzrok/oštećenje mozga.		**,558**		,631
45. osjetljivi na svjetlo.		**,556**		,577
43. osjetljivi na vremenske uvjete.		**,511**		,547
44. osjetljivi na buku.		**,503**		,605
10. inteligentni.			**,736**	,452
11. kreativni.			**,703**	,501
27. simpatični.			**,671**	,545
24. nadareni.			**,650**	,566
26. društveni.			**,623**	,604

Dakle, nakon provedbe eksploratorne faktorske analize i analize glavnih komponenti, izlučene su tri komponente s ukupno 31 česticom raspoređene tako da se u prvoj komponenti nalazilo 15 čestica, u drugoj komponenti 11 čestica, a u trećoj pet čestica (Tablica 48). No, sadržajnom analizom utvrđeno je da čestice prve komponente ne oslikavaju stereotipna uvjerenja nego simptome ADHD-a. Razlog isključivanja toga faktora je da su takve tvrdnje znanstveno utvrđene činjenice posredstvom kojih ne bi bilo moguće mjerenje stereotipnih uvjerenja, nego znanja učitelja o karakteristikama ADHD-a, a razlika između znanja i uvjerenja jasno je elaborirana u uvodnim poglavljima ovoga rada. Stoga je prva komponenta isključena iz daljnje analize.

U nastavku analize korištena je skala čije su čestice raspoređene u dvije komponente – prva komponenta sačinjena je od 11 čestica, a druga se sastojala od pet čestica (Tablica 49).

Tablica 49

Komponentna struktura s komponentnim zasićenjima i unikvitetima čestica Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om nakon isključivanja prve komponente

Učenici s ADHD-om (su)...	Komponentna zasićenja		Unikvitet (u^2)
	UFSIH-ADHD	UPPSO-ADHD	
42. osjetljivi na prehranu.	**,662**		,496
49. bljedunjavi.	**,638**		,596
50. mršavi.	**,629**		,584
32. povučeni.	**,625**		,614
31. imaju teškoće mentalnog zdravlja.	**,623**		,546
51. loše se hrane.	**,606**		,564
30. imaju tjelesne probleme.	**,604**		,611
56. biološki uzrok/oštećenje mozga.	**,558**		,631
45. osjetljivi na svjetlo.	**,556**		,577
43. osjetljivi na vremenske uvjete.	**,511**		,547
44. osjetljivi na buku.	**,503**		,605
10. inteligentni.		**,736**	,452
11. kreativni.		**,703**	,501
27. simpatični.		**,671**	,545
24. nadareni.		**,650**	,566
26. društveni.		**,623**	,604

UFSIH-ADHD – Stereotipna uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om, UPPSO-ADHD – Stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

Prvom komponentom iskazivala su se uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti. Ghanizadeh (2010) u zaključcima svoje metaanalize navodi da tema senzornog funkcioniranja i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om nije dovoljno istražena. Autor donosi zaključke na temelju pregledane literature da su djeca s ADHD-om nešto slabija u senzornom rezoniranju od djece tipičnog razvoja, ali zaključci o slaboj istraženosti teme potencijalni su uzrok razvoja stereotipa o toj temi. Još jedan preduvjet za razvoj stereotipa o toj temi je ambivalentnost nalaza na tom području. Lane i sur. (2010; 2019) navode da je ADHD povezan s nešto drugačijim senzornim funkcioniranje u usporedbi s djecom tipičnog razvoja, no navode da je potrebno još istraživanja na tome području. Ibrahimi i sur. (2025) su otkrili specifičan senzorno–kognitivni profil djece s ADHD-om, obilježen izraženim okulomotornim deficitima, ali i nadprosječnom slušnom obradom. Takav nalaz pretpostavlja nemogućnost donošenja generalnog zaključka o deficitima učenika s ADHD-om na području fizičko-senzorne

inferiornosti. U kontekstu nastanka stereotipa, važno je naglasiti da autori (Ibrahimi i sur., 2025) upozoravaju da se ovi nalazi odnose samo na ovu skupinu ispitanika i da se bez dodatne provjere ne bi smjeli generalizirati na cijelu populaciju djece s ADHD-om. U kontekstu fizičkog izgleda djece s ADHD-om, nalazi su također neujednačeni i ne govore u prilog postojanju jasnog, prepoznatljivog izgleda djece s ADHD-om. Cortese i sur. (2016) na temelju metaanalize donose zaključke da djeca s ADHD-om imaju višu tjelesnu masu u usporedbi s djecom tipičnog razvoja, dok Halt i sur. (2023) takve razlike nisu utvrdili u svojem istraživanju. Općenito, tjelesne razlike koje se nalaze na razini skupina nisu dovoljno velike ni specifične da bi se koristile za dijagnostiku, nego samo ukazuju na blage populacijske trendove. To potvrđuju navodi u petom izdanju Dijagnostičkog i statističkog priručnika za duševne poremećaje (Američka psihijatrijska udruga, 2014) u kojem je istaknuto da ADHD nije povezan sa specifičnim tjelesnim obilježjima iako se mogu javiti manje tjelesne anomalije, suptilna motorička kašnjenja i blagi neurološki znaci. Takav nejasan odnos tjelesnih obilježja i ADHD-a preduvjet su za razvoj stereotipa. Prva supskala nazvana je **Skala stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om**. Akronim za ovu supskalu glasi **UFSIH-ADHD (**U – Uvjerenja, FS– Fizičko-senzorna, I – Inferiornost, H – Hipersenzibilnost, ADHD – učenici s ADHD-om)

Drugom komponentom opisivala su se stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om. Hilton i Hippel (1996) ističu da stereotipi ne moraju nužno biti negativni nego mogu biti i pozitivni. Takva pozitivna uvjerenja svakako se temelje na brojnim pozitivnim iskustvima učitelja pri radu s učenicima s takvim karakteristikama. Nije rijetkost da učenici s ADHD-om odskaču od svojega okruženja nekim svojim pozitivnim obilježjima što je preduvjet pozitivnijih uvjerenja o učenicima s ADHD-om. Bartolac (2013) sumira nalaze brojnih drugih istraživanja u kojima se ističe da su učenici s ADHD-om socijalno intuitivni (Faber Taylor i sur., 2001, prema Bartolac, 2013), a Aduen i sur. (2018) navode da nerijetko izražavaju osjećaje kad im se učini nepravda. Iskreni su (Faber Taylor i sur., 2001, prema Bartolac, 2013) i ne kalkuliraju u odnosima (Kutnohorská i Kudlová, 2018), posjeduju visoku razinu energije (Faraone i sur., 2015, prema Siebelink i sur., 2020) te iskazuju visoku razinu inicijative u socijalnim odnosima (Aduen i sur., 2018). Kutnohorská i Kudlová (2018) navode da u takvim okolnostima lako potaknu pozitivne osjećaje kod sebe i drugih učenika, posebno je to razumljivo uzme li se u obzir nalaz Sedgwick i sur. (2019, prema Siebelink i sur., 2020) koji ističu da su učenici s ADHD-om humoristični. Nadalje, učenici s ADHD-om nekonvencionalno rješavaju probleme (Kutnohorská i Kudlová, 2018) te su vrlo kreativni (White i Shah, 2006, prema Bartolac, 2013), sposobni su iznimno ekstremno se fokusirati na područje svojeg interesa (Brown, 2005, prema Bartolac, 2013), no također lako mijenjaju odluke i prilagođavaju ciljeve (Kutnohorská i Kudlová, 2018). Imaju razvijenu grubu motoriku (Faraone i sur., 2015, prema Siebelink i sur., 2020) te su vješti u korištenju informatičke tehnologije (Sedgwick i sur., 2019, prema Siebelink i sur., 2020). Druga supskala nazvana je **Skala stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim**

psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om. Akronim za ovu supskalu glasi **UPPSO-ADHD** (U – Uvjerenja, P – Pozitivna, PS – Psihosocijalna, O – Obilježja, ADHD – učenici s ADHD-om)

S obzirom na statistički značajnu negativnu, ali nisku korelaciju tih dviju supskala (r=-,18, p<,001) te različitu sadržajnu valjanost, u daljnjim analizama, uz prikaz parametara za cijelu skalu, dodatno su prikazani parametri za svaku supskalu posebno. Prva supskala objašnjava 31,5 % ukupne varijance, dok druga 19,5 % (ukupno 51,1 %).

Sa 16 preostalih čestica raspoređenih u dvije komponente (prva komponenta 11 čestica, druga komponenta pet čestica) s 339 ispitanika provedena je analiza pouzdanosti cijele skale, a onda i analiza pouzdanosti svake supskale. Pouzdanost cijele skale i supskala utvrđena je izračunavanjem Cronbachove alphe i McDonaldove omege. Vrijednost Cronbachove alphe za cijelu skalu iznosila je α=,799, a McDonaldove omege ω=,781 što implicira izvrsnu pouzdanost testirane skale. Provedena je i analiza pouzdanosti za svaku supskalu. Cronbach alpha za dvije supskale (UFSIH-ADHD, UPPSO-ADHD) bila je visokih vrijednosti ($\alpha_{UFSIH\text{-}ADHD}$=,869; $\alpha_{UPPSO\text{-}ADHD}$=,830) što pokazuje značajnu razinu pouzdanosti dviju supskala. Isto su potvrdile vrijednosti McDonaldove omege. Obje vrijednosti bile su veće od ,8 što implicira vrlo dobru pouzdanost dviju supskala ($\omega_{UFSIH\text{-}ADHD}$=,868; $\omega_{UPPSO\text{-}ADHD}$=,825; Tablica 50).

Tablica 50

Koeficijenti prve analize pouzdanosti Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Komponenta	McDonald ω	Cronbach α
STU-ADHD	,781	,799
UFSIH-ADHD	,868	,869
UPPSO-ADHD	,825	,830

STU-ADHD – Ukupna stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, UFSIH-ADHD – Stereotipna uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om, UPPSO-ADHD – Stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

S obzirom na prethodno spomenutu slabu korelaciju dviju supskala te različitu sadržajnu valjanost, provjera pouzdanosti svake čestice i korelacije čestica s ostatkom skale realizirana je za svaku supskalu posebno. Utvrđeno je da niti jedna čestica Supskale stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om ne narušava vrijednosti McDonaldove omege (ω>,840) i Cronbachove alphe (α>,840) cijele supskale. Također, korelacije svih čestica s ostatkom skale iznosile su između r=,40 i r=,72 što pretpostavlja umjerenu do visoku korelaciju čestica s ostatkom skale (Tablica 51).

Tablica 51

Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Supskale stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om

Učenici s ADHD-om (su)...	McDonald ω (ako se isključi čestica)	Cronbach α (ako se isključi čestica)	Korelacija čestice s ostatkom skale
42. osjetljivi na prehranu.	,842	,847	,72
43. osjetljivi na vremenske uvjete.	,856	,854	,63
45. osjetljivi na svjetlo.	,857	,855	,62
49. bljedunjavi.	,855	,857	,59
50. mršavi.	,856	,857	,59
44. osjetljivi na buku.	,860	,857	,58
51. loše se hrane.	,856	,857	,58
31. imaju teškoće mentalnog zdravlja.	,857	,859	,55
30. imaju tjelesne probleme.	,859	,861	,52
56. biološki uzrok/oštećenje mozga.	,863	,865	,47
32. povučeni.	,866	,869	,40

Također, utvrđeno je da niti jedna čestica Supskale stereotipnih uvjerenja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om ne narušava vrijednosti McDonaldove omege (ω>,770) i Cronbachove alphe (α>,770) cijele supskale. Također, korelacije svih čestica s ostatkom skale iznosile su od r=,58 do r=,70 što pretpostavlja umjerenu do visoku korelaciju čestica s ostatkom skale (Tablica 52).

Tablica 52

Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Supskale stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježja učenika s ADHD-om

Učenici s ADHD-om (su)...	McDonald ω (ako se isključi čestica)	Cronbach α (ako se isključi čestica)	Korelacija čestice s ostatkom skale
10. inteligentni.	,777	,777	,70
11. kreativni.	,787	,787	,66
24. nadareni.	,789	,798	,62
26. društveni.	,814	,810	,58
27. simpatični.	,817	,811	,58

Nakon analize pouzdanosti, nije isključena niti jedna čestica, pa se verzija skale koja je kasnije korištena u glavnom istraživanju sastojala od dvije supskale pri čemu se prva supskala sastojala od 11 čestica, a druga od pet čestica (Tablica 53). Tako raspoređene čestice predstavljale su preduvjet za provedbu konfirmatorne faktorske analize.

Tablica 53

Skala stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om nakon predistraživanja

Učenici s ADHD-om (su):	1 uopće se ne slažem	2 ne slažem se	3 niti se slažem niti se ne slažem	4 slažem se	5 u potpunosti se slažem
Supskala stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om					
1. osjetljivi na prehranu.					
2. bljedunjavi.					
3. mršavi.					
4. povučeni.					
5. imaju teškoće mentalnog zdravlja.					
6. loše se hrane.					
7. imaju tjelesne probleme.					
8. biološki uzrok/oštećenje mozga.					
9. osjetljivi na svjetlo.					
10. osjetljivi na vremenske uvjete.					
11. osjetljivi na buku.					
Supskala stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om					
12. inteligentni.					
13. kreativni.					
14. simpatični.					
15. nadareni.					
16. društveni.					

4.2.1.6. Skala simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

I u slučaju simboličkih uvjerenja učinjena je ista metoda kreiranja čestica kao i u slučaju stereotipnih uvjerenja. Anderson i sur. (2017) koristili su skalu otvorenog tipa (engl. *open-ended scale*) kako bi njome mjerili uvjerenja o razini promicanja ili narušavanja vrijednosti koje ispitanik njeguje (simbolička uvjerenja). Konkretnije, autorice su mjerile simbolička uvjerenja u kontekstu poučavanja učenika s ADHD-om. Na predloženu uvodnu rečenicu „Učenici s ADHD-om utječu na proces poučavanja na sljedeće načine...“ ispitanici su ispisivali 12 vrijednosti, tradicija i običaja koje procijenjeni objekt promovira ili narušava svojim djelovanjem.

Među simboličkim uvjerenjima učitelji pripravnici najčešće su isticali da učenici s ADHD-om negativno utječu na učenje drugih učenika (f=322), a najrjeđe smatraju da prisutnost učenika s ADHD-om u razredu zahtijeva dodatan profesionalni razvoj (f=15). Učitelji koji već rade u sustavu najčešće su isticali da učenici s ADHD-om zahtijevaju specifične pedagoške strategije i planiranje (f=209), a najmanje njih je smatralo da praćenje medikamentozne terapije i prehrane utječe na proces poučavanja i učenja (f=8) (Anderson i sur., 2017).

Kako bi se izbjegla problematika skale zatvorenog tipa pri mjerenju uvjerenja (što je detaljnije opisano u poglavlju skale stereotipnih uvjerenja), u predistraživanju je za područje simboličkih uvjerenja uvodna uputa dodatnog kvalitativnog propitivanja uvjerenja glasila: „U nastavku dodajte još neke od načina na koji učenici s ADHD-om utječu na nastavni proces, a koji nije spomenut u prethodnim tvrdnjama“. Kao i u slučaju mjerenja stereotipnih uvjerenja, ni u ovome slučaju ispitanici s područja Republike Hrvatske nisu dodali čestice koje su dodatno opisivale konstrukt simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Što se tiče simboličkih uvjerenja, australski ispitanici su istaknuli da učenici s ADHD-om „negativno utječu na učenje drugih učenika“ dok su hrvatski ispitanici istaknuli nešto specifičnija, ali sadržajno ista uvjerenja kao što su „poremećuju mir i koncentraciju drugih učenika“, „ometaju rad drugih učenika“.

Konačno, na temelju odgovora koje su dobili Anderson i sur. (2017), u ovoj disertaciji kreirano je 17 inicijalnih čestica skale zatvorenog tipa koje su korištene u procesu validacije buduće skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om u Hrvatskoj (Tablica 54). Čestice su korištene uz pisano dopuštenje autora. S obzirom da su nakon nadopunjavanja rečenica Haddock i Zanna (1998) te Anderson i sur. (2017) od ispitanika zatražili da svojim odgovorima pridaju jednu od pet ponuđenih vrijednosti (-2 – *jako negativno*, 1 – *negativno*, 0 – *neutralno*, 1 *pozitivno*, 2 – *jako pozitivno*), odlučeno je da će se za potrebe istraživanju u okviru ove doktorske disertacije kreirati skale zatvorenog tipa (engl. *closed-ended scale*) s 5-stupanjskom ljestvicom Likertovog tipa (1 – *uopće se ne slažem*, 2 – *ne slažem se*, 3 – *niti se slažem niti ne slažem*, 4 – *slažem se*, 5 – *u potpunosti se slažem*).

Tablica 54

Inicijalna verzija Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om prije validacije

Učenici s ADHD-om utječu na nastavni proces na sljedeće načine. . .	1 uopće se ne slažem	2 ne slažem se	3 niti se slažem niti se ne slažem	4 slažem se	5 u potpunosti se slažem
1. negativno utječu na učenje drugih učenika.					
2. zahtijevaju posebne pedagoške strategije.					
3. zahtijevaju posebno planiranje nastave.					
4. naglasak je na upravljanju ponašanjem nauštrb učenja.					
5. zahtijevaju dodatno vrijeme i pažnju učitelja.					
6. negativno utječu na učitelje – uzrok su stresa i veliko opterećenje.					
7. zahtijevaju stroga pravila i strukturu.					

8.	zahtijevaju empatiju i razumijevanje.
9.	ADHD negativno utječe na njihovo učenje.
10.	zahtijevaju stručnu procjenu.
11.	zahtijevaju podršku u školi (npr. asistenta u nastavi).
12.	zahtijevaju stručnu suradnju (npr. s roditeljima, stručnim suradnicima).
13.	prehrambeni zahtjevi.
14.	potrebni lijekovi.
15.	potrebno je pratiti uzimanje lijekova.
16.	izostaju iz škole.
17.	zahtijevaju dodatnu obuku odgojno-obrazovnih djelatnika.

Na temelju 17 čestica provedene su analize u predistraživanju u okviru ove doktorske disertacije. Za inicijalnu analizu psihometrijskih karakteristika nove skale provedeni su inicijalni testovi pa je Bartlettov test sferičnosti pokazao da je baza podataka bila pogodna za provođenje faktorske analize, $\chi^2(136)=1095{,}020$, $p<{,}001$. Također, ukupna Kaiser-Meyer-Olkin mjera adekvatnosti uzorka svih čestica bila je vrlo dobra (Hutchenson i Sofroniou, 1999, prema Field, 2009), KMO=,847 (Tablica 55).

Tablica 55

Bartlettov test sferičnosti i Kaiser-Meyer-Olkin mjera adekvatnosti uzorka za eksploratornu faktorsku analizu Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Bartlettov test sferičnosti			Kaiser-Meyer-Olkin test
χ^2	df	p	MSA
1095,020	136	< ,001	,847

χ^2- hi kvadrat test, df – stupnjevi slobode, p – statistička značajnost testa, MSA – mjera adekvatnosti uzorka

S uzorkom od 171 učitelja osnovne škole u svrhu definiranja broja relevantnih faktora provedena je eksploratorna faktorska analiza Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Teorijski je pretpostavljeno da među potencijalnim faktorima postoji korelacija pa je uz metodu najveće vjerojatnosti (eng. *maximum likelihood*) ekstrakcije faktora korištena kosokutna oblimin rotacija faktorskih osi na 17 čestica. Prema Guttman-Kaiserovom kriteriju karakterističnih korijena iznad 1,0 ekstrahirana su 2 faktora (4,921, 1,601), a njima je objašnjeno 38,4 % (21,7 %, 16,7 %) ukupne varijance (Tablica 56).

Tablica 56

Faktorske karakteristike Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Faktor	Karakteristični korijen	Proporcija objašnjene varijance	Proporcija objašnjene varijance (kumulativno)
Faktor 1	4,921	,217	,217
Faktor 2	1,601	,167	,384

Korištenje kosokutne oblimin rotacije opravdano je i matricom faktorske korelacije u kojoj je uočena umjerena korelacija između dvaju faktora (r_{1-2}=,41; Tablica 57).

Tablica 57

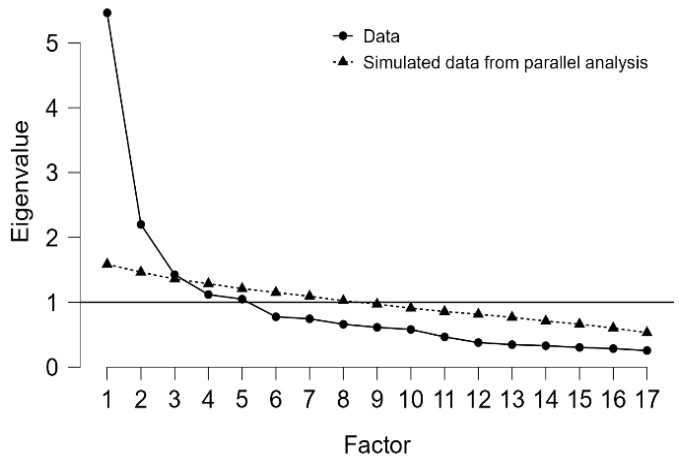
Korelacije faktora Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Faktor	1	2
1. Faktor 1	-	
2. Faktor 2	,41	-

Cattellovim grafičkim prikazom opadanja vrijednosti karakterističnih korijena temeljenom na paralelnoj analizi dodatno je potvrđena opravdanost zadržavanja dvaju faktora (Slika 9).

Slika 9

Cattellov grafički prikaz opadanja vrijednosti karakterističnih korijena temeljen na paralelnoj analizi u kontekstu Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



Definicijom broja faktora kroz eksploratornu faktorsku analizu omogućeno je ručno definiranje broja komponenti (k=2) u analizi glavnih komponenti pri čemu su u analizu uključene sve inicijalne varijable (k=17). Dakle, analiza glavnih komponenti je provedena uz kosokutnu oblimin rotaciju faktorskih osi. Karakteristični korijeni komponenti iznosili su 5,462 i 2,200, a njima je objašnjeno 45,1 % (25,1 %, 20,0 %) ukupne varijance (Tablica 58).

Tablica 58

Komponentne karakteristike Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Komponente	Karakteristični korijen	Proporcija objašnjene varijance	Proporcija objašnjene varijance (kumulativno)
Komponenta 1	5,462	,251	,251
Komponenta 2	2,200	,200	,451

I u ovome slučaju iz daljnje analize su isključene sve čestice s unikvitetom većim od ,65. U drugoj komponenti uočene su četiri čestice koje iskazuje unikvitet veći od u^2>,65: „Učenici s ADHD-om zahtijevaju stroga pravila i strukturu“ (u^2=,733), „Učenici s ADHD-om imaju prehrambene zahtjeve“ (u^2=,766), „Kod učenika s ADHD-om potrebno je pratiti uzimanje lijekova“ (u^2=,724), „Učenici s ADHD-om izostaju iz škole“ (u^2=,734; Tablica 59).

Tablica 59

Komponentna struktura dvokomponentnog rješenja Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Učenici s ADHD-om utječu na nastavni proces na sljedeće načine…	Komponentna zasićenja (λ)		Unikvitet (u^2)
	Komponenta 1	Komponenta 2	
1. negativno utječu na učenje drugih učenika.		**,672**	,438
2. zahtijevaju posebne pedagoške strategije.	**,656**		,456
3. zahtijevaju posebno planiranje nastave.	**,540**		,607
4. naglasak je na upravljanju ponašanjem nauštrb učenja.		**,601**	,542
5. zahtijevaju dodatno vrijeme i pažnju učitelja.	**,698**		,363
6. negativno utječu na učitelje – uzrok su stresa i veliko opterećenje.		**,770**	,398
7. zahtijevaju stroga pravila i strukturu.		*,425*	*,733*
8. zahtijevaju empatiju i razumijevanje.	**,708**		,550
9. ADHD negativno utječe na njihovo učenje.		**,456**	,637
10. zahtijevaju stručnu procjenu.	**,761**		,361
11. zahtijevaju podršku u školi (npr. asistenta u nastavi).	**,657**		,560

Učenici s ADHD-om utječu na nastavni proces na sljedeće načine…	Komponentna zasićenja (λ)		Unikvitet (u^2)
	Komponenta 1	Komponenta 2	
12. zahtijevaju stručnu suradnju (npr. s roditeljima, stručnim suradnicima).	**,819**		,357
13. prehrambeni zahtjevi.		*,508*	*,766*
14. potrebni lijekovi.		**,665**	,603
15. potrebno je pratiti uzimanje lijekova.		*,519*	*,724*
16. izostaju iz škole.		*,545*	*,734*
17. zahtijevaju dodatnu obuku odgojno-obrazovnih djelatnika.	**,722**		,511

Nakon isključivanja navedenih čestica Skala simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om sastojala se ukupno od 13 čestica tako da je osam čestica sačinjavalo prvu komponentu, a pet čestica drugu (Tablica 60). Česticama prve komponente, odnosno supskale, opisana je zahtjevnost poučavanja učenika s ADHD-om uz neizrečenu uvjetovanost mogućeg uspjeha ukoliko se pojedini zahtjevi ispune. Uzimajući u obzir prethodno navedenu kategorizaciju inkluzivnih uvjerenja od strane Bouillet (2019), ova supskala uvjerenja nazvana je **Skala uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om**. Akronim za ovu supskalu glasi **USU-ADHD** (U – Uvjetno inkluzivna, S – Simbolička, U – Uvjerenja, ADHD – učenici s ADHD-om).

Prema istoj kategorizaciji koju predlaže Bouillet (2019), drugim faktorom opisana su područja neželjenog utjecaja učenika s ADHD-om u odgojno-obrazovnom okruženju uzimajući u obzir sva tri segmenta pedagoškog trokuta – učenike, učitelje i sadržaje. Bouillet (2019) takva uvjerenja naziva neinkluzivnim uvjerenjima. Stoga drugu supskalu nazivamo **Skala neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.** Akronim za ovu supskalu glasi **NSU-ADHD** (N – Neinkluzivna, S – Simbolička, U – Uvjerenja, ADHD – učenici s ADHD-om)

Obzirom na statistički značajnu, ali nisku korelaciju tih dviju supskala (r=,34, p<,001) te različitu sadržajnu valjanost, u daljnjim analizama, uz prikaz parametara za cijelu skalu, dodatno su prikazani parametri i za svaku supskalu posebno.

Dakle, u predistraživanju je predložena dvokomponentna verzija Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om koja objašnjava 53,7 % ukupne varijance. Prvom komponentom objašnjeno je 30,7 % ukupne varijance te je kreiran prijedlog Skale uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, a drugom komponentom je objašnjeno 23,0 % ukupne varijance te je kreiran prijedlog Skale neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.

Tablica 60

Komponentna struktura Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om nakon isključivanja čestica prema kriteriju razine unikviteta

Učenici s ADHD-om utječu na nastavni proces na sljedeće načine…	Komponentna zasićenja (λ)		Unikvitet (u^2)
	USU-ADHD	NSU-ADHD	
12. zahtijevaju stručnu suradnju (npr. s roditeljima, stručnim suradnicima).	**,819**		,357
10. zahtijevaju stručnu procjenu.	**,761**		,361
17. zahtijevaju dodatnu obuku odgojno-obrazovnih djelatnika.	**,722**		,511
8. zahtijevaju empatiju i razumijevanje.	**,708**		,550
5. zahtijevaju dodatno vrijeme i pažnju učitelja.	**,698**		,363
11. zahtijevaju podršku u školi (npr. asistenta u nastavi).	**,657**		,560
2. zahtijevaju posebne pedagoške strategije.	**,656**		,456
3. zahtijevaju posebno planiranje nastave.	**,540**		,607
6. negativno utječu na učitelje – uzrok su stresa i veliko opterećenje.		**,770**	,398
1. negativno utječu na učenje drugih učenika.		**,672**	,438
14. potrebni lijekovi.		**,665**	,603
4. naglasak je na upravljanju ponašanjem nauštrb učenja.		**,601**	,542
9. ADHD negativno utječe na njihovo učenje.		**,456**	,637

USU-ADHD – Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, NSU-ADHD – Neinkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Pouzdanost Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om utvrđena je na uzorku 171 učitelja osnovne škole izračunavanjem Cronbachove alphe i McDonaldove omege. Vrijednost Cronbachove alphe za cijelu skalu iznosila je α=,852, a McDonaldove omege ω=,856 što implicira izvrsnu pouzdanost testirane skale. Provedena je i analiza pouzdanosti za svaki faktor (supskalu). Cronbach alphe za dvije supskale (USU-ADHD, NSU-ADHD) bile su visokih vrijednosti ($\alpha_{USU\text{-}ADHD}$=,855; $\alpha_{NSU\text{-}ADHD}$=,765) te su pokazivale značajnu razinu pouzdanosti dviju supskala. Interpretacijom McDonaldove omege dolazimo do istih zaključaka. Pouzdanost dviju supskala je vrlo dobra ($\omega_{USU\text{-}ADHD}$=,858; $\omega_{NSU\text{-}ADHD}$=,795; Tablica 61).

Tablica 61

Koeficijenti prve analize pouzdanosti Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

	McDonald ω	Cronbach α
SIMBU-ADHD	,856	,852
USU-ADHD	,858	,855
NSU-ADHD	,795	,765

SIMBU-ADHD – Ukupna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, USU-ADHD – Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, NSU-ADHD – Neinkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Provjera pouzdanosti svake čestice i korelacije čestica s ostatkom skale realizirana je dodatno za svaku supskalu posebno. U Supskali uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, čestica koja je u najvećoj mjeri narušavala vrijednosti McDonaldove omege i Cronbachove alphe („Učenici s ADHD-om zahtijevaju empatiju i razumijevanje.“) iskazivala je i najnižu korelaciju s ostatkom supskale (r=,47). Korelacije svih ostalih čestica s ostatkom skale iznosile su od r=,52 do r=,72 što pretpostavlja umjerenu do visoku korelaciju čestica s ostatkom skale (Tablica 62). Čestica „Učenici s ADHD-om zahtijevaju empatiju i razumijevanje.“ isključena je iz daljnje analize.

Tablica 62

Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Supskale uvjetno simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Učenici s ADHD-om utječu na nastavni proces na sljedeće načine…	McDonald ω (ako se isključi čestica)	Cronbach α (ako se isključi čestica)	Korelacija čestice s ostatkom skale
10. zahtijevaju stručnu procjenu.	,826	,825	,72
12. zahtijevaju stručnu suradnju (npr. s roditeljima, stručnim suradnicima).	,827	,826	,70
5. zahtijevaju dodatno vrijeme i pažnju učitelja.	,834	,831	,69
2. zahtijevaju posebne pedagoške strategije.	,839	,834	,64
17. zahtijevaju dodatnu obuku odgojno-obrazovnih djelatnika.	,844	,840	,59
11. zahtijevaju podršku u školi (npr. asistenta u nastavi).	,850	,848	,53
3. zahtijevaju posebno planiranje nastave.	,851	,848	,52
8. zahtijevaju empatiju i razumijevanje.	,853	,852	,47

Također, jedna čestica Supskale neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om („Učenicima s ADHD-om potrebni su lijekovi.“) narušavala je vrijednosti McDonaldove omege i Cronbachove alphe supskale. Također, korelacija te čestice s ostatkom skale bila je najniža (r=,24), dok su vrijednosti korelacija ostalih čestica s ostatkom skale bile između r=,48 i r=,71 što pretpostavlja umjerene do visoke korelacije (Tablica 63). Čestica „Učenicima s ADHD-om potrebni su lijekovi.“ isključena je iz daljnje analize.

Tablica 63

Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Supskale neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Učenici s ADHD-om utječu na nastavni proces na sljedeće načine…	McDonald ω (ako se isključi čestica)	Cronbach α (ako se isključi čestica)	Korelacija čestice s ostatkom skale
6. negativno utječu na učitelje – uzrok su stresa i veliko opterećenje.	,695	,652	,71
1. negativno utječu na učenje drugih učenika.	,726	,673	,67
4. naglasak je na upravljanju ponašanjem nauštrb učenja.	,749	,705	,59
9. ADHD negativno utječe na njihovo učenje.	,779	,740	,48
14. potrebni lijekovi	,819	,808	,24

Dakle, u Supskali uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om za daljnju analizu ostalo je sedam čestica, a u Supskali neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om četiri čestice. S takvim brojem čestica ponovno su izračunate vrijednosti Cronbachove alphe i McDonaldove omege s drugom skupinom ispitanika (N=168). Vrijednost Cronbachove alphe za cijelu skalu iznosila je α=,851, a McDonaldove omege ω=,852 što implicira izvrsnu pouzdanost testirane skale. Provedena je i analiza pouzdanosti za svaku supskalu. Vrijednosti Cronbachove alphe za dvije supskale (USU-ADHD, NSU-ADHD) bile su zadovoljavajuće razine ($\alpha_{USU\text{-}ADHD}$=,863; $\alpha_{NSU\text{-}ADHD}$=,802). Interpretacijom McDonaldove omege došlo se do istih zaključaka. Pouzdanost dviju supskala bila je visoke razine ($\omega_{USU\text{-}ADHD}$=,863; $\omega_{NSU\text{-}ADHD}$=,807). Nakon isključivanja navedenih čestica uočeno je unaprjeđenje pouzdanosti cijele skale te obiju supskala (Tablica 64).

Tablica 64

Koeficijenti ponovljene druge analize pouzdanosti Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om nakon isključivanja čestica koje su iskazale nisku korelaciju s ostatkom skale

	McDonald ω	Cronbach α
SIMBU-ADHD	,852	,851
USU-ADHD	,863	,863
NSU-ADHD	,807	,802

SIMBU-ADHD – Ukupna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, USU-ADHD – Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, NSU-ADHD – Neinkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Verzija skale na kojoj je kasnije provedena konfirmatorna faktorska analiza ima ukupno 11 čestica – sedam čestica u prvoj supskali i četiri čestice u drugoj (Tablica 65).

Tablica 65

Skala simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om nakon predistraživanja

Učenici s ADHD-om utječu na nastavni proces na sljedeće načine. . .	1 uopće se ne slažem	2 ne slažem se	3 niti se slažem niti se ne slažem	4 slažem se	5 u potpunosti se slažem
Skala uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om					
1. zahtijevaju posebne pedagoške strategije.					
2. zahtijevaju posebno planiranje nastave.					
3. zahtijevaju dodatno vrijeme i pažnju učitelja.					
4. zahtijevaju stručnu procjenu.					
5. zahtijevaju podršku u školi (npr. asistenta u nastavi).					
6. zahtijevaju stručnu suradnju (npr. s roditeljima, stručnim suradnicima).					
7. zahtijevaju dodatnu obuku odgojno-obrazovnih djelatnika.					
Skala neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om					
8. negativno utječu na učenje drugih učenika.					
9. naglasak je na upravljanju ponašanjem nauštrb učenja.					
10. negativno utječu na učitelje – uzrok su stresa i veliko opterećenje.					
11. ADHD negativno utječe na njihovo učenje.					

Razina objašnjene ukupne varijance takve skale iznosila je 50,6 % pri čemu je prvom supskalom objašnjeno 29,4 %, a drugom 21,1 % (Tablica 66).

Tablica 66

Komponentne karakteristike dvokomponentnog rješenja Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Skala	Karakteristični korijen	Zbroj kvadrata opterećenja	Proporcija objašnjene varijance	Proporcija objašnjene varijance (Kumulativno)
USU-ADHD	4,340	3,239	,294	,294
NSU-ADHD	1,223	2,324	,211	,506

USU-ADHD – Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, NSU-ADHD – Neinkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

4.2.2. Mjerni instrumenti u glavnom istraživanju

4.2.2.1. Skala percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

Na uzorku od 429 učitelja osnovne škole u svrhu provjere konstruktne valjanosti Skale percipirane podrške od strane stručnih suradnika škole pri radu s učenicima s ADHD-om, provedena je konfirmatorna faktorska analiza uz DWLS metodu procjene parametara. Hi-kvadrat test nije bio statistički značajan ($\chi^2(14)=9{,}382$, p=,806, p>,05) što implicira stabilnost na razini konstruktne valjanosti te je dodatnom interpretacijom utvrđeno da je uvjet $\chi^2/df \leq 2$ zadovoljen (0,67) što implicira zadovoljavajuće podudaranje. Apsolutni pokazatelji podudaranja bili su zadovoljavajuće razine RMSEA=,000, SRMR=,032). Relativni komparativni/inkrementalni (CFI i TLI) pokazatelji bili su zadovoljavajuće razine (>,95) te su iznosili CFI=1,000 i TLI=1,002. Utvrđeno je zadovoljavajuće podudaranje predloženog i teorijskog modela (Tablica 67).

Tablica 67

Rezultati druge konfirmatorne faktorske analize Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

Model	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Osnovni model	3673,544	21					
Faktorski model	9,382	14	,806	1,000	1,002	,000	,032

χ^2 – hi kvadrat test, df – stupnjevi slobode, p – statistička značajnost testa, CFI – Indeks komparativnog pristajanja *(Comparative fit index),* TLI – Tucker-Lewisov indeks *(Tucker–Lewis index),* RMSEA – Prosječna standardna rezidualna pogreška (*Root-mean-square error of approximation),* SRMR – Korijen prosječnog kvadrata reziduala *(Standardized root-mean-square residual)*

Na uzorku od 429 ispitanika je ponovljena analiza pouzdanosti Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om. Uočene su iznimno visoke vrijednosti Cronbachove alphe (α=,945) i McDonaldove omege (ω=,950) što implicira visoku razinu pouzdanosti. Također, uočeno je da niti jedna čestica značajno ne narušava vrijednosti Cronbachove alphe (α=,928 – ,953) i McDonaldove omege (ω=,934 – ,956). Sve čestice iskazale su umjerene do visoke korelacije s ostatkom skale (r=,62 – ,91; Tablica 68).

Tablica 68

Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

Za učenike s ADHD-om imam podršku stručnih suradnika škole u...	McDonald ω (ako se isključi čestica)	Cronbach α (ako se isključi čestica)	Korelacija čestice s ostatkom skale
3. planiranju ciljeva i ishoda učenja.	,934	,928	,91
2. izradi primjerenoga programa.	,935	,930	,90
4. prilagodbi metoda poučavanja.	,937	,931	,88
5. odabiru i izradi nastavnih materijala.	,939	,933	,86
6. definiranju kriterija vrednovanja.	,938	,932	,86
1. inicijalnoj procjeni sposobnosti, mogućnosti i interesa.	,952	,947	,68
7. suradnji s roditeljima.	,956	,953	,62
Ukupno	,950	,945	

Uočen je raspon rezultata od 1 do 5 (R=4) što implicira maksimalnu osjetljivost Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om. Koeficijent varijabilnosti Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om neznatno je prelazio poželjnu graničnu vrijednost (<30 %) te je iznosio 32 %.

Zadržane su sve čestice koje su inicijalno postavljene prije samih analiza, a koje su kreirane na temelju skale koju je kreirala Martan (2022) te su utvrđene zadovoljavajuće metrijske karakteristike Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om koja se sastoji od sedam čestica (Tablica 69).

Tablica 69

Konačna verzija Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

Za učenike s ADHD-om imam podršku stručnih suradnika škole u...	1 uopće nemam	2 nemam	3 niti imam niti nemam	4 imam	5 imam u potpunosti
1. inicijalnoj procjeni sposobnosti, mogućnosti i interesa.					
2. izradi primjerenoga programa obrazovanja.					
3. planiranju ciljeva i ishoda učenja.					
4. prilagodbi metoda poučavanja.					
5. odabiru i izradi nastavnih materijala.					
6. definiranju kriterija vrednovanja.					
7. suradnji s roditeljima.					

4.2.2.2. Skala učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

U svrhu provjere konstruktne valjanosti Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om predložene kroz analizu glavnih komponenti, s 498 ispitanika provedena je konfirmatorna faktorska analiza uz DWLS metodu procjene parametara. Hi-kvadrat test se pokazao statistički značajnim ($\chi^2(54)=178,895$, $p<,001$) što implicira nestabilnosti na razini konstruktne valjanosti. No, zadovoljen je omjer rezultata hi-kvadrat testa i stupnjeva slobode uz fleksibilniji uvjet ($\chi^2/df\leq5$; 3,31) što podrazumijeva zadovoljavajuće podudaranje. Oba apsolutna pokazatelja iskazala su zadovoljavajuću razinu (RMSEA=,068; SRMR=,076). Relativni komparativni/inkrementalni pokazatelji (CFI i TLI) su također bili zadovoljavajuće razine (CFI=,981; TLI=,976; Tablica 70).

Tablica 70

Rezultati konfirmatorne faktorske analize Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Model	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Osnovni model	6551,185	66					
Faktorski model	178,895	54	< ,001	,981	,976	,068	,076

χ^2 - hi kvadrat test, df – stupnjevi slobode, p – statistička značajnost testa, CFI – Indeks komparativnog pristajanja *(Comparative fit index),* TLI – Tucker-Lewisov indeks *(Tucker–Lewis index),* RMSEA – Prosječna standardna rezidualna pogreška (*Root-mean-square error of approximation),* SRMR – Korijen prosječnog kvadrata reziduala *(Standardized root-mean-square residual)*

S 498 ispitanika je ponovljena analiza pouzdanosti Skale učestalosti profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om. Uočene su iznimno visoke vrijednosti Cronbachove alphe (α=,916) i McDonaldove omege (ω=,917) što implicira visoku razinu pouzdanosti. Također, uočeno je da niti jedna čestica značajno ne narušava vrijednosti Cronbachove alphe (α=,905 – ,914) i McDonaldove omege (ω=,905 – ,914) cijele skale. Uočene su umjerene do visoke korelacije svih čestica s ostatkom skale (r=,55 – ,73; Tablica 71).

Tablica 71

Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

U svrhu profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om...	McDonald ω (ako se	Cronbach α (ako se	Korelacija čestice s

	isključi čestica)	isključi čestica)	ostatkom skale
17. Sudjelujem u programima profesionalnog razvoja i stručnim susretima koje organiziraju druge ustanove.	,905	,906	,73
2. Sudjelujem u školskim projektima.	,905	,905	,73
3. Pratim *webinare* o odgoju i obrazovanju.	,908	,907	,71
1. Čitam stručnu literaturu o poučavanju.	,909	,908	,70
16. Sudjelujem u susretima učitelja i razmjeni iskustava i ideja.	,908	,907	,69
17. Sudjelujem u programima profesionalnog razvoja i stručnim susretima koje organizira moja ustanova.	,909	,908	,67
5. Pratim medije (novine, TV, Internet, društvene mreže) o temama poučavanja.	,910	,909	,66
7. Sudjelujem u međuškolskim/međunarodnim projektima o poučavanju učenika.	,909	,909	,66
6. Sudjelujem na tečajevima radionicama i seminarima u organizaciji Županijskih stručnih vijeća.	,911	,910	,64
15. Čitam znanstvenu literaturu o poučavanju.	,911	,910	,63
4. Sudjelujem na stručnim ekskurzijama i studijskim putovanjima.	,913	,913	,60
19. Utvrđujem interese i potrebe svakog učenika analizom dokumentacije učenika.	,914	,914	,55
Ukupno	,917	,916	

I u slučaju Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om uočen je raspon rezultata od 1 do 5 (R=4) što implicira dobru osjetljivost skale. Koeficijent varijabilnosti za Skalu učestalosti profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om iznosio je 27 % što je prihvatljiva razina varijabilnosti (<30 %).

Stoga, kreirano je jednofaktorsko rješenje Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om (Tablica 72).

Tablica 72

Konačna verzija Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

U svrhu profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om...	1 nikada	2 rijetko	3 ponekad	4 često	5 uvijek
1. Čitam stručnu literaturu o poučavanju.					
2. Čitam znanstvenu literaturu o poučavanju.					
3. Sudjelujem u susretima učitelja i razmjeni iskustava i ideja.					
4. Sudjelujem u programima profesionalnog razvoja i stručnim susretima koje organizira moja ustanova.					
5. Sudjelujem u školskim projektima.					
6. Pratim webinare o odgoju i obrazovanju.					

7.	Sudjelujem u programima profesionalnog razvoja i stručnim susretima koje organiziraju druge ustanove.
8.	Sudjelujem na stručnim ekskurzijama i studijskim putovanjima.
9.	Utvrđujem interese i potrebe svakog učenika analizom dokumentacije učenika.
10.	Pratim medije (novine, TV, Internet, društvene mreže) o temama poučavanja.
11.	Sudjelujem na tečajevima radionicama i seminarima u organizaciji Županijskih stručnih vijeća.
12.	Sudjelujem u međuškolskim/međunarodnim projektima o poučavanju učenika.

4.2.2.3. Skala znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

S 498 ispitanika ponovljena je konfirmatorna faktorska analiza za Skalu znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a (k=12) uz DWLS metodu procjene parametara. Hi-kvadrat test se pokazao statistički značajnim ($\chi^2(54)=142{,}208$, $p<{,}001$) što implicira nestabilnosti na razini konstruktne valjanosti, no dodatnom interpretacijom utvrđeno je da je fleksibilniji uvjet $\chi^2/df\leq 5$ zadovoljen (2,63) što podrazumijeva zadovoljavajuće podudaranje. Relativni komparativni/inkrementalni pokazatelji podudaranja iskazali su zadovoljavajuće vrijednosti (CFI=,965, TLI=,957), kao i apsolutni pokazatelji (RMSEA=,057; SRMR=,066; Tablica 73).

Tablica 73

Rezultati konfirmatorne faktorske analize Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Model	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Osnovni model	2566,128	66					
Faktorski model	142,208	54	< ,001	,965	,957	,057	,066

χ^2 - hi kvadrat test, df – stupnjevi slobode, p – statistička značajnost testa, CFI – Indeks komparativnog pristajanja *(Comparative fit index),* TLI – Tucker-Lewisov indeks *(Tucker–Lewis index),* RMSEA – Prosječna standardna rezidualna pogreška (*Root-mean-square error of approximation),* SRMR – Korijen prosječnog kvadrata reziduala *(Standardized root-mean-square residual)*

Ponovljena je analiza pouzdanosti Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a na uzorku od 498 ispitanika. I u ovome slučaju analizom su dobivene visoke vrijednosti pouzdanosti, i više nego li u prvoj analizi pouzdanosti Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a. Vrijednost Cronbachove alphe i

McDonaldove omege iskazale su međusobno identične iznose α=,818, ω=,818, a takve vrijednosti impliciraju izvrsnu pouzdanost testirane skale.

Također, uočene su zadovoljavajuće korelacije čestica s ostatkom skale (r=,38 – ,57) te niti jedna čestica nije značajno narušavala pouzdanost cijele skale (α=,796 – ,815; ω=,791 – ,816; Tablica 74).

Tablica 74

Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Čestica	McDonald ω (ako se isključi čestica)	Cronbach α (ako se isključi čestica)	Korelacija čestice s ostatkom skale
12. Utvrđeno je da su ADHD terapije, koje su prvenstveno usmjerene na kažnjavanje, najučinkovitije u smanjenju simptoma ADHD-a.	,801	,799	,57
7. Kod teških slučajeva ADHD-a, lijekovi se često koriste prije primjene drugih tehnika modifikacije ponašanja.	,791	,796	,57
4. Kada se prekine liječenje učenika s ADHD-om, djetetovi simptomi se u rijetkim slučajevima ponovno javljaju.	,798	,799	,54
5. Nuspojave stimulansa koji se koriste za liječenje ADHD-a mogu uključivati blagu nesanicu i smanjen apetit.	,800	,803	,50
6. Individualna psihoterapija obično je dostatna za liječenje većine učenika s ADHD-om.	,801	,802	,50
9. Stimulativni lijekovi su najčešći tip lijekova koji se koriste za liječenje učenika s ADHD-om.	,805	,805	,48
3. Edukacija roditelja i učitelja za ophođenje s djetetom s ADHD-om je uglavnom učinkovita kada je se primjenjuje u kombinaciji s terapijom lijekovima.	,804	,806	,47
11. Utvrđeno je da je elektrokonvulzivna („šok“) terapija učinkovita u liječenju teških slučajeva ADHD-a.	,809	,808	,45
2. Antidepresivi su učinkoviti u smanjenju simptoma u mnogih učenika s ADHD-om.	,807	,808	,44
10. Bihevioralne/psihološke intervencije za učenike s ADHD-om usmjerene su prvenstveno na djetetove probleme s nepažnjom.	,811	,811	,42
1. Dosadašnja istraživanja sugeriraju da je ADHD uglavnom rezultat neučinkovitih roditeljskih vještina.	,809	,809	,42
8. Smanjenje unosa šećera ili prehrambenih aditiva općenito je učinkovito u smanjenju simptoma ADHD-a.	,816	,815	,38
Ukupno	,818	,818	

U slučaju Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a nije uočen maksimalan raspon rezultata od 0 do 1 (R=,83) što ukazuje na slabiju osjetljivost skale pri čemu se uočava afinitet prema nižim vrijednostima, jer je minimalna vrijednost postignuta, ali maksimalna (1) nije. Na ovome uzorku maksimalni odgovor iznosio je

,833. Uočeni su odgovori centrirani oko nižih vrijednosti (M=,26, SD=0,187) što može implicirati visoku težinu čestica kojima se ispituje znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a (Slika 10; Tablica 75). Izračunat je i koeficijent varijabilnosti pri čemu je uočeno da taj parametar u značajnoj mjeri prelazi prihvatljivu granicu (<30). Naime, u slučaju Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, koeficijent varijabilnosti iznosio je 72 % što je u značajnoj mjeri iznad željene granice od 30 %.

Tablica 75

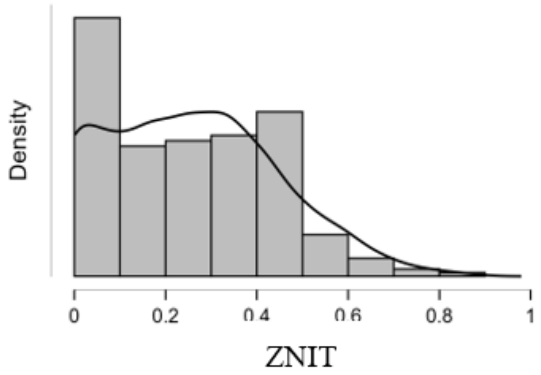
Deskriptivna statistika Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

N	M	SD	MIN	MAX
498	,26	0,187	,00	,83

N – broj ispitanika, M – prosječna vrijednost, SD – standardna devijacija, MIN – minimalna vrijednost; MAX – maksimalna vrijednost

Slika 10

Distribucija odgovora Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

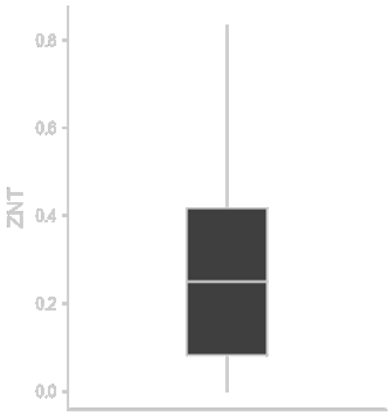


ZNIT – Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Takva pretpostavka potvrđena je i dijagramom interkvartilnog raspršenja u kojem je uočeno da je medijan u donjem dijelu raspona vrijednosti (C=,25; Slika 11).

Slika 11

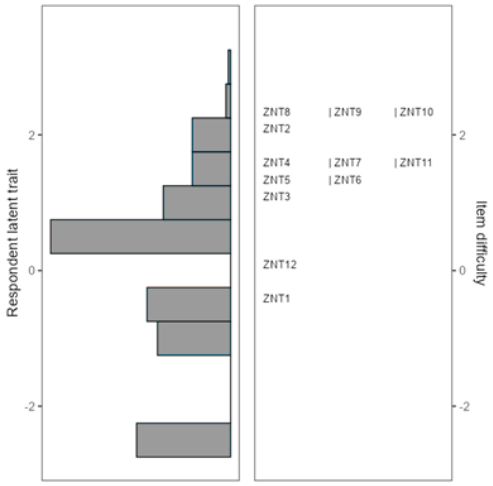
Interkvartilno raspršenje Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a



Sve nalaze potvrdila je Wright mapa koja je pokazala značajnu nepodudarnost između težine tvrdnji i sposobnosti sudionika. Tvrdnje su bile u prosjeku prezahtjevne u odnosu na razinu znanja ispitanika. Ova nepodudarnost dodatno je objasnila nisku varijancu rezultata i asimetričnost distribucije koje su prethodno istaknute (Slika 12).

Slika 12

Wright mapa Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a



Uzrok ovakvih nalaza može biti ponuđena mogućnost odgovora „ne znam“ koju su učitelji mogli birati ukoliko nisu bili sigurni u točnost pojedine tvrdnje, a koji je u svakome navratu okarakteriziran kao netočan odgovor (0). Konačna verzija skale ima 12 čestica (Tablica 76) te je uz sve potencijalne nedostatke ipak korištena u preduvjetnim analizama u svrhu utvrđivanja postizanja statističkih preduvjeta za provedbu analize puta i medijacijskih analiza. Sve inicijalne čestice Supskale znanja o tretmanu koje su kreirali

Sciutto i sur. (2000) su zadržane u konačnoj verziji Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a.

Tablica 76

Konačan verzija Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

	Čestica	Točno	Netočno	Ne znam
1.	Dosadašnja istraživanja sugeriraju da je ADHD uglavnom rezultat neučinkovitih roditeljskih vještina.			
2.	Antidepresivi su učinkoviti u smanjenju simptoma u mnogih učenika s ADHD-om.			
3.	Edukacija roditelja i učitelja za ophođenje s djetetom s ADHD-om je uglavnom učinkovita kada je se primjenjuje u kombinaciji s terapijom lijekovima.			
4.	Kada se prekine liječenje učenika s ADHD-om, djetetovi simptomi se u rijetkim slučajevima ponovno javljaju.			
5.	Nuspojave stimulansa koji se koriste za liječenje ADHD-a mogu uključivati blagu nesanicu i smanjen apetit.			
6.	Individualna psihoterapija obično je dostatna za liječenje većine učenika s ADHD-om.			
7.	Kod teških slučajeva ADHD-a, lijekovi se često koriste prije primjene drugih tehnika modifikacije ponašanja.			
8.	Smanjenje unosa šećera ili prehrambenih aditiva općenito je učinkovito u smanjenju simptoma ADHD-a.			
9.	Stimulativni lijekovi su najčešći tip lijekova koji se koriste za liječenje učenika s ADHD-om.			
10.	Bihevioralne/psihološke intervencije za učenike s ADHD-om usmjerene su prvenstveno na djetetove probleme s nepažnjom.			
11.	Utvrđeno je da je elektrokonvulzivna („šok“) terapija učinkovita u liječenju teških slučajeva ADHD-a.			
12.	Utvrđeno je da su ADHD terapije, koje su prvenstveno usmjerene na kažnjavanje, najučinkovitije u smanjenju simptoma ADHD-a.			

4.2.2.4. Skala stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Prije provedbe konfirmatorne faktorske analize, analizirani su indeksi modifikacije te su utvrđene visoke kovarijance između pogrešaka mjerenja čestica u okviru prve supskale pa su učinjene korekcije (Tablica 77).

Tablica 77

Korekcije i modifikacije modela prve supskale u okviru Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Čestice			Procjena	z	p	95 % razina pouzdanosti	
						Donja granica	Gornja granica
2. bljedunjavi.	↔	3. mršavi	0,368	6,429	< ,001	0,256	0,480
10. osjetljivi na vremenske uvjete.	↔	11. osjetljivi na buku.	0,393	5,548	< ,001	0,254	0,532
6. loše se hrane.	↔	7. imaju tjelesne probleme.	0,187	2,779	,005	0,055	0,319
1. osjetljivi na prehranu.	↔	2. bljedunjavi.	0,189	2,958	,003	0,064	0,314
9. osjetljivi na svjetlo.	↔	10. osjetljivi na vremenske uvjete.	0,250	3,644	< ,001	0,116	0,385
9. osjetljivi na svjetlo.	↔	11. osjetljivi na buku.	0,225	3,460	< ,001	0,097	0,352

z - z vrijednost, p – statistička značajnost

Nakon izvršenih korekcija i modifikacije modela, učinjena je konfirmatorna faktorska analiza Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om uz DWLS metodu procjene parametara s 498 ispitanika. Hi-kvadrat test se pokazao statistički značajnim ($\chi^2(97)=260,617$, $p<,001$) što implicira nestabilnosti na razini konstruktne valjanosti, ali dodatnom interpretacijom omjera vrijednosti hi-kvadrat testa i stupnjeva slobode ($\chi^2/df\leq3$) uočeno je da je zadovoljen stroži kriterij (prema Kline, 2005: <3; 2,69) što podrazumijeva zadovoljavajuće podudaranje. Oba apsolutna pokazatelja (RMSEA=,058; SRMR=,066) bila su zadovoljavajuće razine, kao i relativni komparativni/inkrementalni (CFI i TLI) pokazatelji (CFI=,972; TLI=,965; Tablica 78).

Tablica 78

Rezultati konfirmatorne faktorske analize Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Model	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Osnovni model	5916,273	120					
Faktorski model	260,617	97	< ,001	,972	,965	,058	,066

χ^2 - hi kvadrat test, df – stupnjevi slobode, p – statistička značajnost testa, CFI – Indeks komparativnog pristajanja *(Comparative fit index),* TLI – Tucker-Lewisov indeks *(Tucker–Lewis index),* RMSEA – Prosječna standardna rezidualna pogreška (*Root-mean-square error of approximation),* SRMR – Korijen prosječnog kvadrata reziduala *(Standardized root-mean-square residual)*

S 498 ispitanika na 16 preostalih čestica raspoređenih u dvije komponente (prva komponenta 11 čestica, druga komponenta 5 čestica) ponovljena je analiza pouzdanosti cijele skale, a onda i analiza pouzdanosti svake supskale. Vrijednosti Cronbachove alphe i McDonaldove omege za cijelu skalu bile su zadovoljavajuće razine te su iznosile α=,802 i ω=,756 što implicira visoku razinu pouzdanosti testirane skale. Provedena je i analiza pouzdanosti za svaku supskalu. Vrijednosti Cronbachove alphe i McDonaldove omege porasle su za obje supskale u odnosu na prethodnu analizu pouzdanosti. Iznimno visoke vrijednosti Cronbachove alphe ($\alpha_{UFSIH\text{-}ADHD}$=,884; $\alpha_{UPPSO\text{-}ADHD}$=,916) i McDonaldove omege ($\omega_{UFSIH\text{-}ADHD}$=,886; $\omega_{UPPSO\text{-}ADHD}$=,916; Tablica 79) pokazale su visoku razinu pouzdanosti dviju supskala.

Tablica 79

Koeficijenti pouzdanosti supskala i čestica Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Skala	McDonald ω	Cronbach α
STU-ADHD	,756	,802
UFSIH-ADHD	,886	,884
UPPSO-ADHD	,916	,916

STU-ADHD – Ukupna stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, UFSIH-ADHD - Stereotipna uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om, UPPSO-ADHD - Stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

S obzirom na prethodno spomenutu nisku korelaciju dviju supskala te različitu sadržajnu valjanost, provjera pouzdanosti svake čestice i korelacije čestica s ostatkom skale realizirana je za svaku supskalu posebno. Utvrđeno je da niti jedna čestica Supskale stereotipnih uvjerenja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om ne narušava vrijednosti McDonaldove omege (ω>,865) i Cronbachove alphe (α>,865) cijele supskale. Također, korelacije svih čestica s ostatkom skale iznosile su između r=,48 i r=,70 što pretpostavlja umjerene do visoke korelacije čestica s ostatkom skale (Tablica 80).

Tablica 80

Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Supskale stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om

Učenici s ADHD-om (su/se)	McDonald ω (ako se isključi čestica)	Cronbach α (ako se isključi čestica)	Korelacija čestice s ostatkom skale
42. osjetljivi na svjetlo.	,868	,868	,70
30. imaju tjelesne probleme.	,870	,869	,67
56. biološki uzrok/oštećenje mozga.	,870	,869	,67

43. osjetljivi na vremenske uvjete.	,871	,870	,65
49. bljedunjavi.	,872	,872	,64
51. loše se hrane.	,872	,871	,64
42. osjetljivi na prehranu.	,876	,874	,60
44. osjetljivi na buku.	,877	,875	,58
31. imaju teškoće mentalnog zdravlja.	,878	,877	,56
50. mršavi.	,878	,877	,56
32. povučeni.	,882	,881	,48

Utvrđeno je da niti jedna čestica Supskale stereotipnih uvjerenja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om ne narušava vrijednosti McDonaldove omege (ω>,880) i Cronbachove alphe (α>,880) supskale. Korelacije svih čestica s ostatkom skale iznosile su od r=,68 do r=,84 što pretpostavlja umjerene do visoke korelacije čestica s ostatkom skale (Tablica 81).

Tablica 81

Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Supskale stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježja učenika s ADHD-om

Učenici s ADHD-om (su/se)	McDonald ω (ako se isključi čestica)	Cronbach α (ako se isključi čestica)	Korelacija čestice s ostatkom skale
24. nadareni.	,885	,887	,84
11. kreativni.	,885	,885	,84
10. inteligentni.	,891	,891	,82
27. simpatični.	,905	,903	,76
26. društveni.	,921	,920	,68

U slučaju Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om nije uočen maksimalan raspon rezultata od 1 do 5 (R=3,81) pri čemu je minimalan rezultat iznosio 1,06, a maksimalan 4,88. Takvi nalazi impliciraju nešto slabiju osjetljivost skale što je dodatno uzeto u obzir u narednim analizama. Vrijednost koeficijenta varijabilnosti cijele skale (21 %) bio je zadovoljavajuće razine (<30 %).

Skala stereotipnih uvjerenja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om iskazala je dobru osjetljivost, jer je raspon odgovora na toj skali bio maksimalan (R=4). Vrijednost koeficijenta varijabilnosti na toj skali iznosio je (29 %) što je također zadovoljavajuća razina (<30 %).

Skala stereotipnih uvjerenja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om iskazala je dobru osjetljivost, jer je raspon odgovora bio maksimalan (R=4), dok je vrijednost koeficijenta varijabilnosti iste skale (32 %) bio neznatno iznad dozvoljene vrijednosti (<30 %).

Utvrđeno je dvokomponentno rješenje Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Tablica 82).

Tablica 82

Konačna verzija dvokomponentnog rješenja Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Učenici s ADHD-om (su):	1 uopće se ne slažem	2 ne slažem se	3 niti se slažem niti se ne slažem	4 slažem se	5 u potpunosti se slažem
Supskala stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om					
17. osjetljivi na prehranu.					
18. bljedunjavi.					
19. mršavi.					
20. povučeni.					
21. imaju teškoće mentalnog zdravlja.					
22. loše se hrane.					
23. imaju tjelesne probleme.					
24. biološki uzrok/oštećenje mozga.					
25. osjetljivi na svjetlo.					
26. osjetljivi na vremenske uvjete.					
27. osjetljivi na buku.					
Supskala stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om					
28. inteligentni.					
29. kreativni.					
30. simpatični.					
31. nadareni.					
32. društveni.					

4.2.2.5. Skala simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

U svrhu konstruktne valjanosti Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om predložene kroz eksploratornu faktorsku analizu i analizu glavnih komponenti s 498 ispitanika provedena je konfirmatorna faktorska analiza uz DWLS metodu procjene parametara. Hi-kvadrat test nije bio statistički značajan ($\chi^2(43)=51,565$, p=,174) što implicira stabilnost na razini konstruktne valjanosti, a dodatnom interpretacijom omjera vrijednosti hi-kvadrat testa i stupnjeva slobode ($\chi^2/df\leq3$) uočeno je da je zadovoljen stroži kriterij (<3; 1,20) što podrazumijeva zadovoljavajuće podudaranje. Oba apsolutna pokazatelja (RMSEA=,020; SRMR=,048) kao i relativni komparativni/inkrementalni pokazatelji (CFI=,997; TLI=,996) iskazali su zadovoljavajuću razinu (Tablica 83).

Tablica 83

Rezultati konfirmatorne faktorske analize Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Model	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Osnovni model	3126,181	55					
Faktorski model	51,565	43	,174	,997	,996	,020	,048

χ^2 - hi kvadrat test, df – stupnjevi slobode, p – statistička značajnost testa, CFI – Indeks komparativnog pristajanja *(Comparative fit index),* TLI – Tucker-Lewisov indeks *(Tucker–Lewis index),* RMSEA – Prosječna standardna rezidualna pogreška (*Root-mean-square error of approximation),* SRMR – Korijen prosječnog kvadrata reziduala *(Standardized root-mean-square residual)*

Treći put je provedena analiza pouzdanosti Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om s 498 ispitanika. I u ovome slučaju analizom su dobivene visoke vrijednosti pouzdanosti. Vrijednost Cronbachove alphe iznosila je α=,876, a McDonaldove omege ω=,854 što implicira izvrsnu pouzdanost testirane skale. Pouzdanost svake supskale također je utvrđena izračunavanjem istih koeficijenata te je također utvrđena visoka razina pouzdanosti obiju supskala ($\alpha_{USU\text{-}ADHD}$=,904; $\alpha_{NSU\text{-}ADHD}$=,864; $\omega_{USU\text{-}ADHD}$=,902; $\omega_{NSU\text{-}ADHD}$=,874; Tablica 84).

Tablica 84

Koeficijenti treće analize pouzdanosti Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Skala	McDonald ω	Cronbach α
SIMBU-ADHD	,854	,876
USU-ADHD	,902	,904
NSU-ADHD	,874	,864

SIMBU-ADHD – Ukupna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, USU-ADHD – Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, NSU-ADHD – Neinkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Uočeno je da niti jedna čestica značajno ne narušava razinu pouzdanosti Supskale uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (α=,883 – ,912; ω=,879 – ,912) te je svaka čestica zadovoljavajuće korelirala s ostatkom skale (r=,57 – ,80; Tablica 85).

Tablica 85

Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Supskale uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Učenici s ADHD-om utječu na nastavni proces na sljedeće načine…	Cronbach α	Korelacija čestice s

	McDonald ω		ostatkom skale
3. zahtijevaju dodatno vrijeme i pažnju učitelja.	,880	,883	,80
1. zahtijevaju posebne pedagoške strategije.	,879	,883	,78
4. zahtijevaju stručnu procjenu.	,882	,885	,77
6. zahtijevaju stručnu suradnju (npr. s roditeljima, stručnim suradnicima).	,883	,885	,76
7. zahtijevaju dodatnu obuku odgojno-obrazovnih djelatnika.	,882	,885	,76
2. zahtijevaju posebno planiranje nastave.	,899	,898	,66
5. zahtijevaju podršku u školi (npr. asistenta u nastavi).	,912	,912	,57

Isti slučaj je i u kontekstu Supskale neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Uočeno je da niti jedna čestica značajno ne narušava razinu pouzdanosti skale (α=,792 – ,871; ω=,800 – ,879) te je svaka čestica zadovoljavajuće korelirala s ostatkom Supskale uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (r=,59 – ,79; Tablica 86).

Tablica 86

Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Supskale neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Učenici s ADHD-om utječu na nastavni proces na sljedeće načine…	McDonald ω (ako se isključi čestica)	Cronbach α (ako se isključi čestica)	Korelacija čestice s ostatkom skale
8. negativno utječu na učenje drugih učenika.	,800	,792	,79
10. negativno utječu na učitelje – uzrok su stresa i veliko opterećenje.	,813	,806	,76
9. naglasak je na upravljanju ponašanjem nauštrb učenja.	,853	,826	,71
11. ADHD negativno utječe na njihovo učenje.	,879	,871	,59

U slučaju Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om te dviju supskala, uočena je dobra osjetljivost, jer je raspon odgovora bio maksimalan u sva tri slučaja (R=4). Koeficijent varijabilnosti cijele skale i Skale uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om iznosio je 16 %, a Skale neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om 27 %. Navedene vrijednosti su prihvatljive, jer zadovoljavaju uvjet razine vrijednosti ispod 30 %.

U konačnici je utvrđeno dvokomponentno rješenje Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Tablica 87).

Tablica 87

Konačno dvofaktorsko rješenje Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Učenici s ADHD-om utječu na nastavni proces na sljedeće načine. . .	1 uopće se ne slažem	2 ne slažem se	3 niti se slažem niti se ne slažem	4 slažem se	5 u potpunosti se slažem
Skala uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om					
zahtijevaju posebne pedagoške strategije.					
zahtijevaju posebno planiranje nastave.					
zahtijevaju dodatno vrijeme i pažnju učitelja.					
zahtijevaju stručnu procjenu.					
zahtijevaju podršku u školi (npr. asistenta u nastavi).					
zahtijevaju stručnu suradnju (npr. s roditeljima, stručnim suradnicima).					
zahtijevaju dodatnu obuku odgojno-obrazovnih djelatnika.					
Skala neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om					
negativno utječu na učenje drugih učenika.					
naglasak je na upravljanju ponašanjem nauštrb učenja.					
negativno utječu na učitelje – uzrok su stresa i veliko opterećenje.					
ADHD negativno utječe na njihovo učenje.					

4.3. Metode obrade podataka

Obrada podataka izvršena je putem dvaju računalnih programa za statističku analizu (JASP 0.95.1/ JAMOVI 2.6). Podaci su analizirani korištenjem deskriptivne i inferencijalne statistike univarijatnim (frekvencije, postoci, mjere centralne tendencije, mjere varijabilnosti, mjere normalnosti distribucije), bivarijatnim (koeficijenti korelacije) i multivarijatnim statističkim metodama (eksploratorna faktorska analiza, konfirmatorna faktorska analiza, analiza pouzdanosti, medijacijska regresijska analiza). Univarijatnim statističkim metodama analizirana je deskriptivna statistika svih varijabli, a bivarijatnom metodom definirani su preduvjeti za provedbu analize puta i medijacijske regresijske analize. Eksploratorna i konfirmatorna faktorska analiza te analiza pouzdanosti korištene su u predistraživanju i glavnom istraživanju u svrhu validacije i utvrđivanja metrijskih karakteristika skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, razvoja skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om te validacije i utvrđivanja metrijskih karakteristika hrvatskih verzija skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a i skala zatvorenog tipa stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Pri validaciji Skale znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

prikazom Wright mape dodatno je procijenjena usklađenost težine čestica i razine osobina ispitanika te funkcionalnost kategorija odgovora Medijacijskom regresijskom analizom testiran je Model uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.

5. REZULTATI

5.1. Deskriptivni pokazatelji za sve varijable uključene u modele

U nastavku su prikazani najčešći deskriptivni pokazatelji relevantnih konstrukata koje Petz i sur. (2012) dijele na središnje vrijednosti i mjere varijabilnosti (Tablica 88). Prije prikaza deskriptivnih pokazatelja, kreirana je kompozitna varijabla za svaki konstrukt na temelju nalaza u predistraživanju i dijelu verifikacije skala u glavnom istraživanju.

Tablica 88

Popis deskriptivnih pokazatelja relevantnih konstrukata koji su analizirani u radu

Središnje vrijednosti	Mjere varijabilnosti
aritmetička sredina (M)	standardna devijacija (SD)
centralna vrijednost; medijan (C)	minimalna vrijednost (MIN)
dominantna vrijednost; mod (D)	maksimalna vrijednost (MAX)

Prije izračunavanja deskriptivnih pokazatelja, definirana je normalnost distribucije podataka na kompozitnim varijablama koje su korištene u daljnjim analizama. Za navedenu provjeru proveden je Shapiro-Wilkov test distribucije te su interpretirani indeksi asimetričnosti (engl. *skewness*; S) i zaobljenosti (engl. *kurtosis;* K). Također, pregledani su dijagrami distribucije. Interpretacijom Shapiro-Wilkovog testa utvrđeno je da za sve varijable postoji statistički značajno odstupanje od normalne distribucije (S-W=,899 – ,989, p<0,001). No, pregledom indeksa asimetričnosti i zaobljenosti utvrđena je normalnost distribucije, jer niti u jednom slučaju vrijednosti nisu prelazile niti stroži kriterij -/+3 kojega predlažu Field i sur. (2025). Indeksi asimetričnosti iznose u rasponu između S=-1,098 i S=0,435, a indeksi zaobljenosti u rasponu između K=-0,468 i K=1,748 što implicira normalnost distribucije (Tablica 89).

Tablica 89

Deskriptivni pokazatelji kompozitnih varijabli korištenih u analizama – normalnost distribucije

	S	K	S-W	p (S-W)
PPSS	-0,119	-0,468	,974	< ,001
UPR	-0,134	-0,128	,989	< ,001
ZNIT	0,435	-0,412	,945	< ,001
UFSIH-ADHD	-0,097	-0,208	,981	< ,001
UPPSO-ADHD	0,131	-0,020	,973	< ,001
USU-ADHD	-1,098	1,748	,899	< ,001
NSU-ADHD	-0,197	-0,113	,980	< ,001

PPSS - Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, UPR - Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, ZNIT - Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, UFSIH-ADHD - Stereotipna uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om. UPPSO-ADHD - Stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježja učenika s ADHD-om, USU-ADHD - Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, NSU - Neinkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, S – indeks asimetričnosti, K – indeks zaobljenosti, S-W - Shapiro-Wilkov test distribucije, p (S-W) – statistička značajnost Shapiro-Wilkov testa distribucije.

5.1.1. Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

Deskriptivni pokazatelji čestica Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om prikazani su u Tablici 90. S obzirom da su učitelji percepciju podrške procjenjivali na skali Likertovog tipa od 1 (*uopće nemam*), do 5 (*imam u potpunosti*), manje vrijednosti su podrazumijevale nižu razinu percipirane podrške, a više vrijednosti višu razinu. Rezultati (M=3,18, SD=1,019; MIN=1,00, MAX=5,00) su nam pokazali da su učitelji percipirali umjerenu razinu podrške od strane stručnih suradnika škole. Pregledom deskriptivnih pokazatelja svake čestice možemo utvrditi da su učitelji najsnažniju podršku od strane stručnih suradnika škole pri radu s učenicima s ADHD-om osjećali po pitanju inicijalne procjene sposobnosti, mogućnosti i interesa učenika (M=3,61, SD=1,099) te suradnje s roditeljima (M=3,44, SD=1,129). Najslabiju podršku percipirali su na područjima odabira i izrade nastavnih materijala (M=2,90, SD=1,226) te definiranja kriterija vrednovanja (M=2,92, SD=1,214).

Tablica 90

Deskriptivni pokazatelji svih čestica Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

Za učenike s ADHD-om imam podršku stručnih suradnika škole u...	N	M	SD	D	C	MIN	MAX
PPSS	483	3,18	1,019	3,07	3,14	1,00	5,00
1. inicijalnoj procjeni sposobnosti, mogućnosti i interesa.	494	3,61	1,099	4,00	4,00	1,00	5,00
2. izradi primjerenoga programa.	493	3,16	1,198	3,00	3,00	1,00	5,00
3. planiranju ciljeva i ishoda učenja.	491	3,07	1,182	3,00	3,00	1,00	5,00
4. prilagodbi metoda poučavanja.	489	3,23	1,171	3,00	3,00	1,00	5,00
5. odabiru i izradi nastavnih materijala.	494	2,90	1,226	3,00	3,00	1,00	5,00
6. definiranju kriterija vrednovanja.	492	2,92	1,214	3,00	3,00	1,00	5,00
7. suradnji s roditeljima.	494	3,44	1,129	4,00	4,00	1,00	5,00

PPSS - Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, N – broj ispitanika, M – prosječna vrijednost, SD – standardna devijacija, D – dominantna vrijednost, C-medijan, centralna vrijednost, MIN – minimalna vrijednost, MAX – maksimalna vrijednost

5.1.2. Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Deskriptivni pokazatelji čestica Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om prikazani su u Tablici 91. S 498 učitelja osnovne škole izračunati su deskriptivni pokazatelji za kompozitnu varijablu učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om. Učitelji su procjenjivali učestalost osobnog pristupanja aktivnostima profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om na skali Likertovog tipa od 1 (*nikada*), do 5 (*uvijek*) pa su niže vrijednosti podrazumijevale rjeđe pristupanje profesionalnom razvoju, dok su više vrijednosti podrazumijevale češće pristupanje takvim aktivnostima. Rezultati (M=3,18, SD=0,872; MIN=1,00, MAX=5,00) su nam ukazivali na učiteljsku umjerenu učestalost pristupanja aktivnostima profesionalnog razvoja. Učitelji su najčešće sudjelovali u programima profesionalnog razvoja i stručnim susretima koje organizira njihova ustanova (M=3,74, SD=1,245), a uz to vrlo često prate medije o temama poučavanja (M=3,54, SD=1,048). U najmanjoj mjeri su sudjelovali u međuškolskim/ međunarodnim projektima o poučavanju učenika (M=2,53, SD=1,220) te na stručnim ekskurzijama i studijskim putovanjima (M=2,58, SD=1,422).

Tablica 91

Deskriptivni pokazatelji svih čestica Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

U svrhu profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om...	N	M	SD	D	C	MIN	MAX
UPR	498	3,18	0,872	3,09	3,17	1,00	5,00
1. Sudjelujem na tečajevima radionicama i seminarima u organizaciji Županijskih stručnih vijeća.	498	3,27	1,321	3,00	3,00	1,00	5,00
2. Pratim medije (novine, TV, Internet, društvene mreže) o temama poučavanja.	498	3,54	1,048	4,00	4,00	1,00	5,00
3. Čitam stručnu literaturu o poučavanju.	498	3,33	1,019	3,00	3,00	1,00	5,00
4. Čitam znanstvenu literaturu o poučavanju.	498	3,02	1,052	3,00	3,00	1,00	5,00
5. Pratim *webinare* o odgoju i obrazovanju.	498	3,34	1,140	3,00	3,00	1,00	5,00
6. Sudjelujem u međuškolskim/ međunarodnim projektima o poučavanju učenika.	498	2,53	1,220	3,00	3,00	1,00	5,00
7. Sudjelujem u školskim projektima.	498	3,29	1,283	3,00	3,00	1,00	5,00
8. Sudjelujem na stručnim ekskurzijama i studijskim putovanjima.	498	2,58	1,422	1,00	2,00	1,00	5,00
9. Sudjelujem u programima profesionalnog razvoja i stručnim susretima koje organiziraju druge ustanove.	498	2,76	1,237	3,00	3,00	1,00	5,00
10. Utvrđujem interese i potrebe svakog učenika analizom dokumentacije učenika.	498	3,44	1,234	4,00	4,00	1,00	5,00

11. Sudjelujem u susretima učitelja i razmjeni iskustava i ideja.	498	3,35	1,242	3,00	3,00	1,00	5,00
12. Sudjelujem u programima profesionalnog razvoja i stručnim susretima koje organizira moja ustanova.	498	3,74	1,245	5,00	4,00	1,00	5,00

UPR - Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, N – broj ispitanika, M – prosječna vrijednost, SD – standardna devijacija, D – dominantna vrijednost, C-medijan, centralna vrijednost, MIN – minimalna vrijednost, MAX – maksimalna vrijednost

5.1.3. Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

S 498 učitelja osnovne škole izračunati su deskriptivni pokazatelji za kompozitnu varijablu znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a. Učitelji su procjenjivali točnost određene tvrdnje nudeći odgovore *Točno*, *Netočno* i *Ne znam*. S obzirom da je na skali najveća moguća vrijednost iznosila 1,00 te je ta vrijednost predstavljala najvišu razinu znanja, aritmetička sredina (M=0,26, SD=0,187) nam govori da su učitelji iskazali vrlo nisku razinu znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a.

Prosječne vrijednosti čestica bile su uglavnom niske (M=0.12 – 0.60; MIN=0,00, MAX=0.83), pri čemu su dominantne i centralne vrijednosti za većinu čestica iznosile 0, što upućuje na vrlo nisku razinu znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a. Učitelji su u najvećoj mjeri prepoznali dvije netočne tvrdnje – da je ADHD rezultat neučinkovitih roditeljskih vještina (M=0,60, SD=0,489) te da su ADHD terapije koje su prvenstveno usmjerene na kažnjavanje najučinkovitije u smanjenju simptoma ADHD-a (M=0,50, SD=0,500). Na svim ostalim česticama iskazana je značajno niža razina znanja (Tablica 92).

Tablica 92

Deskriptivni pokazatelji Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Čestica	N	M	SD	D	C	MIN	MAX
ZNIT	498	0,26	0,187	0.30	0.25	0,00	0.83
1. Dosadašnja istraživanja sugeriraju da je ADHD uglavnom rezultat neučinkovitih roditeljskih vještina.	498	0,60	0,489	1,00	1,00	0.00	1.00
2. Antidepresivi su učinkoviti u smanjenju simptoma u mnogih učenika s ADHD-om.	498	0,14	0,344	0,00	0,00	0.00	1.00
3. Edukacija roditelja i učitelja za ophođenje s djetetom s ADHD-om je uglavnom učinkovita kada je se primjenjuje u kombinaciji s terapijom lijekovima.	498	0,28	0,449	0,00	0,00	0.00	1.00
4. Kada se prekine liječenje učenika s ADHD-om, djetetovi simptomi se u rijetkim slučajevima ponovno javljaju.	498	0,22	0,411	0,00	0,00	0.00	1.00

5. Nuspojave stimulansa koji se koriste za liječenje ADHD-a mogu uključivati blagu nesanicu i smanjen apetit.	498	0,26	0,436	0,00	0,00	0.00	1.00
6. Individualna psihoterapija obično je dostatna za liječenje većine učenika s ADHD-om.	498	0,25	0,431	0,00	0,00	0.00	1.00
7. Kod teških slučajeva ADHD-a, lijekovi se često koriste prije primjene drugih tehnika modifikacije ponašanja.	498	0,23	0,422	0,00	0,00	0.00	1.00
8. Smanjenje unosa šećera ili prehrambenih aditiva općenito je učinkovito u smanjenju simptoma ADHD-a.	498	0,13	0,333	0,00	0,00	0.00	1.00
9. Stimulativni lijekovi su najčešći tip lijekova koji se koriste za liječenje učenika s ADHD-om.	498	0,12	0,326	0,00	0,00	0.00	1.00
10. Bihevioralne/psihološke intervencije za učenike s ADHD-om usmjerene su prvenstveno na djetetove probleme s nepažnjom.	498	0,13	0,337	0,00	0,00	0.00	1.00
11. Utvrđeno je da je elektrokonvulzivna („šok“) terapija učinkovita u liječenju teških slučajeva ADHD-a.	498	0,22	0,417	0,00	0,00	0.00	1.00
12. Utvrđeno je da su ADHD terapije, koje su prvenstveno usmjerene na kažnjavanje, najučinkovitije u smanjenju simptoma ADHD-a.	498	0,50	0,500	1,00	1,00	0.00	1.00

ZNIT – Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, N – broj ispitanika, M – prosječna vrijednost, SD – standardna devijacija, D – dominantna vrijednost, C-medijan, centralna vrijednost, MIN – minimalna vrijednost, MAX – maksimalna vrijednost

5.1.4. Stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Na uzorku od 498 učitelja osnovne škole izračunati su deskriptivni pokazatelji za kompozitne varijable stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om te stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om. Učitelji su u slučaju obje skale procjenjivali svoja uvjerenja na skali Likertovog tipa od 1 (*uopće se ne slažem*) do 5 (*u potpunosti se slažem*). Nužno je naglasiti da su odgovori na stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om obrnuto kodirani pa ih je nužno tako i interpretirati. Dakle, u oba slučaja niže vrijednosti su podrazumijevale pozitivnija stereotipna uvjerenja, a više vrijednosti negativnija stereotipna uvjerenja. Aritmetičke sredine na Skali stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om ($M_{UFSIH\text{-}ADHD}$=2,50, $SD_{UFSIH\text{-}ADHD}$=0,722) i Skali stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om ($M_{UPPSO\text{-}ADHD}$=2,55, $SD_{UPPSO\text{-}ADHD}$=0,823) nisu se

značajno razlikovale. U oba slučaja dominantne vrijednosti su bile vrlo slične ($D_{UFSIH-ADHD}$=2,96; $D_{UPPSO-ADHD}$=2,94), nešto manje od 3, što je pokazatelj tendencije odgovora ka središnjoj vrijednosti na skali Likertovog tipa. Analizom svake čestice utvrđeno je da su na Skali stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om učitelji u najvećoj mjeri vjerovali da su učenici s ADHD-om osjetljivi na buku (M=3,30, SD=1,095), a u najmanjoj mjeri su smatrali da su učenici s ADHD-om povučeni (M=2,05, SD=0,973). Što se tiče stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om, uz podsjetnik da je ta supskala obrnuto kodirana u odnosu na prvu supskalu, učitelji su u najvećoj mjeri vjerovali da su učenici s ADHD-om inteligentni (M=2,39, SD=0,911) i kreativni (M=2,45, SD=0,969), a u najmanjoj mjeri da su društveni (M=2,65, SD=0,986). (Tablica 93; Tablica 94).

Tablica 93

Deskriptivni pokazatelji Supskale stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om

Učenici s ADHD-om (su)...	N	M	SD	D	C	MIN	MAX
UFSIH-ADHD	498	2,50	0,722	2,96	2,55	1,00	5,00
1. osjetljivi na prehranu.	498	2,71	1,181	3,00	3,00	1,00	5,00
2. bljedunjavi.	498	2,16	1,002	3,00	2,00	1,00	5,00
3. mršavi.	498	2,23	1,059	3,00	2,00	1,00	5,00
4. povučeni.	498	2,05	0,973	1,00	2,00	1,00	5,00
5. imaju teškoće mentalnog zdravlja.	498	2,58	1,105	3,00	3,00	1,00	5,00
6. loše se hrane.	498	2,23	1,038	3,00	2,00	1,00	5,00
7. imaju tjelesne probleme.	498	2,22	1,053	3,00	2,00	1,00	5,00
8. biološki uzrok/oštećenje mozga.	498	2,39	1,032	3,00	3,00	1,00	5,00
9. osjetljivi na svjetlo.	498	2,60	1,034	3,00	3,00	1,00	5,00
10. osjetljivi na vremenske uvjete.	498	3,00	1,091	3,00	3,00	1,00	5,00
11. osjetljivi na buku.	498	3,30	1,095	3,00	3,00	1,00	5,00

UFSIH-ADHD - Stereotipna uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om, N – broj ispitanika, M – prosječna vrijednost, SD – standardna devijacija, D – dominantna vrijednost, C-medijan, centralna vrijednost, MIN – minimalna vrijednost, MAX – maksimalna vrijednost

Tablica 94

Deskriptivni pokazatelji Supskale stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

Učenici s ADHD-om (su)...	N	M	SD	D	C	MIN	MAX
UPPSO-ADHD	498	2,55	0,823	2,94	2,60	1,00	5,00
12. inteligentni.	498	2,39	0,911	2,00	2,00	1,00	5,00
13. kreativni.	498	2,45	0,969	2,00	2,00	1,00	5,00
14. simpatični.	498	2,60	0,951	3,00	3,00	1,00	5,00
15. nadareni.	498	2,64	0,934	3,00	3,00	1,00	5,00
16. društveni.	498	2,65	0,986	3,00	3,00	1,00	5,00

UPPSO-ADHD - Stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježja učenika s ADHD-om, N – broj ispitanika, M – prosječna vrijednost, SD – standardna devijacija, D – dominantna vrijednost, C-medijan, centralna vrijednost, MIN – minimalna vrijednost, MAX – maksimalna vrijednost

5.1.5. Simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Na uzorku od 498 učitelja osnovne škole izračunati su deskriptivni pokazatelji za kompozitne varijable uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om te neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Učitelji su u slučaju obje skale procjenjivali svoja uvjerenja na skali Likertovog tipa od 1 (*uopće se ne slažem*) do 5 (*u potpunosti se slažem*). Niže vrijednosti podrazumijevale su pozitivnija simbolička uvjerenja i neslaganje s takvim uvjerenjima, a više vrijednosti slaganje s negativnim simboličkim uvjerenjima. Uočena je značajna razlika u aritmetičkim sredinama ($M_{USU\text{-}ADHD}$=4,25, $SD_{USU\text{-}ADHD}$=0,677; $M_{NSU\text{-}ADHD}$=3,30, $SD_{NSU\text{-}ADHD}$=0,878) pri čemu uvjerenja s kojima su se ispitanici više slagali bila su uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om (npr. „Zahtijevaju dodatno vrijeme i pažnju učitelja“). U tome slučaju je i dominantna vrijednost bila viša (D=4,84). Manje su se slagali s neinkluzivnim simboličkim uvjerenjima o poučavanju učenika s ADHD-om (npr. „Negativno utječu na učenje drugih učenika“). Kada je analizirana statistika svake čestice u kontekstu Skale uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja, učitelji su u najvećoj mjeri smatrali da učenici s ADHD-om zahtijevaju dodatno vrijeme i pažnju (M=4,49, SD= 0,713), a potom da učenici s ADHD-om zahtijevaju stručnu procjenu (M=4,42, SD= 0,758). Učitelji su u najmanjoj mjeri vjerovali da učenici s ADHD-om zahtijevaju podršku u školi u vidu asistenta u nastavi (M=3,76, SD=1,033). Uzimajući u obzir Skalu neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, najniže vrijednosti su postignute na čestici koja glasi „Negativno utječu na učitelje - uzrok su stresa i veliko opterećenje“ (M=3,11, SD=1,147), a najviše na čestici „ADHD negativno utječe na njihovo učenje“ (M=3,47, SD=0,928; Tablica 95; Tablica 96).

Tablica 95

Deskriptivni pokazatelji Supskale uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Učenici s ADHD-om utječu na nastavni proces na sljedeće načine...	N	M	SD	D	C	MIN	MAX
USU-ADHD	498	4,25	0,677	4,84	4,43	1,00	5,00
1. zahtijevaju stručnu suradnju (npr. s roditeljima, stručnim suradnicima).	498	4,38	0,792	5,00	5,00	1,00	5,00
2. zahtijevaju stručnu procjenu.	498	4,42	0,758	5,00	5,00	1,00	5,00
3. zahtijevaju dodatno vrijeme i pažnju učitelja.	498	4,49	0,713	5,00	5,00	1,00	5,00

4. zahtijevaju dodatnu obuku odgojno-obrazovnih djelatnika.	498	4,37	0,829	5,00	5,00	1,00	5,00
5. zahtijevaju posebne pedagoške strategije.	498	4,35	0,817	5,00	5,00	1,00	5,00
6. zahtijevaju podršku u školi (npr. asistenta u nastavi).	498	3,76	1,033	3,00	4,00	1,00	5,00
7. zahtijevaju posebno planiranje nastave.	498	3,96	0,958	5,00	4,00	1,00	5,00

USU-ADHD – Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, N – broj ispitanika, D – dominantna vrijednost, C-medijan, centralna vrijednost, M – prosječna vrijednost, SD – standardna devijacija, MIN – minimalna vrijednost, MAX – maksimalna vrijednost

Tablica 96

Deskriptivni pokazatelji Supskale neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Učenici s ADHD-om utječu na nastavni proces na sljedeće načine...	N	M	SD	D	C	MIN	MAX
NSU-ADHD	498	3,30	0,878	3,06	3,25	1,00	5,00
8. negativno utječu na učitelje – uzrok su stresa i veliko opterećenje.	498	3,11	1,147	3,00	3,00	1,00	5,00
9. negativno utječu na učenje druge djece.	498	3,18	1,081	3,00	3,00	1,00	5,00
10. naglasak je na upravljanju ponašanjem nauštrb učenja.	498	3,43	0,999	3,00	3,00	1,00	5,00
11. ADHD negativno utječe na njihovo učenje.]	498	3,47	0,928	3,00	3,00	1,00	5,00

NSU-ADHD – Neinkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, N – broj ispitanika, D – dominantna vrijednost, C-medijan, centralna vrijednost, M – prosječna vrijednost, SD – standardna devijacija, MIN – minimalna vrijednost, MAX – maksimalna vrijednost

5.2. Testiranje modela stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Temeljni cilj ovoga istraživanja bio je empirijski provjeriti modele učinka profesionalnih prediktora na stereotipna i simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om te empirijski provjeriti teorijske modele odnosa među varijablama u okviru predloženih dijagrama puta i ispitati značajnost i snagu prediktora i medijatora u modelima stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 13/ Slika 26).

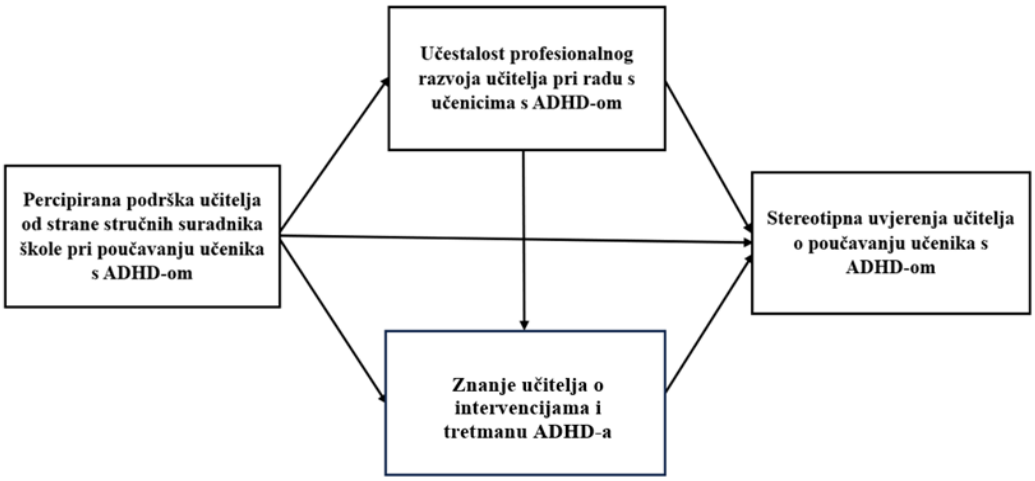
5.2.1. Testiranje Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Prilikom validacije skala utvrđeno je dvokomponentno rješenje u okviru Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Prijedlog hipotetskog Modela stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 13) razložen je na dva nova modela: (1) Model stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-

senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om (Slika 14) i (2) Model stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om (Slika 15). Dakle, svaka od utvrđenih supskala provjerena je kao ishodišna varijabla zasebnog modela. Kao ishodišna varijabla nije testirana varijabla ukupnih stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om zbog različite sadržajne valjanosti supskala i neznatne korelacije između tih dviju supskala (r=-,05) koju prema Cohenu i sur. (2007) nije potrebno interpretirati.

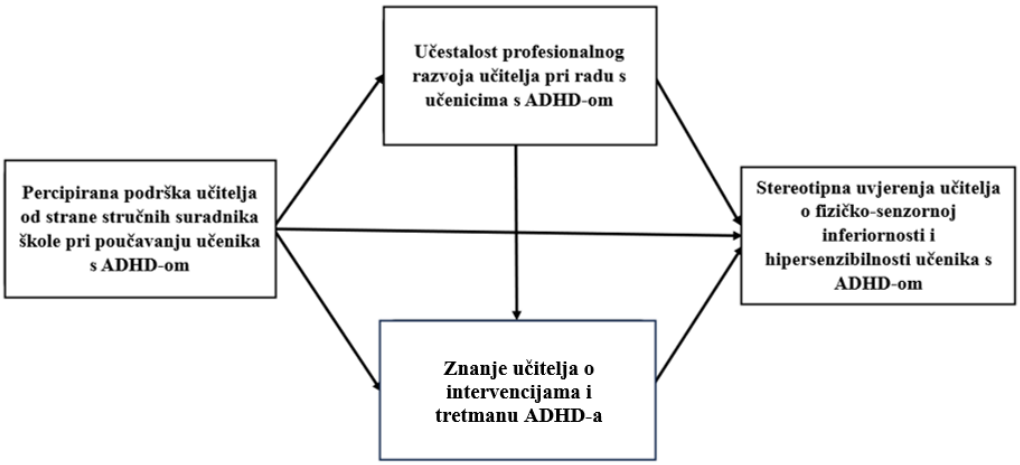
Slika 13

Prijedlog inicijalnog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



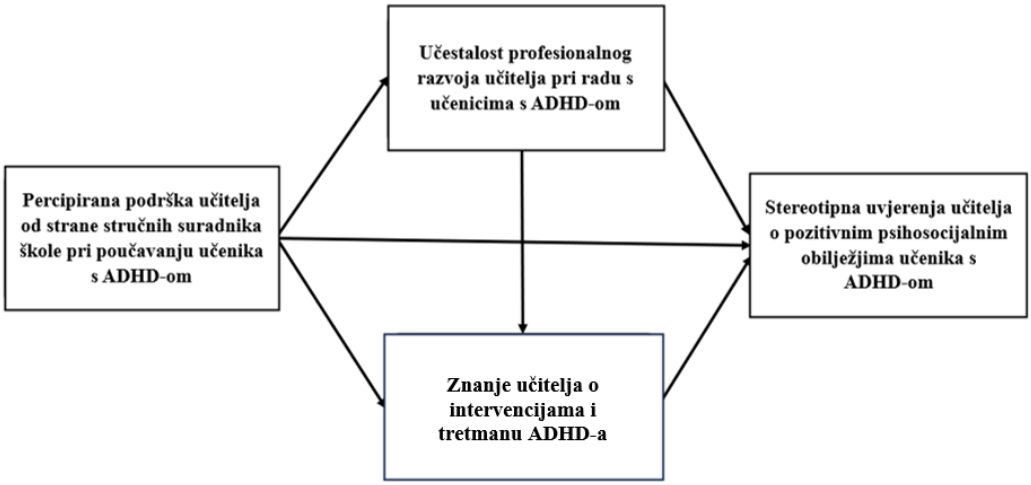
Slika 14

Prijedlog novog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na stereotipna uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om



Slika 15

Prijedlog novog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om



5.2.1.1. Provjera preduvjeta za testiranje dvaju modela stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

U svrhu provedbe analize puta, bilo je nužno provjeriti ključni teorijski, logički i statistički preduvjet za provedbu analize puta. Bilo je nužno ustanoviti zadovoljavaju li

medijatori određene uvjete i mogu li se predložene varijable tretirati kao medijatori. Baron i Kenny (1986) ističu četiri ključna uvjeta koja moraju biti zadovoljena da bi neka varijabla imala funkciju medijatora: (1) varijacije u razinama prediktora značajno objašnjavaju varijacije u pretpostavljenom medijatoru (put *a*), (2) varijacije u medijatoru značajno objašnjavaju varijacije u kriteriju (put *b*) i (3) kada su putevi *a* i *b* kontrolirani, prethodno značajna veza između prediktora i kriterija više nije značajna — pri čemu se najjači dokaz medijacije javlja kada je put *c* jednak nuli. Dakle, odnos prediktora i kriterija trebao bi biti slabiji kada se medijatorska varijabla doda u model **(**MacKinnon i sur., 2008). Iste preduvjete predlažu i Tabachnick i Fidell (2014), dok MacKinnon i sur. (2008) dodaju da je upitan zahtjev inicijalne statistički značajne korelacije između prediktora i kriterija posebno u kontekstu potpune medijacije kada je prilikom odsutnosti medijatora korelacija prediktora i ishodišne varijable jednaka nuli. Također, autori navode da je takav slučaj moguć i u slučaju nekonzistentne medijacije i supresijskog učinka kada je smjer medijacijskog učinka suprotan smjeru direktnog učinka (MacKinnon i sur., 2008). S obzirom na navedene argumente, u nastavku je zanemaren zahtjev Barona i Kennya (1986) da prediktor i kriterij preduvjetno statistički značajno koreliraju.

U svrhu utvrđivanja takvih preduvjeta, pregledana je korelacijska matrica pri čemu je izračunat Pearsonov koeficijent korelacije (r). Provjerene su ključne korelacije egzogene varijable i medijatorskih varijabli. Uočeno je da znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a statistički značajno korelira samo s učestalošću profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om (r=,11, p=0,01). To je jedina statistički značajna korelacija znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a s nekom od varijabli koje se planiraju koristiti u analizama puta. Dakle, nije utvrđena statistički značajna korelacija znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a kao medijatora s egzogenom varijablom (Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, r=,00, p=,998) ili statistički značajna korelacija s nekom od ishodišnih varijabli (Stereotipna uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om, r=-,02, p=,666; Stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om, r=-,01, p=,777). Takve nalaze moguće je pojasniti prethodno navedenim potencijalnim slabostima Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a (Tablica 97).

Tablica 97

Preduvjetne korelacije varijabli novih modela stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Varijable	1.	2.	3.	4.	5.
1. PPSS	—				
2. UPR	,12*	—			
3. ZNIT	,00	,11*	—		
4. UFSIH-ADHD	,00	-,02	-,02	—	
5. UPPSO-ADHD	-,08	-,09*	-,01	-,18***	—

PPSS - Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, UPR - Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, ZNIT - Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, UFSIH-ADHD - Stereotipna uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om, UPPSO-ADHD - Stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježja učenika s ADHD-om, *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

S obzirom na zaključak da se varijabla znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a neće koristiti u daljnjoj analizi zbog neispunjavanja preduvjeta korelacije te istaknutih teškoća u vezi Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, nije bilo moguće provjeriti hipoteze **H1b** i **H1c** te su one odbačene:

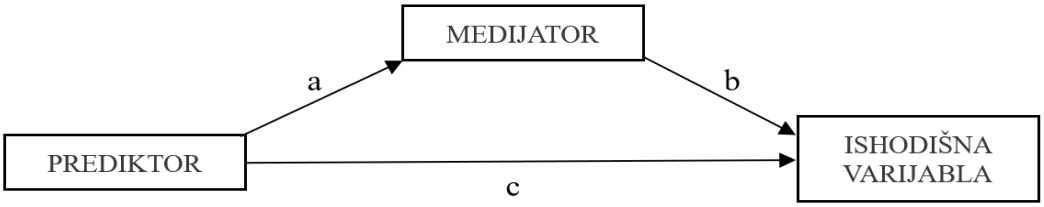
- **H1b** Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a posreduje učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole na stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om pri čemu ukoliko učitelj percipira višu razinu podrške od strane stručnih suradnika, iskazuje višu razinu znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a što umanjuje njegova negativna stereotipna uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om
- **H1c:** Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a posreduje učinak učestalosti profesionalnog razvoja učitelja na stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om pri čemu češći profesionalni razvoj učitelja unaprjeđuje razinu njihovog znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a što umanjuje učiteljska negativna stereotipna uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om.

S obzirom da je iz modela analize puta (Slika 14, Slika 15) isključen medijator znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, dijagrami puta su se transformirali u dijagrame medijacije (Slika 17, Slika 18).

Medijacija je slučaj kada se odnos prediktorske i ishodišne varijable može objasniti njihovim odnosom s trećom varijablom (medijatorom). Grafički prikaz, ali i njihov odnos detaljno opisuju Field i sur. (2025; Slika 16). Navode da postoji direktan učinak između prediktora i ishodišne varijable (c), ali i indirektan učinak preko medijatora, a sastoji se od dva odnosa koja su u ovome slučaju označeni s a i b. Oznake a, b i c predstavljaju nestandardiziranu procjenu parametara između varijabli (b) koje su povezane strjelicom te predstavljaju snagu odnosa među varijablama (Field i sur., 2025).

Slika 16

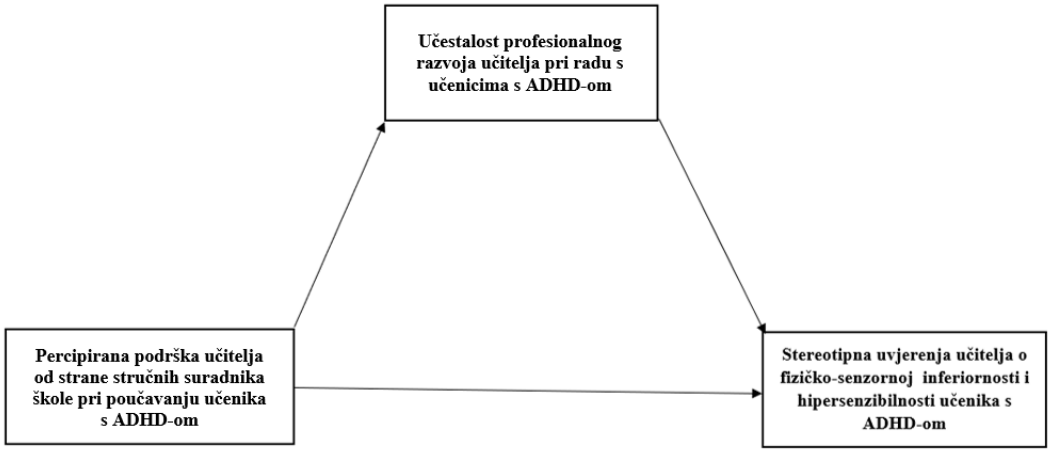
Opći dijagram medijacijskog modela



Neka varijabla je medijator ukoliko su zadovoljeni pojedini uvjeti – postoji statistički značajan odnos nezavisne i zavisne varijable, postoji statistički značajan odnos nezavisne varijable i medijatora, medijator predviđa zavisnu varijablu i nakon kontrole nezavisne varijable te je reduciran odnos nezavisne i zavisne varijable kada je u jednadžbu uključen medijator. S obzirom na to, ukoliko je nakon uvođenja medijatora u analizu direktni učinak prediktora na kriterij jednak nuli riječ je o potpunoj medijaciji, a ukoliko je nakon uvođenja medijatora u analizu direktni učinak prediktora na kriterij umanjen, u pitanju je parcijalna medijacija (Tabachnick i Fidell, 2014). Potpuna medijacija je slučaj u kojem je direktni učinak u potpunosti objašnjen medijacijom, dakle, slučaj kada je indirektni učinak statistički značajna, a direktni učinak nije statistički značajan te su u tome slučaju indirektni učinak i ukupni učinak jednaki. Djelomična medijacija je slučaj kada veza između prediktora i kriterija nije u potpunosti objašnjena uključivanjem medijatora u model, dakle, situacija kada su indirektni učinak i direktni učinak statistički značajni i kada medijator objašnjava dio odnosa između prediktora i kriterija (MacKinnon i sur., 2008).

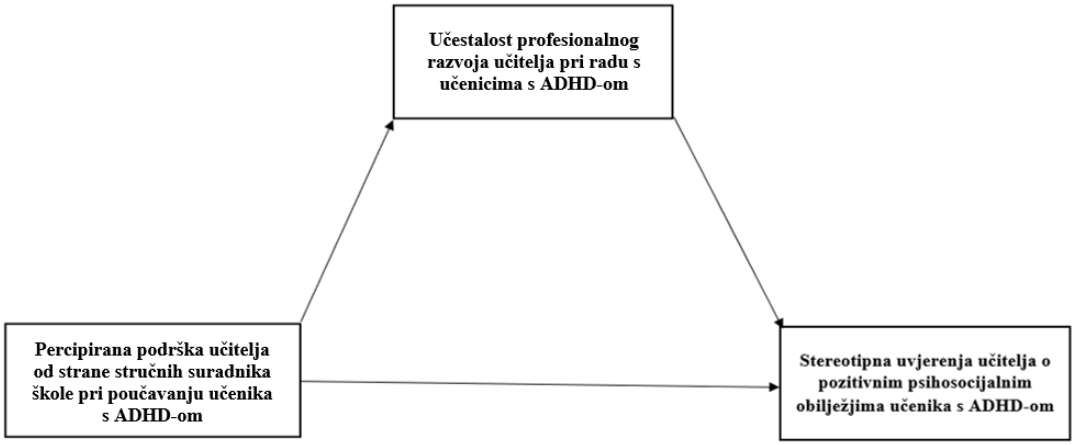
Slika 17

Dijagram medijacije nakon isključivanja medijatora znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a iz Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om



Slika 18

Dijagram medijacije nakon isključivanja medijatora znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a iz Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

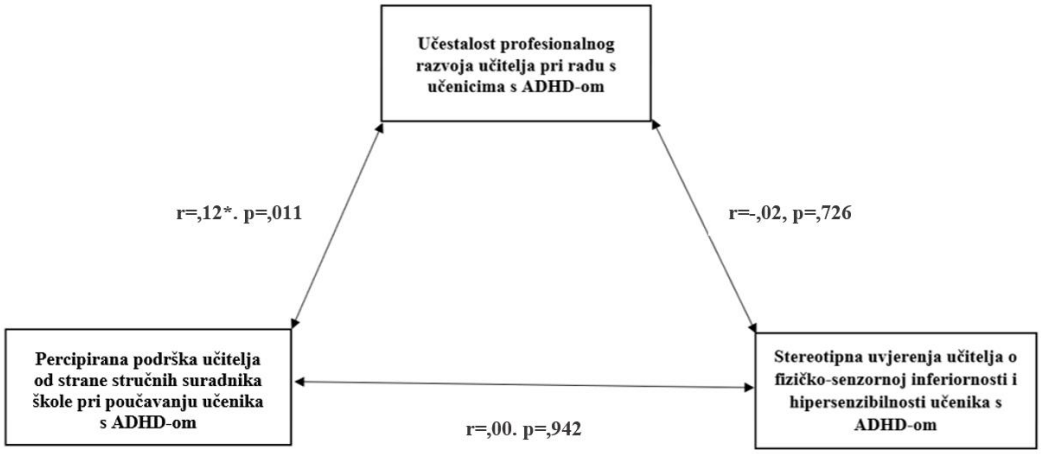


Provjereni su preduvjeti za testiranje dvaju preoblikovanih modela bez medijatora znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a (Slika 17, Slika 18). Ishodišna varijabla prvog modela (Slika 17) je varijabla stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om, dok je ishodišna varijabla drugog modela (Slika 18) varijabla stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om.

Preduvjet korelacije nije zadovoljen u kontekstu modela Stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om. Nije utvrđena statistički značajna korelacija između medijatorske varijable (Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om) i ishodišne varijable (Stereotipna uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om; r=-,02, p=,726; Slika 19). U kontekstu toga modela nisu se dalje provjeravali ostali preduvjeti za provedbu medijacijske regresijske analize te taj model nije testiran.

Slika 19

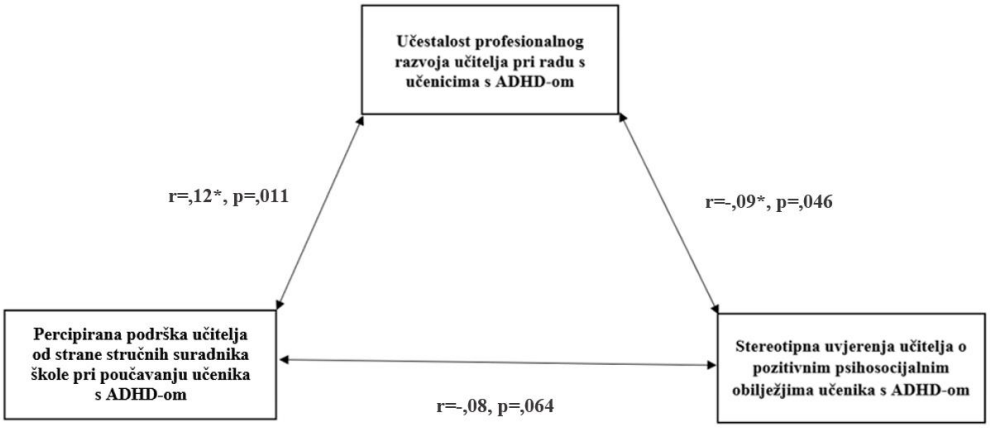
Preduvjetni Pearsonovi koeficijenti korelacije varijabli uključenih u Model stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om



U kontekstu modela Stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om zadovoljen je preduvjet statistički značajne korelacije medijatorske varijable s egzogenom varijablom (r=,12, p=,011) i s ishodišnom varijablom (r=-,09, p=,046; Slika 20). U kontekstu toga modela provjereni su ostali preduvjeti za provedbu medijacijske regresijske analize.

Slika 20

Preduvjetni Pearsonovi koeficijenti korelacije varijabli uključenih u Model stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

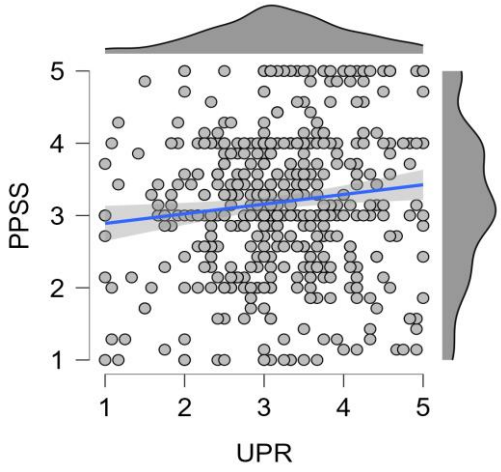


Sve varijable koje su se planirale uključiti u medijacijsku regresijsku analizu su kvantitativne i intervalne čime je zadovoljen sljedeći preduvjet za medijacijsku regresijsku analizu.

Interpretacijom dijagrama raspršenja uočen je linearan odnos između egzogene varijable (Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om) i medijatora (Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om; Slika 21).

Slika 21

Dijagram raspršenja odnosa prediktora i medijatora Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

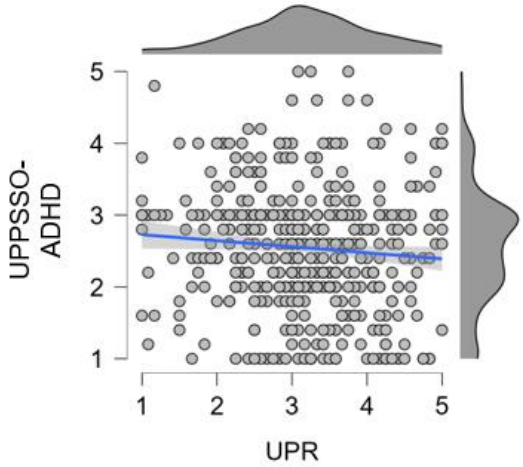


PPSS - Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, UPR - Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Isto tako, uočen je linearan odnos medijatorske varijable (Učestalost profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om) s ishodišnom varijablom modela (Stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om; Slika 22). Time je zadovoljen preduvjet linearnog odnosa medijatora s egzogenom i ishodišnom varijablom.

Slika 22

Dijagram raspršenja odnosa medijatora i ishodišne varijable Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om



UPR - Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, UPPSO-ADHD - Stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježja učenika s ADHD-om

Provjerena je normalnost distribucije podataka na kompozitnim varijablama Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om. Za navedenu provjeru proveden je Shapiro-Wilkov test distribucije te su interpretirani indeksi asimetričnosti (engl. *skewness*; S) i zaobljenosti (engl. *kurtosis;* K). Također, pregledani su dijagrami distribucije. Utvrđeno je za sve varijable da postoji statistički značajno odstupanje od normalne distribucije (S-W=,973 – ,989, p<0,001). No, pregledom indeksa asimetričnosti i zaobljenosti utvrđena je normalnost distribucije, jer niti u jednom slučaju vrijednosti nisu prelazile kriterij -/+3 kojega predlažu Field i sur. (2025). Indeksi asimetričnost iznosili su u rasponu između S=-0,134 i S=0,131, a indeksi zaobljenosti u rasponu između K=-0,468 i K=-0,020 što implicira normalnost distribucije (Tablica 98).

Tablica 98

Normalnost distribucije varijabli Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

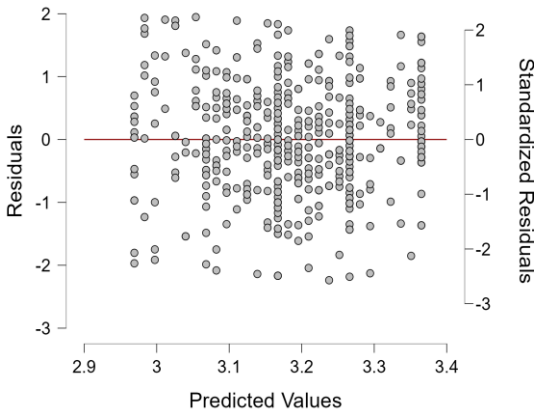
	N	M	SD	MIN	MAX	S	K	S-W	p (S-W)
PPSS	483	3,18	1,019	1,00	5,000	-0,119	-0,468	,974	<,001
UPR	498	3,18	0,872	1,00	5,000	-0,134	-0,128	,989	<,001
UPPSO-ADHD	498	2,55	0,823	1,00	5,000	0,131	-0,020	,973	<,001

PPSS - Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, UPR - Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, UPPSO-ADHD - Stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježja učenika s ADHD-om, N – broj ispitanika, M – prosječna vrijednost, SD – standardna devijacija, MIN – minimalna vrijednost, MAX – maksimalna vrijednost, S – indeks asimetričnosti, K – indeks zaobljenosti, S-W - Shapiro-Wilkov test distribucije, p (S-W) – statistička značajnost Shapiro-Wilkov testa distribucije

Varijance varijabli percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om (1,038) i učestalosti profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om (0,761) nisu bile jednake nuli. Provjerena je multikolinearnost izračunom faktora inflacije varijance (engl. *Variance Inflation Facor* – VIF) prediktorskih varijabli percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om i učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om. Prema Fieldu (2009) vrijednosti VIF-a iznad 10 bi trebale zabrinjavati u kontekstu multikolinearnosti. S VIF-om je povezana i statistika tolerancije, jer je ona njegov recipročan iznos (1/VIF) pa su vrijednosti ispod 0,2 pokazatelj problema na području multikolinearnosti. U ovome slučaju obje vrijednosti za obje navedene varijable iznosile su 1 što predstavlja odsustvo multikolinearnosti. Zadovoljena je i homogenost varijanci te je istaknuta homoskedastičnost (Slika 23) koju Field (2009) opisuje kao varijancu rezidualnih vrijednosti koja je konstantna.

Slika 23

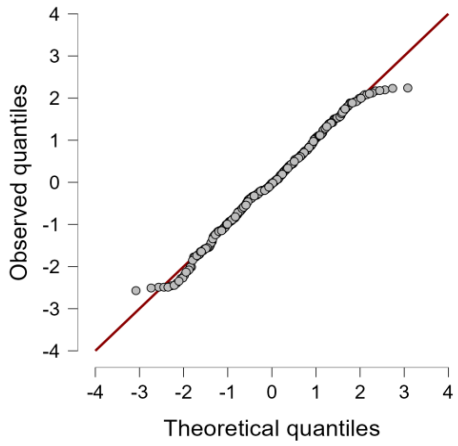
Prikaz homogenosti varijance prediktora i medijatora Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om



Statistika Durbin-Watsonovog testa iznosila je 1,903 što je iznimno zadovoljavajuće te implicira izostanak autokorelacije i neovisnost pogrešaka. Distribucija pogrešaka nije se značajno razlikovala od normalne distribucije (Slika 24).

Slika 24

Prikaz distribucije pogrešaka prediktora i medijatora Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om



Dakle, u kontekstu stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, testiran je Model stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om, jer su u kontekstu toga modela zadovoljeni preduvjeti medijacijske regresijske analize. Nije testiran Model stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om, jer za taj model nisu zadovoljeni preduvjeti medijacijske regresijske analize.

5.2.1.2. Medijacijska regresijska analiza Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

5.2.1.2.1. Provjera hipoteze H1a

U svrhu provjere hipoteze **H1a** provjereni su direktni učinci percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om na stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om. Uočeno je da percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om nema statistički značajan direktan učinak na taj segment stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om – stereotipna uvjerenja

učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om (b=-,055, p=,135; Tablica 99). S obzirom na takve nalaze, hipoteza **H1a** je odbačena.

Tablica 99

Direktni učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om na stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tip učinka	Učinak	b	Stan. greška	95 % pouzdanosti		β	z	p
				Donja granica	Donja granica			
Direktni	PPSS ⇒ UPPSO-ADHD	-,055	,037	-,127	,017	-,068	-1,50	,135

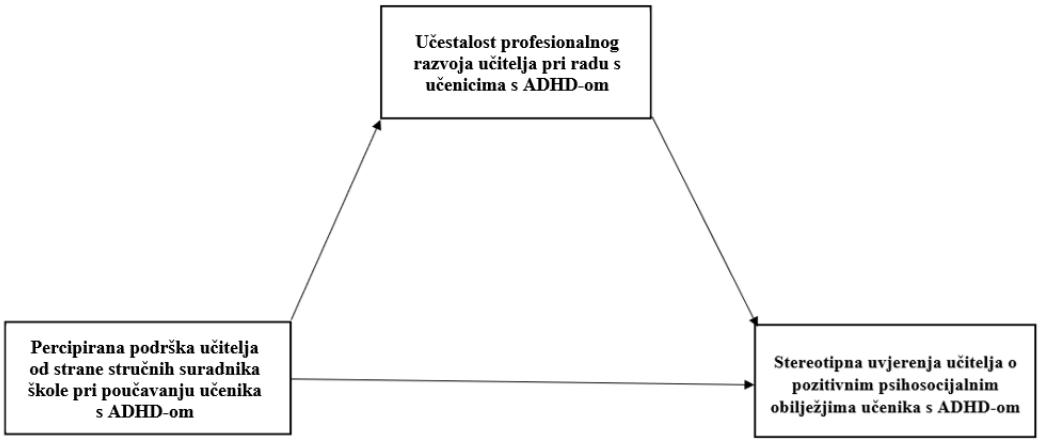
PPSS - Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, UPPSO-ADHD - Stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježja učenika s ADHD-om, b – nestandardizirani regresijski koeficijent, β – standardizirani regresijski koeficijent, z – z-vrijednost, p – statistička značajnost testa

5.2.1.2.2. Provjera hipoteze H1d

Zadovoljeni su preduvjeti da se medijacijskom regresijskom analizom u okviru hipoteze **H1d** testira Model stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om (Slika 25) kao jedan od ukupno dva segmenta stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Tom se hipotezom predviđa da učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om posreduje učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole na stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om pri čemu ukoliko učitelj percipira višu razinu podrške od strane stručnih suradnika škole, učitelj češće pristupa aktivnostima profesionalnog razvoja što umanjuje njegova negativna stereotipna uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om.

Slika 25

Prijedlog medijacijskog modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om



Nije utvrđen statistički značajan indirektni učinak medijatora (Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om) na odnos egzogene varijable (Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om) i ishodišne varijable (Stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om; b=-,007, p=,159; Tablica 100) pa je odbačena hipoteza **H1d**.

Tablica 100

Učinci u okviru medijacijske regresijske analize Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

Tip učinka	Učinak	b	Stan. greška	95 % pouzdanosti		β	z	p
				Donja granica	Gornja granica			
Indirektni	PPSS ⇒ UPR ⇒ UPPSO-ADHD	-,007	,005	-,017	,003	-,009	-1,41	,159
Komp.	PPSS ⇒ UPR	,100	,039	,025	,176	,117	2,60	,009
	UPR ⇒ UPPSO-ADHD	-,072	,043	-,156	,012	-,076	-1,68	,094
Direktni	PPSS ⇒ UPPSO-ADHD	-,055	,037	-,127	,017	-,068	-1,50	,135
Ukupni	PPSS ⇒ UPPSO-ADHD	-,062	,037	-,134	,010	-,077	-1,70	,090

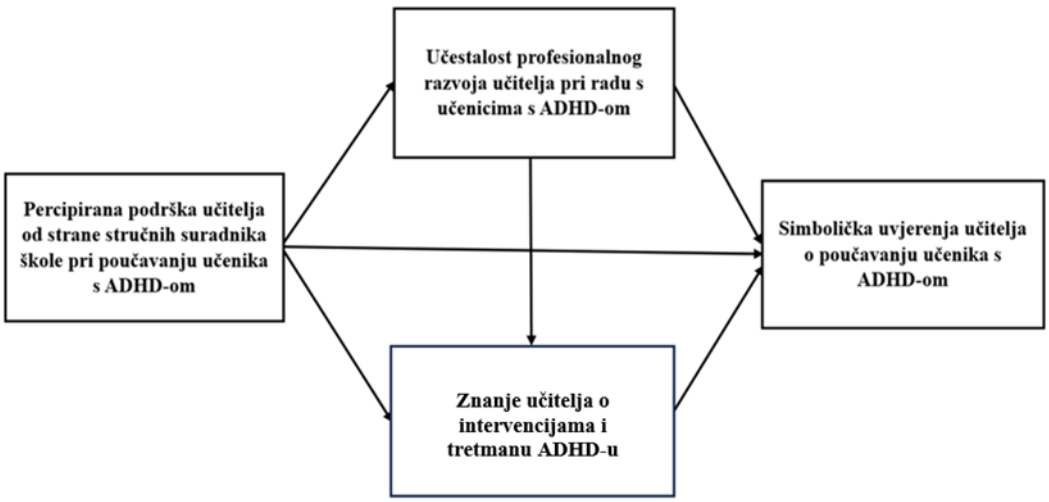
PPSS – Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, UPR – Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, UPPSO-ADHD - Stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om. b – nestandardizirani regresijski koeficijent, β – standardizirani regresijski koeficijent, z – z-vrijednost, p – statistička značajnost testa

5.2.2. Testiranje Modela simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Prilikom validacije skala utvrđeno je dvokomponentno rješenje u okviru Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Prijedlog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 26) razložen je na dva nova modela: (1) Model uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 27) te (2) Model neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 28). Kao ishodišna varijabla neće se testirati varijabla ukupnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om zbog različite sadržajne valjanosti supskala i njihove osrednje međusobne korelacije (r=,41).

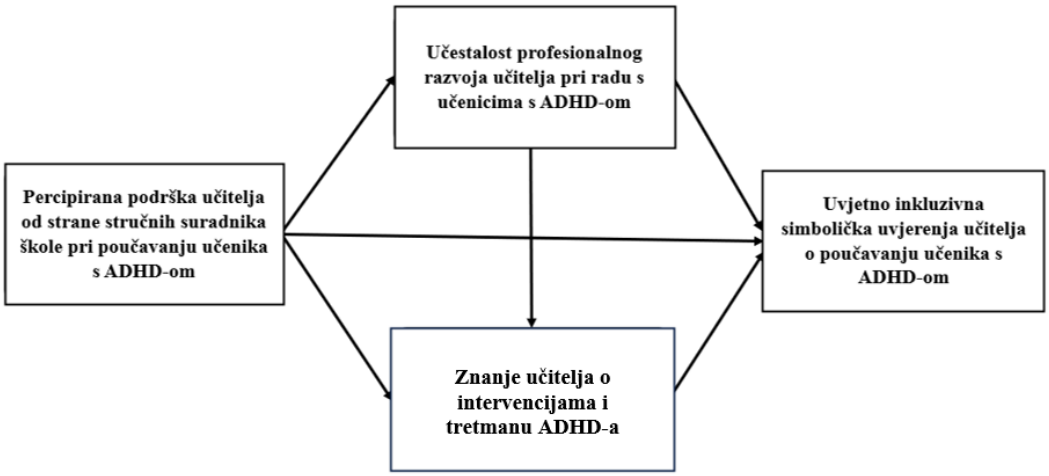
Slika 26

Prijedlog inicijalnog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



Slika 27

Prijedlog novog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



Slika 28

Prijedlog novog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na neinkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

5.2.2.1. Provjera preduvjeta za testiranje dvaju modela simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Kao i u slučaju stereotipnih uvjerenja, iz daljnje analize isključena je varijabla znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, jer nije statistički značajno korelirala s uvjetno inkluzivnim simboličkim uvjerenjima učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (r=,06, p=,186), kao niti s neinkluzivnim simboličkim uvjerenjima učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (r=,00, p=,943; Tablica 101).

Tablica 101

Preduvjetne korelacije varijabli novih modela simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Varijable	1.	2.	3.	6.	7.
1. PPSS	—				
2. UPR	,12*	—			
3. ZNIT	,00	,11*	—		
6. USU-ADHD	-,08	,16***	,06	—	
7. NSU-ADHD	-,11*	,04	,00	,34***	—

PPSS - Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, UPR - Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, ZNIT - Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, USU-ADHD - Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, NSU-ADHD - Neinkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, *p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

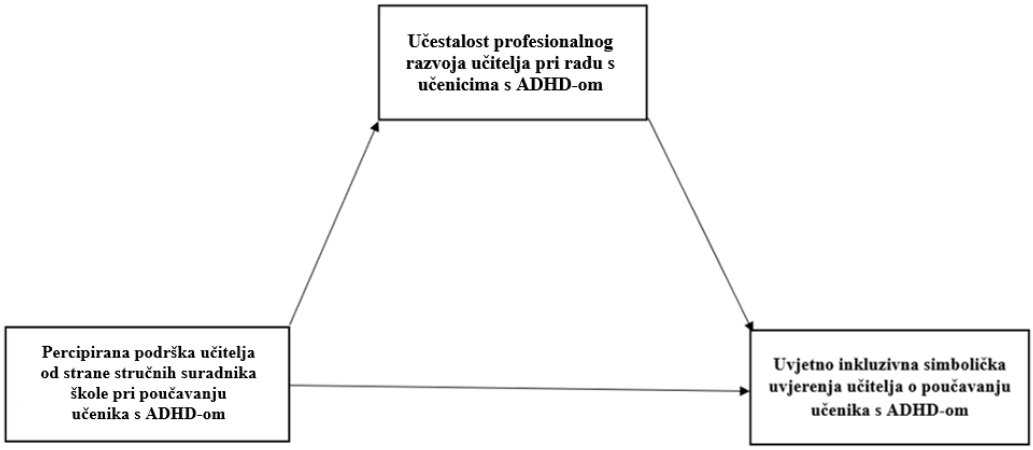
S obzirom na zaključak da se varijabla znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a neće koristiti u daljnjoj analizi zbog neispunjavanja preduvjeta korelacije te istaknutih teškoća u vezi Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, nije bilo moguće provjeriti hipoteze H2b i H2c te su odbačene:

- **H2b:** Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a posreduje učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om pri čemu ukoliko učitelj percipira višu razinu podrške od strane stručnih suradnika, iskazuje višu razinu znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a što umanjuje njegova negativna simbolička uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om.
- **H2c:** Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a posreduje učinak učestalosti profesionalnog razvoja učitelja na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om pri čemu češći profesionalni razvoj učitelja unaprjeđuje znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a što umanjuje njegova negativna simbolička uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om.

S obzirom da je iz modela analize puta (Slika 27, Slika 28) isključen medijator znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, dijagrami puta se transformiraju u dijagrame medijacije (Slika 29, Slika 30).

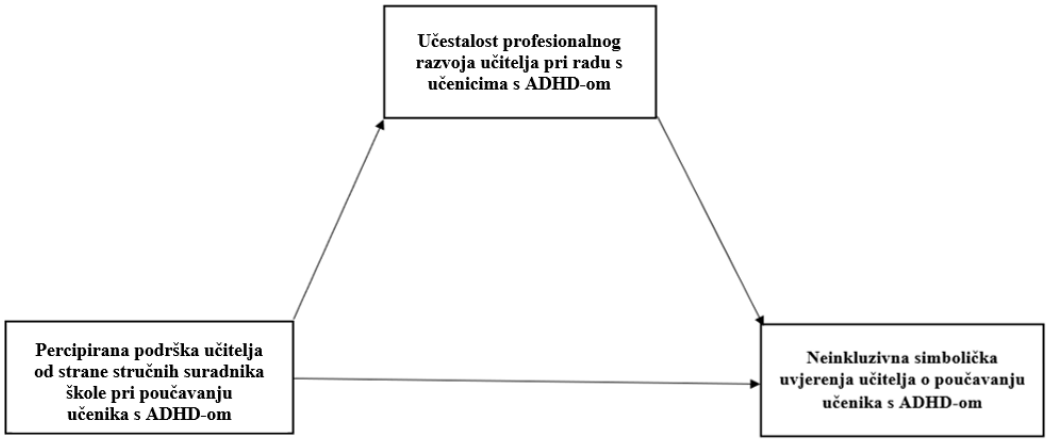
Slika 29

Dijagram medijacije nakon isključivanja medijatora znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a iz Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



Slika 30

Dijagram medijacije nakon isključivanja medijatora znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a iz Modela neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

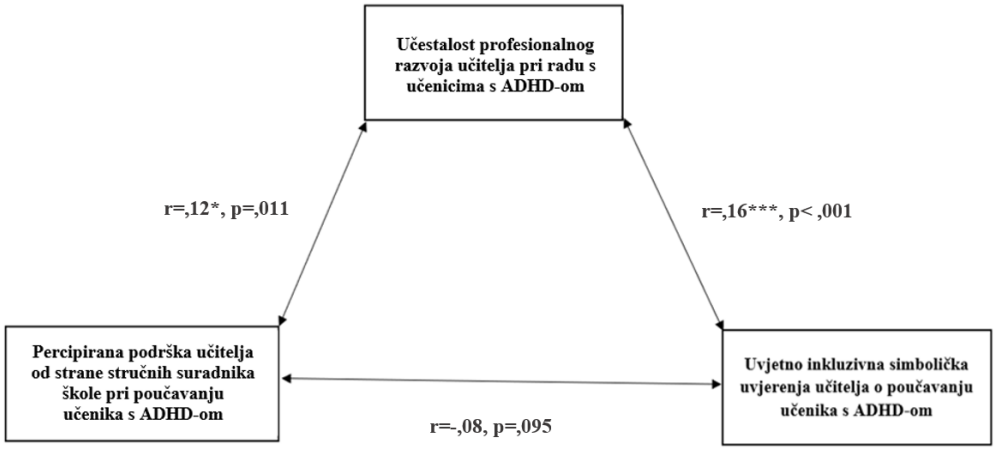


Provjereni su preduvjeti za testiranje dvaju preoblikovanih modela bez medijatora znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a (Slika 29, Slika 30). Ishodišna varijabla prvog modela (Slika 29) je varijabla uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, dok je ishodišna varijabla drugog modela (Slika 30) varijabla neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.

Preduvjet korelacije zadovoljen je za model Uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 31). Uočena je statistički značajna korelacija medijatorske varijable s egzogenom varijablom (r=,12, p=,011) i s ishodišnom varijablom (r=,16, p<,001). U kontekstu toga modela provjereni su ostali preduvjeti za provedbu medijacijske regresijske analize.

Slika 31

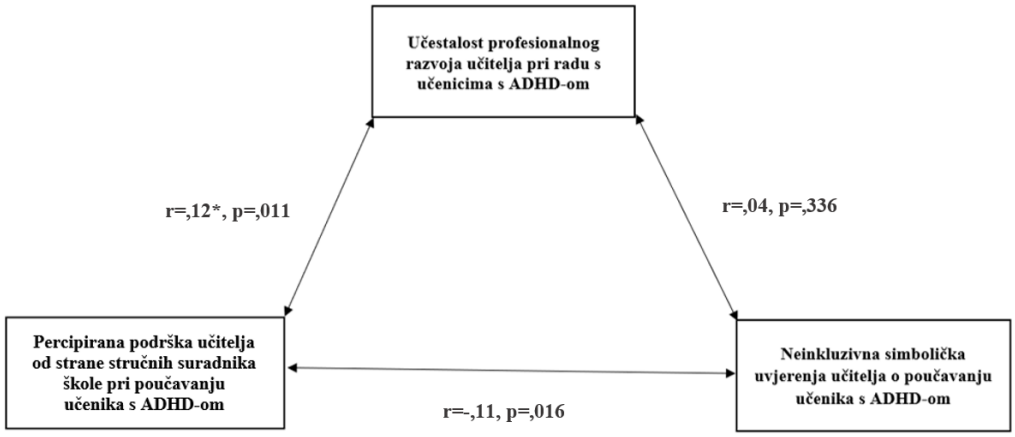
Preduvjetni Pearsonovi koeficijenti korelacije varijabli uključenih u Model uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



Preduvjet korelacije nije zadovoljen za Model neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 32). U kontekstu toga modela uočena je statistički značajna korelacija medijatorske varijable s egzogenom varijablom (r=,12, p=,011), ali ne i medijatorske varijable s ishodišnom varijablom (r=,04, p=,336). S obzirom na takve nalaze, nisu provjeravani ostali preduvjeti za provedbu medijacijske regresijske analize te taj model nije testiran.

Slika 32

Preduvjetni Pearsonovi koeficijenti korelacije varijabli uključenih u Model neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



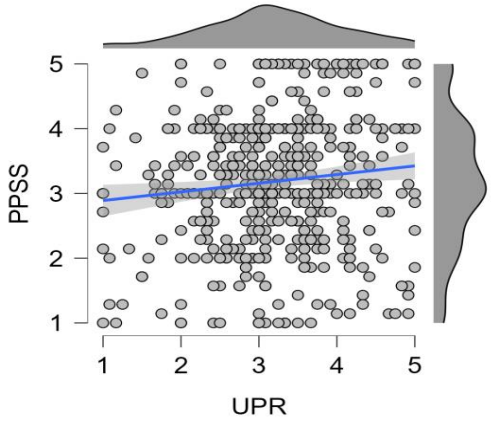
No, učinjena je provjera ostalih preduvjeta za model koji je zadovoljio preduvjet Pearsonove korelacije – Model uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 29).

Sve varijable koje se planiraju uključiti u medijacijsku regresijsku analizu su kvantitativne i intervalne čime je zadovoljen sljedeći preduvjet za medijacijsku regresijsku analizu.

Interpretacijom dijagrama raspršenja uočen je linearan odnos egzogene varijable (Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om) i medijatora (Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om; Slika 33).

Slika 33

Dijagram raspršenja odnosa prediktora i medijatora Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

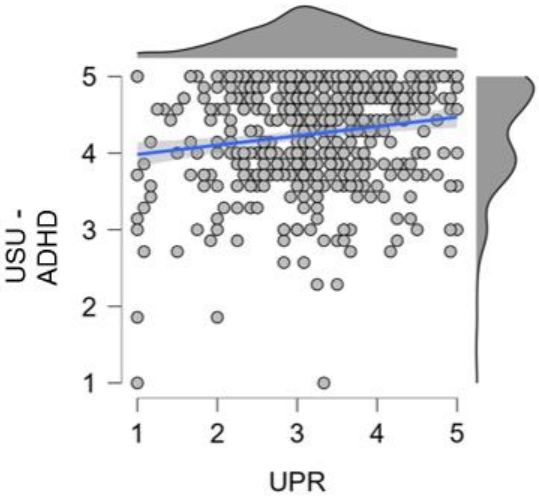


PPSS - Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, UPR - Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Nadalje, uočen je linearan odnos medijatorske varijable (Učestalost profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om) s ishodišnom varijablom (Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om; Slika 34). Time je zadovoljen preduvjet linearnog odnosa medijatora s egzogenom i ishodišnom varijablom.

Slika 34

Dijagram raspršenja odnosa medijatorske varijable i ishodišne varijable Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



UPR - Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, USU-ADHD - Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Provjerena je normalnost distribucije podataka na kompozitnim varijablama Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Za navedenu provjeru proveden je Shapiro-Wilkov test distribucije te su interpretirani indeksi asimetričnosti (engl. *skewness*; S) i zaobljenosti (engl. *kurtosis;* K). Također, pregledani su dijagrami distribucije. Utvrđeno je za sve varijable da postoji statistički značajno odstupanje od normalne distribucije (S-W=,899 – ,989, p<0,001). No, pregledom indeksa asimetričnosti i zaobljenosti utvrđena je normalnost distribucije, jer niti u jednom slučaju vrijednosti nisu prelazile kriterij -/+3 kojega predlažu Field i sur. (2025). Vrijednosti indeksa asimetričnost iznosile su u rasponu između S=-1,098 i S=-0.119, a indeksa zaobljenosti u rasponu između K=-0,468 i K=1,748 što implicira normalnost distribucije (Tablica 102).

Tablica 102

Normalnost distribucije varijabli Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

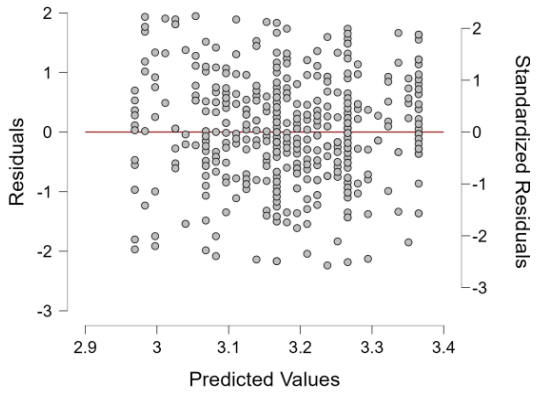
	N	M	SD	MIN	MAX	S	K	S-W	p (S-W)
PPSS	483	3,18	1,019	1,00	5,000	-0,119	-0,468	,974	<,001
UPR	498	3,18	0,872	1,00	5,000	-0,134	-0,128	,989	<,001
USU-ADHD	498	4,25	0,677	1,00	5,000	-1,098	1,748	,899	<,001

PPSS - Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, UPR - Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, USU-ADHD – Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, N – broj ispitanika, M – prosječna vrijednost, SD – standardna devijacija, MIN – minimalna vrijednost, MAX – maksimalna vrijednost, S – indeks asimetričnosti, K – indeks zaobljenosti, S-W - Shapiro-Wilkov test distribucije, p (S-W) – statistička značajnost Shapiro-Wilkov testa distribucije

Varijance varijabli percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om (1,038) i učestalosti profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om (0,761) nisu bile jednake nuli. Provjerena je multikolinearnost izračunom faktora inflacije varijance (engl. *Variance Inflation Facor* – VIF) prediktorskih varijabli percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om i učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om. U ovome slučaju obje vrijednosti za obje navedene varijable iznosile su 1 što predstavlja odsustvo multikolinearnosti. Zadovoljena je i homogenost varijanci te je istaknuta homoskedastičnost (Slika 35).

Slika 35

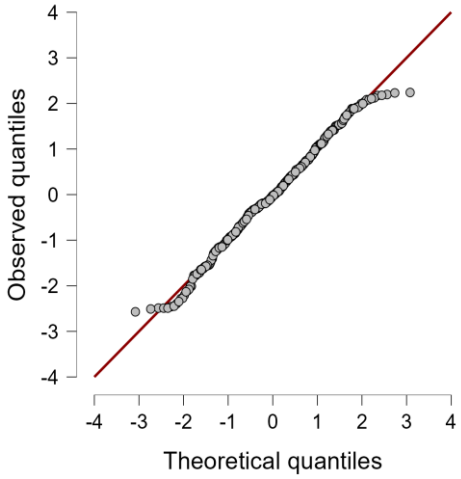
Prikaz homogenosti varijance prediktora i medijatora Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



Statistika Durbin-Watsonovog testa iznosila je 1,903 što je iznimno zadovoljavajuće te implicira izostanak autokorelacije i neovisnost pogrešaka. Distribucija pogrešaka nije se značajno razlikovala od normalne distribucije (Slika 36).

Slika 36

Prikaz distribucije pogrešaka prediktora i medijatora Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



Dakle, u kontekstu simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, testiran je Model uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, jer su u kontekstu toga modela zadovoljeni preduvjeti medijacijske regresijske analize. Nije testiran Model neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o

poučavanju učenika s ADHD-om, jer za taj model nisu zadovoljeni preduvjeti medijacijske regresijske analize.

5.2.2.2. Medijacijska regresijska analiza Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

5.2.2.2.1. Provjera hipoteze H2a

Hipotezom **H2a** predviđen je direktan učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Stoga, u svrhu provjere hipoteze **H2a** provjeren je direktni učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om na uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.

Uočeno je da percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om ima statistički značajan negativan direktan učinak na uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (b=-,059, p=,047; Tablica 103). Dakle, ukoliko učitelji percipiraju višu razinu podrške od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om iskazuju manje uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja o poučavanju tih učenika. S obzirom na takve nalaze, hipoteza **H2a** je djelomično prihvaćena, jer direktni učinak percipirane podrške na drugi segment simboličkih uvjerenja (Neinkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om) nije provjeren zbog neispunjavanja preduvjeta za provedbu medijacijske regresijske analize.

Tablica 103

Direktni učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tip učinka	Učinak	b	Stan. greška	95 % pouzdanosti Donja granica	95 % pouzdanosti Donja granica	β	z	p
Direktni	PPSS ⇒ USU-ADHD	-,059	,030	-,117	−0.00073	-,089	-1,98	,047

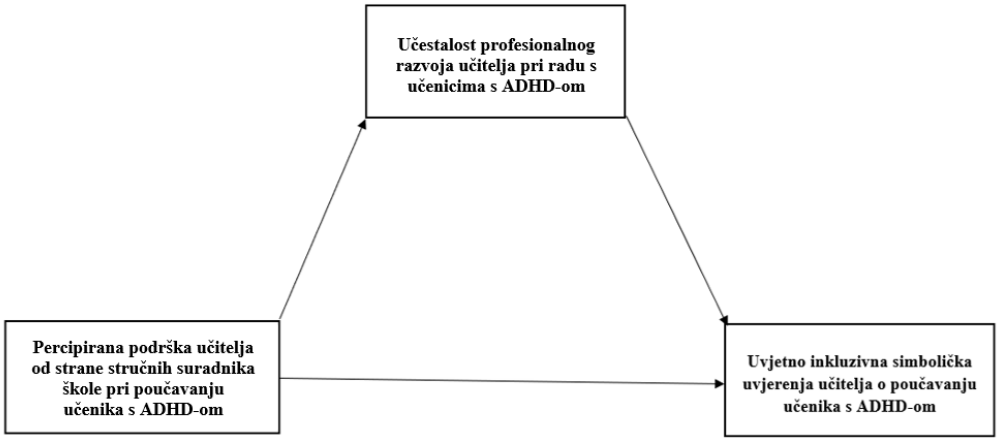
PPSS - Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, USU-ADHD – Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, b – nestandardizirani regresijski koeficijent, β – standardizirani regresijski koeficijent, z – z-vrijednost, p – statistička značajnost testa

5.2.2.2.2. Provjera hipoteze H2d

Zadovoljeni su preduvjeti da se medijacijskom regresijskom analizom u okviru hipoteze **H2d** testira Model uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 37) kao jedan od ukupno dva segmenta simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Tom se hipotezom predviđalo da učestalost profesionalnog razvoja učitelja posreduje učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om pri čemu ukoliko učitelj percipira višu razinu podrške od strane stručnih suradnika škole, učitelj češće pristupa aktivnostima profesionalnog razvoja što umanjuje njegova negativna simbolička uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 37).

Slika 37

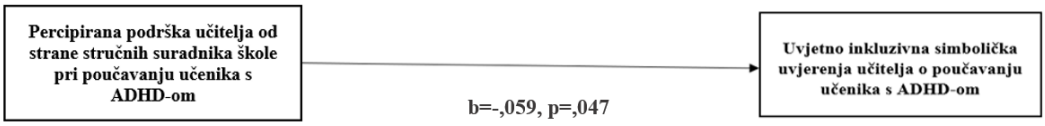
Prijedlog medijacijskog modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



Već je prethodno istaknuto da je direktni učinak egzogene varijable (Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om) na ishodišnu varijablu (Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om; b=-,059, p=,047) statistički značajan (Slika 38; Tablica 103).

Slika 38

Direktni učinak egzogene varijable na ishodišnu varijablu Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

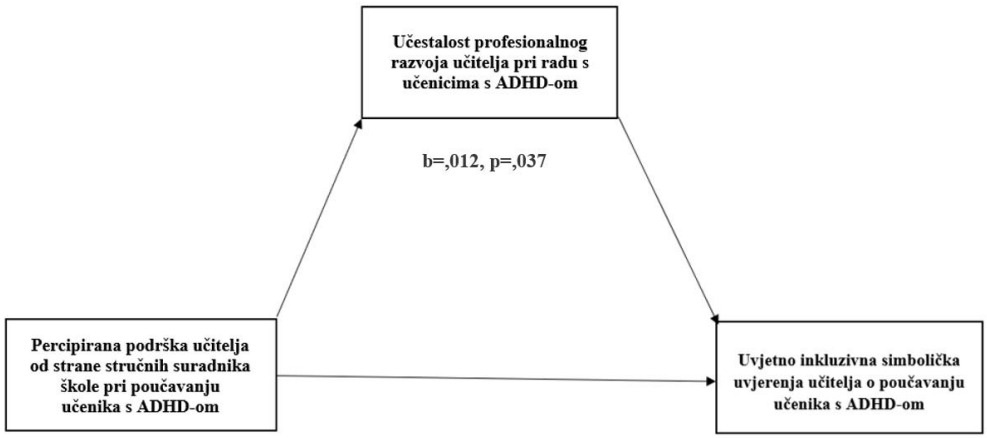


b – nestandardizirani regresijski koeficijent, p – statistička značajnost testa

Rezultati medijacijske regresijske analize pokazali su da je statistički značajan i indirektan učinak medijatora (Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om) na odnos egzogene varijable (Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om) i ishodišne varijable (Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om; b=,012, p=,037), što upućuje na statistički značajno postojanje medijacije (Slika 39; Tablica 104).

Slika 39

Indirektni učinak prediktora na kriterij Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

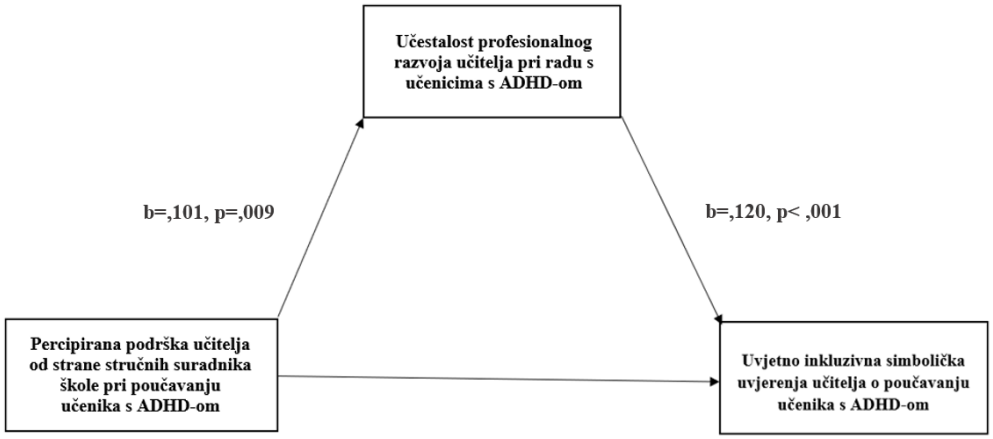


b – nestandardizirani regresijski koeficijent, p – statistička značajnost testa

Takav zaključak dodatno je podržan statističkom značajnošću dvaju komponentnih učinaka (put a i put b) pri čemu su oba komponentna učinka statistički značajna – učinak prediktora na medijator (put a; b=,101, p=,009) i učinak medijatora na ishodišnu varijablu (put b; b=,120, p< ,001; Slika 40; Tablica 104).

Slika 40

Komponentni učinci u okviru Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



b – nestandardizirani regresijski koeficijent, p – statistička značajnost testa

Tablica 104

Učinci u okviru medijacijske regresijske analize Modela uvjetno simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tip učinka	Učinak	b	Stan. greška	95 % pouzdanosti		β	z	p
				Donja granica	Gornja granica			
Indirektni	PPSS ⇒ UPR ⇒ USU-ADHD	,012	,006	,001	,023	,018	2,08	0,037
Komponentni	PPSS ⇒ UPR	,101	,039	,025	,176	,117	2,60	0,009
	UPR ⇒ USU-ADHD	,120	,035	,052	,187	,156	3,47	<,001
Direktni	PPSS ⇒ USU-ADHD	-,059	,030	-,117	-,001	-,089	-1,98	0,047
Ukupni	PPSS ⇒ USU-ADHD	-,047	,030	-,105	,012	-,071	-1,57	0,117

PPSS – Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, UPR – Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, USU-ADHD – Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. b – nestandardizirani regresijski koeficijent, β – standardizirani regresijski koeficijent, z – z-vrijednost, p – statistička značajnost testa

Stoga, utvrđena je parcijalna medijacija, jer su indirektni učinak i direktni učinak statistički značajni te medijator objašnjava dio odnosa između prediktora i ishodišne varijable (MacKinnon i sur., 2008).

Direktni učinak bio je negativan (b=-,059, p=,047) što znači da ukoliko učitelji iskazuju višu razinu percipirane podrške od strane stručnih suradnika škole pri radu s učenicima s ADHD-om u manjoj mjeri iskazuju uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om. No, zanimljivo je istaknuti da ukoliko se u model kao medijator uključi učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, nestandardizirani b koeficijent indirektnog učinka ima pozitivan predznak (b=,012, p=,037) što znači da viša razina percipirane podrške od strane stručnih suradnika škole pri radu s učenicima s ADHD-om posredstvom učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om podrazumijeva višu razinu uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Takva vrsta učinka naziva se supresijski učinak kojega Judd i sur. (2012) opisuju kao slučaj kada medijator koji nije uključen u model, zapravo prigušuje ukupni učinak te njegovo uključivanje omogućuje da se izravni učinak jasnije otkrije. MacKinnon i sur. (2000) ističu da u kontekstu medijacije, supresijski model odgovara modelu inkonzistentne medijacije u kojem indirektni i direktni učinak imaju suprotne predznake, baš kao što je uočeno i u ovome modelu. Upravo takva pojava može neutralizirati inicijalnu korelaciju prediktora i kriterija kao preduvjetnog zahtjeva medijacije.

Nužno je utvrditi da je hipoteza **H2d** djelomično potvrđena, jer je utvrđeno da učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om posreduje učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om na dio simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om – uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Medijacijski učinak učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om nije utvrđen u slučaju odnosa egzogene varijable i drugog dijela simboličkih uvjerenja – neinkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Dakle, egzogena varijabla percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om upravo posredstvom medijatora učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om ima učinak na uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om što je u skladu s predviđanjima u okviru hipoteze **H2d**. U skladu s hipotezom **H2d** također je utvrđeno da učitelji koji osjećaju višu razinu percipirane podrške od strane stručnih suradnika škole pri radu s učenicima s ADHD-om češće pristupaju aktivnostima profesionalnog razvoja. No, uočeno je da aktivnosti profesionalnog razvoja učitelja imaju supresijski medijacijski učinak pri čemu češće pristupanje aktivnostima profesionalnog razvoja podrazumijeva iskazivanje više uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om što je suprotno od predviđenog hipotezom **H2d**.

6. RASPRAVA

Temeljni cilj ovog istraživanja bio je testirati i empirijski provjeriti modele učinka profesionalnih prediktora na stereotipna i simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Nastojala se empirijski utvrditi relevantnost predloženih teorijskih odnosa u okviru predloženih dijagrama puta te ispitati značajnost prediktora i medijatora u okviru modela stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Ispitivano je kako uključivanje medijatora utječe na odnose egzogene varijable s ishodišnim varijablama.

6.1. Instrumenti

S namjerom realizacije temeljnog cilja, jedan od zadataka prije provjere hipoteza bio je metodološke prirode, te se ovim istraživanjem nastojalo odabrati, prilagoditi, validirati i utvrditi metrijske karakteristike skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om; razviti skalu učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om; odabrati, prevesti, prilagoditi, validirati i utvrditi metrijske karakteristike hrvatskih verzija skala znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, te skala zatvorenog tipa stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.

Skala percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om prilagođena je iz postojećeg instrumenta s prethodno potvrđenim metrijskim karakteristikama, uz sadržajne prilagodbe koje omogućuju primjenu u kontekstu poučavanja učenika s ADHD-om. Rezultati konfirmatornih faktorskih analiza na različitim uzorcima potvrdili su stabilnu jednofaktorsku strukturu i zadovoljavajuću konstruktnu valjanost instrumenta. Dodatno, utvrđena je visoka pouzdanost i dobra osjetljivost skale, što potvrđuje njezinu prikladnost za istraživanja percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om.

U svrhu mjerenja učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om razvijen je novi mjerni instrument koji obuhvaća formalne, neformalne i informalne oblike profesionalnog razvoja, a čestice su konstruirane kombinacijom postojećeg instrumenta i rezultata fokus-grupe. Rezultati faktorskih analiza potvrdili su jednofaktorsku strukturu skale uz zadovoljavajuću konstruktnu valjanost, unatoč određenim ograničenjima u modelskom uklapanju. Konačna verzija skale pokazala je visoku pouzdanost i dobru osjetljivost, što potvrđuje njezinu primjenjivost u istraživanjima učestalosti profesionalnog razvoja učitelja u kontekstu rada s učenicima s ADHD-om.

Za potrebe znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a u hrvatski je kontekst prevedena i prilagođena supskala Tretman iz instrumenta KADDS, koja je u

međunarodnoj literaturi široko i učestalo korištena za procjenu znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a. Rezultati konfirmatornih faktorskih analiza i analiza pouzdanosti ukazuju na uglavnom zadovoljavajuće konstruktno podudaranje i pouzdanost skale, iako su uočene određene nestabilnosti između uzoraka. Istodobno, utvrđena je smanjena osjetljivost i varijabilnost instrumenta, vjerojatno zbog visoke zahtjevnosti čestica, što upućuje na potrebu dodatne provjere i dorade metrijskih karakteristika u budućim istraživanjima.

U svrhu mjerenja stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om proveden je razvoj skala na identičan način u oba slučaja. Čestice koje je Anderson (2017) dobila u svojem istraživanju otvorenog tipa korištene su kao inicijalne čestice skala zatvorenog tipa koje su razvijene u okviru ove disertacije.

Ekstrahirana je dvofaktorska struktura Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om pri čemu su identificirane dvije teorijski utemeljene supskale: Skala stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om (Cortese i sur., 2016; Ghanizadeh, 2010; Ibrahimi i sur., 2025) i Skala stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om (Bartolac, 2013; Hilton i Hippel, 1996; Kutnohorská i Kudlová, 2018). Postupnim isključivanjem čestica koje su narušavale pouzdanost i konstruktnu valjanost dobivena je skraćena verzija instrumenta s jasnom i stabilnom faktorskom strukturom, u skladu s prethodnim teorijskim konceptualizacijama uvjerenja učitelja o inkluziji. Konačna verzija skale pokazala je zadovoljavajuće metrijske karakteristike, uključujući visoku pouzdanost, dobru osjetljivost i odgovarajuću konstruktnu valjanost, čime se potvrđuje njezina primjenjivost u istraživanjima edukacijske inkluzije.

Isto tako, ekstrahirana je dvofaktorska struktura Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om pri čemu su identificirane dvije teorijski utemeljene supskale: Skala uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om i Skala neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Bouillet, 2019). Postupnim isključivanjem čestica koje su narušavale pouzdanost i konstruktnu valjanost dobivena je skraćena verzija instrumenta s jasnom i stabilnom faktorskom strukturom. Konačna verzija skale pokazala je zadovoljavajuće metrijske karakteristike, uključujući visoku pouzdanost, dobru osjetljivost i odgovarajuću konstruktnu valjanost, čime se potvrđuje njezina primjenjivost.

6.2. Deskriptivni pokazatelji

Uzorak učitelja u glavnom istraživanju obilježen je izrazitom rodnom neuravnoteženošću, što odražava strukturu učiteljske profesije i obrazovnog sustava u cjelini. Ista neuravnoteženost uočena je u kontekstu dobi, radnog iskustva i obrazovnih

putova sudionika. Iako većina učitelja dolazi iz nastavničkih i učiteljskih studija, rezultati upućuju na strukturne manjkavosti u inicijalnom obrazovanju i osobito u dostupnosti stručnih suradnika u školama, uključujući profile ključne za rad s učenicima s ADHD-om. Nadalje, učestali profesionalni kontakti s učenicima koji pokazuju obilježja ADHD-a bez formalne dijagnoze upućuju na moguće teškoće u ranom prepoznavanju, komunikaciji stručnjaka i dijagnostičkim postupcima, ali i na potrebu dodatnog unaprjeđivanja kompetencija učitelja i suradnje unutar i izvan školskog sustava.

6.2.1. Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

U ovome istraživanju učitelji nisu bili sigurni u to imaju li ili nemaju (3 – Niti imam niti nemam) podršku od strane stručnih suradnika svoje škole pri radu s učenicima s ADHD-om. Takav nalaz nije u skladu s nalazima Martan (2022) u kontekstu učiteljske percepcije podrške od strane stručnog suradnika logopeda, jer su u tome istraživanju učitelji percipirali višu razinu podrške od strane logopeda. Zanimljivo je usporediti nalaze u okviru ove doktorske disertacije s nalazima Martan (2022), jer je Skala percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om za potrebe ovoga istraživanja kreirana na temelju Skale percipirane podrške stručnoga suradnika logopeda (Martan, 2022). Važno je naglasiti da učitelji u oba slučaja najsnažniju, ali i najslabiju podršku osjećaju u kontekstu istih područja djelovanja. Pregledom deskriptivnih pokazatelja svake čestice možemo utvrditi da su učitelji najsnažniju podršku osjećali po pitanju inicijalne procjene sposobnosti, mogućnosti i interesa učenika te suradnje s roditeljima (Martan, 2022). I u slučaju najslabije podrške, dva ista područja su identificirana u oba istraživanja. Naime, najslabiju podršku su percipirali na područjima odabira i izrade nastavnih materijala te definiranja kriterija vrednovanja. Ovakvi nalazi mogu se objasniti time da učitelji koji u školi imaju zaposlenog logopeda, prema Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2008), zasigurno imaju zaposlene i ostale stručnjake (prije svih pedagoga) u okviru stručne službe škole, jer je takav i prijedlog toga dokumenta. Više zaposlenih stručnih suradnika imaju učinak na razvoj pozitivnijih učiteljskih uvjerenja u inkluzivnom kontekstu (Ritter i sur., 2019; Skočić Mihić i sur., 2016). Iako svi stručni suradnici (osim knjižničara) u opisu svojih obveza podrazumijevaju rad s djecom s teškoćama (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, 2014), ekipiranost stručne službe škole omogućava veću posvećenost stručnih suradnika specifičnim zadacima njihove profesije. Takvu raspodjelu poslova prema kompetencijskoj specijalizaciji predlažu Kranjčec Mlinarić i sur. (2016), što može imati pozitivan učinak na adekvatniju suradnju učitelja i stručnih suradnika. Ukoliko uzmemo u obzir percepciju učitelja o podršci cijele stručne službe škole pri radu s učenicima s ADHD-om, zasigurno je razloge percepcije niže podrške moguće pronaći u opterećenosti

stručnih suradnika drugim aktivnostima i obvezama te upitnosti adekvatne razine kompetencija za suradnju po pitanjima ADHD-a. Područja percepcije najsnažnije i najslabije podrške moguće je pojasniti pretpostavkom da su učitelji već sami adekvatno kompetentni po pitanju inicijalne procjene sposobnosti, mogućnosti i interesa učenika te suradnje s roditeljima (Bakota i sur., 2024), pa su u tim segmentima i nešto uspješniji, što svakako može imati učinak na percepciju same podrške od strane stručnih suradnika. Područja u kojima učitelji osjećaju najmanju podršku stručnih suradnika (odabir i izrada nastavnih materijala, definiranje kriterija vrednovanja) iznimno su specifična i složena (Ohan, 2011; Vlah, 2019), te postoji mogućnost da su učitelji u tome segmentu manje uspješni te da suradnja nije adekvatna zbog visokih zahtjeva, pa u tome slučaju osjete i manje podrške.

6.2.2. Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Profesionalni razvoj se sastoji od aktivnosti koje su ekstrinzično nametnute, ali taj proces se kreira i na temelju intrinzičnih motiva (Kalin i Čepić, 2019). Ukoliko se uzme u obzir da su ispitanici odgovarali na petstupanjskoj skali od 1 (*nikada*) do 5 (*uvijek*), nalazi su pokazali da učitelji ponekad (3 – *ponekad*) pristupaju takvim aktivnostima profesionalnog razvoja. Značajno je da je učestalost profesionalnog razvoja češća nego što je utvrđeno prethodnim istraživanjima (Amha i Azale, 2022, Lasisi i sur., 2017). Zabrinjava činjenica da su učitelji najčešće sudjelovali u programima koje organizira njihova ustanova, pritom prate medije o temama poučavanja te utvrđuju interese i potrebe svakog učenika analizom dokumentacije učenika. Ove aktivnosti su ekstrinzično motivirajuće, usputne, te im učitelji pristupaju u okviru svakodnevnih profesionalnih zadataka. Derakhshanpour i sur. (2021) došli su svojim istraživanjem do spoznaje da profesionalni razvoj učitelja koji zahtijeva interaktivniji pristup i suradnju značajnije djeluje na učiteljska znanja i uvjerenja o ADHD-u. Interdisciplinarna suradnja omogućuje razmjenu perspektiva uz značajan doprinos svakog sudionika (Slunjski, 2008). Upravo takve, proaktivne, interaktivne i motivacijski intrinzične aktivnosti profesionalnog razvoja, kao što su sudjelovanje u međuškolskim/ međunarodnim projektima o poučavanju učenika, sudjelovanje na stručnim ekskurzijama i studijskim putovanjima te u programima profesionalnog razvoja i stručnim susretima koje organiziraju druge ustanove, u najmanjoj mjeri su bile popularne kod učitelja. Takve aktivnosti zahtijevaju osobni intrinzični dodatni angažman te najčešće nisu obvezne i učitelji ih očito izbjegavaju, što svakako ima učinak na unaprjeđenje učiteljskih kompetencija. Nužno je pojasniti tvrdnju o neobveznosti takvih aktivnosti. Naime, one su često neobvezne ukoliko učitelj nema namjeru napredovati u zvanju, no ukoliko ima takve intencije, svakako je poželjno sudjelovati u takvim aktivnostima. Iz te perspektive, potrebno je propitati sustav napredovanja u zvanju koji je trenutno na snazi te postaviti pitanja zašto učitelji ne pristupaju procesu napredovanja u zvanju u adekvatnoj mjeri.

Afinitet učitelja prema manje formalnim oblicima profesionalnog razvoja može biti posljedica fleksibilnosti takvih aktivnosti, manjka vanjskog nadzora i kontrole te manje strogosti u okviru takvih aktivnosti. Profesionalni razvoj učitelja je kontinuirani holistički proces koji mora podrazumijevati raznovrsnost metoda i sadržaja (Mukan i sur., 2019), pa su ovakvi nalazi zabrinjavajući te je nužno propitati inventivne načine motivacije učitelja za pristupanje svim vrstama aktivnosti profesionalnog razvoja. Novim prijedlozima vrednovanja svih vrsta aktivnosti profesionalnog razvoja učitelja moguće je poticati učitelje na raznovrsnije oblike formalnih, neformalnih i informalnih aktivnosti profesionalnog razvoja, no pretpostavlja se da se novim prijedlozima neće riješiti pitanje perspektive njihove motivacije, jer dugoročno treba promišljati o metodama razvoja okruženja u kojima će učitelji biti intrinzično motivirani za pristup svim vrstama profesionalnog razvoja. Iako je ovo istraživanje fokusirano na učestalost profesionalnog razvoja, ističe se prijedlog Derakhshanpoura i sur. (2021) koji važnim vide zahtjev da se sve aktivnosti profesionalnog razvoja, pa čak i informalni oblici, realiziraju u okruženjima koja se temelje na znanstveno utvrđenim sadržajima kako bi se izbjeglo usvajanje miskoncepcija i zastarjelih metoda intervencija.

6.2.3. Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Na uzorku od 498 učitelja osnovne škole izračunati su deskriptivni pokazatelji za kompozitnu varijablu znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a. Uočena je ukupna niska razina znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a. Takve nalaze u svojim istraživanjima donose i AlAzzam i sur. (2022) te Tóth-Szerecz i sur. (2025) koji ističu da učitelji iskazuju nisku razinu znanja općenito o ADHD-u, a posebice na području dijagnostike i tretmanskih postupaka. Nisku razinu znanja na području tretmana ADHD-a utvrdili su i Anderson i sur. (2012) koji zaključuju da je razina znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a najniža bez obzira na radno iskustvo učitelja. Nisku razinu znanja učitelja na području tretmana utvrdili su i Sciutto i sur. (2000), što je vrlo relevantno za nalaze ovoga istraživanja, jer je upravo skala koju su kreirali navedeni autori prilagođena i prevedena za ovo istraživanje u hrvatskom kontekstu.

Učitelji su u najvećoj mjeri prepoznali da ADHD nije rezultat neučinkovitih roditeljskih vještina. Dakle, svakako je dobro da imaju dovoljno znanja da ne vjeruju u često iskazan mit kako su učenici s ADHD-om „samo neodgojeni“ te kako ne postoji neki drugi uzrok obilježja karakterističnih za ADHD. Također, iskazali su adekvatnu razinu znanja o neučinkovitosti kažnjavanja u smanjenju simptoma ADHD-a, što može imati pozitivne ishode na savjetodavni rad pri radu s roditeljima učenika s ADHD-om. Na svim ostalim česticama iskazana je značajno niža razina znanja. Jedan od segmenata u kojem su učitelji iskazali najniže znanje jest medikamentozna terapija („Antidepresivi su učinkoviti u smanjenju simptoma kod mnoge učenika s ADHD-om“; „Stimulansi su najčešći tip lijekova koji se koriste za liječenje učenika s ADHD-om“). O medicinskom

postupanju i medikamentoznoj terapiji učitelji su iskazivali vrlo nisko znanje i u prethodnim istraživanjima (Perold i sur., 2010; Shroff i sur., 2017). Svakako su takve teme vrlo kompleksne i potrebna je dodatna edukacija o tom segmentu djelovanja učitelja. Iako je moguće pretpostaviti da to nije jedan od profesionalnih zadataka učitelja, nužno je da učitelj intenzivno prati medikamentoznu terapiju i komunicira na tu temu s roditeljima učenika, posebno uzimajući u obzir činjenicu da su učenici u školi veliki dio dana, ali i uzimajući u obzir znanstvena istraživanja koja potvrđuju učinkovitost medikamentozne terapije (Kern i sur., 2015; Meyer i sur., 2020), posebno u kombinaciji s bihevioralnim intervencijama (Antshel i Barkley, 2008, prema Wehmeier i sur., 2010). S obzirom na suvremenu tendenciju produljivanja vremenskog intervala tijekom kojega učenik boravi u školi, relevantan je nalaz koji govori da učitelji ne prepoznaju potencijal zdrave prehrane u kontekstu umanjivanja simptoma ADHD-a („Smanjenje unosa šećera ili prehrambenih aditiva općenito je učinkovito u smanjenju simptoma ADHD-a“). Posebno je to važno i u kontekstu nadzora optimalnih namirnica tijekom jednoga školskoga dana, što je posebno izazovno pitanje u današnje vrijeme dostupnosti nezdrave hrane. Segmenti koji se također čine nepoznatima učiteljima jesu bihevioralne i psihološke intervencije pri radu s učenicima s ADHD-om („Bihevioralne/psihološke intervencije za učenike s ADHD-om usmjerene su prvenstveno na učenikove probleme s nepažnjom“). Takav nalaz može se objasniti činjenicom da učitelji dio svojih obveza po pitanju psiholoških intervencija prebacuju na članove stručne službe škole, no ne treba zanemariti zahtjev da su učitelji također važni dionici bihevioralne/psihološke podrške učenicima s ADHD-om, jer je takve intervencije nužno provoditi u razredu te kod kuće kroz suradnju s roditeljima. No, važno je istaknuti da učitelji nisu dovoljno kompetentni za takve zahtjeve (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016) te nisu osposobljeni adekvatno intervencijski djelovati pri radu s učenicima s ADHD-om (Vlah i sur., 2021).

Bradshaw i Kamal (2013) dodaju da je u svrhu unaprjeđenja znanja o ADHD-u nužno češće pristupanje učitelja raznovrsnim programima i aktivnostima profesionalnog razvoja. Soroa i sur. (2016) navode da učitelji koji su bili uključeni u aktivnosti profesionalnog razvoja iskazuju višu razinu znanja o ADHD-u u usporedbi s učiteljima koji se niti na koji način profesionalno ne razvijaju i ne usavršavaju pa je nužno organizirati profesionalni razvoj uzimajući u obzir omjer formalnih, neformalnih i informalnih oblika profesionalnog razvoja. Svakako je potrebno povezivati se u okviru kolektiva te s drugim kolektivima u svrhu razmjene informacija (Bognar, 2016; Thoma i sur., 2017).

6.2.4. Stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Izračunate su prosječne vrijednosti na Skali stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om te Skali stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s

ADHD-om. U oba slučaja dominantna vrijednost je upućivala na tendenciju prema središnjoj vrijednosti na skali Likertova tipa. Na obje supskale postignut je maksimalan raspon. Učitelji nisu bili sigurni imaju li pozitivna ili negativna uvjerenja o učenicima s ADHD-om. Takvi nalazi ukazuju na često utvrđenu intrakomponentnu ambivalentnost (Eagly i Chaiken, 1993, prema Anderson i sur., 2017) što je slučaj kada osoba iskazuje proturječne evaluacije unutar jedne sastavnice stava. Takva ambivalentnost svakako ima implikacije na svakodnevno profesionalno djelovanje učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, s obzirom na to da je kroz prethodna istraživanja utvrđeno da učiteljska uvjerenja imaju izravan učinak na djelovanje učitelja u razredu (Alshuwaysh i sur., 2021; Pajares, 1992).

Na Skali stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om, učitelji su u najmanjoj mjeri smatrali da su učenici s ADHD-om povučeni. Pretpostavlja se da je to posljedica svakodnevne učiteljske opservacije učenika s ADHD-om, s obzirom na to da su učenici s ADHD-om vrlo često u interakciji s ostalim učenicima i svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa, pa makar takva interakcija bila ponekad i neželjena i neprimjerena. Učenici s ADHD-om su vrlo komunikativni te se zauzimaju za svoja prava, posjeduju visoku razinu energije (Faraone i sur., 2015, prema Siebelink i sur., 2020), a takva razina energije svakako je preduvjet preuzimanja inicijative u socijalnim odnosima (Aduen i sur., 2018). No, Barkley (2000, prema Jurin i Sekušak-Galešev, 2008) navodi da su djevojčice dominantno nepažljive te su neke od njihovih osnovnih karakteristika povučenost i sanjarenje, uz izostanak značajnijih eksternaliziranih obilježja kao što su hiperaktivnost i impulzivnost. U tome kontekstu nužno je propitati trebaju li zabrinjavati nalazi da se učenike s ADHD-om u najmanjoj mjeri vidi povučenima, jer je prema nalazima ovoga istraživanja očito da takve internalizirane oblike ponašanja učitelji ne identificiraju kao obilježja (predominantno nepažljive prezentacije) ADHD-a. Takva neprepoznata internalizirana obilježja ADHD-a zasigurno mogu biti jedan od razloga slabijeg prepoznavanja ADHD-a kod djevojčica, ali i kod dječaka koji imaju obilježja (predominantno nepažljive prezentacije) ADHD-a. Također, moguća je pogrešna dijagnostika, pri čemu je upravo kod djevojčica takav slučaj najčešći, te nerijetko budu dijagnosticirane depresija i anksioznost (Barkley, 2016). U kontekstu distrakcije učenika s ADHD-om, bilo kakav rad vrlo lako narušava buka (Velki i Romstein, 2015). To su u najvećoj mjeri vjerovali i ispitanici ovoga istraživanja. Ako je moguće, nužno je učenika odmaknuti od distraktora svih vrsta, posebno auditivnih i vizualnih. Svakako je buka faktor koji značajno ometa rad učenika s ADHD-om u svakodnevnim odgojno-obrazovnim okolnostima, što djeluje na rad samih učitelja, pa ne treba čuditi ovakav nalaz.

U kontekstu stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om, učitelji su u najvećoj mjeri vjerovali da su učenici s ADHD-om inteligentni i kreativni, a u najmanjoj mjeri da su društveni. Percepcija visoke razine kreativnosti i nekonvencionalnih, inovativnih rješavanja problema od strane učenika s ADHD-om potvrđena je i u prethodnim istraživanjima (Kutnohorská i Kudlová,

2018; White i Shah, 2006, prema Bartolac, 2013). Nalaz da ih učitelji u najmanjoj mjeri vide društvenima može se u prvi mah učiniti kontradiktornim s prethodno istaknutim nalazom koji govori da učitelji u najmanjoj mjeri smatraju da su takvi učenici povučeni. Takvi nalazi ipak se mogu objasniti ekstremnijim neadekvatnim oblicima socijalnog funkcioniranja, koji ukidaju mogućnost kreiranja, ali i zadržavanja prijateljstava (Kocijan-Hercigonja, 1997), što ima učinak na broj prijatelja s kojima se učenici s ADHD-om druže (Aduen i sur., 2018), pa i na samu učiteljsku percepciju društvenosti tih učenika. Takve karakteristike socijalnih odnosa u razredu uviđaju učitelji te se tim temama intenzivno bave u okviru svakodnevnog profesionalnog djelovanja.

6.2.5. Simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Izračunavanjem deskriptivnih pokazatelja dvaju konstrukata od kojih se ukupna simbolička uvjerenja sastoje, uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om te neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, utvrđena je značajna razlika u aritmetičkim sredinama. Učitelji su se u većoj mjeri slagali s uvjetno inkluzivnim simboličkim uvjerenjima o poučavanju učenika s ADHD-om nego li s neinkluzivnim simboličkim uvjerenjima. S obzirom na to da uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja propituju zahtjevnost rada s učenicima s ADHD-om (npr. „Zahtijevaju dodatno vrijeme i pažnju učitelja“) te se iskazuje neizrečena mogućnost uspjeha ukoliko se realiziraju određeni uvjeti (npr. učenik s ADHD-om bit će uspješan ukoliko mu učitelji posvete dodatno vrijeme i pažnju), moguće je ovakva uvjerenja okarakterizirati kao intrakomponentnu ambivalentnost koju Eagly i Chaiken (1993, prema Anderson i sur., 2017) objašnjavaju kao pojavu pri kojoj učitelj može vjerovati da je korištenje strategija za upravljanje ponašanjem korisno (pozitivno uvjerenje), ali također istovremeno smatra da provođenje tih strategija zahtijeva previše vremena (negativno uvjerenje). Takva uvjerenja kontekstualno mogu biti poželjna i adekvatna pri radu s učenicima s ADHD-om, jer predstavljaju kombinaciju svjesnosti o mogućnosti promjene, što djeluje na samu intenciju, motivaciju i samoučinkovitost učitelja, a zahtijeva inicijativu i proaktivnost učitelja bez kojih nije moguć uspjeh učenika s ADHD-om.

Neinkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om negativnijeg su sadržaja (npr. „Negativno utječu na učitelje – uzrok su stresa i veliko opterećenje“) te ne otvaraju mogućnost promjene, a sadržajno su ukorijenjena u ograničavajućim ili patognomoničnim uvjerenjima. Dobro je da su se učitelji s neinkluzivnim simboličkim uvjerenjima manje slagali nego s uvjetno inkluzivnim simboličkim uvjerenjima, koja ipak otvaraju mogućnost promjene uz uložene napore. Neinkluzivna uvjerenja učitelja preduvjet su neadekvatne profesionalne vizije inkluzivnog razreda koja se očituje u ograničenoj sposobnosti uočavanja i tumačenja onih aspekata učioničkih situacija koji su ključni za procese poučavanja i učenja (Keppens i

sur., 2019), a istodobno mogu doprinositi razvoju segregacijskih i isključujućih praksi te nepoštivanju različitosti koje se doživljavaju kao otegotna okolnost u odgojno-obrazovnom djelovanju. Treba podsjetiti na Ajzenovu (1991) teoriju planiranog ponašanja u kojoj autor bihevioralna uvjerenja opisuje kao subjektivnu procjenu postizanja ishoda nakon određenog ponašanja pa je poželjno da učitelj vjeruje da je nakon njegovih postupaka moguć uspjeh učenika.

Da učenici s ADHD-om zahtijevaju dodatno vrijeme i pažnju u skladu je s prethodnim navodima o samoj zahtjevnosti, ali i svjesnosti promjene pri radu s učenicima s ADHD-om. Nadalje, učitelji su segment stručne procjene u velikoj mjeri vidjeli zahtjevnim, što se može objasniti činjenicom da procjena podrazumijeva multimodalni, interdisciplinarni, kolaboracijski pristup koji se realizira kroz duže razdoblje i može značajno opterećivati učitelje (Rief, 2016). Ako govorimo o istoj supskali uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja, učitelji su u najmanjoj mjeri vjerovali da učenici s ADHD-om zahtijevaju podršku u školi u kontekstu asistenta u nastavi. Takav nalaz može se dvojako interpretirati. Svakako može zabrinjavati, jer može biti odraz neprepoznavanja potencijala asistenata u nastavi te preduvjet za neispunjavanje svih potencijala takve pomoći. Takav nalaz potvrđuju Romstein i Velki (2017) koji navode da asistenti u značajnoj mjeri osjećaju teškoće na području interpersonalnih odnosa u okviru kolektiva. Drugo, suprotno objašnjenje takvih nalaza je da učitelji suradnju s asistentima u nastavi ne vide posebno zahtjevnom i opterećujućom što i sami asistenti percipiraju (Drandić i Radetić-Paić, 2020). Nalaz da su na čestici „Negativno utječu na učitelje – uzrok su stresa i veliko opterećenje“ postignute najmanje prosječne vrijednosti u usporedbi sa svim ostalim česticama u obje supskale, suprotan je prethodnim nalazima (Anderson i sur., 2017; Avramidis i sur., 2000), no potencijalno se može objasniti pretpostavkom da su učitelji kroz praksu razvili određene metode nošenja sa stresom te potencijalno djeluju preventivno na području neprimjerenih oblika ponašanja i cjelokupnog akademskog funkcioniranja učenika s ADHD-om.

6.3. Modeli stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Temeljni cilj ovog istraživanja bio je empirijski provjeriti modele učinka profesionalnih prediktora na stereotipna i simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Bilo je potrebno empirijski provjeriti dva teorijska modela u okviru stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Model stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om te Model stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om) te dva teorijska modela u okviru simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Model uvjetno inkluzivnih simbolička uvjerenja

učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om te Model neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om).

6.3.1. Provjera preduvjeta za provedbu analize puta

Prilikom provjere preduvjeta za provedbu analize puta, varijabla koja je narušila mogućnost provedbe te analize bila je varijabla znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a koja je imala ulogu medijatora u oba modela te koja je iskazala zadovoljavajuću preduvjetnu korelaciju samo s drugim medijatorom (Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om) bez statistički značajne korelacije s egzogenom varijablom ili nekom od ishodišnih varijabli. Time je medijator znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a isključen iz daljnje analize i predloženih modela te su se dijagrami puta transformirali u dijagrame medijacije. To je razlog zašto su odbačene četiri hipoteze kojima se predviđala medijacijska uloga varijable znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a. Naime, hipotezom **H1b** predviđalo se da znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a posreduje učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole na stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Hipotezom **H1c** predviđeno je da znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a posreduje učinak učestalosti profesionalnog razvoja učitelja na stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Hipotezom **H2b** predviđalo se da znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a posreduje učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, a hipotezom **H2c** pretpostavljalo se da znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a posreduje učinak učestalosti profesionalnog razvoja učitelja na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Dakle, sve navedene hipoteze odbačene su već prilikom provjere preduvjeta, jer medijator znanje učitelja o intervencijama i tretmanu nije zadovoljio preduvjet korelacije s egzogenom varijablom i ishodišnom varijablom. Takav nalaz moguće je opravdavati izrazito niskom razinom znanja vrlo široke populacije učitelja koja je utvrđena i u prethodnim istraživanjima (AlAzzam i sur., 2022; Sciutto i sur., 2000; Tóth-Szerecz i sur., 2025), ali i iznimnom težinom čestica kojima se mjeri znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a koja je utvrđena ovim istraživanjem. Uočena je brojna problematika same skale znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a o čemu je više rečeno u odlomku rasprave koji je posvećen instrumentima ovoga istraživanja te u okviru prijedloga za buduća istraživanja.

Nadalje, nakon transformacije dijagrama puta u dijagrame medijacije pri čemu je egzogena varijabla u sva četiri modela bila percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, medijator je u sva četiri slučaja bila varijabla učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, dok su se u sva četiri modela razlikovale ishodišne varijable – (1) Stereotipna uvjerenja

učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om, (2) Stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om, (3) Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, (4) Neinkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. I u tome slučaju su provjerene preduvjetne korelacije medijatora s egzogenom i ishodišnom varijablom. Uočeno je narušavanje preduvjeta korelacije u kontekstu Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om i u kontekstu Modela neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Dakle, provjera ostalih preduvjeta medijacijske regresijske analize učinjena je za Model stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om te Model uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Uočen je linearan odnos prediktora i medijatora, kao i medijatora i ishodišnih varijabli. Nadalje, interpretacijom indeksa asimetričnosti i indeksa zaobljenosti utvrđena je normalnost distribucije svih varijabli uključenih u model, pri čemu niti jedan indeks nije prelazio -/+3. Varijance prediktora i medijatora nisu bile jednake nuli, a također nisu uočene niti teškoće na području multikolinearnosti, kao niti na području autokorelacije čime su zadovoljeni svi preduvjeti za provedbu medijacijske regresijske analize i provjeru dvaju modela – Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om i Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

6.3.2. Medijacijska regresijska analiza

Prije svih, provjerene su hipoteze **H1a** i **H2a** kojima su se predviđali direktni učinci te se pretpostavljalo da viša percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om bez učinka medijacije umanjuje učiteljska negativna stereotipna (**H1a**) i simbolička uvjerenja (**H2a**) o poučavanju učenika s ADHD-om.

Nije uočen statistički značajan direktan učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om na segment stereotipnih uvjerenja učitelja – stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om. U tome slučaju odbačena je hipoteza **H1a**. Takvi nalazi u suprotnosti su s prethodnim nalazima (Ahmmed i sur., 2012; Ritter i sur., 2019; Skočić Mihić i sur., 2016), no moguće ih je objasniti pretpostavkom da se u okviru suradnje učitelja sa stručnom službom škole ne posvećuje pažnja pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om te se u značajnijoj mjeri posvećuje pažnja primarnim simptomima ADHD-a i u kontekstu tih obilježja se planira rad s učenicima s ADHD-om u svrhu postizanja ciljanih akademskih uspjeha i adekvatnog funkcioniranja cijele razredne zajednice. Vlah i sur. (2021) upravo segment planiranja

intervencijskih postupaka vide posebno izazovnima pri radu s učenicima s ADHD-om te po tome pitanju predlažu suradnju učitelja sa stručnom službom škole. Takva suradnja podrazumijeva posebno intenzivan proces te je potrebno dulje vremensko razdoblje za postizanje napretka učenika što može biti uzrok izostanka komunikacije u vezi pozitivnih karakteristika učenika s ADHD-om. Neuočavanje pozitivnih karakteristika učenika s ADHD-om može biti dio učinka jednog od uzroka nejednakih šansi koje Brajković i Milinović (2015) nazivaju sljepilo za boje – neuočavanje i poricanje razlika među djecom uz prihvaćanje jedne dominantne perspektive.

No, uočen je statistički značajan direktan učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om na uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Prihvaćena je hipoteza **H2a**. Upravo prethodno objašnjena podrška učiteljima od strane stručnih suradnika škole pri kreiranju i primjeni intervencijskih postupaka može pridonijeti percepciji učitelja o snažnijoj podršci, češće koriste učinkovite intervencije i postižu više akademskog uspjeha (Ahmmed i sur., 2012; Lindner i Schwab, 2020) pri čemu u manjoj mjeri poučavanje učenika s ADHD-om vide zahtjevnim (Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja; Scruggs i Mastropieri, 1996).

Nadalje, nije utvrđen statistički značajan indirektni učinak medijatora (Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om) na odnos egzogene varijable (Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om) i ishodišne varijable (Stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om) u okviru Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om pa je odbačena hipoteza **H1d.** Dakle, percipirana podrška učitelja od strane stručne službe škole nema direktni učinak na stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om, kao niti indirektni učinak preko medijatora učestalosti profesionalnog razvoja učitelja. Takve nalaze moguće je pojasniti da cjelokupna perspektiva učenika s ADHD-om nije pozitivna što potvrđuju i prethodna istraživanja (Anderson i sur., 2012; Brault i sur., 2022; Ohan i sur., 2011). Nužno je razvijati učestaliju suradnju stručnjaka u školi utemeljenu na pozitivnoj perspektivi učenika s ADHD-om. Takav nalaz nalaže promjenu perspektive u kontekstu inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja učitelja i stručnih suradnika pri čemu je model deficita i medicinski model nužno zamijeniti socijalnim modelom. Utemeljenost na socijalnom modelu otvara mogućnost prihvaćanja potencijala učenika s ADHD-om što može biti preduvjet razvoja adekvatnijih intervencijskih postupaka. Profesionalni razvoj je nužno utemeljiti na sociokonstruktivističkom poimanju u kontekstu kojeg je potrebno razvijati profesionalne zajednice učenja što će imati učinak na razvoj holistički utemeljene učiteljske perspektivu učenika s ADHD-om.

Uočen je statistički značajan indirektan učinak medijatora (Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om) na odnos egzogene varijable (Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju

učenika s ADHD-om) i ishodišne varijable (Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om), što upućuje na postojanje medijacije. Direktni učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om na uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om je negativan, što znači da učitelji koji osjećaju veću podršku iskazuju manje uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om. Kada se u model uključi učestalost profesionalnog razvoja kao medijator, indirektni učinak postaje pozitivan – viša razina percipirane podrške vodi češćem sudjelovanju u profesionalnom razvoju, a to je povezano s više uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja. Takav obrazac označava supresijski učinak.

Može se zaključiti da češće pristupanje aktivnostima profesionalnog razvoja neželjeno djeluje na odnos percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om i uvjerenja, što je u suprotnosti s nekim prethodnim istraživanjima koja govore da učestalost profesionalnog razvoja ima željeni učinak na sama uvjerenja i cjelokupno profesionalno djelovanje učitelja (Greenway i Rees Edwards, 2020; Krtek i sur., 2022). Nužno je utvrditi da je hipoteza **H2d** djelomično potvrđena, jer je utvrđeno da učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om posreduje učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om na jedan dio simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja), što je u skladu s predviđanjima u okviru hipoteze **H2d**. No, uočeno je da aktivnosti profesionalnog razvoja učitelja imaju supresijski parcijalni medijacijski učinak, pri čemu češće pristupanje aktivnostima profesionalnog razvoja podrazumijeva negativnija uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, što je suprotno od predviđenog hipotezom **H2d**.

Takve nalaze moguće je pojasniti na nekoliko načina. Kao što je i prethodno istaknuto, uočena je vrlo niska razina znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a (Anderson i sur., 2012; Perold i sur., 2010; Saad i sur., 2022; Shroff i sur., 2017)**,** a Bradshaw i Kamal (2013) takve nalaze objašnjavaju izostankom adekvatnih sadržaja o tretmanu ADHD-a. Takve vrste poremećaja specifične su i nužno je na njih odgovarati specifičnim, znanstveno utvrđenim recentnim metodama poučavanja koje je moguće usvojiti samo od strane kvalitetnih predavača i kvalitetnih izvora u kontekstu aktivnosti profesionalnog razvoja. Nužno je da učitelji česte promjene i inovacije na području metoda, intervencija, tretmana i postupaka u procesu poučavanja učenika s ADHD-om usvajaju iz najrecentnijih i najkvalitetnijih znanstvenih izvora te pohađaju edukacije i programe koji su utemeljeni upravo na takvim saznanjima i vođeni od strane eminentnih stručnjaka i vodećih ustanova na području visokog odgoja i obrazovanja. Neki učitelji sudjeluju u aktivnostima profesionalnog razvoja, ali se čini da njihovo sudjelovanje nije rezultiralo većom implementacijom učinkovitih učioničkih intervencija (Moore i sur., 2017). Pretpostavlja se da usvajanjem neadekvatnih, zastarjelih metoda poučavanja učenika s ADHD-om učitelji ispunjavaju sve preduvjete akademskog neuspjeha učenika

s ADHD-om, što svakako može imati negativne posljedice na njihova uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om. Intenzivne promjene na području intervencijskih i tretmanskih postupaka u kontekstu ADHD-a postavljaju zahtjev učestalijeg učiteljskog pristupanja aktivnostima profesionalnog razvoja, a prilika da učestalo pristupaju adekvatnim aktivnostima profesionalnog razvoja umanjena je izostankom adekvatnih znanstveno utvrđenih sadržaja o poučavanju učenika s ADHD-om u okviru aktivnosti profesionalnog razvoja.

Dakle, učestalost pristupanja aktivnostima profesionalnog razvoja pokazala se i u ovome istraživanju relevantnom, no potencijalno su relevantni i sadržaji samih aktivnosti profesionalnog razvoja. U prethodnom odlomku je rečeno nešto više o kvaliteti sadržaja profesionalnog razvoja, no dodatno je važno napomenuti da prema inerciji sustava i općih profesionalnih zahtjeva, učitelji se puno češće profesionalno razvijaju na području općih tema pedagogije i psihologije, nego li na području specifičnih tema inkluzivnog obrazovanja (učenika s teškoćama i učenika s ADHD-om). Takvu pretpostavku potvrdili su Vukelić i sur. (2020) koji navode da su teme inkluzivnog obrazovanja, a tako i specifične teme ADHD-a, u vrlo maloj mjeri prisutne u programima profesionalnog razvoja. Opći profesionalni razvoj može imati pozitivne implikacije na cjelokupno profesionalno djelovanje učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, ali nužno je usvajanje specifičnih sadržaja namijenjenih za rad s učenicima s ADHD-om. Učitelji koji češće pristupaju aktivnostima profesionalnog razvoja, ali u okviru kojih izostanu specifični sadržaji usmjereni na intervencije i tretmane u kontekstu ADHD-a, mogu svoj profesionalni razvoj percipirati učestalim, ali takvi sadržaji nisu u potpunosti učinkoviti u jačanju kompetencija nužnih za specifičan rad s učenicima s ADHD-om. U tome slučaju nije rijetkost izostanka željenih akademskih postignuća, što svakako može imati učinak na konačna uvjerenja. Mohammed i sur. (2023) predlažu strategije profesionalnog razvoja utemeljene na teoriji kontakta pri čemu je potrebno uključiti u aktivnosti stvarni kontakt i interakciju s osobom koja ima ADHD. Takav kontakt ima pozitivne učinke na uvjerenja učitelja (Anderson i sur., 2017; Sokal i Sharma, 2017).

Treće potencijalno objašnjenje ovakvih nalaza jest značaj implicitne pedagogije na prihvaćanje novih spoznaja i djelovanje u okviru svakodnevnih profesionalnih aktivnosti (Guć i sur., 2021). Implicitna pedagogija nastaje pod utjecajem sveopćih iskustava tijekom privatnog i profesionalnog života pojedinca, pa su i aktivnosti profesionalnog razvoja jedan od tih iskustava. No, potencijalno su učitelji tijekom odrastanja i obrazovanja već prihvatili kritičan dio uvjerenja pod utjecajem iskustava koja imaju učinak na njihovu implicitnu pedagogiju. Između ostaloga, moguće je da su već imali kritično iskustvo rada i kontakta s učenicima s ADHD-om, pa im aktivnosti profesionalnog razvoja služe za argumentaciju već unaprijed definiranog uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om. Ohan i sur. (2011) zaključuju da učitelji pokušavaju realizirati u praksi metode rada s učenicima s ADHD-om, ali ne vjeruju u učinkovitost tih metoda. Taj nalaz potvrđuje da su eventualno prethodno iskustvo rada s učenicima s ADHD-om ili informacije iz okoline imali učinak na takvo uvjerenje učitelja te je moguć

neželjeni potencijal implicitne pedagogije, pri čemu nove spoznaje usvojene tijekom aktivnosti profesionalnog razvoja učitelji ne primaju na adekvatan način te, baš suprotno, vide takve aktivnosti napornima, zahtjevnima i neučinkovitima, što za posljedicu može imati još snažnije pridržavanje prijašnjih tradicionalnih metoda poučavanja učenika s ADHD-om.

Nove metode poučavanja učenika s ADHD-om složenije su od tradicionalnih te zahtijevaju interdisciplinarnost, multimodalnost, suradnju i intenzivniji angažman (Pfiffner i sur., 2013), pa je moguće da se njihovim usvajanjem kroz profesionalni razvoj i realizaciju u praksi podiže učiteljska razina percepcije zahtjevnosti poučavanja učenika s ADHD-om (Uvjetno simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om). Ohan (2011) predlaže pružanje učiteljima lako dostupnih, praktičnih strategija koje mogu samostalno primjenjivati. Dakle, nije iznenađujuće da učitelji koji se u većoj mjeri upoznaju sa specifičnostima tretmanskih i intervencijskih postupaka nužnih za adekvatno poučavanje učenika s ADHD-om iskazuju negativnija uvjerenja, jer složenost intervencija dovodi do učiteljske perspektive da su takvi učenici zahtjevni i da negativno djeluju na opterećenje svih uključenih u odgojno-obrazovni proces (npr. „Zahtijevaju posebne pedagoške strategije.“). Čestica s kojom su se ispitanici u najvećoj mjeri složili glasi „Učenici s ADHD-om zahtijevaju dodatno vrijeme i pažnju“. Dakle, nakon realizacije aktivnosti profesionalnog razvoja učitelji postižu novu razinu osviještenosti složenosti rada s učenicima s ADHD-om te djelovanja učenika s ADHD-om na svakodnevnu razrednu dinamiku (Mohammed i sur., 2023). Potencijalno, aktivnostima profesionalnog razvoja može se postići kritična točka pri kojoj se postiže spomenuta osviještenost, ali se ne postiže adekvatna razina kompetentnosti kako bi se odgovorilo na svakodnevne profesionalne zahtjeve poučavanja učenika s ADHD-om. Takva kombinacija preduvjet je akademskog neuspjeha i negativnijih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Ambivalentne nalaze u kontekstu uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om Anderson i sur. (2017) također objašnjavaju kao posljedicu osviještenosti o složenosti poučavanja učenika s ADHD-om i shvaćanje zahtjevnosti poučavanja učenika s ADHD-om, što može biti posljedica neugodnih iskustava pri radu s učenicima s ADHD-om, ali i miskoncepcija kreiranih u društvenoj zajednici i medijima koji mogu biti okruženje za provedbu aktivnosti profesionalnog razvoja.

Jedno od potencijalnih objašnjenja supresijskog učinka medijatora jest sadržajna konstrukcija samih čestica. Potrebno je podsjetiti da se uvjetno simboličkim uvjerenjima iskazuje uvjet pod kojim je moguće ostvariti pozitivnu promjenu (Bouillet, 2019). Primjerice, čestica „Zahtijevaju dodatno vrijeme i pažnju“ oslikava uvjet pri kojem je moguće postići uspjeh s učenikom s ADHD-om ukoliko učitelj taj uvjet ostvari (uloži dodatno vrijeme i pažnju). Dakle, takva uvjerenja utemeljena su na intervencionističkim osnovama, nisu u potpunosti negativna, nego oslikavaju mogućnost promjene. Kroz buduća istraživanja nužno je propitati kako učitelji percipiraju takva uvjerenja, pa je moguće jasnije pojasniti ovakve nalaze o supresijskom učinku medijatora. Kroz ovaj

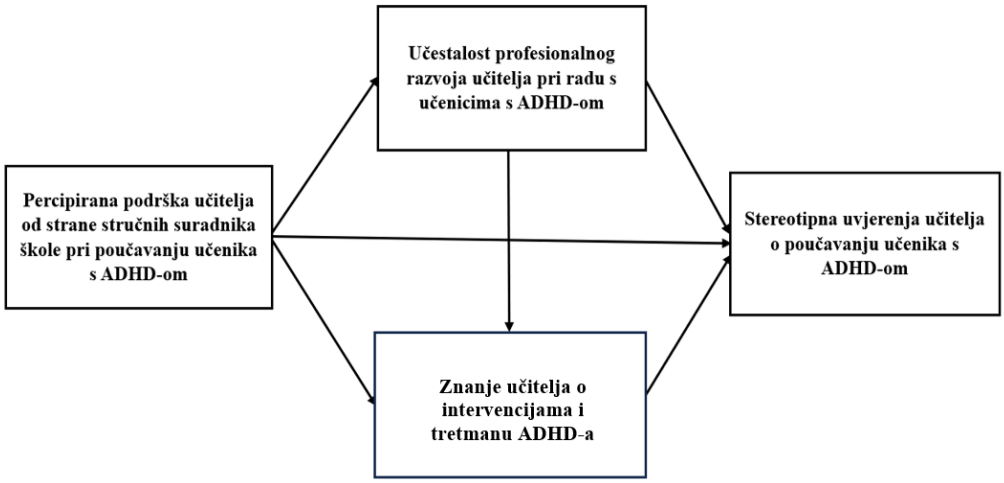
prijedlog moguće je utvrditi da učitelji koji češće pristupaju aktivnostima profesionalnog razvoja, u većoj mjeri vjeruju da će se kod učenika s ADHD-om dogoditi pozitivna promjena, ali su paralelno svjesni zahtjevnosti i negativnih utjecaja na razrednu dinamiku, odgojno-obrazovno okruženje i proces poučavanja njih samih, pa i svih ostalih učenika.

6.3.3. Razvoj od dvaju inicijalnih modela do jednog konačnog modela

Na samome početku inicijalno su se teorijski pretpostavila dva modela – (1) Model stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 41) i (2) Model simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 42). Oba modela imala su identične egzogene varijable (Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om), kao i medijatorske varijable (Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a). Dva pretpostavljena modela razlikovala su se s obzirom na ishodišnu varijablu, pri čemu je u prvom modelu ishodišna varijabla bila naslovljena Stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, a u drugome modelu Simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Ideja je bila da u oba modela dva medijatora posreduju učinak egzogene na ishodišnu varijablu.

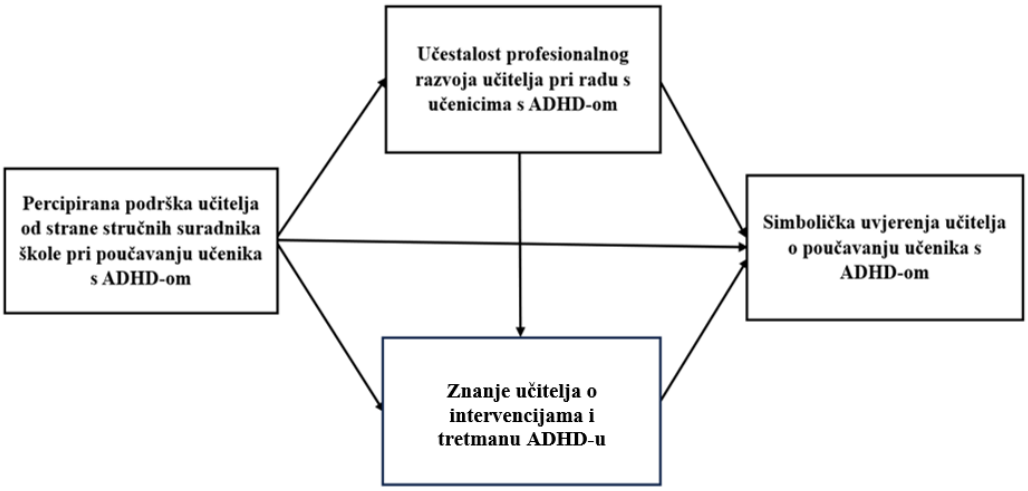
Slika 41

Prijedlog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



Slika 42

Prijedlog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

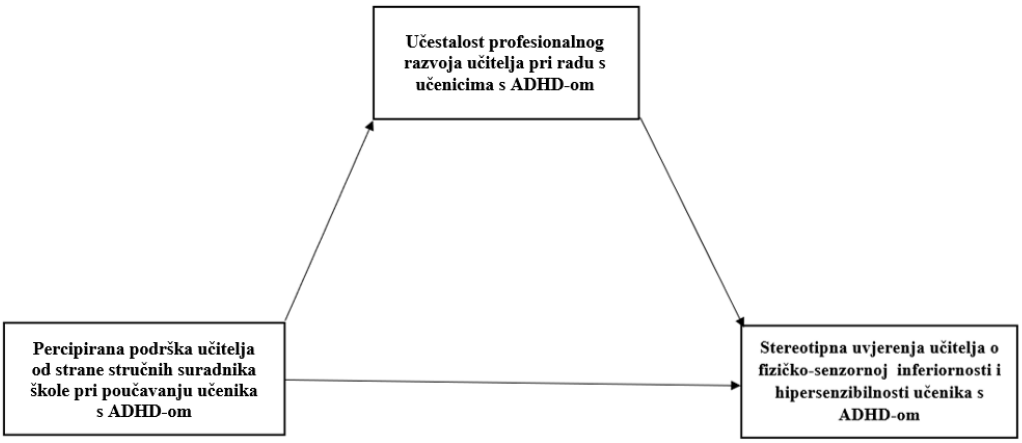


Validacijom Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om i Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om definirano je da se svaka skala sastoji od dvije supskale. Skala stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om sastojala se od dvije supskale – Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om (Slika 43) i Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om (Slika 44). I Skala simboličkih uvjerenja sastojala se od dvije supskale – Skale uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 45) i Skale neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om (Slika 46).

No, u sva četiri slučaja uočeno je da znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a ne zadovoljava preduvjete analize puta, jer ne korelira statistički značajno s prediktorom i ishodišnom varijablom zbog čega je medijator znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a isključen, pa su sva četiri modela pretpostavljala medijacijski učinak učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om bez dodatne medijacije znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a.

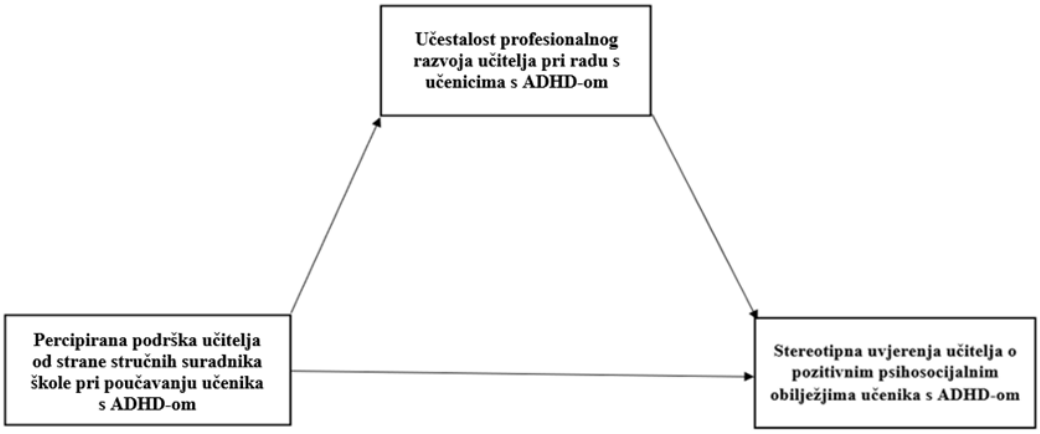
Slika 43

Model stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om



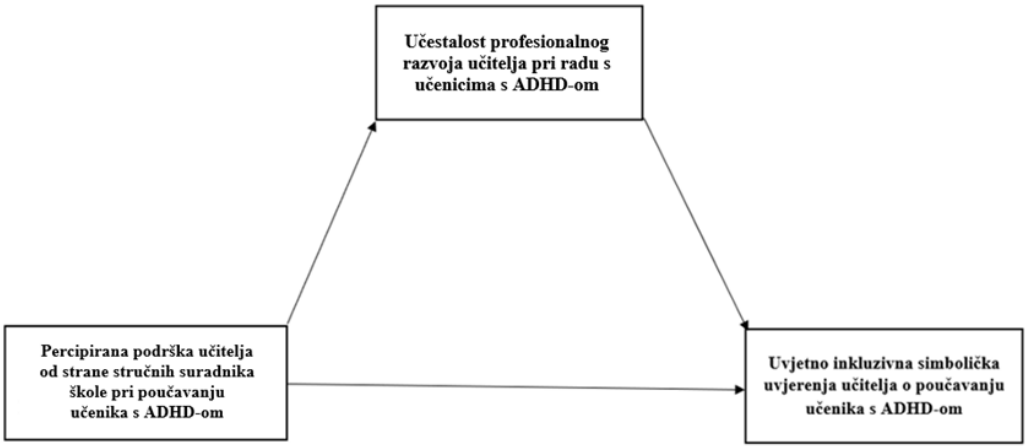
Slika 44

Model stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om



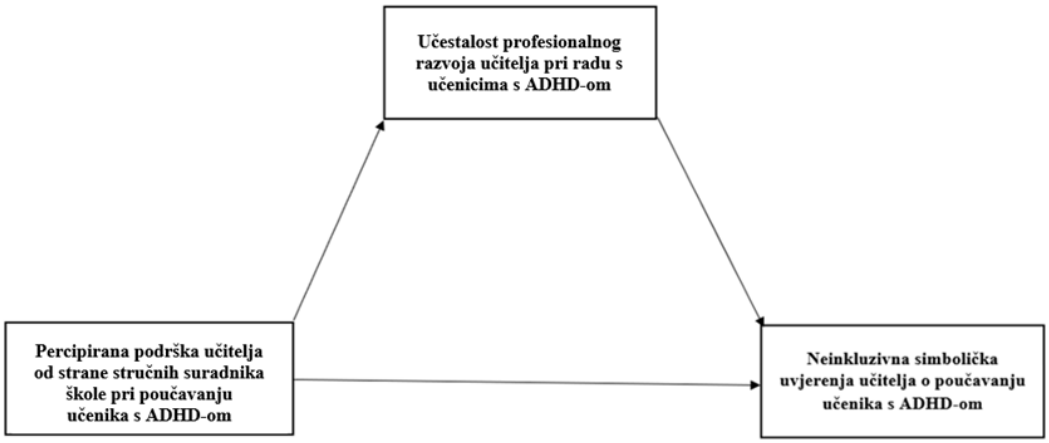
Slika 45

Model uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



Slika 46

Model neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

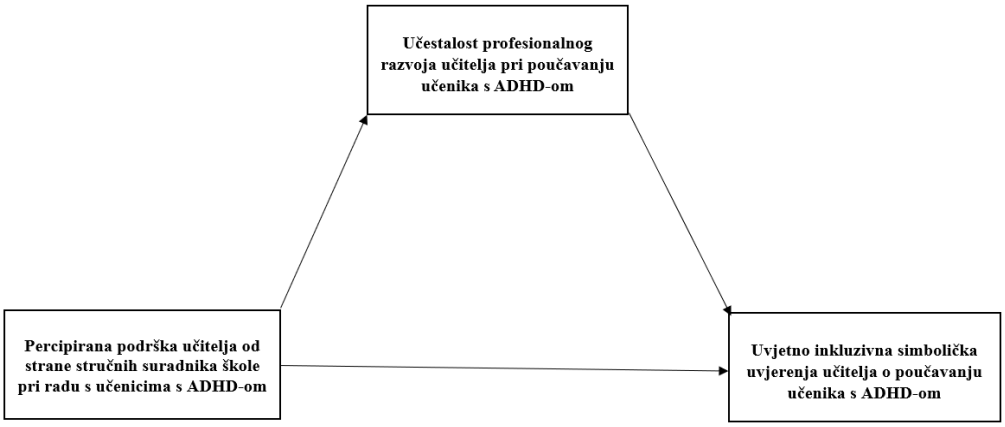


Model stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om i Model neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om nisu zadovoljili preduvjet medijacije. Model stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om je zadovoljio preduvjet medijacije, ali nije utvrđen statistički značajan indirektni učinak. Statistički značajan indirektni učinak utvrđen je u Modelu uvjetno

inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. U tome slučaju uočena je inkonzinstentna medijacija te parcijalni supresijski učinak (Slika 47).

Slika 47

Konačni model uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om



6.4. Doprinosi istraživanja

6.4.1. Znanstveni doprinosi istraživanja

Znanstveni doprinos ovoga istraživanja je proširivanje i unaprjeđivanje teorijskih spoznaja na području kompetencija te specifičnije znanja i (stereotipnih i simboličkih) uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Dakle, ovom doktorskom disertacijom u najvećoj mjeri doprinosi se znanstvenim spoznajama u okviru znanstvenog područja društvenih znanosti, znanstvenog polja pedagogije te znanstvenih grana andragogije i socijalne pedagogije. Prije svega, obveza je istaknuti nužnost i važnost teorijski utvrđenog kompetencijskog profila učitelja za rad s učenicima s ADHD-om. U okviru ovoga rada ne nudi se kompetencijski profil učitelja za rad s učenicima s ADHD-om, ali se teorijski elaboriraju kompetencijske osnove učitelja za rad s učenicima s ADHD-om te se navodi važnost kreiranja takvog konstruktivistički i holistički usmjerenog profila u budućnosti. Dakle, ovim radom se otvara tema nužnosti kreacije takvoga profila što u hrvatskom, ali niti svjetskom znanstvenom kontekstu nije inicirano. U dosadašnjoj znanstvenoj teoriji, posebice na području Hrvatske te zemalja Jugoistočne Europe, uočene su dvije tendencije prilikom definiranja kompetencijskog profila učitelja koji djelomično mogu biti prihvatljivi u kontekstu rada s učenicima s ADHD-om.

Kompetencijski profili često su kreirani teorijski i praktično šire, za učitelje u općem inkluzivnom okruženju (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012; Kudek Mirošević, 2016; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014; Vlah i sur., 2020), a u ovom radu je jasno prikazano da ADHD-a sa svojim specifičnostima zahtijeva specifične kompetencije učitelja, jer su se relevantnima pokazala uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja. Dakle, pri radu s učenicima s ADHD-om nužno je osvijestiti zahtjevnost njihovog poučavanja, ali i mogućnost njihovog napretka nakon uloženog truda. Druga tendencija, kompetencijski profili za rad s učenicima s ADHD-om nerijetko opisuju samo znanja i vještine, a izostavljaju komponentu stavova, a posljedično i uvjerenja te komponentu transverzalnih vještina. Ovo istraživanje daje doprinos u mijenjaju perspektive da se stavovi i uvjerenja učitelja ne mogu mijenjati namjernim aktivnostima i profesionalnim uvjetima, jer je ovo istraživanje pokazalo da se u okviru socijalnog konteksta podrške od strane stručnih suradnika i adekvatne regulacije pristupanja aktivnostima profesionalnog razvoja, uvjerenja učitelja u konačnici mijenjaju. Novi kompetencijski profil mora imati dva obilježja – specifičnost uvjetovanu karakteristikama učenika s ADHD-om te utemeljenost na konstruktivističkim i holističkim okvirima u svrhu uključivanja svih segmenata kompetencija nužnih za rad s učenicima s ADHD-om.

Nadalje, postoji znanstvena nedosljednost, nedorečenost te isprepletenost konstrukata znanja, stavova i uvjerenja te se ovim radom nastoji ukazati na razliku između stavova i uvjerenja pri čemu su uvjerenja kognitivna komponenta stavova (Eagly i Chaiken, 1993, prema Haddock i Maio, 2007). Uz kognitivnu komponentu teorijski su razlučene još dvije dodatne komponente stavova – afektivna i bihevioralna. Teorijski je elaborirana povezanost među tim komponentama, ali je istodobno ponuđena diversifikacija tih triju konstrukata. Takva definicija bliskih, ali nikako istih konstrukata doprinosi znanstvenom poimanju (odnosa) tih konstrukata u svrhu znanstvene jasnoće i jasnih okvira svakoga konstrukta. Isto tako, ovim radom teorijski su razlučena znanja i uvjerenja koja se često poistovjećuju, a sadržaj čestica skala u svrhu njihovog mjerenja nerijetko se isprepliću te su u tu svrhu donesene određene metodološke odluke. Isprepletenost dvaju konstrukata posljedica je činjenice da su oba konstrukta kognitivna. Problematika razlučivanja tih konstrukata posebno je uočena prilikom kreiranja čestica instrumenata, pri čemu je teško razlučiti što su činjenice o učeniku s ADHD-om, a što su uvjerenja koja u većoj mjeri oslikavaju osobnu perspektivu promatrača. U ovom istraživanju prilikom kreiranja skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om iz daljnje analize isključen je cijeli jedan faktor, jer je bio sačinjen od čestica koje su u značajnijoj mjeri mjerile znanje o ADHD-u nego li uvjerenja o ADHD-u. Takva teorijsko-metodološka odluka mora biti primjer za odluke u budućim znanstvenim istraživanjima pri mjerenju uvjerenja. Primjerice, australski učitelji u istraživanju Anderson i sur. (2017) kao uvjerenja su istaknuli da su učenici s ADHD-om, između ostaloga, hiperaktivni, nepažljivi i impulzivni, no takve karakteristike istaknute su kao dijelovi simptomatologije učenika s ADHD-om u dijagnostičkim priručnicima

(primjerice DSM-V) te ne oslikavaju nečije osobno uvjerenje, nego općeprihvaćenu činjenicu čime se oslikava nečije znanje (o obilježjima učenika s ADHD-om).

Kada se govori o uvjerenjima ona se u inkluzivnom kontekstu mjere česticama koje oslikavaju uvjerenja učitelja o učenicima, učenju, nastavi, predmetu, učenju za poučavanje, sebi i svojoj ulozi te samoučinkovitosti (Xin i sur., 2018; Zheng, 2009). Uvjerenja kojima se bavimo ovim istraživanjem izrazito su specifična za rad s učenicima s ADHD-om te na svjetskoj i hrvatskoj razini nisu uočene skale zatvorenog tipa kojima se mjere stereotipna i simbolička uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om. Anderson i sur. (2017) mjere navedena uvjerenja skalama otvorenog tipa čije čestice su korištene u kreiranju skala u kontekstu našega rada. Činjenica da se takav mali broj znanstvenih radova bavi temom stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, posvećenost ovoj temi u ovome radu nastojanje je širenja znanstvenih spoznaja na području specifičnih uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om. Proširena je baza znanstvenih činjenica o segmentima stereotipnih i simboličkih uvjerenja pri čemu je utvrđeno da svaka od njih ima dvije komponente. Stereotipna uvjerenja sastoje se od stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om te stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om. Utvrđeno je da se simbolička uvjerenja sastoje od uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om te neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. U kontekstu proširivanja znanstvenih spoznaja posebno su zanimljiva uvjetno simbolička uvjerenja koja predviđaju postizanje uspjeha s učenicima s ADHD-om ukoliko se zadovolji određenih zahtjev ili uvjet. Takva raspodjela faktora u okviru konstrukata stereotipnih i simboličkih uvjerenja novost je u svjetskoj i hrvatskoj literaturi te se pretpostavlja da će pokrenuti inicijativu mjerenja uvjerenja na području Republike Hrvatske.

U hrvatskom znanstvenom kontekstu nije posvećena dovoljna pažnja relevantnosti podrške učiteljima od strane stručnih suradnika škole, te u adekvatnoj mjeri nisu osviješteni potencijali za unaprjeđenje (inkluzivnog) odgojno-obrazovnog procesa. Nije uočen instrument u hrvatskom kontekstu koji mjeri percipiranu podršku učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om. Martan (2022) čiji je instrument i prilagođen bavi se temom podrške učiteljima od strane logopeda pri radu s učenicima s disleksijom, a već je prethodno istaknuto da je nužno uzimati u obzir specifičnosti vrste teškoće s kojima se učenik nosi. Ovim radom razvijen je instrument kojim se mjeri percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om te iskazuje vrlo dobre metrijske karakteristike.

Potom, razvijena je skala učestalosti profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om. To je prva skala takvoga tipa u hrvatskom kontekstu, ali nije pronađena slična skala niti na svjetskoj razini. Učestalost profesionalnog razvoja najčešće se ispituje unisonim pitanjima ili manjim brojem pitanja koja nisu validirana u formi skale, a u ovome slučaju kreirana je skala koja se sadržajno sastoji od čestica vezanih uz formalne,

neformalne i informalne oblike profesionalnog razvoja. Skala je razvijena preuzimanjem čestica skale koju su razvile Skupnjak i Tot (2019), ali su dodatno kreirane nove čestice. Skala iskazuje iznimne metrijske karakteristike te je značajna što mjeri vrlo specifičan konstrukt, ali je istovremeno otvorena mogućnost vrlo jednostavne prilagodbe u svrhu mjerenja sličnih konstrukata.

Još jedan metodološki doprinos je prijevod, prilagodba i validacija Skale znanja o intervencijama i tretmanu ADHD-a. Svakako je po pitanju te skale nužno u budućnosti raspravljati. Važno je istaknuti slabosti na razini diskriminativnosti, varijabilnosti i težine čestica o čemu je rečeno više u ostalim poglavljima ovoga rada. Čestice su prevedene s engleskog jezika iz skale KADDS koju su razvili Sciutto i sur. (2000), a koja je najkorištenija skala za mjerenje znanja o ADHD-u na svjetskoj razini. Prihvaćanje tako visokog standarda pri mjerenju znanja, svakako je jedan od doprinosa i prednosti ovoga rada. Važno je naglasiti da su potvrđene zadovoljavajuća konstruktna valjanost i pouzdanost hrvatske verzije skale.

U kontekstu razvoja skala, najznačajniji metodološki doprinos je razvoj skala stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Čak i na svjetskoj razini ne postoji instrumentarij zatvorenog tipa koji je razložen na navedene komponente (faktore) uvjerenja – stereotipna i simbolička uvjerenja. Treba naglasiti da Anderson i sur. (2017) koriste skale otvorenog tipa. U ovome istraživanju realiziran je vrlo specifičan manevar pri čemu su čestice skale otvorenog tipa korištene za razvoj skale zatvorenog tipa, pa je takva metodološka odluka svakako jedan vid znanstvenog doprinosa čime se doprinijelo razvoju novih metodoloških ideja i rješenja. Nove skale bit će prilog intenciji znanstvenika za češće ispitivanje učiteljskih uvjerenja o inkluzivnom obrazovanju učenika s ADHD-om na hrvatskom govornom području, posebno takve vrste specifičnih uvjerenja koja imaju značajnu ulogu u profesionalnom djelovanju učitelja (pri radu s učenicima s ADHD-om).

Ovim istraživanjem proširene su teorijske spoznaje o profesionalnim segmentima (Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a) koji na različite načine interkoreliraju te djeluju na odgojno-obrazovnu stvarnost. Kroz definiranje preduvjeta te sama testiranja modela utvrđeni su odnosi među relevantnim varijablama što proširuje znanstvenu bazu podataka o odnosima percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, stereotipnih te simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Testiranjem modela utvrđeni su statistički značajni odnosi percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om te uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Nužno je apostrofirati da je ovim istraživanjem utvrđeno da učestalost profesionalnog razvoja

učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om na odnos percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om i uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om ima učinak drugačiji nego li je utvrđeno prethodnim istraživanjima (Bradshaw i Kamal, 2013; Greenway i Rees Edwards, 2020; Oh i sur., 2010). Dakle, ovim istraživanjem dobiven je novi znanstveni nalaz na temelju kojega se može zaključiti da češće pristupanje aktivnostima profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om ima neželjeni učinak na odnos percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om i uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Prethodni znanstveni izvori (Bradshaw i Kamal, 2013; Greenway i Rees Edwards, 2020, Oh i sur., 2010) ističu pozitivan učinak učestalosti profesionalnog razvoja u kontekstu uvjerenja što je suprotno nalazima ovoga istraživanja.

Sa sigurnošću se može istaknuti da nisu uočena nacionalna i/ili međunarodna istraživanja sa sličnim ciljevima i zadacima te sličnim nalazima. Takvi nalazi imaju aplikativne implikacije o kojima je nešto više rečeno u sljedećem poglavlju.

6.4.2. Aplikativni doprinosi istraživanja

Aplikativni doprinos ovoga istraživanja je primjena rezultata istraživanja u odgojno-obrazovnom okruženju prilikom svakodnevnog odgojno-obrazovnog djelovanja te prilikom kreiranja obrazovnih politika na razini države i organizaciji školskog života na lokalnoj razini. Utvrđeno je koje karakteristike učitelja, ali i školskog okruženja impliciraju negativnija ili pozitivnija uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. S takvim spoznajama moguće je intervenirati u sustav i mijenjati takve trendove na području države, regije, lokalnih sredina ili pojedine škole.

Na temelju nalaza na području percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om može se zaključiti da učitelji nisu sigurni osjećaju li takvu podršku što ima implikacije na jačanje kooperacije i komunikacije između stručne službe škole i učitelja. Predlažu se promjene zakonskih preduvjeta zapošljavanja stručnih suradnika u svrhu intenzivnijeg kadroviranja u okviru stručne službe škole što će otvoriti mogućnost intenzivnije komunikacije i suradnje. Svakako je nužno mijenjati zakonske regulative koje strogo određuju broj i vrstu zaposlenih stručnih suradnika u pojedinoj školi. Takvi kriteriji pojedine manje škole dovode u situaciju da nemaju mogućnost zapošljavati određene profile stručnih suradnika što svakako može dovesti do smanjenja kvalitete (inkluzivnog) odgojno-obrazovnog procesa. Nužno je otvoriti nove mogućnosti zapošljavanja pri čemu bi se olakšalo zapošljavanje stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila što bi imalo značajne učinke na inkluzivni odgojno-obrazovni proces. Nadalje, predlaže se smanjivanje profesionalnih zahtjeva na području dokumentacijskih i formalno-pravnih poslova učitelja i stručnih suradnika ili kreiranje zakonskih okvira za zaposlenje dodatnih

specifičnih kadrova za obavljanje takvih poslova. Potrebno je modernizirati izvedbene planove i programe kolegija na studijima na kojima se obrazuju stručni suradnici kako bi mogli odgovoriti na zahtjeve suvremene prakse, posebno uzimajući u obzir podršku učiteljima na području definiranja kriterija vrednovanja te odabira i izrade nastavnih materijala s obzirom da je ovim istraživanjem utvrđeno da učitelji na tim područjima u najmanjoj mjeri osjete podršku stručne službe škole. Nalazi imaju praktične aplikativne zahtjeve promjene sustava obrazovanja i zapošljavanja stručnih suradnika. Iako je posljednjih godina uočena tendencija povećanja upisnih mjesta na studije koji obrazuju buduće stručne suradnike, ovi nalazi ukazuju na potrebu dodatnih napora po tome pitanju.

Nalazi iz ovoga istraživanja nam govore da učitelji u prosjeku „ponekad“ pristupaju aktivnostima profesionalnog razvoja. Nužno je osmisliti zakonske preduvjete kako bi učitelji češće pristupali aktivnostima profesionalnog razvoja, posebno aktivnostima koje zahtijevaju više učiteljskog angažmana. Takve aktivnosti (sudjelovanje u međuškolskim/ međunarodnim projektima, sudjelovanje na stručnim ekskurzijama i studijskim putovanjima) su u ovome istraživanju identificirane kao aktivnosti kojima učitelji vrlo rijetko pristupaju. Predlaže se reforma bodovanja takvih aktivnosti te cjelokupnog sustava napredovanja učitelja. Potrebno je pravilno i adekvatno vrednovati aktivnosti informalnog profesionalnog razvoja u skladu s europskim direktivama (European Commission, 2023), jer je ovim istraživanjem uočen afinitet učitelja prema takvim aktivnostima (npr. praćenje medija). Nužno je zakonskim regulativama motivirati učitelje da aktivnosti profesionalnog razvoja vrše i van svojih ustanova, jer je ovim istraživanjem utvrđen afinitet učitelja da aktivnosti profesionalnog razvoja realiziraju dominantno u svojoj ustanovi. Tako bi se otvorila mogućnost suradnje s drugim ustanovama i institucijama, ojačala bi se interdisciplinarnost aktivnosti te bi se širile profesionalne zajednice učenja što je izuzetno važno u kontekstu poučavanja učenika s ADHD-om.

S obzirom na vrlo nisko znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a, predlaže se unaprjeđenje učestalosti aktivnosti profesionalnog razvoja, ali i sadržaja tih aktivnosti na temelju recentnih znanstveno utvrđenih činjenica o tretmanima, postupcima i intervencijama pri radu s učenicima s ADHD-om. Istraživanjem je uočena niska razina znanja o svim segmentima intervencijskih i tretmanskih postupaka pa je nužno razvijati i učestalije nuditi aktivnosti profesionalnog razvoja na svim područjima intervencijskih i tretmanskih postupaka u kontekstu poučavanja učenika s ADHD-om. Uz aktivnosti profesionalnog razvoja, predlaže se transformacija izvedbenih planova i programa studija na kojima se obrazuju učitelji. Predlaže se transformacija cjelokupnog inicijalnog obrazovanja učitelja predmetne nastave s obzirom na krizu nedostatka kadrovskih rješenja na radnim mjestima učitelja predmetne nastave pri čemu bi unaprjeđenje znanja na području inkluzivnog poučavanja učenika (s ADHD-om) bilo uzeto u obzir.

Takva nastojanja unaprjeđenja inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja učitelja predlažu se i u svrhu postizanja adekvatnije razine stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Na temelju rezultata ovoga

istraživanja utvrđeno je da navedena uvjerenja nisu na željenim razinama te je nužno dodatno sustavno djelovati na lokalnom i nacionalnom kontekstu u svrhu kreiranja promjena. Kroz inicijalne studije, ali i aktivnosti profesionalnog razvoja nužno je jačati transverzalne vještine učitelja u svrhu unaprjeđenja povoljnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Uvjerenja učitelja u hrvatskom kontekstu zasigurno nisu dovoljno znanstveno istražena, posebno ako je riječ o uvjerenjima učitelja u kontekstu rada s učenicima s ADHD-om. Ovo istraživanje može biti pokretač trenda intenzivnijeg propitivanja uvjerenja učitelja u kontekstu inkluzivnog obrazovanja na nacionalnoj razini. Uvjerenja imaju jasne implikacije na samu učiteljsku izvedbu te je važno razvijati pozitivna učiteljska uvjerenja u svrhu uspješnije prakse.

Nadalje, s obzirom da je interpretacijom rezultata testiranja modela uočeno da pristupanje aktivnostima profesionalnog razvoja u potpunosti mijenja odnos percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om i njihovih uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om, otvara se pitanje kvalitete sadržaja tih programa te se predlaže da se programi i aktivnosti profesionalnog razvoja realiziraju pod nadzorom visokoškolskih ustanova, a projekte je nužno voditi pod nadzorom eminentnih stručnjaka na području inkluzivnog obrazovanja. Nužno je jačati suradnju škola s visokoškolskim ustanovama kako bi se kroz profesionalni razvoj učitelji osposobili za rad s učenicima s ADHD-om te kako bi usvojili tretmanske i intervencijske postupke nužne za rad s učenicima s ADHD-om. Također, nužno je unaprjeđivati inicijalno obrazovanje učitelja koje ne zadovoljava visoke kriterije za razvoj kompetencija učitelja nužnih za rad s učenicima s ADHD-om (Vukelić i sur., 2020). Sustav s većim brojem kolegija, praktičnih zadataka i vježbi te interdisciplinarnih suradnji unaprijedio bi znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a koje je vrlo nisko. Jačanje inicijalnog obrazovanja bio bi još jedan od mnogih napora s ciljem unaprjeđenja kvantitete i kvalitete sadržaja koji bi se prenosili na (buduće) učitelje.

6.4.3. Ograničenja istraživanja i preporuke za daljnja istraživanja

Prije svega, nužno je konačno pokrenuti temu nomenklature poremećaja koji je u ovome radu nazvan ADHD. Iznimno veliki broj varijacija naziva poremećaja dovodi do terminološke neujednačenosti koja za posljedicu ima narušenost znanstvene i stručne komunikacije, ali i djelovanja u praksi. Nadalje, neadekvatni nazivi mogu biti uzrok preuzimanja medicinskog poimanja teškoća u pedagoškom kontekstu što svakako može imati za posljedicu neadekvatno patognomonično i ograničavajuće uvjetovano pedagoško djelovanje koje održava trenutnu nepovoljnu situaciju. Nužno je pronaći terminološki kompromis koji omogućava disciplinarnu autonomiju pedagogije, ali i interdisciplinarnu komunikaciju i suradnju pedagogije i drugih znanosti.

Potom, predlaže se kreiranje kompetencijskog profila učitelja u kontekstu poučavanja učenika s ADHD-om koji bi omogućavao razvoj programa inicijalnog

obrazovanja te programa i ostalih vrsta aktivnosti profesionalnog razvoja učitelja. Nužno je na temelju prethodnih istraživanja, ali i na temelju novih empirijskih spoznaja utvrditi elemente kompetencijskog okvira učitelja za rad s učenicima s tako specifičnim obilježjima. Potrebno je kroz buduća istraživanja konstruktivistički i holistički pristupiti kreiranju kompetencijskog profila imajući na umu disperziju zahtjeva s obzirom na vrstu teškoća te uzimajući u obzir činjenicu da se upravo učenike s ADHD-om nerijetko percipira najspecifičnijima za poučavanje. Inicijalno je nužno propitati razloge takvih uvjerenja što može biti početna pozicija razvoja kvalitetnog kompetencijskog profila za rad s učenicima s ADHD-om.

Jedno od ograničenja ovoga istraživanja je izostanak specifikacije pojedinog člana stručne službe škole pri učiteljskoj procjeni podrške od strane stručnih suradnika škole pri radu s učenicima s ADHD-om. Iako aktivnosti podrške učitelja u inkluzivnoj nastavi preuzimaju svi stručni suradnici škole, nužno je u budućnosti mjeriti razliku između stručnih suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila i ostalih stručnih suradnika. Nužno je propitati imaju li učinak specifični kompetencijski okviri stručnih suradnika na percepciju učitelja o podršci pri radu s učenicima s ADHD-om. Također, nužno je propitati relevantnost ekipiranosti stručne službe škole i razlika s obzirom na broj zaposlenih stručnih suradnika u školi.

Nadalje, u budućim istraživanjima nužno je propitati koji su to sekundarni pozadinski čimbenici razlika u aktivnostima profesionalnog razvoja učitelja. Učestalosti profesionalnog razvoja posvećena je pažnja u kontekstu formalnosti (formalno, neformalno, informalno), a svakako da je u budućim istraživanjima moguće varijablu učestalosti profesionalnog razvoja kriterijski definirati prema nekom drugom obilježju. Dakle, nužno je detaljnije propitivati obilježja inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja učitelja koji su preduvjet stručnosti učitelja. S obzirom da su ta dva procesa osnova učiteljskog profesionalnog djelovanja, nužno je takve procese usavršiti te utemeljiti na novim znanstvenim i stručnim spoznajama, kako bi nove generacije učitelja mogle što adekvatnije djelovati u razredu u skladu s intenzivnim suvremenim pojavama. U tom kontekstu potrebno je u budućnosti ispitati relevantnost sadržaja profesionalnog razvoja, posebno sadržaja o intervencijama i tretmanskim postupcima pri radu s učenicima s ADHD-om.

Jedno od ograničenja istraživanja je da se uvjerenja ispituju samoprocjenom na koju učinak ima normativni pritisak i društveni zahtjev poželjnih odgovora. Takav rizik nastojao se umanjiti komunikacijom s ispitanicima o anonimnosti prije provedbe istraživanja.

Predlaže se da se u budućim istraživanjima propitaju razlozi vrlo niske razine odgovora na *online* upitnike. Potrebno je razvijati metodološka rješenja učinkovitije realizacije online istraživanja. U ovome istraživanju postotak odgovora na online istraživanje iznosio je 0,89 % što je iznimno nizak postotak odgovora. U glavnom istraživanju u kontekstu ove disertacije nije kontroliran broj ispitanika kojima je

potencijalno dostavljen upitnik, ali se može zaključiti da je iz 19,63 % škola koje su kontaktirane upitnik ispunio barem jedan ispitanik. S druge strane, dio istraživanja koji je proveden na terenu ispunilo je 55,38 % ispitanika. Uočljiv je utjecaj osobnog pristupa ispitanicima te je u tome segmentu nužno tražiti rješenja ovoga problema, no uzimajući u obzir kontrolu materijalnih uvjeta i resursa. Slabost istraživanja koja se veže na tu problematiku je izrazito mali broj ispitanika iz pojedinih županija. Glavnom istraživanju nisu pristupili ispitanici iz Virovitičko-podravske županije, ali je uočen izrazito mali broj ispitanika iz još šest županija – Šibensko-kninska županija, Međimurska županija, Zadarska županija, Dubrovačko-neretvanska županija, Bjelovarsko-bilogorska županija, Varaždinska županija. Potrebno je u budućim istraživanjima pronaći modele boljeg odaziva ispitanika u svim geografskim područjima. Takav niski odaziv kroz *online* istraživanje pokreće pitanje tko je vjerojatnije sudjelovao u istraživanju. Postoji rizik da su *online* istraživanju pristupili ispitanici koji su zainteresiraniji za temu inkluzivne pedagogije pa su potencijalno procjene uvjerenja različite od stvarne populacije što može imati učinak na primjenu nalaza na populaciju. Taj dio rizika je potencijalno umanjen kroz terensko prigodno istraživanje u kojem je dobiven visok postotak odgovora ispitanika među kojima vjerojatno nisu svi usko zainteresirani za inkluzivnu pedagogiju. No, nužno je utvrditi da je i takvo prigodno uzorkovanje jedan oblik rizika u kontekstu reprezentativnosti s obzirom na specifičnosti uskog geografskog područja.

Prilikom prilagodbe, razvoja i validacije skala potrebnih za ovo istraživanje, u okviru Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om izlučene su dvije supskale – Skala stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om i Skala stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om. Isto tako, u slučaju Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om izlučene su dvije supskale – Skala uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om i Skala neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Stoga, kroz buduća istraživanja je nužno empirijski provjeriti međusobne odnose tako specifičnih uvjerenja. Paralelno, poželjno je dodatno provjeriti na koji način učitelji percipiraju sadržaj uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om s obzirom da ona inicijalno imaju negativno značenje (npr. „Zahtijevaju dodatnu obuku odgojno-obrazovnih djelatnika“; „Zahtijevaju posebno planiranje nastave“), jer opisuju zahtjevnost rada s učenicima s ADHD-om, no paralelno iskazuju mogućnost napretka i promjene kod učenika s ADHD-om. Takvo definiranje učiteljske perspektive uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om otvara mogućnost jasnijeg shvaćanja supresijskog učinka medijatora u modelu simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om koji je utvrđen u ovome istraživanju.

Jedno od ograničenja u ovome istraživanju i čimbenik kojega je nužno provjeriti u budućnosti svakako je Skala znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a. Definirane su neadekvatne osjetljivost i varijabilnost skale te iznimna težina čestica. Zbog

toga je narušen inicijalno pretpostavljen model s medijatorskom varijablom znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a. U budućnosti bi trebalo propitati jesu li takvi nalazi odraz realne niske razine znanja o ADHD-u ili neadekvatnosti navedene skale. Predlaže se da se pomoću nove skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a testira inicijalni model simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om s dva medijatora, a Skalu znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a koja je validirana u ovome istraživanju nužno je provjeriti u sljedećim novim istraživanjima.

Jedno od ograničenja ovoga istraživanja jest to što su obuhvaćeni prediktori zahvatili tek dio ukupnog prediktivnog prostora uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Na ta uvjerenja mogu utjecati i drugi čimbenici na različitim razinama—spol, područje/polje studija i radno iskustvo (Carey i sur., 2019; Greenway i Rees Edwards, 2020; Metsala i Harkins, 2020; Mulholland i sur., 2015; Saloviita, 2020; Woodcock, 2020), osobine ličnosti, samoučinkovitost i motivacija (Decker i Rimm-Kaufman, 2008; Li i Ma, 2025), vlastita dijagnoza ADHD-a i kontinuirani kontakt s osobama s ADHD-om (Delorey i sur., 2020; Flavian i Uziely, 2022), vrsta teškoća te kulturološki kontekst (Brault i sur., 2022; Gibbs i sur., 2020). Ove varijable nisu bile predmet ovoga rada niti su uključene u modele zbog nedostatne teorijske utemeljenosti i ambivalentnih nalaza u literaturi, no nužno ih je uzeti u obzir u slučaju budućeg razvoja predloženih modela.

7. ZAKLJUČAK

Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva organiziranje odgojno-obrazovnog procesa tako da sva djeca uče zajedno, surađuju i dobivaju ciljanu podršku prilagođenu svojim potrebama, uz strukturne prilagodbe školskog sustava koje omogućuju udovoljavanje potrebama svih učenika i školskog osoblja uz maksimalno uključivanje u život škole i kurikulum.

No, učenici ne dobivaju primjerenu podršku učitelja, a učitelji nerijetko procjenjuju da nisu dovoljno osposobljeni za rad u inkluzivnom kontekstu te da takve kompetencije najmanje razvijaju tijekom inicijalnog obrazovanja. Predlaže se holistička perspektiva kompetencija koja uvažava stavove i vrijednosti. Uvjerenja učitelja time postaju ključna sastavnica profesionalnog funkcioniranja i odlučivanja, početna točka njihova djelovanja u razredu i preduvjet realizacije ostalih komponenti kompetencija. Posebno u radu s učenicima s ADHD-om, uvjerenja se ističu kao središnja komponenta profesionalnih kompetencija, pri čemu pozitivna učiteljska uvjerenja u inkluzivnom okruženju višestruko doprinose uspjehu učenika.

Stereotipna i simbolička uvjerenja pokazala su se važnima i u općoj odgojno-obrazovnoj praksi i u specifičnom kontekstu poučavanja učenika s ADHD-om. Ona mogu izravno poticati predrasude i diskriminatorna ponašanja, oblikovati javnu stigmu i samostigmu učenika te sužavati mogućnosti učenika za optimalno postignuće i uspjeh. Ta su uvjerenja izrazito osjetljiva na utjecaj okolinskih čimbenika, a kao važni prediktori ističu se: (1) percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om, (2) učestalost profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om te (3) znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a. Pretpostavljalo se da su uključivanje učitelja u kontinuirani profesionalni razvoj kroz različite formalne, neformalne i informalne oblike učenja, te stvaranje suportivnih školskih okruženja u kojima stručni suradnici aktivno pružaju podršku, ključni za izgradnju konstruktivističkih i intervencionističkih uvjerenja koji su temeljeni na ideji mogućnosti napretka učenika s teškoćama.

Temeljni cilj ovog istraživanja bio je empirijski provjeriti modele učinka profesionalnih prediktora na stereotipna i simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Iz navedenog temeljnog cilja proizašli su specifični zadaci istraživanja – (1) empirijski provjeriti teorijski model odnosa među varijablama u okviru predloženog dijagrama puta te ispitati značajnost i snagu prediktora i medijatora u modelu stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om; (2) empirijski provjeriti teorijski model odnosa među varijablama u okviru predloženog dijagrama puta te ispitati značajnost i snagu prediktora i medijatora u modelu simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. U dva pretpostavljena modela egzogena varijabla bila je ista (Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om). Također, u oba modela bile su predviđene dvije

jednake medijatorske varijable (Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om, Znanje učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a). Modeli su se razlikovali u ishodišnim varijablama. U prvom modelu ishodišna varijabla je varijabla stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, a u drugom modelu ishodišna je varijabla bila varijabla simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.

Glavni rezultat ovog istraživanja je da percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om ima direktan učinak na uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Pokazao se statistički značajan i indirektan učinak učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om na odnos percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om i uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om, što upućuje na postojanje parcijalne medijacije. Direktni učinak je negativan, no indirektni je pozitivan što ukazuje na supresijski učinak medijatora. Dakle, viša percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika umanjuje uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja, ali kada se u model uključi učestalost profesionalnog razvoja učitelja kao medijator, viša percipirana podrška učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om predviđa više uvjetno inkluzivnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Dakle, češćim pristupanjem aktivnostima profesionalnog razvoja potencijalno se jačaju uvjetno inkluzivna uvjerenja, a uzimajući u obzir sadržaj tih uvjerenja, može se zaključiti da kroz profesionalni razvoj učitelji postaju svjesniji zahtjevnosti poučavanja učenika s ADHD-om, ali istovremeno shvaćaju mogućnost promjene ukoliko se uloži značajniji trud. U okviru profesionalnog razvoja poželjno je umanjiti perspektivu zahtjevnosti, a ojačati perspektivu mogućnosti promjene.

Konačni model ima jednu egzogenu varijablu (Percipirana podrška učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om), jednu medijatorsku varijablu (Učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om) i jednu ishodišnu varijablu (Uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om) te je u okviru tog konačnog modela utvrđena statistički značajna inkonzistentna medijacija.

Rezultati ovoga istraživanja impliciraju potrebu da se preispitaju programi inicijalnog obrazovanja učitelja i stručnih suradnika te modeli profesionalnog razvoja tih kadrova. Nužno je poticati razvoj adekvatne valorizacije neformalnih i informalnih oblika profesionalnog razvoja. Važno je propitivati značaj znanja učitelja o intervencijskim i tretmanskim postupcima te definirati ulogu učitelja u takvim procesima. Učitelji se trebaju intenzivnije povezivati u profesionalne zajednice učenja, ali ne samo u okviru svoje škole, nego i u okviru drugih stručnih zajednica u svrhu povećanja mogućnosti usvajanja novih spoznaja i uvjerenja pri poučavanju učenika s ADHD-om.

8. LITERATURA

- Abrams, D. (2010). *Processes of prejudices: Theory, evidence and intervention.* Equalities and Human Rights Commission. https://www.equalityhumanrights.com/sites/default/files/research-report-56-processes-of-prejudice-theory-evidence-and-intervention.pdf

- Adams III, V. H., Devos, T., Rivera, L. M., Smith, H., & Vega, L. A. (2014). Teaching about implicit prejudices and stereotypes: A pedagogical demonstration. *Teaching of Psychology*, *41*(3), 204-212. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0098628314537969?

- Aduen, P. A., Day, T. N., Kofler, M. J., Harmon, S. L., Wells, E. L., & Sarver, D. E. (2018). Social problems in ADHD: Is it a skills acquisition or performance problem?. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *40*(3), 440-451. https://link.springer.com/article/10.1007/s10862-018-9649-7

- Ahmmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(3), 132-140. https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x?

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179-211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

- Ajzen, I., & Cote, N. G. (2008). Attitudes and the prediction of behavior. U W. D. Crano, & R. Prislin (Ur.), *Attitudes and Attitude change* (str. 289-305). Frontiers of Social Psychology. https://doi.org/10.1177/0146167295211007

- Akst, L. M. (2000). *Perceived value threat as a predictor of discrimination toward homosexuals within the legal context* (Publikacija br. 0-612-42118-X) [Magistarski rad, Faculty of Graduate Studies, The University of Western Ontario]. National Library of Canada= Bibliothèque nationale du Canada. https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=MQ42118&op=pdf&app=Library&oclc_number=1006914155

- Alanazi, F., & Al Turki, Y. (2021). Knowledge and attitude of attention-deficit and hyperactivity disorder (ADHD) among male primary school teachers, in Riyadh City, Saudi Arabia. *Journal of Family Medicine and Primary Care, 10*(3), 1218-1226. https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1298267

- AlAzzam, M., Tawalbeh, L., Abu Al-Rub, M., Khamaiseh, A., ALBashtawy, M., Barahemah, M., Eyadat, M., & Poedel, R. J. (2022). Exploring elementary schoolteachers' perceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in Northern Jordan. *Child Psychiatry & Human Development*, *53*(3), 538–545. https://doi.org/10.1007/s10578-021-01131-8

- Albarracin, D., Zanna, M. P., Johnson, B. T., & Kumkale, G. T. (2005). Attitudes: Introduction and Scope. U D. Albarracin, B. Johnson, M.P. Zanna (Ur.), *The Handbook of Attitudes* (str. 3-20). Psychology Press. https://www.asc.upenn.edu/sites/default/files/2021-07/e3eff4_9d8fd05f30fc4a418f38bf8d2bf587cc.pdf

- Alsaad, A., Alanazi, A., Alkatheri, B., Alqahtani, R., Hadi, F., Alotaibi, N., Alawad, A., Almaghrabi H., Alzahrani A., Alshlahy S., & Alzahrani, K. T. (2024). Knowledge and attitude of elementary school teachers towards ADHD in the Kingdom of Saudi Arabia. *Cahiers Magellanes-NS, 6*(2), 1176-1197. https://res.adhd.org.sa/en/lib/study/uw9q5/

- Alshuwaysh, R., Sau Cheong, L., & Muin Ismail, W. (2021). Relationship between general educators beliefs and teaching performance in teaching students with learning difficulties in intermediate schools in Saudi Arabia. *International Journal of Education and Practice*, *9*(2), 396–410. https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.92.396.410

- Američka psihijatrijska udruga. (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, peto izdanje*. Naklada Slap.

- Amha, H., & Azale, T. (2022). Attitudes of primary school teachers and its associated factors toward students with attention deficit hyperactivity disorder in Debre Markos and Dejen Towns, Northwest Ethiopia. *Frontiers in Pediatrics, 10*, 805440. https://doi.org/10.3389/fped.2022.805440

- Anderson, D. L., Watt, S. E., Noble, W., & Shanley, D. C. (2012). Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: The role of teaching experience: Teachers' Attitudes Toward ADHD. *Psychology in the Schools*, *49*(6), 511–525. https://doi.org/10.1002/pits.21617

- Anderson, D. L., Watt, S. E., & Shanley, D. C. (2017). Ambivalent attitudes about teaching children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Emotional and Behavioural Difficulties*, *22*(4), 332–349. https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1298242

- Arvelo-Rosales, C. N., Alegre de la Rosa, O. M., & Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial training of primary school teachers: Development of competencies for inclusion and attention to diversity. *Education Sciences*, *11*(8), 413. https://doi.org/10.3390/educsci11080413

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). 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), 191–211. https://doi.org/10.1080/713663717

- Babić, N. (2007). Kompetencije i obrazovanje učitelja. U N. Babić (Ur.), *Zbornik radova znanstvenog skupa Kompetencije i kompetentnost učitelja* (str. 23-66). Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i Kherson State University.

- Babić, N., Irović, S., & Krstović, J. (1997). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. *Društvena istraživanja*, *6*(4-5), 551-575. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=751452

- Bakota, K., Pavičić Dokoza, K., & Žagmešter Kemfelja, M. (2024). Mišljenja nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja srednjih škola o uspješnosti provođenja inkluzivnog obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, *31*(1), 225-254. https://www.hrfd.hr/wp-content/uploads/2024/07/MO-59-1-2024-FINAL-225-254.pdf

- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). The Guilford Press.

- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved.* The Guilford Press.

- Barkley, R. A. (2013). *Taking charge of ADHD: The complete authoritative guide for parents.* The Guilford Press.

- Barkley, R. A. (2016). *Managing ADHD in school: The best evidence-based methods for teachers.* PESI publishing.

- Barkley, R. A. (2018). *Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment.* The Guilford Press.

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social psychology*, *51*(6), 1173-1182. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173

- Bartolac, A. (2013). Socijalna obilježja svakodnevnog života djece i mladih s ADHD-om. *Ljetopis socijalnog rada, 20*(2), 269-300. https://hrcak.srce.hr/file/166823

- Battersby, S. L., & Verdi, B. (2015). The culture of professional learning communities and connections to improve teacher efficacy and support student learning. *Arts Education Policy Review, 116*(1), 22-29. http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2015.970096

- Beard, C., & Wilson, J. P. (2006). *Experiential Learning*. Kogan Page.

- Black-Hawkins, K., & Florian, L. (2012). Classroom teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching*, *18*(5), 567–584. https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732

- Blotnicky-Gallant, P., Martin, C., McGonnell, M., & Corkum, P. (2015). Nova Scotia teachers' ADHD knowledge, beliefs, and classroom management practices. *Canadian Journal of School Psychology*, *30*(1), 3–21. https://doi.org/10.1177/0829573514542225

- Bognar, B. (2016). Teorijska polazišta e-učenja. *Croatian Journal of Education, 18*(1), 225-256. https://doi.org/10.15516/cje.v18i1.1475

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002*). Index for inclusion: developing learning and participation in schools.* Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf

- Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme.* Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

- Bouillet, D., Domović, V., & Ivančević, S. (2017). Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, *53*(2), 32–46. https://doi.org/10.31299/hrri.53.2.3

- Božac, K. (2017). *Educiranost učitelja na području rada s učenicima s ADHD-om* (Publikacija br. https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:137:248123) [Diplomski rad, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli]. Dabar. https://repozitorij.unipu.hr/object/unipu:1726/FILE0

- Bradshaw, L., & Kamal, M. (2013). Teacher knowledge, training and acceptance of students with ADHD in their classrooms: Qatar case study. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education, (2013),* 1-11. https://doi.org/10.5339/nmejre.2013.5

- Brajković, S., & Milinović, N. (2015). *Obrazovanje za društvenu pravdu*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

- Brault, M. C., Degroote, E., & Van Houtte, M. (2022). Disparities in the prevalence of ADHD diagnoses, suspicion, and medication use between Flanders and Québec from the lens of the medicalization process. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*, *27*(6), 958-979. https://doi.org/10.1177/13634593221093492

- Büssing, A. G., Menzel, S., Schnieders, M., Beckmann, V., & Basten, M. (2019). Values and beliefs as predictors of pre-service teachers' enjoyment of teaching in inclusive settings. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(S1), 8–23. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12474

- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1981). Social psychological procedures for cognitive response assessment: The thought-listing technique. U T. V. Merluzzi, C. R. Glass, & M. Genest (Ur.), *Cognitive Assessment* (str. 309-342). Guilford Press. https://richardepetty.com/wp-content/uploads/2019/01/1981-thtlist-cacioppopetty.pdf

- Campbell, D. T. (1967). Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist, 22*(10), 817–829. https://doi.org/10.1037/h0025079

- Carey, L. B., Stephan, C., & Pritchard, A. E. (2019). Preparing students for competent use of academic testing accommodations: teachers' belief, knowledge, and practice. *Learning*

Disabilities: A Multidisciplinary Journal, *24*(1), 33–42. https://doi.org/10.18666/LDMJ-2019-V24-I1-9021

- Ching, B. H. H., & Ma, T. C. I. (2021). Effects of biological determinist and interactionist causal explanations on undergraduate students' stigma of children with attention deficits hyperactivity disorders: An experimental investigation. *International Journal of Psychology, 56*(5), 772-782. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/ijop.12738

- Chuma, M. K., & Mhache, E. P. (2019). Assessment of the services provided by small and medium sized hotels in Kinondoni District, Dar es Salaam Region. U L. Batinoluho (Ur.), *International Conference on the Future of Tourism (ICFT)* (str. 256-273). The Open University of Tanzania. https://repository.out.ac.tz/2303/1/ICFT-Inside%20pages.pdf

- Clarke, D. i Hollingsworth, H. (2002), Elaborating a model of teacher professional growth, *Teaching and Teacher Education, 18*(8), str. 947-967. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naklada Slap.

- Coles, E. K., Owens, J. S., Serrano, V. J., Slavec, J., & Evans, S. W. (2015). From consultation to student outcomes: The role of teacher knowledge, skills, and beliefs in increasing integrity in classroom management strategies. *School Mental Health*, *7*(1), 34–48. https://doi.org/10.1007/s12310-015-9143-2

- Cooc, N. (2019). Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, *83*, 27–41. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.021

- Corrigan, P. W., Edwards, A. B., Green, A., Diwan, S. L., & Penn, D. L. (2001). Prejudice, social distance, and familiarity with mental illness. *Schizophrenia Bulletin, 27*(2), 219-225. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.a006868

- Corrigan, P. W., & Watson, A. C. (2002). Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World Psychiatry, 1*(1), 16-20. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1489832/

- Corte, C., & Amrein-Beardsley, A. (2023). Faculty/staff training to examine racial implicit bias: Findings and implications for creating inclusive educational spaces. *Innovative Higher Education*, *49*(1), 133-151. https://doi.org/10.1007/s10755-023-09673-6

- Cortese, S., Moreira-Maia, C. R., St. Fleur, D., Morcillo-Peñalver, C., Rohde, L. A., & Faraone, S. V. (2016). Association between ADHD and obesity: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Psychiatry, 173*(1), 34–43. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2015.15020266

- Couture, C., Royer, E., Dupuis, F. A., & Potvin, P. (2003). Comparison of Quebec and British teachers' beliefs about, training in and experience with attention deficit hyperactivity disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *8*(4), 284–302. https://doi.org/10.1080/13632750300507026

- Cueli, M., Areces, D., Rodríguez, C., Cabaleiro, P., & González-Castro, P. (2022). Differences between Spanish students' and teaching professionals' knowledge of and attitudes toward ADHD—Does knowledge influence attitude?. *Psychology in the Schools, 59*(2), 242-259. https://doi.org/10.1002/pits.22605

- Čepić, R. (2009). Razvoj infrastrukture kontinuiranog učenja i stvaranja znanja: višestruke perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, *6*(1-2), 163-178. https://hrcak.srce.hr/file/174626

- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.

- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(3), 331–353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

- Decker, L. E., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly, 35*(2), 45-64. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ817310.pdf

- Delorey, J., Specht, J., Fairbrother, M., Ismailos, L., Villella, M., Charles, E., Vanderloon, M., Gallagher, T., Howell, G., & Whitley, J. (2020). Experiences that shape pre-service teachers' inclusive practice beliefs: A group concept mapping study. *International Journal of Inclusive Education*, *29*(12), 1–16. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862403

- Deng, M., Wang, S., Guan, W., & Wang, Y. (2016). The development and initial validation of a questionnaire of inclusive teachers' competency for meeting special educational needs in regular classrooms in China. *International Journal of Inclusive Education, 21*(4), 416-427. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197326

- Derakhshanpour, F., Azarakhsh, M., Vakili, M. A., & Ahmadabadi, S. (2021). Effectiveness of educating program on knowledge, attitude, and performance of primary school teachers toward attention-deficit/hyperactivity disorder. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, *15*(3), e100532. https://doi.org/10.5812/ijpbs.100532

- DiBella, A. J., Nevis, E. C. (1998). *How Organizations Learn: An Integrated Strategy for Building Learning Capability*. Jossey-Bass.

- Domović, V., & Vizek Vidović, V. (2013). Uvjerenja studentica učiteljskoga fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja, 51*(3 (197)), 493-508. https://doi.org/10.5673/sip.51.3.3

- Donitsa-Schmidt, S., & Zuzovsky, R. (2020). The effect of formal, nonformal and informal learning on teachers' promotion to middle leadership roles in schools. *International Journal of Leadership in Education*, *23*(4), 371-387. https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1508754

- Dort, M., Strelow, A., Schwinger, M., & Christiansen, H. (2020). What teachers think and know about ADHD: Validation of the ADHD-school-expectation questionnaire (ASE). *International Journal of Disability, Development and Education, 69*(6), 1905-1918. https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843142

- Dovidio, J. F., Evans, N., & Tyler, R. B. (1986). Racial stereotypes: The contents of their cognitive representations. *Journal of Experimental Social Psychology, 22*(1), 22-37. https://doi.org/10.1016/0022-1031(86)90039-9

- Dovidio, J. F., Glick, P., & Rudman, L. A. (2005). Introduction: Reflecting on the nature of prejudice: Fifty years after Allport. U J. F. Dovidio, P. Glick, & L. A. Rudman (Ur.), *On the Nature of Prejudice: Fifty Years After Allport* (str. 1–15). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470773963.ch1

- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: Theoretical and empirical overview. U J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick & V. M. Esses (Ur.), *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (str. 3-28). Sage Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446200919.n1

- Dow, W. (2007). Implicit theories and pedagogy. U D. Barlex (Ur.), *Design & Technology for the Next Generation* (str. 252-265). Technology Enhancement Programme. https://dandtfordandt.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/implicit-theories-pedagogy.pdf

- Drandić, D., & Radetić-Paić, M. (2020). Suradnja u inkluzivnim školama: Kako pomoćnici u nastavi procjenjuju njihovu suradnju s učiteljima u razredu?. *Ljetopis socijalnog rada*, *27*(1), 151-178. https://doi.org/10.3935/ljsr.v27i1.287

- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2024). *Priopćenje – Osnovne škole, kraj šk. g. 2022./2023. i početak 2023./2024*. https://podaci.dzs.hr/2024/hr/76961

- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2025). *Priopćenje – Osnovne škole, kraj šk. g. 2023./2024. i početak 2024./2025*. https://podaci.dzs.hr/2025/hr/97133

- Đorđić, D., & Škrbić, V. (2014). Socijalni konstruktivizam u obrazovanju–uvod u multikulturalno obrazovanje. U I. Živančević Sekeruš (Ur.), *Drugi međunarodni interdisciplinarni skup mladih naučnika društvenih i humanističkih nauka Konteksti* (str. 509-522). Filozofski fakultet, Univerzitet Novi Sad. https://www.researchgate.net/publication/285293929_Socijalni_konstruktivizam_u_obrazovanju_-_uvod_u_multikulturalno_obrazovanje

- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition, 25*(5), 582–602. https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582

- Eagly, A. H., & Diekman, A. B. (2005). What is the problem? Prejudice as an attitude-in-context. In J. F. Dovidio, P. Glick, & L. A. Rudman (Ur.), *On the Nature of Prejudice: Fifty Years After Allport* (str. 19–35). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470773963.ch2

- Eagly, A. H., & Mladinic, A. (1989). Gender stereotypes and attitudes toward women and men. *Personality and Social Psychology Bulletin, 15*(4), 543-558. https://doi.org/10.1177/0146167289154008

- Eagly, A. H., Mladinic, A., & Otto, S. (1994). Cognitive and affective bases of attitudes toward social groups and social policies. *Journal of Experimental Social Psychology, 30*(2), 113-137. https://doi.org/10.1006/jesp.1994.1006

- Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M., & Toppinen, H. (2021). A study of Finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education, 36*(5), 729-742. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885

- Esses, V. M., & Maio, G. R. (2002). Expanding the assessment of attitude components and structure: The benefits of open ended measures, *European Review of Social Psychology, 12*(1), 71-101. http://dx.doi.org/10.1080/14792772143000021

- European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers.* https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf

- European Commission. (2001). *Communication from the Commission. Making a European area of lifelong learning a reality.* https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF

- European Commission. (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications.* https://www.cedefop.europa.eu/en/news/common-european-principles-teacher-competences-and-qualifications

- European Commission. (2021). *Union of equality: Strategy for the rights of persons with disabilities 2021 2030.* https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3e1e2228-7c97-11eb-9ac9-01aa75ed71a1/language-en

- European Commission. (2023). *European guidelines for validating non-formal and informal learning.* https://www.cedefop.europa.eu/files/3093_en.pdf

- Europska komisija. (2020). *Komunikacija Komisije Europskom Parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija o uspostavi europskog prostora obrazovanja do 2025*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/ALL/?uri=CELEX:52020DC0625

- Fabrigar, L., MacDonald, T., i Wegener, D. (2005). The structure of attitudes. U D. Albarracín, B. Johnson, & M. Zanna (Ur.), *The Handbook of Attitudes* (str. 79-124). Psychology Press. https://www.researchgate.net/publication/260674290_The_structure_of_attitudes

- Fajdetić, M., & Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, *154*(3), 237-260. https://hrcak.srce.hr/file/204677

- Feng, L. J., Chen, A. W., Luo, X. Y., & Wang, H. (2020). Increased attention deficit/hyperactivity and oppositional defiance symptoms of 6–12 years old Chinese children with atopic dermatitis. *Medicine*, *99*(25), 1-5. https://journals.lww.com/md-journal/fulltext/2020/06190/increased_attention_deficit_hyperactivity_and.74.aspx

- Ferek, M. (2006). *Hiperaktivni sanjari: drugačiji, lošiji, bolji.* Buđenje–Udruga za razumijevanje ADHD-a.

- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). Sage Publications Ltd.

- Field, A., van Doorn, J., & Wagenmakers, E. J. (2025). *Discovering Statistics Using JASP*. Sage Publications Ltd.

- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley. https://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html

- Fiske, S. T., Cuddy, A. J., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 878–902. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.878

- Fives, H., & Gill, M. G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge. http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/43223/1/73.pdf

- Flavian, H., & Uziely, E. (2022). Determinants of teachers' attitudes toward inclusion of pupils with attention deficit hyperactivity disorder: The role of teacher education. *Frontiers in Education, 7*(941699). https://doi.org/10.3389/feduc.2022.941699

- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(2), 119–135. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111

- Forlin, C., Kawai, N., & Higuchi, S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: Are we training teachers for success?. *International Journal of Inclusive Education*, *19*(3), 314–331. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.930519

- Furr, R. M., & Funder, D. C. (2004). Situational similarity and behavioral consistency: Subjective, objective, variable-centered, and person-centered approaches. *Journal of Research in Personality*, *38*(5), 421-447. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2003.10.001

- Gaad, E., & Khan, L. (2007). Primary mainstream teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational needs in the private sector: A perspective from Dubai. *International Journal of Special Education, 22*(2), 95-109. https://www.semanticscholar.org/paper/Primary-Mainstream-Teachers%27-Attitudes-towards-of-A-Gaad-Khan/c06d24c9d5449851cb63bc427068d0abb2d699e9

- Gajaria, A., Yeung, E., Goodale, T., & Charach, A. (2011). Beliefs about attention-deficit/hyperactivity disorder and response to stereotypes: youth postings in Facebook groups.

Journal of Adolescent Health, 49(1), 15-20. https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(10)00432-5/fulltext

- Ghanizadeh, A. (2010). Sensory processing problems in children with ADHD, a systematic review. *Psychiatry Investigation*, *8*(2), 89-94. 10.4306/pi.2011.8.2.89

- Gibbs, S., Beckmann, J. F., Elliott, J., Metsäpelto, R.-L., Vehkakoski, T., & Aro, M. (2020). What's in a name: The effect of category labels on teachers' beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, *35*(1), 115–127. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1652441

- González Gil, F., Martín Pastor, M. E., Orgaz Baz, M. B., & Poy Castro, R. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusión: The CEFI-R1. *Aula Abierta, 48*(2), 229-238. https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.229-238

- Granados Samayoa, J. A., & Albarracín, D. (2025). Understanding belief – behavior correspondence: Beliefs and belief-to-behavior inferences. *Psychological Inquiry, 36*(1), 1–22. https://doi.org/10.1080/1047840X.2025.2482343

- Greenway, C. W., & Rees Edwards, A. (2020). Knowledge and attitudes towards attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): A comparison of teachers and teaching assistants. *Australian Journal of Learning Difficulties*, *25*(1), 31–49. https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1709875

- Griful-Freixenet, J., Vantieghem, W., Gheyssens, E., & Struyven, K. (2020). Connecting beliefs, noticing and differentiated teaching practices: A study among pre-service teachers and teachers. *International Journal of Inclusive Education*, *29*(12), 2150-2167. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862404

- Guć, M., Barbir, J., & Kovačević, S. (2021). Implicitne pedagogije odgajatelja. U J. Petrović & G. Jovanić (Ur.), *Unapređenje kvaliteta života djece i mladih* (str. 58-66). Centar modernih znanja. https://www.academia.edu/120896266/Implicitne_Pedagogije_Odgajatelja

- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher, 15*(5), 5–12. https://doi.org/10.3102/0013189X01500500

- Haddock, G., & Maio, G. R. (2007). Attitudes: content, structure and functions. U M. Hewstone, W. Stroebe, i K. Jonas (Ur.), *Introduction to Social Psychology: A European Perspective* (str. 112-133). BPS Blackwell. https://www.blackwellpublishing.com/content/hewstonesocialpsychology/chapters/cpt6.pdf

- Haddock, G., & Zanna, M. P. (1998). On the use of open-ended measures to assess attitudinal components. *British Journal of Social Psychology, 37*(2), 129-149. https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1998.tb01161.x

- Haddock, G., & Zanna, M. P. (1999). Cognition, affect, and the prediction of social attitudes. *European Review of Social Psychology, 10*(1), 75-99. 10.1080/14792779943000026

- Haegele, J. A., & Hodge, S. (2016). Disability discourse: Overview and critiques of the medical and social models. *Quest*, *68*(2), 193-206. https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849

- Halt, A. H., Hirvonen, T. T., Koskela, J., Kerkelä, M., & Hurtig, T. (2023). Attention-deficit/hyperactivity disorder is not associated with overweight in adolescence but is related to unhealthy eating behavior and limited physical activity. *Nordic Journal of Psychiatry*, *77*(6), 591–599. https://doi.org/10.1080/08039488.2023.2198504

- Harvey, O. J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Personality, 54*(4), 659–675. 10.12691/education-2-7-14

- Hawkins, J., Martin, S., Blanchard, K. M., & Brady, M. P. (1991). Teacher perceptions, beliefs, and interventions regarding children with attention deficit disorders. *Action in Teacher Education, 13*(2), 52-59. https://doi.org/10.1080/01626620.1991.10462773

- Hennig, T., Reininger, K. M., Schütt, M. L., Doll, J., & Ricken, G. (2023). Essentialist beliefs about attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): an empirical study with preservice teachers. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *28*(1), 52–67. https://doi.org/10.1080/13632752.2023.2199480

- Hercigonja Novković, V., & Kocijan-Hercigonja D. (2022). *ADHD - Od predrasuda do činjenica.* Egmont.

- Hilton, J. L., & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, *47*(1), 237-271. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.237

- Hodge, S. R., Haegele, J., Gutierres Filho, P., & Rizzi Lopes, G. (2018). Brazilian physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *65*(4), 408–427. https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1408896

- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

- Ibrahimi, D., Aviles, M., Rojas-Galván, R., & Rodríguez Reséndiz, J. (2025). Sensory–cognitive profiles in children with ADHD: Exploring perceptual–motor, auditory, and oculomotor function. *Bioengineering*, *12*(6), 621. https://doi.org/10.3390/bioengineering12060621

- Igrić, Lj. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Školska knjiga.

- Jackson, L. M., & Esses, V. M. (1997). Of scripture and ascription: The relation between religious fundamentalism and intergroup helping. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*(8), 893-906. https://doi.org/10.1177/0146167297238009

- Jordan, A. (2018). The supporting effective teaching project: 2. The measures. *Exceptionality Education International*, *28*(3), 28-50. https://doi.org/10.5206/eei.v28i3.7770

- Jurin, M., & Sekušak-Galešev, S. (2008). Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD) - multimodalni pristup. *Paediatria Croatica*, *52*(3), 195-201. https://hrcak.srce.hr/clanak/46561

- Kalin, J., & Čepić, R. (2019). *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije.* Učiteljski fakultet u Rijeci.

- Kapoor, G., & Kaul, S. (2024). Critical review of use of medical versus social model for identification of learning disabilities. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, *20*(3), 200-204. https://doi.org/10.1177/097313422412484

- Karamatić-Brčić, M., & Viljac, T. (2018). Stavovi nastavnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina, 13(1),* 92-104. https://hrcak.srce.hr/217834

- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public opinion quarterly, 24*(2), 163-204. https://doi.org/10.1086/266945

- Keller Celeste, R., Scalco, G. P., Abegg, C., Pattussi, M. P., Ely, H. C., Davoglio, R. S., & do Carmo Matias Freire, M. (2022). Structural validity of the Brazilian version of the Sense of Coherence scale (SOC-13) in oral health research: exploratory and confirmatory factor analysis. *BMC Oral Health*, *22*(1), 337. https://doi.org/10.1186/s12903-022-02373-1

- Keppens, K., Consuegra, E., & Vanderlinde, R. (2019). Exploring student teachers' professional vision of inclusive classrooms in primary education. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(9), 1091–1107. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597186

- Keppens, K., Consuegra, E., De Maeyer, S., & Vanderlinde, R. (2021). Teacher beliefs, self-efficacy and professional vision: Disentangling their relationship in the context of inclusive

teaching. *Journal of Curriculum Studies*, *53*(3), 314–332. https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1881167

- Kern, A., Amod, Z., Seabi, J., & Vorster, A. (2015). South African foundation phase teachers' perceptions of ADHD at private and public schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 12*(3), 3042-3059. https://www.mdpi.com/1660-4601/12/3/3042s1

- Kim-Soon, N., Mostafa, S. A., Nurunnabi, M., Chin, L. H., Kumar, N. M., Ali, R. R., & Subramaniam, U. (2020). Quality management practices of food manufacturers: a comparative study between small, medium and large companies in Malaysia. *Sustainability, 12*(18), 7725. https://doi.org/10.3390/su12187725

- Kline, R. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). Guilford.

- Kocijan-Hercigonja, D. (1997). *Hiperaktivno dijete*. Naklada Slap.

- Kocijan-Hercigonja, D., Buljan-Flander, G., & Vučković, D. (1999). *Hiperaktivno dijete: uznemireni roditelji i odgajatelji*. Naklada Slap.

- Kocijan-Hercigonja, D., Buljan-Flander, G., & Vučković, D. (2004). *Hiperaktivno dijete: uznemireni roditelji i odgajatelji*. Naklada Slap.

- Kocijan-Hercigonja, D., & Karlović, D. (1999). Psihofarmakoterapija poremećaja pažnje s hiperaktivnošću. *Paediatria Croatica, 43*(4), 181-184.

- Koenig, A. M., & Eagly, A. H. (2014). Evidence for the social role theory of stereotype content: observations of groups' roles shape stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 107*(3), 371–392. https://doi.org/10.1037/a0037215

- Kofler, M. J., Irwin, L. N., Soto, E. F., Groves, N. B., Harmon, S. L., & Sarver, D. E. (2019). Executive functioning heterogeneity in pediatric ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47*(2), 273-286. https://doi.org/10.1007/s10802-018-0438-2

- Kominarets, T., Fomin, V., Bieloliptseva, O., Tkachenko, M., Malykhin, A., & Pryshliak, O. (2022). Strategic tasks of contemporary education: formal, nonformal, informal. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, *14*(4), 394-407. https://doi.org/10.18662/rrem/14.4/647

- Kos, J. M., Richdale, A. L., & Hay, D. A. (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. https://doi.org/10.1080/10349120600716125

- Krahe, B. (1986). Similar perceptions, similar reactions: An idiographic approach to cross-situational coherence. *Journal of Research in Personality*, *20*(3), 349-361. https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90140-6

- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, *65*, 233-247. https://hrcak.srce.hr/160178

- Krcek, T. E. (2013). Deconstructing disability and neurodiversity: Controversial issues for autism and implications for social work. *Journal of Progressive Human Services*, *24*(1), 4-22. https://doi.org/10.1080/10428232.2013.740406

- Krtek, A., Malinakova, K., Rudnicka, R. K., Pesoutova, M., Zovincova, V., Meier, Z., Tavel, P., & Trnka, R. (2022). Ambivalent bonds, positive and negative emotions, and expectations in teachers' perceptions of relationship with their students with ADHD. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, *17*(1), 2088456. https://doi.org/10.1080/17482631.2022.2088456

- Kudek Mirošević, J. (2016). The assessment of the competences of students at the department of Teacher Education Studies and of the teachers for inclusive practice. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *18*(Sp. Ed. 1), 71-86. https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2181

- Kudek Mirošević, J., & Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 50*(2), 17-29. https://hrcak.srce.hr/130957

- Kudek-Mirošević, J., & Opić, S. (2010). Ponašanja karakteristična za ADHD. *Odgojne znanosti*, *12*(1 (19)), 167-183. https://hrcak.srce.hr/59615

- Kušić, S., Lakotić, M., & Mrnjaus, K. (2021). Vrijednosti nastavnika kao čimbenik skrivenog kurikuluma. U N. Macanović, J. Petrović, & G. Jovanić (Ur.), *Unapređenje kvaliteta života djece i mladih*(str. 89-99). Centar modernih znanja; Resursni centar za specijalnu edukaciju. https://doi.org/10.7251/ZCMZ0121089K

- Kutnohorská, J., & Kudlová, P. (2018). Principles of education, methods and processes applied to ADHD children. U S. Sheridan, & N. Veraksa (Ur.), *Early Childhood Care and Education, vol 43. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (str. 422-429). Future Academy. https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.55

- Lane, S. J., & Reynolds, S. (2019). Sensory over-responsivity as an added dimension in ADHD. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, *13*, 40. https://doi.org/10.3389/fnint.2019.00040

- Lane, S. J., Reynolds, S., & Thacker, L. (2010). Sensory over-responsivity and ADHD: Differentiating using electrodermal responses, cortisol, and anxiety. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, *4*, 603. https://doi.org/10.3389/fnint.2010.00008

- Lanterman, C., Lockwood, A. B., Sealander, K., Winans, S., & Novelli, M. (2021). Expanding the gaze and moving the needle: Inclusion for students with EBD. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *65*(3), 185–193. https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1852526

- Lasisi, D., Ani, C., Lasebikan, V., Sheikh, L., & Omigbodun, O. (2017). Effect of attention-deficit–hyperactivity-disorder training program on the knowledge and attitudes of primary school teachers in Kaduna, North West Nigeria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *11*(15), 2-8. https://doi.org/10.1186/s13034-017-0153-8

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

- Ledić, J., Staničić, S., & Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Filozofski fakultet u Rijeci.

- Li, C. H. (2016). The performance of ML, DWLS, and ULS estimation with robust corrections in structural equation models with ordinal variables. *Psychological methods*, *21*(3), 369. https://doi.org/10.1037/met0000093

- Li, G., & Ma, Y. (2025). Exploring the influencing factors of teacher beliefs and their impact on teacher behaviors. *BMC Psychology, 13*(1), 993. https://doi.org/10.1186/s40359-025-03095-z

- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education, 29*(12), 2199–2219. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450

- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2013). Labeling and stigma. U C. S. Aneshensel, J. C. Phelan, & A. Bierman (Ur.), *Handbook of the Sociology of Mental Health* (str. 525–541). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4276-5_25

- Little, J. W. (2006). *Professional community and professional development in the learning-centered school*. National Education Association. https://www.researchgate.net/publication/237609303_Professional_Community_and_Professional_Development_in_the_Learning-Centered_School

- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from "Why?" to "How?". *International Journal of Whole Schooling*, *3*(2), 22-38. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847475.pdf

- Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. U C. Forlin, & T. Loreman (Ur.), *International Perspectives on Inclusive Education* (str. 165–187). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024

- Lynn, V. A., & Lennon-Dearing, R. (2023). Putting people first: the power of inclusive language. *Journal of HIV/AIDS & Social Services*, *22*(4), 186-191. https://doi.org/10.1080/15381501.2024.2390923

- MacKinnon, D. P., Krull, J. L., & Lockwood, C. M. (2000). Equivalence of the mediation, confounding and suppression effect. *Prevention Science*, *1*(4), 173-181. https://doi.org/10.1023/A:1026595011371

- MacKinnon, D. P., Cheong, J., & Pirlott, A. G. (2012). Statistical mediation analysis. U H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Ur.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological* (str. 313–331). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13620-018

- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education, 23*(1), 82-92. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814377.pdf

- Martan, V. (2022). *Kompetencije učitelja za poučavanje učenika s disleksijom* (Publikacija br. https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:349654) [Doktorska disertacija, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju]. Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu. https://repository.ffri.uniri.hr/object/ffri:3528/FILE0

- McGarrigle, L., Beamish, W., & Hay, S. (2021). Measuring teacher efficacy to build capacity for implementing inclusive practices in an Australian primary school. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(7), 771-784. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1867657

- Međimorec Grgurić, P., Vlah, N., Baftiri, Đ., Martinić, T., & Šaka, D. (2014). Stavovi nastavnika srednjih strukovnih škola o integraciji učenika s intelektualnim teškoćama, specifičnim teškoćama učenja, problemima u ponašanju i ADHD-om. U A. Žic-Ralić, & Z. Bukvić. *Zbornik radova 10. Kongresa edukacijskih rehabilitatora Poticajno okruženje za cjeloživotno učenje* (str. 34-49). Hrvatska komora edukacijskih rehabilitatora.

- Memon, M. A., Ting, H., Cheah, J. H., Thurasamy, R., Chuah, F., & Cham, T. H. (2020). Sample size for survey research: Review and recommendations. *Journal of Applied Structural Equation Modeling*, *4*(2), 2-20. https://jasemjournal.com/wp-content/uploads/2020/08/Memon-et-al_JASEM_-Editorial_V4_Iss2_June2020.pdf

- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, *8*(2), 193-210. http://dx.doi.org/10.2307/4609267

- Metsala, J. L., & Harkins, M. J. (2020). An examination of preservice teachers' self-efficacy and beliefs about inclusive education. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, *43*(2), 178–192. https://doi.org/10.1177/0888406419873060

- Metzger, A. N., & Hamilton, L. T. (2020). The stigma of ADHD: teacher ratings of labeled students. *Sociological Perspectives, 64*(2), 258-279. https://doi.org/10.1177/0731121420937739

- Meyer, J., Öster, C., Ramklint, M., & Isaksson, J. (2020). You are not alone–adolescents' experiences of participation in a structured skills training group for ADHD. *Scandinavian Journal of Psychology, 61*(5), 671-678. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/sjop.12655

- Mijatović, A. (1999). *Osnove suvremene pedagogije*. Hrvatski pedagoško-književni zbor.

- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.

- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama.* https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih. (2014). *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_34_613.html

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih. (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih. (2017). *Popis osnovnih škola u Republici Hrvatskoj*. http://mzos.hr/dbApp/pregled.aspx?appName=OS

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih. (2019). *Pravilnik o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima.* https://www.zakon.hr/c/podzakonski-propis/44746/pravilnik-o-napredovanju-ucitelja%2C-nastavnika%2C-strucnih-suradnika-i-ravnatelja-u-osnovnim-i-srednjim-skolama-i-ucenickim

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2008). *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi.* https://www.zakon.hr/z/317/zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli

- Mirolović Vlah, N. (2004). *Relacije između stavova o modalitetima rješavanja socijalnih sukoba djece i mladeži i razina poremećaja u njihovom ponašanju* [Neobjavljeni magistarski rad]. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

- Mohammed, M., Bella-Awusah, T., Adedokun, B., Lagunju, I., & Ani, C. (2023). Effectiveness of a training programme on the knowledge and perception of attention-deficit hyperactivity disorder among primary school teachers in Kano, Nigeria. *International Journal of Mental Health, 54*(2), 191–205. https://doi.org/10.1080/00207411.2023.2253397

- Moldovan, O., & Bocoş-Binţinţan, V. (2015). The necessity of reconsidering the concept of non-formal education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *209*, 337-343. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.245

- Moore, D. A., Russell, A. E., Arnell, S., & Ford, T. J. (2017). Educators' experiences of managing students with ADHD: a qualitative study. *Child: Care, Health and Development*, *43*(4), 489-498. https://doi.org/10.1111/cch.12448

- Moriña, A., & Orozco, I. (2021). Understanding inclusive pedagogy in primary education: Teachers' perspectives. *Educational Studies*, *47*(2), 137–154. https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1670139

- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, *18*(3), 211-250. https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303

- Mourão, L., & Fernandes, H. (2020). Perception of workers about inhibitors and fuels of professional development. *Psicologia: Teoria e Prática, 22*(2), 250-272. https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v22n2p273-295

- Mueller, A. K., Fuermaier, A. B., Koerts, J., & Tucha, L. (2012). Stigma in attention deficit hyperactivity disorder. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 4*, 101-114. https://doi.org/10.1007/s12402-012-0085-3

- Mukan, N., Yaremko, H., Kozlovskiy, Y., Ortynskiy, V., & Isayeva, O. (2019). Teachers' continuous professional development: Australian experience. *Advanced Education*, *12*, 105-113. https://doi.org/10.20535/2410-8286.166606

- Mulholland, S. (2016). ADHD-specific knowledge and attitudes of teachers (ASKAT): Development and validation of a new research instrument. *International Journal of Educational Research*, *77*, 109–116. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.010

- Mulholland, S., Cumming, T. M., & Lee, J. (2023). Accurately assessing teacher ADHD-specific attitudes using the Scale for ADHD-specific attitudes. *Journal of Attention Disorders, 27*(5), 554-568. https://doi.org/10.1177/10870547231153938

- Mulholland, S. M., Cumming, T. M., & Jung, J. Y. (2015). Teacher attitudes towards students who exhibit ADHD-type behaviours. *Australasian Journal of Special Education*, *39*(1), 15–36. https://doi.org/10.1017/jse.2014.18

- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies, 19*, 317-328. http://dx.doi.org/10.1080/0022027870190403

- Nunnally, J. C. (1994). *Psychometric Theory*. Tata McGraw-Hill Education.

- Obradović, V. (2024). Socijalni konstruktivizam kao odgovor na esencijalističko konceptualizovanje psihopatologije. *Theoria*, *67*(4), 131-143. https://doi.org/10.2298/THEO2404131O

- Oh, H.-K., Rizzo, T. L., So, H., Chung, D.-H., Park, S.-J., & Lei, Q. (2010). Preservice physical education teachers' attributes related to teaching a student labeled ADHD. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 885–890. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.027

- Ohan, J. L., Cormier, N., Hepp, S. L., Visser, T. A., & Strain, M. C. (2008). Does knowledge about attention-deficit/hyperactivity disorder impact teachers' reported behaviors and perceptions?. *School Psychology Quarterly, 23*(3), 436-449. https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.3.436

- Ohan, J. L., Visser, T. A. W., Strain, M. C., & Allen, L. (2011). Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD." *Journal of School Psychology*, *49*(1), 81–105. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.10.001

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *The definition and selection of key competencies: executive summary*. https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/ECEC/RD(2010)26/en/pdf

- Orozco, I., & Moriña, A. (2020). Exploring the beliefs of Spanish teachers who promote the development of inclusive pedagogy. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(5), 620-635. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866686

- Pachauri, D., & Yadav, A. (2014). Importance of soft skills in teacher education programme. *International Journal of Educational Research and Technology, 5*(1), 22-25. https://soeagra.com/ijert/ijertmarch2014/5.pdf

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307–332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

- Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education – Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, *26*(3), 694–703. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005

- Paramita, P., Sharma, U., & Anderson, A. (2019). Indonesian teachers' causal attributions of problem behaviour and classroom behaviour management strategies. *Cambridge Journal of Education*, *50*(2), 261–279. https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1670137

- Perold, H., Louw, C., & Kleynhans, S. (2010). Primary school teachers' knowledge and misperceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *South African Journal of Education, 30*(3), 457-474. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137112.pdf

- Pettigrew, T. F., Fredrickson, G. M., & Glazer, N. (1982). *Prejudice*. Harvard University Press.

- Petz, B., Kolesarić, V., & Ivanec, D. (2012). *Petzova statistika. Osnovne statističke metode za nematematičare.* Naklada Slap.

- Pfiffner, L. J., Haack, L. M. (2014). Behavior management for school-aged children with ADHD. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, *23(4),* 731-746. https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.05.014

- Pfiffner, L. J., Villodas, M., Kaiser, N., Rooney, M., & McBurnett, K. (2013). Educational outcomes of a collaborative school–home behavioral intervention for ADHD. *School Psychology Quarterly*, *28*(1), 25 - 36. https://doi.org/10.1037/spq0000016

- Phillips, J., Buckwalter, W., Cushman, F., Friedman, O., Martin, A., Turri, J., Santos, L. & Knobe, J. (2021). Knowledge before belief. *Behavioral and Brain Sciences, 44*, e140. https://doi.org/10.1017/S0140525X20000618

- Plotka, I., & Blumenau, N. (2015). Implicit methods for studying attitudes: Modern approach to research in social sciences. Society. Integration. Education. *Proceedings of the International Scientific Conference*, *1*, 303-314. https://doi.org/10.17770/sie2015vol1.311

- Pohan, C. A., & Aguilar, T. E. (2001). Measuring educators' beliefs about diversity in personal and professional contexts. *American Educational Research Journal*, *38*(1), 159–182. https://doi.org/10.3102/00028312038001159

- Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203819166

- Radetić-Paić, M. (2018). Samoprocjene znanja učitelja o učenicima s deficitom pozornosti/ hiperaktivnim poremećajem s obzirom na godine radnog iskustva. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, *67*(2), 239-250. https://hrcak.srce.hr/216732

- Ricci, L. A., Benis Scheier-Dolberg, S., & Perkins, B. K. (2020). Transforming triads for inclusion: Understanding frames of reference of special educators, general educators, and administrators engaging in collaboration for inclusion of all learners. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(5), 526–539. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1699609

- Rief, S. F. (2016). *How to reach and teach children and teens with ADD/ADHD*. John Wiley Sons.

- Riley, J. (2003), *Learning in the Early Years*. Paul Chapman Publishing; SAGE.

- Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G., & Krämer, P. (2019). Pre-service teachers' beliefs about inclusive education before and after multi-compared to mono-professional co-teaching: An exploratory study. *Frontiers in Education*, *4*, 101. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00101

- Rojo-Ramos, J., Gomez-Paniagua, S., Barrios-Fernandez, S., Garcia-Gomez, A., Adsuar, J., Sáez-Padilla, J., & Muñoz-Bermejo, L. (2022). Psychometric properties of a questionnaire to assess Spanish primary school teachers' perceptions about their preparation for inclusive education. *Healthcare*, *10*(2), 228. https://doi.org/10.3390/healthcare10020228

- Romstein, K. (2011). Kvalitativni pristup interpretaciji simptoma ADHD-a: implikacije za pedagošku praksu. *Život i škola*, *26,* 101-113. https://hrcak.srce.hr/file/114748

- Romstein, K., & Velki, T. (2017). Pomoćnici u nastavi: problemi u praksi i percepcija vlastite uloge u nastavnom procesu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, *63*(1), 151-158. https://hrcak.srce.hr/file/286066

- Roose, I., Vantieghem, W., Vanderlinde, R., & Van Avermaet, P. (2022). Professional vision as a mediator for inclusive education? Unravelling the interplay between teachers' beliefs, professional vision and reported practice of differentiated instruction. *Educational Review, 76*(3), 483–505. https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2054957

- Saad, S., Aljanahi, F., Coumaravelou, S., Agha, A., Alsamiri, M., & Allami, S. (2022). Knowledge about attention-deficit/hyperactivity disorder among primary schoolteachers in Sharjah, UAE. *Journal of Education and Health Promotion, 11*(1), 99. 10.4103/jehp.jehp_957_21

- Saloviita, T. (2019a). Outcomes of teacher education in Finland: Subject teachers compared with primary teachers. *Journal of Education for Teaching*, *45*(3), 322–334. https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599504

- Saloviita, T. (2019b). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning*, *34*(4), 433–442. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12277

- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(2), 270–282. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819

- Saloviita, T., & Tolvanen, A. (2017). Outcomes of primary teacher education in Finland: An exit survey. *Teaching Education*, *28*(2), 211–225. https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1245281

- Sato, T., Hodge, S. R., Murata, N. M., & Maeda, J. K. (2007). Japanese physical education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. *Sport, Education and Society, 12*(2), 211-230. 10.1080/13573320701287536

- Save the Children. (2016). *Inclusive education: What, why, and how: A handbook for program implementers.* https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/inclusive-education-handbook_high_resolution.pdf/

- Schumacker, E., & Lomax, G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modelling* (3rd ed.). Routledge

- Schumm, J., Vaughn, S., Gordon, J., & Rothlein, L. (1994). General education teachers' beliefs, skills, and practices in planning for mainstreamed students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education, 17*(1), 22-37. https://doi.org/10.1177/088840649401700104

- Schwartz, S. H., Struch, N., & Bilsky, W. (1990). Values and intergroup social motives: A study of Israeli and German students. *Social Psychology Quarterly*, *53*(3), 185–198. https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2786958

- Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., & Frank, A. S. B. (2000). Teachers' knowledge and misperceptions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools, 37*, 115-122. https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2%3C115::AID-PITS3%3E3.0.CO;2-5

- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children, 63*(1), 59-74. https://doi.org/10.1177/001440299606300106

- Sekušak-Galešev, S. (2004). Deficit pažnje / hiperaktivnost i posebne edukacijske potrebe. U Lj. Igrić (Ur.), *Moje dijete u školi* (str. 26-41). Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti; Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM. http://www.os-mbegovica-vrlika.skole.hr/wp-content/uploads/2017/08/Moje_dijete_u_skoli_2011121201426.pdf

- Sekušak-Galešev S. (2006). Djeca s poremećajem pažnje/hiperaktivnim ponašanjem: edukacijsko - rehabilitacijski pristup. U S. Krnić, M. Nazor & M. Sočo (Ur.), *Dijagnostika i tretman ADHD sindroma* (str.). Sto Koluri. https://www.bib.irb.hr:8443/1004919

- Sekušak Galešev, S. (2012). Studenti s ADHD-om. U L. Kiš Glavaš (Ur.), *Studenti s invaliditetom. Opće smjernice* (str. 267-305). Sveučilište u Zagrebu. https://www.bib.irb.hr:8443/index.php/606783

- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, *37*(10), 53-66. https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n10.6

- Sharma, U., Armstrong, A. C., Merumeru, L., Simi, J., & Yared, H. (2018). Addressing barriers to implementing inclusive education in the Pacific. *International Journal of Inclusive Education*, *23*(1), 65–78. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514751

- Sheehy, K., Wilson Kasule, G., & Chamberlain, L. (2021). Ugandan teachers epistemological beliefs and child-led research: Implications for developing inclusive educational practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, *68*(4), 600–615. https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1699647

- Sherman, R. A., Nave, C. S., & Funder, D. C. (2010). Situational similarity and personality predict behavioral consistency. *Journal of Personality and Social Psychology*, *99*(2), 330–343. https://doi.org/10.1037/a0019796

- Sherman, J., Rasmussen, C., & Baydala, L. (2008). The impact of teacher factors on achievement and behavioural outcomes of children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): A review of the literature. *Educational Research*, *50*(4), 347–360. https://doi.org/10.1080/00131880802499803

- Shroff, H. P., Hardikar-Sawant, S., & Prabhudesai, A. D. (2017). Knowledge and misperceptions about attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) among school teachers in Mumbai, India. *International Journal of Disability, Development and Education, 64*(5), 514–525. https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1296937

- Siebelink, N. M., Kaijadoe, S. P. T., van Horssen, F. M., Holtland, J. N. P., Bögels, S. M., Buitelaar, J. K., Speckens, A. E. M., & Greven, C. U. (2020). Mindfulness for children with ADHD and mindful parenting (MindChamp): A qualitative study on feasibility and effects. *Journal of Attention Disorders*, *25*(13), 1931-1942. https://doi.org/10.1177/1087054720945023

- Sjoer, E., & Meirink, J. (2016). Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community. *European Journal of Teacher Education, 39*(1), 110-125. https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994058

- Skočić Mihić, S. (2017). Učiteljska osposobljenost za izvedbu individualizirane nastave u inkuzivnim razredima. U R. Čepić, & J. Kalin (Ur.), *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* (str. 139-156). Grafika Helvetica. https://scholar.google.hr/scholar?hl=hr&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=U%C4%8Diteljska+osposobljenost+za+izvedbu++individualizirane+nastave+u+inkuzivnim++razredima&btnG=

- Skočić Mihić, S., Gabrić, I., & Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 52*(1), 30–41. https://doi.org/10.31299/hrri.52.1.3

- Skočić Mihić, S., Jurčić Malinarić, J., & Čepić, R. (2022). Perceived teachers' inclusive competencies and professional development. U L. Gómez Chova, A. López Martínez, & J. Lees (Ur.), *ICERI2022 Proceedings: 15th annual international conference of education proceedings* (str. 5490-5497). International Academy of Technology, Education and Development (IATED). https://doi.org/10.21125/iceri.2022.1347

- Skočić Mihić, S., Sekušak Galešev, S., & Kehonjić, S. (2021). Učiteljska procjena znanja o simptomima, etiologiji i tretmanu ADHD-a. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja, 28*(2), 171-191. https://doi.org/10.21464/mo.28.2.6

- Skupnjak, D. (2012). Teorija razvoja i učenja L. Vygotskog, U. Bronfenbrennera i R. Feuersteina kroz prikaz slučaja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, *58*(28), 219-228. https://hrcak.srce.hr/file/140282

- Skupnjak, D., & Tot, D. (2019). Zastupljenost neformalnog i informalnog učenja u profesionalnom razvoju učitelja. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, *17*(2), 309-321. https://doi.org/10.31192/np.17.2.5

- Slunjski, E. (2008). Rasprava kao temeljni modalitet suradničkog učenja odgajatelja i stručnih suradnika vrtića. *Pedagogijska istraživanja*, *5*(1), 22-33. https://hrcak.srce.hr/file/174767

- Snyder, M. (1981). On the self-perpetuating nature of social stereotypes. U D. L. Hamilton (Ur.), *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior* (str. 183-212). Lawrence Erlbaum Associates. https://experts.umn.edu/en/publications/on-the-self-perpetuating-nature-of-social-stereotypes/

- Soine, K. M., & Lumpe, A. (2014). Measuring characteristics of teacher professional development. *Teacher Development*, *18*(3), 303-333. https://eric.ed.gov/?id=EJ1034254

- Sokal, L., & Sharma, U. (2017). Do I really need a course to learn to teach students with disabilities? I've been doing it for years. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 40*(4), 739-760. https://cje-rce.ca/index.php/cje-rce/article/view/3186

- Somma, M. (2018). From segregation to inclusion: special educators' experiences of change. *International Journal of Inclusive Education, 24*(4), 381-394. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1464070

- Soroa, M., Gorostiaga, A., & Balluerka, N. (2016). *Teachers' knowledge of ADHD: Relevance of training and individual perceptions* [Conocimiento de los maestros sobre el TDAH: Relevancia de la formación y de las percepciones individuales]. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics, 21*(2), 205–226. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14023

- Spiegel, D. L. (2005), *Classroom Discussion*. Scholastic.

- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *The Elementary School Journal, 98*(3), 221-238. https://www.jstor.org/stable/1002258

- StataCorp. (2013). Factor—factor analysis. https://www.stata.com/manuals13/mvfactor.pdf

- Streiner, D. L. (2005). Finding our way: an introduction to path analysis. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *50*(2), 115-122. https://doi.org/10.1177/070674370505000207

- Struch, N., & Schwartz, S. H. (1989). Intergroup aggression: Its predictors and distinctness from in-group bias. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*(3), 364-373. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.56.3.364

- Šimleša, S., & Cepanec, M. (2008). Razvoj izvršnih funkcija i njihovih neuroloških korelata. *Suvremena psihologija*, *11*(1), 55-72. https://hrcak.srce.hr/file/121079

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using Multivariate Statistics.* Pearson Education Limited.

- te Meerman, S., Batstra, L., Freedman, J. E., Hoekstra, R., & Grietens, H. (2020). ADHD and brain anatomy: What do academic textbooks used in the Netherlands tell students?. *Children & Society, 34*(2), 136-150. https://doi.org/10.1111/chso.12362

- Tengsujaritkul, M., Louthrenoo, O., & Boonchooduang, N. (2020). Emotional/behavioural problems and functional impairment in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *East Asian Archives of Psychiatry*, *30*(3), 79-83. https://doi.org/10.12809/eaap1921

- Thoma, J., Hutchison, A., Johnson, D., Johnson, K., & Stromer, E. (2017). Planning for technology integration in a professional learning community. *The Reading Teacher, 71*(2), 167-175. https://eric.ed.gov/?id=EJ1152827

- Topkin, B., Roman, N. V., Mwaba, K. (2015). Attention Deficit Disorder (ADHD): Primary school teachers' knowledge of symptoms, treatment and managing classroom behaviour. *South Africa Journal of Education*, *35*(2), 1-8. https://doi.org/10.15700/SAJE.V35N2A988

- Tot, D. (2019). Usmjerenost razvijanju novih dimenzija učenja i učinkovitog profesionalnog razvoja učitelja. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, (13), 197-217. https://doi.org/10.21857/y6zolb84gm

- Tot, D., Kušić, S., & Klapan, A. (2015). Planning and programming continuous professional teacher training: Experiences in Croatia. *Global Journal on Humanities and Social Sciences*, *1*(1), 134-140. https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/planning_and_programming_continuous_professional_teacher_training_-_experiences_in_croatia_-_tot_kusic_klapan.pdf

- Tóth-Szerecz, Á., Oo, T. Z., & Csima, M. (2025). Knowledge about attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) among kindergarten and primary school teachers in Hungary. *Education Sciences*, *15*(7), 922-939. https://doi.org/10.3390/educsci15070922

- Toye, M. K., Wilson, C., & Wardle, G. A. (2018). Education professionals' attitudes towards the inclusion of children with ADHD: The role of knowledge and stigma. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(3), 184–196. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12441

- Triviño-Amigo, N., Barrios-Fernandez, S., Mañanas-Iglesias, C., Carlos-Vivas, J., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á., & Rojo-Ramos, J. (2022). Differences among male and female Spanish teachers on their self-perceived preparation for inclusive education. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(6), 3647. https://doi.org/10.3390/ijerph19063647

- Turk, M., & Ledić, J. (2016). *Kompetencije akademske profesije*. Fata volentem ducunt, nolentem trahunt.

- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. https://treaties.un.org/doc/Publication/CTC/Ch_IV_15.pdf

- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. Sodobna pedagogika, 2, 122–141.

- Varma, A., & Wiener, J. (2020). Perceptions of ADHD symptoms in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Attributions and stigma. *Canadian Journal of School Psychology, 35*(4), 252-265. https://doi.org/10.1177/0829573520936459

- Velki, T. (2018). *Priručnik za rad s hiperaktivnom djecom u školi; za učitelje, roditelje i asistente u nastavi.* Naklada Slap.

- Velki, T., & Romstein, K. (2015). *Učimo zajedno: Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju.* Osječko-baranjska županija; Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010

- Visser, M. J., Peters, R. M., & Luman, M. (2024). Understanding ADHD-related stigma: A gender analysis of young adults and key stakeholder perspectives. *Neurodiversity*, *2*, 27546330241274664. https://doi.org/10.1177/27546330241274664

- Višnjić-Jevtić, A. (2024). *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Alfa.

- Vlah, N. (2019). Vrednovanje učenika s teškoćama u ponašanju: razlike s obzirom na pohađanje redovitog i primjerenog oblika školovanja. U S. Nesimović, & E. Mešanović–Meša (Ur.), *Zbornik radova Prozor u svijet obrazovanja* (str. 603-620). Pedagoški fakultet u Sarajevu. https://www.researchgate.net/profile/Natasa-Vlah/publication/344058342_Vrednovanje_ucenika_s_teskocama_u_ponasanju_u_Hrvatskim_osnovnim_skolama/links/5f4ff036a6fdcc9879c313dc/Vrednovanje-ucenika-s-teskocama-u-ponasanju-u-Hrvatskim-osnovnim-skolama.pdf

- Vlah, N., Međimorec Grgurić, P., & Baftiri, Đ. (2017). Demografske i profesionalne karakteristike srednjoškolskih učitelja u relaciji sa stavovima prema edukacijskom uključivanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 53*(1), 86-100. https://hrcak.srce.hr/file/271022

- Vlah, N., & Pejić-Papak, P. (2015). Poteškoće učitelja u radu s učenicima u problemima u ponašanju: učestalost i povezanost potrebe za stručnom pomoći. U D. Maleš, A. Širanović, & A. Višnjić-Jevtić, (Ur.), *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje* (str. 119-128). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. https://www.bib.irb.hr:8443/907078

- Vlah, N., & Pinoza-Kukurin, Z. (2012). Stavovi studenata učiteljskog fakulteta u Rijeci o obrascima ponašanja u socijalnim sukobima. *Napredak, 153*(1), 39–52. https://hrcak.srce.hr/82859

- Vlah, N., Sekušak Galešev, S., & Skočić Mihić, S. (2018). Povezanost obilježja razrednika i učenika u procjeni simptoma nepažnje, impulzivnosti i hiperaktivnosti povezanih s ADHD poremećajem. *Socijalna psihijatrija, 46*(4), 372-389. https://hrcak.srce.hr/214837

- Vlah, N., Skočić Mihić, S., & Sekušak Galešev, S. (2021). Symptoms of impulsiveness/hyperactivity and inattention in pupils with behavioral difficulties. *Pediatrica Croatica, 65*(1), 27-35. https://hrcak.srce.hr/file/368928

- Vlah, N., Varda, S., & Družinec, V. (2019). Razlike u simptomima impulzivnosti/ hiperaktivnosti, emocionalnih problema, nepažnje, antisocijalnosti s obzirom na procijenjene potrebe za dodatnom pomoći u učenju i korekcije u ponašanju. U S. Nesimović, E. Mešanović–Meša (Ur.), *Zbornik radova Prozor u svijet obrazovanja* (str. 620-639). Pedagoški fakultet u Sarajevu.

- Vlah, N., Velki, T., & Kovačić, E. (2020). Teachers' self-efficacy based on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder in primary school pupils. *Center for Educational Policy Studies Journal, 11*(3), 141-161. https://doi.org/10.26529/cepsj.746

- Vrkić Dimić, J. (2011). Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma. *Acta Iadertina*, *8*(1), 77-90. https://hrcak.srce.hr/file/280125

- Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove.* Mali profesor.

- Vukelić, D., Zovko, A., & Vlah, N. (2020). Izvedbeni planovi i programi studija u Hrvatskoj koji obrazuju učitelje za rad s učenicima s ADHD-om. *Društvene i humanističke studije, 4*(13), 431-462. https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/prilog-casopis/289988

- Wadsworth, B. J. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism*. Longman Publishing. https://archive.org/details/isbn_9780801316982

- Ward, R. J., Kovshoff, H., & Kreppner, J. (2021). School staff perspectives on ADHD and training: Understanding the needs and views of UK primary staff. *Emotional and Behavioural Difficulties, 26*(3), 306-321. https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1965342

- Wehmeier, P. M., Schacht, A., Barkley, R. A. (2010). Social and emotional impairment in children and adolescents with ADHD and the impact on quality of life. *Journal of Adolescent Health*, *46*(3), 209-217. https://www.jahonline.org/action/showPdf?pii=S1054-139X%2809%2900378-4

- West, J., Taylor, M., Houghton, S., & Hudyma, S. (2005). A comparison of teachers' and parents' knowledge and beliefs about attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *School Psychology International, 26*(2), 192-208. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0143034305052913

- Wigal, S. B., & Wigal, T. L. (2007). Special considerations in diagnosing and treating attention-deficit/hyperactivity disorder. *CNS Spectrums, 12*(6), 1-16. https://doi.org/10.1017/S1092852900026092

- Wilkinson, S. (2016). Can there be belief without evidence?. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, *35*(1), 13-34. https://www.jstor.org/stable/i40170153

- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V., & Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Biological Psychiatry, 57*(11), 1336-1346. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15950006/

- Woodcock, S. (2020). Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward students with and without specific learning difficulties. *Dyslexia*, *27*(1), 110–125. https://doi.org/10.1002/dys.1651

- Woodcock, S., & Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, *83*, 43–54. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.008

- Woodcock, S., & Jones, G. (2020). Examining the interrelationship between teachers' self-efficacy and their beliefs towards inclusive education for all. *Teacher Development*, *24*(4), 583–602. https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1803957

- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. https://www.cdc.gov/nchs/data/icd/icfoverview_finalforwho10sept.pdf

- Xin, W., Jia, C., Liu, C., Wang, J., & Chen, A. L. R. (2018). A study on the relationship between pre-service teachers' beliefs about students and roles of teachers in special education. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(11), 1218–1236. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514667

- Xin, W., Liu, C., Ruppar, A. L., Yao, X., & He, C. (2021). 'Does the loss outweigh the gain?': Inclusive teachers' belief systems about teaching students with intellectual disabilities in Chinese elementary classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, *28*(4), 1–22. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2008533

- Xin, W., Liu, C., Yao, X., Lu, M., & Bu, H. (2025). Measuring Chinese inclusive teachers' beliefs about teaching students with disabilities: scale development and validation. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2452330

- Yang, L., Pang, F., & Sin, K. F. (2024). Examining the complex connections between teacher attitudes, intentions, behaviors, and competencies of SEN students in inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, *144*, 104595. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104595

- You, S., Kim, E., & Shin, K. (2019). Teachers' belief and efficacy toward inclusive education in early childhood settings in Korea. *Sustainability*, *11*(5), 1489. https://doi.org/10.3390/su11051489

- Yu, S. (2019). Head start teachers' attitudes and perceived competence toward inclusion. *Journal of Early Intervention*, *41*(1), 30–43. https://doi.org/10.1177/1053815118801372

- Zheng, H. (2009). A review of research on EFL pre-service teachers' beliefs and practices. *Journal of Cambridge Studies, 4*(1), 73-81. https://files01.core.ac.uk/download/pdf/35282131.pdf

- Zloković, J., Kušić, S., & Tot, D. (2010). Profesionalno usavršavanje učitelja poradi poticanja cjelokupnog razvoja djece suvremenoga doba. *Magistra Iadertina*, *5*(1), 41-52. https://doi.org/10.15291/magistra.1476

- Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, *7*(1), 89-100. https://hrcak.srce.hr/file/147094

9. ILUSTRACIJE

9.1. Popis tablica

Tablica 1. Popis simptoma za dijagnostiku ADHD-a (Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje (Američka psihijatrijska udruga, DSM-5, 2014)

Tablica 2. Usporedba između stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD

Tablica 3. Odnos javne stigme i samostigme (Corrigan i Watson, 2002, str. 16)

Tablica 4. Broj sudionika i udio sudionika u cijelom uzorku u predistraživanju po županijama

Tablica 5. Prikaz zadovoljenosti kriterija o broju sudionika po inicijalnoj čestici u predistraživanju

Tablica 6. Sudionici u predistraživanju s obzirom na spol

Tablica 7. Sudionici u predistraživanju s obzirom na dob

Tablica 8. Sudionici u predistraživanju s obzirom na godine radnoga iskustva u struci

Tablica 9. Sudionici u predistraživanju s obzirom na područje i polje studija u okviru kojega su se inicijalno obrazovali

Tablica 10. Sudionici u predistraživanju s obzirom na nastavni predmet kojega predaju

Tablica 11. Sudionici u predistraživanju s obzirom na veličinu škole u kojoj realiziraju svu ili najveći dio nastavničke norme

Tablica 12. Sudionici u predistraživanju s obzirom na veličinu naselja u kojem realiziram svu ili najveći dio nastavničke norme

Tablica 13. Prikaz kriterija za kontaktiranje škola u glavnom istraživanju

Tablica 14. Prikaz udjela odgovora na prigodnom uzorku

Tablica 15. Prikaz zadovoljenosti kriterija o broju sudionika po inicijalnoj čestici u glavnom istraživanju

Tablica 16. Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na spol

Tablica 17. Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na dob

Tablica 18. Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na godine radnoga iskustva u struci

Tablica 19. Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na područje i polje studija u okviru kojega su se inicijalno obrazovali

Tablica 20. Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na nastavni predmet kojega predaju

Tablica 21. Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na veličinu škole u kojoj realiziraju svu ili najveći dio nastavničke norme

Tablica 22. Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na veličinu naselja u kojem realiziram svu ili najveći dio nastavničke norme

Tablica 23. Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na zaposlene stručne suradnike u školi u kojoj sudionici realiziraju svu ili najveći dio nastavničke norme

Tablica 24. Broj stručnih suradnika zaposlenih u školama

Tablica 25. Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na broj poučavanih učenika s ADHD-om tijekom karijere

Tablica 26. Sudionici u glavnom istraživanju s obzirom na broj trenutno poučavanih učenika s ADHD-om

Tablica 27. Skala percipirane podrške stručnoga suradnika logopeda – Martan (2022)

Tablica 28. Inicijalna verzija Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om nakon prilagodbe

Tablica 29. Rezultati prve konfirmatorne faktorske analize Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 30. Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 31. Inicijalna verzija Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Tablica 32. Bartlettov test sferičnosti i Kaiser-Meyer-Olkin mjera adekvatnosti uzorka za eksploratornu faktorsku analizu Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Tablica 33. Komponentne karakteristike Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Tablica 34. Matrica komponentnih zasićenja i unikviteta Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Tablica 35. Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Tablica 36. Inicijalne čestice Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Tablica 37. Način kodiranja Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Tablica 38. Rezultati prve konfirmatorne faktorske analize Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Tablica 39. Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Tablica 40. Obilježja skala kojima se mjere uvjerenja učitelja u inkluzivnom kontekstu u svijetu

Tablica 41. Obilježja skala kojima se mjere uvjerenja učitelja u inkluzivnom kontekstu u Hrvatskoj

Tablica 42. Inicijalna verzija Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om prije procesa validacije

Tablica 43. Bartlettov test sferičnosti i Kaiser-Meyer-Olkin mjera adekvatnosti uzorka za eksploratornu faktorsku analizu Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 44. Faktorske karakteristike Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 45. Komponentne karakteristike Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 46. Korelacije komponenti Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 47. Komponentna struktura trokomponentnog rješenja Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 48. Komponentna struktura Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om nakon isključivanja čestica prema kriterijima razine komponentnih zasićenja i razine unikviteta

Tablica 49. Komponentna struktura s komponentnim zasićenjima i unikvitetima čestica Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om nakon isključivanja prve komponente

Tablica 50. Koeficijenti prve analize pouzdanosti Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 51. Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Supskale stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om

Tablica 52 Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Supskale stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježja učenika s ADHD-om

Tablica 53. Skala stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om nakon predistraživanja

Tablica 54. Inicijalna verzija Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om prije validacije

Tablica 55. Bartlettov test sferičnosti i Kaiser-Meyer-Olkin mjera adekvatnosti uzorka za eksploratornu faktorsku analizu Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 56. Faktorske karakteristike Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 57. Korelacije faktora Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 58. Komponentne karakteristike Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 59. Komponentna struktura dvokomponentnog rješenja Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 60. Komponentna struktura Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om nakon isključivanja čestica prema kriteriju razine unikviteta

Tablica 61. Koeficijenti prve analize pouzdanosti Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 62. Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Supskale uvjetno simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 63. Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Supskale neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 64. Koeficijenti ponovljene druge analize pouzdanosti Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om nakon isključivanja čestica koje su iskazale nisku korelaciju s ostatkom skale

Tablica 65. Skala simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om nakon predistraživanja

Tablica 66. Komponentne karakteristike dvokomponentnog rješenja Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 67. Rezultati druge konfirmatorne faktorske analize Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 68. Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 69. Konačna verzija Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 70. Rezultati konfirmatorne faktorske analize Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Tablica 71. Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Tablica 72. Konačna verzija Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Tablica 73. Rezultati konfirmatorne faktorske analize Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Tablica 74. Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Tablica 75. Deskriptivna statistika Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Tablica 76. Konačan verzija Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Tablica 77. Korekcije i modifikacije modela prve supskale u okviru Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 78. Rezultati konfirmatorne faktorske analize Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 79. Koeficijenti pouzdanosti supskala i čestica Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 80. Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Supskale stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om

Tablica 81. Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Supskale stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježja učenika s ADHD-om

Tablica 82. Konačna verzija dvokomponentnog rješenja Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 83. Rezultati konfirmatorne faktorske analize Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 84. Koeficijenti treće analize pouzdanosti Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 85. Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Supskale uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 86. Koeficijenti pouzdanosti i korelacije čestica s ostatkom Supskale neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 87. Konačno dvofaktorsko rješenje Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 88. Popis deskriptivnih pokazatelja relevantnih konstrukata koji su analizirani u radu

Tablica 89. Deskriptivni pokazatelji kompozitnih varijabli korištenih u analizama – normalnost distribucije

Tablica 90. Deskriptivni pokazatelji svih čestica Skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 91. Deskriptivni pokazatelji svih čestica Skale učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Tablica 92. Deskriptivni pokazatelji Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Tablica 93. Deskriptivni pokazatelji Supskale stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om

Tablica 94. Deskriptivni pokazatelji Supskale stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

Tablica 95. Deskriptivni pokazatelji Supskale uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 96. Deskriptivni pokazatelji Supskale neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 97. Preduvjetne korelacije varijabli novih modela stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 98. Normalnost distribucije varijabli Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

Tablica 99. Direktni učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om na stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 100. Učinci u okviru medijacijske regresijske analize Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

Tablica 101. Preduvjetne korelacije varijabli novih modela simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 102. Normalnost distribucije varijabli Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 103. Direktni učinak percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Tablica 104. Učinci u okviru medijacijske regresijske analize Modela uvjetno simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

9.2. Popis slika

Slika 1. Trokomponentna konstrukcija stavova (Eagly i Chaiken, 1993, prema Haddock i Maio, 2007)

Slika 2. Međusobno povezan model profesionalnog rasta, prilagođeno prema Clarke i Hollingsworth (2002., str. 951).

Slika 3. Teorija planiranog ponašanja (Ajzen, 1991)

Slika 4. Prijedlog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 5. Prijedlog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 6. Prikaz hipotetski predviđenih medijacija u okviru modela stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 7. Prikaz hipotetski predviđenih medijacija u okviru modela simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 8. Cattellov grafički prikaz opadanja vrijednosti karakterističnih korijena temeljen na paralelnoj analizi u kontekstu Skale stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 9. Cattellov grafički prikaz opadanja vrijednosti karakterističnih korijena temeljen na paralelnoj analizi u kontekstu Skale simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 10. Distribucija odgovora Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Slika 11. Interkvartilno raspršenje Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Slika 12. Wright mapa Skale znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Slika 13. Prijedlog inicijalnog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 14. Prijedlog novog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na stereotipna uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om

Slika 15. Prijedlog novog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na stereotipna uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

Slika 16. Opći dijagram medijacijskog modela

Slika 17. Dijagram medijacije nakon isključivanja medijatora znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a iz Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om

Slika 18. Dijagram medijacije nakon isključivanja medijatora znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a iz Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

Slika 19. Preduvjetni Pearsonovi koeficijenti korelacije varijabli uključenih u Model stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om

Slika 20. Preduvjetni Pearsonovi koeficijenti korelacije varijabli uključenih u Model stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

Slika 21. Dijagram raspršenja odnosa prediktora i medijatora Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

Slika 22. Dijagram raspršenja odnosa medijatora i ishodišne varijable Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

Slika 23. Prikaz homogenosti varijance prediktora i medijatora Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

Slika 24. Prikaz distribucije pogrešaka prediktora i medijatora Modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

Slika 25. Prijedlog medijacijskog modela stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

Slika 26. Prijedlog inicijalnog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 27. Prijedlog novog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na uvjetno inkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 28. Prijedlog novog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na neinkluzivna simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 29. Dijagram medijacije nakon isključivanja medijatora znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a iz Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 30. Dijagram medijacije nakon isključivanja medijatora znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a iz Modela neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 31. Preduvjetni Pearsonovi koeficijenti korelacije varijabli uključenih u Model uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 32. Preduvjetni Pearsonovi koeficijenti korelacije varijabli uključenih u Model neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 33. Dijagram raspršenja odnosa prediktora i medijatora Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 34. Dijagram raspršenja odnosa medijatorske varijable i ishodišne varijable Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 35. Prikaz homogenosti varijance prediktora i medijatora Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 36. Prikaz distribucije pogrešaka prediktora i medijatora Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 37. Prijedlog medijacijskog modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 38. Direktni učinak egzogene varijable na ishodišnu varijablu Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 39. Indirektni učinak prediktora na kriterij Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju. učenika s ADHD-om

Slika 40. Komponentni učinci u okviru Modela uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 41. Prijedlog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na stereotipna uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 42. Prijedlog hipotetskog modela učinka profesionalnih prediktora na simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 43. Model stereotipnih uvjerenja učitelja o fizičko-senzornoj inferiornosti i hipersenzibilnosti učenika s ADHD-om

Slika 44. Model stereotipnih uvjerenja učitelja o pozitivnim psihosocijalnim obilježjima učenika s ADHD-om

Slika 45. Model uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 46. Model neinkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slika 47. Konačni model uvjetno inkluzivnih simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

10. DODACI

10.1. Suglasnost Etičkog povjerenstva Filozofskog fakulteta u Rijeci

SVEUČILIŠTE U RIJECI
Filozofski fakultet

Adresa: Sveučilišna avenija 4
51 000 Rijeka
Hrvatska
Telefon: +385 (51) 265-600; +385 (51) 265-602
E-mail: dekanat@ffri.uniri.hr
Web: www.ffri.uniri.hr

Etičko povjerenstvo za znanstvena istraživanja
Filozofskoga fakulteta u Rijeci
prof. dr. sc. Luca Malatesti, predsjednik
izv. prof. dr. sc. Tamara Martinac Dorčić, članica
izv. prof. dr. sc. Tihana Kraš, članica

KLASA: 640-01/23-01/32
URBROJ: 2170-1-41-02-23-3
U Rijeci, 17. listopada 2023. godine

Etičko povjerenstvo za znanstvena istraživanja Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci na svojoj je 20. elektroničkoj sjednici održanoj 17. listopada 2023. godine dalo

SUGLASNOST

za istraživanje **Davoru Vukeliću**, doktorandu na Doktorskom studiju iz pedagogije, Filozofskoga fakulteta u Rijeci.

Istraživanje se provodi u svrhu izrade doktorske disertacije pod mentorstvom: **izv. prof. dr. sc. Nataše Vlah** s Katedrom za obrazovne znanosti Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Druge osobe uključene u istraživanje:

Ime, prezime	**Ustanova zaposlenja:**
Prof. dr. sc. Anita Zovko (komentorica)	Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju

Naziv je istraživanja: **Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om**

Istraživanje je u skladu s etičkim načelima navedenima u *Etičkome kodeksu Sveučilišta u Rijeci,* Sveučilište u Rijeci, 2018., (čl. 4.3. Etika znanstvenoga istraživanja).

Privitak: kao u tekstu.

Etičko povjerenstvo
za znanstvena istraživanja
prof. dr. sc. Luca Malatesti

Dostaviti:

- doktorandu, Davoru Vukeliću, Odsjek za pedagogiju, ovdje,
- Odsjeku za pedagogiju, ovdje,
- Etičkom povjerenstvu za znanstvena istraživanja, ovdje,
- Pismohrani, ovdje.

10.2. Suglasnost i stručno mišljenje Agencije za odgoj i obrazovanje

REPUBLIKA HRVATSKA
MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA
mzo.gov.hr

KLASA: 602-01/24-01/00134
URBROJ: 533-05-24-0005

Zagreb, 24. travnja 2024.

gospodin
Davor Vukelić

dvukelic@student.uniri.hr

PREDMET: Davor Vukelić provođenje istraživanja u osnovnim školama za potrebe izrade doktorskog rada
- odobrenje, daje se

Poštovani,

Ministarstvo znanosti i obrazovanja zaprimilo je Vaš zahtjev za odobrenje istraživanja u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj, a za potrebu izrade doktorskog rada pod nazivom *Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om*, koje se planira provesti među učiteljima razredne i predmetne nastave u osnovnim školama u RH.

Dopisom od 25. ožujka 2024. godine (KLASA: 602-01/24-01/00134; URBROJ: 533-05-24-0003) Ministarstvo je zatražilo stručno mišljenje Agencije za odgoj i obrazovanje na spomenuto istraživanje.

Agencija za odgoj i obrazovanje dala je stručno mišljenje (KLASA: 602-02/24-01/53; URBROJ: 561-07/09-24-3) kojim se isto pozitivno ocjenjuje te Vam ga dostavljamo u privitku.

Sukladno članku 45. *Državnoga pedagoškog standarda osnovnoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja* (Narodne novine, broj 63/08 i 90/10) osnovne škole mogu sudjelovati u istraživanju za unapređivanje nastave i drugih oblika rada škole koje provode istraživačke ustanove, istraživači pojedinci ili mjerodavna državna tijela.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja odobrava da se istraživanje provede u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj, ako su s time suglasni ispitanici (učitelji razredne i predmetne nastave) koji su obuhvaćeni istraživanjem.

Nakon provedenoga istraživanja i analize, molimo Vas da nas o rezultatima i postignućima navedenoga istraživanja obavijestite pozivom na klasu i urudžbeni broj ovoga dopisa.

S poštovanjem,

RAVNATELJICA UPRAVE

mr. sc. Vesna Šerepac

Privitak: kao u tekstu.

Agencija za odgoj i obrazovanje
Education and Teacher Training Agency

23-04-2024

PRIJEMNI ŠTAMBILJ
REPUBLIKA HRVATSKA
533 Ministarstvo znanosti i obrazovanja

Primljeno: 23.04.2024.		
Klasifikacijska oznaka:	Ustrojstvena jedinica	
602-01/24-01/00134	533-05-01-02-01/1211	
Redni broj:	Prilozi:	Vrijednost
0004	0	

d5537682

KLASA: 602-02/24-01/53
URBROJ: 561-07/09-24-3
Zagreb, 18. travnja 2024.

MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA
ravnateljici Uprave mr. sc. Vesni Šerepac
Donje Svetice 38
10 000 Zagreb

Predmet: Stručno mišljenje
- *dostavlja se*

Poštovani,

temeljem članka 4. stavka 3. alineje 6. Zakona o Agenciji za odgoj i obrazovanje (Narodne novine, 85/06 i 151/22), članka 8. stavka 3. alineje 6. Statuta Agencije za odgoj i obrazovanje, dopisa Ministarstva znanosti i obrazovanja (KLASA: 602-01/24-01/00134, URBROJ: 533-05-24-0003), od 25. ožujka 2024., daje se

STRUČNO MIŠLJENJE

- Davor Vukelić, doktorand Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci
- provođenje istraživanja na temu *Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om* među učiteljima razredne i predmetne nastave u osnovnim školama na području Republike Hrvatske u svrhu izrade doktorskog rada doktoranda

Obrazloženje

Uvidom u dostavljenu dokumentacija utvrđeno je da u potpunosti opisuje tijek istraživanja, svrhu i cilj istraživanja, procedure, način informiranja sudionika, a opisani su i potencijalni rizici i koristi za sudionike i istraživače. Također su dostavljeni i svi instrumenti koji će se koristiti u istraživanju. Dostavljena je Odluka o etičnosti istraživanja te da se podaci neće koristiti u druge svrhe.

Utvrđeno je da je istraživanje na temu *Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om* stručno sastavljeno, da postoji objektivna potreba za njegovim provođenjem i da njegovo provođenje neće dovoditi u veći rizik osjetljive grupe sudionika u istraživanju.

podružnica RIJEKA Trpimirova 6, 51000 Rijeka tel. +385 (0) 51 320 381
podružnica OSIJEK Strossmayerova 6/1, 31000 Osijek tel. +385 (0) 31 284 900
podružnica SPLIT Tolstojeva 32, 21000 Split tel. +385 (0) 21 340 999

Zaključak
Na temelju obrazloženja **daje se** pozitivno mišljenje o provođenju istraživanja na temu *Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om* u svrhu izrade doktorskog rada doktoranda.

Stručno mišljenje sastavio je viši savjetnik Robert Cimperman, prof.

S poštovanjem,

V. D. RAVNATELJA
Daria Kurtić, prof.

Dostaviti:
1. *naslovu*
2. *pismohrani, ovdje.*

10.3. Instrumenti korišteni u istraživanju

10.3.1. Instrumenti korišteni u predistraživanju

Sociodemografski podaci

Poštovani,
moje ime je Davor Vukelić i doktorand sam na Filozofskom fakultetu u Rijeci. S obzirom na prethodnu komunikaciju s ravnateljem vaše škole i njegovo prihvaćanje sudjelovanja učitelja škole u mojem istraživanju (Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om) za koje sam dobio i suglasnost Etičkog povjerenstva Filozofskog fakulteta u Rijeci te suglasnost Agencije za odgoj i obrazovanje, molim Vas za pomoć u istraživanju na način da ispunite anketni upitnik u svrhu prilagodbe i validacije stranih skala s namjerom ispitivanja u domaćem hrvatskom kontekstu varijabli znanja učitelja o ADHD-u i stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o ADHD-u, u svrhu prilagodbe hrvatske skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole te u svrhu razvoja nove skale učestalosti profesionalnog razvoja za rad s učenicima s ADHD-om. Drago nam je da ste pokazali spremnost za sudjelovanje u istraživanju o učenicima s ADHD-om. Molimo Vas da pažljivo pročitate uputu na početku svake skupine tvrdnji i odaberete jedan od ponuđenih odgovora ili napišete odgovor u slučaju pitanja otvorenog tipa. Vaši se odgovori neće zasebno analizirati te je zagarantirana anonimnost svih podataka. U svakom trenutku možete odustati od sudjelovanja u istraživanju, no molimo Vas odgovorite na sva pitanja. Termin učenik se odnosi ravnopravno na djevojčice i dječake. Srdačno Vam zahvaljujem, a za sva pitanja možete nam se obratiti na adresu: dvukelic@student.uniri.hr.

OPĆI PODACI ISPITANIKA:			
Dob:			
Spol:	□ muški	□ ženski	
Godine iskustva u struci:			
Obrazovao sam se za :	□ učitelja razredne nastave	□ učitelja predmetne nastave	□ nenastavnički studij

Predmet koji predajem:					
Županija u kojoj predajem:					
Veličina naselja u kojem predajem:					
Koliko ste učenika s dijagnosticiranim ADHD-om u prošlosti poučavali? Koliko učenika s dijagnosticiranim ADHD-om trenutno poučavate?					
Koliko sati tjedno predajete ovom učeniku:					
Stručni suradnici u mojoj školi su (moguće odabrati više ponuđenih odgovora):	□ pedagog	□ psiholog	□ edukacijski rehabilitator	□ logoped	□ socijalni pedagog

Skala stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slijede tvrdnje kojima će se procjenjivati stereotipna uvjerenja ispitanika o poučavanju učenika s ADHD-om. Za svaku tvrdnju označite jedan od pet ponuđenih odgovora: **1 – Uopće se ne slažem, 2 – Ne slažem se, 3 – Niti se slažem niti se ne slažem, 4 – Slažem se, 5 – U potpunosti se slažem.**					
Učenici s ADHD-om (su) . . .					
antisocijalna.	1	2	3	4	5
agresivna.	1	2	3	4	5
impulzivna.	1	2	3	4	5
hiperaktivna.	1	2	3	4	5
nepažljiva.	1	2	3	4	5
emotivna.	1	2	3	4	5
opsesivna.	1	2	3	4	5
rastresena.	1	2	3	4	5
imaju različite potrebe za učenjem.	1	2	3	4	5
inteligentna.	1	2	3	4	5
kreativna.	1	2	3	4	5
smiješna.	1	2	3	4	5
pretjerano liječena lijekovima.	1	2	3	4	5
pretjerano izložena novim dijagnozama.	1	2	3	4	5
pretjerano stigmatizirana.	1	2	3	4	5
glasna.	1	2	3	4	5
pretjerano brbljava.	1	2	3	4	5
nekontroliranog ponašanja.	1	2	3	4	5
opiru se pravilima.	1	2	3	4	5
neorganizirana.	1	2	3	4	5
neuredna.	1	2	3	4	5
zaboravna.	1	2	3	4	5
ometaju druge.	1	2	3	4	5
nadarena.	1	2	3	4	5
izazovna za poučavanje.	1	2	3	4	5
društvena.	1	2	3	4	5
simpatična.	1	2	3	4	5
sanjare.	1	2	3	4	5
traže pozornost.	1	2	3	4	5
imaju tjelesne probleme.	1	2	3	4	5
imaju teškoće mentalnog zdravlja.	1	2	3	4	5
povučena.	1	2	3	4	5
neshvaćena.	1	2	3	4	5
pogrešno dijagnosticirana.	1	2	3	4	5
određena spolom.	1	2	3	4	5
takva zbog lošeg roditeljskog odgoja.	1	2	3	4	5
takva zbog niskog socioekonomskog statusa.	1	2	3	4	5

takva zbog neadekvatnih stilova roditeljstva.	1	2	3	4	5
narušavaju mir.	1	2	3	4	5
uobičajena.	1	2	3	4	5
osjetljiva na okolinu.	1	2	3	4	5
osjetljiva na prehranu.	1	2	3	4	5
osjetljiva na vremenske uvjete.	1	2	3	4	5
osjetljiva na buku i svjetlo.	1	2	3	4	5
osjetljiva na svjetlo.	1	2	3	4	5
daju sve od sebe.	1	2	3	4	5
normalna/kao i sva drugi učenici.	1	2	3	4	5
imaju teškoće sa spavanjem.	1	2	3	4	5
bljedunjava.	1	2	3	4	5
mršava.	1	2	3	4	5
loše se hrane.	1	2	3	4	5
drugačija.	1	2	3	4	5
upadljiva.	1	2	3	4	5
primjetna.	1	2	3	4	5
lijekovi im pomažu.	1	2	3	4	5
biološki uzrok/oštećenje mozga.	1	2	3	4	5
U nastavku dodajte još neku karakteristiku učenika s ADHD-om, a koja nije spomenuta u prethodnim tvrdnjama: _____ _____					

Skala simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slijede tvrdnje kojima će se procjenjivati simbolička uvjerenja ispitanika o poučavanju učenika s ADHD-om. Za svaku tvrdnju označite jedan od pet ponuđenih odgovora: **1 – Uopće se ne slažem, 2 – Ne slažem se, 3 – Niti se slažem niti se ne slažem, 4 – Slažem se, 5 – U potpunosti se slažem.**					
Učenici s ADHD-om utječu na nastavni proces na sljedeće načine. . .					
negativno utječu na učenje druge učenika.	1	2	3	4	5
zahtijevaju posebne pedagoške strategije.	1	2	3	4	5
zahtijevaju posebno planiranje nastave.	1	2	3	4	5
naglasak je na upravljanju ponašanjem nauštrb učenja.	1	2	3	4	5
zahtijevaju dodatno vrijeme i pažnju učitelja.	1	2	3	4	5
negativno utječu na učitelje – uzrok su stresa i veliko opterećenje.	1	2	3	4	5
pozitivno utječu na odgojno-obrazovno djelatnike i druge učenike.	1	2	3	4	5
zahtijevaju stroga pravila i strukturu.	1	2	3	4	5
zahtijevaju empatiju i razumijevanje.	1	2	3	4	5
ADHD negativno utječe na njihovo učenje.	1	2	3	4	5
zahtijevaju stručnu procjenu.	1	2	3	4	5
zahtijevaju podršku u školi (npr. asistenta u nastavi).	1	2	3	4	5
zahtijevaju stručnu suradnju (npr. s roditeljima, stručnim suradnicima).	1	2	3	4	5

užitak ih je poučavati.	1	2	3	4	5
prehrambeni zahtjevi.	1	2	3	4	5
potrebni lijekovi.	1	2	3	4	5
potrebno je pratiti uzimanje lijekova.	1	2	3	4	5
izostaju iz škole.	1	2	3	4	5
zahtijevaju dodatnu obuku odgojno-obrazovnih djelatnika.	1	2	3	4	5
njihove teškoće posljedica su nedostataka u obrazovnom sustavu.	1	2	3	4	5
njihove teškoće posljedica su nedostataka u društvenom sustavu.	1	2	3	4	5
U nastavku dodajte još neke od načina na koji učenici s ADHD-om utječu na nastavni proces, a koji nije spomenut u prethodnim tvrdnjama: _____ _____					

Skala znanja učitelja o ADHD-u

Slijede tvrdnje kojima će se procjenjivati znanje ispitanika o ADHD-u. Ukoliko smatrate da je tvrdnja točna odaberite 1 (Točno), ukoliko smatrate da je tvrdnja netočna odaberite 2 (Netočno), a ukoliko niste sigurni je li tvrdnja točna ili netočna, zaokružite 3 (Ne znam). **1 – Točno, 2 – Netočno, 3 – Ne znam.**			
1. Većina procjena sugerira da se ADHD javlja kod otprilike 15 % djece školske dobi.	1	2	3
2. Dosadašnja istraživanja sugeriraju da je ADHD uglavnom rezultat neučinkovitih roditeljskih vještina.	1	2	3
3. Učenike s ADHD-om često ometaju vanjski podražaji.	1	2	3
4. Učenici s ADHD-om obično više slušaju svoje očeve nego majke.	1	2	3
5. Da bi se dijagnosticirao ADHD, učenikovi simptomi moraju biti prisutni prije njegove 12. godine.	1	2	3
6. ADHD je češći u bioloških srodnika u prvome stupnju (tj. majka, otac) učenika s ADHD-om nego u općoj populaciji.	1	2	3
7. Jedan od simptoma učenika s ADHD-om je njihova fizička okrutnost prema drugima.	1	2	3
8. Antidepresivi su učinkoviti u smanjenju simptoma u mnogih učenika s ADHD-om.	1	2	3
9. Učenici s ADHD-om često se vrpolje ili migolje dok sjede.	1	2	3
10. Edukacija roditelja i učitelja za ophođenje s djetetom s ADHD-om je uglavnom učinkovita kada je se primjenjuje u kombinaciji s terapijom lijekovima.	1	2	3
11. Uobičajeno je da učenici s ADHD-om imaju pretjeran osjećaj samopoštovanja ili grandioznosti.	1	2	3
12. Kada se prekine liječenje učenika s ADHD-om, djetetovi simptomi se u rijetkim slučajevima ponovno javljaju.	1	2	3
13. I odrasloj osobi se može dijagnosticirati ADHD.	1	2	3
14. Učenici s ADHD-om često kradu ili uništavaju tuđe vlasništvo.	1	2	3
15. Nuspojave stimulansa koji se koriste za liječenje ADHD-a mogu uključivati blagu nesanicu i smanjen apetit.	1	2	3

16. Trenutne spoznaje o ADHD-u sugeriraju postojanje dvaju skupina simptoma: jednu koja se odnosi na nepažnju i drugu koju čine hiperaktivnost/impulzivnost.	1	2	3
17. Simptomi depresije su češće prisutni kod učenika s ADHD-om nego kod učenika koji nemaju ADHD.	1	2	3
18. Individualna psihoterapija obično je dostatna za liječenje većine učenika s ADHD-om.	1	2	3
19. Većina učenika s ADHD-om „preraste“ svoje simptome početkom puberteta i nakon toga normalno funkcioniraju u odrasloj dobi.	1	2	3
20. Kod teških slučajeva ADHD-a, lijekovi se često koriste prije primjene drugih tehnika modifikacije ponašanja.	1	2	3
21. Da bi se mogao dijagnosticirati ADHD, učenik mora pokazivati relevantne simptome u dva ili više okruženja (npr. dom, škola).	1	2	3
22. Ako se učenik s ADHD-om može usredotočiti na video igrice ili televiziju duže od sat vremena, taj je učenik također u stanju održati pažnju tijekom barem sat vremena nastave ili pisanja domaće zadaće.	1	2	3
23. Smanjenje unosa šećera ili prehrambenih aditiva općenito je učinkovito u smanjenju simptoma ADHD-a.	1	2	3
24. Dijagnoza ADHD-a sama po sebi čini učenika podobnim za pohađanje specijalne vrste obrazovanja.	1	2	3
25. Stimulativni lijekovi su najčešći tip lijekova koji se koriste za liječenje učenika s ADHD-om.	1	2	3
26. Učenici s ADHD-om često nailaze na poteškoće u organiziranju zadataka i aktivnosti.	1	2	3
27. Učenici s ADHD-om općenito nailaze na više problema u novim situacijama nego u njima poznatim situacijama.	1	2	3
28. Postoje specifične tjelesne značajke koje liječnici mogu identificirati (npr. pedijatar) u postavljanju konačne dijagnoze ADHD-a.	1	2	3
29. Kod učenika školske dobi, prevalencija ADHD-a kod muških i ženskih učenika je jednaka.	1	2	3
30. Kod vrlo male djece (mlađe od 4 godine), problematično ponašanje djeteta s ADHD-om (npr. hiperaktivnost, nepažnja) značajno se razlikuju od ponašanja primjerenoga dobi djeteta bez ADHD-a.	1	2	3
31. Izraženije su razlike između učenika s ADHD-om i učenika tipičnog razvoja u razrednome okruženju nego li tijekom slobodne igre.	1	2	3
32. Većina učenika s ADHD-om pokazuje određeni stupanj slabijeg školskog uspjeha tijekom osnovnoškolskog obrazovanja.	1	2	3
33. Simptomi ADHD-a često su uočljivi kod učenika bez ADHD-a koja dolaze iz neadekvatnog i kaotičnog kućnog okruženja.	1	2	3
34. Bihevioralne/psihološke intervencije za učenike s ADHD-om usmjerene su prvenstveno na učenikove probleme s nepažnjom.	1	2	3
35. Utvrđeno je da je elektrokonvulzivna („šok“) terapija učinkovita u liječenju teških slučajeva ADHD-a.	1	2	3
36. Utvrđeno je da su ADHD terapije, koje su prvenstveno usmjerene na kažnjavanje, najučinkovitije u smanjenju simptoma ADHD-a.	1	2	3

37. Istraživanja su pokazala da produljena uporaba stimulativnih lijekova dovodi do povećanja ovisnosti (tj. ovisnosti o drogama, alkoholu) u odrasloj dobi.	1	2	3
38. Ako učenik reagira na stimulativne lijekove (npr. Ritalin), tada on vjerojatno ima ADHD.	1	2	3
39. Učenici s ADHD-om općenito pokazuju nefleksibilno pridržavanje određenih rutina ili rituala.	1	2	3

Skala percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

Slijede tvrdnje kojima će se procjenjivati percipirana podrška ispitanika od strane stručnih suradnika škole pri radu s učenicima s ADHD-om. Za svaku tvrdnju označite jedan od pet ponuđenih odgovora: **1 – Uopće nemam, 2 – Nemam, 3 – Niti imam niti nemam, 4 – Imam, 5 – Imam u potpunosti.**					
Za učenike s ADHD-om imam podršku stručnih suradnika škole u...					
...inicijalnoj procjeni sposobnosti, mogućnosti i interesa.	1	2	3	4	5
...izradi primjerenoga programa.	1	2	3	4	5
...planiranju ciljeva i ishoda učenja.	1	2	3	4	5
...prilagodbi metoda poučavanja.	1	2	3	4	5
...odabiru i izradi nastavnih materijala.	1	2	3	4	5
...definiranju kriterija vrednovanja.	1	2	3	4	5
...suradnji s roditeljima.	1	2	3	4	5

Skala učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Slijede tvrdnje kojima će se procjenjivati učestalost profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om. Ovaj dio upitnika ispunjavaju učitelji koji trenutno poučavaju učenike s ADHD-om te oni koji su ih poučavali u posljednje dvije godine. Učitelji koji ih trenutno ne poučavaju i koji ih nisu poučavali u posljednje dvije godine nastavljaju na sljedeći odjeljak upitnika. Za svaku tvrdnju označite jedan od pet ponuđenih odgovora: **1 - jednom godišnje, 2 - jednom u polugodištu, 3 - jednom mjesečno, 4 - jednom tjedno, 5 - svaki dan.**
U svrhu profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om...
Vodim neformalne razgovor s kolegama i stručnjacima.
Sudjelujem na tečajevima radionicama i seminarima u organizaciji Županijskih stručnih vijeća.
Pratim medije (novine, TV, Internet, društvene mreže) o temama poučavanja.
Čitam stručnu literaturu o poučavanju.
Čitam znanstvenu literaturu o poučavanju.
Opažam nastavu drugih kolega.
Sudjelujem u školskim projektima.
Provodim samorefleksiju.
Provodim znanstvena istraživanja na području odgoja i obrazovanja.
Provodim akcijska istraživanja.
Objavljujem stručne radove.
Sudjelujem na stručnim ekskurzijama i studijskim putovanjima.
Pratim *webinare* o odgoju i obrazovanju.
Radim u udruzi, klubu, društvu (i/ili slično) koja organizira aktivnosti za učenike.
Posjećujem druge škole.
Volontiram u udruzi, klubu, društvu (i/ili slično) koja organizira aktivnosti za učenike.
Sudjelujem u međuškolskim/međunarodnim projektima o poučavanju učenika.
Sudjelujem u programima profesionalnog razvoja organiziranima van ustanove (u agencijama, udrugama, sveučilištima, organizacijama).
Utvrđujem interese i potrebe svakog učenika analizom dokumentacije učenika.
Sudjelujem u radionicama, seminarima i predavanjima koje organizira moja ustanova.
Moja škola surađuje s relevantnim sudionicima na području obrazovanja.

Sudjelujem u susretima učitelja i razmjeni iskustava i ideja.

10.3.2. Instrumenti korišteni u glavnom istraživanju

Poštovani,

moje ime je Davor Vukelić i doktorand sam na Filozofskom fakultetu u Rijeci. U svrhu doktorskog studija provodim istraživanje naslovljeno Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om za koje sam dobio i suglasnost Etičkog povjerenstva Filozofskog fakulteta u Rijeci. Cilj istraživanja je empirijski utvrditi relevantnost predloženih teorijskih odnosa u okviru predloženih *path* dijagrama te ustanoviti relevantnost prediktora i medijatora u okviru modela stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Molim Vas za pomoć u istraživanju na način da ispunite anketni upitnik. Istraživanju mogu pristupiti učitelji razredne i predmetne nastave, **no važno je da ispunjavanju ne pristupaju učitelji koji su već ispunili ovaj upitnik**. Drago nam je da ste pokazali spremnost za sudjelovanje u istraživanju o učenicima s ADHD-om. Molimo Vas da pažljivo pročitate uputu na početku svake skupine tvrdnji i odaberete jedan od ponuđenih odgovora. Vaši se odgovori neće zasebno analizirati te je zagarantirana anonimnost svih podataka. Ukoliko pristanete sudjelovati u istraživanju slobodni ste u bilo kojem trenutku odustati od svojeg sudjelovanja bez ikakvih posljedica i dodatnih obrazloženja. Termin učenik se odnosi ravnopravno na djevojčice i dječake. Srdačno Vam zahvaljujem, a za sva pitanja možete mi se obratiti na adresu: dvukelic@student.uniri.hr.

SOCIODEMOGRAFSKI PODACI:					
Dob (upisati znamenku bez slova i znakova):					
Biološki spol:	□ muški		□ ženski		□ ne želim se izjasniti
Godine iskustva u struci (upisati znamenku bez slova i znakova):					
Obrazovao sam se za :	□ učitelja razredne nastave		□ učitelja predmetne nastave		□ kroz nenastavnički studij (Koji?)
Predmet koji predajem (za svaki predmet ponuđene DA/NE opcije):					
Županija u kojoj realiziram najveći dio ili svu nastavničku normu (ponuđen izbor županija – mogućnost jednog odabira):					
Grad u kojem realiziram najveći dio ili svu nastavničku normu (ponuđen izbor gradova – mogućnost jednog odabira):					
Veličina naselja u kojem predajem (broj stanovnika):	□ do 1500	□ od 1501 do 5000	□ od 5001 do 15 000	□ od 15 001 do 50 000	□ više od 50 000
Škola u kojoj realiziram najveći dio ili svu nastavničku normu (sami napisati ime škole):					
Veličina škole u kojoj predajem (broj učenika):	□ do 180		□ od 181 do 500		□ više od 500
Koliko ste učenika s ADHD-om poučavali tijekom svih prethodnih godina u svojoj karijeri? □ nijednog učenika □ vjerojatno jednog ili više učenika, ali nemaju formalno rješenje o dijagnozi □ 1 učenika □ 2 učenika □ 3 ili više učenika					

Koliko učenika s ADHD-om trenutno poučavate? □ nijednog učenika □ vjerojatno jednog ili više učenika, ali nemaju formalno rješenje o dijagnozi □ 1 učenika □ 2 učenika □ 3 ili više učenika
Koliko sati tjedno predajete učeniku s ADHD-om kojega sada poučavate (ukoliko ste u prethodnom pitanju odabrali odgovor „nijednog učenika“ na ovo pitanje odgovorite znamenkom nula (0)):

Zaposleni stručni suradnici u mojoj školi su:	□ pedagog DA/NE	□ psiholog DA/NE	□ edukacijski rehabilitator DA/NE	□ logoped DA/NE	□ socijalni pedagog DA/NE	□ knjižničar DA/NE

Skala stereotipnih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slijede tvrdnje kojima ćete iskazati svoja stereotipna uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om. Za svaku tvrdnju označite jedan od pet ponuđenih odgovora: **1 – Uopće se ne slažem, 2 – Ne slažem se, 3 – Niti se slažem niti se ne slažem, 4 – Slažem se, 5 – U potpunosti se slažem.**					
Učenici s ADHD-om (su) . . .					
1. osjetljiva na prehranu.	1	2	3	4	5
2. bljedunjava.	1	2	3	4	5
3. mršava.	1	2	3	4	5
4. povučena.	1	2	3	4	5
5. imaju teškoće mentalnog zdravlja.	1	2	3	4	5
6. loše se hrane.	1	2	3	4	5
7. imaju tjelesne probleme.	1	2	3	4	5
8. biološki uzrok/oštećenje mozga.	1	2	3	4	5
9. osjetljiva na svjetlo.	1	2	3	4	5
10. osjetljiva na vremenske uvjete.	1	2	3	4	5
11. osjetljiva na buku.	1	2	3	4	5
12. inteligentna.	1	2	3	4	5
13. kreativna.	1	2	3	4	5
14. simpatična.	1	2	3	4	5
15. nadarena.	1	2	3	4	5
16. društvena.	1	2	3	4	5

Skala simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om

Slijede tvrdnje kojima ćete iskazati svoja simbolička uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om. Za svaku tvrdnju označite jedan od pet ponuđenih odgovora: **1 – Uopće se ne slažem, 2 – Ne slažem se, 3 – Niti se slažem niti se ne slažem, 4 – Slažem se, 5 – U potpunosti se slažem.**					
Učenici s ADHD-om utječu na nastavni proces na sljedeće načine. . .					
1. zahtijevaju stručnu suradnju (npr. s roditeljima, stručnim suradnicima).	1	2	3	4	5
2. zahtijevaju stručnu procjenu.	1	2	3	4	5
3. zahtijevaju dodatno vrijeme i pažnju učitelja.	1	2	3	4	5

4.	zahtijevaju dodatnu obuku odgojno-obrazovnih djelatnika.	1	2	3	4	5
5.	zahtijevaju posebne pedagoške strategije.	1	2	3	4	5
6.	zahtijevaju podršku u školi (npr. asistenta u nastavi).	1	2	3	4	5
7.	zahtijevaju posebno planiranje nastave.	1	2	3	4	5
8.	negativno utječu na učitelje – uzrok su stresa i veliko opterećenje.	1	2	3	4	5
9.	negativno utječu na učenje druge učenika.	1	2	3	4	5
10.	naglasak je na upravljanju ponašanjem nauštrb učenja.	1	2	3	4	5
11.	ADHD negativno utječe na njihovo učenje.	1	2	3	4	5

Skala znanja učitelja o intervencijama i tretmanu ADHD-a

Slijede tvrdnje kojima će se procjenjivati Vaše znanje o intervencijama i tretmanu ADHD-a. Ukoliko smatrate da je tvrdnja točna odaberite 1 (Točno), ukoliko smatrate da je tvrdnja netočna odaberite 2 (Netočno), a ukoliko niste sigurni je li tvrdnja točna ili netočna, zaokružite 3 (Ne znam). **1 – Točno, 2 – Netočno, 3 – Ne znam.**			
1. Dosadašnja istraživanja sugeriraju da je ADHD uglavnom rezultat neučinkovitih roditeljskih vještina.	1	2	3
2. Antidepresivi su učinkoviti u smanjenju simptoma u mnogih učenika s ADHD-om.	1	2	3
3. Edukacija roditelja i učitelja za ophođenje s učenikom s ADHD-om je uglavnom učinkovita kada je se primjenjuje u kombinaciji s terapijom lijekovima.	1	2	3
4. Kada se prekine liječenje učenika s ADHD-om, učenikovi simptomi se u rijetkim slučajevima ponovno javljaju.	1	2	3
5. Nuspojave stimulansa koji se koriste za liječenje ADHD-a mogu uključivati blagu nesanicu i smanjen apetit.	1	2	3
6. Individualna psihoterapija obično je dostatna za liječenje većine učenika s ADHD-om.	1	2	3
7. Kod teških slučajeva ADHD-a, lijekovi se često koriste prije primjene drugih tehnika modifikacije ponašanja.	1	2	3
8. Smanjenje unosa šećera ili prehrambenih aditiva općenito je učinkovito u smanjenju simptoma ADHD-a.	1	2	3
9. Stimulativni lijekovi su najčešći tip lijekova koji se koriste za liječenje učenika s ADHD-om.	1	2	3

10. Bihevioralne/psihološke intervencije za učenike s ADHD-om usmjerene su prvenstveno na djetetove probleme s nepažnjom.	1	2	3
11. Utvrđeno je da je elektrokonvulzivna („šok“) terapija učinkovita u liječenju teških slučajeva ADHD-a.	1	2	3
12. Utvrđeno je da su ADHD terapije, koje su prvenstveno usmjerene na kažnjavanje, najučinkovitije u smanjenju simptoma ADHD-a.	1	2	3

Skala percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole pri poučavanju učenika s ADHD-om

Slijede tvrdnje kojima ćete iskazati svoju percepciju podrške od strane stručnih suradnika škole pri radu s učenicima s ADHD-om. Za svaku tvrdnju označite jedan od pet ponuđenih odgovora:

1 – Uopće nemam, 2 – Nemam, 3 – Niti imam niti nemam, 4 – Imam, 5 – Imam u potpunosti.

Za učenike s ADHD-om imam podršku stručnih suradnika škole u...

1. inicijalnoj procjeni sposobnosti, mogućnosti i interesa.	1	2	3	4	5
2. izradi primjerenoga programa.	1	2	3	4	5
3. planiranju ciljeva i ishoda učenja.	1	2	3	4	5
4. prilagodbi metoda poučavanja.	1	2	3	4	5
5. odabiru i izradi nastavnih materijala.	1	2	3	4	5
6. definiranju kriterija vrednovanja.	1	2	3	4	5
7. suradnji s roditeljima.	1	2	3	4	5

Želite li nešto više napisati o svojem iskustvu u kontekstu podrške od strane stručnih suradnika škole pri radu s učenicima s ADHD-om?

Skala učestalosti profesionalnog razvoja učitelja pri radu s učenicima s ADHD-om

Slijede tvrdnje kojima će se iskazati učestalost profesionalnog razvoja kojemu pristupate pri radu s učenicima s ADHD-om. Za svaku tvrdnju označite jedan od pet ponuđenih odgovora:

1 – Nikada, 2 – Rijetko, 3 – Ponekad, 4 – Često, 5 – Uvijek.

U svrhu profesionalnog razvoja pri radu s učenicima s ADHD-om...

1. Sudjelujem na tečajevima, radionicama i seminarima u organizaciji Županijskih stručnih vijeća.	1	2	3	4	5
2. Pratim medije (novine, TV, Internet, društvene mreže) o temama poučavanja.	1	2	3	4	5
3. Čitam stručnu literaturu o poučavanju.	1	2	3	4	5
4. Čitam znanstvenu literaturu o poučavanju.	1	2	3	4	5
5. Pratim *webinare* o odgoju i obrazovanju.	1	2	3	4	5

6. Sudjelujem u međuškolskim/međunarodnim projektima o poučavanju učenika.	1	2	3	4	5
7. Sudjelujem u školskim projektima.	1	2	3	4	5
8. Sudjelujem na stručnim ekskurzijama i studijskim putovanjima.	1	2	3	4	5
9. Sudjelujem u programima profesionalnog razvoja i stručnim susretima koje organiziraju druge ustanove.	1	2	3	4	5
10. Utvrđujem interese i potrebe svakog učenika analizom dokumentacije učenika.	1	2	3	4	5
11. Sudjelujem u susretima učitelja i razmjeni iskustava i ideja.	1	2	3	4	5
12. Sudjelujem u programima profesionalnog razvoja i stručnim susretima koje organizira moja ustanova.	1	2	3	4	5

10.4. Komunikacija s ispitanicima

10.4.1. Pismo ravnateljima – predistraživanje

Poštovani,
moje ime je Davor Vukelić i doktorand sam na Doktorskom studiju *Pedagogija* koji se provodi na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Moja mentorica je izv. prof. dr. sc. Nataša Vlah sa Učiteljskog fakulteta u Rijeci, a komentorica prof. dr. sc. Anita Zovko sa Filozofskoga fakulteta u Rijeci. Naslov doktorske disertacije, kao i istraživanja glasi *Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om*. Ciljevi ovoga istraživanja su:

- prilagodba i validacija strane skale u svrhu ispitivanja u domaćem hrvatskom kontekstu varijable znanja učitelja o ADHD-u;
- prilagodba i validacija stranih skala u svrhu ispitivanja u domaćem hrvatskom kontekstu varijabli stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o ADHD-u;
- prilagodba hrvatske verzije skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole;
- razvoj i validacija hrvatske verzije skale učestalosti profesionalnog razvoja (za rad s učenicima s ADHD-om).

Istraživanje ću provoditi posredstvom anketnog upitnika i to putem *online* platforme Google Forms koje će za svakoga ispitanika trajati približno 30 minuta. S obzirom na navedeno, molimo vas da učitelji razredne i predmetne nastave vaše škole sudjeluju u ovom istraživanju. Nužno je napomenuti da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno, a da će anonimnost biti osigurana anonimnim ispunjavanjem upitnika, dakle, ispitanici niti u kojem slučaju neće navoditi svoj identitet niti će *online* platforma prikupljati takve podatke prilikom anketiranja ispitanika te će svaki upitnik sadržavati šifru, a ne osobne podatke ispitanika. Ne postoje rizici za sudionike te se ne predviđa rizik od reakcije javnosti. Pošto će se istraživanjem utvrđivati razina učiteljskih znanja i uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om, može se pretpostaviti da rezultati mogu stvoriti neugodnosti pojedinim ispitanicima zbog razlika u navedenim znanjima i uvjerenjima, no, takva mogućnost bit će anulirana upravo anonimnošću ispitanika te činjenicom da će se ispunjeni anketni upitnici statistički obrađivani zajedno, bez analize pojedinačnih rezultata. Svi sudionici koji su pristali sudjelovati u istraživanju slobodni su u bilo kojem trenutku odustati od svojeg sudjelovanja bez ikakvih posljedica i dodatnih obrazloženja. Nužno je istaknuti da će se zadržati povjerljivost prikupljenih podataka te da ću podacima manipulirati samo ja, kao doktorand i voditelj ovoga istraživanja. Nakon provedenog istraživanja vašoj školi bit će poslani pismo zahvale te izvještaj o istraživanju s namjerom unaprjeđenja teorijskih spoznaja i prakse učitelja vaše škole.

U privitku dostavljam pozitivno mišljenje Etičkog povjerenstva Filozofskog fakulteta u Rijeci i Suglasnost Ministarstva znanosti i obrazovanja (te Agencije za odgoj i obrazovanje) za provedbu istraživanja u školama.

Izuzetno cijenimo Vaše vrijeme izdvojeno za komunikaciju i suradnju sa mnom te vrijeme učitelja vaše škole za sudjelovanje u istraživanju. Za sva pitanja, molim Vas, kontaktirajte me na e-mail adresu dvukelic@student.uniri.hr ili na broj mobilnog telefona 091 896 8798.

Sa štovanjem,
Davor Vukelić, doktorand na Doktorskom studiju *Pedagogija*

10.4.2. Poziv učiteljima za sudjelovanje u predistraživanju

S V E U Č I L I Š T E U R I J E C I

Filozofski fakultet

Sveučilišna avenija 4
51 000 Rijeka
Hrvatska

tel. (051) 265-600 | (051) 265-602

dekanat@ffri.hr

www.ffri.uniri.hr

POZIV

za sudjelovanje u kvantitativnom istraživanju *Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om* u okviru doktorske disertacije koja se realizira u okviru Doktorskog studija *Pedagogija*koji se izvodi na Filozofskom fakultetu u Rijeci

Poštovani,

s obzirom na prethodnu komunikaciju s ravnateljem vaše škole i njegovo prihvaćanje sudjelovanja učitelja škole u mojem istraživanju (*Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om)*, molim Vas za pomoć u istraživanju na način da ispunite anketni upitnik u svrhu prilagodbe i validacije stranih skala s namjerom ispitivanja u domaćem hrvatskom kontekstu varijabli znanja učitelja o ADHD-u i stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o ADHD-u te u svrhu prilagodbe hrvatske skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole. Istraživanje ću provoditi posredstvom anketnog upitnika i to putem *online* platforme Google Forms koje će za Vas trajati približno 30 minuta. Nužno je napomenuti da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno, a da će anonimnost biti osigurana anonimnim ispunjavanjem upitnika, dakle, niti u kojem slučaju nećete navoditi svoj identitet niti će *online* platforma prikupljati takve podatke prilikom anketiranja te će svaki upitnik sadržavati šifru, a ne Vaše osobne podatke. Ne postoje rizici za Vas te se ne predviđa rizik od reakcije javnosti. Pošto će se istraživanjem utvrđivati razina Vaših znanja i uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om, možete pretpostaviti da Vam rezultati istraživanja mogu stvoriti neugodnosti zbog razlika u navedenim znanjima i uvjerenjima u odnosu na ostale kolege učitelje, no, takva mogućnost bit će anulirana upravo anonimnošću te činjenicom da će se ispunjeni anketni upitnici statistički obrađivani zajedno, bez analize pojedinačnih rezultata. Ukoliko pristanete sudjelovati u istraživanju slobodni ste u bilo kojem trenutku odustati od svojeg sudjelovanja bez ikakvih posljedica i dodatnih obrazloženja. Nužno je istaknuti da će se zadržati povjerljivost prikupljenih podataka te da ću podacima manipulirati samo ja, kao doktorand i voditelj ovoga istraživanja. Nakon provedenog istraživanja vašoj školi bit će poslani pismo zahvale te izvještaj o istraživanju s namjerom unaprjeđenja Vaših teorijskih spoznaja i praktičnog djelovanja.

Izuzetno cijenimo Vaše vrijeme izdvojeno za sudjelovanje u istraživanju. Za sva pitanja, molim Vas, kontaktirajte me na e-mail adresu dvukulic@student.uniri.hr ili na broj mobilnog telefona 091 896 8798.

Davor Vukelić, doktorand na Doktorskom studiju *Pedagogija*

10.4.3. Informirani pristanak za sudjelovanje u predistraživanju

S V E U Č I L I Š T E U R I J E C I

Filozofski fakultet

Sveučilišna avenija 4
51 000 Rijeka
Hrvatska

tel. (051) 265-600 | (051) 265-602

dekanat@ffri.hr

www.ffri.uniri.hr

INFORMIRANI PRISTANAK SUDIONIKA

za sudjelovanje u kvantitativnom istraživanju *Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om* u okviru doktorske disertacije koja se realizira u okviru Doktorskog studija *Pedagogija*koji se izvodi na Filozofskom fakultetu u Rijeci

U okviru doktorske disertacije naslovljene *Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om* koja se realizira u okviru Doktorskog studija *Pedagogija*koji se izvodi na Filozofskom fakultetu u Rijeci provodi se kvantitativno istraživanje. Istraživanje će provoditi dokrorand Davor Vukelić pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Nataše Vlah te komentorstvom prof. dr.sc. Anite Zovko. U okviru predistraživanja ispitanici će ispunjavati anketni upitnik u svrhu prilagodbe i validacije stranih skala s namjerom ispitivanja u domaćem hrvatskom kontekstu varijabli znanja učitelja o ADHD-u i stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o ADHD-u te u svrhu prilagodbe hrvatske skale percipirane podrške učitelja od strane stručnih suradnika škole. Istraživanje će se provoditi posredstvom anketnog upitnika i to putem *online* platforme Google Forms čije ispunjavanje će trajati približno 30 minuta. Nužno je napomenuti da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno, a da će anonimnost biti osigurana anonimnim ispunjavanjem upitnika, dakle, niti u kojem slučaju neće biti nužno navoditi svoj identitet niti će *online* platforma prikupljati takve podatke prilikom anketiranja te će svaki upitnik sadržavati šifru, a ne osobne podatke ispitanika. Ne postoje rizici za ispitanike te se ne predviđa rizik od reakcije javnosti. Pošto će se istraživanjem utvrđivati razina znanja i uvjerenja ispitanika o poučavanju učenika s ADHD-om, može se pretpostaviti da će rezultati istraživanja potencijalno stvoriti neugodnosti zbog razlika u navedenim znanjima i uvjerenjima među učiteljima, no takva mogućnost bit će anulirana upravo anonimnošću te činjenicom da će se ispunjeni anketni upitnici statistički obrađivani zajedno, bez analize pojedinačnih rezultata. Nakon pristanka za sudjelovanje u istraživanju ispitanici su slobodni u bilo kojem trenutku odustati od svojeg sudjelovanja bez ikakvih posljedica i dodatnih obrazloženja. Nužno je istaknuti da će se zadržati povjerljivost prikupljenih podataka te da će podacima manipulirati samo doktorand. Nakon provedenog istraživanja školi u kojoj je provedeno istraživanje bit će poslani pismo zahvale te izvještaj o istraživanju s namjerom unaprjeđenja teorijskih spoznaja i praktičnog djelovanja stručnih djelatnika škole u čemu se ogleda posredna korist ovoga istraživanja za sudionike istraživanja, no ne postoji neposredna korist za sudionike istraživanja.

Dostupni dodatni izvori informacija

Izuzetno cijenimo Vaše vrijeme izdvojeno za komunikaciju i suradnju sa mnom te vrijeme učitelja vaše škole za sudjelovanje u istraživanju. Za sva pitanja, molim Vas, kontaktirajte me na e-mail adresu dvukulic@student.uniri.hr ili na broj mobilnog telefona 091 896 8798.

10.4.4. Pismo ravnateljima – glavno istraživanje

Poštovani ravnatelju/ravnateljice,
moje ime je Davor Vukelić i doktorand sam na Doktorskom studiju *Pedagogija* koji se provodi na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Moja mentorica je izv. prof. dr. sc. Nataša Vlah sa Učiteljskoga fakulteta u Rijeci, a komentorica prof. dr. sc. Anita Zovko sa Filozofskoga fakulteta u Rijeci. Naslov doktorske disertacije, kao i istraživanja glasi *Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om.* Cilj ovog istraživanja je testiranje i empirijska provjera modela djelovanja profesionalnih prediktora na stereotipna i simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Istraživanje ću provoditi posredstvom anketnog upitnika i to putem *online* platforme Google Forms koje će za svakoga ispitanika trajati približno 30 minuta. S obzirom na navedeno, molimo vas da učitelji razredne i predmetne nastave vaše škole sudjeluju u ovom istraživanju. Nužno je napomenuti da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno, a da će anonimnost biti osigurana anonimnim ispunjavanjem upitnika, dakle, ispitanici niti u kojem slučaju neće navoditi svoj identitet niti će *online* platforma prikupljati takve podatke prilikom anketiranja ispitanika te će svaki upitnik sadržavati šifru, a ne osobne podatke ispitanika. Ne postoje rizici za sudionike te se ne predviđa rizik od reakcije javnosti. Pošto će se istraživanjem utvrđivati razina učiteljskih znanja i uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om, (može) se pretpostaviti da rezultati mogu stvoriti neugodnosti pojedinim ispitanicima zbog razlika u navedenim znanjima i uvjerenjima, no, takva mogućnost bit će anulirana upravo anonimnošću ispitanika te činjenicom da će se ispunjeni anketni upitnici statistički obrađivani zajedno, bez analize pojedinačnih rezultata. Svi sudionici koji su pristali sudjelovati u istraživanju slobodni su u bilo kojem trenutku odustati od svojeg sudjelovanja bez ikakvih posljedica i dodatnih obrazloženja. Nužno je istaknuti da će se zadržati povjerljivost prikupljenih podataka te da ću podacima manipulirati samo ja, kao doktorand i voditelj ovoga istraživanja. Nakon provedenog istraživanja vašoj školi bit će poslani pismo zahvale te izvještaj o istraživanju s namjerom unaprjeđenja teorijskih spoznaja i prakse učitelja vaše škole.

Izuzetno cijenimo Vaše vrijeme izdvojeno za komunikaciju i suradnju sa mnom te vrijeme učitelja vaše škole za sudjelovanje u istraživanju. Za sva pitanja, molim Vas, kontaktirajte me na e-mail adresu dvukulic@student.uniri.hr ili na broj mobilnog telefona 091 896 8798.

Davor Vukelić, doktorand na Doktorskom studiju *Pedagogija*

10.4.5. Poziv učiteljima za sudjelovanje u glavnom istraživanju

SVEUČILIŠTE U RIJECI
Filozofski fakultet
Sveučilišna avenija 4
51 000 Rijeka
Hrvatska
tel. (051) 265-600 | (051) 265-602
dekanat@ffri.hr
www.ffri.uniri.hr

POZIV

za sudjelovanje u kvantitativnom istraživanju *Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om* u okviru doktorske disertacije koja se realizira u okviru Doktorskog studija *Pedagogija*koji se izvodi na Filozofskom fakultetu u Rijeci

Poštovani,

s obzirom na prethodnu komunikaciju s ravnateljem vaše škole i njegovo prihvaćanje sudjelovanja učitelja škole u mojem istraživanju (*Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om*), molim Vas za pomoć u istraživanju na način da ispunite anketni upitnik u svrhu testiranja i empirijske provjere modela djelovanja profesionalnih prediktora na stereotipna i simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Istraživanje ću provoditi posredstvom anketnog upitnika i to putem *online* platforme Google Forms koje će za Vas trajati približno 30 minuta. Nužno je napomenuti da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno, a da će anonimnost biti osigurana anonimnim ispunjavanjem upitnika, dakle, niti u kojem slučaju nećete navoditi svoj identitet niti će *online* platforma prikupljati takve podatke prilikom anketiranja te će svaki upitnik sadržavati šifru, a ne Vaše osobne podatke. Ne postoje rizici za Vas te se ne predviđa rizik od reakcije javnosti. Pošto će se istraživanjem utvrđivati razina Vaših znanja i uvjerenja o poučavanju učenika s ADHD-om, možete pretpostaviti da Vam rezultati istraživanja mogu stvoriti neugodnosti zbog razlika u navedenim znanjima i uvjerenjima u odnosu na ostale kolege učitelje, no, takva mogućnost bit će anulirana upravo anonimnošću te činjenicom da će se ispunjeni anketni upitnici statistički obrađivani zajedno, bez analize pojedinačnih rezultata. Ukoliko pristanete sudjelovati u istraživanju slobodni ste u bilo kojem trenutku odustati od svojeg sudjelovanja bez ikakvih posljedica i dodatnih obrazloženja. Nužno je istaknuti da će se zadržati povjerljivost prikupljenih podataka te da ću podacima manipulirati samo ja, kao doktorand i voditelj ovoga istraživanja. Nakon provedenog istraživanja vašoj školi bit će poslani pismo zahvale te izvještaj o istraživanju s namjerom unaprjeđenja Vaših teorijskih spoznaja i praktičnog djelovanja.

Izuzetno cijenimo Vaše vrijeme izdvojeno za sudjelovanje u istraživanju. Za sva pitanja, molim Vas, kontaktirajte me na e-mail adresu dvukulic@student.uniri.hr ili na broj mobilnog telefona 091 896 8798.

Davor Vukelić, doktorand na Doktorskom studiju *Pedagogija*

10.4.6. Informirani pristanak za sudjelovanje u glavnom istraživanju

S V E U Č I L I Š T E U R I J E C I

Filozofski fakultet

Sveučilišna avenija 4
51 000 Rijeka
Hrvatska

tel. (051) 265-600 | (051) 265-602

dekanat@ffri.hr

www.ffri.uniri.hr

INFORMIRANI PRISTANAK SUDIONIKA

za sudjelovanje u kvantitativnom istraživanju *Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om* u okviru doktorske disertacije koja se realizira u okviru Doktorskog studija *Pedagogija*koji se izvodi na Filozofskom fakultetu u Rijeci

U okviru doktorske disertacije naslovljene *Prediktori stereotipnih i simboličkih uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om* koja se realizira u okviru Doktorskog studija *Pedagogija*koji se izvodi na Filozofskom fakultetu u Rijeci provodi se kvantitativno istraživanje. Istraživanje će provoditi dokrorand Davor Vukelić pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Nataše Vlah te komentorstvom prof. dr.sc. Anite Zovko. U okviru glavnog istraživanja ispitanici će ispunjavati anketni upitnik u svrhu testiranja i empirijske provjere modela djelovanja profesionalnih prediktora na stereotipna i simbolička uvjerenja učitelja o poučavanju učenika s ADHD-om. Istraživanje će se provoditi posredstvom anketnog upitnika i to putem *online* platforme Google Forms čije ispunjavanje će trajati približno 30 minuta. Nužno je napomenuti da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno, a da će anonimnost biti osigurana anonimnim ispunjavanjem upitnika, dakle, niti u kojem slučaju neće biti nužno navoditi svoj identitet niti će *online* platforma prikupljati takve podatke prilikom anketiranja te će svaki upitnik sadržavati šifru, a ne osobne podatke ispitanika. Ne postoje rizici za ispitanike te se ne predviđa rizik od reakcije javnosti. Pošto će se istraživanjem utvrđivati razina znanja i uvjerenja ispitanika o poučavanju učenika s ADHD-om, može se pretpostaviti da će rezultati istraživanja potencijalno stvoriti neugodnosti zbog razlika u navedenim znanjima i uvjerenjima među učiteljima, no takva mogućnost bit će anulirana upravo anonimnošću te činjenicom da će se ispunjeni anketni upitnici statistički obrađivani zajedno, bez analize pojedinačnih rezultata. Nakon pristanka za sudjelovanje u istraživanju ispitanici su slobodni u bilo kojem trenutku odustati od svojeg sudjelovanja bez ikakvih posljedica i dodatnih obrazloženja. Nužno je istaknuti da će se zadržati povjerljivost prikupljenih podataka te da će podacima manipulirati samo doktorand. Nakon provedenog istraživanja školi u kojoj je provedeno istraživanje bit će poslani pismo zahvale te izvještaj o istraživanju s namjerom unaprjeđenja teorijskih spoznaja i praktičnog djelovanja stručnih djelatnika škole u čemu se ogleda posredna korist ovoga istraživanja za sudionike istraživanja, no ne postoji neposredna korist za sudionike istraživanja.

Dostupni dodatni izvori informacija

Izuzetno cijenimo Vaše vrijeme izdvojeno za komunikaciju i suradnju sa mnom te vrijeme učitelja vaše škole za sudjelovanje u istraživanju. Za sva pitanja, molim Vas, kontaktirajte me na e-mail adresu dvukulic@student.uniri.hr ili na broj mobilnog telefona 091 896 8798.