

Metodički pristup učenicima autističnog spektra u nastavi geografije

Prvonožec, Antonio

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Science / Sveučilište u Zagrebu, Prirodoslovno-matematički fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:217:082718>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-18**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the Faculty of Science - University of Zagreb](#)



Antonio Prvonožec

**Metodički pristup učenicima autističnog spektra u
nastavi geografije**

Diplomski rad

**Zagreb
2018.**

Antonio Prvonožec

**Metodički pristup učenicima autističnog spektra u
nastavi geografije**

Diplomski rad

predan na ocjenu Geografskom odsjeku
Prirodoslovno-matematičkog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu
radi stjecanja akademskog zvanja
magistra edukacije geografije

**Zagreb
2018.**

Ovaj je diplomski rad izrađen u sklopu diplomskog sveučilišnog studija *Geografija; smjer: nastavnički* na Geografskom odsjeku Prirodoslovno-matematičkog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, pod vodstvom prof. dr. sc. Nevena Hrvatića

Sveučilište u Zagrebu
Prirodoslovno-matematički fakultet
Geografski odsjek

Diplomski rad

Metodički pristup učenicima autističnog spektra u nastavi geografije

Antonio Prvonožec

Izvadak: Djeca s posebnim potrebama, pa tako i učenici s autizmom ostvaruju u Republici Hrvatskoj zakonsko pravo obrazovanja, koje se u skladu s učenikovim mogućnostima može odvijati i unutar redovite nastave. Rad predstavlja kombinaciju empirijskog rada i proučavanja stručne literature. Na početku su postavljane osnove za prepoznavanje poremećaja autističnog spektra i kratak povijesni pregled istraživanja autizma. Istražene su mogućnosti učenika s autizmom, ali i osposobljenost nastavnika za rad s takvim učenicima, te su predložene metode i načini poučavanja.

58 stranica, 8 grafičkih priloga, 2 tablice, 20 bibliografskih referenci; izvornik na hrvatskom jeziku

Ključne riječi: autistični spektar, obrazovanje učenika s posebnim potrebama, metodičke smjernice, integracija i inkluzija, individualni plan i program učenika s autizmom

Voditelj: prof. dr. sc. Neven Hrvatić

Povjerenstvo: prof. dr. sc. Neven Hrvatić
doc. dr. sc. Slaven Gašparović
doc. dr. sc. Ružica Vuk

Tema prihvaćena: 8. veljače 2018.

Rad prihvaćen: 13. rujna 2018.

Rad je pohranjen u Središnjoj geografskoj knjižnici Prirodoslovno-matematičkog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Marulićev trg 19, Zagreb, Hrvatska.

BASIC DOCUMENTATION CARD

University of Zagreb
Faculty of Science
Department of Geography

Master Thesis

Methodical approach to autistic spectrum students in geography teaching

Antonio Prvonožec

Abstract: Children with special needs, including students with autism have the legal right to education in Republic of Croatia. That right can be obtained through regular classes in line with the student's ability. This paper presents a combination of empirical work and study of a literature. At the beginning, the basics for recognizing autistic spectrum disorders and a brief history of autism research were set. Opportunities for students with autism were studied, as well as teacher's ability to work with such students. To help teachers in their work with such students, some methodical guidelines were suggested.

58 pages, 8 figures, 2 tables, 20 references; original in Croatian

Keywords: autistic spectrum, education of students with special needs, methodical guidelines, integration and inclusion, individual plan and program of education for students with autism

Supervisor: Neven Hrvatić, PhD, Full Professor

Reviewers: Neven Hrvatić, PhD, Full Professor
Slaven Gašparović, PhD, Assistant Professor
Ružica Vuk, PhD, Assistant Professor

Thesis title accepted: 08/02/2018

Thesis accepted: 13/09/2018

Thesis deposited in Central Geographic Library, Faculty of Science, University of Zagreb, Marulićev trg 19, Zagreb, Croatia

Sadržaj

1. Uvod	1
1.1. Predmet, cilj i metodologija istraživanja	2
1.2. Hipoteze	2
2. Povijesni pregled	3
3. Definicija poremećaja autističnog spektra.....	4
3.1. Uzroci poremećaja autističnog spektra.....	5
3.2. Prevalencija poremećaja autističnog spektra.....	5
4. Klasifikacija poremećaja unutar autističnog spektra	7
4.1. Kannerov sindrom.....	7
4.2. Aspergerov sindrom.....	9
4.3. Rettov sindrom.....	10
4.4. Dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu (Hellerov sindrom)	10
4.5. Pervazivni razvojni poremećaj, neodređen (atipični autizam).....	11
5. Integracijsko/inkluzivno obrazovanje	12
5.1. Učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i učenik s teškoćama	12
5.2. Integracija i inkluzija – sinonimi?	14
5.3. Zakonodavni okvir inkluzivnog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju	16
6. Empirijski dio	18
6.1. Anketa o osposobljenosti za rad s učenicima s posebnim potrebama	18
6.1.1. Obilježja ispitanog uzorka	18
6.1.2. Rezultati ankete	20
6.2. Praćenje rada s učenicima s autizmom	26
6.2.1. I. slučaj	26

6.2.2. II. Slučaj	28
7. Inkluzivno obrazovanje učenika s autizmom	31
7.1. Priprema nastavnika.....	34
7.2. Izrada individualnog plana odgoja i obrazovanja	38
7.3. Metode učenja i poučavanja.....	39
7.4. Poučavanje učenika s autizmom	45
7.4.1. pristupi poučavanju učenika s autizmom	45
7.4.2. Strategije upravljanja razredom.....	48
7.4.3. Strategije razvoja komunikacije	49
7.4.4. Strategije poučavanja socijalnim vještinama.....	51
8. Zaključak	54
Popis literature i izvora.....	56
Literatura	56
Izvori.....	57
Popis priloga, slika i tablica	VIII
Prilog 1: Kriteriji za autistični poremećaj prema DSM-IV	VIII
Prilog 2: Anketa	IX
Prilog 3: Pitanja za intervju	X
Prilog 4: Pisana priprema za nastavni sat geografije	XI

1. Uvod

Kako bi se olakšao rad nastavnicima geografije, a i onima koji će to tek postati, ovaj rad predstaviti će sukus istraživanja autizma kao razvojnog poremećaja i procesa odgoja i obrazovaja učenika s autističnim poremećajima. Želja za istraživanjem tog područja potaknuta je suradnjom s nastavnicima koji su se već susreli s učenicima s autizmom u svome radu. Za provedbu kvalitetne inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redoviti obrazovni sustav, učitelji i nastavnici moraju se redovito stručno osposobljavati te im se kroz ovaj rad želi pružiti dodatna mogućnost stručnog ospoboljavanja.

Rad predstavlja skup proučene literature i istraživačkog rada. Na samom početku rada bit će istaknut predmet rada, ciljevi istraživanja te nekoliko hipoteza. Također, kroz kraći povijesni pregled dobit će se uvid o prošlosti istraživanja poremećaja autističnog spektra. Nakon toga bit će definirani poremećaji autističnog spektra, potencijalni uzroci razvoja takvih poremećaja te prevalencija poremećaja. U sljedećem poglavlju bit će klasificirani poremećaji koji se ubrajaju u poremećaje autističnog spektra. Dakle, kroz prva četiri poglavlja rada bit će opisan problem kojem će se u nastavku rada pristupiti s aspekta odgoja i obrazovanja u redovitoj nastavi, odnosno inkluzivnom obrazovanju učenika s autizmom.

Drugi dio rada započet će objašnjenjem korištene terminologije: učenici s posebnim potrebama, učenici s teškoćama u razvoju, inkluzija, integracija. Slijedit će obrazloženje zakonodavnog okvira Republike Hrvatske za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama.

Nakon utvrđenih temelja za rad, pristupit će se empirijskom dijelu koji se sastoji od dva dijela. Prvi dio jest anketa provedena među nastavnicima geografije i studentima završnih godina Integriranog studija Geografija i povijest; smjer: nastavnički te Diplomskog sveučilišnog studija Geografija; smjer: nastavnički. Cilj ankete bio je utvrditi stanje osposobljenosti nastavnika geografije za rad s učenicima s posebnim potrebama. Drugi dio jest neposredno promatranje dvaju učenika s autizmom u redovitoj nastavi geografije i intervjuiranje nastavnica geografije tih učenika.

Završni dio rada temeljit će se na iznošenju metodičkih smjernica za rad s učenicima s autizmom iz proučene literature.

1.1. Predmet, cilj i metodologija istraživanja

Predmet istraživanja ovog rada je inkluzivno obrazovanje učenika s autizmom. Zakonski određeno pravo svakog djeteta jest pravo na obrazovanje. Iz tog razloga i djeca s autizmom trebaju ostvarivati svoje pravo na najbolji moguć način.

Cilj je utvrditi osviještenost učitelja geografije o obrazovanju učenika s autizmom i njihovu osposobljenost za rad s tom skupinom učenika te iznijeti metodičke smjernice kao pomoć u radu s takvom djecom.

Metodologija rada temelji se na proučavanju stručne literature i izvora, provedbi ankete i analizi rezultata ankete te direktnom pristupu nastavnom procesu dvojice učenika s autizmom i razgovoru s nastavnicama geografija te dvojice učenika.

1.2. Hipoteze

Na početku rada postavljeno je nekoliko hipoteza koje će biti ispitane prilikom istraživanja. Bit će provjeravane na temelju empirijskog dijela rada, proučavanjem literature i vlastitog iskustva.

- 1 – Nastavnici i budući nastavnici geografije kvalitetno su pripremljeni za rad s djecom s posebnim potrebama.
- 2 – Ne trebaju sva djeca biti uključena u redovitu nastavu (često mišljenje učitelja i nastavnika).
- 3 – Za djecu s autizmom veći naglasak treba staviti na socijalne i komunikacijske kompetencije učenika nego na geografska znanja i vještine.
- 4 – Školsko okruženje potiče socijalnu interakciju djece s autizmom.

2. Povijesni pregled

Sve do 1905. godine stanja dječjih psihoza, među ostalim i autističnim poremećaji, brkana su stanjima intelektualnih oštećenja. Tada je Sancte de Sanctis opisao demenciju prekocisimu, psihozu rane dječje dobi. Do tada su se djeca s autističnim poremećajima smještala u ustanove za intelektualno oštećene osobe (Bujas Petković, Frey Škrinjarić i sur., 2010). Godine 1911. švicarski psihijatar Eugen Bleuler razvio je pojam *autizam*, a njime je označio ponašanje shizofrenih bolesnika koji se misaono povlače u vlastiti svijet, smanjene socijalne interakcije s ljudima i prepuštenih fantastičnim mislima. Iako pojam autizam za Bleulera predstavlja aktivno povlačenje u svijet fantazija, a znanstvenici poslije njega nisu se slagali s time, pojam su ipak zadržali. Najznačajniji pioniri proučavanja autističnog spektra su zasigurno Leo Kanner, austro-američki psihijatar, i Hans Asperger, austrijski pedijatar.

Leo Kanner opisao je 1943. pod naslovom „Autistični poremećaji afektivnih veza“ jedanaest slučajeva koje je zajednički obilježio – izraziti patognomični poremećaj jest od rođenja postojeća nemogućnost uspostavljanja odnosa s osobama i situacijama, djeca su predstavljena kao sama sebi dovoljna, ponašaju se kao da nitko nije prisutan, ne pokazuju normalnu razinu socijalne osjetljivosti. Pritom se nije radilo o aktivnom povlačenju, već se od samih početaka radi o autističnom *biti sam*. Kasnije je jedan od poremećaja iz autističnog spektra nazvana prema njemu, Kannerov sindrom.

Hans Asperger je 1944. godine pod naslovom „Autistični psihopati dječje dobi“ opisao četiri slučaja sa nekim zajedničkim obilježima – izbjegavaju pogled oči u oči, mimike i geste su im siromašne, ograničenje odnosa s okruženjem, vrlo različito seksualno ponašanje, nemaju smisla za humor, sklonost posebnim interesima, egocentrično ponašanje, nerazumijevanje drugih. Zbog svojih zasluga u istraživanju ovih poremećaja, također je jedan od poremećaja dobio naziv prema njemu, Aspergerov sindrom.

Godine 1947. L. Bender opisuje dječju shizofreniju koja se pojavljuje nakon pete godine, a 1955. M. Mahler simbiotsku psihozu s nešto kasnijim početkom od infantilnog autizma. Za takve rane poremećaje i psihotična stanja koja imaju neka obilježja infantilnog autizma, B. Rank uvodi naziv *atipično dijete* ili *atipična psihoza*.

Godine 1988. Lorna Wing stvara naziv *autistični spektar* za autizam i slične razvojne poremećaje, a od 1995. prihvaćen je pojam *pervazivni razvojni poremećaji*.

3. Definicija poremećaja autističnog spektra

Kao što je navedeno u prethodnom poglavlju, prvi autori koji su opisivali autistične poremećaje govorili su da te poremećaje treba smatrati urođenima, odnosno nastalima u početnim godinama života. Danas se smatraju pervazivnim razvojnim poremećajima, a najčešće se koriste dvije definicije, odnosno klasifikacije.

Svjetska zdravstvena organizacija, u desetoj reviziji Međunarodne klasifikacije psihičkih poremećaja (MKB-10), definira ih kao skupinu poremećaja koje obilježavaju kvalitativne nenormalnosti uzajamne interakcije i obrazaca komunikacije kao i ograničen, stereotipan, ponavljajući repertoar interesa i aktivnosti. Takve nenormalnosti osnovno su funkcionalno obilježje oboljelih, ali se razlikuju u intenzitetu. Najčešće su prisutni određeni opći kognitivni deficiti, no poremećaji su definirani ponašanjem koje ne odgovara razini inteligencije osobe, bez obzira je li ona odgovarajuća za određenu dob ili ne. U najvećem broju slučajeva takav razvoj prisutan je od najranijeg djetinjstva (Remschmidt, 2009).

Druga, danas korištena, definicija jest ona Američke psihijatrijske udruge, koju iznose u Dijagnostičkom i statističkom priručniku za duševne poremećaje (DSM-IV). Prema DSM-IV, karakteristično je za pervazivne razvojne poremećaje teško i pervazivno oštećenje većeg broja razvojnih funkcija, kao što su socijalna interakcija i komunikacija, javljanje stereotipnih oblika ponašanja, interesa i aktivnosti. Jasna odstupanja razvojnog stupnja i intelektualnih sposobnosti, obilježavaju kvalitativne deficite kod tih poremećaja. Također, ističu da se u ranijim istraživanjima često taj poremećaj poistovjećivao s pojmom „psihoza“ ili „shizofrenija dječje dobi“, ali da se pervazivni razvojni poremećaji razlikuju od tih pojmova (Remschmidt, 2009).

Osnovni su simptomi poremećaja nedostatak emocionalnih odgovora prema ljudima i stvarima, nedostatak verbalne i neverbalne komunikacije, stereotipna ponavljajuća ponašanja, razvoj govora. Cjelokupan proces socijalne interakcije i komuniciranja izrazito je oštećen, odnosno nije razvijen (Bujas Petković, Frey Škrinjarić i sur., 2010). Razlog tome je što se radi o složenom neurološkom poremećaju koji utječe na funkcioniranje mozga. Simptomi su prisutni u različitim kombinacijama, različitog intenziteta te se uz njih mogu pojaviti i druge nesposobnosti. Većina osoba s nekim od poremećaja ima određeni stupanj intelektualne nesposobnosti, od blagog do izrazitog zaostajanja, ali intelektualna zaostalost ne javlja se kod svih te ona nije simptom koji obilježava osobe s poremećajima autističnog spektra. Stupanj zaostajanja često se označava kao visokofunkcionirajući (osobe bez ili vrlo malog intelektualnog zaostajanja), odnosno niskofunkcionirajući autizam (osobe s velikim stupnjem intelektualnog zaostajanja). S druge strane, sve osobe s poremećajem imaju

poteškoća u socijalnim interakcijama i ponašanju, ali stupanj teškoće različit je kod svakoga. Neki su izrazito povučeni, drugi pretjerano aktivni, ali kod svih je problem u reakciji na senzorne podražaje koja je često neugodna, poput udaranja rukom ili vrtnje u krug. Također, često iskazuju neobičnu sklonost prema predmetima te se nekim predmetima koriste na neuobičajen način (Tot, 2008).

Kod poremećaja autističnog spektra, nije važno staviti naglasak na moguću intelektualnu zaostalost već na izrazite probleme socijalne interakcije, razumijevanja osjećaja i reakcija drugih, stavljanja u poziciju drugoga, shvaćanja pogrešaka i imaginarnog stvaranja. Također, zbog navedenih problema u interakciji i komunikaciji, dolazi i do problema u ponašanju i raznih netipičnih ispada. Naravno, svaki pojedinac s poremećajem razlikuje se po svojim sposobnostima i vještinama, baš kao što se i svaki pojedinac uobičajenog razvoja razlikuje od drugih.

3.1. Uzroci poremećaja autističnog spektra

Uz svu današnju tehnologiju i znanje, točni uzroci pojave autističnih poremećaja nisu poznati. Suprotno nekadašnjem uvjerenju, danas je poznato da na razvoj autizma ne utječe odgoj i zapostavljanje djeteta u ranom razvoju (Tenšek, 2010). Činjenice danas govore u prilog različitih uzroka: genskih, traumatskih (porod), virusnih (nasljedne virusne infekcije te infekcije rane dobi), kao i drugih uzroka (toksičnih i metaboličkih) u trudnoći i prvim mjesecima života (Bujas Petković, Frey Škrinjaric i sur., 2010). Dokazano je da su kod djece s autističnim poremećajima češće postajali problemi u trudnoći majke, pri porodu ili nakon njega. Također, različita istraživanja pokazala su da postoje razlike u mozgovima osoba s autističnim poremećajima u odnosu na osobe s uobičajenim razvojem, koje su i strukturalne i funkcionalne (Tot, 2008). Najnovije istraživanje znanstvenika sa sveučilišta University of Virginia School of Medicine otkrilo je možda ključan čimbenik razvoja poremećaja autističnog spektra, a to je mikrobiom majke tijekom trudnoće, koji može oblikovati razvoj mozga na različite načine te je doista važan za kalibriranje odgovora potomstva na infekcije, ozljede i stres. Tim znanstvenika dokazao je kako nezdravi mikrobiom majke može uzrokovati probleme u neurološkom razvoju djeteta (URL 1).

3.2. Prevalencija poremećaja autističnog spektra

Do nedavno se pojava autizma smatrala vrlo rijetkom, od 4-10 djece na 10 000 rođenih. Međutim, međunarodna udruga Autism Europe, procijenjenila je da u Europi postoji pet milijuna osoba s autizmom, a poremećaj zahvaća jedno dijete na sto rođenih.

Također, podaci upućuju na to da se pojavnost u proteklih 50 godina povećala čak 15 puta. U Hrvatskoj postoji nešto više od tisuću registriranih osoba s autizmom, iako je prema starijim pokazateljima (omjer 23 : 10 000) ta brojka bila oko 8000, a prema novijim pokazateljima (1 : 150) ta brojka bila bi 22 000 osoba s autizmom (URL 2).

Navedeni podaci su procjene zbog više faktora koji utječu na točnost i pouzdanost takvih podataka. Prvi faktor je sama klasifikacija pojedinih poremećaja, odnosno težine otkrivanja i dijagnosticiranja tih poremećaja. Drugo, uzroci pojavljivanja poremećaja su nepoznati što dodatno otežava dijagnosticiranje i razvijanje metodologije otkrivanja i prevencije. Također, ne postoji ni sustavno praćenje svih osoba s poremećajima autističnog spektra, a ni sami roditelji često ne žele svoju djecu „etiketirati“ pa često izbjegavaju posjete liječnicima i stručnjacima koji bi mogli pružiti pomoć njihovoj djeci.

4. Klasifikacija poremećaja unutar autističnog spektra

MKB-10 Svjetske zdravstvene organizacije, kao posebne dijagnostičke kategorije unutar autističnog spektra izdvaja:

- autizam u djetinjstvu
- atipični autizam
- Rettov sindrom
- drugi dezintegrativni poremećaji u djetinjstvu
- poremećaj hiperaktivnosti s duševnom zaostalošću i stereotipnim pokretima
- Aspergerov sindrom
- ostali poremećaji razvoja u djetinjstvu
- pervazivni poremećaji u razvoju, nespecificirani

Prema DSM-IV u skupinu pervazivno razvojnih poremećaja uvrštava se pet poremećaja sličnih karakteristika:

- autistični poremećaj (Kannerov sindrom, dječji autizam)
- Aspergerov sindrom
- Rettov sindrom
- dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu (Hellerov sindrom)
- pervazivni razvojni poremećaj, neodređen (atipični autizam).

S obzirom da u praksi dijagnosticiranja i klasifikacije poremećaja minimalne razlike nisu problem, u nastavku rada detaljnije će se definirati poremećaji prema DSM-IV, a najdetaljnije će se obraditi Kannerov i Aspergerov sindrom kao temeljni poremećaji iz širokog spektra, najčešći te uključeni u redovitu nastavu.. Poremećaji će se definirati prema DSM-IV, ali valja naglasiti da je od 2013. godine u upotrebi i DSM-V. Međutim, u njemu nije zasebno definiran svaki od poremećaja već služi kao dodatak na DSM-IV, te se osobama s dobro utvrđenim DSM-IV dijagnozama dodatno utvrđuje dijagnoza poremećaja iz spektra autizma prema DSM-V. U području socijalne interakcije i komunikacije te ograničenih i ponavljajućih obrazaca ponašanja, određuje se težina poremećaja ocjenama 1, 2 ili 3 (1 – „zahtjeva podršku“; 2 – „zahtjeva veliku podršku“; 3 – „zahtjeva vrlo veliku podršku“).

4.1. Kannerov sindrom

Autistični poremećaj, dječji autizam, autizam u djetinjstvu ili Kannerov sindrom, sve su to nazivi poremećaja kojeg kao laici najčešće nazivamo autizmom i uz Aspergerov sindrom, najčešće je dijagnosticiran.

Karakteriziraju ga četiri ključna obilježja:

- kvalitativno oštećene uzajamne socijalne aktivnosti

- kvalitativno oštećena komunikacija
- ograničeni interesi i stereotipski obrasci ponašanja
- početak prije treće godine života.

Prilikom promatranja djece s Kannerovim sindromom, najčešće su uočena tri oblika ponašanja, odnosno simptoma: ekstremno zatvaranje od vanjskog svijeta, grčevita povezanost s poznatim (strah od promjene) i posebno osebujan govorni jezik. Kada je riječ o zatvaranju od vanjskog svijeta, primijećen je ekstremni poremećaj socijalne interakcije, nema gotovo uopće normalne dječje povezanosti s roditeljima, posebice s majkom, razlikovanja roditelja od drugih osoba, pogleda oči u oči, reakcije smješka. Kako djeca stare, izostaje kooperativna igra i stvaranje veza s drugom djecom, te nemogućnost uživanja u emocije drugih ljudi. Prilikom promjene u neposrednom okruženju djeca s Kannerovim sindromom upadaju u stanja straha i panike. Kvalitativno im je oštećena komunikacija, odnosno kasni ili potpuno izostaje razvoj govornog jezika, a prilikom kasnijeg korištenja govora, česta su ponavljanja riječi (Remschmidt, 2009). Također, uz nenormalno funkcioniranje u područjima psihopatologije (socijalna interakcija, komunikacija i ograničeno stereotipno nesvrhovito ponašanje), javljaju se poremećaji spavanja i hranjenja, fobije, napadaji bijesa, agresija i autoagresija (Bujas Petković, Frey Škrinjarić i sur., 2010). Točni uzroci pojavljivanja Kannerovog sindroma, i danas nisu poznati, kao ni za druge poremećaje autističnog spektra, ali prevladava mišljenje da je za pojavu odgovorno više čimbenika, utjecaj nasljeđa, moždana oštećenja i poremećaji moždane funkcije, biokemijska osobitost, poremećaji kognitivnih procesa i govorno-jezičnog razvoja te poremećaji emocionalnog razvoja. Međutim, da bi se dijagnosticirao autistični poremećaj, treba biti prisutno šest simptoma iz područja: kvalitativnog oštećenja socijalne interakcije, kvalitativnog oštećenja komunikacije te ograničenih, ponavljajućih i stereotipnih obrazaca ponašanja, interesa i aktivnosti. Barem dva simptoma moraju biti iz socijalne i komunikacijske domene, te barem jedan iz područja ponašanja. Sveukupni kriteriji po DSM-IV prikazani su u Prilogu 1.

Upravo se nedostatci socijalne interakcije smatraju glavnom karakteristikom autizma. Djeca su uglavnom nezainteresirana za ljudska lica i kontakt očima, neuspješna u sklapanju prijateljskih odnosa s drugom djecom, razumijevanju emocija. Druga karakteristika vezana za autističnu djecu je odsutnost i oštećenja govora. Oko 50 % autistične djece ne govori, a kada govori njihov govor je neobičan, a najveće se teškoće primjećuju u započinjanju

razgovora, odnosno interakcije. Često je prisutna eholalija, stereotipno ponavljanje riječi ili fraza druge osobe, a intonacija govora je uglavnom monotona (Smolić-Ročak, 2013).

4.2. Aspergerov sindrom

Aspergerov sindrom kronični je neurorazvojni poremećaj definiran socijalnim deficitima i ograničenim interesima, ali dobro razvijenim govorom i kognitivnim sposobnostima. Upravo dobro razvijen govor ga razlikuje od ostalih poremećaja autističnog spektra (tab. 1). Djeca s Aspergerovim sindromom imaju uredan razvoj i gotovo sve vještine se razvijaju u očekivanom periodu života, ali imaju posebne interese kojima se ističu među vršnjacima te se najveći deficit pokazuje u socijalnim interakcijama i motorici. Djeca počinju sjediti, puzati, hodati na vrijeme, ali izrazito motorički nespretno. S obzirom da se djeca uredno kognitivno razvijaju uz pravilan razvoj govora, Aspergerov sindrom uglavnom se dijagnosticira tek nakon treće godine života, a često i nakon desete. Prvi simptomi koje roditelji primjećuju su posebni interesi i oskudan i upadan način komunikacije, nedostaje pogled u oči i druženje s vršnjacima (Bujas Petković, Frey Škrinjarić i sur., 2010). Kvalitativno oštećenje socijalnih interakcija podrazumijeva da su i djeca s ovim sindromom uočljiva u svom neverbalnom ponašanju (kontakt očima, geste i mimike) te da nisu u mogućnosti ostvariti kvalitetan odnos s vršnjacima i drugim osobama, posebice jer ne pokazuju emocionalno suosjećanje i shvaćanje drugih. Snažno su izraženi i posebni interesi i stereotipni obrasci ponašanja, kao npr. bavljenje vrlo uskim znanstvenim područjem koje nije popularno u općoj populaciji, a pojedinac se tom interesu posvećuje u iznimno velikoj mjeri (Remschmidt, 2009).

Tab. 1. Diferencijalna dijagnoza Kannerovog i Aspergerovog sindroma

	KANNEROV SINDROM	ASPERGEROV SINDROM
OSEBUJNA OBILJEŽJA	Najčešće u prvim mjesecima života.	Otprilike od treće godine života.
KONTAKT OČIMA	Najprije ga nema, poslije rijedak, kratkotrajan.	Rijedak, kratkotrajan.
GOVOR	Kasni početak govora, čest i izostanak govora. Izrazito usporen razvoj govora.	Rani i uobičajeni početak govora. Brz razvoj gramatički i stilski ispravnog govora.

	Govor u početku ne služi komunikaciji (eholalija).	Govor je u funkciji komunikacije, ali je poremećena (spontani govor).
INTELIGENCIJA	Najčešće ograničene intelektualne sposobnosti.	Dobre do iznadprosječne intelektualne sposobnosti.
MOTORIKA	Nema ograničenja ako nije prisutna neka druga bolest.	Nespretna motorika, poremećaj koordinacije fine i grube motorike, nezgrapna motorika.

Izvor: Remschmidt, 2009.

4.3. Rettov sindrom

Rettov sindrom progresivni je neurorazvojni poremećaj, opisan kao progresivna encefalopatija, a manifestira se trima simptomima: autističnim ponašanjem, intelektualnih propadanjem i progresivnom ataksijom (gubitak mišićne koordinacije). Pojavljuje se isključivo kod djevojčica (za razliku od drugih poremećaja autističnog spektra), s početkom bolesti od šestog do osamnaestog mjeseca života.

Poremećaj se najčešće opisuje kroz četiri stadija:

- 1.) rani početak stagnacije razvoja djeteta između šestog i osamnaestog mjeseca koji traje nekoliko tjedana do nekoliko mjeseci
- 2.) brzi razvojni regres od prve do četvrte godine, gubitak motoričkih i drugih vještina te komunikacije uz pojavu intelektualnih deficita
- 3.) pseudostacionarni stadij u kojem se javljaju periodi poboljšanja
- 4.) potpuna motorička nesamostalnost, propadanje psihičkih funkcija.

4.4. Dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu (Hellerov sindrom)

Dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu, dezintegrativna psihoza, dječja demencija ili Hellerov sindrom, opisuje se kao poremećaj koji se pojavljuje između treće i pete godine života. Nakon potpuno zdravog razdoblja i razvoja dolazi do deterioracije, odnosno gubitka intelektualnih i psihičkih funkcija te se ponekad naziva i autizam s kasnim početkom. Prvi ga je opisao Theodor Heller pa je kasnije prema njemu ovaj poremećaj dobio jedan od naziva.

Dijete prestaje komunicirati, gubi interes u okolini, zaboravlja naučene vještine, ne reagira na vanjske podražaje, te čak prestaje kontrolirati sfinkter. Simptomi su slični kao kod

autizma, ali karakterizira ga uredan razvoj do određene dobi, a upravo zbog toga smatra se izuzetno teškim poremećajem. Uzrok nije poznat, a može mu prethoditi nespecifični organski moždani sindrom, katkad se pojavljuje nakon preboljenih ospica ili encefalitisa. Javlja se u obliku konfuzije, povlačenja, hiperaktivnosti i regresije psihičkih funkcija unutar nekoliko mjeseci (Bujas Petković, Frey Škrinjarić i sur., 2010).

4.5. Pervazivni razvojni poremećaj, neodređen (atipični autizam)

Pojam atipični autizam je u dječju psihijatriju uvela Beata Rank 1955. godine, a označavao je širok raspon poremećaja. Razlikuje se od Kannerovog sindroma po neispunjavanju jednog ili više dijagnostičkih kriterija, dakle, to je poseban pervazivni razvojni poremećaj s obilježjima autističnog poremećaja, ali koji ne zadovoljava sve dijagnostičke kriterije. Najčešće se pojavljuje kod teže intelektualnog zaostalih osoba te osoba s ozbiljnim razvojnim poremećajima govora te iz tog razloga može biti sekundaran poremećaj jer se javlja kao posljedica intelektualnih oštećenja. Simptomi su slični, povlačenje od ljudi, slaba uporaba jezika za komunikaciju, stereotipna ponašanja, ravnodušnost, provale ljutnje, rituali, izostanak kontakta očima, a pojavljuju se nakon rođenja ili nakon normalnog razvoja djeteta (Bujas Petković, Frey Škrinjarić i sur., 2010).

5. Integracijsko/inkluzivno obrazovanje

Za početak treba ukazati na razlike pojmova *učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama* i *učenika s teškoćama*. Također, treba razjasniti i značenja pojmova *integracija* i *inkluzija*, te ukazati na zakonodavni okvir u Republici Hrvatskoj.

5.1. Učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i učenik s teškoćama

Prema Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (Narodne novine 63/08), pojam *učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama* označava skupinu učenika s teškoćama i potencijalno darovitih učenika, dakle to je superioran pojam pojmu učenika s teškoćama. Učenik s teškoćama je pak učenik s utvrđenim stupnjem i vrstom teškoće, koji je uključen u redovitu ili posebnu osnovnoškolsku ustanovu, a nastavu prati po redovitom, individualiziranom ili posebnom programu ovisno o vrsti i stupnju teškoće. Prema humanističko-razvojnoj koncepciji, sva djeca, uključujući i djecu s posebnim obrazovnim potrebama, imaju svoja prava, a jedno od prava je i pravo na odgojno-obrazovnu integraciju. Pojam *učenici s poteškoćama* u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj (Narodne novine 126/2012) uključuje:

- učenike s teškoćama u razvoju
- učenike s teškoćama u učenju
- učenike s problemima u ponašanju i emocionalnim problemima
- učenike s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima

Učenici s teškoćama u razvoju podijeljeni su u kategorije (NN 63/08):

- djeca oštećenog vida
- djeca oštećenog sluha
- djeca s poremećajima govorno-jezične komunikacije i specifične teškoće u učenju
- djeca s motoričkim smetnjama
- djeca sa sniženim intelektualnim sposobnostima
- djeca s poremećajem u ponašanju
- djeca s višestrukim teškoćama u psihofizičkom razvoju
- **djeca s autizmom.**

Stančić (1982) definira integraciju kao kreiranje uvjeta za djecu s teškoćama u razvoju koji će u svakom konkretnom slučaju osigurati najmanje restriktivnu okolinu za njihov razvoj, ostvarujući niz alternativa u procesu odgoja i obrazovanja uz osiguranje

protočnosti nastave. Kad god je to moguće i opravdano, smještaj takve djece u redovne odgojno-obrazovne ustanove ima prednost, uz kreiranje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za prihvata, obrazovanje i socijalno povezivanje s okolinom u koju su smještene. Odgojno-obrazovno uključivanje djece s teškoćama u redovni obrazovni sustav u većini je zemalja regulirano zakonom. Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama može se shvatiti kao sredstvo u postizanju socijalne integracije, a uključivanje djece u sustav je potrebno zbog postizanja njihove socijalne prihvaćenosti i uključenosti (Galić, 2015).

UNESCO-ovim programom „Education for all“ izjednačavaju se prava svih subjekata društvene zajednice pa tako i djece s teškoćama u razvoju. Iz toga slijedi da djeca s teškoćama u razvoju imaju pravo na zajedničko školovanje s vršnjacima uobičajenog razvoja. Naravno, djeci s teškoćama u razvoju potrebno je osigurati podršku u obrazovanju, utemeljenu na međunarodnim konvencijama i nacionalnoj zakonskoj regulativi (Ivančić, Stančić, 2013).

UNICEF-ova Konvencija o pravima djeteta navodi da je svakom djetetu s teškoćama u razvoju potrebno osigurati djelotvoran pristup obrazovanju, te primjena i razmjena najvažnijih obavijesti iz zdravstvene zaštite i medicinskog, psihološkog i funkcionalnog tretmana, uključujući širenje obavijesti o metodama rehabilitacije i obrazovanja. Također, države koje su potpisale Konvenciju, priznaju svakom djetetu pravo na obrazovanje te su mu dužne to pravo osigurati (besplatno za obvezno obrazovanje) (Konvencija o pravima djeteta, 1989).

U Republici Hrvatskoj 1981. godine uvedeno je zakonsko pravo na odgojno-obrazovnu integraciju djece s teškoćama u razvoju, a to pravo provodi se i danas. *Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe sa invaliditetom od 2003. do 2006.godine (NN 13/2003)* i *Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece 2006.-2012. godine* predviđali su više obrazovnih mjesta usmjerenih odgojno-obrazovnoj integraciji djece s teškoćama u razvoju, stručno usavršavanje učitelja, međuresursnu suradnju i suradnju s civilnim sektorom, osuvremenjivanje nastavnih planova i programa, službe podrške i drugo (Galić, 2015). Godine 2017. usvojena je *Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (NN 42/2017)*, koja predstavlja strateški dokument kojim se u Republici Hrvatskoj usmjerava provedba politike prema osobama s invaliditetom. Cilj strategije je učiniti hrvatsko društvo što osjetljivijim i prilagođenijim za nužne promjene u korist izjednačavanja mogućnosti osoba s invaliditetom, odnosno stvoriti uvjete za njihovo aktivno uključivanje i ravnopravno sudjelovanje u društvo kroz

sprečavanje bilo kakve diskriminacije i snaženje svih oblika društvene solidarnosti, pa tako i odgoja i obrazovanja.

Očekivani ishodi do 2020. godine su:

- osigurani uvjeti (programski, profesionalni, prostorni i sl.) inkluzivnog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju
- ustrojeni centri potpore i stručni (mobilni) timovi
- uključenost većeg broja djece s teškoćama u razvoju u redoviti sustav predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog te visokoškolskog odgoja i obrazovanja u sredini u kojoj dijete/mlada osoba živi.

Obrazovanje kao cjeloživotni proces stjecanja znanja i vještina, odnosno razvoja sposobnosti, važan je aspekt života svakog pojedinca. Obrazovanje je u Republici Hrvatskoj svakomu dostupno, pod jednakim uvjetima, u skladu sa sposobnostima te je unutar obrazovnog sustava osigurana horizontalna i vertikalna prohodnost. Obrazovni sustav utemeljen je na znanstvenim spoznajama te osigurava poštivanje ljudskih prava i prava djece kao i pravo svakog pojedinca na inkluzivno obrazovanje. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva uvažavanje različitosti svakog pojedinca te prilagodbu obrazovnog sustava i školskih ustanova potrebama, mogućnostima, sposobnostima i interesima svojih korisnika, a kako bi osobnost svakog pojedinca došla do punog izražaja. Ministarstvo znanosti i obrazovanja kao nadležno ministarstvo za obrazovanje kontinuirano unapređuje provedbu inkluzivnog obrazovanja na svim razinama obrazovnog sustava.

5.2. Integracija i inkluzija – sinonimi?

Prije upisa u prvi razred osnovne škole, stručno povjerenstvo određuje psihofizičko stanje djeteta, utvrđuje vrstu teškoća, primjereni oblik školovanja te oblike pomoći. Rješenje donosi državni ured uprave u županiji nadležan za poslove obrazovanja. Na osnovi rješenja učenici se školuju u redovnoj osnovnoj školi po modelu potpune ili djelomične integracije. U slučaju potpune integracije, djeca s teškoćama u razvoju u potpunosti su integrirana u obrazovni sustav s drugom djecom. Ako se pak radi o djelomičnoj integraciji, ona je spoj redovnih obrazovnih ustanova i posebnih ustanova, odnosno dijete dio vremena provodi u razredu s djecom uobičajenog razvoja, a dio vremena je uključeno u rehabilitacijski program posebne ustanove. Većina se stručnjaka slaže da je jedino potpuna integracija, odnosno uključivanje djeteta s teškoćama u razvoju u zdravu okolinu, rješenje koje ostvaruje trajan napredak i rezultate (Ivančić, 2010).

Ipak, u slučajevima djece s većim teškoćama u razvoju, primjenjuje se djelomična integracija koja se ostvaruje različitim oblicima ili modelima. Prvi model se odnosi na

obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u redovnoj školi gdje dio nastavnog programa svladavaju u redovitom razrednom odjelu uz maksimalnu individualizaciju, a dio u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama uz edukacijskog rehabilitatora. Prema drugom modelu djelomične integracije, cijeli nastavni program svladavaju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama, a u izbornom programu ili programu slobodnih aktivnosti se integriraju s ostalim učenicima. Treći model uključuje svladavanje cjelokupnog nastavnog programa u posebnim skupinama uz dodatno organiziran produženi stručni postupak (Kiš-Glavaš, 2000).

U novije vrijeme u odgojno-obrazovnoj praksi uz proces integracije govori se i o inkluzivnom obrazovanju. Riječ je, kao i kod integracije, o promicanju prava svakog djeteta da, bez obzira na određene deficite, bude uključeno u redoviti obrazovni sustav. Inkluzija se odnosi na pohađanje redovite nastave, uz potporu službi potrebnih da se uspješno realizira individualni nastavni plan učenika, a da pritom aktivno sudjeluje u svim aktivnostima razreda kojem pripada (Cerić, 2004).

Pojam inkluzija dolazi iz latinskog jezika, a predstavlja izvedenicu koja znači „uključivanje, uključenost, obuhvaćanje, podrazumijevanje“. Izvorno značenje može se pronaći u dvije latinske riječi, *inclūdo* i *inclūsio*. Prva znači „zaključati, zatvoriti, uokviriti, okovati, oviti, ubilježiti, zaključiti“, a druga „zatvor, zatvaranje“. Izveden iz ta dva pojma, pojam inkluzija bi podrazumijevao „integraciju, ovijanje, uokvirivanje“, a u socijalnom smislu označavao bi uključivanje pojedinca u određenu zajednicu koja je manje ili više otvorena zajednica. Dakle, inkluzija je proces uključivanja djece s posebnim potrebama, ne samo u redovitu nastavu, već i u ukupni društveni život. Trebala bi osigurati humane pretpostavke za adekvatno uključivanje djece s posebnim potrebama u redovitu nastavu osnovnih i stručnih škola, te ih uključiti u cjelokupni društveni život (Suzić 2008, prema Galić, 2015).

Cerić (2004) smatra da pojmove integracije i inkluzije nikako ne bismo smjeli smatrati sinonimima. Za njega se pojam integracije odnosi na pridodavanje učenika redovnom obrazovnom sustavu, a pojam inkluzija na uključenost učenika u redovni obrazovni sustav. Pridodavanje učenika obrazovnom sustavu ukazuje da nešto s tim učenikom nije u redu, dok inkluzija djeluje suprotno; prilagođava i mijenja postojeći obrazovni sustav kako bi on što bolje odgovorio na individualne potrebe svih učenika.

Suvremeni pristupi obrazovanju osoba s posebnim potrebama očituju se kroz tri procesa:

- normalizacija – proces koji označava osiguravanje što normalnijih uvjeta učenja i socijalnog okruženja za osobu s posebnim potrebama

- deinstitucionalizacija – proces izdvajanja što većeg broja djece iz posebnih ustanova
- integracija – proces uključivanja djece s razvojnim smetnjama u redovite ustanove i osiguranje svakodnevnog dodira s djecom uobičajenog razvoja u obrazovnom okruženju (Vizek Vidović i dr., 2003).

Proces odgojno-obrazovne integracije u Hrvatskoj započeo je 1981. donošenjem *Zakona o odgoju i obrazovanju*, uvođenjem *Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda* 2006. godine nastavlja se poticati inkluzija učenika s posebnim obrazovnim potrebama. U novije vrijeme nacionalnim planovima i strategijama pokušava se dodatno omogućiti i olakšati inkluzivno obrazovanje djece s teškoćama u razvoju. Međutim, u praksi se nažalost više primjećuje upravo ona razlika koju je spominjao Cerić. Djeca s teškoćama u razvoju integrirana su u redoviti obrazovni sustav, i iako se kroz njihovo obrazovanje provlači misao osposobljavanja za normalan život u društvu, rijetko se takav cilj i ostvaruje. Premalo se obraća pažnja na postignuća djece s teškoćama u razvoju, ne samo kognitivna, već i ona puno važnija, socijalna postignuća te prihvaćenost osoba s teškoćama u razvoju od ostalih sudionika u društvenu zajednicu. Od 2008. godine u Hrvatskoj kao pomoć u inkluzivnom obrazovanju djece s teškoćama redovito se zapošljavaju i asistenti, odnosno pomoćnici u nastavi, kako bi se učenik što lakše prilagodio sustavu. Te godine Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti započelo je s osiguravanjem asistenata u nastavi za djecu s teškoćama u razvoju, a koja pohađaju redovite odgojno-obrazovne ustanove. Cilj uvođenja asistenata u nastavi je povećanje uključenosti djece s teškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni sustav. Od školske godine 2013./2014. osiguravanje asistenata preuzelo je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Školske godine 2015./2016. sredstvima Europskog socijalnog fonda osigurana su sredstva za rad 2056 asistenata, a sredstvima od igara na sreću još za 247 asistenata (NN 42/2017).

5.3. Zakonodavni okvir inkluzivnog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju

Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN 24/2015), na temelju utvrđenih potreba učenika, prilikom utvrđivanja primjerenoga programa obrazovanja, Stručno povjerenstvo Ureda daje prijedlog o pedagoško-didaktičkoj prilagodbi koja je potrebna učeniku.

Pedagoško-didaktička prilagodba podrazumijeva:

- prilagođenu informatičku opremu,
- specifična didaktička sredstva i pomagala,

- udžbenike prilagođene posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učenika (u jeziku, pismu i mediju),
- elektroakustičku opremu,
- prilagođene oblike komuniciranja i dr.

Primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika su:

- redoviti program uz individualizirane postupke,
- redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke,
- posebni program uz individualizirane postupke,
- posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke.

Broj učenika s teškoćama u razvoju u razrednim odjelima redovite nastave određen je *Pravilnikom o izmjenama i dopunama Pravilnika o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (NN 73/2010)*. Tako u redoviti razredni odjel u kojem se nastava izvodi prema redovitom programu mogu biti uključena najviše tri učenika s teškoćama koji rade po prilagođenom programu, a odjeli mogu imati najviše 28 (1 učenik s teškoćama), 26 (2), 24 (3). U redovitom razrednom odjelu u kojem se nastava izvodi prema posebnom nastavnom programu za učenike s teškoćama mogu biti najviše tri učenika s autizmom uz druge učenike s raznim teškoćama.

6. Empirijski dio

6.1. Anketa o osposobljenosti za rad s učenicima s posebnim potrebama

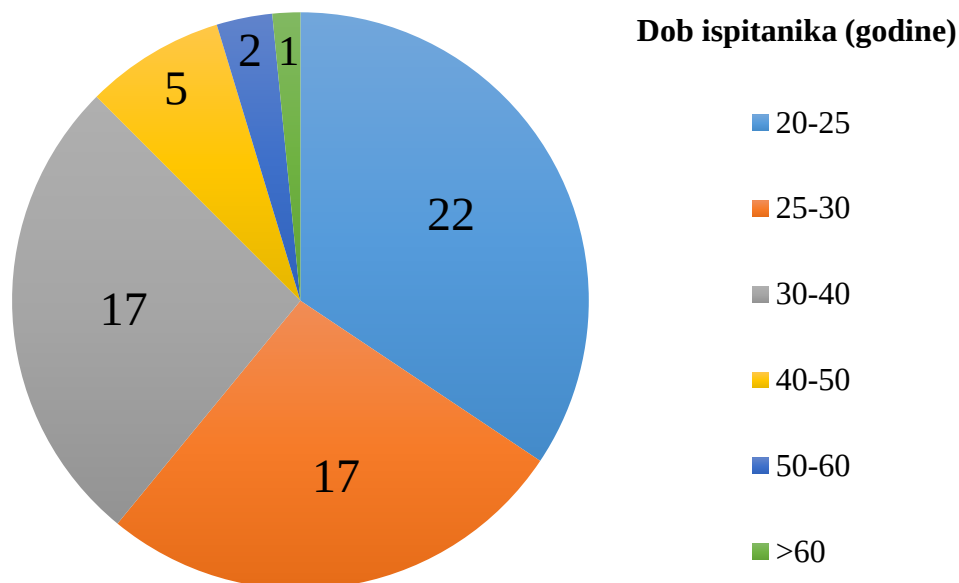
S ciljem da se dobije uvid u stanje osposobljenosti nastavnika geografije za rad s učenicima s posebnim potrebama pa tako i učenicima s autističnim poremećajima, provedena je *online* anketa među studentima nastavničkih smjerova geografije i geografije-povijesti te među nastavnicima geografije (Prilog 2). Naziv ankete je „Obrazovanje djece s autizmom“, a provedena je u kolovožu 2018. godine. U razdoblju od 4. kolovoza 2018. godine do 18. kolovoza 2018. godine odgovore na anketu dale su 64 osobe te će u nastavku biti analizirani njihovi odgovori.

6.1.1. Obilježja ispitanog uzorka

Anketom želimo upoznati mišljenje određene, šire skupine osoba, a gotovo uvijek je nemoguće ispitati cijelu skupinu osoba čije nas mišljenje zanima pa na temelju manjeg, pažljivo odabranog skupa osoba nastojimo procijeniti prosječnu vrijednost cjelokupne populacije. Odnosno nastojimo utvrditi mišljenje šire zajednice čije nas mišljenje zanima, a ona se naziva populacijom. Uzorak je dio populacije izdvojen s ciljem istraživanja i proučavanja te populacije. Svrha uzorkovanja je pružanje podataka o populaciji i stoga je jasna definicija ciljne populacije od presudne važnosti za uspjeh uzorkovanja i u konačnici čitave ankete (Milas, 2009). U ovom slučaju, populacija su nastavnici i budući nastavnici geografije.

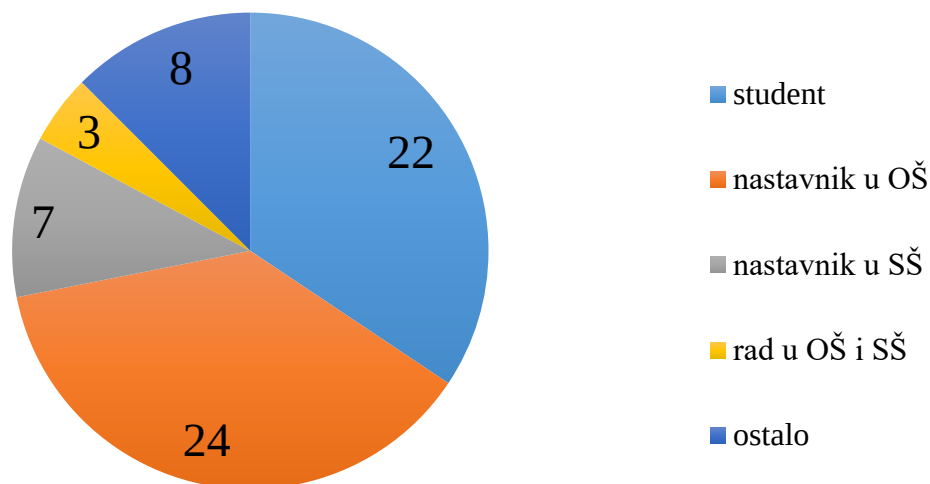
U ovoj anketi koristio se namjerni uzorak, odnosno, anketirane osobe unaprijed su odabrane zbog toga što su nastavnici ili budući nastavnici geografije. Prednost namjernog uzorka je u tome što se ranije stečeno znanje iskoristi kako bi se brzo i ekonomično prikupili podaci.

Anketirane su ukupno 64 osobe, od čega su 42 osobe bile ženskog spola, a 22 muškog.



Sl. 1. Broj ispitanika prema dobnim skupinama

S obzirom na dob ispitanici su podijeljeni na pripadajuće dobne skupine (sl. 1). Svi ispitanici stariji su od 20 godina. Cilj je bio ispitati nastavnike geografije ili studente završnih godina studija o njihovoj osposobljenosti za rad s učenicima s posebnim potrebama te iz tog razloga nisu anketirane osobe mlađe od 20 godina. Od ukupnog broja anketiranih, 22 ispitanika mlađe je od 25 godina i ta skupina predstavlja skupinu studenata koji su bili ispitani ovom anketom. S obzirom da će svi oni uskoro biti nastavnici, odnosno morat će voditi nastavni proces, u kojem je sve više osoba s posebnim potrebama, važno je dobiti uvid u stanje osposobljenosti i njihovo vlastito mišljenje i sigurnost u takav rad. Mladih nastavnika, od 25 do 40 godina, bilo je 34 što je više od polovine ispitanika, a oni također predstavljaju budućnost procesa odgoja i obrazovanja u nastavi geografije te je njihova osposobljenost i mišljenje također važno za razvoj geografije kao znanosti i metodičkih pristupa u nastavi. Starijih nastavnika od 50 godina vrlo je malo anketirano, možda zbog činjenice da ne posjeduju račun na društvenoj mreži putem koje je anketa dijeljena, a dijelom i zbog toga što možda smatraju da oni mogu malo toga promijeniti.

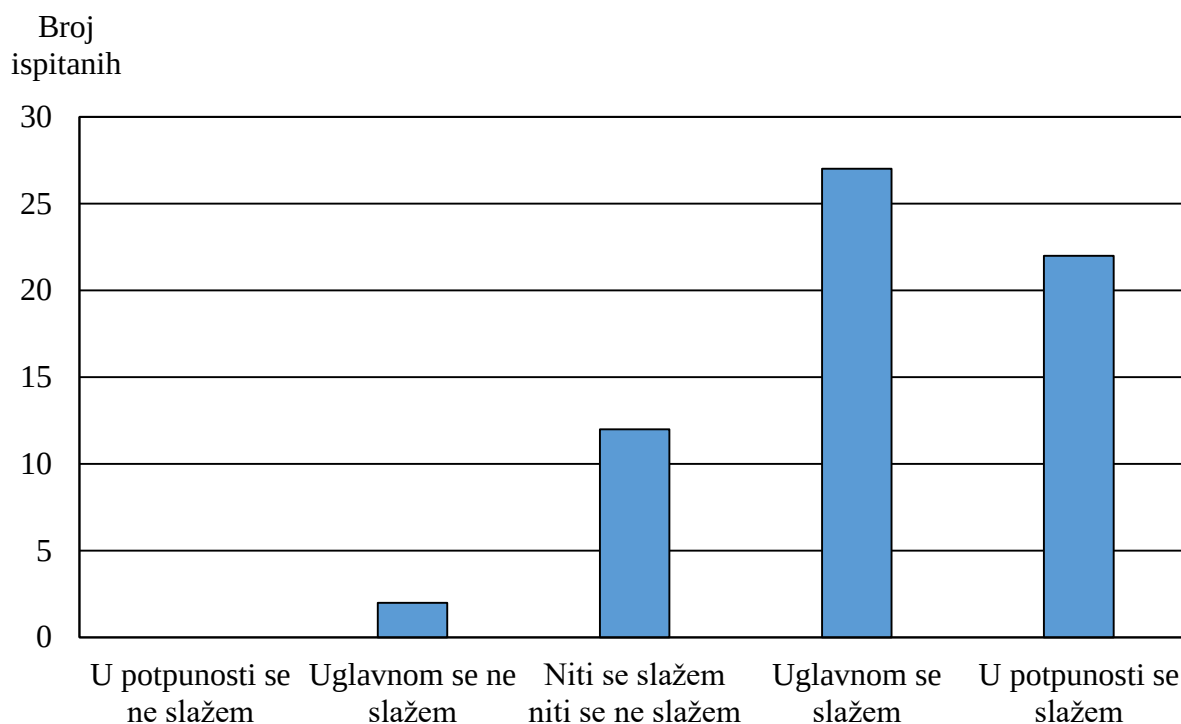


Sl. 2. Broj ispitanih prema profesionalnom statusu

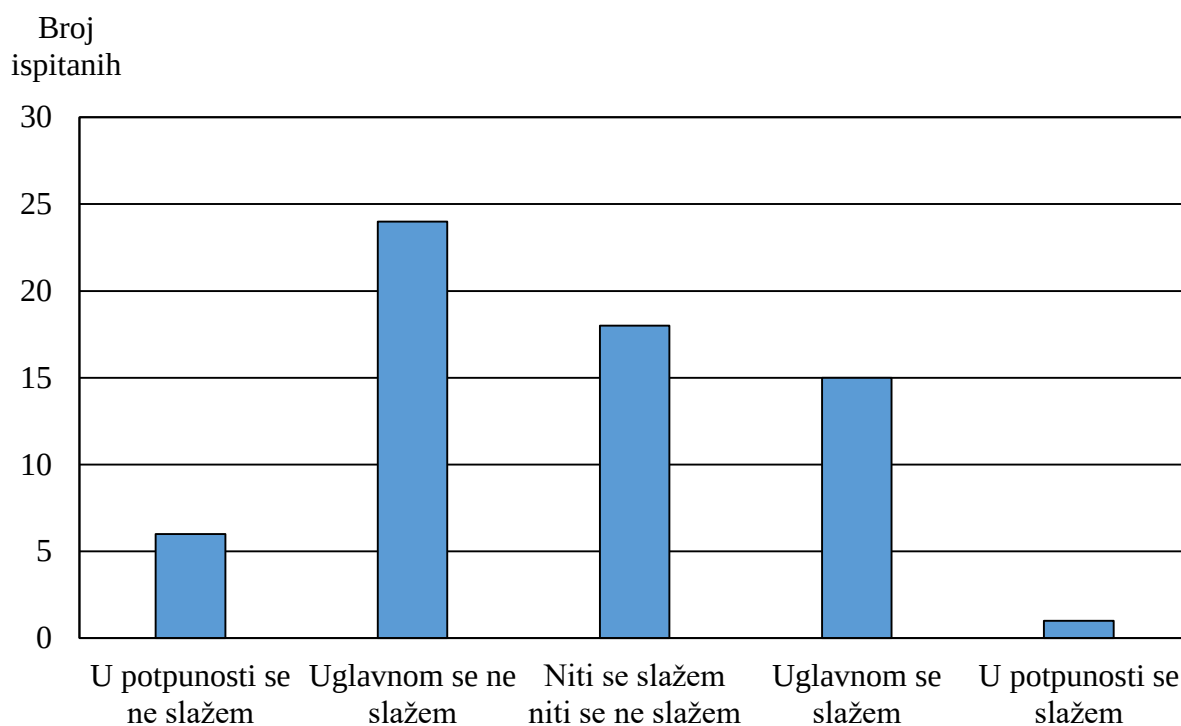
S obzirom na profesionalni status (sl. 2), najviše (24) je ispitanih bilo iz osnovnih škola što je pogodno za ovo istraživanje s obzirom da je osnovnoškolsko obrazovanje obvezno u Republici Hrvatskoj te se mora omogućiti svima pa tako i djeci s poremećajima autističnog spektra. Još troje ispitanih radi i u osnovnoj i srednjoj školi te dolazimo do brojke od 27, te uz studente kojih je 22 dolazimo do zaključka da je tri četvrtine ispitanih vrlo relevantno u pristupu obrazovanju djece s posebnim potrebama (u ovom slučaju s poremećajima autističnog spektra).

6.1.2. Rezultati ankete

Nakon uvodnih pitanja o osobinama ispitanika, slijedila su pitanja o osposobljenosti za rad, stručna znanja i priprema za rad s djecom s posebnim potrebama.



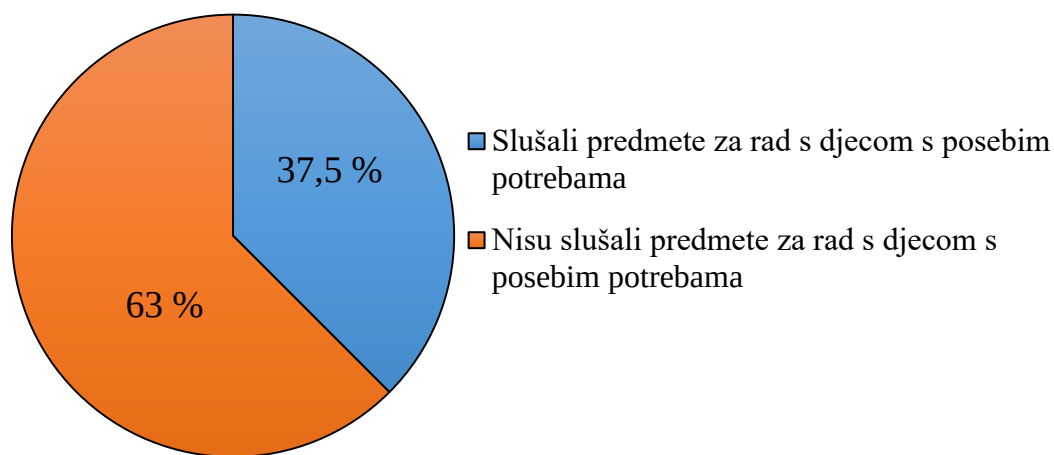
Sl. 3. Broj ispitanih prema stavu o stručnoj osposobljenosti



Sl. 4. Broj ispitanih prema stavu o osposobljenosti za rad s učenicima s posebnim potrebama

Zanimljivo je usporediti mišljenja ispitanih o njihovim stručnim znanjima (sl. 3) i nastavni rad s djecom s posebnim potrebama (sl. 4). Uspoređujući odgovore vidljivo je da su nastavnici geografije izrazito sigurni u svoja geografska znanja i metodičke kompetencije

jer ih čak 49 smatra da su stručno vrlo dobro ili odlično pripremljeni za rad. S druge strane, kada pogledamo njihova mišljenja o pripremljenosti za rad s djecom s posebnim potrebama dolazimo do sasvim drugačije slike jer samo jedna nastavnica smatra da je odlično pripremljena za rad s takvom djecom, a velika većina (30) ih smatra da ili uopće nije pripremljena za rad s djecom s posebnim potrebama ili da je dobilo tek osnovna znanja. Također, od svih ispitanika nitko ne smatra da uopće nije dobro stručno pripremljen za rad, a samo dvoje su se izjasnili da su vrlo loše pripremljeni, jedan student, a drugi je nastavnik koji ne radi taj posao. Od onih koji su se izjasnili da su vrlo dobro i odlično stručno osposobljeni podjednaki broj ih smatra da je vrlo dobro ili odlično osposobljeno za rad s djecom s posebnim potrebama koliko ih smatra kako nisu i kvalitetno osposobljeni za rad s djecom s posebnim potrebama, te onih koji su osrednje osposobljeni. Ipak nešto je veći broj onih neosposobljenih za takav rad, a ako im pridružimo i ove koji su osrednje spremni, dolazimo do činjenice da ih je 33 od 49 kvalitetno stručno osposobljenih zapravo vrlo nesigurno u svoj rad s djecom s posebnim potrebama. Nesigurnost pri radu s djecom s teškoćama može predstavljati probleme u radu svim nastavnicima, i onima koji nisu baš sigurni u svoju stručnost, ali i onima koji su sigurni u svoja stručna znanja.

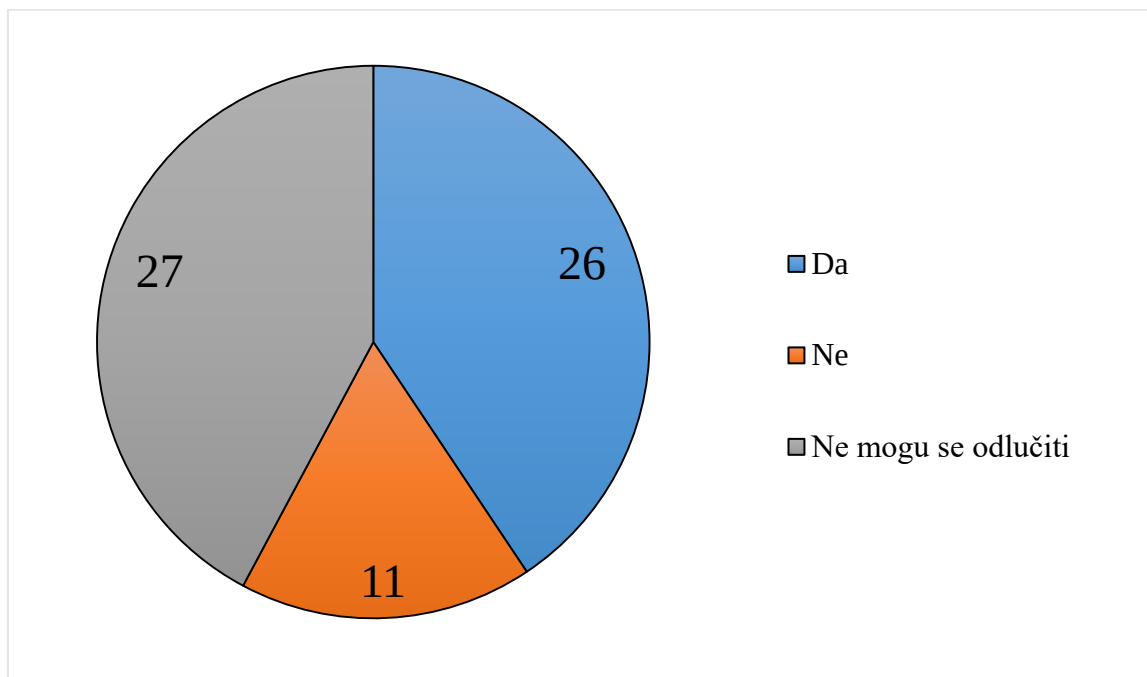


Sl. 5. Udio ispitanih prema slušanju predmeta za rad djecom s posebnim potrebama tijekom formalnog obrazovanja

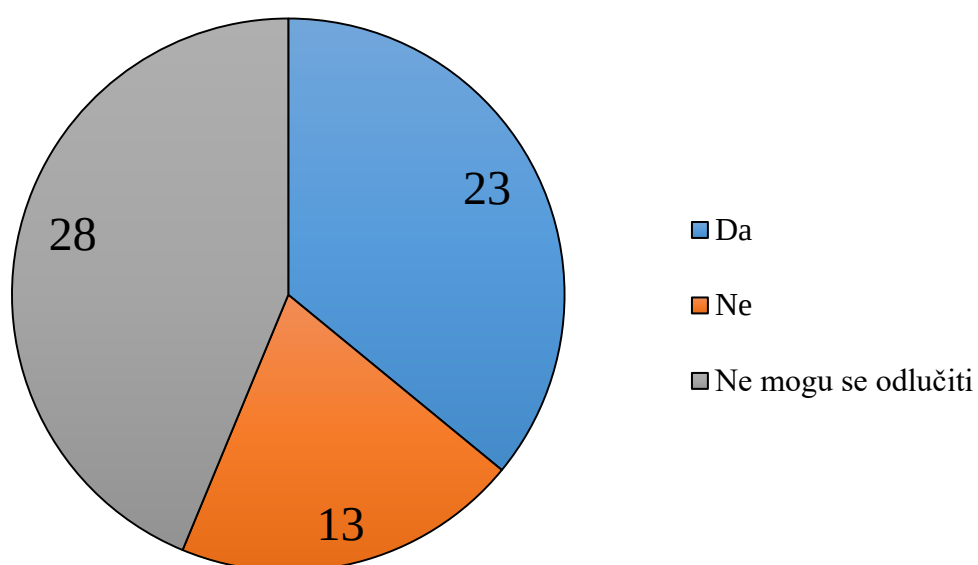
U prilog nesigurnosti u rad s djecom s posebnim potrebama sigurno ide i činjenica da od 64 ispitanih njih 40 tijekom svog formalnog obrazovanja nije slušalo predmete koji bi ih uputili u rad s djecom s posebnim potrebama (sl. 5). Također, od 24 ispitanih koji su slušali takve predmete tijekom školovanja, trećina smatra kako je unatoč tome loše

osposobljena za rad djecom s posebnim potrebama. Nitko ne smatra da je odlično pripremljen, a trećina pak smatra da je vrlo dobro pripremljena za rad s djecom s posebnim potrebama. S druge strane gotovo svi smatraju da bi više takvih predmeta tijekom školovanja pridonijelo boljoj osposobljenosti za rad s učenicima s posebnim potrebama. Čak njih 54 smatra da bi više predmeta pomoglo, a samo četiri osobe smatraju kako od toga ne bi bilo nikakve koristi.

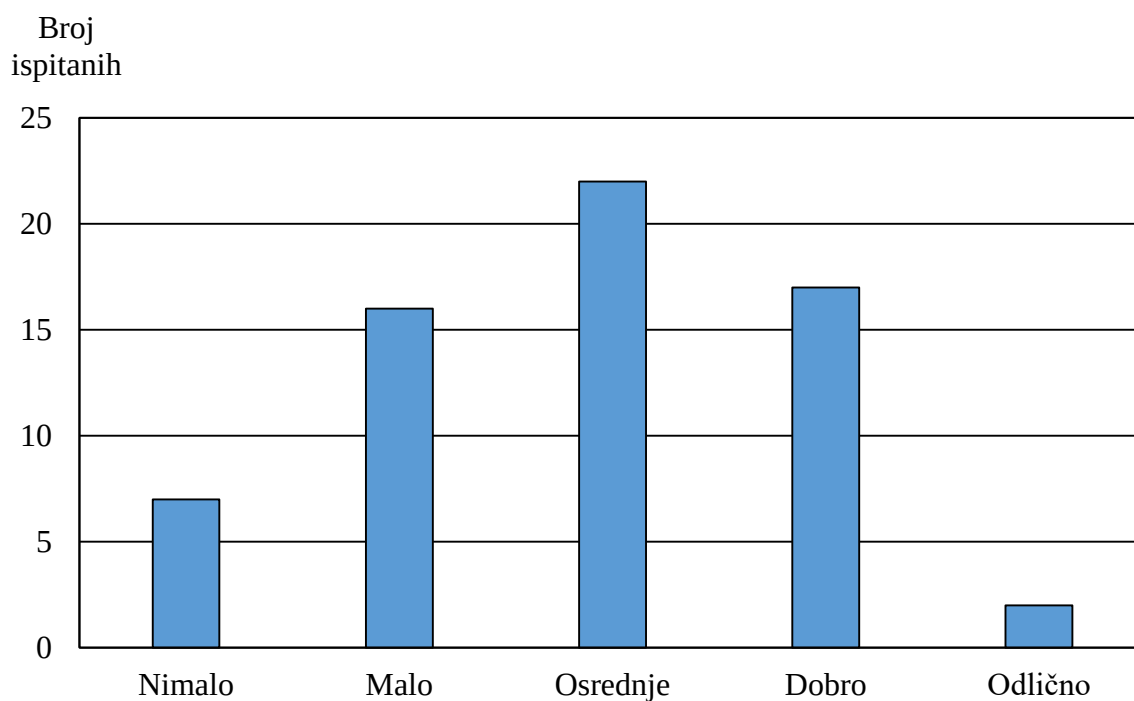
Idući segment ankete bila su pitanja koja su se odnosila na stavove o obrazovanju učenika s posebnim potrebama u redovitoj nastavi, posebno učenika s poremećajima autističnog spektra te o pomoći koja se pruža nastavnicima. Kroz odgovore na ta pitanja željelo se vidjeti koliko su nastavnici upućeni u probleme s kojima se susreću ili s kojima će se susresti te kakva bi im pomoć dobro došla ukoliko se jednog dana nađu u situaciji rada s učenicima s autizmom.



Sl. 6. Broj ispitanih prema stavu o obrazovanju djece s posebnim potrebama unutar redovite nastave



Sl. 7. Broj ispitanih prema stavu da se djeca s poremećajima iz autističnog spektra trebaju obrazovati u redovitoj nastavi



Sl. 8. Broj ispitanih prema poznavanju dijagnoza iz autističnog spektra („Koliko ste upoznati s dijagnozama autističnog spektra i uključenosti takvih učenika u redovitu nastavu?“)

Zanimljivo je da jedanaestero ispitanih dijeli mišljenje kako se ne trebaju sva djeca obrazovati u redovitoj nastavi, a čak njih 27 nije sigurno bi li sva djeca trebala imati pravo na redovito obrazovanje (sl. 6). Također, zanimljiv je i podatak da od 26 ispitanih koji

smatraju da je redovito obrazovanje pravo sve djece niti jedna osoba nije starija od 40 godina. Ta činjenica nam s druge strane ukazuje na to da problem obrazovanja djece s posebnim potrebama ipak ima svjetlu budućnost s obzirom da većina mlađih nastavnika i studenata ipak ima želju i volju za radom i pomoći svoj djeci. Kada je riječ redovitom obrazovanju učenika s autizmom, broj ispitanih koji smatra da bi se oni trebali obrazovati u redovitoj nastavi je manji u odnosu na djecu s posebnim potrebama, a broj onih koji smatraju suprotno, raste (sl. 7). Razlog tome vjerojatno leži u nedovoljnoj informiranosti o autizmu. Kada se radi o učenicima s autizmom, iz rezultata ankete vidljivo je da o samim poremećajima i uključenosti takvih učenika u nastavu malo ljudi zna jako puno, vrlo malo gotovo ništa, dok većina ipak zna osnove (sl. 8). Naravno iz toga možemo zaključiti da i tu ima mjesta za pomak kako bi u budućnosti svi bili bolje upoznati s poremećajima i kvalitetnije pomogli u inkluziji takve djece.

Prema rezultatima ankete, gotovo svi nastavnici koji rade su se u svome dosadašnjem radu susretali s djecom s posebnim potrebama, čak njih 37 od 42. Što se studenata tiče, s obzirom na ne tako mnogo sati metodičke prakse, njih 10 od 22 se nije imalo priliku susresti s takvom djecom u svome kratkome radu. Iz priloženog, očito je da će se i u budućnosti svi studenti susresti s djecom s posebnim potrebama te da je obrazovanje o načinima i metodama rada s takvom djecom izuzetno potrebno.

Kada pak govorimo o stručnoj pomoći nastavnicima u radu s učenicima s autizmom, svi se ispitanici slažu da bi škola trebala osigurati takvu pomoć, i prije susreta s takvim učenicima, i za vrijeme, a i nakon što su se već susreli s takvim učenicima u svome radu. Uz takvu pomoć stručnjaka, nastavnici bi mogli doznati više o odgovarajućim pristupima i metodama koje su korisne kod takve djece, a koje pak nisu učinkovite. Isto tako, kada govorimo o pomoći nastavnicima, vrlo je važno i pitanje pomoćnika/asistenata u nastavi. S obzirom da je na to pitanje u anketi bilo moguće dati više odgovora, ne možemo govoriti o točnom broju onih koji podržavaju korištenje asistenata u nastavi i onih koji su protiv toga. Međutim, iz odgovora možemo naslutiti da se ipak mnogi slažu da je pomoć asistenata dobra i korisna, a neki čak ne bi mogli ni raditi bez pomoći asistenata. Vrlo je malo onih koji smatraju da su asistenti nepotrebni ili da su pak trošak državi, a neki smatraju da su dobra pomoć, ali da ih ipak treba više obrazovati.

Zaključno, nastavnici geografije vrlo su dobro stručno obrazovani za nastavni rad, ali ipak još nedovoljno sigurni u svoja znanja i mogućnosti rada s djecom s posebnim potrebama. Napredak je vidljiv kod mlađih generacija koje su prilikom studiranja imale mogućnosti slušanja predmeta za rad s djecom s posebnim potrebama, a i u njihovim stavovima o

obrazovanju takve djece. Također, većina se slaže kako je dobro imati pomoć asistenta u nastavi, a i da bi škola trebala osigurati stručnu pomoć nastavniku za pripremu i za rad s djecom s autizmom. Ipak, rezultati ankete djelomično su opovrgnuli na početku postavljenu hipotezu o tome da većina nastavnika smatra da djeca s posebnim potrebama ne treba obrazovati u redovitoj nastavi, ali kada je riječ o djeci s autizmom tu su nastavnici još uvijek oprezniji i nisu toliko sigurni u to.

6.2. Praćenje rada s učenicima s autizmom

Sa svrhom boljeg upoznavanja rada s učenicima s autizmom obavljena su dva intervjua s nastavnicama geografije jedne osnovne škole na području Velike Gorice te su odrađena dva opservacijska sata geografije u razredima s učenicima s poremećajima iz autističnog spektra. S obzirom na delikatnost bolesti i na malodobnost učenika, njihova imena neće biti spominjana. Isto tako, radi zaštite identiteta i primjene etičkih načela u istraživanju obrazovanja, imena kolegica nastavnica geografije neće biti iznesena.

Intervjuiranjem nastavnica (Prilog 3) željelo se dobiti uvid u njihovu uključenost u rad s učenicima s autizmom, u njihovu pripremu za rad, prijašnja iskustva, ali i trenutačno iskustvo. Kroz intervju se ispitala i povezanost učenika s drugim učenicima iz razreda, odnosno njegova socijalna interakcija. Također, cilj je bio utvrditi i spremnost škole i stručne službe na pomoć nastavnicima, ali i povezanost škole s Centrom za autizam iz Zagreba.

Prilikom neposrednog promatranja, obraćena je pozornost na aktivnosti učenika, uključenost u nastavu, samostalno započinjanje interakcije s drugim učenicima i nastavnicom te komunikacijske vještine.

6.2.1. I. slučaj

Prvi slučaj koji se razmatrao bio je učenik 5. razreda. Praćen je sat na kojem se izvodila nastavna jedinica „Prašumska i savanska klima“, koji se odvijao kao peti sat u jutarnjoj smjeni. Učenik ima asistenticu, ali ona sjedi odvojeno od njega, a on u prvoj klupi do vrata s drugim učenicom.

Prilikom ponavljanja nastavnih sadržaja učenik je bio u potpunosti neaktivan, zamišljen i mislima odsutan sa sata. Dapače, učenik je uvjeren da trebaju imati sat razredne zajednice, a ne geografiju. Nastavnica primjećuje da je učenik u potpunosti odsutan pa ga svojim pitanjima pokušava usmjeriti na sat. Iako je uglavnom nezainteresiran za nastavu, u jednom trenutku učenik se javlja za riječ jer je prepoznao fotografiju na prezentaciji. Cijeli sat koristi engleske riječi i rečenice, na primjer, govori učiteljici da uspori, žali se da želi kući. Kako se sat bliži kraju, sve je nemirniji pa ga asistentica umiruje. Jedina interakcija učenika s kojim sjedi je ta da ga umiruje i govori mu kako će brzo ići kući. Njegova nezainteresiranost i

neuključenost se posebno primijetila prilikom odgovora jednog učenika koji je sve druge nasmijao, a učenik s autizmom to nije ni primijetio. Ako nastavnica želi da joj on nešto odgovori, mora postavljati potpitanja i vraćati se na osnove. Zaključno, u jednom nastavnom satu primijećena je odsutnost učenika s autizmom, njegova izoliranost od interakcija s ostalim učenicima, smanjena fina motorika (vrlo sporo prepisuje), te izuzetno zanimanje za određeno područje (engleski jezik).

Nastavnica geografije u razgovoru je rekla kako se često susretala s djecom s posebnim potrebama u svome radu, ali s djecom s poremećajima autističnog spektra vrlo rijetko. U svome radu vodila se svojim osobnim iskustvom jer i sama kod kuće ima dijete s autizmom. Najbitnije za nju bilo je što bolje upoznati učenika, vidjeti kako učenik funkcionira, a tek onda procijeniti kako raditi u razredu s tim učenikom. S obzirom da i sama ima dijete s autizmom, ona je bila upoznata s dijagnozama autističnih poremećaja pa joj je to uvelike olakšalo rad s učenikom kojeg je imala u svome razredu. U pristupu radu s takvim učenicima smatra da se treba dobro pripremiti upravo sa znanjem o poremećajima kako bi se znalo što uopće možete očekivati od djeteta i njegovog rada. Također, vrlo je važno i shvatiti kako je svako dijete s autizmom različito i jednaki pristupi neće odgovarati svima, ali neke osnove su korisne pri funkcioniranju s takvim učenikom. Smatra da je doista važno provjeriti je li učenik dobro čuo i shvatio uputu za rad, da ne treba reagirati na njihove rituale, odnosno ponavljajuća ponašanja i na to naviknuti i druge učenike u razredu.

Za posebnosti rada s učenikom s autizmom, nastavnica je ponovila kako to ovisi o svakom učeniku ponaosob. Ipak, kaže da iz iskustva imaju problema sa zaboravljanjem te da često mora ponavljati osnove kako bi se moglo raditi dalje te da je u tom smislu geografija problematična jer već naučeni pojmovi se teško prizivaju iz dugoročnog pamćenja i povezuju s novim nastavnim sadržajima. Ističe i to da su u većini slučajeva učenici s autizmom vizualni tipovi pa im iz tog razloga geografija može biti zanimljivija od ostalih predmeta ukoliko nastavnik koristi veći broj vizualnih nastavnih sredstava i planira aktivnosti u kojima se primjenjuju strategije vizualizacije. Više kognitivne razine poput uopćavanja ili sinteze vrlo su teško ostvariva s učenikom s autizmom iz gore navedenog razloga, posebice zbog težeg upamćivanja osnovnih pojmova. Način vrednovanja njegovog rada isti je kao i kod drugih učenika, sastoji se od pisane provjere, usmene i kartografske pismenosti, ali uz uvažavanje posebnosti učenika s autizmom. Primjerice, ukoliko je moguće izbjegava se provjeravanje zadnje nastavne sate u danu ili na kraju školske godine, ne ispituje učenika ukoliko primjećuje da nešto nije u redu s njime i da se ponaša drugačije od uobičajenog. Isto tako, usmeno ispitivanje mu se najavljuje unaprijed u dogovoru s

asistentom i sadrži manje cjeline nego što je to uobičajeno. Prilikom usmenog odgovaranja nastavnica više puta provjeri je li učenik razumio pitanje, daje mu više vremena za odgovore, a pisani ispit sastoji se od manjeg broja pitanja nego kod ostalih učenika.

Socijalna interakcija i uz to vezana i integracija u socijalno okruženje, bila je jedno od važnijih pitanja tijekom praćenja učenika i intervjuiranja nastavnice. Nastavnica ukazuje na to kako je učenik s autizmom uglavnom „u svom filmu“, dosta je usmjeren na asistenticu i ne pripada niti jednoj grupi u razredu. Ne sudjeluje u međusobnoj komunikaciji učenika u razredu i nije sigurna da bi se mogao u nju samostalno uključiti jer ni na satu razredne zajednice umjesto komunikacije s njom i učenicima, on radije crta. Najznačajnija interakcija s drugim učenicima mu je igranje „lovice“, ali pritom mu je svejedno tko će igrati. Zanimljivo je kako vrlo otvoreno piše o tome kako je zaljubljen u jednu učenicu iz razreda i govori kako će ju jednoga dana oženiti, ali da prije toga mora imati 30 godina. Svaka njegova drugačija reakcija izaziva čuđenje ostalih učenika, a on toga nije svjestan. Posebno se tome čude učenici koji su tek od petog razreda zajedno s njim. Nastavnica smatra da unatoč svemu tome postoji djelomična integracija u sustav jer da nas svaki slučaj uči kako sustav funkcionira, što treba napraviti, kako to napraviti, a da sama uključenost u komunikaciju i interakciju s vršnjacima uvijek ovisi od djeteta do djeteta. Za nju bi jedno od mogućih rješenja bilo postojanje učenika u razredu koji bi bio privrženiji učeniku s autizmom, koji bi mu pomagao i poticao ga na suradnju s drugim učenicima. Takvom suradnjom s drugim učenikom, učenik s autizmom proširio bi svoj krug poznatih, sigurnih ljudi s kojima se ostvaruje bolja komunikacija i interakcija.

Kad je pak u pitanju uključenost stručne službe, nastavnica kaže da je stručna služba uvijek otvorena za suradnju, ali ističe da je problem što je prisutno sve više djece s posebnim potrebama koje onda opterećuju rad stručne službe. O suradnji škole i Centra za autizam, nastavnica ne zna ništa te se iz toga da zaključiti da ona vjerojatno ne postoji. Roditelji drugih učenika bili su upoznati s učenikovim poremećajem u prve četiri godine obrazovanja, a od kada je učenik u petom razredu roditelji drugih učenika još nisu službeno upoznati s učenikovim poremećajem. Naravno, teško je roditeljima učenika javno progovoriti o problemima s kojima se susreću sa svojim djetetom te se o tom pitanju još nije raspravljalo na roditeljskim sastancima.

6.2.2. II. Slučaj

Drugi učenik koji je promatran bio je učenik sedmog razreda. Praćena je nastavna jedinica „Promet u gradu“ na nastavnom satu koji je održan kao prvi sat u jutarnjoj smjeni.

Učenik također sjedi u prvoj klupi do vrata s drugim učenikom, ali ovoga puta asistentica sjedi odmah do njega.

U početku sata učenik djeluje nezainteresirano, ali nakon nekog vremena uključuje se u nastavu i sudjeluje u raspravi. Iako daje netočan odgovor na pitanje nastavnice, drugi učenici u razredu ne rugaju mu se, a on se ispravlja uz pomoć nastavnice. Uglavnom se učenik ne javlja sam nego ga nastavnica proziva kako bi ga uključila u nastavu, jednom prilikom analizirao je fotografiju iz udžbenika poprilično vješto. Nastavnica pitanja viših kognitivnih razina postavlja drugim učenicima jer zna da od učenika s autizmom nažalost ne može očekivati takvo znanje, a prilikom prepisivanja plana školske ploče učenik ne može istovremeno pratiti demonstraciju na zidnoj karti na kojoj nastavnica pokazuje određene gradove. Kako se sat bliži kraju, učenik gubi koncentraciju pa ga asistentica dodatno usmjerava na rad. Također, u jednom trenutku učenica drugog razreda slučajno je ušla u krivi razred, a na to jedino učenik s autizmom nije reagirao (nije ju ni primijetio).

U razgovoru s nastavnicom ponovno je konstatirano da se često susreće s djecom s posebnim potrebama, ali ovo joj je prvi slučaj autizma. Prije dolaska u peti razred, učenik je dolazio kod svih predmetnih nastavnika na dva školska sata na upoznavanje s njima i predmetom i davao svoj dojam o njima (za geografiju je rekao da mu se sviđa). Nastavnica je prije susreta s učenikom dodatno proučavala literaturu o dijagnozi autističnog spektra, surađivala s učiteljicom razredne nastave kako bi ju ona uputila u mogućnosti i nedostatke učenika s autizmom te sa stručnom službom kako bi joj pomogli što više mogu. Dodatno uz to, Poliklinika Suvag je održala radionicu o djeci s autizmom, ali suradnja s Centrom za autizam ne postoji, barem ne prema saznanjima nastavnice. Roditelji ne surađuju posebno s nastavnicom geografije iako kaže da je jednom imala potrebu posavjetovati se s roditeljima i da su oni vrlo rado to i učinili. Isto tako, svi učenici iz razreda i njihovi roditelji su upoznati sa situacijom jer su svi bili dio istog razreda od početka školovanja.

Učenik sudjeluje u redovitoj nastavi prema individualiziranom pristupu. Usmeno ispitivanje mu se najavljuje te ukoliko nije siguran, asistentica to najavljuje i odgovaranje se odgađa za idući sat. Na karti ga se ispituju samo konkretne i osnovne činjenice jer za dublje analize učenik nije sposoban (barem se do sad nije pokazao takvim). Kriterij ocjenjivanje je, kako kaže nastavnica, blaži, i naglašava da je učenik začudo bolji prilikom usmene provjere znanja i vještina nego prilikom pisane provjere. Ističe i kako mu tijekom usmene provjere znanja i vještina treba dati više vremena i postavljati što konkretnija pitanja.

Najvažnije pitanje, ono o socijalnoj integraciji učenika s autizmom i u ovom slučaju daleko je od očekivane, odnosno željene, razine. Naime, učenik je već sedam godina s istim

učenicima u razredu, nema izrazitog prijatelja, uglavnom je sam ili s asistenticom. Ne druži se s drugom djecom za vrijeme školskih odmora, a ni kod kuće. Nastavnica smatra da nije u potpunosti uključen u redovitu nastavu, da iako je prema njemu program individualiziran, on zapravo nema konkretnog napretka baš u tom najvažnijem segmentu, segmentu komunikacije i interakcije. Ističe kako u tome nastavnik geografije malo može pomoći jer dijete vidi svega dva sata tjedno i iako u svom radu može tražiti angažiranost svih drugih učenika i raditi na interakciji učenika s autizmom, ako on to ne radi učestalo, vještina će se teško steći.

Zaključeno je da unatoč uključenosti učenika u redovitu nastavu, oni ne ostvaruju veliki napredak u vještinama komuniciranja s drugima i socijalnoj interakciji. To kao najvažnije pitanje procesa odgoja i obrazovanja, svih pojedinaca pa tako i djece s autizmom, predstavlja veliki problem jer oni neće izaći iz sustava obrazovanja bogatiji za nove vještine i sposobnosti koje bi im trebale omogućiti normalniji i kvalitetniji život u nastavku. Iz tog razloga vrlo je važno posebnu pažnju posvetiti pristupu u radu s takvim učenicima, ne samo na satovima geografije nego i općenito. Individualizacija programa učenika ne smije se svoditi samo na prilagodbu pisanih provjera, ili najavljivanje usmenih provjera, već ona mora ulaziti dublje u problem, tražiti što veću angažiranost i učenika s autizmom i svih drugih učenika kako bi se njemu pomoglo u socijalnoj integraciji.

7. Inkluzivno obrazovanje učenika s autizmom

Budući da Državni pedagoški standard (NN 63/08) svu djecu s poremećajima iz autističnog spektra definira kao djecu s autizmom, a i zbog jednostavnosti, u nastavku rada koristit će se termin autizam za cijelu skupinu poremećaja autističnog spektra.

Autizam je razvojni poremećaj i svaki osnovni poremećaj neće imati jednak utjecaj na razvojni ishod u isključivo jednom području. I kad možemo identificirati osnovnu nesposobnost u autizmu, rezultat nije samo u granicama deficita nego u različitom načinju učenja i razmišljanja, *autističnom načinu* (Polwell i Jordan, 1997). Upravo iz tog razloga, osnovno polazište za obrazovanje osoba s autizmom temelji se na razumijevanju i uvažavanju načina na koji takve osobe misle i uče. U pokušaju interakcije s njima, mi se moramo prilagoditi *njihovom svijetu* koliko god možemo kako bismo istovremeno postigli što bolje razumijevanje autizma i potrebe osoba s autizmom, a s druge strane ih osposobili za život u *neautističnom* svijetu. Niska razina socijalne interakcije, često rezultat i niskog intelektualnog i adaptacijskog funkcioniranja, posebno je važna prilikom utvrđivanja kognitivnog razvoja i sagledavanja kvalitete socijalne interakcije. Određivanje psihološko-obrazovnog profila djeteta, dakle utvrđivanje njegovih potreba i mogućnosti, predstavlja temelj za individualizirani obrazovno-rehabilitacijski program (Škrinjar, 2001).

Prilikom integracije djece s autizmom u redovitu nastavu, često se misli kako im to ne pomaže jer oni vole biti sami i ne trebaju društvo. Međutim, autistične osobe vole biti u društvu, ali gotovo uvijek kada je to društvo na koje su navikli (Tenšek, 2010). Također, izrazit je i problem prilaženja nepoznatim osobama. Zato djeci s autizmom treba vremena da se prilagode novom društvu koje zateknu u školi, odnosno razredu i nikako ih se ne smije požurivati i prisiljavati da se društvo u kojem ostvaruju socijalnu interakciju raste i bude brojnije.

Djelotvorni programi za učenike s autizmom obuhvaćaju procjenu razumijevanja komunikacije i intervenciju. Uključuju procjenu patologa govora i jezika i neformalnu razrednu opservaciju i evaluaciju. Takva procjena služi za utvrđivanje ciljeva, zadataka i strategija pomoću kojih se razvijaju receptivni govor i vještine izražavanja. Naglasak u obrazovanju mora biti na obraćanju pažnje, oponašanju, razumijevanju i upotrebi govora pri djelovanju i socijalnoj interakciji (Tot, 2008).

Dijete s autizmom možemo uključiti u redovni školski sustav ako su zadovoljeni potrebni uvjeti i omogućene specifične metode prilagođene potrebama baš tog djeteta te ako stupanj poremećaja dopušta neometani odgojno-obrazovni proces (Radetić-Paić, 2013).

S ciljem da se pomogne učiteljima nastave geografije, ali i drugih nastavnih predmeta, u osnovnoj školi, u nastavku rada predočit će se osnovne karakteristike autistične djece koje bi svaki učitelj trebao prepoznati i znati se s njima nositi. U nastavku rada iznijet će se metodičke smjernice i prilagodbe radu koje bi trebale omogućiti što kvalitetniji proces odgoja i obrazovanja autistične djece te njihovu integraciju u obrazovni sustav.

Za početak bitno je istaknuti kako ni jedna metoda poučavanja ne može biti jednako djelotvorna za svako dijete, a isto tako ni za svako dijete s autizmom. Proces odgoja i obrazovanja trebao bi, u što je moguće većoj mjeri, biti prilagođen svakom pojedincu. Nužno je i iskušavati i primjenjivati nove strategije i metode zbog toga što se potrebe i mogućnosti djeteta mijenjaju tijekom vremena. Za prihvaćanje djeteta s autizmom u redovitu nastavu potrebno je da svi djelatnici škole, a i sam prostor škole budu upoznati i pripremljeni za prihvaćanje i razumijevanje djeteta s autizmom. Isto tako, odgojno-obrazovnom osoblju, a i roditeljima treba omogućiti dodatnu specifičnu stručnu podršku. Dijete treba što bolje upoznati, podržavati ga i usmjeriti se na njegove jake strane i interese, te razvijati darovitost koja vrlo vjerojatno postoji.

Individualizirani program treba dobro pripremiti te omogućiti podršku asistenta u nastavi. Nastavni sadržaj potrebno je prilagoditi dobi i mogućnostima djeteta, izbjegavati dugačko nizanje usmenih informacija, koristiti što konkretnije primjere i primjenjivati metode promišljenih pokušaja, tj. poticanja. Dijete treba poticati na samostalan trud, upoznavati s nepoznatim zadacima u poznatom okruženju te pritom isticati ono najbitnije u nastavnom sadržaju. Prilikom ispitivanja treba obratiti pažnju na tempiranje i sam proces ispitivanja jer djeci s autizmom treba više vremena za odgovor (Radetić-Paić, 2013).

Rad je potrebno usmjeriti na usvajanje funkcionalnih i praktičnih znanja i vještina te djelovati na podizanju razine socijalne kompetencije i prihvatljivih oblika ponašanja. Dakle, važno je dati prednost poticanju komunikacijskih i socijalizacijskih sposobnosti, a manje usvajanju znanja. Posebno obratiti pažnju na to da dijete ne može, i ne mora, usvojiti sve nastavne sadržaje svih nastavnih predmeta. Pokazalo se kako djeca s autizmom imaju bolje razvijeno vizualno učenje te je iz tog razloga važno poučavati uz upotrebu slikovne podrške, odnosno pružati vizualno-kognitivnu podršku u strukturiranju prostora, vremena, socijalnih odnosa i samog procesa učenja i poučavanja. Provjeravanje i ocjenjivanje treba biti usmjereno na evaluaciju razvoja socijalizacije, komunikacije i promjene određenih oblika ponašanja, a za područja u kojima dijete ima teškoće mogu se koristiti alternativna sredstva i metode (npr. pismeni umjesto usmenog ispita). Također, u suradnji sa specijaliziranim ustanovama moguće je organizirati produženi stručni program sa specifičnim oblicima podrške,

u koji bi trebalo uključiti dijete s autizmom (Grupa autora, 2006, preuzeto iz Radetić-Paić, 2013, 101).

Učenici s autizmom vole rutinu, red i raspored. Takvo ozračje potrebno mu je stvoriti u školi i razredu. Rutine mu daju sigurnost i otklanjaju stres. Na primjer, u razredu može sjediti na istom mjestu, koristiti mjesto u učionici ili izvan nje kao mjesto relaksacije i smirivanja. Isto tako, sredstva za rad trebaju biti organizirana ispred učenika te posebno za njega jer često mogu biti uznemirena prilikom dijeljenja stvari.

S obzirom da je govor učenika s autizmom često monoton, bez modulacija, vrlo je koncizan, osim o temama koje ih zanimaju, i pristup razgovoru s njima mora biti takav. Pitanja koja postavljamo moraju biti što jasnija i direktnija, treba izbjegavati prenesena značenja i dugačke rečenice. Učenici s autizmom često upadaju u riječ, ne znaju kada i kako započeti ili završiti govor te stoga treba cijeli razred uputiti u to, dati pravila ponašanja za druge, a posebno za učenika s autizmom. Naravno, ne smije se učeniku s autizmom dopuštati kršenje pravila, ali njihova primjena mora biti manje dosljedna nego kod drugih učenika.

Ako učenik ima problema s motorikom, posebice prilikom pisanja, ne treba od njega očekivati da prepíše sve što je zadano. Naravno, ne treba ga u potpunosti osloboditi pisanja jer nam je cilj razvijati sve njegove sposobnosti i vještine, pa tako i pisanje u najvećoj mogućoj mjeri. Bilo bi dobro, ostaviti mu više vremena za pisanje ili smanjiti količinu teksta. Vrlo često učenik s autizmom ima poseban interes za vrlo usku problematiku, koju će istraživati s oduševljenjem i o njoj izuzetno puno znati. To proučavanje čini ga sretnim i sigurnim. Ako postoji tema koja učenika zanima, a na bilo koji način je povezana s nastavnim sadržajem, učeniku treba dati mogućnost izrade projekta i predstavljanja istoga drugim učenicima u razredu. Na taj način potičemo njegov samostalni rad, a prilikom prezentacije potičemo komunikaciju i socijalnu interakciju. Prilikom izrade, nastavnik mora voditi učenika i pomagati mu svojim savjetima, te se posebno posvetiti prezentacijskim vještinama i pomoći u prezentiranju. Druge učenike također treba uputiti u sadržaj i pripremiti za prezentaciju, potičući njihovu aktivnu suradnju te razumijevanje za govor i komunikacijske vještine učenika s autizmom.

Učenik s autizmom snažno osjeća da su njegove ideje prave te ima poteškoće pri razumijevanju gledišta druge osobe. Također, nakon nekog vremena naporne su mu grupne situacije i ima potrebu za mirom. Iz tog razloga rad u skupini može biti težak za osobu s autizmom, a i njegovu okolinu. Međutim, s ciljem poboljšanja socijalne interakcije i komunikacije treba poticati rad u skupini.

7.1. Priprema nastavnika

Generalno govoreći, ciljevi obrazovanja djece s autizmom, uz kognitivne i akademske, su razvoj govora i komunikacije i, povezano s time, razvoj odgovarajućih obrazaca društvenih ponašanja. Učenici s autizmom možda neće naučiti odgovarajuće obrasce ponašanja za različite situacije onom brzinom i jednostavnošću kao što to čine učenici uobičajenog razvoja. Važno je napomenuti kako s učenjem treba započeti od najranije dobi. U početku treba učiti učenika kako da promatra i imitira ponašanja drugih, na taj način će se pripremiti za učenje izvan kontrolirane okoline. Nastavnici učenika s autizmom imaju važnu ulogu u razvoju djeteta, kako u školi tako i kod kuće, odnosno u društvu. Uz kvalitetnu suradnju s roditeljima i drugim stručnjacima, koja se mora temeljiti na čestim izvješćima o napretku i problemi s kojima se učenik suočava, škola bi trebala postati mjesto na kojem se učenik osjeća sigurno kako bi se ciljevi što lakše i kvalitetnije ostvarili. Roditeljska zapažanja kod kuće mogu se primijeniti i u razredu, a također roditeljski savjeti trebali bi pomoći učitelju u njegovom radu (An Educators Guide to Autism, 2015).

U vodiču za stručno usavršavanje nastavnika za rad s učenicima s autizmom (An Educators Guide to Autism, 2015) unaveden je plan u šest koraka, koji bi kroz detaljan i pomno izrađen plan trebao pomoći svakoj osobi koja se nađe u situaciji poučavanja učenika s autizmom.

1. KORAK: OBRAZOVANJE NASTAVNIKA

Kao osoba odgovorna za odgoj i obrazovanje svih svojih učenika, pa tako i učenika s autizmom, nastavnik mora biti upoznat s dijagnozom autizma i karakteristikama poremećaja, posebno s drugačijim ponašanjem i reakcijama učenika s autizmom. Kada učenik s autizmom ne odgovori na postavljeno pitanje ili reagira neprilično situaciji, to nije iz razloga jer ono to želi ili zato jer želi privući pažnju na sebe ili potrošiti vrijeme. Takva ponašanja uzrokovana su poremećajem koji imaju te oni mogu imati problema s interpretacijom govora i izražavanjem svojih potreba na društveno prihvatljiv način. Vrlo je važno stvoriti ugodno okruženje za učenike s autizmom kako bi mogli značajno pridonijeti u procesu odgoja i obrazovanja. Učenje o karakteristikama autizma i posebnosti baš određenog učenika s autizmom pomoći će nastavniku u efektivnom upravljanju razredom i poučavanju takvog učenika. O karakteristikama poremećaja učenika najbolje je porazgovarati s roditeljima jer su oni od rođenja uključeni u njegov odgoj i suočavaju se s teškoćama i različitostima odgoja takvog djeteta. Nastavnikovo učenje o autizmu razvijat će se tijekom godina kroz suradnju s roditeljima i razvojem učenika, a znanje o autizmu i naučene vještine

upravljanja procesom poučavanja kod takve djece imat će veliki utjecaj na cjelokupni proces odgoja i obrazovanja. Važno je zadržati otvoren stav prema novim spoznajama o autizmu i učeniku, surađivati s roditeljima i školskim timom te iskušavati nove metode i načine rada kako bi se pronašli oni optimalni i pomogli nastavniku u budućem radu.

2. KORAK: POVEZIVANJE S RODITELJIMA

U radu s učenicima s autizmom, vrlo je važna međusobna suradnja roditelja i nastavnika. Oni su prvi i najbolji izvor informacija o učeniku i osobitostima poremećaja kod njega, ponašanjima i dnevnim rutinama. Idealno bi bilo kada bi se svaki nastavnik mogao sastati s roditeljima i prije nego što uopće krene raditi s takvim učenikom, ali u realnosti to nije tako. Prvi korak u suradnji s roditeljima zasigurno mora biti identificiranje nedostataka učenika, ali i njegovih jakih strana. Također, roditelji mogu uputiti nastavnika u modifikacije učionice koje bi se mogle napraviti kako bi se dijete što bolje osjećalo i kako bi se ostvario što veći potencijal učenika. Naravno, uz uzajamno povjerenje treba postaviti i realna očekivanja tijekom godine kako bi se unaprijed znalo što se može očekivati, a što ne. Stvaranje povjerenja između nastavnika i roditelja učenika s autizmom izuzetno je važno za proces odgoja i obrazovanja takvog učenika. Sastanci o napretku učenika trebali bi biti što češći, primjerice jednom mjesečno kako bi se diskutiralo o napretku učenika, ali i problemima koje učenik ima. Prilikom razmjene informacija uvijek treba dati povratnu informaciju o postignućima učenika. Također i roditelji bi trebali iznijeti svoje mišljenje o napretku svog djeteta i promjenama koje su vidljive kod kuće, a i o radu nastavnika te iznijeti svoje prijedloge za promjene. Poželjan je bilo kakav vid razmjene informacija, od sastanaka, preko telefonskih poziva pa do razmjene elektroničke pošte. Povjerljiv odnos i otvorena komunikacija s roditeljima stvaraju čvrstu osnovu za kvalitetan proces odgoja i obrazovanja učenika s autizmom. Pritom, nastavnik mora biti svjestan da su roditelji u prošlosti doživjeli negativna iskustva s drugim nastavnicima ili školama te im iz tog razloga treba odmah ukazati na svoj način rada. Svojim trudom i učestalom komunikacijom s roditeljima s povratnim informacijama o napretku učenika, nastavnik će s roditeljima učvrstiti odnos i na taj način sklopiti partnerstvo u odgoju i obrazovanju učenika s autizmom.

3. KORAK: PRIPREMA UČIONICE

Nakon što se nastavnik upozna s karakteristikama učenika s autizmom, s faktorima koji mogu uzrokovati neželjena ponašanja i s onima koji pomažu u interakciji s takvim učenikom, može to iskoristiti u pripremi učionice (ako se nastava održava kabinetski). Učionicu može pripremiti prema potrebama učenika s autizmom, naravno koliko to dopuštaju sredstva. Dobro je osigurati „sigurno mjesto“ na kojem se učenik može odmoriti i pribrati u slučaju nekog neočekivanog podražaja koji će ga uznemiriti. Ometajuće faktore treba neutralizirati u najvećoj mogućoj mjeri kako bi bilo što manje kriznih situacija. Učionica treba biti organizirana, a učenika s autizmom treba s njome upoznati i prije kako bi znao što ga očekuje te ju minimalno mijenjati kako promjene ne bi uzrokovale stres kod učenika s autizmom.

4. KORAK: PRIPREMA OSTALIH UČENIKA

Često se misli kako učenici s autizmom nemaju mogućnost, želju i motivaciju za ostvarivanjem i održavanjem veza s drugim učenicima, ali to nije istina. Naravno, nema sumnje da učenici s autizmom imaju slabije razvijene sposobnosti komuniciranja i interakcije s drugim osobama koji im otežavaju stvaranje prijateljstava s učenicima uobičajenog razvoja. Međutim, uz primjerenu pomoć, učenici s autizmom mogu ostvariti bolju komunikaciju s drugim učenicima i stvoriti prijateljstva ugodna svima. Važno je ta nastavnik takvog učenika vjeruje da je učenik s autizmom u stanju razviti i očuvati prijateljske odnose s drugim učenicima te s drugim osobama. Vrlo važan zadatak nastavnika redovite nastave jest stvoriti socijalno okruženje u kojem postoje svakodnevne pozitivne interakcije između učenika s autizmom i drugih učenika. Najbolji način da se to ostvari jest upoznavanje učenika uobičajenog razvoja s poremećajem učenika s autizmom kako bi se povećala socijalna osvijestjenost svih učenika u razredu. Istraživanja pokazuju da učenici uobičajenog razvoja pokazuju bolje razumijevanje i prihvaćanje te pozitivna mišljenja o učeniku s autizmom ako su upoznata s problemom. Upoznavanje s poremećajem razjašnjava im pitanja na koja nisu imali odgovore, upoznaju bit problema i znaju kako tome pristupiti. Kada se učenike uputi u problem na njima razumljiv način, oni će lakše prihvatiti učenika kao drugačijeg i lakše će i njima biti pristupiti i ostvarivati kontakt s učenikom s autizmom. Nastavnik mora promovirati prihvaćanje svih različitosti, pa tako i učenika s autizmom, kao sastavnih dijelova razreda i društva općenito. Atmosfera u razredu ne smije biti omalovažavajuća,

ponižavajuća, ne smije se dopuštati vrijeđanje po bilo kakvim osnovama jer učenici s autizmom vrlo lako postaju žrtve s obzirom na činjenicu da im komunikacijske vještine nisu razvijene kao kod ostalih.

5. KORAK: RAZVOJ OBRAZOVNOG PROGRAMA

Jedan od važnijih koraka u obrazovanju učenika s autizmom je i pristup procesu odgoja i obrazovanja, odnosno program, tj. kurikulum. Važno je razviti program koji se temelji na procjeni učenikovih mogućnosti i ciljeva koji su ostvarivi. Individualizirani programi trebali bi biti kreirani od skupine stručnjaka, a ne samo nastavnika, te bi u njima trebalo iskoristiti učenikove prednosti, pritom ne izbjegavajući nedostatke već ih kroz gradirani proces polako umanjivati.

6. KORAK: UPRAVLJANJE PROBLEMIMA PONAŠANJA

Mnogo je uzročnika problematičnih ponašanja kod učenika s autizmom poput vrištanja, trčanja, promjena raspoloženja, ponekad čak i ozljeđivanja, a školska je okolina puna takvih iznenađujućih faktora. Također, kada ne znaju kako bi trebali reagirati u određenoj situaciji, učenici s autizmom često djeluju uplašeno i zbunjeno zbog takvih situacija pa reakcija bude neko od gore navedenih ponašanja. Čak i najmanja promjena dnevne rutine može uzrokovati neželjenu reakciju učenika s autizmom. Ono što nastavnik može učiniti kako bi spriječio ili barem smanjio učestalost takvih ponašanja jest pronaći uzroke ponašanja i ukloniti ih. Također, vrlo je bitno da nastavnik zna raspoznati ponašanja koja su uzrokovana poremećajem kojeg učenik ima od onih koja su svjesna i koja zahtijevaju disciplinske mjere. U raspoznavanju takvih ponašanja roditelji ponovno mogu biti od velike pomoći. Ključno je da nastavnik bude konzistentan u svojim odlukama i ponašanju kako bi učenik mogao shvatiti što se događa. Pažljivim praćenjem učenika s autizmom, nastavnik može razviti metode koje će pomoći u uklanjanju negativnih ponašanja, i pritom paziti da ne primjenjuje jednom naučenu metodu na sve učenike s autizmom s čvrstim uvjerenjem da će pomoći.

Kao što je svaki učenik s autizmom različit, tako su različiti i nastavnici, roditelji, školsko okruženje i za to svakom slučaju treba pristupiti zasebno, ne očekivati magične formule koje će nam otkriti kako i u kojem slučaju nešto napraviti. Važan je trud svakog nastavnika i unatoč izazovima, puno uloženog truda će rezultirati promjenama, ne samo u životu učenika

s autizmom, nego i svih drugih učenika koji razvijaju toleranciju i socijalnu osjetljivost. Od rada s učenicom s autizmom profitira i sam nastavnik. On svojim napornim radom uči sve više o djeci, njihovim ponašanjima i problemima te na taj način sam sebe unaprjeđuje, a može biti i dobar primjer i savjetnik kolegama koji se susreću sa sličnim problemima u svome radu.

7.2. Izrada individualnog plana odgoja i obrazovanja

Planiranje procesa odgoja i obrazovanja za učenika s autizmom složeno je jer se ti učenici razlikuju od učenika uobičajenog razvoja po načinu učenja, komunikacijskim vještinama i razvoju socijalnih vještina. Također, postoje i znatne razlike između pojedinaca s autizmom. Zbog toga programi moraju biti individualizirani i zasnovani na potrebama i sposobnostima svakog učenika pojedinačno. Prilikom planiranja važno je prepoznati način na koji autizam utječe na sposobnost procesuiranja informacija i komunikaciju učenika. Program rada može uključivati kombinaciju odgojno-obrazovnih aktivnosti redovitog plana i programa i aktivnosti koje se temelje na specifičnim ciljevima i zadacima za određenog pojedinca. Individualni plana odgoja i obrazovanja učenika s autizmom bi se trebao izrađivati suradnjom članova tima koji čine osobe koje su uključene u rad s učenicom, nastavnik, roditelji, ako je moguće sam učenik te specijalni učitelj, asistent u nastavi, školski psiholog i/ili defektolog. Potreba učenika s autizmom i pomoć koja je potrebna kako bi se zadovoljile te potrebe ponekad izlazi iz okvira propisanog sustava školovanja. Radi krajnje djelotvornosti i postizanja najboljih rezultata, tijekom svih djelovanja poželjan je suradnički pristup kako bi se učenicima pružila odgovarajuća podrška. Svrha je individualnog plana odgoja i obrazovanja učenika s autizmom usmjeravanje djelovanja nastavnika i pružanje informacija o oblicima promjena, prilagodbama, strategijama i pomoći koja će se primijeniti u funkciji podupiranja učenika (Tot, 2008).

Kako bi individualni plan odgoja i obrazovanja učenika s autizmom bio što djelotvorniji, mora uključivati:

1. osobne podatke i podatke o obrazovanju, uključujući procjene
2. informacije o jakim stranama i potrebama učenika
3. dugoročne ciljeve te kratkoročne ciljeve i zadatke – dugoročni ciljevi predstavljaju buduću viziju učenika kao odrasle osobe, a kratkoročni se mogu odnositi na redoviti plan i program ili se mogu utvrditi kao individualizirani ciljevi organizirani u različita razvojna područja (komunikacija, socijalizacija, oblici ponašanja, funkcionalne vještine za razvoj samostalnosti, kognitivne razina učenika)
4. prijelazne ciljeve i zadatke

5. pomoćna sredstva i strategije koje će pridonijeti ostvarivanju ciljeva i zadataka
6. način procjene i vrednovanja napretka učenika
7. utvrđivanje obveza koje se tiču provođenja specifičnih dijelova plana, s razinom podrške i izvršiteljem obveze
8. proces revizije i evaluacije plana, najmanje jednom godišnje.

Individualni plan odgoja i obrazovanja nije prikazivanje dnevnih obrazovnih aktivnosti učenika već je to opsežan plan, koji je podložan promjenama. S obzirom da učenik i nastavni razvijaju prsniji odnos te da dolazi do promjena u učenikovom pristupu i sposobnostima, potrebno je izvršavati reviziju individualno plana odgoja i obrazovanja radi pronalaženja učinkovitijeg programa rada nastavnika i učenika. Upravo je fleksibilnost nužna radi prilagođavanja promjenama u ponašanju učenika ili promjenama u vezi s njegovim potrebama. Važno je planirati prilagodbe rada, razrednog okruženja i upravljanja razredom kako bi se udovoljilo potrebama učenika te kako bi se učenika osposobilo za njegovo funkcioniranje u razredu. Ključna su razvojna područja učenika s autizmom komunikacija i socijalne vještine (Tot, 2008).

Izrada individualnog plana odgoja i obrazovanja učenika s autizmom je dugotrajan proces, a ne jednokratna aktivnost. Zahtjeva prikupljanje informacija o učeniku, razmjenu informacija i rasprave o učeniku između osoba koje su uključene u proces odgoja i obrazovanja tog učenika, utvrđivanje dugoročnih ciljeva, a i kratkoročnih koji će pomoći u ostvarenju dugoročnih te metode i strategije kojima će se to ostvarivati.

7.3. Metode učenja i poučavanja

Nakon što smo upoznali karakteristike poremećaja i zakonske obveze, važno je otkriti i djelotvorne odgojno-obrazovne metode. Te metode trebale bi nam koristiti u ublažavanju loših karakteristika i razvoju učenikovih potencijala u, za njega, obogaćenoj sredini. Za odgojno-obrazovni rad vrlo je važno napomenuti da je većini učenika s autizmom dominantan stil učenja vizualan i da imaju poteškoća s auditivnim procesuiranjem informacija. Iz tog razloga bi nastavnik trebao i predavanja i okolinu poduprijeti dodatnim vizualnim oblicima i metodama. Strukturiranje sadržaja, vremensko strukturiranje aktivnosti, dosljednost u zahtjevima i ponašanju, vizualna prezentacija sadržaja te nagrađivanje poželjnog ponašanja, učinkovite su tehnike u radu s autističnim učenicima. Također, bitno je da okolina nudi predvidljivost, dosljednost, smislenost, podršku i osnaživanje te istovremeno smanjuje anksioznost i temelji se na isticanju i njegovanju onih sposobnosti i osobina koje su smatrane pozitivnim i poželjnim kod autističnih učenika kako

bi oni što uspješnije svladali izazove obrazovanja (Smith Myles, 2005, preuzeto iz Penić, 2013).

Većina autora se slaže kako bi prilikom zadavanja rada upute trebale biti vrlo jasne, poželjno u više oblika, ne smije se ništa pretpostavljati i smatrati da će učenik s autizmom to sam shvatiti. Prilikom zadavanja zadatka treba naglasiti da se može početi s radom, a kada se bliži vrijeme za kraj rada, o tome treba obavijestiti učenika. Ukoliko učenika zadatak posebno zanima, omogućiti mu i nastavak rada na tom zadatku kako bi se osjećao bolje i veselije. Samostalan rad je rad koji se najčešće koristi kod učenika s autizmom jer im ne stvara osjećaj neugode, ali trebalo bi ga koristiti u manjoj mjeri i pokušavati postepeno razvijati rad u paru pa rad u skupini. Ako se učenika želi uključiti u rad u skupini, najbolje je da nastavnik odabere skupine ili barem skupinu u kojoj je učenik s autizmom i svakom članu mora biti jasna njegova uloga i da se niti jedan od učenika ne odnosi omalovažavajuće prema učeniku s autizmom. Jedan od najboljih oblika rada za učenike s autizmom zasigurno je rad na projektu. Kako učenici s autizmom često imaju izrazito zanimanje za određena područja, tako se istraživanju tog područja prihvate s velikom lakoćom i zainteresiranošću. Često uživaju u takvom radu i teško ih je zaustaviti da ne idu previše u detalje. Nastavnik bi se trebao ponašati na dosljedan način na svakom nastavnom satu, izbjegavati preopširan i neizravan govor, uvijek istaknuti bitno te koristiti kratke i jasne rečenice. Učenik s autizmom nastavnikove riječi shvaća doslovno i zato se ne bi trebali koristiti dvosmisleni izrazi, sarkazam i slično (Hudson, 2016).

Autorica Penić (2013) izdvojila je više različitih metoda koje pomažu autističnim učenicima, a te metode podijeljene su u dvanaest skupina za razne segmente razvoja učenika s autizmom.

Metode za poticanje socijalne interakcije

1) „Društvene priče“ i „Društveni stripovi“

Društvene priče i društveni stripovi su jedna od strategija za prepoznavanje specifičnih društvenih ponašanja koja istovremeno pomažu autističnim učenicima da pravilno reagiraju na određenu situaciju. Učeniku se interpretira prvenstveno verbalna situacija na vizualan način. Kroz slike, riječi i simbole prezentiraju se specifičnosti određene društvene situacije i mogući odgovori na njih. Također, učenik identificira što ljudi čine i govore, a mogu otkrivati i što ljudi misle. Takve metode koriste se za opisivanje ili prikazivanje tipičnih socijalnih situacija te se otkriva što znači čiji komentar i daju mogući odgovori.

2) Igranje uloga

Glumljenje raznih socijalnih situacija može biti vrlo efektivno u poučavanju učenika s autizmom. Mogu se pripremati slične situacije ili raščlanjivati već nastale socijalne situacije, a cilj je učenika poučiti kako pravilno reagirati i odgovoriti u kojoj situaciji ili da promisli gdje je krivo postupio u nekoj situaciji koja se već neuspješno odvila.

3) Socijalne kartice

Kao što učenicima s autizmom u svakodnevnom životu pomažu kartice s nazivima stvari, osoba ili dnevnim koracima, tako im i u obrazovanju mogu pomoći kartice sa zabilježenim socijalno poželjnim ponašanjima i kada ih primijeniti. Koriste se „Ja ću“ kartice. Takve kartice koriste „Ja“ izjave koje usmjeravaju ponašanje učenika kako bi određenu društvenu situaciju uspješno riješio. Izlažu i određene situacije pa služe učeniku kao podsjetnik kako bi trebao reagirati u toj situaciji. Kartice mogu sadržavati cjelokupnu situaciju s poželjnim oblicima odgovora na situaciju ili jednostavna pravila. Na primjer, „Kada me netko pozdravi, ja ću ... - se nasmiješiti, reći bok, mahnuti.“; ili „Neću upadati u riječ.“, „Kada nešto trebam dići ću ruku u zrak i strpljivo čekati.“ Korištenje „Ja ću“ kartica vodi do internalizacije određenih ponašanja u društvenim situacijama što dovodi do češćeg iskazivanja povoljnog ponašanja u određenoj situaciji.

4) Vršnjak mentor

Kada učenik s autizmom postaje svjestan svoje različitosti i doživljavati sve više neugodnih situacija, na njegovo ponašanje može utjecati i tzv. vršnjak mentor. Takav učenik pomaže učeniku s autizmom premostiti probleme, osigurava mu sigurnost, a može se razviti i prijateljski odnos koji je potrebno poticati. Na taj način će učenik s autizmom imati primjer sigurne veze i interakcije s vršnjacima i to će mu olakšati buduću interakciju s drugim učenicima. Naravno, druge učenike treba pripremiti na takve uloge, poticati toleranciju i želju kako ne bi osjećali odbojnost prema toj ulozi.

Metode za ispravljanje poteškoća u komunikaciji

Poteškoće u komunikaciji mogu se ispraviti jedino direktnim poučavanjem, učenjem pozdrava, razgovor o temama koje nisu u području visokog interesa učenika s autizmom, postavljanje pitanja o temama koje izabere sugovornik te zadržavanje na tim temama. Treba inzistirati na objašnjavanju i pokazivanju neverbalne komunikacije, tona glasa, osobnog prostora, držanja tijela, mimike i gesti. Učenika s autizmom treba poticati i da se verbalno izrazi u komunikaciji i igri s ostalim učenicima, u takvoj komunikaciji pomažu i „ja“ kartice (npr. „Ja sam na redu.“) koju uzima svaki sugovornik kada želi nešto reći. Osim kartica treba

koristiti i vježbe skretanja pažnje na sebe, podizanjem ruke kada se ima namjera govoriti ili prozivanja po imenu. Podučavanje vještina pripovijedanja, gdje se obuhvaća sve bitno, prepričavanja i povezivanja prošlog sa sadašnjim, iznimno je važno u razumijevanju uzročno-posljedičnih veza i razumijevanju teksta.

Metode za razumijevanje perspektive ostalih

Poteškoće u razumijevanju perspektiva drugih najčešće se rješavaju „igranjem uloga“ pomoću kojih se učeniku s autizmom prikazuje da drugi imaju drugačije mišljenje i viđenje određene situacije. Učenik s autizmom mora naučiti da njegovo djelovanje utječe na druge, te mu je potrebno vrlo jasno i precizno ukazati na to da može nekoga uvrijediti ili povrijediti svojim ponašanjem ili govorom. Također ga se mora naučiti da riječi mogu povrijediti za što je uputno koristiti filmove, crtane filmove, TV emisije i druge video zapise kako bi učenik dobio uvid u tuđi svijet i mišljenje na zabavan način.

Metode za otklanjanje poteškoća pri razumijevanju govora

Učeniku s autizmom treba se obraćati što sažetije i jasnije, a njemu ostaviti dovoljno vremena za odgovor prije ponavljanja pitanja. Učeniku se treba objasniti da može pokazati da mu je potrebno više vremena za razmišljanje kako bi sugovorniku potvrdio da je čuo pitanje i da razmišlja o njemu. Pokazivanje može biti verbalno ili neverbalno. Moramo biti svjesni činjenice da učenik s autizmom ne razumije preneseno značenje i figurativan govor te bismo mu takav govor trebali dodatno objašnjavati i vizualizirati ili u potpunosti izbjegavati ako ni dodatno pojašnjavanje ne uzrokuje reakciju kod učenika.

Metode koje potiču internalizaciju govora

Učenik s autizmom sve govori na glas i ne razumije posljedice izražavanja svojih misli na glas. Može se poticati učenika da šapće kad je nasamo kako bi razlikovao ono što govori sebi od onog što govori drugima. Pri poučavanju razlikovanja onog što se smije reći od onoga što se ne smije pomažu različite strategije, „Ja“ kartica („Misli – ne reci“), socijalne priče, stripovi, igranje uloga i video zapisi.

Metode za ublažavanje teškoća nastalih preobiljem osjetilnih sadržaja

Kada dođe do neprimjerene reakcije (vrištanje, plakanje, lupanje, njihanje) na podražaj, ili se sumnja da bi do nje moglo doći, neka od rješenja su prvenstveno izbjegavanje okoline u kojoj ima mnogo podražaja na koje učenik nije naviknuo, korištenje slušalica koje će izolirati problematičan zvuk, kreiranje „sigurnog mjesta“ (prostora gdje će se učenik u miru povući kako bi smirio dojmove i korištenje objekata koje će mu odvući pažnju od podražaja i fokusirati ga na nešto drugo). Nastavnik pri osmišljavanju „sigurnog mjesta“ mora imati na umu i da osamljivanje dobro utječe na učenje jer učenici s autizmom lakše

uče kad su sami, kad su manje izloženi ometajućim podražajima pa se to mjesto može koristiti i u tu svrhu. Poželjno je koristiti i tzv. blokatore podražaja, kao što su slušalice za blokiranje buke, a tijekom odmora omogućiti učeniku da se premjesti u drugu učionicu ili prostoriju kako bi se izbjegla osjetilna preopterećenost. Moguće je i korištenje tzv. senzorne dijete. Ona podrazumijeva svakodnevno izlaganje najrazličitijim osjetilnim podražajima u određeno vrijeme tijekom nastavnog dana. Na taj način bi se smanjio stres pri izlaganju osjetilnim podražajima, ali u početku je i za takve vježbe potrebna vizualna priprema.

Metode za kompromis pri održavanju rutine

U radu s učenicima s autizmom, kao i ostalim učenicima, važno je biti dosljedan i planirati proces poučavanja tako da učenik ima dovoljno vremena za svaki zadatak ili aktivnost. Također pomaže i vizualni raspored kako bi učenik mogao predvidjeti što će se kada događati, a tako i promjene. S vremenom bi trebalo sve više ustrajati na kompromisu kako bi učenik s autizmom shvatio da izvan učionice i doma svijet ne funkcionira na njegovim principima i rutini. Tako bi se trebala smanjiti anksioznost učenika jednom kada se suoči sa svijetom izvan svoje rutine i poticalo bi ga se na sve veću samostalnost. Korisno je omogućiti učeniku s autizmom da bira kad god je moguće kako bi dobio osjećaj kontrole nad svojim okruženjem.

Metode za poticanje koncentracije i organizacije

Vizualne metode otklanjaju više teškoća pa se i ovdje može koristiti vizualan raspored aktivnosti i cijelog prostora, dosljednost i strukturiranost te pisane upute. Dobro je imati dnevne, tjedne i mjesečne rasporede aktivnosti i obveza (prikazane tekstom i vizualno) kako bi učenik s autizmom u svakom trenutku znao što se od njega očekuje i kako ne bi zaboravio na svoje obveze. Jednostavan način na koji će učenik bolje organizirati svoje stvari je stavljanje naljepnica kako bi razlikovao udžbenik od radne bilježnice, uparivanja boje bilježnice s bojom udžbenika ili nekim vizualnim elementom karakterističnim za predmet.

Metode za poticanje samopouzdanja

Važno je otkriti učenikove jake strane i inzistirati na razvijanju istih, davanju dodatnih zadataka iz tema koje mu idu, kako bi učenik razvio osjećaj uspjeha jer je ionako često izložen poteškoćama i u učenju i u društvenoj interakciji. Neke od metoda uključuju i pojačane aktivnosti s asistentom u nastavi u aktivnostima koje su učenikova jaka strana, pozitivno potkrjepljenje i davanje komplimenata. Bitno je ne kažnjavati negativna ponašanja jer kazna je dodatni izvor stresa. Umjesto toga treba se usmjeriti na ohrabrivanje i poticanje pozitivnih oblika ponašanja.

Metode za raspoznavanje emocija

Ponekad, unatoč svemu poduzetom, učenik s autizmom može biti pod stresom. Pokazatelji stresa kod učenika s autizmom mogu biti nepažnja, povučenost, opsesivno inzistiranje u svojim područjima interesa, hiperaktivnost, te agresivno ili protestno ponašanje. Pri smanjivanju stresa pomažu neke tehnike opuštanja poput disanja ili brojenja. To može biti zapisano i na karticama te učenika treba podučiti da se njima koristi svaki put kad osjeti određenu emociju. Takva nepoželjna ponašanja predstavljaju problem u funkcioniranju učenika s autizmom u društvu i pokazatelj su da nešto nije u redu, ali autistični učenici ne doživljaju sebe kao da imaju probleme, odnosno nisu sposobni prepoznati emocije. Neprepoznavanje emocije često ih dovodi do još većeg stresa jer se osjećaju loše, a da ne znaju zašto. Iz tog razloga važno je da su svi koji sudjeluju u odgoju i obrazovanju učenika s autizmom budu upoznati s ponašanjima koja mogu ukazati na stres te da se učenika nauči da sam prepozna vlastite emocije.

Jedna od osnovnih metoda poučavanja emocija jest kroz poučavanje emocija jedne po jedne. Svaka zasebna emocija mora se pripremiti kroz što više izvora i materijala. Također, predlaže se i metoda pronalaženja slika za album koji će prikazivati određenu emociju kao i događaje koji pobuđuju tu emociju. Kada učenik s autizmom shvati određenu emociju, treba ponoviti isti postupak za suprotnu emociju. I sugovornici bi trebali jasno definirati osjećaje jer autistični učenici ne prepoznaju neverbalnu komunikaciju te im sugovornik treba izreći kako se osjeća.

Metode za produktivno korištenje područja interesa

Učeničko područje interesa važno je uključiti u raspravu s nastavnikom i drugim učenicima te u nastavni plan i program, ali i u aktivnosti koje se učeniku ne sviđaju. Vrijeme za diskusiju o području interesa treba i vremenski ograničiti, na taj način učenik će izreći što želi, a istovremeno mora isplanirati da stane u određeni vremenski rok. Ako učenik često ponavlja ista pitanja, treba mu odgovoriti pisanim putem jer će to pridonijeti razumijevanju više nego verbalni odgovor.

Korištenje novih tehnologija

Nove tehnologije treba uzeti u obzir ne samo prilikom obrade nastavne jedinice već i za poticanje korištenja socijalnih vještina. Korištenjem računala i interneta učenici s autizmom mogu komunicirati i izmjenjivati iskustva i s onima s kojima to prije nisu mogli. Također, virtualno okruženje predstavlja njima sigurniju okolinu jer nema obilja podražaja koji odvrćaju pažnju, a i izražavanje je jasnije i direktnije te nema neverbalne komunikacije, odnosno govora tijela (osim u video oblicima komunikacije putem interneta). Naravno,

prilikom korištenja interneta valja paziti da taj virtualan siguran svijet ne postaje i jedino socijalno okruženje za učenika s autizmom.

Nijedna od metoda poučavanja učenika s autizmom nije djelotvorna kod svih učenika. Također, tijekom vremena mijenjaju se i potrebe i mogućnosti učenika što dovodi do toga da i nastavnik mora mijenjati pristup i iskušavati nove pristupe.

7.4. Poučavanje učenika s autizmom

Jedan od najvažnijih pristupa prilikom poučavanja učenika s autizmom jest zasigurno vizualni pristup. U *Priručniku za poučavanje učenika s autizmom* (Tot, 2008) opisan je vizualni pristup poučavanju učenika s autizmom, kao i drugi pristupi koji mogu biti korisni te različite strategije upravljanja razredom, razvijanja komunikacije učenika s autizmom te razvijanja socijalnih i funkcionalnih vještina.

7.4.1. Pristupi poučavanju učenika s autizmom

Učenike s autizmom često očituju jake strane u konkretnom mišljenju, mehaničkom zapamćivanju te razumijevanju vizualno-prostornih odnosa, a s druge strane teškoće u apstraktnom mišljenju, socijalnoj spoznaji, komunikaciji i pažnji. Zato učenju, komuniciranju i razvijanju samokontrole učenika s autizmom puno više doprinose **pisane ili slikovne upute**. Jedna od prednosti korištenja vizualnih sredstava i pomagala je u tome što se njima učenik može koristiti onoliko dugo koliko mu je potrebno da procesuiru informaciju dok je usmena informacija prolazna. Kada se jednom izgovori, poruka više nije dostupna ako se ne ponavlja često. Učeniku s autizmom koji ima teškoće u procesuiranju govora i treba mu dodatno vrijeme, usmene informacije mogu biti zbunjujuće. Također, poteškoću mu može predstavljati praćenje relevantne usmene informacije i blokiranje pratećeg sadržaja. Primjenom vizualnih sredstava i pomagala olakšava se učeniku s autizmom da se usredotoči na poruku. Vizualna se pomagala i simboli razlikuju prema svojoj složenosti, od jednostavnih i konkretnih do apstraktnih. Njihov slijed pomiče se od stvarnog predmeta ili situacije do snimke, fotografije u boji, slike u boji, crno-bijele slike, crtanja te konačno grafičkih simbola i pisanog govora. Premda su po svojoj apstraktnosti grafički simboli daleko iznad kontinuuma, ipak se u radu s učenicima s autizmom pokazuju kao djelotvorni. U učionici se vizualni poticaji mogu primijeniti na različite načine, ali da bi njihova primjena bila djelotvorna moraju biti prilagođeni sposobnosti shvaćanja učenika s autizmom u tom trenutku. Tako vizualna pomagala mogu biti upotrijebljena u različitim aktivnostima:

- za organiziranje aktivnosti učenika

- za osiguravanje pravila ili uputa za učenika – vizualno isticanje specifičnih pravila i uputa
- za pomaganje učeniku u razumijevanju organizacije okruženja – označavanje nastavnih i drugih pomagala u učionici
- za poticanje primjerenog ponašanja – slikovito prikazivanje pravila i obrazaca ponašanja
- za poučavanje socijalnim vještinama – slikovito prikazivanje društvenih priča
- za poučavanje samokontrole – označavanje očekivanih oblika ponašanja.

Najvažnije je pitanje kako neku informaciju pri planiranju aktivnosti ili davanju upute predstaviti u jednostavnom vizualnom obliku. Vizualna sredstva i pomagala treba odabirati na osnovi sposobnosti shvaćanja učenika i njegovih sposobnosti reagiranja.

Uz vizualni pristup preporuča se korištenje brojnih drugih pristupa koji će biti ukratko objašnjeni u nastavku.

Predviđanje precizne i konkretne pohvale tijekom učenja vrlo je važno kako bi učenik dobio povratnu informaciju o tome što radi ispravno i dobro. Prilikom priopćavanja povratnih informacija vrlo je važno da one budu jasne učeniku jer ukoliko postoji i najmanja mogućnost da će učenik povratnu informaciju vezati uz krivi sadržaj to se vrlo lako može i dogoditi. Pohvala mora biti vezana za aktivnost koju učenik u tom trenutku obavlja, a ne za prethodne aktivnosti.

Potkrepljenje može kao i kod drugih učenika biti vrlo raznoliko, od pohvale pa do određenih predmeta kojima se osnažuje učenikovo ponašanje. Međutim, potkrepljenja se kod učenika s autizmom razlikuju od onih kod učenika uobičajenog razvoja. Njima se na primjer može sviđati da određeno vrijeme budu sami, da neko vrijeme provedu s najdražim članom školskog osoblja, obavljaju svakodnevne aktivnosti, da provedu vrijeme baveći se najdražim područjem ili predmetom, slušajući glazbu, ili da pak sjede na određenom, njima dragom mjestu. Kod svakog učenika važno je prepoznati što kod njega djeluje kao potkrepljenje, a kao pomoć u tome uvijek može poslužiti savjet roditelja te se može kreirati popis pozitivnih potkrepljenja i pak onih aktivnosti koje djeluju suprotno. Vezana uz potkrepljenja je i **metoda promišljenih pokušaja**, koja je važan element obrazovanja učenika s autizmom jer koristi primjenu poticaja radi potpomaganja učenja. Poticaji mogu biti raznoliki, verbalni, gestualni, ali najbolji su fizički. Prilikom uporabe poticaja, važno je paziti da učenik ne postane ovisan o poticajima te ih stoga treba koristiti samo onoliko koliko je potrebno. Pri primjeni metode promišljenih pokušaja nastavnik prikazuje poticaj koji se

tiče željenog ponašanja, te potiče učenika koji potom reagira, a nakon toga nastavnik primjenjuje posljedice koje se temelje na bihevioralnim postupcima. Poticaj je često kreiran u skladu s modelom poželjnog ponašanja ili pomaže učeniku da to ponašanje očituje.

Učenici s autizmom mogu biti posebno ranjivi u smislu anksioznosti i osjećaja frustriranosti kada ne mogu izvršiti postavljene zadatke, zato treba **planirati zadatke primjerene težine**. Smanjenju frustracija učenika s autizmom pridonijet će postupno povećanje težine zadataka i dostižno učenje, osobito ako se prilikom davanja zadataka koriste vizualna sredstva i pomagala umjesto isključivo usmenih uputa. Također, učenici s autizmom često budu frustrirani svojom nesposobnošću da sami sebe razumiju pa im je potrebna uputa i vježba za odabir valjanih izbora. Ponekad nastavljaju birati jednu aktivnost zato što ne znaju način na koji bi izabrali nešto drugo. Zato im treba **pružiti mogućnost izbora**, ali i kontrolirati izbor i voditi ih k izboru onih aktivnosti koje su njima prihvatljivije. Prihvatljive metode koje omogućuju izbor za učenika čija je sposobnost komuniciranja ograničena treba razvijati na osnovi individualnosti. Poslužiti može neposredno poučavanje biranja, a izbor treba ograničiti na dvije aktivnosti sve dok učenik ne shvati koncepciju izbora.

Vrlo je važno da prilikom zadavanja usmenih uputa one ne budu bespotrebno dugačko nizanje informacija. Umjesto toga, upute treba **rašćlanjivati na manje korake** te ih potkrijepiti vizualnim prikazima ukoliko je to moguće. Isto tako, ako postoji neki kompleksniji zadatak koji se očekuje od učenika, treba ga razdvojiti u više zadataka i osnažiti malim koracima koje učenik može usvojiti. Za svaki pojedini zadatak, učenik mora imati određene vještine. Tako je moguće raščlanjivati socijalne vještine, obrazovne vještine i životne vještine, a njihovu usvajanju može se pristupati kao zadacima poučavanjem svakog pojedinačnog koraka i njegovim povezivanjem sa sljedećim korakom tog kompleksnijeg zadataka.

Primjena konkretnih primjera i aktivnosti iz prve ruke izuzetno je važna prilikom rada s učenikom s autizmom. Apstraktne pojmove i pojmovno mišljenje poučavajte primjenjujući specifične primjere.

Nastavni sadržaj treba biti organiziran tako da se **ističe bitno**, a pritom treba koristiti pomagala i vizualnu potporu kako bi se učeniku pomoglo u praćenju relevantnih informacija i kako bi ga se poučilo novim zadacima. Prilikom upoznavanja s nepoznatim zadacima bilo bi dobro da se to odvija u **poznatom okruženju**, a kada to nije moguće, učenika treba pripremiti za novi zadatak ili situaciju primjenjujući razna pomagala.

U radu s učenicima s autizmom vrlo je važno **poznavanje pojedinca i podržavanje jakih strana i interesa**. Nastavnik treba sakupiti informacije o učenikovim interesima i pokušati ih uklopiti u nastavni sadržaj kako bi kroz te sadržaje lakše usvojio ono što se od njega očekuje, odnosno iskoristiti ih za poduku i osnaživanje učinkovitog učenja i poučavanja. Također, darovitosti i posebne interese treba **razvijati** jer se učenik tada osjeća sigurno i samopouzđano te se na taj način povećava zadovoljstvo učenika, a može se osigurati i uspjeh u budućem životu. Isto tako, treba **poticati samostalan trud** i uvesti proaktivne mjere kako bi se smanjila vjerojatnost ovisnosti o poticajima. Drugim riječima, kod svih učenika se teži postizanju samostalnosti pa poučavanje treba težiti strategijama koje smanjuju potrebu poticanja učenika. Kod učenika s autizmom to se može postići kroz detaljno definiranje koraka za rad učenika s autizmom kako bi se u što manjoj mjeri oslanjao na asistenta ili nastavnika te pružanjem podržavajuće okoline.

7.4.2. Strategije upravljanja razredom

Za kvalitetan rad s učenicima s autizmom potrebno je osigurati strukturirano i predvidivo razredno okruženje. Okruženje bi trebalo biti strukturirano tako da osigurava dosljednost i jasnoću, da učenici znaju što se od njih očekuje u određenoj situaciji te da se mogu unaprijed pripremiti za ono što slijedi. Također, nastavnik mora pripremiti učionicu kako bi bilo što manje iznenađujućih podražaja koji mogu rezultirati učenikovim neželjenim ponašanjem u najvećoj mogućoj mjeri.

Učenici s autizmom trebali bi imati osiguran vizualan raspored dnevnih aktivnosti. Zadatke je potrebno mijenjati kako bi se izbjegla dosada, a pritom se postepenim izmjenjivanjem aktivnosti utječe i na smanjenje anksioznosti te sprječavaju određena neprimjerena ponašanja. Na primjer, trebalo bi izmjenjivati poznate doživljaje uspjeha s onim manje omiljenim aktivnostima kao što bi mogla biti izmjena samostalnog rada i rada u skupinama. Sve promjene u aktivnostima trebalo bi vizualno prikazati i osigurati dostupnost pregledu budućih aktivnosti učeniku s autizmom kako bi učeniku bile shvatljivije i dostupne u bilo kojem trenutku. Isto tako, učenika treba poučiti kako samostalno koristiti takav raspored aktivnosti uz signaliziranje kada će se koja promjena dogoditi. Ako nastavnik primijeti da učenika neki određeni zadatci i aktivnosti frustriraju i dovode do neželjenih ponašanja, trebao bi preispitati odgojno-obrazovni plan s obzirom na problematična ponašanja i modificirati ga. Kada god je moguće, treba umanjiti djelovanje ometajućih faktora, prilagođavati zadatke i nastavni sadržaj radi poticanja učinkovitog sudjelovanja učenika te smanjiti aktivnosti koje zbunjuju, dezorijentiraju ili ometaju učenika u vezi s njegovim učenjem. Ako iz nekog određenog razloga dođe do takvog ponašanja učenika,

nastavnik treba znati što učenika u tom slučaju može smiriti, postoji li neko određeno mjesto, odnosno prostor u kojem se učenik može opustiti ili pak postoji neka aktivnost (repetitivna) koja učenika smiruje. Za umirenje može postojati neki prostor unutar razreda, ali i izvan njega te će asistent napustiti učionicu s učenikom i pomoći mu da se primiri i nakon toga se vratiti u učionicu.

Također, u razredu treba osigurati mogućnost smislenog druženja s vršnjacima. Ponašanje će učenika s autizmom tražiti poučavanje primjerenom socijalnom ponašanju i utvrđivanje određenih očekivanja u vezi sa situacijom. Mogućnosti za druženje s vršnjacima uobičajenog razvoja su raznolike, od sudjelovanja učenika u zajedničkim aktivnostima učenja, preko povezivanja učenika radi zajedničkog provođenja slobodnog vremena u školi, do sudjelovanja vršnjaka u pružanju individualne podrške i pomoći učeniku s autizmom, tu su još i mijenjanje prijatelja vršnjaka kako bi se spriječila ovisnost o samo jednoj osobi, udruživanje učenika sličnih interesa pri pohađanju dodatnih školskih programa i omogućavanje sudjelovanja u aktivnostima poslije škole i u izvannastavnim aktivnostima.

7.4.3. Strategije razvoja komunikacije

Jedan od najvećih izazova u procesu odgoja i obrazovanja učenika s autizmom jest razvijanje komunikacijskih vještina učenika. Većina ljudi nije svjesna složenosti komunikacije jer ju djeca uglavnom svladavaju automatski i samostalno i to već u vrlo ranoj dobi. Kao što je već ranije navedeno, učenici s autizmom nemaju razvijene vještine govora i komuniciranja. Iz tog razloga prioritet nastavnika je pružanje pomoći pri razvijanju komunikacijskih vještina tako da učenik može izraziti želje i potrebe, društveno djelovati, dijeliti informacije, izražavati osjećaje, buniti se i pronalaziti izlaze iz raznih situacija. Funkcionalne govorne vještine najbolje se uče u socijalnom kontekstu, odnosno tamo gdje će se koristiti i gdje imaju svoj puni smisao. Školsko okruženje pruža mnogo mogućnosti za razvijanje funkcionalnog komuniciranja u okviru društvenog konteksta. Pritom se treba podučavati učenika specifičnim vještinama i prepoznati strategije razvoja željenih vještina. Svi članovi koji sudjeluju u procesu odgoja i obrazovanja učenika s autizmom moraju surađivati u prepoznavanju ciljeva i zadataka komuniciranja učenika s autizmom, a planirani procesi bi se trebali temeljiti na učenikovim mogućnostima i potrebama. Dakle, ponovno sve ovisi o individualnim karakteristikama učenika, ali postoji nekoliko općih prijedloga za poboljšanje komunikacije učenika s autizmom:

- usredotočiti se na razvijanje interakcije i komunikaciju u djetetu poznatim okruženjima

- koristiti rječnik primjeren sposobnosti razumijevanja učenika – za one s težim oštećenjima govora treba birati poznate, jednostavne i konkretne riječi uz njihovo ponavljanje
- koristiti jasan, sažet i jednostavan jezik – slikovit govor i sarkazam djeluju zbunjujuće na učenike s autizmom
- voditi računa o vremenu potrebnom za procesuiranje informacija – govoriti polaganije, s češćim pauzama i manjim oscilacijama u tonu glasa.

Učenike s autizmom često je potrebno strukturirano podučavati o tome na koji je način potrebno slušati. Potrebno je **osnaživati pokušaje slušanja**, a ne pretpostavljati da je slušanje očekivano i automatsko ponašanje. Ponovno mu može pomoći raščlanjivanje slušanja na manje segmente i analiziranje svakog dijela zasebno (poučavanje učenika pogledu u oči, kontroliranje pokreta rukama tijekom govora) te pohvale za svaki uspješno odrađeni dio slušanja. Prilikom komuniciranja s učenikom s autizmom važno je postići njegovo **razumijevanje usmenog govora**. Kako bi se postiglo što bolje razumijevanje govora, dobro je upotrijebiti i vizualni kanal primanja informacija jer vizualna pomagala mogu pomoći pri usmjeravanju i zadržavanju pažnje učenika s autizmom. Razumijevanju može pridonijeti združivanje govornog jezika s određenim predmetima, slikama i drugim vizualnim sredstvima i pomagalima. Zanimljivo je da većina učenika s autizmom koristi čitanje za potporu usmenog razumijevanja, umjesto očekivanog suprotnog procesa upotrebe usmenog govora za olakšavanje čitanja. Razumijevanje je potrebno uvijek iznova provjeravati jer učenik neće svaki puta istu informaciju protumačiti na određeni način. Učenici s autizmom možda neće razviti tradicionalni usmeni govor, ali razvijaju neki oblik komuniciranja te je iz tog razloga važno da su nastavnici dobro upućeni u način komuniciranja tog učenika te da prilagode svoja očekivanja u vezi s komunikacijom s tim učenikom. Upotrebljiv usmeni rječnik neće se povećavati bez teškoća, a nastavnik će učenika morati poučavati novim riječima u različitim kontekstima i primjenom vizualnog pristupa. Tako učenike treba poučiti da sve na svijetu ima svoje ime ili naziv, da postoje različiti načini na koji se nešto može reći, da riječi imaju različita značenja u raznovrsnim kontekstima te da će im učenje upotrebe riječi biti od pomoći prilikom izražavanja njihovih potreba i želja. Obrazovni program rada mora uključivati situacije koje potiču različite oblike izražavanja: zamolbe, poricanja/odbijanja, objašnjenja i drugo.

Uglavnom sve osobe s autizmom imaju probleme s interpretacijom i upotrebom govora u socijalnim situacijama, a čak i oni koji imaju dobro razvijen govor imaju poteškoće u razumijevanju socijalnih i komunikacijskih interakcija. Imajući u vidu socijalno djelovanje

govora, za učenike s autizmom bit će nužno osigurati strukturirano poučavanje za razvijanje usmenog govora. To se može postići uključivanjem učenikovih interesa, a kako bi se osigurala pažnja i omogućilo imitiranje i komuniciranje, mogu se primijeniti modeliranje, fizičko poticanje i vizualna sredstva i pomagala. Radi osiguravanja socijalnog komuniciranja i interakcija s drugim učenicima treba poticati formalnu i neformalnu komunikaciju s učenikom s autizmom unutar njemu omiljenih aktivnosti i dnevne rutine. Radi uvježbavanja učenicima je potrebno pružiti mogućnost socijalne interakcije i stjecanje iskustava koji se temelje na zajedništvu. Jednostavni crteži su djelotvorna strategija za poučavanje vještina komuniciranja, a oni prikazuju što ljudi govore i čine te ističu njihove moguće misli. Za prikazivanje osnovnih koncepcija razgovora (slušanje, pričanje, prekidanje govora, upotreba glasnih i tihi riječi) može se iskoristiti simboličan crtež koji to prikazuje, a za prikazivanje emocionalnog konteksta dobro je koristiti boje. Također, učenici s autizmom imaju probleme u razumijevaju društvenih poruka i pravila te s interpretiranjem neverbalne komunikacije. Kako bi se pomoglo u takvim situacijama, uvijek je dobro navesti konkretno pravilo, prikazati ga u vizualnom ili pisanom obliku i uključiti ga u određeni društveni kontekst. Također, u svrhu lakšeg komuniciranja djeteta s autizmom može se uključiti i neki od oblika alternativne komunikacije. Jedan od takvih može biti neposredno pomicanje osobe ili predmeta radi komuniciranja ili pak upotreba gesta i mimike radi izražavanja značenja. Isto tako, korištenje stvarnih predmeta za priopćavanje poruke, poput podizanja torbe kako bi se nagovijestio kraj sata, može na neki način unaprijediti komunikaciju. Još se može poslužiti pisanim porukama, upotrebom glasa bez riječi ili pak slikovnih prikaza.

7.4.4. Strategije poučavanja socijalnim vještinama

Dugo se smatralo da djeca s autizmom ne žele ostvarivati socijalni kontakt s drugom djecom, ali danas je poznato da to nije istina. Imaju potrebu za socijalnom interakcijom i žele biti s drugim osobama. Oni žele postati dijelom društva koje ih okružuje, ali zbog svojeg poremećaja ne znaju kako to ostvariti. Učenici s autizmom pravila interakcije s drugim učenicima ne uče automatski pa se nisu u stanju pridržavati nepisanih pravila socijalnog ponašanja. Mnogi od njih funkcioniraju na temelju pogrešnih percepcija koje su krute i pretjerano doslovne. Prepoznavanje tih pogrešnih percepcija pridonijet će razumijevanju ponašanja i potreba učenika s autizmom u socijalnim interakcijama. Neke od pogrešnih percepcija učenika s autizmom su te da primjenjuju pravila u samo jednoj situaciji, smatraju da je istina sve što netko kaže i kada ne znaju što učiniti smatraju da je bolje ne učiniti ništa. Oni mogu koristiti kriv način djelovanja s drugim osobama zato što ne znaju drugi koji bi bio primjereniji i mogu biti nesposobni uočavati razliku među situacijama. Takve pogreške

u shvaćanja mogu ozbiljno ograničiti socijalnu interakciju stoga je pogrešno pretpostavljati da učenici s autizmom razumiju svaku situaciju ili socijalno očekivanje. Razvoj socijalnih vještina neizostavan je dio nastavnog plana i programa učenika s autizmom. Kako bismo utvrdili koje socijalne vještine treba neposredno poučavati potrebno je procijeniti učenikove socijalne sposobnosti. Kako bi razvili socijalne vještine, učenici moraju imati mogućnost sudjelovanja i interakcije s drugim osobama u različitim okruženjima u kojima se raspolaže primjerenim oblicima socijalnih vještina, uputama i poticajima te funkcionalnim osnaživanjem. Pristup vršnjačkim uzorima i socijalnim interakcijama osigurava uključivanje učenika s autizmom u okvire integriranih okruženja. Ipak, samo pristup interakciji nije dovoljan za razvoj socijalnih vještina kod učenika s autizmom. Za kvalitetniji razvoj tih vještina potrebno je eksplicitno poučavanje razumijevanja i korištenja socijalnih vještina.

Kao jedna od najkorisnijih metoda pokazala se *metoda društvenih priča*. Društvena priča je opis socijalne situacije koja obuhvaća uloge i primjerene reakcije, a piše se za određenu situaciju svakog pojedinog učenika s autizmom. Kako bi bila djelotvorna, priča mora opisivati situaciju iz perspektive učenika, treba usmjeravati učenika prema primjerenom ponašanju i treba postati glas učenika.

Kako bi učenik s autizmom što bolje savladao vještine socijalne interakcije, treba ga poučiti temeljnim društvenim pravilima. Razvijanje razumijevanja osnovnih pravila koja prate određenu situaciju pomoći će učeniku u prilagođavanju socijalnom kontekstu te spriječiti anksioznost i smanjiti ovisnost o neprimjerenim oblicima ponašanja. Učenika treba naučiti osnovnim socijalnim vještinama koje obuhvaćaju:

- Čekanje – vizualne upute mogu pružiti konkretnu informaciju koja će čekanje učiniti manje apstraktnim
- Čekanje na red – može se poučavati primjenom društvenih priča i primjenom slika, a vjerojatno će trebati osigurati određeno poučavanje i ponavljanje aktivnosti čekanja na red
- Prijelaze – prijelazi mogu biti izrazito teški ako učenik nije dovršio aktivnost, stoga će učenika trebati pripremiti za mogućnost da nedovršenu aktivnost završi kasnije; prijelaz iz jedne aktivnosti u drugu može se postići primjenom društvenih priča i prikazivanjem upozorenja s vizualnim uputama
- Mijenjanje teme razgovora – učenici s autizmom često se mogu zadržati na jednoj temi i tako ostaviti dojam da nisu sposobni razgovarati o drugim temama, a pri

poučavanju učenika kako određenu temu završiti ili promijeniti mogu pomoći vizualna pravila te utvrđena vremenska ograničenja

- Prestajanje – pomoći može korištenje znakova u okolini poput promatranja i praćenja ponašanja drugih učenika
- Preuzimanje inicijative – jedan od najvećih problema učenika s autizmom je pristupanje drugim učenicima i pokretanje socijalne interakcije; u tome mogu pomoći društvene priče i slikovni prikazi načina na koji se treba pristupati drugim osobama, zamoliti ih nešto, upitati za igru, pozdraviti ili napustiti situaciju
- Smirivanje – vizualna se potkrepljenja mogu iskoristiti pri poučavanju određenim ponašanjima za smirivanje i pravilima vezanim za određene situacije

Razvijanju socijalnih vještina najviše mogu pridonijeti vršnjaci, odnosno drugi učenici. Iz tog razloga druge bi učenike najprije trebalo poučiti o poremećaju kojeg posjeduje učenik kako bi ga bolje razumjeli. I njima je potrebna pomoć za komuniciranje s učenikom s autizmom, potrebno ih je osnaživati u pogledu njihove uloge, pružena savjetima i informacijama o autizmu i interakcijama s učenikom s autizmom.

8. Zaključak

Istraživačkim radom, putem ankete i intervjua, te proučavanjem stručne literature i prezentiranjem rezultata toga rada u ovom diplomskom radu željelo se ponajprije pomoći budućim naraštajima nastavnika geografije u njihovom radu s učenicima s autizmom. Također, željelo se ispitati stavove i mišljenja nastavnika geografije u vezi inkluzivnog obrazovanja djece s posebnim potrebama, među kojima i učenika s autizmom te pokušati djelovati na mišljenje u budućnosti. Također kao osnovica za rad postavljene su hipoteze koje su ili potvrđene ili negirane kroz rad, a ovdje se navode razlozi potvrde ili negiranja hipoteza.

Prva hipoteza koja govori kako su nastavnici geografije kvalitetno osposobljeni za rad s djecom s posebnim potrebama negirana je činjenicom da je prilikom anketiranja čak 30 ispitanika dalo odgovore koji su na skali definirani kao negativni, a još 19 ih je dalo mišljenje da su osrednje pripremljeni za takav rad.

Druga hipoteza je djelomično potvrđena, odnosno negirana. S obzirom da je podjednak broj ispitanih koji se slaže s činjenicom da bi se sva djeca trebala obrazovati u redovitoj nastavi i broj onih koji se ne slažu s time ne može se donijeti konkretniji zaključak u vezi ove hipoteze. Ukoliko uzmemo u obzir i mišljenja intervjuiranih nastavnica opet dolazimo do istog zaključka jer jedna nastavnica smatra da je za učenika s autizmom korisno što sudjeluje u redovitoj nastavi i da je on socijalno integriran, a druga je pak stave da njen učenik nije nimalo socijalno integriran i da to obrazovanje nije ono što bi trebalo biti.

Treća hipoteza ispitana je proučavanjem stručne literature i ona je potvrđena jer se uglavnom svi autori koji su se bavili obrazovanjem učenika s autizmom slažu s činjenicom da je za učenike s autizmom važnije razvijati komunikacijske vještine i vještine socijalne integracije nego kognitivne.

Četvrta je hipoteza također djelomično potvrđena. Razlog tome leži u činjenici da autori stručne literature često naglašavaju kako je školsko okruženje ključno za poticanje socijalne interakcije djece s autizmom i da je od presudne važnosti da djeca budu uključena u redovitu nastavu. A s druge strane praćenjem učenika i intervjuiranjem nastavnica nije se stekao dojam o kvalitetnoj socijalnoj integraciji učenika te se nije potvrdilo da školsko okruženje potiče učenika s autizmom na socijalnu interakciju.

S obzirom da smo zakonski obvezni uključiti svu djecu u obrazovni sustav i s obzirom da je sve veći broj djece kojoj je dijagnosticiran neki od poremećaja autističnog spektra u redovitoj nastavi, ključno je obrazovanje nastavnika. Nastavnici očito nisu dovoljno pripremljeni za rad s djecom s posebnim potrebama pa tako ni učenicima s autizmom. U taj

process potrebni su se samostalno uključiti i nastavnici, ali i svi dionici odgojno-obrazovnog procesa, od pedagoga i ravnatelja škola do ministarstva i agencije za obrazovanje kako bi se nastavnicima olakšao posao, a djetetu s autizmom omogućilo što kvalitetnije obrazovanje i mogućnosti za život.

Velike teškoće u stjecanju sposobnosti za dijeljenje ili zajedničko usmjeravanje pažnje, ne razvijanje alternativnih oblika komunikacije, znatna oštećenja neverbalnih načina ponašanja, izrazito smanjenu sposobnost empatije i zbog svega toga teško ostvarive kvalitetne odnose s vršnjacima, djeci s autizmom škola predstavlja mogućnost razvoja tih nedostataka. Upravo u socijalnom okruženju grupe ljudi s kojima najteže ostvaruju kontakt, vršnjacima, i prilikom kvalitetnog poticanja od strane učitelja i vršnjaka, ostvaruje se napredak i takvo dijete se priprema za nastavak života u svakodnevnim situacijama.

Obrazovanje treba usmjeriti prema punom razvoju djetetove osobnosti, sposobnosti i promicanju ljudskih prava i sloboda. Individualizirani programi moraju biti usmjereni na vještine koje su važne za svakodnevno funkcioniranje i koje podižu razinu socijalne interakcije putem komunikacije i prihvatljivih oblika ponašanja.

Popis literature i izvora

Literatura

Bujas Petković, Z., Frey Škrinjar, J., Hranilović, D., Divčić, B., Stošić, J., 2010: *Poremećaji autističnog spektra – značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška*, Školska knjiga, Zagreb.

Cerić, H., 2004: Definiranje inkluzivnog obrazovanja, *Naša škola* 50 (29), 87-95.

Galić, I., 2015: *Uloga pedagoga u integraciji učenika s Aspergerovim sindromom u osnovnoj školi*, Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu.

Holtz, K., Ziegert, A., Baker, C., 2004: *Life Journey Through Autism: An Educator's Guide to Autism*, Danya International, Silver Spring, Maryland.

Hudson, D., 2016: *Specifične teškoće u učenju – što učitelji i nastavnici trebaju znati*, Educa, Zagreb.

Ivančić, Đ., 2010: *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*, Alka script, Zagreb.

Ivančić, Đ., Stančić, Z., 2013: Stvaranje inkluzivne kulture škole, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 139-157.

Kiš-Glavaš, L., 2000: Stavovi prema edukacijskoj integraciji djece s posebnim potrebama, *Dijete i društvo*, 2(1), 23-35.

Milas, G., 2009: *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*, Naklada Slap, Jastrebarsko.

Penić, B., 2013: *Integracija učenika s Aspergerovim sindromom u osnovnu školu*, Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu.

Polwell, S., Jordan, R., 1995: *Understanding and teaching children with autism*, Wiley, Chichester.

Radetić-Paić, M., 2013: *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama – priručnik*, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Pula.

Remschmidt, H., 2009: *Autizam – pojavni oblici, uzroci, pomoć*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
Smith Myles, B. i dr., 2005: *Life Journey Through Autism: An Educator Guide to Asperger Syndrome*, Danya International, Silver Spring, Maryland.

Smolić-Ročak, A., 2013: Simptomi autizma i drugih pervazivnih poremećaja, <http://www.istrazime.com/klinicka-psihologija/simptomi-autizma-i-drugih-pervazivnih-poremecaja/> (21. srpnja 2018.).

Stančić, V., 1982: *Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju: teorijski problemi i istraživanja*, Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.

Suzić, N., 2008: *Uvod u inkluziju*, XBS, Banja Luka.

Škrinjar, J., 2001: Autizam – osnovne značajke i specifičnosti potrebne podrške, *Dijete i društvo* 3 (3), 303-318.

Tenšek, S., 2010: Autizam: razvojni poremećaj, *Drvo znanja* XIV (134), 58-64.

Tot, D., 2008: *Poučavanje učenika s autizmom: školski priručnik*, Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb.

Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović Štetić, V. i Miljković, D., 2003: *Psihologija obrazovanja*, IEP - Vern, Zagreb.

Izvori

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (Narodne novine 63/08).

Konvencija o pravima djeteta, UNICEF, https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf.

Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (Narodne novine 42/2017).

Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom od 2003. do 2006. godine (Narodne novine 13/2003).

Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece 2006.-2012. godine.

Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (Narodne novine 73/2010).

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015).

Učenici s posebnim potrebama, radna verzija. www.mzo.hr

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim škola u Republici Hrvatskoj (Narodne novine 126/2012).

URL 1: Prijelomno otkriće: otkriven ključni uzrok autizma, nije cjepivo, <https://www.index.hr/vijesti/clanak/prijelomno-otkrice-otkriven-kljucni-uzrok-autizma-nije-cjepivo/2013933.aspx> (26. srpnja 2018.).

URL 2: Autizam – jednaki u različitosti, <https://autizam.net/home/autizam-je/> (21. srpnja 2018.).

Popis priloga, slika i tablica

Prilog 1: Kriteriji za autistični poremećaj prema DSM-IV	VIII
Prilog 2: Anketa – Obrazovanje djece s autizmom	IX
Prilog 3: Pitanja za intervju s nastavnicama geografije	X
Prilog 4: Pisana priprema za nastavni sat geografije	XI

Sl. 1. Broj ispitanika prema dobnim skupinama	19
Sl. 2. Broj ispitanih prema profesionalnom statusu	20
Sl. 3. Broj ispitanih prema stavu o stručnoj osposobljenosti.....	21
Sl. 4. Broj ispitanih prema stavu o osposobljenosti za rad s učenicima s posebnim potrebama.....	21
Sl. 5. Udio ispitanih prema slušanju kolegija za rad s djecom s posebnim potrebama tijekom formalnog obrazovanja	22
Sl. 6. Broj ispitanih prema stavu o obrazovanju djece s posebnim potrebama unutar redovite nastave	23
Sl. 7. Broj ispitanih prema stavu da se djeca s poremećajima iz autističnog spektra trebaju obrazovati u redovitoj nastavi	24
Sl. 8. Broj ispitanih prema poznavanju dijagnoza iz autističnog spektra	24
Tab. 1. Diferencijalna dijagnoza Kannerovog i Aspergerovog sindroma	9

Prilog 1: Kriteriji za autistični poremećaj prema DSM-IV

A. Ukupno najmanje šest stavki iz (1), (2) i (3), uz barem dvije iz (1), i jedne iz (2) i (3):

(1) Kvalitativne teškoće u socijalnoj interakciji koje se očituju barem u dvije stavke od sljedećih:

- a)** izrazite teškoće u primjeni višestrukih neverbalnih ponašanja kao što su pogled „oči u oči“, izraz lica, položaj tijela i geste radi prilagođavanja socijalnoj interakciji
- b)** nesposobnost razvijanja vršnjačkih odnosa primjerenih razvojnoj razini
- c)** izrazito smanjeno izražavanje zadovoljstva zbog sreće drugih ljudi.

(2) Kvalitativne teškoće u komunikaciji koje se očituju barem u dvije stavke od sljedećih:

- a) zastoj u razvoju govornoga jezika ili potpuno izostajanje razvoja govornoga jezika (bez pratećih pokušaja kompenzacije govora pomoću alternativnih načina komuniciranja kao što su geste ili mimika)
- b) izrazite teškoće u pogledu sposobnosti iniciranja ili održavanja konverzacije s drugim osobama kod pojedinaca čiji je govor primjereno razvijen
- c) stereotipna ili repetitivna upotreba govora ili idiosinkratični govor
- d) nedostatak različitog spontanog djelovanja kojim se uspostavlja povjerenje ili socijalnog djelovanja pomoću imitacije sukladno stupnju razvoja.

(3) Ograničeni repetitivni i stereotipni oblici ponašanja, interesa i aktivnosti koji se očituju barem u jednom od sljedećeg:

- a) preokupiranost jednom vrstom ili više vrsta stereotipnih i ograničenih interesa koji su neobični kako po svom intenzitetu, tako i po svojem središtu
- b) očita kompulzivna odanost prema specifičnoj, nefunkcionalnoj rutini ili ritualima
- c) stereotipnim i repetitivnim motoričkim manirizmima (npr. okretanje ili vrtnja ruke ili prsta, ili složeni pokreti cijelim tijelom)
- d) uporna zaokupljenost dijelovima predmeta.

B. Zaostajanje ili neobično funkcioniranje koje se pojavilo prije treće godine života barem u jednom od sljedećih područja:

- 1) socijalnoj interakciji
- 2) govoru koji se koristi u socijalnoj komunikaciji
- 3) simboličnom ili domišljatom ponašanju.

C. Bez poboljšanja u smislu Rettovog poremećaja ili dezintegrativnog

Prilog 2: Anketa - <https://goo.gl/forms/nFkYFWc7To1zlsuE3>

Prilog 3: Pitanja za intervju

1. Susrećete li se u radu često s djecom s posebnim potrebama, i uolikoj mjeri su to djeca s nekim od poremećaja iz autističkog spektra?
2. Kakav je bio Vaš pristup radu kada ste doznali da ćete u razredu imati takvog pojedinca?
3. Što se u radu mora promijeniti kod pristupanja djeci s poremećajem iz autističkog spektra?
4. Kakav je način vrednovanja njihovog rada i napretka?
5. Postoje li posebnosti u nastavi geografije za takve učenike u odnosu na druge predmete?
6. Postoje li stručne službe koje su Vam pomogle u vašoj pripremi ili bi Vam mogle pomoći?
7. Postoji li neka veza i suradnja između škola s takvim pojedincima te s centrom za autizam?
8. Kakav je odnos takvog učenika s drugima s obzirom na to da su svi ti poremećaji karakterizirani poteškoćama u društvenoj interakciji i može li se tu onda zaista govoriti o integraciji takvog učenika u sustav?
9. Suraduju li roditelji takvog djeteta u većoj mjeri s učiteljima i nastavnicima, odnosno školom?
10. Ukazuje li se drugim roditeljima na problem koji postoji kod djeteta kako bi i oni mogli svoju djecu pripremiti na to?
11. Što biste poručili svojim budućim kolegama nastavnicima kako biste im pomogli u njihovom radu s djecom s poremećajima iz autističkog spektra?

Prilog 4: Pisana priprema za nastavni sat geografije

PISANA PRIPREMA ZA NASTAVNI SAT GEOGRAFIJE		
Naziv i sjedište škole	Osnovna škola	
Obrazovni program (zanimanje)	Geografija	
Ime i prezime nastavnika	Antonio Prvonožec	
Datum izvođenja nastavnog sata		
Naziv nastavne jedinice	Indija	
Razred	6. razred	
Tip sata	Obrada	
Kompetencije	Ishodi učenja	Zadatci kojima ću provjeriti ishode
1. Geografska znanja i vještine	Navedi države Južne Azije. Pokazati i imenovati na geografskoj karti države Južne Azije. Povezati prirodne cjeline Indije s gustoćom naseljenosti. Usporediti porast broja stanovnika s dobno-spolnom strukturom Indije. Pokazati na geografskoj karti najvažnije gradove Indije. Definirati kakve probleme uzrokuje preveliki broj stanovnika u gradovima. Navedi najvažnije vjere u Indiji.	Navedi države Južne Azije. Zalijepi na kartu kartice s oblicima država i imenuj svaku državu. Na karti zaokruži dio Indije koji je najgušće naseljen i navedi ime tog dijela. Zašto tu ima najviše stanovnika? Raste li broj stanovnika Indije brzo ili polako i ima li više mladog ili starog stanovništva? Pronađi na geografskoj karti najvažnije gradove Indije i navedi njihova imena. Što se događa u gradovima zbog prevelikog broja stanovnika? Navedi najvažnije vjere u Indiji.

2. Metodička kompetencija	Primijeniti pravila u analizi grafičkih priloga i tematskih karata. Primijeniti kartografske vještine prilikom analize opće geografske karte. Izraditi video uradak prema zadanim pravilima te ga analizirati. Povezivanje nastavnih listića (vizualnog sadržaja) sa sadržajem nastave tijekom izvođenja nastavnog sata.		
3.Komunikacijska kompetencija	Usmeno predstavljati i obrazložiti temu. Voditi razgovor s drugim učenicima. Odgovarati na postavljena pitanja.		
4. Socijalna kompetencija	Poštivati pravila ponašanja na satu. Razumjeti način života drugih kultura u svijetu. Poštivati osobna mišljenja drugih učenika. Razvijati sposobnost suradnje s drugim učenicima.		
TIJEK NASTAVNOG SATA			
Etape sata	Cilj etape	Opis aktivnosti učitelja	Opis aktivnosti učenika
Uvod	O poticanje znatiželje O najava cilja	Odabranim učenicima podijeliti kartice za zastavama država Južne Azije. Uz pomoć zastava država Južne Azije u PowerPoint prezentaciji navesti učenike na odgovore i pomoći im u lociranju prostora Južne Azije na karti.	Povezuju zastave s prostorima država uz pomoć vlastitih odgovora, učitelja i geografske karte.

		Učeniku s autizmom dati zadatak u kojem će kad učenici imenuju pojedinu državu on pronaći odgovarajuću karticu kod drugih učenika u razredu i zamoliti ih da s njim izađu pred ploču i svima pokažu karticu i on ponovi ime države te ju zajedno pronađu na geografskoj karti. Izdvojiti Indiju kao najvažniju državu tog prostora te najaviti nastavnu jedinicu. Također, pitati učenike znaju li koja je država vladala Indijom dugi niz godina, sve do 1947.	
Glavni dio sata	O naučiti osnovne prirodne cjeline Indije, zakonitosti razmještaja stanovništva Indije, etape razvoja gospodarstva Indije te najznačajnije gradove O razvijati vještine: čitanja teksta i grafičkih prikaza, interpretacije tematskih karata, usmenog izražavanja, pridržavanja	Uz pomoć prezentacije i grafičkih prikaza objasniti broj i raspodjelu gustoće naseljenosti u Indiji. Povezati najgušće naseljene dijelove s plodnim nizinama rijeka Indije. Pokazati usporedno tematsku kartu gustoće naseljenosti i prirodnih cjelina. Učeniku s autizmom dati listiće s tematskom kartom raspodjele stanovništva i hidrografskom mrežom Indije i pomoći mu pri njegovom zadatku, dajući mu	Učenici sudjeluju u analizi tematske karte razmještaja stanovnika u Indiji. Učenik s autizmom će na obje karte zaokružiti dio Indije koji je najgušće naseljen. Glume u igrokazu. Podijeljeni u dvije grupe prilaze jedni drugima i glume zadana uloge. Učenik s autizmom snimat će mobitelom igrokaz učenika i kasnije reći što se dogodilo prilikom sudara grupa.

	pravila, snalaženja na geografskoj karti, skraćivanja teksta jasnu uputu što i kada treba učiniti. Uz kratak igrokaz prikazati nastanak Himalaje. Jedan dio učenika glumit će Indijsku litosfernu ploču, drugi dio Euroazijsku. Čućeći će učenici Indijske ploče prilaziti onima koji glume Euroazijsku i prilikom „sudara“ učenici najbliži jedni drugima će se ustati i glumiti Himalaje. Nastavnik će kontrolirati učenike prilikom glume kako ne bi došlo do ozljeda i navoditi ih tko što treba učiniti. Nakon toga još jednom im demonstrirati uz pomoć knjige kako se to događa prilikom sudara litosfernih ploča. Učeniku s autizmom dati uputu o snimanju igrokaza i što treba uočiti nakon igrokaza. Pokazati na karti treću prirodnu cjelinu, Dekan, i objasniti važnost ruda i dragog kamenja s područja Dekana. Prikazati dobno-spolnu strukturu Indije te analizirati s učenicima. Uz pomoć tematske karte objasniti vjerski sastav i moguće probleme sa susjedima.	Analiziraju dobno-spolno strukturu i računaju udio mladog stanovništva. Rade na tekstu i izdvajaju bitan sadržaj prema uputama. Učenik s autizmom na listiću će na prazne crte upisati imena gradova i pronaći ih u atlasu, a nakon toga pokazati svim učenicima na geografskoj karti koji su najvažniji gradovi Indije. Također će reći što se sve događa u gradovima s prevelikim brojem stanovnika uz pomoć slika koje će dobiti od nastavnika. Odgovaraju na postavljena pitanja i zapisuju u bilježnice.
--	--	--

		Objasniti posebnost hinduizma kao društva podijeljenog na kaste i utjecaj na suvremeni razvoj. Dati učenicima zadatak da pročitaju poglavlje o gospodarstvu u udžbeniku te zabilježe najveći problem gospodarstva te razvoj gospodarstva kroz povijest. Zaokružiti priču o gospodarstvu s izvoznim i uvoznim proizvodima. Dok ostali učenici rade na tekstu o gospodarstvu, učeniku s autizmom dati zadatak da pročita listić o gradovima Indije. Pomoći mu u pronalasku gradova na geografskoj karti i obilježavanju na listiću. Isto tako, dati mu fotografije s problemima u gradovima s prevelikim brojem stanovnika, a na poledini slika bit će napisano što se nalazi na njima. Pitati učenike misle li da više ljudi u Indiji živi u gradovima ili na selu, utvrditi točan odgovor i navesti probleme sve češćeg preseljavanja stanovnika u gradove uz pomoć učenika s autizmom.	
--	--	--	--

Završni dio sata	O primjena naučenog	Pozvati učenika s autizmom da se pridruži učitelju pred ostatkom razreda sa zastavama država Južne Azije i ostalim nastavnim listićima.	Učenik s autizmom dizat će pojedinu zastavu u zrak i pitati koja je to država i tko ju je dobio na početku sata. Učenik kome je pripadala zastava će uzeti zastavu i prikvačiti je na odgovarajuće mjesto na zidnoj karti, a učenik s autizmom će iznijet mišljenje o točnosti.
	O formativno vrednovanje	Voditi učenika s autizmom u komunikaciji s drugim učenicima. Upitati učenike koji su problemi prevelikog broja stanovnika u gradovima. Vrednovati učenika s autizmom u njegovoj komunikaciji i točnosti odgovora te mu dati povratnu informaciju.	Učenik će se zahvaliti svakom učeniku koji će od njega uzimati zastavu. Učenici će konstatirati probleme u prenapučenim gradovima, a učenik s autizmom će pritom pokazivati na sliku s tim problemom i provjeriti točnost okretanjem slike.

Plan školske ploče

INDIJA

- 1,3 milijarde stanovnika – 2. u svijetu
 - 3 prirodne cjeline: riječne nizine, Himalaja, visoravan Dekan
 - prevlast mladog stanovništva – ½ mlađa od 25 godina
 - vjere: hinduizam, islam, kršćanstvo, sikhizam
 - gospodarstvo: izvoz = tekstil, drago kamenje i nakit, željezo i čelik, poljoprivredni proizvodi; uvoz = nafta, strojevi i umjetno gnojivo
 - prehrambena i tekstilna industrija → rudarstvo, prerada metala → strojogradnja, elektrotehnička i elektronička industrija
- Gradovi:
- New Delhi – glavni grad; Mumbai; Kolkata; Chennai
 - 70 % stanovništva živi na selu, ali sve više sele u gradove – problemi gradova (siromašne četvrti, beskućnici, prometni kaos, itd.)

Nastavne metode: metoda usmenog izlaganja, metoda razgovora, neizravna grafička metoda, metoda demonstracije, metoda kartica, metoda rada s tekstem

Oblici rada: frontalni rad, samostalni rad

Nastavna sredstva i pomagala: udžbenik za 6. razred, geografska karta Azije, ploča, LCD projektor, PowerPoint prezentacija, nastavni listići, kartice sa zastavama država Južne Azije, mobitel

Popis literature i izvora za učitelja/nastavnika

„Geografija Azije – skripta“ – Zoran Stiperski

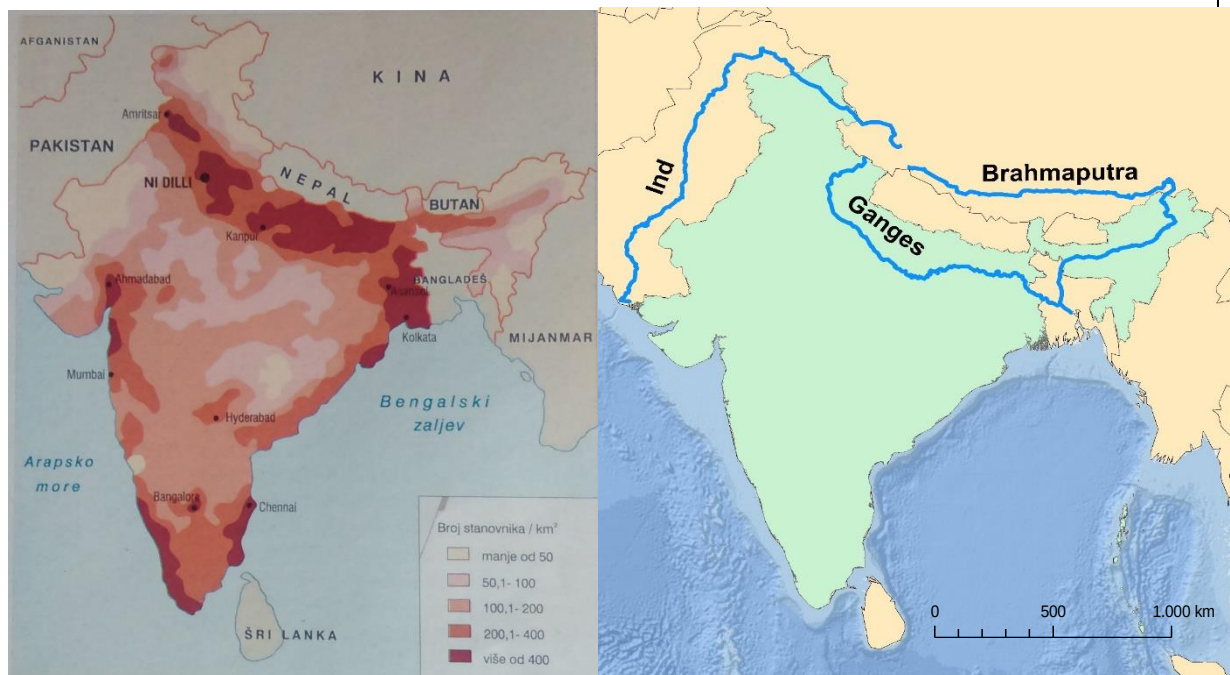
„Metodika nastave geografije“ – Mate Matas

„Didaktika i kurikulum“ – Cindrić, Miljković, Strugar

<https://www.populationpyramid.net>

Popis priloga (koji nisu upisani u nastavna sredstva i pomagala)

Prilog 1: Usporedba gustoće naseljenosti stanovnika Indije s prirodnim cjelinama



Prilog 2: Problemi velegradova



„Divlja naselja“ – siromašne četvrti



Prometni kaos



Smog – zagađenost zraka



Buka

Prilog 3: Najvažniji gradovi Indije

