Mišljenje studenata i učitelja razredne nastave o uključivanju učenika s autizmom u odgojno - obrazovni sustav

Grđan, Silvana

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:268508

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-25**

Repository / Repozitorij:

University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
(Čakovec)

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Silvana Grđan
TEMA DIPLOMSKOG RADA: Mišljenje studenata i učitelja razredne nastave o uključivanju učenika s autizmom u odgojno - obrazovni sustav

MENTOR: izv.prof.dr.sc. Jasna Kudek Mirošević
SUMENTOR: dr.sc. Zlatko Bukvić

Čakovec, rujan 2019.

SADRŽAJ

SAŽETAK 1

SUMMARY 2

1. UVOD 3

2. OBILJEŽJA POREMEĆAJA IZ SPEKTRA AUTIZMA 5

2.1. Osvrt na percepciju poremećaja iz spektra autizma u prošlosti 6

2.2. Suvremeni pristup dijagnosticiranju poremećaja iz spektra autizma 8

3. OBILJEŽJA I PONAŠANJA DJECE S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA 9

3.1. Karakteristike 9

3.2. Adaptivno ponašanje učenika s poremećajima 10

3.2.1. Komunikacija 10

3.2.2. Strategije razvijanja komunikacije 11

3.2.3. Hranjenje 12

3.2.4. Odlazak na wc 13

3.2.5. Odijevanje 13

3.3. Nadarenost 13

3.3.1. Pamćenje 15

3.3.2. Glazba 15

3.3.3. Umjetnost 15

3.3.4. Ekstrasenzorna percepcija 15

4. POUČAVANJE UČENIKA S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA 16

4.1. Vizualni pristup 16

4.2. Ostali pristupi 17

4.3. Strategije upravljanja razredom 19

4.4. Strategije poučavanja socijalnim vještinama 20

5. ZAKONSKI OKVIRI ODGOJA I OBRAZOVANJA DJECE S TEŠKOĆAMA 21

6. INDIVIDUALIZIRANI ODGOJNO-OBRAZOVNI PROGRAM (IOOP) 23

6.1. Planiranje IOOP-a 23
6.2. Izrada IOOP-a 24
6.3. Sadržaj IOOP-a 25
7. PROFESIONALNA POTPORA UČENICIMA S TEŠKOĆAMA 26
7.1. Stručni tim 27
7.2. Stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskoga profila 27
7.3. Centar potpore 28
7.4. Stručni suradnici škole 28
7.5. Pomoćnici u nastavi 29
8. DIDAKTIČKO-METODIČKI ASPEKTI INDIVIDUALIZACIJE NASTAVE 30
8.1. Didaktičko-metodičko prilagodba 30
9. METODA ISTRAŽIVANJA 35
9.1. Cilj 35
9.2. Ispitanici i postupak 35
9.3. Mjerni instrument 35
10. REZULTATI ISTRAŽIVANJA 36
11. RASPRAVA 43
12. ZAKLJUČAK 45
LITERATURA 46
KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA 49
IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA 50

Mišljenje studenata i učitelja razredne nastave o uključivanju učenika s autizmom u odgojno-obrazovni sustav

SAŽETAK

Poremećaje iz autističnog spektra karakteriziraju teškoće u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji, socijalnoj interakciji, oštećenje u aktivnosti mašte, neprikladno ponašanje (stereotipne ili ponavljajuće kretnje, inzistiranje na rutini i dr.) te hipo i hiper osjetljivost na senzorske podražaje. Komunikacijske vještine razvijaju se pomoću komunikacijskih strategija, a osim njih potrebno je razviti i ostale adaptivne vještine. Primjerice, vještine oblačenja, hranjenja, odlaska na wc te zapošljavanje i življenje u zajednici. Poučavanje učenika provodi se korištenjem raznih strategija, metoda i pristupa, a najvažniji je vizualni pristup. Potrebna je prilagodba na razini percepcije, govora, spoznaje i zahtjeva te kvalitetan odgojno-obrazovni program primjeren sposobnostima, interesima i potrebama pojedinog učenika. Neki učenici s poremećajem iz spektra autizma pokazuju iznimne sposobnosti u nekom području (glazba, umjetnost, matematika i dr.) pa ih treba pokušati usavršiti na tom području. Spremnost učitelja i studenata za rad s učenicima s poremećajem spektra autizma te njihovo saznanje ispitano je provedbom ankete od 53 tvrdnje na temelju koje su postavljene dvije hipoteze. Rezultati prikazuju da se studenti osjećaju spremnijima za rad s učenicima s poremećajem iz spektra autizma od učitelja, ali imaju slična saznanja o njima.

KLJUČNE RIJEČI: autistični spektar, teškoće, prilagodba, individualiziran

Students and classroom teachers opinions on the inclusion of disciples with autism in the educational system

SUMMARY

Autism spectrum disorders are characterized by difficulties in verbal and non-verbal communication, social interaction, damage in imaginative activity, inappropriate behavior (stereotyped or repetitive movements, insistence on routine, etc.), and hypo and hyper sensitivity to sensory stimuli. Communication skills are developed through communication strategies, and apart from them other adaptive skills also need to be developed. For example, dressing, feeding, going to bathroom, working and living in the community. Student teaching is done using different strategies, methods and approaches, and the most important is the visual approach. There is a need for adjustment at the level of perception, speech, cognition and demands, and a quality educational program appropriate to the abilities, interests and needs of the individual student. Some disciples with autism spectrum disorder exhibit exceptional abilities in an area (music, art, math, etc.) so they should try to make use of it in the area. The willingness of teachers and students to work with disciples with autism spectrum disorders and their knowledge was examined by survey of 53 claims, based on which two hypotheses were made. The results show that students feel more ready to work with disciples with autism spectrum disorders than teachers, but they have similar insights about them.

KEYWORDS: autism spectrum, difficulties, adjustment, individualized

1. UVOD

Učitelji i ostalo školsko odgojno-obrazovno osoblje suočava se s planiranjem i realizacijom djelotvornih odgojno-obrazovnih programa, kako za ostale učenike tako i za učenike s teškoćama u razvoju. Prema Konvenciji o pravima djeteta koja je usvojena 1989. godine djetetu s teškoćama u razvoju treba osigurati djelotvoran pristup obrazovanju, stručnoj izobrazbi te drugim službama koje mu omogućuju potpuno uključivanje u zajednicu. Takvo dijete ima pravo školovati se na način da mu se omogući najveća uključenost u društvo i da ga se potiče na optimalni osobni razvoj tj. treba osigurati obrazovanje bez diskriminacije te obrazovanje mora biti usmjereno prema razvoju djetetove osobnosti, sposobnosti i talenata.

U ovom diplomskom radu naglasak je na propitivanju mogućnosti i prepreka za uključivanje učenika s poremećajem iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces. Poremećaji iz autističnog spektra prema orijentacijskoj listi učenika s teškoćama u razvoju spadaju u skupinu: Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja. Sve tipove poremećaja iz spektra autizma karakteriziraju teškoće u komunikaciji, socijalnoj interakciji, senzorne teškoće, oštećenje u aktivnosti mašte te neprikladno ponašanje.

Školovanje takvih učenika većinom se provodi u redovitom školskom sustavu no to zahtjeva odgovarajuću potporu. Potrebno je izraditi individualizirani odgojno-obrazovni program za svakog učenika koji ima rješenje o primjerenom obliku obrazovanja. Kvalitetan odgojno-obrazovni program mora biti prilagođen sposobnostima, interesima i potrebama pojedinog učenika tj. prilagođen slabim i jakim stranama djeteta. Naglasak je na poučavanju koje je usmjereno na stjecanje praktičnih znanja i vještina i na situacijskom učenju. Radi lakšeg poučavanja provode se razne metode, oblici i načini rada te razne prilagodbe i strategije.

Teorijski dio diplomskog rada govori o obilježjima poremećaja iz spektra autizma, obilježjima učenja i ponašanja djece s poremećajem iz spektra autizma, nadarenosti. Zatim govori o zakonskim okvirima, individualiziranom odgojno-obrazovnom programu, profesionalnoj potpori te didaktičko - metodičkim aspektima.

Istraživački dio diplomskog rada govori o spremnosti studenata Učiteljskog fakulteta i učitelja razredne nastave za rad s učenicima iz spektra autizma te kakvo je njihovo saznanje općenito o autizmu i o učenicima s poremećajem iz spektra autizma.

U istraživanju je sudjelovalo 100 ispitanika, od kojih je 50 učitelja razredne nastave, a 50 studenata Učiteljskog fakulteta. Istraživanje je provedeno u školama na području Varaždinske i Međimurske županije te na Učiteljskom fakultetu u Čakovcu, Sveučilišta u Zagrebu.

2. OBILJEŽJA POREMEĆAJA IZ SPEKTRA AUTIZMA

„Poremećaj iz spektra autizma (PSA) je neurorazvojni poremećaj kojeg karakteriziraju teškoće u socijalnoj komunikaciji, odnosno interakciji te ograničeni i ponavljajući obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti. Važno je naglasiti da se radi o razvojnom poremećaju čija se klinička slika u pojedinca tijekom života mijenja, kao i da se radi o spektru poremećaja, odnosno o izrazito heterogenoj kategoriji koja ujedinjuje različite manifestacije i težinu istog poremećaja“ (*Udruga za autizam - Zagreb*.)

Djeca s poremećajem iz spektra autizma čuju, vide i osjećaju, ali to teško sklapaju u smislenu cjelinu, pa se zato povlače u „vlastiti svijet“ u kojem nalaze sigurnost. Imaju poteškoća u izražavanju svojih želja, osjećaja, potreba, sposobnosti i problema s kojima se svakodnevno suočavaju pa njihovo ponašanje može biti neuobičajeno (*Savez udruga za autizam Hrvatske).*

Osobe iz spektra autizma opisuju se kao osobe koje su “u svom svijetu”. Mnoge osobe koje dobro funkcioniraju opisuju dva svijeta: “svoj svijet” i “vanjski svijet”. Mnogi svoja iskustva opisuju kao “razmišljanje u slikama” (*Centar za odgoj i obrazovanje Tomislav Špoljar).*

Obilježja spektra autizma dijeli se u dvije kategorije. To su teškoće u socijalnoj komunikaciji i socijalnoj interakciji unutar različitih konteksta te ograničeni, ponavljajući uzroci ponašanja, interesa i aktivnosti (*Logoped- Portal za roditelje, učitelje i stručnjake).*

Teškoće u socijalnoj komunikaciji i socijalnoj interakciji prema *Logoped- Portal za roditelje, učitelje i stručnjake* dijele se na:

- nemogućnost komunikacijske razmjene, smanjenu podjelu interesa i emocija te nemogućnosti započinjanja ili odgovora na socijalne interakcije.
- nedostaci u neverbalnoj komunikaciji (na primjer: smanjen kontakt očima, nedostatak govora tijela, teškoće razumijevanja i uporabe gesti)
- nedostatci u razvoju, održavanju i razumijevanju odnosa (na primjer: nedostatak zanimanja za ostalu djecu, izbjegavanje fizičkog kontakta, ravnodušnost prema onima koji boluju ili pate i dr.)

Ograničeni, ponavljajući uzorci ponašanja, interesa i aktivnosti dijele se na:

- stereotipne ili ponavljajuće kretnje uporabom objekata ili govora (na primjer: eholalija, okretanje predmeta, slaganje kocke na kocku duži period i dr.)

- inzistiranje na rutini i ne mijenjanju ničeg u okolini (na primjer: potreba za jedenjem iste hrane svaki dan i dr.)
- ograničeni interesi neobično jakog intenziteta ili fokusa (na primjer: opsjednutost neobičnim predmetima, pretjerano ograničeni interes u kojem ustraju i dr.)
- hiper (povećana) ili hipo (smanjena) aktivnost na senzorni podražaj ili neobičan interes za senzoričke podražaje u okruženju (na primjer: pretjerana reakcija na određene teksture ili zvukove, pretjerano dodirivanje predmeta, vizualna fascinacija svjetlima i dr.) (*Logoped- Portal za roditelje, učitelje i stručnjake)*.

2.1. Osvrt na percepciju poremećaja iz spektra autizma u prošlosti

„Autistični poremećaj (infantilni autizam, autistični sindrom, autizam) globalni je razvojni poremećaj koji počinje u djetinjstvu, većinom u prve tri godine života, zahvaća gotovo sve psihičke funkcije i traje cijeli život . Osnovni su simptomi nedostatak emocionalnih odgovora prema ljudima i stvarima, nedostatak verbalne i neverbalne komunikacije, osobito poremećaj u razvoju govora, bizarnosti u ponašanju i stereotipije. Autizam je karakteristično promijenjeno ponašanje u svim područjima središnjeg živčanog sustava: motoričkom, perceptivnom, intelektualnom, emotivnom i socijalnom“ (Bujas Petković, 1995, str. 3).

Američki psihijatar Leo Kanner 1943. prvi je opisao sindrom te je sustavnim promatranjem veće skupine djece s psihičkim poremećajima izdvojio jedanaestero koja su izgledala tjelesno zdrava, ali su pokazivala specifične simptome među kojima je dominirao poremećaj komunikacije, govora i ponašanja i koja su se po iskazanim simptomima razlikovala od djece s drugim psihičkim bolestima rane dječje dobi. Sindrom je zbog simptoma i zbog dobi u kojoj se pojavljuje nazvao infantilnim autizmom (infantilnim zbog pojavljivanja u ranom djetinjstvu, a autizam zbog dominantnih simptoma poremećaja komunikacije). Kanner je istim izrazom opisao poremećaj u razvoju socijalnih odnosa i komunikacije (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).

Nakon opisa ranog dječjeg autizma Lea Kannera pojavila su se i druga stajališta te brojni pristupi. Godine 1994. Hans Asperger objavio je sličan opis mentalnog poremećaja kojemu je dao naziv „autistična psihopatija“ (Nikolić, 2000). Prema

današnjim dijagnostičkim kriterijima taj poremećaj je veoma sličan infantilnom autizmu (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).

Bruno Bettelheim (1967), psihoanalitički orijentiran psihijatar smatra da je dijete s autizmom osiromašeno iznutra i zatvoreno u školjci zbog negativnih vanjskih utjecaja. Uspoređuje ga s „praznom utvrdom“ (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010). „Kada je Kanner prvi put opisao infantilni autizam i izdvojio ga iz skupine dječjih psihičkih poremećaja kao poseban fenomen, za uzrok je naveo emocionalnu hladnu majku koja ne prihvaća svoje dijete ili ga prihvaća na neadekvatan način“ (Nikolić, 2000, str. 101). Bruno Bettelheim (1967) smatra glavnim uzrokom poremećaja roditelje. Danas je to demantirano jer različiti uzroci su organski i velikim dijelom genski određeni iako to još nije u potpunosti poznato (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).

Prije se također govorilo o dvjema velikim skupinama koje opisuju uzroke ovog poremećaja. To su psihološka i organska teorija. „Organske teorije pretpostavljaju da je posrijedi moždani poremećaj koji uzrokuje razvojni hendikep sa specifičnim simptomima i poremećajima. Prema psihološkim teorijama, koje su dio povijesti, u djece s autizmom nema organskih uzroka poremećajima, nego su uzroci isključivo psihogeni. Kao psihogeni uzroci autizma navode se separacija od roditelja, odbacivanje i deprivacija djeteta, nedostatak majke i njezine ljubavi, specifični traumatski doživljaji u ranom djetinjstvu, obiteljski konflikti ili disharmonija“ (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010, str 67 i 68).

Wakefield i sur., (1998) prema Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., (2010) navode da su mogući uzroci autizma loša reakcija na cjepivo te mnogi drugi uzroci koji se nalaze u hrani, no za to nema pouzdane potvrde. Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur. (2010) navode da su rane studije o autizmu gotovo jednoglasno donosile pogrešne zaključke o uzrocima poremećaja te o intelektualnim sposobnostima djece s autizmom jer uzroci mogu biti nasljedni i biološki, a veliku ulogu mogu imati i psihološki čimbenici. Biološki uzroci bolesti u prošlosti su bili minimalizirani i zanemareni.

U DSM-III klasifikaciji autizam je unutar pervazivnih poremećaja gdje su osim autizma, navedeni prevazivni i razvoji poremećaji s početkom u djetinjstvu, atipični pervazivni razvojni poremećaji i rezidualni poremećaj. Prije te klasifikacije Kanner i

Eeisenberg (1995) označili su tri dijagnostička kriterija za autizam. To su: ekstremna usamljenost, preokupacija perseveracijama te pojava bolesti prije nego dijete napuni 30 mjeseci (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).

Prema DSM-IV pervazivni razvojni poremećaji dijeli se na pet potkategorija. To su poremećaji sličnih karakteristika:

- autistični poremećaj (dječji autizam, Kannerov sindrom)
- Rettov sindrom (Rettov poremećaj)
- Aspergerov poremećaj
- dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu (Hellerov sindrom)
- pervazivni razvojni poremećaj, neodređen, uključujući i atipični autizam (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur. 2010).

2.2. Suvremeni pristup dijagnosticiranju poremećaja iz spektra autizma

„Danas točni uzroci nisu poznati no brojni činitelji mogući su uzročnici (genetski faktori, oštećenje u trudnoći od lijekova i virusa, trauma u porodu, virusne infekcije rane dobi, autoimune reakcije, psihotraume i dr.)„ (Nikolić, 2000, str. 101).

Tot (2008) također navodi da točan uzrok ili kombinacija uzroka pojave autističnog spektra nisu u potpunosti poznati. Postoji sve više dokaza da je autizam genetičko stanje te da vjerojatno uključuje nekoliko različitih gena. Dokazano je i da kod djece koja imaju autizam prevladavaju problemi u ranoj trudnoći majke, pri porodu ili čak i nakon.

Dijagnosticirati autizam znači odrediti skup simptoma koji ga dijele od drugih sličnih poremećaja npr. dječje šizofrenije, intelektualnih oštećenja, nagluhosti. Simptomi i klinička slika mijenjaju se s dobi pa dobne promijene kompliciraju specifičnost dijagnostičkih kriterija (Tot, 2008).

„ Autistični poremećaj obuhvaća tri skupine simptoma:

a) poremećaje socijalnih interakcija,

b) poremećaje verbalne i neverbalne komunikacije i

c) ograničene aktivnosti i interese te različite motoričke smetnje i stereotipije„ (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010, str. 113).

„(MKB-10) Svjetske zdravstvene organizacije opisuju pervazivne razvojne poremećaje kao skupinu poremećaja karakteriziranu kvalitetnim nenormalnostima

uzajamnih socijalnih odnosa i modela komunikacije te ograničenim, stereotipnim, ponavljanim aktivnostima i interesima“ (Bujas Petković i sur. , 2010., str. 39.).

(MKB-10) prevazivne razvojne poremećaje dijeli na:

- autizam u djetinjstvu
- atipični autizam
- Rettov sindrom
- drugi dezintegrativni poremećaji u djetinjstvu
- poremećaj hiperaktivnosti s duševnom zaostalošću i stereotipnim pokretima
- Aspergerov poremećaj
- ostali poremećaji razvoja u djetinjstvu
- pervazivni poremećaji u razvoju, nespecificirani (Bujas Petković i sur., 2010)

DSM-V diferencira 3 razine poremećaja, s obzirom na stupanj u kojem ometaju svakodnevno funkcioniranje, odnosno, koliko su spektar i problemi sa spektra izraženi. Tu klasifikaciju koristi i glavni instrument za dijagnozu autizma, ADOS-II, koji smješta rezultat u razine 1, 2 ili 3 (*Autizam - jednaki u različitosti*).

3. OBILJEŽJA I PONAŠANJA DJECE S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA

3.1. Karakteristike

Prema *Pomoćnici kao potpora inkluzivnom obrazovanju: Brošura o radu pomoćnika u nastavi* (2016) osobe s autizmom imaju oštećenu komunikaciju (verbalnu neverbalnu). Zatim, imaju teškoće u socijalnoj interakciji. Mnoge osobe ne shvaćaju da drugi ljudi imaju vlastite planove i mišljenja i teško shvaćaju tuđe stavove, vjerovanja i emocije. Učenje socijalnih vještina je zahtjevnije. Imaju teškoće u socijalnom ponašanju. Skloni su rutinama i pružaju otpor prema promjenama. Neuobičajeno ponašanje također je jedno od obilježja autizma. Mogu pokazivati stereotipne i repetitivne motoričke manirizme, poput okretanja, pucketanje prstom, ljuljanja i dr. Zatim, mogu biti zaokupljeni nekim dijelovima predmeta ili mogu biti oduševljeni pokretom, kao što su okretanje kotača na igračkama ili vijka. Prisutne su i senzorne teškoće. Tu se radi o prevelikoj, premaloj ili nedovoljnoj osjetljivosti na podražaje iz okoline.

Osobe iz spektra autizma mogu biti hiperosjetljive i hipoosjetljive na senzorske podražaje. Hipoosjetljivi mogu biti na: vid (mogu biti ometeni vizualnim

informacijama/pokretima/prikazima), zvuk (uznemiruje ih određena glasnoća ili visina zvuka), miris (neke mirise mogu smatrati prejakima bez obzira kao se drugima čine blagima), okus (sviđa im se samo okus vrlo blage hrane), dodir (mogu smatrati neudobnim tj. bolnim dodirom neke određene teksture kao i promjene temperature), vestibularno osjetilo (imaju slabu ravnotežu, ne vole stepenice, dizala, pokretne stepenice), proprioceptor (ukazuju na pretjeranu grubu igru). Hipoosjetljivi mogu bit na: zvuk (sviđa im se slušanje samo određenih zvukova ili vibracija blizu uha), dodir (ne reagiraju očito na bol i ozljede), vid (intenzivno gledaju u predmete, svjetlo i dr.), miris (vole određene jake mirise), okus (uživaju u jakim okusima), vestibularno osjetilo (ljuljaju se, ne mogu mirno sjediti, vole trampolin), proprioceptor (nespretni su, hodaju na prstima i dr.) (Morling i O'Conell, 2018).

Zrilić (2011) navodi da osobe s autizmom imaju:

- oštećenja socijalnih interakcija (izostanak ili smanjena mogućnost imitacije, smanjena sposobnost izražavanja ugode, ne pokazuju zanimanje za drugu djecu, odnosi s vršnjacima su neuspješni i dr.)
- oštećenja verbalne i neverbalne komunikacije (govore u drugome ili trećem licu, razvoj govornog jezika im kasni ili potpuno izostaje, uporaba jezika im je stereotipna, itd.)
- ograničene i stereotipne interese i aktivnosti (zaokupljeni su jednim ili više interesa koji nije uobičajen po intenzitetu i usmjerenosti)

Morling i O'Conneli (2018) također navode da se osobe s autizmom razlikuju od ostalih osoba u socijalnoj komunikaciji, socijalnoj interakciji ‚socijalnoj mašti“ te u senzornim razlikama.

3.2. Adaptivno ponašanje učenika s poremećajima

Adaptivno ponašanje čini skup pojmovnih, socijalnih i praktičnih vještina potrebnih za neovisno i sigurno izvođenje svakodnevnih životnih aktivnosti. Adaptivne vještine uključuju širok raspon vještina, od osnovnih (komunikacijskih), oblačenja, hranjenja, odlaska na wc do zapošljavanja i življenja u zajednici (*Pomoćnici kao potpora inkluzivnom obrazovanju: Brošura o radu pomoćnika u nastavi,* 2016).

3.2.1. Komunikacija

Moći komunicirati je najvažnije od svih životnih vještina jer nas komunikacija prati čitav život. Također, ostvarenje ciljeva ovisi upravo o tome koliko je uspješna

komunikacija s drugima. Da bi uspješno komunicirali, potrebno je razviti vještine u brojnim područjima.

Tot (2008) navodi da učenici iz spektra autizma imaju upravo poteškoća u tim mnogim područjima jer nemaju razvijeni govor i komunikaciju kao ostali. Tako na primjer, imaju poteškoća u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji. Drugim riječima, imaju neprimjerene izraze lica, neuobičajenu uporabu gesta, pomanjkanje fokusiranja pažnje, neobične položaje tijela ili izostanak uspostavljanja kontakta očima. Zatim, znatne su razlike u usmenom govoru od drugih. Imaju brži ili sporiji tempo od normalnog, neobičnu intonaciju, monotonu ili pjevanu kvalitetu glasa. Sadržaj govora je jednostran te može biti ponavljajući. Često imaju ograničen rječnik u odnosu na zahtjeve ili u smislu prilagodbe neke fizičke okoline. Što se tiče sistematičnosti razgovora, mogu neprimjereno upadati u riječ te imaju teškoće u primjeni nepisanih pravila. Učenik može započeti razgovor s drugima, ali mu nedostaje sposobnost održavanja razgovora.

3.2.2. Strategije razvijanja komunikacije

Razvijanje komunikacijskih vještina kod učenika s autizmom je vrlo složen proces. Oni nemaju razvijene vještine koje su potrebne za spontano komuniciranje, već im je potrebna poduka. Razredna i školska okruženja pružaju mnogo mogućnosti za razvijanje komunikacije. Učitelji, roditelji, članovi školskog tima i stručnjaci moraju surađivati u prepoznavanju ciljeva i zadataka komuniciranja. U procjeni komunikacijskih vještina može sudjelovati i patolog jezika i govora. Planirani procesi i strategije moraju biti sukladne njihovim mogućnostima i potrebama (Tot, 2008).

Morling i O'Connell (2018) navode tri različite vrste strategija koje pomažu da učenik učinkovitije komunicira, a to su: pomaganje učenicima da započnu i reagiraju na komunikaciju, pomaganje učenicima da shvate što je rečeno te pomaganje učenicima da komuniciraju s drugima. Da bi pomogli učenicima da započnu i reagiraju na komunikaciju treba razgovarati licem u lice kako bi se potaknuo kontakt očima i promicala pozitivna interakcija. Treba osnovati strukturirane grupe za učenje vještina društvene komunikacije kako bi se potaknuli učenici koji su verbalno jači da se izmjenjuju u slušanju i pričanju tijekom razgovora. Kako bi se potaknula zajednička pozornost, motivacija i učenje treba promatrati što učenike zanima, te to iskoristiti. Važno je i potaknuti situacije u kojima se izmjenjuju govornik i sugovornik te pomoći

učenicima da protumače i prepoznaju neverbalnu komunikaciju poput govora tijela ili izraza lica.

Učenicima s autizmom teže je shvatiti ono što je rečeno pa bi prije komuniciranja trebalo izgovoriti njegovo ime kako bi se stekla njegova pozornost. Zatim, treba pričati sporije, postavljati manje izravna pitanja i više komentara, dulje upute rastaviti na dvije ili tri jednostavne rečenice, umjesto na jednu složenu. Osim toga, informacije treba poredati u logičan slijed unutar rečenica, pozornost učenika usmjeriti na osobnu razinu, a ne na upute dane cijelom razredu. Učeniku treba reći što treba raditi, a ne što ne treba raditi, te mu pomoći da shvati značenje onoga što je činjenica ili mišljenje, istinito ili lažno, nedoslovno (sarkazam, šala) i stvarno ili nestvarno (Morling i O'Connell, 2018).

Započeti komuniciranje i komunicirati s drugima učenicima s autizmom je vrlo teško. Kako bi im se pomoglo da odgovori na pitanje treba dodati verbalne izbore, na primjer, „Sok ili voda?“, umjesto „Što želite piti?“. Komunikaciju treba razviti putem razmjene simbola i slika, treba modelirati jezik kao da ste vi taj učenik, na primjer, „Želim jesti“, a ne „Želite li jesti“. Dok učenik primjećuje učiteljevu nazočnost treba se pokušati pridružiti mu se. Potaknuti ga treba da komunicira u novim situacijama i iz raznih razloga. Odgovarajuće vještine razgovora kao što su: ostati na temi, biti govornik i sugovornik ili vratiti razgovor na temu ako ide u krivom smjeru također treba poticati (Morling i O'Connell, 2018).

Osim komunikacijskih vještina potrebno je razviti i vještine samostalnosti. Učenici s poremećajem iz spektra autizma imaju poteškoća s razvijanjem i tih vještina.

3.2.3. Hranjenje

Osobe s poremećajem iz spektra autizma imaju različite poteškoće s prehranom. Na određenu teksturu hrane ili vrstu hrane mogu biti netolerantni te mogu biti netolerantni na hranu određene temperature. Ne mogu iskazati vole li ili ne vole određenu hranu, ili pak zahtijevaju omiljenu hranu. Zahtijevaju i rutine za vrijeme obroka, jedenje iste hrane, sjedenje na istom mjestu, jedenje iz istog tanjura, i dr. Također, imaju problema pri uporabi pribora za jelo. (Morling i O’Connell, 2018).

Kako bi im se pomoglo treba koristiti odgovarajući pribor za jelo. Morling i O’Connelli (2018) preporučuju kratko oblikovane ručke, specijalizirani pribor za jelo. Kako bi lakše baratali žlicom prilikom jela treba vježbati grabljenje pijeska. Da bi

lakše koristili nož i vilicu može pomoći plastelin kojeg mogu rezati. Zatim, da se zdjele ili tanjuri ne bi pomicali, potrebno ih je stabilizirati pomoću podmetača koji se ne kližu, a kako bi dijete odabralo hranu pri tome mogu pomoći slike hrane.

3.2.4. Odlazak na wc

Odlazak na wc kod osoba s poremećajem iz spektra autizma može trajati duže i može biti problematičnije nego kod ostale djece. Zbog toga bi trebalo osmisliti neku rutinu vezanu za odlazak u wc jer oni vole rutine. Tome mogu pomoći vizualni rasporedi koji odgovaraju rutini. U rasporedu, uz simbol wc-a bilo bi poželjno napisati djetetovo ime. Osim toga da bi dijete s autizmom moglo samostalno odlaziti na wc potrebno je osigurati da je wc školjka odgovarajuće veličine. Ako je dijete manje potreban je predložak za dasku i neki stolić za noge (Morling i O'Connell, 2018).

3.2.5. Odijevanje

Teškoće s odijevanjem kod djece s autizmom mogu biti iz različitih razloga. Može im nedostajati motivacije, osjetljivi su na etikete, određenu vrstu tkanine ili čak na novu odjeću. Imaju ograničene fine i grube motoričke vještine te loše organizacijske vještine. Kako bi teškoće bile manje prije odijevanja treba vježbati pokrete potrebne za odijevanje (okretanje zglobova, gležnjeva i dr.). Radi ravnoteže prilikom oblačenja treba sjediti ili se držati za neku čvrstu podlogu (npr. stolac) (Morling i O'Connell, 2018).

3.3. Nadarenost

Osobe s autizmom koje imaju izrazitu sposobnost tj. talent za jedno područje nazivaju se idiot-savant ili autistic-savant. Tako primjerice osobe s autizmom koje imaju izrazitu matematičku sposobnost mogu rješavati matematičke operacije s višeznamenkastim brojevima napamet i to bez pogreške. Primjer takve osobe je dječak Ranko. On može napamet oduzimati, zbrajati ili množiti i to bez pogreške. Također, može potencirati i vaditi korijene.

Idiot-savant je uveo Hill (1974.) prema Bouillet, Frey Škrinjar i sur. (2010.) i tako definirao osobe s intelektualnim oštećenjima koje pokazuju jednu ili više sposobnosti iznad razina očekivanih za prosječne osobe. Autistic-savant prvi je uveo Goodman (1972) prema Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur. (2010) jer su se roditelji žalili na naziv idiot-savant. On je naglasio da se talenti pojavljuju kod osoba s autizmom, intelektualnim oštećenjem i kod onih urednog razvoja ili kod onih koju su

pokazali genijalnost kao djeca. Savant je riječ francuskog podrijetla i ona označava osobu koja je učena.

Hermelin i O' Connor (1990) prema Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur. (2010) uspoređivali su djecu s intelektualnim oštećenjem, autistic-savant djecu i zdravu djecu nadarenu za crtanje. Zaključili su da zdrava djeca imaju bolju moć prepoznavanja i veću točnost u reprodukciji, ali da su umjetničke sposobnost neovisne o inteligenciji. Applebaum (1979) prema Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur. (2010) uspoređivao je troje zdrave djece s glazbenim darom i troje darovite djece s autizmom i zaključuje da veću sposobnost pokazuju djeca s autizmom.

Prema Nikolić (2000) objašnjenja za izrazitu sposobnost tj. talent su različita. Neki smatraju da je tajna u hipokampusu. To je dio limbičnog sustava velikog mozga koji je odgovoran za pamćenje i emocije. Neki pak spominju dijelove kore velikog mozga koji imaju tu posebnu sposobnost i to nedominantne desne hemisfere. Smatra se i da kod djece s autizmom dolazi do poremećaja u funkcioniraju lijeve hemisfere pa da onda desna preuzima dio funkcija.

Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur. (2010) također navode da unatoč raznim saznanjima potpuno razumijevanje izrazite sposobnosti kod osoba s autizmom je još daleko. Jedan od najvećih istraživača na tom području iznio je hipotezu koja povezuje genetsku predispoziciju za autizam i ograničeno usmjeravanje pozornosti ne neko usko područje iz čega se razvija talent. Zdrave osobe mogu usmjeriti pozornost na šire područje, a osobe s autizmom ne mogu.

Darovitost tj. talenti se većinom primjećuju u drugoj ili najkasnije u trećoj godini, a nakon jedne ili dvije godine dosegnu vrhunac koji nije povezan s vanjskim stimulacijama. Darovitost se odnosi na različita područja: matematiku, glazbu, umjetnost, pamćenje, izračunavanje kalendara, mehaničke sposobnosti, pseudovrebalne sposobnosti, ekstrasenzornu percepciju te višestruke sposobnosti (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010). Nikolić (2000) navodi da se izrazite sposobnosti obično primijete u ranom djetinjstvu, no razvojem drugih sposobnosti ponekad talenti više nisu tako izraženi ili se i izgube. Djeca tako razviju socijalnu komunikaciju i govor te steknu različita znanja, a izgube talent (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).

3.3.1. Pamćenje

Sposobnost pamćenja obuhvaća više različitih sposobnosti. To su vizualno i auditivno pamćenje ali i pamćenje koje sadržava više različitih oznaka. Primjerice, dječak Russ može zapamtiti i ponoviti cijele stranice teksta, čak i na nepoznatom jeziku. Tekst je još pamtio i nakon godine i pol bez ponavljanja, no on ne može normalno razgovarati niti smisleno odgovarati na neka najjednostavnija pitanja. Neke osobe mogu zapamtiti sve ulice i oznake na nekom putu koji prođu samo jedanput te mogu ponovo nabrojiti to i nakon više godina. Također još jedna osoba s takvom sposobnošću je Kim Peek. On je mogao reproducirati cijelu knjigu nakon samo jednog čitanja. Po njemu je i snimljen film Kišni Čovjek (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).

3.3.2. Glazba

Glazbene sposobnosti su uz pamćenje najčešće posebne sposobnosti. Smatra se da su one međusobno povezane. Primjer takve osobe je djevojčica Ilena. Ona je imala savršen sluh, a taj talent je pokazala već s devetnaest mjeseci. Mogla je ponavljati dugačke melodije nakon samo jednog slušanja. S tri godine je to reproducirala na glasoviru s tim da nikad nije učila to svirati (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).

3.3.3. Umjetnost

Umjetničke sposobnosti kod osoba s autizmom mogu se razlikovati. Neki imaju sposobnost modeliranja trodimenzionalnih figura, a neki posjeduju slikarski talent. Primer je jedanaestogodišnji dječak Selim. On je imao sposobnost modeliranja životinjskih trodimenzionalnih figurica iz gline i plastelina, čak i onih koje je samo jednom vidio (na slici ili zoološkom vrtu). Konje je posebno volio izrađivati. Preciznost je bila u modeliraju svih detalja, od mišića, repa, glave do tijela. Figure čovjeka su mu bile malo slabije kvalitete. Osim Selima, važno je spomenuti i slijepog škotskog crtača Richarda Wawroa. Njegovi su radovi veoma cijenjeni i skupocjeni (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).

3.3.4. Ekstrasenzorna percepcija

Ekstrasenzorna percepcija je sposobnost predviđanja i prepoznavanja gotovo nevidljivih znakova. Primjerice, dijete predvidi da će netko doći u sobu, ali ne vidi niti ne čuje ni ne zna bilo što. Zatim može predvidjeti da će se nešto dogoditi i to se dogodi (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).

Osim navedenih sposobnosti postoje još mnogobrojne. Primjerice, neke autistične osobe mogu bez greške rastaviti i sastaviti složene aparate (npr. televizor), mogu s velikom preciznošću odrediti veličinu nekog predmeta na daljinu ili mogu bez sata odrediti točno vrijeme. Više od polovice djece s talentom prikazuju i višestruke sposobnosti. Najčešće je to kombinacija glazba-matematika i pamćenje-glazba (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur. , 2010).

4. POUČAVANJE UČENIKA S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA

Prilikom poučavanja učenika s poremećajem iz spektra autizma jedan od najvažnijih obrazovnih pristupa koji se koristi je vizualni pristup. Osim vizualnih pristupa postoje i drugi pristupi koji mogu biti korisni te razne strategije. Tot (2008) navodi strategije upravljanja razredom te strategije poučavanja socijalnim vještina.

4.1. Vizualni pristup

Učenici s poremećajem iz spektra autizma su dobri vizualni učenici te se kod njihovog poučavanja najčešće preporuča vizualni pristup tj. primjena vizualnih pomagala. Vizualnim pomagalima učenici se mogu služiti tako dugo koliko im je potrebno radi procesuiranja informacija. Vizualna pomagala olakšavaju pojedincu da se usredotoči na poruku. Prema Tot (2008) usmena informacija je polazna, kada se jednom izgovori više nije dostupna te učenicima s teškoćama procesuiranja govora i onima koji traže dodatno vrijeme mogu biti zbunjujuće. Postoje razne vrste pomagala. Prema složenosti nižu se od jednostavnih i konkretnih do apstraktnih. Njihov slijed pomiče se od stvarnog predmeta ili situacije do snimke, fotografije u boji, slike u boji, crne i bijele slike, crtanja linije, te konačno do grafičkog simbola i pisanog govora. Predmeti su jednostavni, a pomagala imaju konkretan oblik. Također postoje i računalni programi koji osiguravaju brz pristup grafičkim simbolima, uz mogućnost kreiranja uobičajenih simbola.

Vizualni poticaji mogu se primijeniti na različite načine. Kako bi primjena bila što djelotvornija potrebno ih je prilagoditi na onu razinu sposobnosti koju učenici shvaćaju (Tot, 2008).

Vizualni poticaji se dijele:

- za organiziranje aktivnosti učenika- mini rasporedi, dnevni rasporedi i dr.
- za pomaganja učeniku oko razumijevanja organizacije okruženja -označavanje posuda, predmeta, popisa, natpisa, poruka i tablica

- za osiguravanje pravila ili uputa za učenika - vizualno isticanje uputa ili pravila
- za poticanje primjerenog ponašanja- objavljivanje pravila te slikovito prikazivanje takvih ponašanja
- za poučavanje samokontroli- piktografi koji označavaju očekivane oblike ponašanja
- za poučavanje socijalnim vještinama- slikovito prikazivanje društvenih priča
- za slikovito prikazivanje socijalne situacije sa socijalnim uputama i primjerenim reakcijama- to se posebno kreira u vezi s određenom situacijom pojedinog učenika (Tot, 2008)

4.2. Ostali pristupi

Osim vizualnih pristupa Tot (2008) navodi i ostale pristupe koji mogu biti korisni kod poučavanja učenika s autizmom. Prvi pristup koji spominje je predviđanje precizne, konkretne pohvale tijekom učenja. Precizna pohvala je vrlo važna jer daje učenicima informaciju što čine dobro i ispravno. Primjerice, „Dobro si riješio ovaj matematički zadatak“. Prilikom priopćavanja važno je da pohvala bude jasna tj. pohvalu treba upućivati za sasvim određeno ponašanje. Primjerice, „Ivane ide ti jako dobro zbrajanje ovih brojeva“. Ako se učenik pohvali riječima „Ivane ide ti jako dobro“ a on pritom njiše nogama, on može njihanje povezati sa općenitom pohvalom i zato takve pohvale treba izbjegavati. Učenike se pohvaljuje za aktivnost koju obavlja u tom trenutku, a ne za aktivnosti koju su prethodile.

Zatim, primjena smislenog potkrepljenja. Potkrepljenje može biti vrlo različito, od pohvale pa do određenih predmeta kojima se osnažuje učenikovo ponašanje. Kod učenika s poremećajem iz spektra autizma potkrepljenja se razlikuju od potkrepljenja ostalih učenika. Njima se može sviđati da neko vrijeme ostanu s najdražim članom školskog osoblja, da ostanu sami, da slušaju glazbu, obavljaju svakodnevne aktivnosti, da provode vrijeme boraveći na najdražem mjestu ili da sjede na prozoru ili njima dragom mjestu. Važno je prepoznati kod svakog učenika što kod njega djeluje kao potkrepljenje. Tome može poslužiti popis pozitivnih i negativnih potkrepljenja ili savjet roditelja (Tot, 2008).

Učenici s poremećajem iz spektra autizma mogu biti poprilično ranjivi u smislu osjećaja frustriranosti i anksioznosti ako ne mogu izvršiti zadatak koji im je postavljen pa je potrebno planirati zadatke primjerene težine te primjenjivati gradivo sukladno s

dobi učenika. Smanjivanju frustriranosti pridonijet će postupno povećavanje težine zadataka i poticajno ili dostižno učenje. Osim zadavanja zadataka primjerene težine i gradiva sukladno dobi učenika vrlo je važno pružiti učeniku i mogućnost izbora. Oni su često frustrirani svojom nesposobnošću da razumiju sami sebe pa im je potrebna uputa i vježba za odabir valjanih izbora, a izbor treba kontrolirati. Učenici ponekad nastavljaju birati jedan predmet ili jednu aktivnost jer ne znaju način na koji bi izabrali nešto drugo. Izbor treba ograničiti na dvije aktivnosti dok učenik ne shvati koncepciju izbora (Tot, 2008).

Sljedeći pristupi su raščlanjivanje usmene upute na male korake te raščlanjivanje zadataka. Usmene upute se raščlanjuju jer dugačko nizanje informacija može zbuniti učenika s autizmom, a zadatke se raščlanjuju na pod zadatke i treba ih osnažiti malim koracima koje je moguće usvojiti. Nepoznate zadatke potrebno je upoznati s učenicima u poznatom okruženju uvijek kada je to moguće. Kada nije moguće, učenika sa zadatkom treba upoznati uz pomoć raznih pomagala (slika, videozapisa) (Tot, 2008).

Nastavni sadržaj i situacije treba organizirati tako da ističu bitno, a pritom treba koristiti sustav pomagala i vizualnu potporu kako bi ga/nju poučila novim zadatcima i pomogli u praćenju relevantnih informacija. Učenicima s autizmom potrebno je više vremena za odgovor nego ostalim učenicima pa im je zbog toga potrebno osigurati dovoljno vremena tj. treba obratiti pažnju na procesuiranje i tempiranje ispitivanja (Tot, 2008).

Primjena konkretnih primjera i aktivnosti „iz prve ruke“ je prilično važna prilikom rada s učenicima s autizmom. Apstraktne pojmove i pojmovno mišljenje treba poučavati primjenjujući specifične primjere koje je potrebno mijenjati tako da se koncepcija ne usvaja slučajno primjenom samo jednoga načina. Metoda promišljenih pokušaja je također važan element obrazovanja. Koristi se radi potpomaganja učenju. Poticaji mogu biti fizički, verbalni i gestualni. Također je vrlo važno paziti da učenik ne postane ovisan o poticajima te ih je zato potrebno koristiti samo onoliko koliko je potrebno. Osim toga učitelj treba prikupiti informacije o onome što učenik radi kod kuće i uklopiti u nastavni sadržaj radi osnaživanja učenikovih učenja i ponašanja (Tot, 2008).

Poticati treba i samostalnost i treba uvesti proaktivne mjere kako bi smanjili vjerojatnost ovisnosti o poticajima tj. treba težiti strategijama koje smanjuju potrebe

poticanja učenika. Ako učenik pokazuje jak interes prema određenom području (glazba, umjetnost ili dr.) učenika treba pokušati usavršiti na tom području jer ga to može dovesti do razvoja vještina te mu pružiti zadovoljstvo i uspjeh (Tot, 2008).

4.3. Strategije upravljanja razredom

Tot (2008) navodi da kod poučavanja učenika s autizmom je potrebno osigurati strukturirano, predvidivo razredno okruženje te vizualne rasporede aktivnosti. Okruženje u kojima se poučava treba osigurati dosljednost i jasnoću tj. da učenici znaju gdje se nalaze stvari te što se od njih očekuje tako da se unaprijed mogu pripremiti što dalje slijedi. Slično tome navode Morling i O'Connell, (2018). Oni smatraju da je potrebno strukturirano tj. predvidivo okruženje koje nudi rutine. Važno je imati vizualne granice za određene aktivnosti, na primjer, ovo je mjesto za knjige, ovo je mjesto za rad.

Već je napomenuto da kod poučavanja treba osigurati vizualne rasporede, pa prema tome Morling i O'Connell (2018) smatraju da učenike s autizmom treba potaknuti da ih koriste. Oni će ih pripremiti na ono što moraju učiniti, gdje će to učiniti, koliko to moraju činiti te što će se sljedeće dogoditi, tj. on pokazuje što se događa u svakom dijelu dana. Učenici mogu imati poludnevne, cjelodnevne rasporede ili samo vizualne upute. Važno je naglasiti da većina učenika ima individualne rasporede, pa se oni mogu i dosta razlikovati. Uporaba vizualnog rasporeda smanjuje tjeskobu i promovira njihovu samostalnost.

Primjerice, za svaku aktivnost određenog dana treba odabrati slike, crteže, fotografije ili simbole s oznakom, npr. za sjedenje na satu, ručak, glazba, vrijeme za igru i dr. Potrebne su velike i male slike za svaku aktivnost. Učenika s autizmom treba potaknuti da ukloni karticu sa simbolom i da je spoji s većom slikom tamo gdje će se aktivnost odvijati, npr. u kutiju za priče. Kada je aktivnost završena kartice se stave u kutiju za završene aktivnosti i to treba popratiti s riječju završeno. Treba ga poticati da pogleda što slijedi dalje. U raspored bi trebalo uključiti i nagrade za završetak zadatka. Učenici koji su sposobni mogu prijeći na raspored u pisanom obliku s aktivnostima koja se precrtaju kad se završe. Promjene rutina se mogu isto uvesti. One se uvode tako da se stavi nova slika u raspored. Učeniku se može pomoći tako da mu se dopusti da tijekom nove aktivnosti ima sa sobom poznati predmet (Morling i O' Connell (2018). Tot (2008) naglašava da aktivnosti treba postupno mijenjati da bi se spriječila dosada.

Kod davanja zadataka učeniku s poremećajem iz spektra autizma bitno je da imaju vizualnu jasnoću. Treba biti vizualno jasno što zadatak uključuje. Primjerice, radni listovi trebaju biti prazni tj. trebaju sadržavati minimalnu količinu podataka, treba vizualno jasno biti gdje učenik treba napisati odgovor, treba organizirati stalno mjesto gdje će učenici odlagati završeni rad. Npr. u kutiju na učiteljevom stolu, određena ladica itd. Ako učitelj primijeti da učenika frustriraju neki zadaci ili aktivnosti koje mogu dovesti do neželjenog ponašanja trebao bi preispitati odgojno-obrazovni plan (Morling i O'Connell, 2018). Detaljnije će to biti objašnjeno u poglavlju „ Didaktičko- metodički aspekti individualizacije nastave“.

Radi poticanja učenikovog sudjelovanja treba umanjiti djelovanje ometajućih faktora te aktivnosti koje zbunjuju učenika., a ako dođe do neprimjerenog ponašanja učitelj treba znati kako smiriti učenika. Učenicima također treba pružiti prostor gdje se mogu opustiti. Učenici s poremećajem iz spektra autizma preferiraju tihi i mirni prostor. Osim toga učenicima treba osigurati mogućnost za smisleno druženje s vršnjacima primjerenog socijalnog ponašanja. To se može postići tako da učenici s autizmom sudjeluju u zajedničkim aktivnostima s ostalim učenicima, da sudjeluju u aktivnostima nakon škole te u izvannastavnim aktivnostima, dogovaranjem vršnjačke podrške i pomoći, da stariji učenici s autizmom pomažu učenicima i dr. (Tot, 2008).

4.4. Strategije poučavanja socijalnim vještinama

Većina učenika s poremećajem iz spektra autizma ima teškoće u socijalnim interakcijama i socijalnim vještinama. Tot (2008) navodi da je razvoj socijalnih vještina područje nastavnog plana i programa rada za učenike s autizmom i sastavni je dio svakog intervencijskog plana. Da bi se pružila pomoć učenicima, potrebno je pažljivo procijeniti njihove socijalne sposobnosti zbog utvrđivanja socijalnih vještina koje treba proučavati. Kako bi se razvijale socijalne vještine učenici moraju imati mogućnost interakcije s drugim osobama u različitim prirodnim okruženjima te naglašava da razvijanju socijalnih vještina mogu pridonijeti vršnjaci.

Prema Tot (2008) kako bi učenik s autizmom što bolje savladao vještine socijalne interakcije treba ga naučiti osnovnim socijalnim vještinama koje obuhvaćaju:

- čekanje- vizualne upute (slike, predmeti) mogu pružiti konkretnu informaciju koja će čekanje učiniti manje apstraktnim
- čekanje na red- primjenom društvenih priča

- prijelaze- primjena društvenih priča i vizualnih uputa kao što su simboli koje učenik razumije
- prestajanje- pomoći može korištenje znakova u okruženju poput promatranja i praćenja ponašanja drugih učenika
- smirivanje-vizualna se potkrepljenja mogu iskoristiti pri poučavanju određenim ponašanjima za smirivanje te pravilima vezanim za određene situacije

Primjena društvenih priča jedna je od najkorisnijih metoda poučavanja socijalnim vještinama. Tu je strategija razvila Carol Gray. Društvena priča je opis socijalne situacije koji obuhvaća socijalne uloge i primjerene reakcije. One se pišu za određenu situaciju svakog pojedinog učenika, te može poslužiti za različite potrebe (Tot, 2008). Primjenu te metode navode i Morling i O'Connell (2018). Primjerice, priča koja govori o tome kako stati u red za ručak mogla bi biti namijenjena za učenika koji se uvijek želi gurnuti ispred reda. Osim društvenih priča postoji još jedna metoda iste autorice, a to je razgovor u stripovima (eng. comic strip conversation). Kako bi se podržali učenici ima još niz strategija koje se mogu razviti. U nastavku će ih biti nekoliko objašnjeno.

Ako je učenik povučen i ne želi se družiti s odraslom osobom, potrebno je kopirati omiljenu aktivnost u nadi da će prihvatiti tu prisutnost. Primjerice, sjedne se pokraj učenika koji vrti kotače na autiću i kopiraju se njegove radnje. Koristiti treba pristup „korak po korak“, na primjer, toleriranje fizičke blizine drugog učenika. U okviru razredne nastave treba osigurati „niz poslova“ koje učenik može raditi za druge učenike u razredu ili s drugima. Primjerice, izdavanje knjiga, primanje poruka, i dr. Takve aktivnosti će povećati samopoštovanje učenika s autizmom. Zatim, restauratorska vježba. Namjena te vježbe je pokazati pojedincu da njihovo ponašanje ima posljedice na druge pa se zbog toga trebaju ispričati, no ovaj pristup nekim učenicima s autizmom može biti težak zbog poteškoća sa socijalnim razumijevanjem (Morling i O'Connell, 2018).

5. ZAKONSKI OKVIRI ODGOJA I OBRAZOVANJA DJECE S TEŠKOĆAMA

Autizam je prema Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/91 i 74/99) „stanje kod kojeg je došlo do poremećaja emocionalne inteligencije, stabilnosti, psihomotornih sposobnosti,

socijalne i verbalne komunikacije. Osnovna znakovitost autizma je povlačenje u sebe, poremećaji glasovno-govorne komunikacije te nesvrhovita aktivnost i perseveracija.“

Prema Pravilniku o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015) autizam nije prisutan kao zasebna teškoća već je prema orijentacijskoj listi vrste teškoća prisutan kao podskupina (6.5.): Poremećaji iz autističnog spektra, koji pripada skupini (6.): Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja su stanja za koje je na temelju pedagoške, medicinske, psihologijske, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne ekspertize utvrđeno da su uvjetovani organskim čimbenikom ili progredirajućim psihopatološkim stanjem. Oni se očituju oštećenim intelektualnim, socijalnim i emocionalnim funkcioniranjem.

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 68/2018) u osnovnoj školi mogu se izvoditi redoviti, alternativni, međunarodni programi, programi na jeziku i pismu nacionalnih manjina, posebni programi odgoja i obrazovanja za učenike s teškoćama i/ili darovite učenike, umjetnički programi te ostali programi. Programe donosi ministar ili se izvode uz suglasnost Ministarstva.

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015) vrste teškoća, primjeren oblik pomoći za pojedinog učenika s teškoćama u razvoju i primjeren program školovanja utvrđuje stručno povjerenstvo nadležno za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta. Prema Zakonu (NN 68/2018) vrste teškoća na temelju kojih učenik ostvaruje pravo na primjerene programe školovanja i primjerene oblike pomoći potpisuje ministar.

Primjereni programi i oblici odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju prema ostvaruju se uz programsku i profesionalnu potporu te pedagoško-didaktičku prilagodbu (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/2015). Programska potpora odnosi se na različite vrste primjerenih programa odgoja i obrazovanja, dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe te privremene oblike odgoja i obrazovanja. Privremeni programi odgoja i obrazovanja odnose se na redovite i posebne programe a to 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. Primjereni programi odgoja i obrazovanja ostvaruju se u redovitome razrednome odjelu, dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednome odjelu, posebnom razrednu odjelu te u odgojno-obrazovnim skupinama strukturiranim prema dobi učenika i vrsti primjerenog programa odgoja i obrazovanja. Primjereni oblici odgoja i obrazovanja su nastava na daljinu, nastava u zdravstvenoj ustanovi i nastava u kući. Dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi koji se određuju kao dio primjerenog programa su: rehabilitacijski programi, program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka, program produženoga stručnog postupka čiji su stručni voditelji edukacijski rehabilitatori.

Učenici s teškoćama koji osnovno i srednje obrazovanje ostvaruju u redovitim školama prema posebnim obrazovnim programima, upisno se područje određuje prema najbližoj školi koja provodi obrazovanje prema odgovarajućem programu (Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 68/2018).

Prema Pravilniku o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (NN 87/08 i NN 86/09) redoviti razredni odjeli gdje se izvodi nastava prema posebnom nastavnom programu za učenike s teškoćama (u redovitim osnovnim školama i u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama) može imati najviše od 3 do 5 učenika s autizmom, a najmanje 2.

6. INDIVIDUALIZIRANI ODGOJNO-OBRAZOVNI PROGRAM (IOOP)

Individualizirani odgojno-obrazovni program prilagođen je slabim (ograničenjima) i jakim (sposobnostima) stranama djeteta. Označava prilagodbu didaktičko-metodičkog pristupa. Može predstavljati smanjenje dubine i širine odgojno-obrazovnih sadržaja ovisno o posebnim odgojno-obrazovnih potrebama djeteta. Moguće je individualizirati razinu usvajanja pojedinih odgojno-obrazovnih sadržaja, nastavne oblike, sredstva i metode te vrijeme potrebno da se određeni odgojno-obrazovni sadržaj usvoji (Bouillet, 2010).

6.1. Planiranje IOOP-a

Prije planiranja IOOP-a treba napraviti inicijalnu procjenu učenika. Inicijalna procjena provodi se na početku školske godine. Provode je učitelji/nastavnici za svoje predmete. Učitelji/nastavnici tako upoznaju odgojno-obrazovne potrebe i vrstu teškoća učenika. Nakon toga inicijalnim zadatcima i listom procjene dobiju rezultate na osnovu

kojih planiraju razinu znanja. Time mogu utvrditi koje su učenikove sposobnosti, vještine, interesi te kojim metodama rada, sredstvima i oblicima treba prilagoditi nastavu, zatim kako ga motivirati (Kudek Mirošević i Granić, 2014).

Glavne sastavnice inicijalne procjene prema Kudek Mirošević i sur. (2014) su:

- čitanje, prepisivanje, pisanje, pisano i usmeno izražavanje, razumijevanje pročitanog, razumijevanje pojmova, rječnik
- računanje i geometrijsko predočavanje (računske radnje s prirodnim brojevima, poznavanje geometrijskih likova, tijela, mjernih jedinica, rukovanje geometrijskim priborom i dr.)
- zaključivanje
- vremenska i prostorna orijentacija
- planiranje i pripremanje radnih operacija i izvođenje
- razumijevanje obrazovnih zahtjeva i uputa
- radne navike
- eventualne ostale primijećene teškoće

Planiranje odgojno-obrazovnog procesa za učenike iz spektra autizma je složeno jer se oni razlikuju od ostalih učenika po razvoju socijalnih vještina, po načinu komuniciranja, učenja te po ponašanju. Njihovo ponašanje je često problematično. Postoje i znatne razlike između pojedinaca s autizmom pa zbog toga programi moraju biti zasnovani na sposobnostima i potrebama svakog učenika pojedinačno (Tot, 2008). Program se planira mjesečno i godišnje (Kudek Mirošević i sur., 2014). Za planiranje odgojno-obrazovnog procesa važno je prepoznati način na koji autizam utječe na komunikacijske sposobnosti i sposobnosti procesuiranja informacija. Program rada može uključivati kombinaciju aktivnosti koje se temelje na specifičnim zadatcima i ciljevima za određenog pojedinca te odgojno-obrazovne aktivnosti redovitog plana i programa (Tot, 2008).

6.2. Izrada IOOP-a

Individualizirani odgojno-obrazovni plan izrađuje se suradnjom članova tima koji čine osobe koje su izravno uključene u rad s učenikom, to su: učitelj/nastavnik, roditelji te specijalni učitelj edukator. U nekim slučajevima mogu biti uključeni i asistent, savjetnik za ponašanje i školski psiholog (Tot, 2008). Škola koja nema odgovarajućeg edukatora mora osigurati primjereno edukacijsko-rehabilitacijsku i

odgojno-obrazovnu potporu. Pod tim se smatra suradnja i timski rad sa stručnjacima izvan ustanova te specijaliziranim odgojno-obrazovnim ustanovama tj. centri podrške za učenike s teškoćama. Stručnjak učitelju/nastavniku objašnjava postupke i sustav podrške potrebni za određenog učenika (Kudek Mirošević i sur., 2014).

Prema Tot (2008) izrada se temelji na procjeni mogućnosti, interesa, sposobnosti, odgojno-obrazovnih razina i vještina pojedinog učenika s teškoćama. U IOOP-u planiraju se načini prilagodbe tj. individualizacija koja se odnosi na ciljeve, odgojno-obrazovne zahtjeve, razine usvajanja sadržaja, vremenske dimenzije, izboru nastavnih metoda, oblika rada, postupaka, sredstva i pomagala (Kudek Mirošević i sur., 2014).

„U okviru IOOP-a koji se odnosi na oblik rada redovnog nastavnog programa uz primjenu individualiziranih postupka na nastavi planiraju se individualizirani postupci koje je potrebno primjenjivati na nastavi“ (Kudek Mirošević i sur., 2014, str. 64). Primjerice, učenik ima teškoće pisanja ili čitanja. Potrebno mu je produljiti vrijeme pisanja pisanih zadataka, pružiti mu mogućnost usmenog odgovaranja, staviti ga u prvu klupu kako bi mu učitelj/nastavnik mogao pomoći u bilo kojem trenutku. Ako se u okviru IOOP-a radi po prilagođenom programu potrebna je sadržajna i metodička prilagodba u radu s učenikom na nastavi, tijekom praćenja te zadavanja domaće zadaće. Sadržaj se prilagođava učenikovim razvojnim mogućnostima i sposobnostima. Primjerice, matematika može sadržavati najjednostavnije zadatke. Računske radnje, razlomke, postotke i ostalo učenik može izvoditi uz pomoć kalkulatora, izrađenih tablica množenja. Konkretne materijale učenik može imati uvijek sa sobom i njima se može redovito služiti (Kudek Mirošević i sur., 2014).

Realizacija IOOP-a podrazumijeva praćenje i ocjenjivanje postignuća učenika te evaluaciju programa. Dokumentaciju s prilozima praćenja učenika i godišnjeg individualiziranog odgojno-obrazovnog programa za odgojno-obrazovne predmete treba se posjedovati u učeničkim mapama (Kudek Mirošević i sur., 2014).

6.3. Sadržaj IOOP-a

Svrha IOOP-a je usmjeravanje djelovanja te pružanje informacije o prilagodbama, strategijama, oblicima promjena koje će pomoći kod podupiranja učenika. Prema Tot (2008) djelotvorni IOOP sadržava:

- osobne podatke

- informacije o potrebama i jakim stranama učenika
- dugoročne te kratkoročne ciljeve i zadatke
  - kratkoročni ciljevi -odnose se na redoviti plan i program obrazovanja ili se mogu utvrditi kao individualizirani ciljevi
  - dugoročni ciljevi -predstavljaju buduću viziju učenika kao odrasle osobe
- prijelazne ciljeve i zadatke uključujući vještine
- pomoćna sredstava i strategije koje pridonose ostvarivanju ciljeva i zadatka
- način procjene i vrednovanje učenika
- utvrđivanje obveza
- proces revizije i evaluacije plana, najmanje jednom godišnje

Prema Zrilić (2011) IOOP sadrži :

- inicijalnu procjenu
- određivanje nastavnih sadržaja i predmeta
- razine usvajanja sadržaja
- kratkoročne i dugoročne zadatke i ciljeve
- izbor metoda
- izbor individualiziranih sredstva, pomagala i postupaka
- praćenje i ocjenjivanje učeničkih postignuća

IOOP je opsežan plan koji je podložan promjenama. Potrebno je izvršavati reviziju jer učenik i učitelj razvijaju međusobno prisniji odnos , te dolazi do promjena. Kako bi se udovoljilo potrebama učenika , kako bi ih osposobilo za funkcioniranje u razredu, zatim radi obrazovanja, upravljanja razredom i razrednog okruženja važno je planirati prilagodbe. Ključna područja razvoja učenika s autizmom su socijalne vještine i komunikacija (Tot, 2008).

7. PROFESIONALNA POTPORA UČENICIMA S TEŠKOĆAMA

Prema Pravilniku (NN, 24/15) profesionalnu potporu u školovanju učenika provode:

- "učitelji/nastavnici osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju,
- nastavnici/odgajatelji osposobljeni i educirani za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u učeničkim domovima,
- stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskoga profila (edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog),

- stručni suradnici škole,
- nadležni školski liječnik,
- stručnjaci zavoda za zapošljavanje i drugi stručnjaci iz ustanova socijalne skrbi, zdravstvenih ustanova te drugih specijaliziranih ustanova,
- savjetnici agencija nadležnih za odgoj i obrazovanje,
- stručni timovi,
- centri potpore,
- pomoćnici u nastavi ili stručni komunikacijski posrednici,
- stručnjaci iz civilnoga sektora uz odobrenje nadležnog Ministarstva"

7.1. Stručni tim

Prema (NN 24/15) stručni tim je mobilna multidisciplinarna služba potpore u odgojno-obrazovnim ustanovama u radu s učenicima s teškoćama. Njihov program rada odobrava Agencija za odgoj i obrazovanje. Članovi stručnog tima su stručnjaci različitih edukacijsko-rehabilitacijskih profila: pedagog, psiholog i učitelj/nastavnik osposobljen za rad s učenicima s teškoćama, zdravstveni djelatnik, a timu se mogu prema potrebi priključiti i drugi stručnjaci. Stručni tim pruža:

- stručnu, savjetodavnu i edukativnu potporu odgojno-obrazovnim djelatnicima, pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima,
- supervizijsku potporu stručnim suradnicima škole odgojno-obrazovne ili posebne ustanove
- stručnu potporu u provedbi privremenih oblika nastave

Stručni tim po potrebi sudjeluje u planiranju i izradi primjerenoga programa osnovnog ili srednjeg obrazovanja i prati učinke provedbe te predlaže školi potrebne promjene u radu s učenicima. U provedbi svojih zadaća na području za koje je osnovan surađuje s ustanovom odnosno agencijom nadležnom za pružanje stručne pomoći i provedbu stručnog usavršavanja u djelatnosti odgoja i obrazovanja (*Eurydice*).

7.2. Stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskoga profila

Stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila je edukacijski rehabilitator, logoped, te socijalni pedagog. Socijalni pedagog bavi se poremećajima u ponašanju. Logoped se bavi poremećajima verbalne i neverbalne komunikacije, a edukacijski rehabilitator bavi se teškoćama učenja, intelektualnim teškoćama, ADHD-om, autizmom i dr. Edukacijski rehabilitator za područje poremećaja iz autističnog spektra

kompetentan je za provođenje edukacijsko-rehabilitacijske vježbi koje se dijele na: metode modifikacije ponašanja, likovna terapija, glazbo terapija, dnevna životna terapija, terapija igrom, kineziterapija, holding terapija te vizualno-kognitivna podrška u strukturiranju vremena, prostora i socijalnih odnosa (Kudek Mirošević i sur., 2014).

7.3. Centar potpore

Centar potpore je ustanova koja uz svoju primarnu djelatnost (odgoj, obrazovanje i rehabilitaciju učenika), bavi pružanjem stručno-metodološke, rehabilitacijske potpore redovitim ili posebnim ustanovama koje pohađaju učenici i razvijanjem usluga u zajednici potrebnih učenicima. Centri potpore specijalizirani za rad s učenicima s određenom vrstom teškoće uz svoju primarnu djelatnost organiziraju i provode stručna usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika u svrhu informiranja o razvojnim osobitostima i funkcioniranju učenika s teškoćama u razvoju. Zatim, organiziraju stručnu potporu u radu i edukaciju pomoćnika u nastavi, stručnog komunikacijskog posrednika, suradnika, roditelja/skrbnika, pružaju potporu odgojno-obrazovnim djelatnostima, razvijaju nove inovativne tehnike prenošenja znanja učenicima. Osim toga pružaju rehabilitacijsku potporu učenicima integriranim u redovite ustanove te surađuju sa znanstvenom i sveučilišnom zajednicom. Centri potpore mogu biti i redovite ustanove ako zadovoljavaju uvjete za dobivanje statusa (*Eurydice*).

7.4. Stručni suradnici škole

Prema Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 34/14 i 40/14) stručni suradnici u osnovnoj školi su: psiholog, pedagog, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila i knjižničar. Oni obavljaju neposredan odgojno-obrazovni rad s učenicima, stručno-razvojne i koordinacijske poslove u skladu sa zahtjevima struke te ostale poslove koji proizlaze iz neposrednoga odgojno-obrazovnog rada ili drugih zakona. Imaju redovite tjedne (suradnja s roditeljima/ učiteljima, dežurstva i dr.), godišnje (stručno osposobljavanje i usavršavanje, poslovi vezani uz početak i završetak školske godine, briga o radnim prostorima kao poticajnom okruženju za učenje i poučavanje i dr.) te ostale poslove (sudjeluju u izradi godišnjeg plana i programa škole i školskog kurikuluma, izrada individualnog plana stručnog usavršavanja i dr.)

7.5. Pomoćnici u nastavi

Prema Velki i Romstein (2015) pomoćnik u nastavi je osoba koja je educirana i kompetentna za individualni rad s djecom. Pomoćnik u nastavi surađuje s učiteljem/ nastavnikom, dogovara postupke i metode koje će primijeniti te radi isključivo po naputcima učitelja/nastavnika. Pomoćnik ne komentira rad učitelja, njegove postupke, događaje ili procese koji se odvijaju u razredu. Može biti uključen u neke aktivnosti i s ostalim učenicima u razredu, ali to ovisi o dogovoru s učiteljem/ nastavnikom. Suradnja pomoćnika s učiteljem razredne nastave je svakodnevna, a isto tako postoji suradnja za svaki nastavni sat i u predmetnoj nastavi (Puškarić i Vrban, 2017).

Pošto pomoćnik u nastavi veći dio školskog dana provodi s učenikom u školi trebao bi raditi i na suradnji s ostalim učenicima iz razreda kako oni svojim odobravanjem ne bi poticali nepoželjno ponašanje. Nakon nepoželjnog ponašanja potrebno je razgovarati s učenikom da bi se saznalo njegovo viđenje situacije. Pomoćnik u nastavi treba redovito obavještavati roditelje o napretku, poteškoćama i problemima u radu s njim te takva komunikacija treba biti svakodnevna. Pomoćnik koristi komunikacijsku bilježnicu gdje bilježi sve o djetetu, a roditelj kako bi je roditelj pročitao i potpisao. Također, pomoćnik u nastavi treba voditi dnevnik praćenja djeteta. U njega upisuje neprimjerena ponašanja djeteta te metode i tehnike koje je koristio kako bi mu pomogao (Velki i Romstein, 2015).

Osim navedenog pomoćnik u nastavi treba pružiti i određenu podršku učenicima s poremećajem iz spektra autizma. Puškarić i Vrban (2017) navode da se podrška dijeli na:

- fizičku podršku ili lagani dodir: fizički se vodi učenik da dovrši zadatak ili aktivnosti, primjerice, upravljanje rukom/dlanom tijekom izvođenja zadataka do potrebne radnje
- demonstriranje: izvođenje zadatka ili ponašanja koje želimo da učenik izvede
- podršku gestom: njom usmjeravamo učenika prema očekivanoj izvedbi, gestom treba prikazati sve kretnje potrebnih radnji
- pozicioniranje: postavljanje predmeta ili materijala na opoziciju koja je bliže učeniku kako bi se povećala izvedba točnog odgovora ili radnje
- verbalnu podršku: poticaj, uputa, opomena ili objašnjenje upotrebom govora, primjerice, počni raditi, završi i dr.

- podršku u komunikaciji s okolinom: učenje, usmjeravanje učenika da gleda govornika, objašnjavanje socijalnih situacija pomoću crteža ili slika
- pružanje podrške u ponašanju: pruža se zbog toga jer učenici s autizmom ponekad pokazuju neprimjerena i neprihvatljiva ponašanja
- poučavanje učenika samokontroli: pomoću vizualno-kognitivne podrške ili socijalnih priča

8. DIDAKTIČKO-METODIČKI ASPEKTI INDIVIDUALIZACIJE NASTAVE

Odgojno-obrazovna integracija temelji se na suvremenim načelima prema kojima se djeca socijalne integracije ponajprije prepoznaju prema međusobnim sličnostima biološko-psihosocijalnog razvoja, a onda prema njihovim razlikama. Sličnosti se temelje na činjenici da svako dijete nosi određene biološke dispozicije koje čine potencijalne snage razvoja određenih sposobnosti, koje će se razviti ako su osigurani primjereni uvjeti i potpora socijalnog okruženja (u obitelji, vrtiću, školi). Razlike tj. osobitosti razvoja djece s teškoćama ogledaju se u potencijalnim snagama djece, nedostatku nekih dispozicija i njihovoj kompenzaciji razvijanjem drugih dispozicija (Ivančić i Stančić, 2002). U skladu s ekološkim pristupom, odgojno-obrazovna integracija uključuje organiziranje dijelova (elemenata) integracije u cjelinu (strukturu) koja čini sklad između pojedinačnih i zajedničkih ciljeva. Ona podrazumijeva usuglašavanje mogućnosti, uvjeta i zahtjeva u kojima se odgoj i obrazovanje odvijaju, a ponajprije prilagodbu didaktičko-metodičkog pristupa svakom djetetu, odnosno odabir strategija rada i edukacijskih sadržaja koji će biti primjereni sposobnostima djeteta. Njezin krajnji cilj je aktivno uključivanje djece u sve komponente odgojno-obrazovnog, pri čemu se djeca tretiraju kao aktivni subjekti, a ne pasivni primatelji informacija u uvjetima koji su na raspolaganju. Cilj tako organiziranog odgoja i obrazovanja je stvaranje sustava koji je prilagođen različitostima djece i koji svoj djeci osigurava kvalitetne uvjete za učenje, bez obzira na različitosti njihovih potreba (Bouillet, 2010).

8.1. Didaktičko-metodičko prilagodba

U odgojno-obrazovnom procesu najčešće dolazi do nesklada između sadržaja i/ili didaktičko-metodičkih formi rada te razvojnih sposobnosti kada se u procesu nalaze djeca s teškoćama jer su oni uglavnom primjereni ostaloj, optimalno integriranoj djeci. S obzirom na to u radu s tom skupinom djece potrebno je procijeniti

njihove interese, sposobnosti, znanja i posebne potrebe pri odabiru primjerenih didaktičko-metodičkih pristupa (Bouillet, 2010). Ivančić i Stančić (2002) naglašavaju da je kod djeteta osobito važno procijeniti slušanje, prostorno i vremensko snalaženje, usmeno izražavanje, rukovanje sredstvima za rad te stjecanje radnih navika. Zatim, kod djece školske dobi pozornost treba usmjeriti na sposobnosti čitanja, pisanog izražavanja, računanja i geometrijskih predočavanja.

Paul i Enpachin (1982) prema Bouillet (2010) navode da kvalitetna prilagodba didaktičko-metodičkih strategija rada osobitostima pojedinog djeteta uključuje:

- opis djetetovih osobina koje se uočavaju u odgojno-obrazovnom procesu
- objašnjavanje zašto opisani problemi postoje osmišljavanjem hipoteza s ciljem pronalaženja primjerenih didaktičko-metodičkih strategija te edukacijsko-rehabilitacijskih intervencija
- utvrđivanje razvoja koje je dijete dosegnulo uz pomoć testiranja koja se mogu provesti u redovitom odgojnom-obrazovnom radu, ali i uz socijalno-pedagoška psihološka, edukacijsko-rehabilitacijska te pedagoška testiranja
- utvrđivanje razmjera i načina utjecaja djetetovih problema na odgojno-obrazovnu djelotvornost
- analiziranje uvjeta u kojima dijete uspješno uči (metodički, vremenski i sadržajni)
- planiranje primjerenih i dugoročnih ciljeva odgoja i obrazovanja koja uključuju i edukacijsko-rehabilitacijske
- razvijanje planova obrade odgojno-obrazovnih sadržaja
- osmišljanje kratkoročnih ciljeva za dugoročni
- planiranje zadaća i aktivnosti koje doprinose ostvarenju kratkoročnog cilja
- kontinuirana evaluacija napretka

Primjeren didaktičko-metodički pristup djeci s teškoćama socijalne integracije temelji se na usklađivanju s djetetovim trenutačnim stupnjem razvoja, određivanju individualnih posebnosti, postupnom napredovanju, poštovanju njegovih interesa te prilagodbi sadržaja i modela komunikacije (Kostelnik i sur., 2004). Prema Kostelnik i sur. (2004) učitelji i odgojitelji koji primjenjuju odgojno-obrazovnu praksu primjerenom razvoju djeteta, u svojem radu trebaju :

- usmjeriti se na dijete kao cjelovit biološko-psihosocijalni sustav

- individualizirati program (primjeren određenom djetetu)
- shvatiti važnosti aktivnosti koje dijete samo započinje
- prihvatiti igre kao kvalitetan način učenja
- stvoriti poticajna okruženja (vrtićkih i školskih)
- ostvariti cjelovit kurikulum
- naglašavati pristupe učenja koje djeca stječu vlastitim iskustvom
- kontinuirano procjenjivati i ocjenjivati djecu te programa kao cjeline
- dopustiti mogućnosti da dijete odabere način na koji će učiti
- razvijati suradnički odnos (s roditeljima, sa širom zajednicom)

Ivančić i Stančić (2002) navode da se odgojno-obrazovni proces temelji na vidnom i slušnom perceptivnom području, misaonim procesima, mogućnostima pamćenja i zapamćivanja te zadržavanja pozornosti. Kod djece s teškoćama to zahtijeva određene didaktičko-metodičke prilagodbe. Didaktičko-metodički pristup djetetu moguće je prilagoditi na razini govora, na razini spoznaje, na razini percepcije i na razini zahtjeva.

Perceptivno prilagođavanje potrebno je kad učenici imaju:

- teškoće kod izdvajanja bitnog ili uočavanja bitnog
- teškoće u zamjeni mjesta slogova
- teškoće u zamjenjivanju slova u horizontalnom i vertikalnom smjeru
- teškoće u praćenju slijeda riječi (kod čitanja, pisanja)
- teškoće u „zrcalnom“ pisanju brojki i slova

Didaktičko-metodički postupci koji se primjenjuju su:

- prilagođavanje tiska (uvećanje, povećavanje razmaka između riječi, rečenica ili redova teksta)
- prilagođavanje prostora za čitanje/pisanje
- isticanje pravila podcrtavanjem, uokvirivanjem, markiranjem
- mijenjanje boje teksta, papira i sl.
- pregledna i jednostavna nastavna sredstva izostavljanjem suvišnih detalja, usmjerena na zadatak
- primjereno uključivanje u rad (čitanje na početku odlomka)
- upućivanje na korištenje orijentira pri čitanju (povlačenje crte pri čitanju, čitanje prstom)

Govorno prilagođavanje potrebno je kada učenici imaju:

- teškoće u točnom pamćenju i praćenju slušane informacije
- teškoće analize riječi i rečenica
- teškoće u učenju teksta napamet
- teškoće u pisanju diktata
- teškoće u odgovaranju na usmeno postavljena pitanja
- nejasnoće i nepotpune razumljivosti slušanog
- netočnu govornu reprodukciju

Didaktičko-metodički postupci koji se primjenjuju su:

- prilagođavanje razgovjetnosti (licem u lice, u neposrednoj blizini djeteta)
- prilagođavanje izražajnosti (jačina, visina, boja glasa)
- prilagođavanje razumljivosti (razgovijetne, jasne, jednostavne i kraće rečenice s poznatim riječima, ponavljanje izrečenog, provjera razumijevanja slušanog putem pitanja, pokazivanja i sl., te korištenje perceptivnog potkrjepljivanja)
- govorno usmjeravanje pozornosti („molim vas, slušajte“, „molim vas, pazite“, „ovo je važno“)

Spoznajno prilagođavanje potrebno je kada učenici imaju:

- teškoće odgovaranja na pitanja
- teškoće u rješavanju problema
- teškoće primjene naučenog
- teškoće nepoznavanja sadržaja pojmova te nepovezanosti činjenica i naučenih sadržaja
- teškoće u usvajanju apstraktnih sadržaja
- teškoće u donošenju nelogičnih te pogrešnih zaključaka

Didaktičko-metodički postupci koji se primjenjuju su:

- uvođenje u postupak tj. stupnjevito pružanje pomoći kod rješavanja zadatka s namjerom postupnog poticanja za sve veće samostalnosti u radu
- planiranje: osvješćivanje teksta putem pitanja, slika, riječi, rečenica
- sažimanje: izdvajanje bitnog ili smanjenje broja činjenica zbog bolje preglednosti razumijevanja i povezanosti sadržaja
- pojednostavnjivanje teksta primjereno sposobnostima djeteta

- primjena shematskih prikaza
- osmišljeno, organizirano, vođeno i ciljano promatranje u funkciji spoznavanja činjenica, tj. neposrednog načina spoznavanja
- stupnjevito perceptivno potkrjepljivanje istog sadržaja rada u cilju postupnog uvođenja u apstraktan način mišljenja (neposredna stvarnost, slika, simbol)
- uporaba odgovarajućih sadržaja, primjena individualiziranih listića za ponavljanje, utvrđivanje ili vježbanje sadržaja

Osim navedenog još postoji prilagođavanje zahtjeva te interakcijsko prilagođavanje u razredu.

Prilagođavanje zahtjeva odnosi se na:

- stupnjevito pružanje pomoći
- predviđanje duljeg vremena kod rješavanje zadataka i kod pisanih provjera znanja
- češće samo usmene ili samo pisane provjera znanja u kraćim vremenskim razdobljima s manjim brojem zadataka ili pitanja
- davanje mogućnosti da djetetu neko drugi čita
- zajedničko planiranje rada s djetetom, češće promjene aktivnosti

Prema Kudek Mirošević i sur. (2014) učeniku je još potrebno i interakcijsko prilagođavanje u razredu. Interakcijsko prilagođavanje odnosi se na:

- uspostavljanje pozitivnog i dobronamjernog odnosa
- pohvala truda koji učenik ulaže
- kod zadavanja zadatka učeniku se treba individualno prilaziti jer bolje funkcionira
- provođenje radionica u cilju tolerancije, poštivanja i prihvaćanja različitosti
- dogovaranje poštivanja zajedničkog dogovora u odnosu na provođenje aktivnosti
- poticanje na pozitivnu suradnju
- pružanje pomoći od vršnjaka

9. METODA ISTRAŽIVANJA

9.1. Cilj

Cilj ovog istraživanja je ispitati mišljenja studenata Učiteljskog fakulteta i učitelja razredne nastave o uključivanju učenika s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni sustav te o radu s učenicima iz spektra autizma.

9.2. Ispitanici i postupak

Istraživanje je provedeno u školama na području Varaždinske i Međimurske županije te na Učiteljskom fakultetu u Čakovcu, Sveučilišta u Zagrebu. U istraživanju je sudjelovalo 100 ispitanika od kojih je 50 učitelja razredne nastave, a 50 studenata Učiteljskog fakulteta. Ispitani učitelji imaju razne godine iskustva rada, a studenti su različitog smjera i godina studija.

Istraživanje s učiteljima provedeno je nakon razgovora s ravnateljem/ ravnateljicom i pedagoginjom škole te uz dobivanje njihove usmene ili pismene suglasnosti. Ravnatelji/ravnateljice ili pedagozi preuzeli su obvezu distribuiranja i prikupljanja upitnika u školama gdje su zaposleni. Istraživanje sa studentima provedeno je prije ili nakon predavanja na fakultetu. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dragovoljno i bez prisile.

9.3. Mjerni instrument

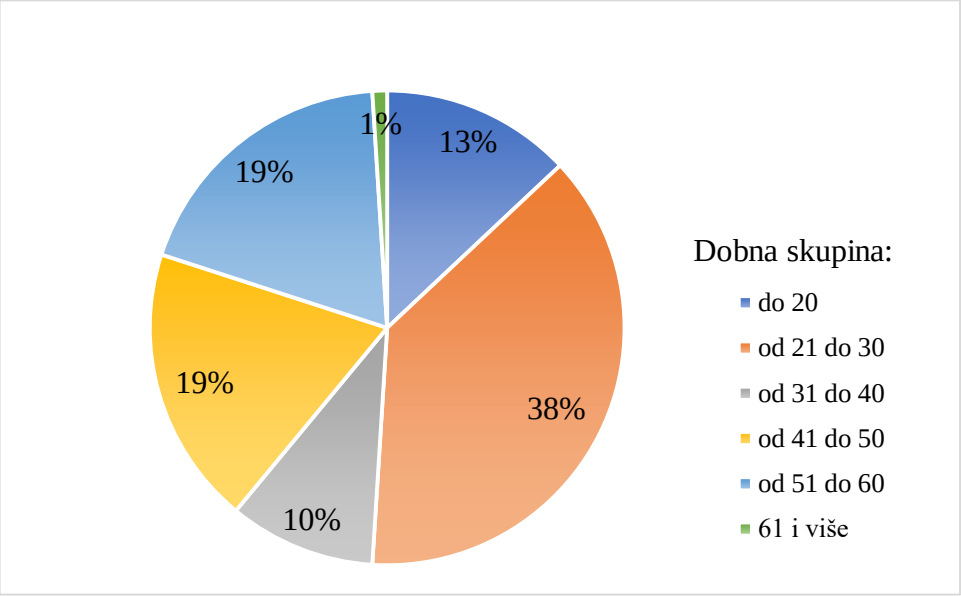
Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je prema uzoru na druge anketni upitnik. U uvodnom dijelu se pomoću pitanja prikupljaju podaci o općim karakteristikama ispitanika (spol, godina, trenutni status, dužina radnog staža). Prvi dio upitnika sadrži 53 tvrdnje na kojima su ispitanici izražavali svoje slaganje na skali Likertovog tipa s kategorijama odgovora od 1 uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – podjednako se slažem i ne slažem, 4 – uglavnom se slažem, 5 – u potpunosti se slažem te mogućnosti odabira odgovora ne znam/ne mogu odlučiti. Drugi dio sadrži 22 tvrdnje na kojima su ispitanici označavali tvrdnje s „T“ (točno) ili „N“ (netočno), sukladno njihovom mišljenju i saznanjima.

9.4. Hipoteze istraživanja

Hipoteza 1 – Postoje statistički značajne razlike u odnosu studenata i učitelja razredne nastave prema školovanju učenika s poremećajem iz spektra autizma u redovitoj školi.

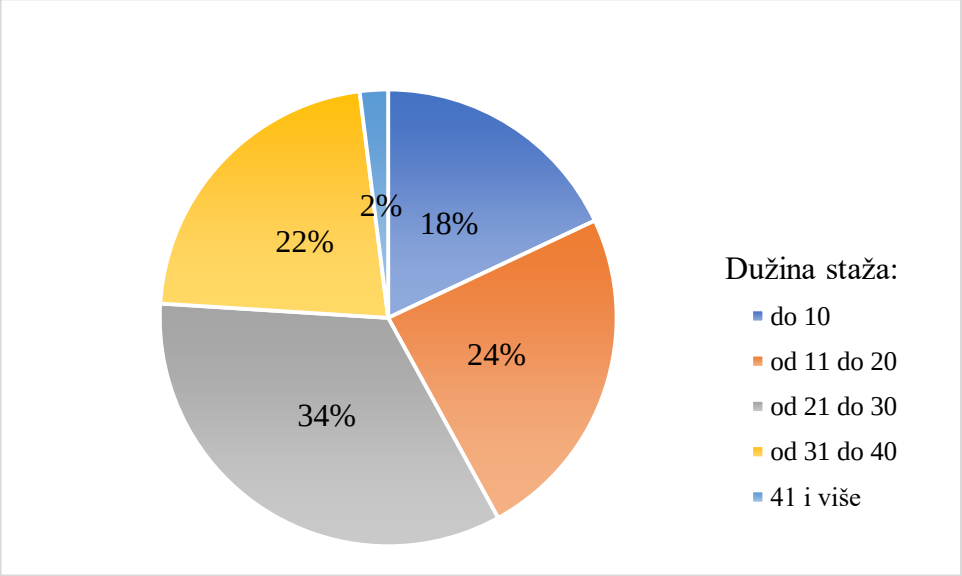
Hipoteza 2 – Nema značajne razlike između studenata i učitelja razredne nastave u saznanjima o učenicima s poremećajem iz spektra autizma.

10. REZULTATI ISTRAŽIVANJA



Grafikon 1. Raspodjela ispitanika prema dobnim skupinama

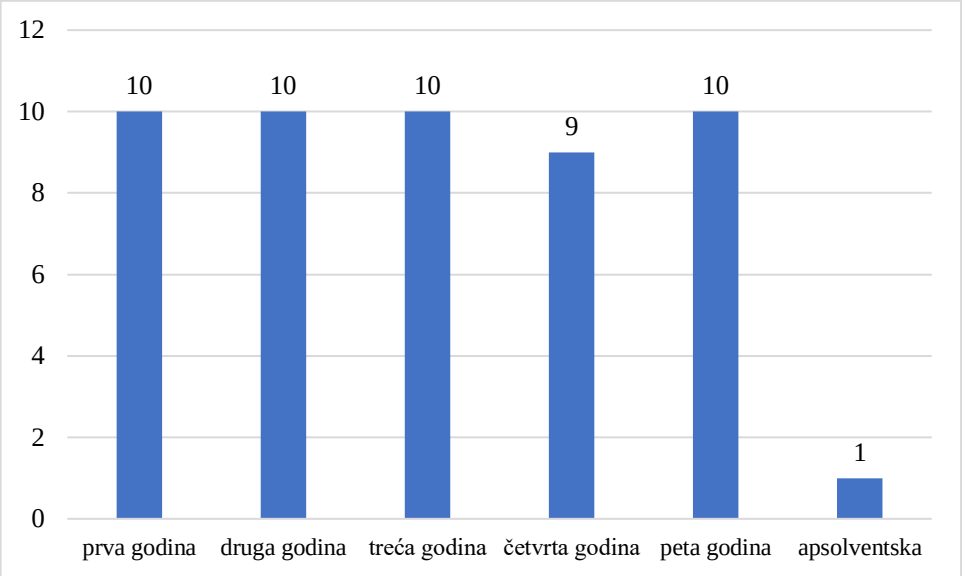
S obzirom na dob ispitanika ispitanici su podijeljeni u pripadajuće dobne skupine što je vidljivo na grafikonu 1. Od ukupno anketiranih, 13% ispitanika ima do 20 godina, 38% ispitanika ima od 21 do 30 godina to je ujedno i najveća dobna skupina. Zatim, 10% ispitanika ima od 31 do 40 godina, 19% ispitanika ima od 41 do 50 godina, zatim 19% ispitanika ima od 51 do 60 godina, a samo 1% ispitanika ima 61 godinu ili više.



Grafikon 2. Raspodjela učitelja razredne nastave prema godinama radnog iskustva

Pošto učitelji razredne nastave imaju razne godine iskustva rada podijeljeni su u nekoliko skupina (grafikon 2.). Vidljivo je da 18% ispitanika ima do 10 godina radnog

staža, a 24% ima od 11 do 20 godina radnog staža. Najviše ispitanika ima od 21 do 30 godina radnog staža te to čini 34% od ukupno ispitanih učitelja. Zatim, 22% ispitanika ima od 31 do 40 godina radnog staža, a 41 godinu ili više radnog staža samo 2%.



Grafikon 3. Raspodjela studenata prema godinama studija

Studenti su podijeljeni po godinama i smjerovima. Iz grafikona 3 je vidljivo da je iz prve, druge, treće i pete godine studija sudjelovalo 10 ispitanika, iz četvrte godine je 9 ispitanika, a jedan ispitanik je apsolvent. Od ispitanih studenata 16% čine ispitanici odgojnih znanosti, 42% studijskog smjera hrvatski jezik i 42% informatičkog smjera.

Tablica 1. Mišljenje ispitanika o školovanju učenika s poremećajem iz spektra autizma

Tvrdnja		Postotak
U odgoj i obrazovanje može biti uključeno samo fizički zdravo dijete	uopće se ne slažem	82,0
	uglavnom se ne slažem	7,0
	podjednako se slažem i ne slažem	7,0
	uglavnom se slažem	3,0
	u potpunosti se slažem	1,0
	ne znam/ne mogu odlučiti	0
	Ukupno	100,0
Učenici s autizmom trebali bi se školovati u posebnim ustanovama.	uopće se ne slažem	19,0
	uglavnom se slažem	21,0
	podjednako se slažem i ne slažem	29,0
	uglavnom se slažem	16,0
	u potpunosti se slažem	8,0
	ne znam/ne mogu odlučiti	7,0
	Ukupno	100,0
Smatram da u opisu mog radnog mjesta nije i ne bi trebao biti rad sa djecom s autizmom	uopće se ne slažem	52,0
	uglavnom se slažem	8,0
	podjednako se slažem i ne slažem	17,0
	uglavnom se slažem	8,0
	u potpunosti se slažem	10,0
	ne znam/ne mogu odlučiti	3,0
	Ukupno	98,0

Iz tablice 1. vidljivo je da se 82% ispitanika uopće ne slaže s tvrdnjom da bi u odgoj i obrazovanje moglo biti uključeno samo fizički zdravo dijete. Da bi se učenici s poremećajem iz spektra autizma trebali školovati u posebnim ustanovama ispitanici su različitog mišljenja, no najviše posto ispitanika (32%) se podjednako slaže i ne slaže s tim. Također više od pola ispitanika (52%) uopće se ne slaže da u opisu radnog mjesta učitelja nije i ne bi trebao biti rad s djecom s poremećajem iz spektra autizma.

Tablica 2. Mišljenje ispitanika o izdvajanju više vremena

Tvrdnja		Postotak
Nisam spreman/na izdvojiti više vremena za pripremu dodatnih materijala za učenike s autizmom	uopće se ne slažem	46,0
	uglavnom se ne slažem	21,0
	podjednako se slažem i ne slažem	15,0
	uglavnom se slažem	10,0
	u potpunosti se slažem	3,0
	ne znam/ne mogu odlučiti	3,0
	Ukupno	98,0
Spremna/spreman sam izdvojiti više vremena u poučavanju djece s autizmom.	uopće se ne slažem	10,0
	uglavnom se ne slažem	2,0
	podjednako se slažem i ne slažem	11,0
	uglavnom se slažem	31,0
	u potpunosti se slažem	42,0
	ne znam/ne mogu odlučiti	4,0
	Ukupno	100,0
Spremna/spreman sam koristiti različite načine komunikacije sa djecom (sms, e-mail, e-learning, slikovna komunikacija…)	uopće se ne slažem	7,0
	uglavnom se ne slažem	7,0
	podjednako se slažem i ne slažem	5,0
	uglavnom se slažem	25,0
	u potpunosti se slažem	54,0
	ne znam/ne mogu odlučiti	2,0
	Ukupno	100,0

U tablici 2. vidljivo je da se 46% ispitanika uopće ne slaže s tvrdnjom da nisu spremni izdvojiti više vremena za pripremu dodatnih materijala. Ukupan broj ispitanika iznosi 98 zato jer se 2 ispitanika nisu izjasnila. Da su spremni izdvojiti više vremena za poučavanje učenika s poremećajem iz spektra autizma u potpunosti se slaže 42% ispitanika dok se 31 % uglavnom slaže. Također u potpunosti se slaže 54% ispitanika da su spremni koristiti različite načine komuniciranja.

Tablica 3. Mišljenje ispitanika o komunikaciji i radu s učenicima s autizmom

Tvrdnja		Postotak
Iniciranje kontakta s djetetom s autizmom u meni stvara neugodu.	uopće se ne slažem	46,0
	uglavnom se ne slažem	31,0
	podjednako se slažem i ne slažem	15,0
	uglavnom se slažem	1,0
	u potpunosti se slažem	2,0
	ne znam/ne mogu odlučiti	5,0
	Ukupno	100,0
Teško mi je opustiti se u razgovoru sa djetetom s autizmom.	uopće se ne slažem	30,0
	uglavnom se ne slažem	24,0
	podjednako se slažem i ne slažem	22,0
	uglavnom se slažem	12,0
	u potpunosti se slažem	3,0
	ne znam/ne mogu odlučiti	9,0
	Ukupno	100,0
Teško bi mi bilo raditi sa djecom s autizmom.	uopće se ne slažem	16,0
	uglavnom se ne slažem	12,0
	podjednako se slažem i ne slažem	26,0
	uglavnom se slažem	31,0
	u potpunosti se slažem	12,0
	ne znam/ne mogu odlučiti	3,0
	Ukupno	100,0

Prema postotku u tablici 3. vidljiv je mali udjel ispitanika koji smatraju da iniciranje kontakta s djetetom s poremećajem iz spektra autizma izaziva neugodu. Polovica uzorka ne smatra teškim upustiti se u razgovor s takvim učenikom. Vidljivo je da se ispitanici uglavnom slažu da bi bilo teško raditi s djecom s poremećajem iz spektra autizma.

Za testiranje prve hipoteze o procjeni odnosa studenata i učitelja razredne nastave prema učenicima iz spektra autizma analizirane su varijable „*Učenici s autizmom trebali bi se školovati u posebnim ustanovama“; „Smatram da u opisu mog radnog mjesta nije i ne bi trebao biti rad sa djecom s autizmom“ i „Iniciranje kontakta sa djetetom s autizmom u meni stvara neugodu*“, a za usporedbu skupina ispitanika korišten je neparametrijski Mann-Whitney test.

Tablica 4. Odnos studenata i učitelja prema školovanju i učenicima s poremećajem iz spektra autizma

	TRENUTNI STATUS	N	Mean Rank	Sum of Ranks	p
Učenici s autizmom trebali bi se školovati u posebnim ustanovama.	student/studentica	50	41,44	2072,00	,001
	učitelj/učiteljica razredne nastave	50	59,56	2978,00	
Smatram da u opisu mog radnog mjesta nije i ne bi trebao biti rad sa djecom s autizmom.	student/studentica	48	35,42	1700,00	,000
	učitelj/učiteljica razredne nastave	50	63,02	3151,00	
Iniciranje kontakta sa djetetom s autizmom u meni stvara neugodu.	student/studentica	50	40,39	2019,50	,000
	učitelj/učiteljica razredne nastave	50	60,61	3030,50	

U tablici 4. vidljivo je da se učitelji razredne nastave značajno više slažu (Mean Rank=59,56); p=,001) u usporedbi sa studentima (Mean Rank=41,44) da bi se učenici s poremećajima iz spektra autizma trebali školovati u posebnim ustanovama. Također učitelji razredne nastave značajno više (Mean Rank=63,02; p=,000) u odnosu na studente (Mean Rank=35,42) smatraju da u opisu radnog mjesta učitelja razredne nastave nije i ne bi trebao biti rad sa učenicima s poremećajem iz spektra autizma. U prilog prihvaćanja prve hipoteze ukazuje i statistički značajna razlika među učiteljima i studentima, a u odnosu na veći osjećaj neugode učitelja u iniciranju kontakta s učenicima ili djetetom s autizmom (p=,000). Sve navedeno ukazuje da studenti imaju značajno bolji odnos prema školovanju i učenicima s autizmom u odnosu na učitelje razredne nastave te se prva hipoteza prihvaća.

Za verifikaciju druge hipoteze proveden je χ^2 kvadrat test na predstojećim varijablama procjene funkcioniranja učenika s autizmom.

Tablica 5. Procjene funkcioniranja učenika s autizmom

	Trenutni status	T	N	TiN	p*
Djeca s autizmom ignoriraju pravila ponašanja.	student/studentica	9	37	1	,207

	učitelj/učiteljica razredne nastave	16	33	0	
Učenici s autizmom nemaju teškoća u nastavi matematike.	student/studentica	14	32	0	,629
	učitelj/učiteljica razredne nastave	13	37	0	
Blješteći i titrajući sadržaji na web-u mogu kod učenika s autizmom izazvati epileptički napad.	student/studentica	21	25	0	,467
	učitelj/učiteljica razredne nastave	25	22	0	
Učenici s autizmom teže sklapaju prijateljstva s vršnjacima.	student/studentica	41	8	0	,443
	učitelj/učiteljica razredne nastave	38	11	0	
Vršnjačka potpora dijelom podrazumijeva realizaciju nekih zadataka u školi umjesto učenika s autizmom.	student/studentica	31	18	0	,001
	učitelj/učiteljica razredne nastave	15	35	0	

*χ^2 = *Hi kvadrat test*

Iz tablice 5. je vidljivo da 33 učitelja i 37 studenata smatra kako učenici s poremećajem iz spektra autizma ne ignoriraju pravila. S obzirom na ovu tvrdnju ne postoje statistički značajne razlike između učitelja i studenata (p>0,05).

Većina učitelja (N=37) i studenata (N=32) ne smatra kako učenici s poremećajem iz spektra autizma nemaju poteškoće u nastavi matematike. Usporedbom ispitanika na ovoj varijabli nisu utvrđene statistički značajne razlike (p>0,05).

Studenti i učitelji razredne nastave podjednako smatraju da blješteći i titrajući sadržaji mogu izazvati epileptički napadaj kod učenika s poremećajem iz spektra autizma (p>0,05).

Većina (N=41) studenata i učitelja (N=38) smatra točnom tvrdnju da učenici s poremećajem iz spektra autizma teže sklapaju prijateljstva s vršnjacima. Usklađenost mišljenja studenata i učitelja razredne nastave je potvrđena testom (p>0,05).

Studenti i učitelji razredne nastave različito razmišljaju o tome podrazumijeva li vršnjačka potpora dijelom realizaciju nekih zadataka u školi umjesto učenika s

poremećajem iz spektra autizma. Studenti značajno više smatraju ovu tvrdnju točnom u odnosu na učitelje razredne nastave koji je smatraju netočnom (p=,001).

S obzirom na drugu hipotezu može se sa sigurnošću tvrditi da studenti i učitelji razredne nastave nemaju različita mišljenja i saznanja o učenicima s autizmom te drugu hipotezu možemo prihvatiti. Na analiziranoj varijabli koja se odnosi na vršnjačku potporu utvrđena je značajna razlika, ali se ta varijabla više odnosi na strategije podrške u poučavanju i socijalizaciji učenika nego li na poznavanje obilježja teškoća vezanih uz spektar autizma.

11. RASPRAVA

Prilikom provedenog istraživanja u kojem su sudjelovali studenti Učiteljskog fakulteta u Čakovcu, Sveučilišta u Zagrebu i učitelji razredne nastave na području Varaždinske i Međimurske županije utvrđeno je da u ukupnom uzorku ima 95% ispitanika ženskog spola i da su učitelji značajno stariji u odnosu na studente.

Studenti su više spremni od učitelja izdvojiti vrijeme za poučavanje, pripremu dodatnih materijala i korištenje različitih načina komuniciranja. U skupini studenata više vremena za pripremu dodatnih materijala spremni su izdvojiti studenti prve i druge godine, a najmanje studenti pete godine, dok su studenti treće i četvrte godine voljni izdvojiti više vremena za poučavanje učenika.

Rezultati pokazuju da studenti i učitelji imaju slična saznanja o učenicima s poremećajem iz spektra autizma. Slažu se da učenici s poremećajem iz spektra autizma imaju teškoća u nastavi matematike, da im je potrebno produžiti vrijeme za predaju pisanih radova te da teže sklapaju prijateljstva s vršnjacima. Također studenti i učitelji misle da blješteći i titrajući sadržaji ne mogu izazvati epileptički napadaj te da ne ignoriraju pravila ponašanja. Jedino su suprotnog razmišljanja podrazumijeva li vršnjačka potpora dijelom realizaciju nekih zadataka u školi umjesto učenika s poremećajem iz spektra autizma.

Dobiveni rezultati otvaraju pitanja za raspravu o odnosu učitelja prema učenicima s teškoćama što je vidljivo i u tekstovima drugih autora. Primjerice Florian i Black-Hawkins (2011) naglašavaju da se odluke i postupci donose pod utjecajem pretpostavki koje imamo o nečijim sposobnostima i mogućnostima. Tako Pastuović (1999) ističe da dodjeljivanje lošijih karakteristika marginaliziranim učenicima utječe na njihovo ponašanje i školski uspjeh. Tome u prilog ukazuju i autori Florian i Black-

Hawkins (2010) koji ističu da se identificiranjem učenika s njihovim posebnim obrazovnim potrebama povećava njihova ranjivost. Ova ranjivost učenika postaje izraženija u slučajevima kada učitelji vjeruju da učenici s teškoćama zahtijevaju posebno poučavanje za što oni nemaju kompetencija (Subban i Sharma, 2006; Sharma i sur., 2008).

12. ZAKLJUČAK

U radu je provedeno istraživanje s učiteljima razredne nastave i studentima Učiteljskog fakulteta kako bi se saznala njihova spremnost za rad s učenicima s poremećajem iz spektra autizma te njihovo saznanje općenito o spektru autizma. Na temelju toga postavljene su 2 hipoteze u kojima se ispituje postoje li statistički značajne razlike u odnosu studenata i učitelja razredne nastave prema školovanju učenika s poremećajem iz spektra autizma te ima li ili nema značajne razlike u saznanjima o učenicima s poremećajem iz spektra autizma.

Dobivenim rezultatima utvrđeno je da studenti učiteljskog fakulteta izražavaju bolji odnos prema školovanju i učenicima s poremećajima iz spektra autizma od učitelja razredne nastave te da bi za njih osigurali više vremena u pripremi i poučavanju, ali ipak imaju slična saznanja o poremećajima iz spektra autizma. Analiza razlika u percepciji učenika s teškoćama u odnosu na ove dvije skupine važna je radi procjene formalnog obrazovanja učitelja i razvijanje njihovih dodatnih stručnih kompetencija za poučavanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Dobiveni rezultati se odnose samo na ograničen broj ispitanika, u ovom slučaju na njih 100 što može davati pogrešan prikaz mišljenja i odnosa prema učenicima s teškoćama. Razlike koje su utvrđene i koje se navode u istraživanjima domaćih autora ukazuju na potrebu promišljanja i traženja onih čimbenika koji doprinose negativnim promjenama u mišljenjima i percepciji stručnjaka. Naime, studenti pokazuju bolji odnos i doživljaj učenika s teškoćama od zaposlenih učitelja te bi stoga nepovoljne utjecaje na promjenu mišljenja trebalo tražiti u neposrednom radu i stvarnom kontaktu s djecom s teškoćama.

LITERATURA

1. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja.* Zagreb: Školska knjiga.
2. Bujas Petković, Z. (1995). *Autistični poremećaj: dijagnoza i tretman.* Zagreb: Školska knjiga.
3. Bujas Petković, Z., Frey Škrinjar, J., Hranilović, D., Divčić, B., Stošić, J. (2010). *Poremećaji autističnog spektra – značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Florian, L. i Black-Hawkins, K. (2011*). Exploring inclusive pedagogy*. British Educational Research Journal.
5. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2002.). *Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama, priručnik za učitelje*. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.
6. Kostelnik, M.J., Onaga, E., Rohde, B., Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama:Priručnik za odgojitelje, učitelje, roditelje.* Zagreb: Educa.
7. Kudek Mirošević, J., Granić, M. (2014). *Uloga edukacijskog rehabilitatora-stručnog suradnika u inkluzivnoj školi: priručnik.* Zagreb: Alfa.
8. Morling, E., O'Connell, C. (2018). *Autizam: Podrška djeci i učenicima s poremećajima iz spektra autizma.* Zagreb: Educa.
9. Nikolić, S. (2000). *Autistično dijete: Kako razumjeti dječji autizam.* Zagreb: Prosvjeta.
10. Pastuović, N. (1999). *Edukologija.* Zagreb: Znamen.
11. Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini (NN 87/08 i NN 86/09). Preuzeto s https://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/propisi/Pravilnici_07.pdf (17.7.2019.)
12. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (NN 105/10). Preuzeto s http://www.asoo.hr/UserDocsImages/dodatak%20u%20dokumente/Pravilnik%20o%20na%C4%8Dinima,%20postupcima%20i%20elementima%20vrednovanja%20u%C4%8Denika%20u%20osnovnoj%20i%20srednjoj%20%C5%A1koli.pdf (17.7.2019.)

13. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/91 i NN 74/99). Preuzeto s http://www.propisi.hr/files/File/IVANApropisi%20II/493.200%20P%20o%20osnovnoskolskom%20odgoju%20i%20obrazovanju%20ucenika....doc (17.7.2019.)
14. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15). Preuzeto s https://mzo.gov.hr/o-ministarstvu/kutak-za-djelatnike-u-znanosti-i-obrazovanju-1719/dokumenti-zakonski-i-podzakonski-akti/dokumenti-zakonski-i-podzakonski-akti-3-srednjoskolski-odgoj-i-obrazovanje/1699 (17.7.2019.)
15. Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 34/14 i 40/14). Preuzeto s https://www.azoo.hr/images/pkssuor/pravilnik_o_normi.pdf (30.7.2019.)
16. *Pomoćnici kao potpora inkluzivnom obrazovanju: Brošura o radu pomoćnika u nastavi*. (2016.) Zagreb: Gradski ured za obrazovanje, kulturu i sport. Preuzeto s https://pomocniciunastavi.com/wpcontent/uploads/2016/04/Bro%c5%a1ura-o-radu-pomo%c4%87nika-u-nastavi.pdf (19.7.2019.)
17. Puškarić, F., Vrban, S. (2017.) *Priručnik za pomoćnike u nastavi/stručne komunikacijske posrednike.* Zagreb: Grad Zagreb.
18. Subban, P. i Sharma, U. (2006). *Primary school teachers perceptions of inclusive education in Victoria*. Australia: International journal of special education.
19. Sharma, U., Forlin, C. i Loreman, T. (2008). *Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities.* Disability and Society.
20. Tot, D. (2008). *Poučavanje učenika s autizmom: školski priručnik*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
21. Velki, T., Romstein, K. (2015). *Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razredu.* Osijek: Osječko baranjska županija i Fakultet za odgojno-obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Preuzeto s https://pomocniciunastavi.com/wp-content/uploads/2017/04/PRIRUCNIK-ZA-POMOCNIKE-U-NASTAVI-I-STRUCNE-KOMUNIKACIJSKE-POSREDNIKE.pdf (19.7.2019.)

22. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 68/18) . Preuzeto s https://mzo.gov.hr/o-ministarstvu/kutak-za-djelatnike-u-znanosti-i-obrazovanju-1719/dokumenti-zakonski-i-podzakonski-akti/dokumenti zakonski-i-podzakonski-akti-3-srednjoskolski-odgoj-i-obrazovanje/1699 (17.7.2019.)
23. Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole.* Zadar: Sveučilište u Zadru.

MREŽNE STRANICE

1. Autizam - jednaki u različitosti https://autizam.net/dijagnostika/ (29.7.2019.)
2. Centar za odgoj i obrazovanje Tomislav Špoljar – Autizam http://centar-tomislavspoljar.hr/?page_id=368 (29.7.2019.)
3. Eurydice https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/__eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-11_hr (29.7.2019.)
4. Logoped- Portal za roditelje, učitelje i stručnjake https://logoped.hr/razlike-izmedu-poremecaja-iz-spektra-autizma-poremecaja-socijalne-komunikacije (29.7.2019.)
5. Savez udruga za autizam Hrvatske https://www.autizam-suzah.hr/autizam/#question11547939355059154810196362l (29.7.2019.)
6. Udruga za autizam - Zagreb http://www.autizam-zagreb.com/wp-content/uploads/Nacionalni_okvir_za_PSA.pdf (29.7.2019.)

KRATKA BIOGRAFSKA BILJEŠKA

Silvana Grđan rođena je 13.9.1995. godine u Varaždinu. Godine 2002. upisuje Osnovnu školu „Metel Ožegović“ Radovan, a 2010. Prirodoslovnu gimnaziju u Graditeljskoj, prirodoslovnoj i rudarskoj školi u Varaždinu. Srednju školu završava 2014. i iste te godine upisuje Učiteljski fakultet u Zagrebu - odsjek u Čakovcu, smjer razredna nastava, modul odgojne znanosti.

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Ja, Silvana Grđan, izjavljujem da sam ovaj diplomski rad, na temu Mišljenje studenata i učitelja razredne nastave o uključivanju učenika s autizmom u odgojno-obrazovni sustav, izradila samostalno uz korištenje navedene literature i provedenog istraživanja.

Zahvaljujem se svim studentima Učiteljskog fakulteta u Zagrebu -Odsjeka u Čakovcu i učiteljima razredne nastave koji su sudjelovali u istraživanju te obitelji, dečku i prijateljima na bezuvjetnoj podršci i strpljenju koje su mi pružili tijekom studija.

Posebne zahvale upućujem sumentoru diplomskog rada dr. sc. Zlatku Bukviću na svim savjetima koji su mi pomogli u izradi ovog diplomskog rada.

POTPIS:

_____