

Mišljenja studenata Učiteljskog fakulteta o uključivanju učenika s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces

Klaneček, Valentina

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:239996>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-20**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



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

VALENTINA KLANEČEK
DIPLOMSKI RAD

**MIŠLJENJA STUDENATA UČITELJSKOG
FAKULTETA O UKLJUČIVANJU UČENIKA S
POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA U
ODGOJNO-OBRAZOVNI PROCES**

Čakovec, rujan 2021.

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

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Valentina Klaneček

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Mišljenja studenata Učiteljskog fakulteta o uključivanju učenika s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces

MENTOR: doc. dr. sc. Zlatko Bukvić

Čakovec, rujan 2021.

SADRŽAJ

SAŽETAK.....	1
ABSTRACT	2
1. UVOD	3
1.1 Poremećaji iz spektra autizma	6
2. OBILJEŽJA POREMEĆAJA IZ SPEKTRA AUTIZMA.....	8
2.1. Komunikacija.....	8
2.2. Socijalna interakcija	9
2.3. Neobično ponašanje	9
2.4. Učenje	10
2.5. Neobični oblici pažnje i reakcije na senzorne podražaje.....	10
2.6. Anksioznost	11
3. OBRAZOVNI PRISTUPI I STRATEGIJE POUČAVANJA UČENIKA S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA	11
3.1. Vizualni pristup.....	12
3.2. Ostali pristupi.....	13
3.3. Strategije upravljanja razredom	14
3.4. Strategije razvijanja komuniciranja.....	15
3.5. Strategije poučavanja socijalnim vještinama	16
4. ODGOJNO-OBRAZOVNA POTPORA UČENICIMA S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA U UČENJU	17
4.1. Individualizirani odgojno-obrazovni program i odgojno-obrazovna potpora u nastavnom procesu	17
4.2. Izrada individualiziranog odgojno-obrazovnog programa.....	18
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	24
5.1. Cilj istraživanja	24
5.2. Hipoteze istraživanja	24
5.3. Uzorak istraživanja.....	25
5.4. Mjerni instrument.....	25
5.5. Prikupljanje podataka	25
5.6. Obrada podataka	25
6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA	26
6.1 Hipoteze.....	37
7. RASPRAVA.....	41
8. ZAKLJUČAK.....	44

LITERATURA.....	46
IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA.....	48

SAŽETAK

Poremećaji iz spektra autizma su razvojni poremećaji koji se najčešće pojavljuju u prvim godinama života i traju cijeli život. Osnovna obilježja poremećaja su odstupanja u razvoju verbalne i neverbalne komunikacije, teškoće u ostvarivanju socijalnih interakcija te specifična i zaokupljajuća stereotipna ponašanja. Osim toga, djeca i odrasle osobe s poremećajima iz spektra autizma karakteriziraju i druga specifična obilježja poput siromašne mašte, smanjena sposobnost imitacije, teškoće uspostavljanja kontakta oči u oči, mogu biti hipo i hiper osjetljiva na senzorne podražaje. Karakteriziraju ih i različite sposobnosti usvajanja i razumijevanja apstraktnih pojmova. Točan i jedinstven uzrok poremećaja ne može se utvrditi no najveći broj stručnjaka s tog područja slaže se o multikauzalnosti uzroka povezanih ponajprije s oštećenjima različitih funkcija središnjeg živčanog sustava. Školovanje učenika provodi se uz odgovarajuću profesionalnu i programsku potporu. Očekuje se da sadašnji studenti Učiteljskog fakulteta u budućnosti budu nositelji inkluzivnog obrazovanja te su stoga ispitana njihova mišljenja o uključivanju učenika s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni sustav te njihova samoprocjena kompetentnosti i motiviranosti za odgojno-obrazovnu potporu ovim učenicima. Za prikupljanje potrebnih podataka korišten je anketni upitnik koji je proveden online u periodu od lipnja do srpnja 2021. godine. Rezultati pokazuju kako studenti 4. i 5. godine studija imaju bolju samoprocjenu kompetencija od studenata 1., 2., i 3. godine studija te da najbolje mišljenje o uključenosti učenika s poremećajima iz spektra autizma s obzirom na mjesto studija imaju studenti s odsjeka u Petrinji.

KLJUČNE RIJEČI: poremećaji iz spektra autizma, prilagodba, kompetencije, uključivanje

ABSTRACT

Autism spectrum disorders are developmental disorders that most commonly occur in the first years of life and last a lifetime. The main characteristics of autism are lack of verbal and nonverbal communication, difficulties in achieving social interactions and specific, preoccupying, stereotypy behavior. In addition, children and adults with autism spectrum disorders often have difficulties when it comes to imaginative activities and deficits in imitation ability, difficulties in establishing eye contact, they are hypo and hypersensitive to sensory stimulation. They are also characterized by different abilities to adopt and understand abstract concepts and generalization. The exact and unique cause of the disorder cannot be determined, but most experts in the field believe that there are multiple causes of autism, and they result from pervasive impairment of various functions of the central nervous system. Pupils with autism mostly receive education within the regular school system, but this requires appropriate support. Current student are expected to be the bearers of inclusive education in future and their opinions on the inclusion of pupils with autism spectrum disorders in the educational system and their competence and motivation to work with pupils with autism were collected by an online survey in period from June to July. The results show that 4th and 5th year students have better self-assessment of competencies than 1st, 2nd and 3rd year students, and when it comes to the place of study, the students from the department of Petrinja have the best opinion on the inclusion of pupils with autism spectrum disorder.

KEY WORDS: autism spectrum disorders, adaptation, competencies, inclusion

1.UVOD

Leo Kanner je bio američki psihijatar koji je 1943.godine prvi opisao autistični poremećaj kojeg je imenovao infantilnim autizmom promatranjem jedanaestero djece iz viših društvenih slojeva koja su bila tjelesno zdrava, ali su pokazivala određene smetnje u govoru, komunikaciji te ponašanju. Godinu kasnije, 1944. njemački psihijatar Hans Asperger također opisuje poremećaj kojeg imenuje autističnom psihopatijom. Mnogi su psihijatri i znanstvenici kasnijih godina proučavali poremećaje iz autističnog spektra, a prva definicija koja je aktualna i dan danas je definicija Laurete Bender iz 1953. godine koja autizam definira kao karakteristično promijenjeno ponašanje u svima područjima središnjeg živčanog sustava- motoričkom, perceptivnom, intelektualnom, emotivnom i socijalnom (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).

U članku 23. Konvencije o pravima djeteta iz 1989. navodi se kako svako dijete s teškoćama u razvoju kojemu se priznaju posebne potrebe ima pravo na djelotvoran pristup obrazovanju, stručnu izobrazbu te na sve službe (zdravstvene, rehabilitacijske...) koje mu omogućuju potpuno uključivanje u društvenu zajednicu. Dakle, dijete s teškoćama u razvoju 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 mu osigurati obrazovanje bez diskriminacije, a isto mora biti usmjereno prema razvoju djetetove osobnosti, sposobnosti i talenata.

Školovanje učenika s poremećajima iz spektra autizma većinom se provodi u redovitom školskom sustavu, ali to zahtjeva odgovarajuću potporu. Ta je odgojno-obrazovna potpora profesionalna i programska. Ovisno o vrsti i stupnju teškoće, određuje se primjereni program školovanja koji se provodi ili u redovnim školama ili u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama. Određuje ga povjerenstvo za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta najčešće pri upisu u prvi razred ili tijekom školovanja ako se pojave teškoće u razvoju. Odgojno-obrazovni program mora biti prilagođen sposobnostima, interesima i potrebama pojedinog učenika, a izrađuje ga učitelj zajedno sa stručnim suradnicima. Primjereni odgojno-obrazovni programi za djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama regulirani su Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju

(Narodne novine, 24/2015) i podrazumijevaju razne metode učenja i poučavanja, oblike nastave i načine rade, a razlikujemo:

- redoviti program uz individualizirane postupke
- redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke
- poseban program uz individualizirane postupke
- poseban program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke.

Prema Pravilniku NN 24/2015 redoviti program uz individualizirane postupke određuje se učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće mogu svladavati redoviti nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci u radu. Individualizirani postupci omogućavaju različite oblike potpore, prema potrebama učenika i to s obzirom na: samostalnost učenika, vrijeme rada, metode rada, provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika, praćenje i vrednovanje postignuća učenika, aktivnost učenika, tehnološka, didaktička i/ili rehabilitacijska sredstva za rad i primjerene prostorne uvjete.

Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke određuje se učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu svladavati nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja te im je zbog specifičnosti u funkcioniranju potreban individualizirani pristup u radu i sadržajna prilagodba. Sadržajna prilagodba podrazumijeva individualiziranu prilagodbu nastavnih sadržaja redovitog programa sukladno sposobnostima i sklonostima učenika, a zahtijeva smanjivanje opsega nastavnih sadržaja. Opseg nastavnih sadržaja može se umanjiti do najniže razine usvojenosti obrazovnih postignuća propisanih nastavnim planom i programom/kurikulumom za razred u koji je učenik uključen, a iznad razine posebnog programa (Pravilnik NN 24/2015).

Prema Zrilić (2011) primjereni obrazovni programi ključni su za provedbu strategija poučavanja i za primjenu didaktičko-metodičke prilagodbe. Didaktičko-metodička prilagodba kod djece i učenika s poremećajima iz spektra autizma obuhvaća duži vremenski rok za usvajanje nastavnih sadržaja, različite vrste podražaja prilikom obrade nastavnih sadržaja, usmene oblike poučavanja i vrednovanja, konkretne primjere, slike. Valja izbjegavati prisiljavanje učenika na radnje koje odbija izvršiti,

ukloniti izvore ometanja te provjeravati razumijevanje danih uputa i informacija. Učenicima s poremećajem iz spektra autizma važno je naglasiti završetak jedne aktivnosti i početak druge, omogućiti rad u paru ili skupini, davati manje zadataka različite težine te u što većoj mjeri koristiti specifična sredstva i pomagala (prilagođene udžbenike, prilagođenu informatičku opremu, elektroakustičku opremu, prilagođene oblike komuniciranja i dr.).

Kudek Mirošević i Rešetar su 2019. provele istraživanje o primjeni različitih strategija poučavanja učenika s teškoćama, a rezultati su pokazali kako su učitelji razredne nastave više usmjereni na tradicionalne oblike poučavanja odnosno najčešće u nastavi koriste pomoćna nastavna sredstva poput konkretna, slikovnih ili grafičkih prikaza, individualiziranih shema i listova koji su prilagođeni prema odgojno-obrazovnim potrebama učenika s teškoćama. Također, rezultati su pokazali kako učitelji podjednako i u razrednoj i u predmetnoj nastavi ne koriste u dovoljnoj mjeri suradničke oblike učenja te suvremene metode poučavanja poput digitalnih obrazovnih sadržaja.

Djelotvorne strategije poučavanja kod djece s poremećajima iz spektra autizma prema Bouillet (2019) su:

- vizualna pomagala
- predviđanje precizne, konkretne pohvale
- primjena smislenog potkrepljenja
- planiranje sadržaja učenja i zadataka primjerene težine
- pružanje mogućnosti izbora
- obraćanje pažnje na procesuiranje i tempiranje ispitivanja
- primjena konkretnih primjera i aktivnosti iz „prve ruke“, raščlanjivanje zadataka na manje dijelove

U teorijskom dijelu diplomskog rada predstavljene su najnovije činjenice i spoznaje o poremećajima iz spektra autizma te aktualnosti u provođenju odgojno-obrazovne inkluzije. U tome najvažniju ulogu imaju stavovi i kompetencije učitelja koji kroz neposredni rad s učenicima ostvaruju primjerenu podršku i promiču njihovo uključivanje u vršnjačke skupine.

Istraživački dio diplomskog rada govori o kompetentnosti studenata Učiteljskog fakulteta za rad s učenicima iz spektra autizma te njihovo općenito znanje o autizmu i o učenicima s poremećajem iz spektra autizma.

1.1 Poremećaji iz spektra autizma

Prema Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur. (2010) poremećaji iz spektra autizma su pervazivni razvojni poremećaji koji počinju u ranom djetinjstvu te zahvaćaju sve psihičke funkcije i traju cijeli život. Simptomi koji se javljaju su nedostatak emocionalnih odgovora prema ljudima i stvarima, nedostatak verbalne i neverbalne komunikacije, poremećaj u razvoju govora, bizarnosti u ponašanju i stereotipije. Glavna karakteristika svih s poremećajima iz spektra autizma je upravo emocionalna zrelost pa Bujas Petković i sur. (2010) zaključuju kako postoje individualne razlike među djecom s poremećajima odnosno postoje djeca koju autori nazivaju “bolje funkcionirajućim autistima”, a s druge strane postoje djeca s većom izraženosti poremećaja uz prisustvo mentalne retardacije te s izrazitim teškoćama funkcioniranja. Djeca s poremećajima iz spektra autizma često razvijaju vještine koje drugi vršnjaci nemaju. Najčešće su to vještine koje se vežu uz motorne, matematičke, umjetničke i slične sposobnosti (Bujas Petković, 2000).

Bouillet (2019) prema Dijagnostičkom i statističkom priručniku za mentalne poremećaje Američke psihijatrijske udruge (DSM-V, 2014) navodi pet dijagnostičkih kriterija poremećaja iz spektra autizma, a to su:

- socijalna komunikacija
- ponašanje
- dob
- funkcioniranje
- udružene teškoće u razvoju

Poremećaji socijalne komunikacije očituju se u odstupanjima u socijalno-emocionalnoj uzajamnosti, u neverbalnom komunikacijskom ponašanju, u razvijanju, održavanju i razumijevanju međuljudskih odnosa. Ponašanje djece s poremećajima iz spektra autizma je stereotipno, motorički pokreti su im ponavljajući, stvarima se služe na repetitivan način, interesi su im ograničeni i fiksirani, a mogu biti i previsoko ili prenisko osjetljivi na podražaje iz okoline (Bouillet, 2019).

Poremećaji socijalne interakcije najviše se očituju u socijalnom ponašanju odnosno djeteta s autističnim poremećajem ima prirodenu nesposobnost da na normalan način uspostavi odnose s ljudima i stvarima. Jačina simptoma je različita je od djeteta do djeteta te ovisi o dobi, inteligenciji, spolu i neurološkom statusu. Vrlo rano se može uočiti čudno ponašanje i osamljivanje prema roditeljima kod djece s autističnim poremećajima tj. djeca ne slijede roditelje po kući, ne trče im ususret, izbjegavaju tjelesne kontakte. Djeca s poremećajima iz autističnog spektra imaju smanjenu sposobnost imitacije. Njihove su igre nemaštovite, stereotipne, ne imitiraju životne situacije, a igračke koriste na neadekvatan način te se vezuju za predmete koje uvijek nose sa sobom (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010). Kao najstalnije i najtipičnije teškoće karakteristične za autistične poremećaje navode se govorne teškoće. Komunikacija djece s poremećajima iz spektra autizma oštećena je u svim svojim dijelovima. Djeca s autizmom slabo razumiju, imaju teškoća s ekspresijom i neverbalnom komunikacijom. Također, imaju poremećaje jezika i govora. Istraživanjima je utvrđeno kako polovina djece s autističnim poremećajima u dobi od pet godina uopće nema razvijen ekspresivni govor, a tri četvrtine djece koja govore imaju eholaličan ili specifičan govor koji se razlikuje od svih drugih govornih poremećaja. Zbog toga su mnogi stručnjaci i znanstvenici zaključili da razvoj je govora djece s autizmom u uskoj povezanosti s intelektualnim funkcioniranjem odnosno da intelektualno sposobnija djeca imaju bolje razvijen govor i bolje razumijevanje. Isto tako, djeca s poremećajima iz spektra autizma imaju velike teškoće s usvajanjem apstraktnih pojmova i generalizacijom. Uz eholaliju, česta je i inverzija zamjenica. Dijete s autizmom sebe oslovljava zamjenicom “ti” ili “on” ili osobnim imenom, a druge osobe oslovljava zamjenicom “ja” (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010). Kod djece s poremećajima iz spektra autizma može se javiti i agresivnost, autoagresivnost i destruktivnost. Razlozi takvog ponašanja su različiti. Jednim dijelom je biološki uvjetovano, a dijelom je to naučeni oblik ponašanja da dijete postigne ono što želi. Često će dijete agresijom ili autoagresijom izraziti svoj očaj, bol ili tugu. Dijete sebe štupa, udara, grize, grebe. Agresija, a pogotovo autoagresija je veoma tvrdokorna na sve oblike terapije (Bujas Petković, 2000). Tijekom razvoja može doći do smanjenja izraženosti takozvanih simptoma, osjetljivosti na zvukove, napadaja straha, psihomotornog nemira i sklonosti dodirivanja predmeta (Bujas Petković, 1995).

Navedene osobitosti djece s poremećajima iz spektra autizma predstavljaju veliku prepreku i otežavaju proces učenja i poučavanja djece s poremećajima jer se odražavaju na brojne izvršne funkcije poput planiranja i započinjanja aktivnosti, vremenske organizacije ponašanja, sposobnost inhibiranja emocija i dr. (Bouillet, 2019). Takve specifičnosti u odgojno-obrazovnom kontekstu stvaraju dojam da dijete s poremećajem ne obraća pozornost na upute, da ne prati događaje oko sebe, da ne doživljava druge oko sebe (Bouillet, 2019). Autorica navodi da je upravo zbog toga važna orijentacija na poticanje aktivnog sudjelovanja u odgojno-obrazovnim sadržajima i procesima da ne dođe do isključenosti iz društvenog kontakta te je važno djetetu osigurati primjeren i djelotvoran odgojno-obrazovni program udružen s edukacijsko-rehabilitacijskom intervencijom (Bouillet, 2019).

2. OBILJEŽJA POREMEĆAJA IZ SPEKTRA AUTIZMA

U ovom će se poglavlju prema Tot (2008) obraditi sedam kategorija obilježja karakterističnih za osobe s poremećajima iz spektra autizma. Četiri osnovne kategorije karakteristika koje navodi autor su: karakteristike komuniciranja, karakteristike socijalne interakcije, karakteristike neobičnog ponašanja i karakteristike učenja. Ostale se karakteristike kategoriziraju kao neobični oblici pažnje, neobične reakcije na senzorne podražaje te anksioznost.

2.1. Komunikacija

Kao što je navedeno u prijašnjem poglavlju, kod svih osoba s poremećajem iz spektra autizma prisutne su govorne teškoće i teškoće u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji. Teškoće su individualne i razlikuje se među pojedincima pa tako neki pojedinci mogu imati izrazito bogat rječnik, dok s druge strane postoje pojedinci koji se uopće ne izražavaju s riječima. Teškoće u neverbalnoj komunikaciji obuhvaćaju neprimjerene izraze lica, neuobičajenu upotrebu gesta, neuspostavljanje kontakta očima, neobične položaje tijela, pomanjkanje fokusa pažnje te zaostajanje u vještini ekspresivnog govora. U usmenom govoru osobe s poremećajima iz spektra autizma razlikuju se po neobičnom izričaju, intonaciji, ritmu i naglasku, obično imaju brži ili sporiji tempo od normalnog, a kvaliteta glasa im je monotona ili pjevna. Jedna od karakteristika govora kod osoba s poremećajem i eholaličan govor odnosno ponavljanje govora što može biti pokušaj uspostavljanja komunikacije te ukazuje na

sposobnost govorenja i oponašanja. U rječniku osoba s poremećajima iz spektra autizma prevladavaju imenice, a isti je ograničen u odnosu na zahtjeve i u socijalnim funkcijama. Kod poremećaja se javljaju i teškoće u sistematičnosti razgovora koje se očituju u problemima iniciranja komunikacije, u primjeni nepisanih pravila, osobe nemaju sposobnost održavanja razgovora o određenoj temi, često neprimjereno upadaju u riječ te im je način govorenja stereotipan (Tot, 2008).

2.2. Socijalna interakcija

Kako bi se socijalne situacije razumjele, a samim time i uspostavila određena vrsta interakcije i komunikacije potrebno je procesuirati govor i neverbalnu komunikaciju, što je kod osoba s poremećajima iz spektra autizma slabo razvijeno. Oni ne primjećuju socijalne znakove, imaju teškoće u iščitavanju neverbalnih ponašanja, u poznavanju drugih osoba te onoga što oni misle i znaju. Nisu sposobni razumjeti gledišta drugih osoba i da se ona mogu razlikovati od njihovih gledišta. Često ne razumiju ni vlastita vjerovanja, namjere, spoznaje, a imaju i problema s razumijevanje mentalnih stanja i ponašanja. Socijalna se interakcija kod poremećaja autističnog spektra može podijeliti na tri vrste:

- izdvojena - ne iskazuje se interes za ili važnost prema socijalnom interakciji s drugim osoba osim onih osoba koje su potrebne za zadovoljavanje osnovnih potreba
- pasivna - socijalna pristupanja se ne iniciraju, ali se prihvaćaju iniciranja drugih osoba
- aktivna - pristupa se interakciji na neobičan, neprimjeren način (Tot, 2008)

2.3. Neobično ponašanje

Neobična i karakteristična ponašanja za osobe s poremećajima iz spektra autizma proizlaze iz ograničenog područja interesa, zaokupljenosti određenim predmetom ili dijelom predmeta, stereotipnih i repetitivnih ponašanja poput udaranja rukom, kvrcanja prstima, ljuljanja, hodanja po nožnim prstima, oduševljenja pokretom, inzistiranja na postojanosti i otpora promjenama (Tot, 2008).

2.4. Učenje

Tot (2008) navodi kognitivna obilježja povezana s poremećajima iz spektra autizma, a koja su potvrđena raznim istraživanjima su:

- nedostatno obraćanje pažnje na relevantne upute i informacije i praćenje višestrukih uputa,
- teškoće u receptivnom i ekspresivnom govoru,
- teškoće pri formiranju mišljenja i apstraktnom zaključivanju,
- teškoće u socijalnoj spoznaji,
- nesposobnost planiranja, organiziranja i rješavanja problema.

Istraživanja koja ispituju sposobnost planiranja, organiziranja i rješavanja problema, a koja su proveli Ozonoff i Jensen (1995), Prior i Hoffman (1990), Robinson, Goddard, Dritschel, Wisley, i Homlin (2009) pokazala su da djeca s poremećajima iz spektra autizma pokazuju lošije rezultate u usporedbi s djecom iste dobi te urednog razvoja. Također, istraživanjima su Hughes, Rusell i Robbins (1994., prema Šimleša, 2011) ukazali na deficit u području radnog pamćenja kod djece s poremećajima iz spektra autizma što im znatno otežava proces učenja i pamćenja odnosno dokazana je izrazito niska kognitivna sposobnost djece s poremećajima koja uključuje procese potrebne za aktivnu obradu informacija.

Kod nekih osoba izraženija je sposobnost na područjima mehaničke memorije i vizualno-spacijalnih zadataka poput slaganja različitih slagalica i puzzli. Takvim je osobama lakše učiti i pamtiti informacije koje su prikazane u vizualnom obliku od onih koje se ne mogu slikovno prikazati (Tot, 2008).

2.5. Neobični oblici pažnje i reakcije na senzorne podražaje

Tot (2008) navodi da osobe s poremećajima iz spektra autizma često imaju teškoće pri usmjeravanju pažnje na upute ili informacije u okolini odnosno oni pažnju mogu usredotočiti na samo određeni dio okoline. Ta se karakteristika označava kao podražaj iznad selektivnosti. Druga karakteristika je združena pažnja odnosno osobe s autističnim poremećajem imaju poteškoće pri obraćanju pažnje na dvije stvari ili osobe. Adamson i sur. (2012) proveli su istraživanje u kojem su pratili djecu s poremećajima iz spektra autizma tijekom igre sa skrbnikom, najčešće majkom, a rezultati su pokazali nižu razinu u iniciraju i odgovoru na združenu pažnju te lošu

kvalitetu, ustrajnost i održavanje komunikacije tijekom igre. Uočen je nedostatak slijeđenja pogleda i pokazivanja te smanjena zainteresiranost za dijeljenje pažnje s roditeljima što je vjerojatno posljedica poremećaja uspostave kontakta oči u oči te ispravnog reagiranja na afektivne podražaje. Iste godine, Lawton i sur. (2012) su istraživali primjenu JASPER strategije tijekom nastave s ciljem razvijanja združene pažnje, a rezultati su pokazali da su djeca koja su odmah primila terapiju postigla napredak u iniciranju združene pažnje. Što se tiče reakcija na senzorne podražaje, učenici mogu imati reakcije od hiposenzitivnosti do hipersenzitivnosti, a podražaji iz okoline mogu im biti ometajući ili čak bolni. Osobe s poremećajem često se nakon fizičkog dodira povlače, izoliraju, postaju razdražljivi, a pretjerano mogu reagirati na sastav predmeta, odjeće ili hrane. To je tzv. taktilna zaštita. Hipo ili hipersenzitivni mogu biti na zvukove. To se posebice odražava u školskom okruženju gdje različiti zvukovi poput struganja stolice, školskog zvona mogu biti intenzivni za učenika s poremećajem i uzrokovati vrlo žestoke reakcije (Tot, 2008).

2.6. Anksioznost

Iako nije prepoznata u kriterijima DSM-IV, roditelji i učitelji pa i same osobe s poremećajima iz spektra autizma prepoznaju anksioznost kao karakteristiku poremećaja, a može se odnositi na:

- nesposobnost osobe da samu sebe izrazi,
- teškoće s procesuiranjem senzornih informacija,
- strah od nekih izvora senzornog podražavanja,
- izraženu potrebu za predvidljivošću,
- teškoću razumijevanja socijalnih očekivanja,
- stanja strahovanja zato što ih se ne razumije (Tot, 2008).

3. OBRAZOVNI PRISTUPI I STRATEGIJE POUČAVANJA UČENIKA S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA

Kod poučavanja učenika s poremećajima iz autističnog spektra najvažnije je strukturiranje svakodnevnih aktivnosti. Također, važna je identifikacija i procjena učenikova stanja na što ranijem odgojno-obrazovnom stupnju kako bi se mogla osigurati primjena odgovarajućih strategija, a s ciljem da učenik postigne što bolje pedagoške rezultate (Thompson, 2016). Tot (2008) navodi kako nijedna metoda

poučavanja učenika s autističnim poremećajem nema jednaku djelotvornost kod svih učenika, već se metode i pristupi mijenjaju s obzirom na potrebe učenika. Od obrazovnih pristupa učenicima s poremećajem iz spektra autizma navodi vizualni pristup koji se najčešće preporučuje. Uz vizualni pristup postoje i drugi pristupi te razne strategije poput strategija upravljanja razredom, strategija razvijanja komunikacije te strategije poučavanja socijalnim vještinama.

3.1. Vizualni pristup

Učenici s poremećajima iz spektra autizma imaju poteškoća s apstraktnim mišljenjem te se njihove jake strane očituju u konkretnom mišljenju, mehaničkom zapamćivanju te razumijevanju vizualno-spacijalnih odnosa. Prednost vizualnih pomagala je u tome što se njima učenici mogu koristiti onoliko dugo koliko im je potrebno kako bi uspješno procesuirali informacije. S obzirom da s poremećajem autističnog spektra obično dolazi i određeni oblik poremećaja u govoru, usmene informacije mogu biti zbunjujuće učenicima te teško prate izgovorene informacije. Prema složenosti vizualna pomagala mogu biti od jednostavnih i konkretnih do apstraktnih. Polazi se od stvarnog predmeta ili situacije do snimke, fotografije, slike pa do grafičkog simbola i pisanog govora. Svaki se vizualni poticaj može primijeniti na različite načine pri čemu treba voditi računa o razini sposobnosti shvaćanja učenika kako ne bi došlo do frustracije (Tot, 2008).

Vizualni poticaji primjenjuju se (Tot, 2008):

- za organiziranje aktivnosti učenika – dnevni rasporedi, mini rasporedi, liste provjere aktivnosti, planeri i ploče s izborom aktivnosti,
- za osiguravanje pravila ili uputa za učenika – vizualno isticanje razrednih dužnosti, registar kartica s pravilima u svezi sa specifičnim zadacima i aktivnosti, piktografi i pisane upute za učenje novih informacija,
- za pomaganje učeniku oko razumijevanja organizacije okruženja – označavanje predmeta, posuda, natpisa, popisa, tablica i poruka,
- za poticanje primjerenog ponašanja – objavljivanje pravila i njihovo slikovito prikazivanje radi priopćavanja pojedinih faza postupanja,
- za poučavanje socijalnim vještinama – slikovito prikazivanje društvenih priča,

- za slikovito prikazivanje socijalne situacije sa socijalnim uputama i primjerenim reakcijama, koja se posebno kreira u svezi s određenom situacijom pojedinog učenika (više informacija o društvenim pričama potražite u odlomku),
- za poučavanje samokontroli – piktografi koji označavaju očekivane oblike ponašanja.

3.2. Ostali pristupi

Od ostalih pristupa prvi se spominje predviđanje precizne, konkretne pohvale tijekom učenja. Vrlo je važno učenicima dati preciznu informaciju o tome što rade ispravno, a što pogrešno primjerice “krasno si ovo obojio/la”. Prilikom priopćavanja pohvale treba paziti da pohvala bude jednostavna, jasna te upućena za određeno ponašanje. Također, kod priopćavanja općenite pohvale važno je paziti da ona bude upućena na način da istu učenik pogrešno ne shvati odnosno da pohvalu ne poveže s nekim određenim ponašanjem. Na primjer, ukoliko pohvalimo učenika za rješavanje matematičkog zadatka, a učenik tijekom rješavanja matematičkog zadatka njiše nogama, može se dogoditi da učenik njihanje nogama poveže s upućenom pohvalom (Tot, 2008).

Tot (2008) zatim navodi pristup primjene smislenog potkrepljenja. Potkrepljenje može biti i pohvala, ali i određeni predmet koji osnažuje ponašanje koje učenik uči. Kod učenika s poremećajima iz spektra autizma potkrepljenje se razlikuje od potkrepljenja ostalih učenika stoga je važno prepoznati što kod pojedinog učenika djeluje kao potkrepljenje. Neki učenici s autističnim poremećajem vole ostati sami, neki vole slušati glazbu, razgovarati s omiljenim članom osoblja, otići u šetnju i sl. U otkrivanju pozitivnog potkrepljenja može nam poslužiti popis aktivnosti koje učenik voli ili ne voli te savjet roditelja.

Učenici s autizmom mogu biti osjetljivi u smislu anksioznosti i osjećaja frustracije ako ne mogu izvršiti postavljene zadatke. Kako bi se osjećaj frustriranosti smanjio potrebno je postupno povećanje težine zadataka i dostižno ili poticajno učenje. Isto tako važno je pomno birati nastavni sadržaj i isti prilagoditi dobi i sposobnosti učenika s poremećajima iz spektra autizma. Nadalje, učenicima s autističnim poremećajima potrebna je uputa i vježba za odabir valjanih izbora. Često učenici biraju jednu aktivnost jer ne znaju kako i na koji način odabrati nešto drugo. Zbog toga treba

izbor ograničiti na jednu ili dvije omiljene aktivnosti sve dok učenik ne shvati koncepciju izbora (Tot, 2008).

Kada dajemo upute učenicima s poremećajima iz spektra autizma treba izbjegavati dugačko nizanje informacije jer ono može učenika zbuniti. Važno je da uputa bude kratka, jasna, jednostavna uz kombinaciju vizualnih znakova i prikaza. Isto tako kod davanja upute važno je osigurati dovoljno vremena da učenik procesuiraju informaciju jer učenici s autističnim poremećajima mogu zahtijevati procesuiranje svakog zasebnog dijela upute ili zahtjeva te voditi računa o dovoljnoj količini vremena između davanja upute i reakcije odgovora učenika (Tot, 2008).

Kod pristupa primjene raščlanjivanja zadataka ključno je da se složeni zadaci raščlane na pod zadatke pri čemu je važno da učenik ima vještine potrebne za svaki pojedinačni korak dakle, svaki pojedinačni korak se poučava i povezuje sa sljedećim korakom (Tot, 2008).

U poučavanju učenika može se primijeniti i metoda promišljenih pokušaja u kojoj poučavatelj prikazuje poticaj željenog ponašanja odnosno daje upute ili smjernice, potiče učenika, učenik reagira, a zatim poučavatelj primjenjuje posljedice. Primjerice, ako učenik točno odgovori, poučavatelj se smiješi i izriče pohvalu, a ako učenik pogriješi poučavatelj šuti i okreće glavom. Na taj način učenik očituje je li njegova reakcija na traženo ponašanje točna ili netočna (Tot, 2008).

Da bismo olakšali učenje učenicima s poremećajima iz spektra autizma vrlo je važno organizirati nastavni sadržaj i situacije na način da istaknemo ono što je bitno. Također, nužno je poticati samostalan rad i trud te uvesti proaktivne mjere kako bismo smanjili poticaje jer zbog učestalosti istih postoji mogućnost da učenik ne razvije sposobnost samostalnog rada. Ako prepoznamo da učenik pokazuje interes na određenom području (glazba, drama, računalo...) treba mu pružiti priliku za usavršavanje jer će mu to pružiti zadovoljstvo i osigurati uspjeh (Tot, 2008).

3.3. Strategije upravljanja razredom

Kod poučavanja učenika s poremećajima iz spektra autizma potrebno je osigurati strukturirano i predvidivo razredno ozračje odnosno takvo okruženje koje će učeniku osigurati dosljednost i jasnoću. Potrebno je učeniku osigurati vizualni dnevni raspored aktivnosti koji će biti prilagođen općem razrednom rasporedu. Poželjno je da

se zadaci i aktivnosti u takvom individualiziranom rasporedu izmjenjuju kako bi se izbjegla dosada i smanjila anksioznost te moguća neprimjerena ponašanja. Važno je da učitelj preispita obrazovni plan i neobrazovne aktivnosti koje mogu dovesti do senzornog preopterećenja ili frustracije, prilagođava zadatke i nastavni sadržaj da učenik može učinkovito sudjelovati u nastavnom procesu. Kada je moguće, poželjno je umanjiti djelovanje čimbenika koji ometaju u okruženju te smanjiti aktivnosti koje zbunjuju, dezorijentiraju ili ometaju učenika (Tot, 2008).

Učenici s poremećajima iz spektra autizma imaju potrebu za mirnim, tihim mjestom u kojem će se upustiti u repetitivna ponašanja koja ih umiruju. Važno je u takvim slučajevima učeniku osigurati prostor i vrijeme u kojemu je takvo ponašanje dopušteno. Osim toga, učenicima treba osigurati mogućnost za smisljeno druženje s vršnjacima. To se može postići sudjelovanjem učenika u zajedničkim aktivnostima druženja, sudjelovanjem vršnjaka u pružanju individualizirane poduke ili instrukcija, udruživanjem učenika pri pohađanju posebnih školskih programa, udruga, klubova, omogućavanjem sudjelovanja u aktivnostima poslije škole ili izvannastavnim aktivnostima (Tot, 2008).

3.4. Strategije razvijanja komuniciranja

Razvijanje komunikacijskih vještina ujedno je i najveći izazov kod učenika s poremećajima iz spektra autizma. Većina učenika nema razvijene komunikacijske vještine te im je potrebno pružiti pomoć i poduku kako bi mogli izraziti svoje želje, potrebe, dijeliti informacije, djelovati u društvu te izražavati osjećaje. Funkcionalne govorne vještine najbolje se uče u socijalnom kontekstu, razrednom i školskom okruženju. U poučavanju komunikacijskim vještinama sudjeluju članovi školskog tima, roditelji i specijalni stručnjaci (patolog govora), a njihove se intervencije trebaju temeljiti na sposobnostima i potrebama pojedinog učenika (Tot, 2008).

Prije svega, učeniku s autističnim poremećajem potrebna je poduka o tome na koji je način potrebno slušati. Učenika je potrebno poučiti da gleda govornika, da pogleda u jednu točku, da položi ruke u pravilan položaj. Svaki korak potrebno je nagraditi ili pohvaliti. Razumijevanje usmenog govora postiže se upotrebom vizualnih pomagala odnosno govorni jezik združuje se s odgovarajućim predmetima, slikama i ostalim vizualni poticajima. Što se tiče usmenog izražavanja, učenici s autističnim poremećajem razvijaju neki oblik komuniciranja za kojeg je važno da ga razumiju

roditelji i učitelji te da prihvate učenikovo ograničeno izražavanje, verbalne pokušaje i neverbalno ponašanje kao oblik komuniciranja. Učenika treba proučiti da sve ima svoj naziv ili ime, da postoje različiti načini pomoću kojeg se nešto može izreći, da riječi imaju svoje značenje u raznovrsnim kontekstima te da će im učenje upotrebe riječi pomoći pri izražavanju. Učenicima s poremećajima iz spektra autizma nužno je osigurati strukturirano poučavanje za razvijanje usmenog govora. To se postiže omogućavanjem strukturiranih djelovanja te poticanjem komunikativno formalne i neformalne socijalne izmjene tijekom dana. Djelotvorna strategija za poučavanje razgovaranja su jednostavni crteži koji ilustriraju što ljudi govore ili misle. Uz to, mogu se koristiti i simbolični crteži, a za prikazivanje emocionalnog konteksta boje. U poučavanju učenika s poremećajima iz spektra autizma mogu se primijeniti alternativni ili augmentativni komunikacijski sustavi. To je svaki pristup koji podupire, poboljšava ili pridonosi načinu na koji osoba nešto priopćava. Jednako je učinkovit u radu s neverbalnim učenicima i s učenicima s verbalnim izražavanjem koji nisu sposobni služiti se govorom na funkcionalan način. Odluka o uključivanju augmentativnog sustava i biranje sustava temelji se na procjeni kognitivne sposobnosti učenika, njegovih vještina, interesa i motoričkih sposobnosti, a potrebna je njegova primjena u školi i kod kuće (Tot, 2008).

3.5. Strategije poučavanja socijalnim vještinama

Uz nerazvijene komunikacijske vještine, učenici s poremećajima iz spektra autizma imaju teškoća u socijalnim vještinama i interakcijama. Oni se ne pridržavaju nepisanih pravila socijalnog ponašanja, ako primjenjuju pravila, to je samo u jednoj situaciji, vjeruju da je istina sve što netko kaže te ne poduzimaju ništa ako ne znaju što činiti. Zbog takvih ograničenih socijalnih interakcija potrebno je razvoj socijalnih vještina uvrstiti u nastavni plan i program i individualizirani program učenika. Učenici moraju imati mogućnost interaktivnog djelovanja s drugim osobama i vršnjacima u prirodnim okruženjima u kojima se raspolaze primjerenim oblicima socijalnih vještina, uputama i poticajima (Tot, 2008).

Primjena društvenih priča jedna je od najkorisnijih metoda poučavanja socijalnim vještinama. Tu strategiju razvila je Carol Gray. Pod pojmom društvena priča smatra se opis socijalnih situacija sa socijalnim ulogama i reakcijama, a piše se za određene socijalne situacije pojedinog učenika. Prema Tot (2008) društvene priče

moгу stvarati roditelji, učitelji i ostali pružatelji usluga. Koriste se kod učenika sa slabije razvijenom kognitivnom razinom funkcioniranja i kod učenika nečitaca. Učenike s autizmom potrebno je naučiti osnovnim društvenim pravilima i socijalnim vještinama poput čekanja, čekanja na red, mijenjanja teme razgovora, prijelaza iz jedne aktivnosti u drugu, prestajanje, preuzimanje inicijative, smirivanja i fleksibilnosti. Za poučavanje socijalnim vještinama Tot (2008) navodi strategiju ponavljanja socijalnih prikaza koja pruža informacije u vizualnom obliku. Niz ponašanja prikazuje se u obliku slika ili piktografa koji su upotpunjeni tekstem. Veoma je bitna vršnjačka pomoć. Učenici bez teškoća pozitivno djeluju na učenike s poremećajima. Važno je učenike bez teškoća pritom upoznati s ponašanje autističnog učenika, protumačiti neverbalnu komunikaciju te objasniti određene aktivnosti koje su za učenika s poremećajem teške. Može se oformiti manja skupina u kojoj će se poučavati socijalnim vještinama po programima treninga socijalnih vještina uz pomoć priručnika. Slično tome, za mlađu djecu s autizmom mogu se oformiti manje integrirane skupine za razonodu u kojima učenik s poremećajem koristi govor za izražavanje želja, uči biti u blizini druge djece te imitira socijalne interakcije svojih vršnjaka (Tot, 2008).

4. ODGOJNO-OBRAZOVNA POTPORA UČENICIMA S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA U UČENJU

4.1. Individualizirani odgojno-obrazovni program i odgojno-obrazovna potpora u nastavnom procesu

Individualizirani odgojno-obrazovni program označava prilagodbu didaktičko-metodičkog pristupa. Prema Bouillet (2010) individualizirani odgojno-obrazovni program može predstavljati smanjenje dubine i širine nastavnih sadržaja ovisno o posebnim odgojno-obrazovnim potrebama djeteta. Takvih programom individualizira se razina usvajanja pojedinih nastavnih sadržaja i oblika, sredstva i metode te vrijeme potrebno da se određeni nastavni sadržaj usvoji.

Planiranje odgojno-obrazovnog rada za učenike s poremećajima iz spektra autizma je vrlo složeno zbog toga što se ti učenici razlikuju od ostalih učenike po načinu učenja te je vrlo važno prije planiranja i izrade napraviti inicijalnu provjeru učenika kako bi individualizirani odgojno-obrazovni program bio što kvalitetniji. Inicijalna provjera provodi se na početku školske godine od strane učitelja/nastavnika

s ciljem da upoznaju posebne odgojno-obrazovne potrebe i vrstu teškoća kod učenika, a na temelju rezultata planiraju razinu znanja te utvrde učenikove sposobnosti i vještine (Kudek Mirošević i Granić, 2014). Isti autori navode glavne sastavnice koje se provjeravaju inicijalnom provjerom, a to su:

- čitanje, prepisivanje, pisanje, pisano i usmeno izražavanje, razumijevanje pročitano, 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.

Prema priručniku Poučavanje učenika s autizmom (AZOO) individualizirani odgojno-obrazovni program planira se mjesečno i godišnje, a pri planiranju važno je prepoznati način na koji autizam utječe na sposobnost i komunikaciju učenika. Odgojno-obrazovni program rada najčešće uključuje kombinaciju nastavnog sadržaja iz redovitog programa i aktivnosti koje se temelje na specifičnim ciljevima i zadacima za pojedinca.

4.2. Izrada individualiziranog odgojno-obrazovnog programa

Prema Tot (2008) individualizirani odgojno-obrazovni program se izrađuje suradnjom članova tima kojeg čine osobe koje su izravno uključene u rad s učenikom s poremećajem, a to su razredni učitelj/nastavnik, roditelj, specijalni učitelj edukator te ako je to moguće i sam učenik. Postoje slučajevi u kojima je pri izradi individualiziranog programa potrebno uključiti i ostale stručne suradnike, asistente, savjetnike za ponašanje i sl. Ukoliko škola nema edukatora mora osigurati edukacijsko-rehabilitacijsku i odgojno-obrazovnu potporu odnosno ostvariti suradnju i timski rad sa stručnjacima izvan ustanove i sa specijaliziranim odgojno-obrazovnim ustanovama (Kudek Mirošević i sur., 2014). Kudek Mirošević i sur. (2014) navode da je pri izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa važna je sadržajna i

metodička prilagodba rada prema učenicovim razvojnim mogućnostima i sposobnostima. Na primjer, ukoliko učenik ima teškoće čitanja i pisanje potrebno je produžiti vrijeme pisanja pisanih zadataka, omogućiti usmeno odgovaranje, staviti ga u prvu klupu kako bi mu učitelj/nastavnik mogao pomoći u bilo kojem trenutku. Prema Tot (2008) pri izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa važno je planirati prilagode radi obrazovanja, razrednog okruženja i upravljanja razredom kako bi se učenika najbolje moguće osposobila za funkcioniranje u razredu.

Tot (2008) u priručniku navodi važne uloge i njihove obveze pri izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa:

- ravnatelj – provodi obrazovne programe za sve učenika, određuje osoblje, raspolaže informacijama potrebnim za rad, olakšava suradnju školskih timova,
- razredni učitelj – odgovorni za specijalizirano planiranje i obrazovanje učenika s teškoćom, surađuje sa stručnjacima pri izradi posebnog odgojno-obrazovnog programa,
- stručni učitelji – educirani su za rad s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, raspolažu stručnim znanjem u vezi s ponašanjem i razvojem socijalnih vještina,
- roditelji – raspolažu znanjem i iskustvom koje je potrebno i korisno pri izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa,
- asistenti – obavljaju raznolike funkcije od osobne skrbi do pružanja pomoći učeniku u usvajanja nastavnih sadržaja.

Kudek Mirošević i sur. (2014) navode da realizacija individualiziranog odgojno-obrazovnog programa podrazumijeva praćenje učenika, ocjenjivanje njegova postignuća te evaluaciju cjelokupnog programa. Prema Tot (2008) individualizirani odgojno-obrazovni program uključuje:

1. osobne podatke i podatke o obrazovanju, uključujući procjene,
2. informacije o jakim stranama i potrebama učenika,
3. dugoročne ciljeve, 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
4. prijelazne ciljeve i zadatke, uključujući stručne vještine,
 5. pomoćna sredstva i strategije koje pridonose ostvarivanju ciljeva i zadataka,
 6. način procjene i vrednovanja učenikova napretka,
 7. utvrđivanje obveza u vezi provođenja specifičnih dijelova programa,
 8. proces revizije i evaluacije plana (najmanje jednom godišnje).

Tako sadržajno izrađen individualizirani odgojno-obrazovni program usmjerava djelovanje i pruža informacije o oblicima promjena, prilagodbama, strategijama i ostalim oblicima pomoći koji će se primjenjivati u radu učenika s poremećajem. Valja imati na umu da je takav program opsežan te podložan promjenama zbog čega se i jednom godišnje izvršava revizija programa kako bi se pronašao najučinkovitiji program rada za učenika.

Kvalitetno planiranje odgoja i obrazovanja učenika s poremećajima iz spektra autizma nije moguće zamisliti bez koordinirane i višesmjerne suradnje učitelja sa stručnjacima različitih stručnih i znanstvenih disciplina kojima je glavni cilj pružiti adekvatnu pomoć i potporu učenicima s teškoćama.

Prema Pravilniku (NN, 24/2015) učenicima s teškoćama u razvoju profesionalnu potporu u odgojno-obrazovnom procesu 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-rehabilitacijskog 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 civilnog sektora uz odobrenje nadležnog Ministarstva.

Stručnjaci edukacijsko-rehabilitatorskog profila

Stručnjaci edukacijsko-rehabilitatorskog profila su stručnjaci koji imaju važnu ulogu u odgoju i obrazovanju učenika s poremećajima iz spektra autizma te su najčešće uključeni u sam proces odgoja i obrazovanja. To su edukacijski rehabilitator, logoped i socijalni pedagog. Edukacijski rehabilitator je angažiran u području edukacije i rehabilitacije psihomotornih, psihofizičkih i psihosocijalnih funkcija te provodi razne oblike i programe odgoja, obrazovanje i rehabilitacije učenika (Bouillet, 2010). Za poremećaje iz spektra autizma edukacijsko-rehabilitacijske vježbe dijele se na: metode modifikacije ponašanja, likovna terapija, glazboterapija, dnevna životna terapija, terapija igrom, kineziterapija, holding terapija te vizualno-kognitivna podrška u strukturiranju vremena, prostora i socijalnih odnosa (Kudek Mirošević i sur., 2014). Logopedi su stručnjaci osposobljeni za prevenciju, detekciju, dijagnosticiranje i tretman poremećaja komunikacije, jezika, govora i glasa, za poboljšanje komunikacijskih vještina, rehabilitaciju slušanja jezika i govora te pružanje savjetodavnih usluga (Bouillet, 2010). Prema Bouillet (2010) socijalni pedagozi stručni su za primarnu prevenciju, detekciju, dijagnosticiranje, intervenciju i tretman za djecu, mladež i odrasle s rizikom za poremećaje ili s poremećajima u ponašanju.

Stručni suradnici

U osnovnoj školi stručnim suradnicima se smatraju pedagog, psiholog, stručnjak edukacijsko-rehabilitatorskog profila i knjižničar. Oni obavljaju neposredan odgojno-obrazovni rad s učenicima te stručno-razvojne i koordinacijske poslove. Tijekom školske godine sudjeluju u izradi godišnjeg plana i programa škole, školskog kurikulumu, sudjeluju u provođenju školskih, međunarodnih i drugih projekata i sl. Pedagog je stručni suradnik koji planira i programira rad, priprema se i obavlja poslove u pedagoškom radu, analizira i vrednuje djelotvornost odgojno-obrazovnog rada škole i sudjeluje u analizi rezultata odgojno-obrazovnog procesa, savjetuje i pomaže u radu učiteljima, drugim stručnim suradnicima i roditeljima, identificira i prati učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, izrađuje i provodi preventivne programe, vodi odgovarajuću pedagošku dokumentaciju, surađuje s ustanovama, stručno se

usavršava te obavlja druge poslove na unapređivanju i razvoju odgojno-obrazovne djelatnosti škole. (*Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*, NN 34/2014). Stručni suradnik psiholog nastoji procijeniti učenikove psihičke probleme i izvore teškoća u učenju, sudjeluje u planiranju pomoći i vodi stručna psihološka savjetovanja (Bouillet, 2010).

Stručni tim

Prema Pravilniku (NN, 24/2015) stručni tim je mobilna multidisciplinarna služba potpore školama u radu s učenicima s teškoćama u razvoju čiji program rada odobrava agencija nadležna za odgoj i obrazovanje. Stručni tim čine stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila: edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog, psiholog, pedagog i učitelj/nastavnik osposobljen za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, a timu se mogu priključiti i drugi stručnjaci ovisno o potrebama učenika. Zadaće članova stručnog tima su da pružaju stručnu, savjetodavnu i edukativnu potporu odgojno-obrazovnim djelatnicima, pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, pružaju supervizijsku potporu stručnim suradnicima škole, pružaju stručnu potporu u provedbi privremenih oblika nastave, a po potrebi savjetodavno sudjeluju u planiranju i izradi primjerenog programa osnovnog ili srednjeg obrazovanja i prate učinke provedbe te predlažu školi potrebne promjene u radu s učenicima.

Centri potpore

Dodatno potporu učenicima s teškoćama mogu pružati centri potpore, a koji su prema Pravilniku (24/2015) predviđeni da budu specijalizirani za rad s učenicima s određenom vrstom teškoće, organiziraju i provode stručna usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika u svrhu informiranja o razvojnim osobitostima i funkcioniranju učenika s teškoćama u razvoju, sudjeluju i provode edukacije pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika, organiziraju stručnu potporu u radu i edukaciju voditelja programa pomoćnika u nastavi i stručnog komunikacijskog posrednika, pružaju savjetodavnu potporu odgojno-obrazovnim djelatnicima, pružaju potporu i edukaciju roditeljima/skrbnicima. Osim toga u opisu djelatnosti centra potpore je i razvijanje novih, inovativnih metodologija i tehnika prenošenja znanja učenicima,

pružanje rehabilitacijske potpore učenicima te surađivanje sa znanstvenom i sveučilišnom zajednicom.

Pomoćnici/asistenti u nastavi

Za pomoćnike u nastavi u literaturi se koriste brojni termini: asistent posebnih potreba, asistent u nastavi, asistent nastavniku, asistent učeniku s posebnim potrebama, asistent za podršku u učenju djetetu s posebnim potrebama, asistent za posebne potrebe djece u razredu (Giangreco i Doyle, 2007). Prema Pravilniku (NN, 102/18) pomoćnik u nastavi definira se kao osoba koja pruža neposrednu potporu učeniku tijekom odgojno-obrazovnoga procesa u zadacima koji zahtijevaju komunikacijsku, senzornu i motoričku aktivnost učenika, u kretanju, pri uzimanju hrane i pića, u obavljanju higijenskih potreba, u svakodnevnim nastavnim, izvannastavnim i izvanučioničkim aktivnostima, prema izrađenom programu rada kojim se utvrđuju funkcionalne sposobnosti i potrebe učenika te uputama učitelja/nastavnika, stručnih suradnika škole i stručnog tima. Pomoćnici u nastavi su u inkluziji učenika s poremećajima iz spektra autizma veoma važan čimbenik jer pružaju podršku i svu potrebnu pomoć u razredu (Giangreco., i sur., 2012). Podrška koju pomoćnici u nastavi pružaju učenicima s poremećajima iz spektra autizma dijeli se prema Puškarić i Vrban (2017) na:

- fizičku podršku ili lagani dodir: 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,
- 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.

5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

5.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je analizirati samoprocjenu kompetencija studenata Učiteljskog fakulteta te njihova mišljenja o uključivanju učenika s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces. Također, cilj je ispitati koliko su studenti Učiteljskog fakulteta spremni i motivirani za rad s učenicima s poremećajima iz spektra autizma.

5.2. Hipoteze istraživanja

Cilj 1: Ispitati postoji li statistički značajna razlika u ispitanikovoju samoprocjeni kompetencija o radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma.

H 1.1: Postoji statistički značajna razlika u ispitanikovoju samoprocjeni kompetencija o radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma s obzirom na studijsku godinu.

H 1.2: Postoji statistički značajna razlika u ispitanikovoju samoprocjeni kompetencija o radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma s obzirom na susret s tom djecom.

Cilj 2: Ispitati postoji li statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces.

H 2.1: Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces s obzirom na mjesto studija.

H 2.2: Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces s obzirom na godinu studija.

5.3. Uzorak istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 50 ispitanika, od čega je 47 žena i 3 muškarca. Svi ispitanici su studenti Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, sa središnjicom u Zagrebu te odsjecima u Čakovcu i Petrinji.

5.4. Mjerni instrument

Mjerni instrument istraživanja jest anketni upitnik koji je napravljen pomoću Google obrasca. Anketni upitnik sastoji se od tri dijela. Prvi dio upitnika sadrži sociodemografska obilježja: spol, mjesto studija, dob i studijsku godinu te iskustvo susreta s djecom s poremećajima iz spektra autizma i gdje.

Drugi dio upitnika sadrži 22 tvrdnje pozitivnog i negativnog stava. Svoje slaganje ili neslaganje s tvrdnjom ispitanici označavaju na skali Likertova tipa. Skala ima pet stupnjeva pri čemu je 5-u potpunosti se slažem, 4-uglavnom se slažem, 3-niti se slažem niti se ne slažem, 2-uglavnom se ne slažem i 1-uopće se ne slažem. Treći dio anketnog upitnika sadrži 10 tvrdnji u kojima se ispituju opća znanja i informacije o temi te ispitanici na tvrdnje odgovaraju odgovorima da ili ne.

5.5. Prikupljanje podataka

Istraživanje “Mišljenja studenata Učiteljskog fakulteta o uključivanju učenika s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces” je provedeno online u lipnju i srpnju 2021. godine preko Google obrasca. Na početku ispunjavanja upitnika istaknute su najbitnije informacije: da je pristup anketnom upitniku anoniman i dobrovoljan te da će se prikupljeni podaci koristiti isključivo za potrebe izrade ovog rada. Za ispunjavanje upitnika bilo potrebno je izdvojiti 5 minuta.

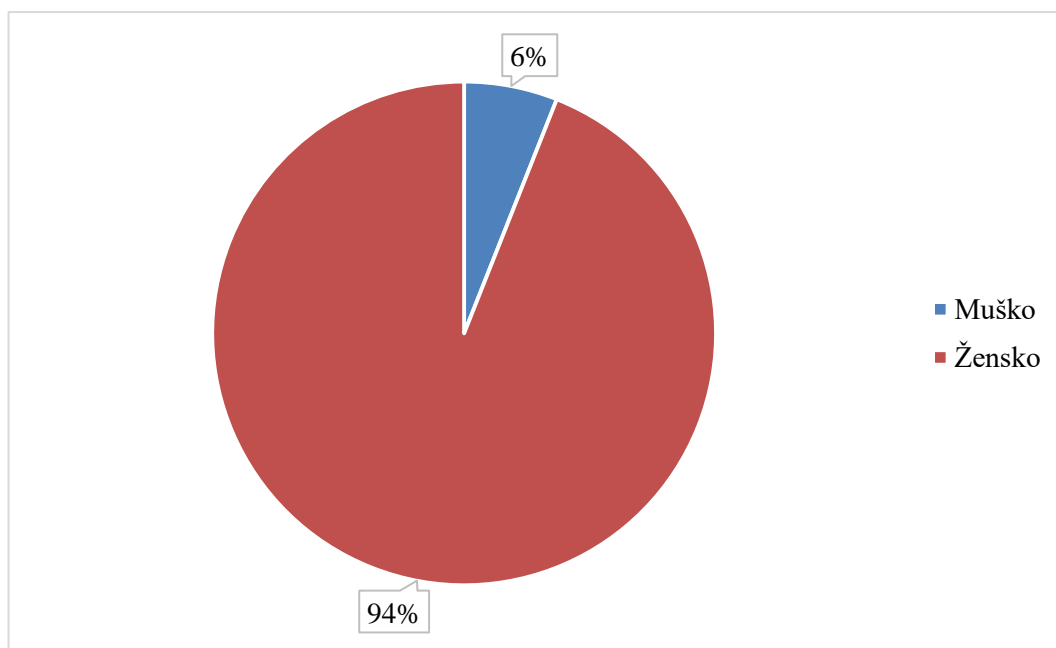
5.6. Obrada podataka

Podaci koji su prikupljeni preko google obrasca automatski su generirani u pripadajuću tablicu. Kodiranje i pripremu podataka za statističku obradu izvršila je autorica ovog rada. Za obradu podataka korišten je IBM SPSS Statistics 20. Podaci iz prvog dijela upitnika prikazani su pomoću grafikona i tablica. Drugi dio istraživanja predstavljen je tablično s prikazom frekvencija za svaku pojedinačnu tvrdnju, aritmetičkom sredinom te standardnom devijacijom. Također, treći dio upitnika sadrži frekvencije odgovora za svaku pojedinačnu tvrdnju. Rezultati su prikazani relativnim i apsolutnim frekvencijama te mjerama raspršenja. Za usporedbu dva nezavisna uzorka

korišten je Mann-Whitney U test, a za tri i više uzorka Kruskall Wallis H test. Razina značajnosti postavljena je na $p < 0,05$.

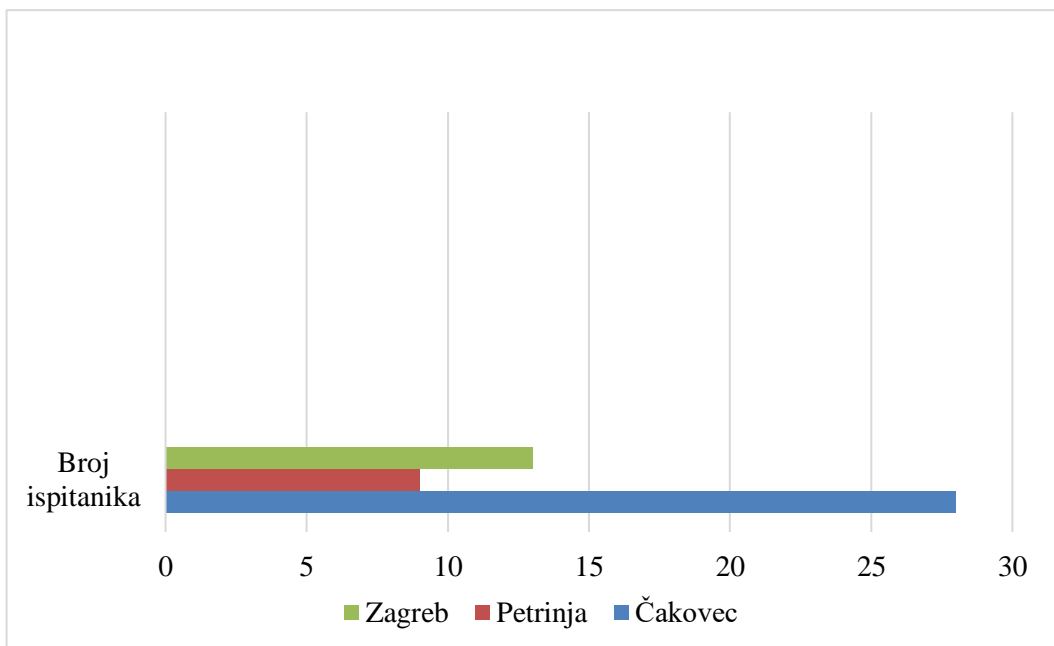
6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U istraživanju je sudjelovalo 50 ispitanika, pri čemu su 3 muškarca (6%) i 47 žena (94%). Podaci su vidljivi u tortnom grafikonu, grafikon 1.



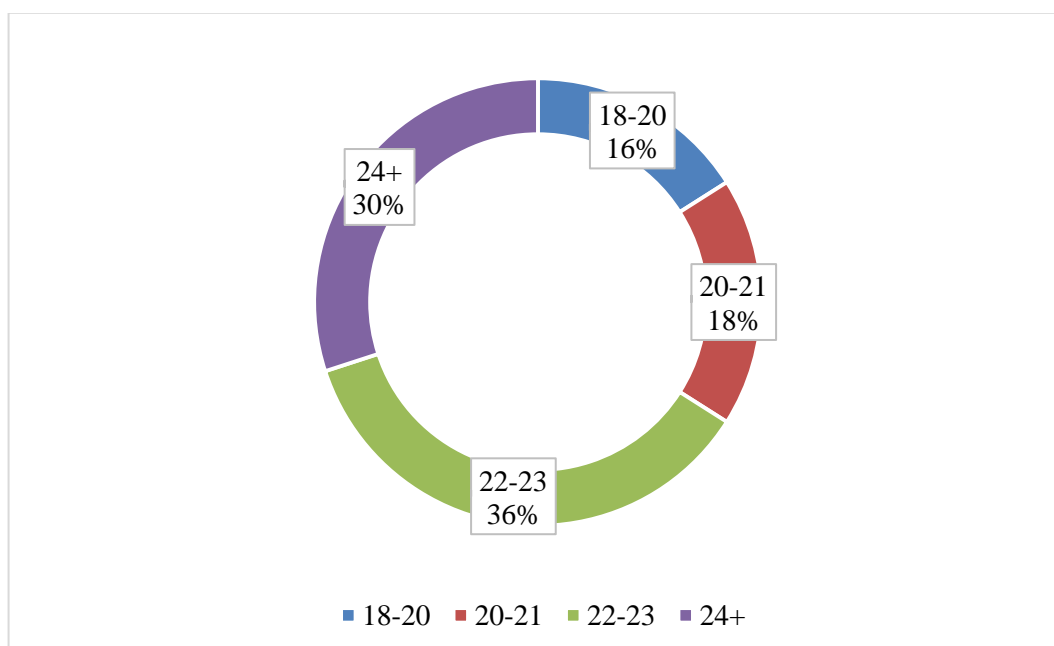
Grafikon 1. Raspodjela ispitanika prema spolu

28 ispitanika (56%) studira na Učiteljskom fakultetu, odsjek u Čakovcu. 9 ispitanika (18%) studira na Učiteljskom fakultetu, odsjek u Petrinji. 13 ispitanika (26%) studira na Učiteljskom fakultetu, središnjica u Zagrebu. Podaci su grafički prikazani na grafikonu 2.



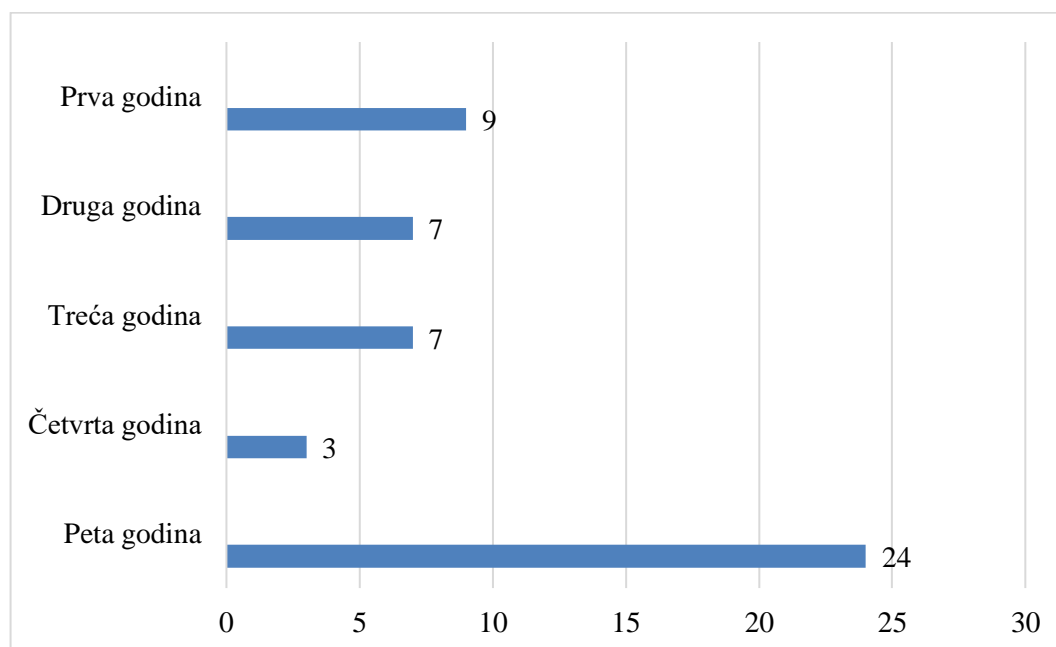
Grafikon 2. Raspodjela ispitanika prema mjestu studija

U istraživanju je sudjelovalo 8 ispitanika (16%) u dobi od 18 do 20 godina, 9 ispitanika (18%) u dobi od 20 do 21 godine, 18 ispitanika (36%) u dobi od 22 do 23 godine te 15 ispitanika (30%) u dobi od 24 ili više godina. Navedeni podaci prikazani su pomoću grafikona 3.



Grafikon 3. Raspodjela ispitanika prema dobi

Na grafikonu 4 prikazani su podaci o studijskoj godini ispitanika. 9 ispitanika (18%) pohađa prvu godinu fakulteta, 7 ispitanika (14%) pohađa drugu godinu fakulteta, 7 ispitanika (14%) pohađa treću godinu fakulteta, 3 ispitanika (6%) pohađa četvrtu godinu fakulteta, a 24 ispitanika (48%) pohađa petu godinu fakulteta.



Grafikon 4. Raspodjela ispitanika prema studijskoj godini

56% ispitanika susrelo se s djecom s poremećajima iz spektra autizma, a najčešći susret s djecom s poremećajima iz spektra autizma imali su na praksi, volontiranju, u školi te tijekom davanja instrukcija. Nasuprot tome, 44% ispitanika nije imalo susret s djecom s poremećajima iz spektra autizma. 20% studenata ima iskustva u radu s djecom s poremećajima iz spektra autizma, a 80% studenata ne posjeduje iskustvo što je i vidljivo u tablici 1.

Tablica 1. Susret i iskustvo u radu s djecom s poremećajima iz spektra autizma

	DA	NE	p*
Susret s djecom s poremećajima iz spektra autizma	28 56%	22 44%	,001
Iskustvo u radu s djecom s poremećajima iz spektra autizma	10 20%	40 80%	,046

*Hi-kvadrat test; $p < 0,05$

Na temelju podataka proveden je hi-kvadrat test (χ^2) na varijablama „susret s djecom iz poremećaja iz spektra autizma“ i „iskustvo u radu s djecom s poremećajima iz spektra autizma“ kojim se željelo utvrditi postoje li odstupanja jednog uzorka od teoretske raspodjele frekvencija. Prema podacima iz tablice 1. utvrđeno je da se značajno više ispitanika susrelo s djecom s poremećajima iz spektra autizma te da značajno više ispitanika (80%) nema iskustva s djecom s poremećajima iz spektra autizma. Iz navedene tablice možemo zaključiti da postoje odstupanja u uzorcima “susret s djecom s poremećajima iz spektra autizma” i “iskustvo s djecom s poremećajima iz spektra autizma” od teoretske raspodjele frekvencija.

U drugom dijelu istraživanja postavljene su tvrdnje u skali Likertova tipa koje se odnose na ispitanikovu samoprocjenu kompetencija o radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma te njihovo mišljenje o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces.

Tablica 2. Mišljenje ispitanika o školovanju učenika s poremećajima iz spektra autizma

TVRDNJE	N (%)					M	SD
	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem		
Smatram da mogu prepoznati obilježja poremećaja iz spektra autizma.	3 6%	9 18%	8 16%	23 46%	7 14%	3.44	1.128
Ne znam kako pristupiti učenicima s poremećajima iz spektra autizma.	2 4%	9 18%	13 26%	15 30%	11 22%	3.48	1.147
Učenicima s PSA treba postavljati jednake obrazovne zahtjeve kao i učenicima bez PSA.	16 32%	17 34%	13 26%	2 4%	2 4%	2.14	1.050
Učenicima s PSA treba pristupati individualizirano.	0 0%	0 0%	3 6%	19 38%	28 56%	4.50	.614

N=broj; %=postotak; M=Mean; SD= standardna devijacija

Prema podacima iz tablice 2. 46% ispitanika se uglavnom slaže da može prepoznati obilježja poremećaja iz spektra autizma. Većina ispitanika slaže se i da ne zna kako pristupiti učenicima s poremećajem iz spektra autizma, a isto tako više od polovice ispitanika smatra da se učenicima s takvim poremećajem treba pristupiti individualizirano.

Tablica 3. Mišljenje ispitanika o odgovornosti za prilagodbu nastavnih sadržaja učenicima s poremećajima iz spektra autizma

TVRDNJE	N (%)					M	SD
	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem		
Učitelj je odgovorna osoba za prilagodbu nastavnih sadržaja za učenike s poremećajima iz spektra autizma.	0 0%	2 4%	14 28%	18 36%	16 32%	3.96	.880
Smatram da su stručni suradnici odgovorne osobe za prilagodbu nastavnih sadržaja za učenike s PSA.	0 0%	3 6%	7 14%	19 38%	21 42%	4.16	.889

N=broj; %=postotak; M=Mean; SD= standardna devijacija

U tablici 3. vidljivo je da 32% ispitanika smatra kako je učitelj odgovorna osoba za prilagodbu nastavnih sadržaja, a da je za prilagodbu nastavnih sadržaja odgovorna osoba i stručni suradnik u potpunosti se slaže 42% ispitanika.

Tablica 4. Mišljenje ispitanika o kompetentnosti i spremnosti za rad s učenicima s poremećajima iz spektra autizma

N (%)							
TVRDNJE	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	M	SD
Smatram se kompetentnim/om za rad s učenicima s PSA.	15 30%	16 32%	10 20%	5 10%	4 8%	2.34	1.239
Tijekom studija nisam stekao/la iskustvo rada s djecom s PSA.	5 10%	6 12%	7 14%	9 18%	23 46%	3.78	1.404
Smatram da me studij potpuno osposobio za rad s djecom s PSA.	18 36%	18 36%	12 24%	2 4%	0 0%	1.96	.880
Smatram da ne bih mogao/la pomoći učenicima s PSA u radu.	9 18%	10 20%	12 24%	12 24%	7 14%	2.96	1.324

N=broj; %=postotak; M=Mean; SD= standardna devijacija

Prema postotku iz tablice 4. vidljivo je da se samo 4 ispitanika (8%) smatra kompetentnim za rad s učenicima s poremećajima iz spektra autizma, a jednak se postotak ispitanika, njih 36%, uopće ne slaže ili uglavnom ne slaže da ih je studij osposobio za rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma. 46% ispitanika u potpunosti se slaže da tijekom studija nije steklo iskustvo u radu s djecom s poremećajima.

Tablica 5. Mišljenje ispitanika o pružanju pomoći i uključivanju roditelja učenika s poremećajem iz spektra autizma

N (%)							
TVRDNJE	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	M	SD
Kompetentan/na sam pružiti pomoć roditeljima učenika s PSA.	16 32%	11 22%	16 32%	2 4%	5 10%	2.38	1.260
Kompetentan/na sam savjetovati i uključivati roditelje u planiranje rada s djetetom s PSA kod kuće.	14 28%	15 30%	14 28%	6 12%	1 2%	2.30	1.074

N=broj; %=postotak; M=Mean; SD= standardna devijacija

Tablica 6. Mišljenje ispitanika o poučavanju učenika s poremećajima iz spektra autizma

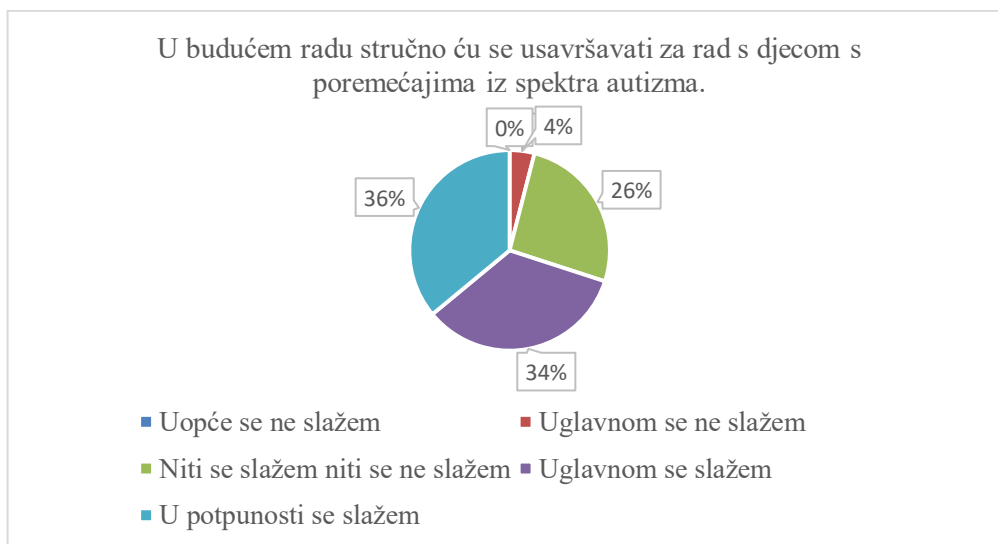
N (%)							
TVRDNJE	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	M	SD
Osjećam se pripremljeno poučavati učenike s PSA u redovnoj nastavi.	16 32%	17 34%	12 24%	4 8%	1 2%	2.14	1.030
Osjećam se pripremljeno prilagođavati nastavni sadržaj učenicima s PSA.	13 26%	16 32%	15 30%	4 8%	2 4%	2.32	1.077
Spreman/na sam pružiti pomoć učenicima s PSA u radu.	3 6%	4 8%	8 16%	10 20%	25 50%	4.00	1.245
Osjećao/la bih se dobro u poučavanju učenika s PSA.	0 0%	2 4%	23 46%	12 24%	13 26%	3.72	.904

N=broj; %=postotak; M=Mean; SD= standardna devijacija

Prema podacima iz tablice 6. vidljivo je da se 34% ispitanika uglavnom ne slaže da je spremno poučavati učenika s poremećajima iz spektra autizma. Ispitanici

pokazuju pozitivan stav prema učenicima s poremećajima z spektra autizma što je vidljivo iz podatka da se 50% ispitanika u potpunosti slaže da je spremno pružiti pomoć učenicima s poremećajima te bi se većina osjećala dobro u poučavanju takvog učenika.

Ispitanici su spremni u budućem radu stručno se usavršavati za rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma što pokazuju rezultati prikazani na grafikonu 5.



Grafikon 5. Mišljenje ispitanika o stručnom usavršavanju za rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma

Tablica 7. Mišljenje ispitanika o integraciji učenika s poremećajima iz spektra autizma u redovni nastavni proces

TVRDNJE	N (%)					M	SD
	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem		
U redovni nastavni proces može se uspješno uključiti samo učenik bez PSA.	27 54%	15 30%	7 14%	0 0%	1 2%	1.66	.872
Djecu s PSA treba integrirati u redovne škole i vrtiće.	1 2%	4 8%	11 22%	11 22%	23 46%	4.02	1.097
Integracija učenika s PSA u redovne škole i vrtiće ostavlja pozitivan učinak na učenike s PSA.	0 0%	2 4%	12 24%	11 22%	25 50%	4.18	.941

N=broj; %=postotak; M=Mean; SD= standardna devijacija

Prema podacima iz tablice 7. vidljivo je da se samo jedna osoba (2%) u potpunosti slaže da se u redovni nastavni proces može uključiti samo učenik bez poremećaja iz spektra autizma. Većina ispitanika u potpunosti se slaže (46%) i uglavnom se slaže (22%) da se djecu s poremećajima iz spektra autizma treba integrirati u redovne škole i vrtiće.

Tablica 8. Mišljenje ispitanika o izdvajanju više vremena i prilagođavanju nastavnog sadržaja

TVRDNJE	N (%)					U potpunosti se slažem	M	SD
	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem				
Spreman/na sam izdvojiti više vremena u pripremanju za rad u razredu u kojem je učenik s PSA.	0 0%	3 6%	6 12%	16 32%	25 50%	4.26	.899	
Spreman/na sam u budućem radu pripremati i koristiti vizualna pomagala u radu s učenicima s PSA.	0 0%	2 4%	5 10%	18 36%	25 50%	4.32	.819	

N=broj; %=postotak; M=Mean; SD= standardna devijacija

Iz tablice 8. vidljivo je da je 50% ispitanika spremno izdvojiti više vremena u pripremanju za rad u razredu gdje je učenik s poremećajima iz spektra autizma u odnosu na 6% ispitanika koji se ne slažu s tom tvrdnjom. Isti se postotak (50%) u potpunosti slaže da će u budućem radu pripremati i koristiti vizualna pomagala u radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma.

U trećem dijelu istraživanja ispituje se ispitanikovo opće znanje o temi uključivanja učenika s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces. Ispitanici su imali mogućnost odgovora da ili ne. U tablici 9. i 10. prikazane su frekvencije odgovora za svaku pojedinačnu tvrdnju.

Tablica 9. Frekvencije odgovora za tvrdnje o karakteristikama poremećaja iz spektra autizma

TVRDNJE:	DA N (%)	NE N (%)	P*
Učenici s poremećajima iz spektra autizma trebaju asistenta u nastavi.	47 94%	3 6%	,000
Učenicima s poremećajima iz spektra autizma nije moguće prilagoditi nastavni sadržaj	1 2%	49 98%	,000
Učenici s poremećajima iz spektra autizma ne mogu svladati redovne obrazovne zahtjeve.	10 20%	40 80%	,000
Učenici s poremećajima iz spektra autizma mogu puno naučiti u okruženju s učenicima bez teškoća.	48 96%	2 4%	,000
Učenici s poremećajima iz spektra autizma su za društvo teško prihvatljivi.	10 20%	40 80%	,000

*Hi-kvadrat test, $p < 0,05$

Prema podacima iz tablice 9., značajno više ispitanika smatra da učenici s poremećajima iz spektra autizma trebaju asistenta u nastavi. Asistent u nastavi dodjeljuje se prema određenim kriterijima i stupnju teškoće i na prijedlog stručnog povjerenstva škole koju pohađa učenik. Također, značajno više ispitanika slaže se da učenici s poremećajima iz spektra autizma mogu puno naučiti u okruženju s učenicima bez teškoća. Vršnjačka emocionalna potpora važna je za učenika s poremećajima jer ih osjećaj prihvaćenosti i pripadnosti potiče na sudjelovanje u razrednim aktivnostima čime se pružaju brojne mogućnosti za socijalizaciju, a veliku ulogu u tome imaju učitelji ili učiteljice koji mogu izrazito utjecati na prihvaćanje učenika s teškoćom, na visoku razinu empatije i razumijevanja i na taj način smanjiti socijalno neprihvaćanje učenika s teškoćom. Većina ispitanika slaže se da učenici s poremećajima iz spektra autizma nisu teško prihvatljivi za društvo.

Tablica 10. Frekvencije odgovora za tvrdnje o karakteristikama poremećaja iz spektra autizma

TVRDNJE:	DA N (%)	NE N (%)	P*
Kurikularnom reformom potrebno je omogućiti potpunu integraciju učenika s poremećajima iz spektra autizma u redovne škole.	42 84%	8 16%	,000
U izradi individualiziranog programa sudjeluje učitelj, roditelj, učenik te stručni suradnici.	48 96%	2 4%	,000
Individualizirani program za učenike s poremećajima iz spektra autizma može uključivati kombinaciju aktivnosti iz redovnog programa i aktivnosti sa specijalnim ciljevima i zadacima.	45 90%	5 10%	,000

Učenicima s poremećajima iz spektra autizma potrebna je konstantna skrb.	20 40%	30 60%	,157
Smatram da je potrebno više ulaganja u istraživanja vezana uz poremećaje iz spektra autizma.	48 96%	2 4%	,000

*Hi-kvadrat test, $p < 0,05$

Značajno više ispitanika slaže se da se kurikularnom reformom treba omogućiti potpuna integracija učenika s poremećajima iz spektra autizma. Naglasiti treba kako se kurikularna reforma bavi sadržajnim i strukturnim promjenama u sustavu, a ne zakonskom osnovom uključivanja učenika s teškoćama u škole. Također, značajno više ispitanika smatra da učenicima s poremećajima iz spektra autizma nije potrebna konstantna skrb što prije svega ovisi o stupnju i vrsti teškoće.

Tablica 11. Mišljenje ispitanika o individualiziranom programu s obzirom na mjesto studija

Individualizirani program za učenike s poremećajima iz spektra autizma može uključivati kombinaciju aktivnosti iz redovnog programa i aktivnosti sa specijalnim ciljevima i zadacima.		DA	NE	p*
Mjesto studija	Zagreb	9	4	,014
	Petrinja	9	0	
	Čakovec	27	1	

*Hi-kvadrat test; $p < 0,05$

Prema podacima iz tablice 11. vidljivo je da se većina ispitanika slaže da individualizirani program može uključivati kombinaciju aktivnosti iz redovnog programa i aktivnosti sa specijalnim ciljevima i zadacima, no među ispitanicima s lokacijskog odsjeka u Zagrebu, četvero njih smatra kako to nije moguće.

Tablica 12. Mišljenje ispitanika o učenicima s poremećajima autističnog spektra s obzirom na mjesto studija

Učenici s poremećajima iz spektra autizma su za društvo teško prihvatljivi.		DA	NE	p*
Mjesto studija	Zagreb	1	12	,048
	Petrinja	0	9	
	Čakovec	9	19	

*Hi-kvadrat test; $p < 0,05$

Iz tablice 12. vidljivo je da 9 (100%) ispitanika iz Petrinje ne smatra da su učenicima s poremećajima iz spektra autizma teško prihvatljivi za društvo. Slijede ih ispitanici iz Zagreba, a isto mišljenje dijeli i 19 (67%) ispitanika iz Čakovca. Zanimljivo je da među ispitanicima s lokacijskog odsjeka u Čakovcu njih 9 (33%) smatra da su učenici s poremećajima iz spektra autizma za društvo teško prihvatljivi.

Tablica 13. Mišljenje ispitanika o individualiziranom programu s obzirom na dob

Individualizirani program za učenike s poremećajima iz spektra autizma može uključivati kombinaciju aktivnosti iz redovnog programa i aktivnosti sa specijalnim ciljevima i zadacima.		DA	NE	p*
Dob	18-20	5	3	,032
	20-21	8	1	
	22-23	17	1	
	24+	15	0	

*Hi-kvadrat test; $p < 0,05$

Najpovoljnije mišljenje o kombinaciji aktivnosti iz redovnog programa i aktivnosti sa specijalnim ciljevima i zadacima imaju očekivano stariji ispitanici. Od ukupno 8 ispitanika iz najmlađe dobne skupine 18-20, troje njih (38)% smatra da se to ne može.

6.1 Hipoteze

H 1.1: Postoji statistički značajna razlika u ispitanikovo samoprocjeni kompetencija o radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma s obzirom na studijsku godinu.

Tablica 14. Samoprocjena kompetencija o radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma s obzirom na studijsku godinu

Studijska godina:	N	Median (C)	Q	Minimum	Maximum	p
1	9	2.18	0.37	1.45	4.00	,019
2	7	2.45	0.59	1.82	4.00	
3	7	3.18	0.5	2.27	4.00	
4	3	2.91	.	2.45	4.64	
5	24	3.36	0.47	2.09	4.55	

*Kruskall Wallis H test; $p < 0.05$

Podaci u tablici 14. dobiveni su provedbom Kruskall Wallis H testa. Zavisnu varijablu „Ispitanikova samoprocjena kompetencija o radu s učenicima s

poremećajima iz spektra autizma“ čine sljedeće tvrdnje: „smatram da mogu prepoznati obilježja poremećaja iz spektra autizma“, „ne znam kako pristupiti učenicima s poremećajima iz spektra autizma“, „smatram se kompetentnim/om za rad s učenicima s PSA“, „osjećam se pripremljeno poučavati učenike s PSA u redovnoj nastavi“, „osjećam se pripremljeno prilagođavati nastavni sadržaj učenicima s PSA“, „spreman/na sam pružiti pomoć učenicima s PSA u radu“, „smatram da ne bih mogao/la pomoći učenicima s PSA u radu“, „spreman/na sam u budućem radu pripremati i koristiti vizualna pomagala u radu s učenicima s PSA“, „kompetentan/na sam pružiti pomoć roditeljima učenika s PSA“, „kompetentan/na sam savjetovati i uključivati roditelje u planiranje rada s djetetom s PSA kod kuće“. Navedene tvrdnje su zbrojene i podijeljene s brojem tvrdnji (10) te je dobiven ukupan rezultat za skalu „Ispitanikova samoprocjena kompetencija o radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma“. Nezavisna varijabla je „studijska godina“. Proveden je Kruskal Wallis H test u kojem je zavisna varijabla „Ispitanikova samoprocjena kompetencija o radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma“, a nezavisna varijabla „studijska godina“.

Hipoteza H 1.1 “Postoji statistički značajna razlika u ispitanikovo samoprocjeni kompetencija o radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma s obzirom na studijsku godinu” se potvrđuje ($p < 0.05$). Studenti viših godina studija, odnosno treće imaju višu samoprocjenu kompetencija o radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma u odnosu na studente koji polaze prvu i drugu studijsku godinu.

H 1.2: Postoji statistički značajna razlika u ispitanikovo samoprocjeni kompetencija o radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma s obzirom na susret s tom djecom.

Tablica 15. Samoprocjena kompetencija o radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma s obzirom na susret s tom djecom

	<i>Susret</i>	N	Median (C)	Sum of Ranks	p
Ispitanikova samoprocjena kompetencija o radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma	DA	28	3.18	802.00	,085
	NE	22	2.82	473.00	

*Mann-Whitney U test; $p > 0.05$

Hipoteza H 1.2 “Postoji statistički značajna razlika u ispitanikovo samoprocjeni kompetencija o radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma s obzirom na susret s tom djecom” se odbacuje jer je $p > 0.05$, tj. $0.085 > 0.05$. Ispitanici koji su se susreli s djecom s poremećajima iz spektra autizma statistički se značajno ne razlikuju od ispitanika koji se nisu susreli s djecom s poremećajima iz spektra autizma.

H 2.1: Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces s obzirom na mjesto studija.

Tablica 16. Mišljenje ispitanika o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces s obzirom na mjesto studija

Mjesto studija:	N	Median (C)	Q	Minimum	Maximum	p
Zagreb	13	3.80	0.68	3.20	4.20	,006
Petrinja	9	4.60	0.34	3.60	5.00	
Čakovec	28	4.50	0.43	2.80	5.00	

*Kruskall Wallis H test; $p < 0.05$

Podaci u tablici 16. dobiveni su provedbom Kruskall Wallis H testa. Zavisnu varijablu „Mišljenje ispitanika o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces“ čine sljedeće tvrdnje: „u redovni nastavni proces može se uspješno uključiti samo učenik bez PSA“, „učenicima s PSA treba postavljati

jednake obrazovne zahtjeve kao i učenicima bez PSA“, „učenicima s PSA treba pristupati individualizirano“, „djecu s PSA treba integrirati u redovne škole i vrtiće“, „integracija učenika s PSA u redovne škole i vrtiće ostavlja pozitivan učinak na učenike s PSA“. Navedene tvrdnje su zbrojene i podijeljene s brojem tvrdnji (5) te je dobiven ukupan rezultat za skalu „Mišljenje ispitanika o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces“. Nezavisna varijabla je „mjesto studija“. Proveden je Kruskall Wallis H test u kojem je zavisna varijabla „Mišljenje ispitanika o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces“, a nezavisna varijabla „mjesto studija“.

Hipoteza 2.1 “Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces s obzirom na mjesto studija” se prihvaća ($p < 0.05$). Najpovoljnije mišljenje o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces imaju ispitanici koji studiraju na odsjeku u Petrinji, a najnepovoljnije ispitanici iz Zagreba.

H 2.2: Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces s obzirom na godinu studija.

Tablica 17. Mišljenje ispitanika o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces s obzirom na godinu studija

Godina studija:	N	Median (C)	Q	Minimum	Maximum	p
1	9	3.80	0.50	3.20	4.20	,084
2	7	4.20	1.00	3.40	4.80	
3	7	4.60	1.00	3.60	5.00	
4	3	4.00	.	2.80	4.60	
5	24	4.50	0.80	3.00	5.00	

*Kruskall Wallis H test; $p > 0.05$

Podaci u tablici 17. dobiveni su provedbom Kruskall Wallis H testa. Zavisnu varijablu „Mišljenje ispitanika o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces“ čine sljedeće tvrdnje: „u redovni nastavni proces može se uspješno uključiti samo učenik bez PSA“, „učenicima s PSA treba postavljati

jednake obrazovne zahtjeve kao i učenicima bez PSA“, „učenicima s PSA treba pristupati individualizirano“, „djecu s PSA treba integrirati u redovne škole i vrtiće“, „integracija učenika s PSA u redovne škole i vrtiće ostavlja pozitivan učinak na učenike s PSA“. Navedene tvrdnje su zbrojene i podijeljene s brojem tvrdnji (5) te je dobiven ukupan rezultat za skalu „Mišljenje ispitanika o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces“. Nezavisna varijabla je „godina studija“. Proveden je Kruskal Wallis H test u kojem je zavisna varijabla „Mišljenje ispitanika o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces“, a nezavisna varijabla „godina studija“.

Hipoteza 2.2 “Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces s obzirom na godinu studija” se odbacuje jer je $p > 0.05$, tj. $0.084 > 0.05$. Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces s obzirom na godinu studija.

7. RASPRAVA

U provedenom istraživanju sudjelovalo je 50 ispitanika, studenta i studentica Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Utvrđeno je da u ukupnom uzorku ima 94% ispitanika ženskog spola. Najveći udio ispitanika studira na lokacijskom odsjeku u Čakovcu (56%) te su ispitanici većim udjelom u dobi od 22 do 23 godine, a 48% ispitanika studira završnu odnosno petu godinu studija.

Istraživanjem je potvrđena hipoteza da postoji statistički značajna razlika u ispitanikovoj samoprocjeni kompetencija o radu s učenicima s poremećajima iz spektra autizma s obzirom na studijsku godinu. Ispitanici koji studiraju na trećoj, četvrtoj i petoj godini studija imaju bolju samoprocjenu kompetencija u odnosu na studente s prve i druge godine studija. Ovakvi rezultati su očekivani jer studenti treće, četvrte i pete godine studija u sklopu studijskog programa imaju više odslušanih kolegija iz pedagoške, psihološke i metodičke skupine predmeta. Isto tako, studenti treće, četvrte i pete godine imaju više iskustva na stručno-pedagoškoj praksi, u održavanju javnih metodičkih satova što svakako stvara veće mogućnosti za susret i radno iskustvo s djecom s poremećajima iz spektra autizma. Samoprocjena kompetencija studenata treće, četvrte i pete godine studija je dobra, mjesta za napredak

ima te smatram da će to doći s iskustvom u budućem radu i proučavanjem stručne literature. Bouillet i Bukvić (2014) su proveli istraživanje o stavovima o inkluziji učenika s teškoćama među studentima i zaposlenim učiteljima, a rezultati su pokazali kako su studenti prve i treće godine imali povoljnija mišljenja u odnosu na studente pete, odnosno završne godine što se razlikuje do ranije opisanih rezultata ovog istraživanja. Ova razlika među studentima pete godine može se protumačiti činjenicom da je u vremenskom razdoblju od 2014. do 2021. zabilježen značajan porast broja djece s teškoćama u osnovnoškolskom obrazovanju, stručna literatura se mijenjala i nadopunjavala novim saznanjima što je doprinijelo boljoj educiranosti studenata završnih godina studija.

Također, rezultati pokazuju kako najpovoljnije mišljenje o uključenosti djece s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces imaju studenti s lokacijskog odsjeka u Petrinji, a slijede ih studenti s lokacijskog odsjeka u Čakovcu. Dobivene rezultate možemo tumačiti pretpostavkom da su studenti s odsjeka u Petrinji i Čakovcu bolje opće informirani o autističnim poremećajima te da imaju više stečenih znanja i iskustva o poremećajima iz spektra autizma. Za očekivati bi bilo kako će najpozitivnije mišljenje imati upravo studenti iz središnjice u Zagrebu s obzirom da kroz pet godina studija imaju nekoliko mogućnosti izbornih kolegija na tu temu, a koji nisu dostupni za upis na drugim lokacijskim odsjecima. U prilog tome govori i istraživanje koje su provele Domović, Vizek Vidović i Bouillet (2016) u kojem su sudjelovali studenti Učiteljskog fakulteta u Zagrebu (N=314), a rezultati su pokazali da su studenti Učiteljskog fakulteta u Zagrebu nesigurni te da sumnjaju u vlastite sposobnosti. Isto tako, rezultati ukazuju na nedostatak samopouzdanja da zadovolje ulogu inkluzivnog učitelja.

Jedna od postavljenih hipoteza bila je da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni kompetencija o radu s djecom poremećajima iz spektra autizma s obzirom na susret s djecom s autističnim poremećajima. Postavljena hipoteza nije prihvaćena jer dobiveni rezultati ne ukazuju na statistički značajne razlike među ispitanicima koji su se susreli s djecom s autističnim poremećajima u odnosu na studente koji se nisu susreli s djecom s autističnim poremećajima. Dakle, bez obzira što se više od polovice ispitanika (56%) susrelo s djecom s poremećajima iz spektra autizma, gotovo 80% ispitanika nema iskustvo u radu s djecom s poremećajima iz spektra autizma što je najveći problem. Prema rezultatima, studenti se većinom s

djecom s poremećajima iz spektra autizma susreću na stručno-pedagoškoj praksi koja ovisno o studijskoj godini traje 7 ili 14 dana. U tom periodu student je dužan izvršiti određene zadatke, najčešće hospitira u više razrednih odjela pa sudeći prema tome ukoliko se u jednom razrednom odjelu upozna s djetetom s autističnim poremećajem, tamo se zadržava dva do tri dana najviše što nije dovoljno da se pobliže upozna dijete s takvom teškoćom, sama teškoća te student najčešće ne dobije uvid u prilagodbu sadržaja za autistično dijete. Slični rezultati dobiveni su i istraživanjem Skočić Mihić i suradnika (2014) u kojem su sudjelovale studentice s Učiteljskog fakulteta u Rijeci na temu rad u inkluzivnim uvjetima, a isti su pokazali kako se studentice smatraju osrednje kompetentnima za rad u inkluzivnoj nastavi te da im prije svega nedostaje iskustvo u radu s djecom s teškoćama.

Dobiveni rezultati ukazuju da studenti bez obzira na godinu studija imaju iznimno pozitivne stavove prema djeci s poremećajima iz spektra autizma te se većina studenta u potpunosti ili djelomično slaže kako bi se djecu s poremećajima iz spektra autizma trebalo integrirati u redovne škole i vrtiće te kako takva integracija ostavlja pozitivan učinak na djecu s poremećajima iz spektra autizma. Dobiveni rezultati mogu biti i rezultat davanja društveno prihvatljivih odgovora, dok se stvarno stanje ogleda u prijašnjim rezultatima kojima je utvrđeno kako se veći dio ispitanika ne osjeća posve spremnima za rad s učenicima s poremećajima iz spektra autizma. Da studenti imaju pozitivne stavove prema učenicima s teškoćama pokazuju i rezultati istraživanja Kudek Mirošević iz 2016. godine. Prema rezultatima istraživanja studenti se osjećaju spremnijima pružiti svu potrebnu pomoć i potporu učenicima s teškoćama u nastavi, ali isto tako i pokazuju nižu razinu kompetentnosti.

Isto tako, tablice 9. i 10. u prethodnom poglavlju ukazuje na vrlo dobro opće znanje ispitanika o temi uključivanja učenika s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces. Većina ispitanika daje iste odgovore na postavljene tvrdnje. Tako se većina ispitanika (94%) slaže s tvrdnjom da učenici s poremećajima iz spektra autizma trebaju asistenta u nastavi, 96% ispitanika smatra kako učenici s poremećajima iz spektra autizma mogu puno naučiti u okruženju s učenicima bez teškoća. 40% ispitanika smatra kako je učenicima s poremećajima iz spektra autizma potrebna konstantna skrb, a tu tvrdnju odbacuje 60% ispitanika. Točan odgovor može biti oboje jer sve ovisi o težini poremećaja iz spektra autizma.

8. ZAKLJUČAK

U sklopu diplomskog rada provedeno je istraživanje među studentima Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, Petrinji i Čakovcu. Istraživanjem su se ispitala mišljenja studenta o uključivanju učenika s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces, njihova kompetentnost za rad s djecom s autističnim poremećajima te opće znanje o navedenoj temi. Postavljene su hipoteze u kojima se ispituje postoji li statistički značajna razlika u samoprocjeni kompetencija ispitanika s obzirom na studijsku godinu i susret s djecom s poremećajima iz spektra autizma te postoji li statistički značajna razlika u mišljenjima ispitanika o uključivanju učenika s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces s obzirom na mjesto studija i dob ispitanika.

Dobiveni rezultati pokazali su da studenti prve i druge godine studija imaju nižu razinu profesionalne kompetentnosti za rad s učenicima s poremećajima iz spektra autizma. Suprotno njima, studenti treće, četvrte i pete godine imaju bolju stručnu kompetenciju te se osjećaju spremnijima za rad s učenicima s poremećajima iz spektra autizma. Većina studenata slaže se da tijekom studija nije stekla iskustvo u radu s djecom s poremećajima, ali isto tako rezultati pokazuju vrlo dobro opće znanje o temi. Ispitanici se slažu kako je potrebno učenike s poremećajima iz spektra autizma integrirati u redovni odgojno-obrazovni proces, a najpovoljnije mišljenje o uključenosti imaju studenti s lokacijskog odsjeka u Petrinji.

Kao ograničenja provedenog istraživanja navela bih mali broj ispitanika koji može davati pogrešan prikaz mišljenja o navedenoj temi, preveliku zastupljenost ispitanika s lokacijskog odsjeka u Čakovcu (28 ispitanika), premalu zastupljenost ispitanika iz Petrinje (9) te sam način provođenja istraživanja. Istraživanje je provedeno online putem Google obrasca što bih svakako, da su okolnosti drugačije, provela kontaktno odnosno anketni upitnik rješavao bi se u tiskanom obliku što smatram da bi odmah utjecalo i doprinijelo većem uzorku ispitanika. Bez obzira na navedena ograničenja smatram da rad ima i svoje vrijednosti koje pronalazim u činjenici da studenti Učiteljskog fakulteta imaju pozitivan stav o inkluziji učenika s poremećajima iz spektra autizma te su svjesni činjenice da su ovakva i slična istraživanja na tu temu od velike važnosti kako bi se što je više moguće doprinijelo edukaciji budućeg nastavničkog kadra, a sve s krajnjim ciljem da se učenicima s

poremećajem iz spektra autizma omogući kvalitetno obrazovanje, skrb i sudjelovanje u zajednici.

LITERATURA

1. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje odabrane teme*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet
3. Bouillet, D., Bukvić, Z. (2014). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(1), 9-23.
4. Bujas Petković, Z. (1995). *Autistični poremećaj: dijagnoza i tretman*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Bujas Petković, Z. (2000). Autizam i autizmu slična stanja (Pervazivni razvojni poremećaji). *Paediatr Croat* 2000, 44(1), 217-22.
6. Bujas Petković, Z., Frey Škrinjar, J., Hranilović, D., Divčić, B., Stošić, J. (2010). *Poremećaji autističnog spektra – značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Domović, V., Vizek Vidović, V., Bouillet, D. (2016). Student teacher's beliefs about the teacher's role in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2), 1-16.
8. Giangreco, M. F., Doyle, M. B. (2007). *Teacher assistants in inclusive schools*. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (str. 429-439). London: Sage.
9. Kudek Mirošević, J., Granić, M. (2014). *Uloga edukacijskog rehabilitatora stručnog suradnika u inkluzivnoj školi: priručnik*. Zagreb: Alfa.
10. Kudek Mirošević, J. (2016). Procjene kompetentnosti studenata Učiteljskog studija i učitelja za inkluzivnu praksu. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(1), 71-86.
11. Kudek Mirošević, J., Rešetar, T. (2019) Razlike u primjeni strategija podrške za individualizirano poučavanje kod osnovnoškolskih učitelja. *Školski Vjesnik*, 68(1), 48-63.

12. Mamić, D., Fulgosi Masnjak, R., Pintarić Mlinar, L.J. (2009). Senzorna integracija u radu s učenicima s autizmom. *Napredak*, 151(1), 69-84.
13. Nikolić, S. (2000). *Autistično dijete: Kako razumjeti dječji autizam*. Zagreb: Prosvjeta.
14. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15). Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html (21.06.2021.)
15. Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 34/14 i 40/14). Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_03_34_613.html (18.06.2021.)
16. Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (NN 102/18). Preuzeto s https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_11_102_1992.html (18.06.2021.)
17. Puškarić, F., Vrban, S. (2017.) *Priručnik za pomoćnike u nastavi/stručne komunikacijske posrednike*. Zagreb: Grad Zagreb.
18. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenta učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 155 (3), 303-322.
19. Šimleša, S., (2011). Izvršne funkcije i teorija uma kod osoba s poremećajem iz autističnoga spektra. *Psihologijske teme*, 20 (1), 91-114.
20. Thomson, J., (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*. Zagreb: Educa.
21. Tot, D., (2008). *Poučavanje učenika s autizmom: školski priručnik*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
22. Zrilić, S., (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole – Priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Ja, Valentina Klaneček, izjavljujem da sam diplomski rad, na temu Mišljenja studenata Učiteljskog fakulteta o uključivanju učenika s poremećajima iz spektra autizma u odgojno-obrazovni proces, izradila samostalno uz korištenje stručne literature i provedenog istraživanja.

Zahvaljujem se mentoru dr.sc. Zlatku Bukviću na stručnom i savjesnom vođenju kroz cijeli proces izrade diplomskog rada.

Zahvaljujem se i svim sudionicima u istraživanju, studentima i studenticama Učiteljskog fakulteta, na pomoći oko provođenja istog.

Na kraju, zahvaljujem se svojoj obitelji i prijateljima na bezuvjetnoj pomoći i podršci tijekom cijelog perioda studiranja.