

Individualizirani odgojno-obrazovni program za učenika s poremećajem iz spektra autizma

Sigur, Danijela

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:911791>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-15**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

DANIJELA SIGUR

DIPLOMSKI RAD

**INDIVIDUALIZIRANI ODGOJNO-
OBRAZOVNI PROGRAM ZA UČENIKA S
POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA**

Petrinja, rujan 2019.

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

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnice: **Danijela Sigur**

TEMA DIPLOMSKOG RADA: **Individualizirani odgojno-obrazovni program za učenika s poremećajem iz spektra autizma**

Mentorica: **dr. sc. Jasna Kudek Mirošević, izv. prof.**

Petrinja, rujan 2019.

SAŽETAK

Tema ovog diplomskog rada je individualizirani odgojno-obrazovni program za učenika s poremećajem iz spektra autizma. Rad se sastoji od dva dijela-teorijskog i praktičnog dijela.

U teorijskom dijelu opisuje se poremećaj iz spektra autizma, odnosno Aspergerov sindrom i obilježja djeteta s poremećajem iz spektra autizma. Prikazan je način školovanja djece s poremećajem iz spektra autizma u odgojno-obrazovnome sustavu te je pojašnjena razlika između odgojno-obrazovne integracije i inkluzije djece s teškoćama. Nadalje, u radu se ističe važnost suradnje učitelja, roditelja i stručnih suradnika u odgojno-obrazovnom procesu. Osim toga, definiraju se i opisuju primjereni programi obrazovanja za učenike s teškoćama. Tako se navode redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke i posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke.

U drugom dijelu rada prikazano je praćenje učenika s poremećajem iz spektra autizma, učenika 1. razreda osnovne škole na području grada Petrinje. Cilj praćenja bio je prikazati sposobnosti, interese, metode, oblike i postupke rada učenika s poremećajem iz spektra autizma u nastavnome procesu. Također, prikazano je u kojoj su mjeri zastupljeni individualizirani postupci prema kojima učenik radi u nastavi, ali su i predloženi određeni postupci koji bi se mogli primjenjivati u nastavi, a nisu bili primjenjivani.

Ključne riječi: *učenik s poremećajem iz spektra autizma, odgojno-obrazovna integracija i inkluzija, individualizirani odgojno-obrazovni program*

SUMMARY

The subject of this thesis is individualized educational program for a student with an autism spectrum disorder. It is consisted of two parts, theoretical part and research part.

The theoretical part describes the autism spectrum disorder, namely Asperger's syndrome and the characteristics of a child with an autism spectrum disorder. The way of education of children with autism spectrum disorder in the educational system is presented and the difference between educational integration and inclusion with disabilities is clarified. Furthermore, the importance of cooperation of teachers, parents and professional associates in the educational process is emphasized in the paper. In addition, appropriate education programs for students with disabilities are defined and described. Thus, a regular program with individualized procedures, a regular program with content adjustment and a custom program are listed.

The second part of the paper presents the follow-up of students with autism spectrum disorder, elementary school students in the Petrinja area. The aim of the follow-up was to show the abilities, interests, methods, forms and procedures of work of students with autism spectrum disorder in the teaching process. It also shows the extent to which individualized procedures by which the student works in the classroom are represented, but also suggested certain procedures that could be applied in the classroom and were not applied.

Key words: *a student with an autism spectrum disorder, educational integration and inclusion, individualized educational program*

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| 1. UVOD | 1 |
| 2. POREMEĆAJI IZ SPEKTRA AUTIZMA | 2 |
| 3. ASPERGEROV SINDROM | 3 |
| 4. OBILJEŽJA DJECE S ASPERGEROVIM SINDROMOM | 4 |
| 4.1. Procjena i utvrđivanje stanja | 5 |
| 4.2. Socijalne interakcije | 7 |
| 4.3. Govor | 8 |
| 4.4. Interesi i rutine | 9 |
| 4.5. Igra | 10 |
| 4.6. Motorička nespretnost | 11 |
| 4.7. Kognicija | 12 |
| 4.8. Osjetna osjetljivost | 13 |
| 5. ODGOJ I OBRAZOVANJE UČENIKA S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA | 15 |
| 5.1. Odgojno-obrazovna integracija i inkluzija | 16 |
| 5.2. Učenici s Aspergerovim sindromom u školi | 21 |
| 5.3. Razredne strategije za učenike s Aspergerovim sindromom | 24 |
| 5.3.1. Aspergerov sindrom i teškoće govora | 24 |
| 5.3.2. Aspergerov sindrom i inzistiranje na jednosti | 25 |
| 5.3.3. Aspergerov sindrom i teškoće u socijalnoj interakciji | 25 |
| 5.3.4. Aspergerov sindrom i ograničeno područje interesa | 26 |
| 5.3.5. Aspergerov sindrom i slaba koncentracija | 26 |
| 5.3.6. Aspergerov sindrom i slabe organizacijske sposobnosti | 26 |
| 5.3.7. Aspergerov sindrom i loša motorička koordinacija | 27 |
| 5.3.8. Aspergerov sindrom i obrazovne teškoće | 27 |
| 5.3.9. Aspergerov sindrom i emocionalna ranjivost | 27 |
| 5.3.10. Aspergerov sindrom i senzorna osjetljivost | 28 |
| 6. INDIVIDUALIZIRANI ODGOJNO-OBRAZOVNI PROGRAM (IOOP) | 28 |
| 6.1. Izrada individualiziranog odgojno-obrazovnog programa | 29 |
| 6.2. Inicijalna procjena | 30 |
| 6.3. Određivanje nastavnih predmeta i sadržaja | 30 |

| | |
|---|----|
| 6.4. Razine usvajanja sadržaja | 31 |
| 6.5. Kratkoročni i dugoročni ciljevi i ishodi učenja..... | 32 |
| 6.6. Izbor metoda, individualiziranih postupaka, sredstava i pomagala | 32 |
| 6.7. Praćenje i ocjenjivanje postignuća učenika..... | 33 |
| 6.8. Sadržaj individualiziranog odgojno-obrazovnog programa | 34 |
| 6.9. Primjereni programi odgoja i obrazovanja..... | 35 |
| 6.9.1. Redoviti program uz individualizirane postupke | 37 |
| 6.9.2. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke..... | 37 |
| 6.9.3. Posebni program uz individualizirane postupke | 38 |
| 6.9.4. Posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke..... | 38 |
| 7. ULOGE I OBVEZE..... | 39 |
| 7.1. ULOGA I KOMPETENCIJE EDUKACIJSKOG REHABILITATORA | 40 |
| 7.2. ULOGA I KOMPETENCIJE POMOĆNIKA U NASTAVI..... | 41 |
| 7.3. ULOGA I KOMPETENCIJE UČITELJA | 42 |
| 7.4. ULOGA RODITELJA | 43 |
| 8. PROVOĐENJE ISTRAŽIVANJA | 45 |
| 8.1. SLUČAJ IZ PRAKSE-PRAĆENJE UČENIKA S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA (ASPERGEROV SINDROM) | 45 |
| 8.1.1. Hrvatski jezik..... | 47 |
| 8.1.2. Matematika | 49 |
| 8.1.3. Priroda i društvo..... | 50 |
| 8.1.4. Njemački jezik | 52 |
| 8.1.5. Individualizirani postupci za učenika s poremećajem iz spektra autizma..... | 52 |
| 8.1.6. Zapažanja o učeniku s poremećajem iz spektra autizma..... | 56 |
| 9. ZAKLJUČAK..... | 57 |
| 10. LITERATURA..... | |
| 11. IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA..... | |

1. UVOD

U današnje vrijeme, učenici s teškoćama u razvoju sve više se uključuju u sustav redovnog obrazovanja kako bi mogli sudjelovati u svim područjima života kao i njihovi vršnjaci. U Republici Hrvatskoj učenici s teškoćama počeli su se uključivati u redovne škole 1980. godine i tada je obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju postalo dijelom školskog sustava Republike Hrvatske (Brzoja i Zrilić, 2013).

Podcjenjivanje sposobnosti učenika s teškoćama u razvoju glavna je prepreka za njihovu inkluziju i pružanje jednakih mogućnosti za rad. Inkluzivna škola obuhvaća stvaranje podržavajuće edukacijske zajednice koja je spremna na promjene i prilagodbe prema potrebama svih članova društva (Brzoja i Zrilić, 2013).

Ivančić (2010) ističe važnost učenikova mišljenja o zadovoljstvu školovanjem i sustavom potpore, ali i pravo na sudjelovanje u odlukama koje se tiču njihovih individualiziranih odgojno-obrazovnih programa. Učenici trebaju imati najvažniju ulogu u opisivanju svog načina učenja jer imaju jedinstveno znanje o vlastitim potrebama i stavove o tome kakav oblik pomoći bi im bio najidealniji. Izrada individualiziranih odgojno-obrazovnih programa uvjet je za adekvatno školovanje. Izvedba odgojno-obrazovnog programa temelji se na procjeni sposobnosti, interesa i potreba djeteta s teškoćama te na procjeni područja koje treba razvijati kod učenika. Za kvalitetno izrađen individualiziran program za učenika s određenom teškoćom potrebno je poznavati njegove mogućnosti i ograničenja, predznanje i njegove specifične potrebe. Bez takvih programa integrirano školovanje djece s teškoćama u razvoju ne bi bilo moguće.

U ovom radu pažnja je usmjerena na učenika s poremećajem iz spektra autizma, na njegovo provođenje nastave u redovitom programu uz individualizirane postupke. Opisane su posebne sposobnosti i interesi učenika, jake i slabije strane u pojedinim nastavnim predmetima, socijalna interakcija učenika te individualizirani postupci koji se primjenjuju u nastavi s učenikom.

2. POREMEĆAJI IZ SPEKTRA AUTIZMA

O autističnom spektru govori se zbog postojanja različitih oblika i stupnjeva autizma. Široki raspon stanja ovog poremećaja, prema međunarodnoj medicinskoj klasifikaciji naziva se kategorijom *Pervazivni razvojni poremećaji*. Riječ pervazivni dolazi od latinskog glagola *pervadere* što znači prožimati te tako opisuje poremećaje iz autističnog spektra koji istovremeno zahvaćaju i prožimaju veći broj razvojnih područja (Bujas-Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).

Lorna Wing osamdesetih godina 20. st. uvodi naziv autistični spektar za razvojne poremećaje koji podrazumijevaju gotovo sve psihičke funkcije, a pojavljuju se u ranijoj dječjoj dobi (Šimleša, Ljubešić, 2009).

Pervazivni razvojni poremećaji velika su i raznolika skupina poremećaja rane dječje dobi nepoznate etiologije koja uključuje organske čimbenike, posebice genetske, biokemijske, imunološke, ali i psihogene. Glavni predstavnik te skupine poremećaja je autistični poremećaj (Bujas–Petković i sur., 2010).

Deseta međunarodna klasifikacija bolesti, ozljeda i srodnih zdravstvenih stanja Svjetske zdravstvene organizacije iz 1992. godine, pod šifrom F84 opisuje pervazivne razvojne poremećaje kao skupinu poremećaja karakteriziranu nenormalnostima uzajamnih socijalnih odnosa i stereotipnim, ponavljanim aktivnostima i interesima (Bujas–Petković i sur., 2010).

Bujas–Petković i suradnici (2010) navode još neke poremećaje koji pripadaju kategoriji pervazivnih razvojnih poremećaja, a to su: autizam u djetinjstvu, atipični autizam (atipična psihoza, duševna zaostalost s autističnim obilježjima), drugi dezintegrativni poremećaji u djetinjstvu (dječja demencija, Hellerov sindrom, simbiotska psihoza), poremećaj hiperaktivnosti povezan s duševnom zaostalošću i stereotipnim pokretima, Rettov poremećaj, Aspergerov sindrom, ostali poremećaji razvoja u djetinjstvu te pervazivni razvojni poremećaj.

Bujas–Petković i suradnici (2010) definiraju pervazivne razvojne poremećaje kao teška oštećenja rane dječje dobi na tri područja razvoja: razvoju socijalne interakcije, verbalne i neverbalne komunikacije, ograničenih interesa i aktivnosti.

Dijete će biti u određenom stupnju teškoće ovisno o tome je li dijete visoko na spektru autizma, srednje ili nisko. Ako se uz pervazivni razvojni poremećaj pojavljuje i intelektualno oštećenje potrebno je stupanj intelektualnog oštećenja procijeniti kao posebnu dijagnozu.

3. ASPERGEROV SINDROM

Prema Attwood (2010) Aspergerov sindrom je razvojni poremećaj koji pripada širokoj kategoriji pervazivnih razvojnih poremećaja. Bujas-Petković i suradnici (2010) Aspergerov sindrom definiraju kao ozbiljan kronični neurorazvojni poremećaj koji je karakteriziran socijalnim deficitom i ograničenim interesima. Za razliku od autizma, djeca s Aspergerovim sindromom imaju dobro razvijeni govor i kognitivne sposobnosti.

Aspergerov poremećaj ozbiljan je kronični neurorazvojni poremećaj koji se definira socijalnim deficitima i ograničenim interesima, slično kao i autizam, ali dobro razvijenim govorom i kognitivnim sposobnostima, što ga razlikuje od autizma i drugih pervazivnih razvojnih poremećaja (Bujas-Petković i suradnici, 2010, str. 48).

Aspergerov sindrom ime je dobio po Hansu Aspergeru, austrijskom pedijatru, koji je 1944. godine opisao djecu koja imaju urednu inteligenciju, uredan jezični razvoj, ograničene interese, siromašnu ekspresiju te razumijevanje neverbalne komunikacije, fizički su nespretni i ne pokazuju empatiju. Stanje koje je opisao sam Asperger nazvao je “autistična psihopatija”, odnosno smatrao je da se radi o određenom poremećaju ličnosti (Šimleša, Ljubešić, 2009).

Aspergerov rad je dugo vremena bio poznat samo na njemačkom jeziku, sve dok Lorna Wing nije objavila rad na engleskom jeziku 1981. godine. Ona je sažela Aspergerove ideje, ali i neka vlastita klinička zapažanja (Šimleša, Ljubešić, 2009). Attwood (2010) navodi glavna obilježja Aspergerova sindroma koje je opisala Lorna Wing, a to su: nedostatak empatije, naivna, jednostrana interakcija, smanjena sposobnost sklapanja prijateljstava, pedantan govor, slaba neverbalna komunikacija, intenzivna zaokupljenost određenim temama, nespretni i loše koordinirani pokreti i neobičan tjelesni stav. Istaknula je da postoje brojne sličnosti između Aspergerova i

Kannerova sindroma te da je jako teško reći je li ta dva sindroma opisuju isto stanje s različitim stupnjem složenosti ili opisuju različite poremećaje.

Lorna Wing zaslužna je i za odbacivanje ideje o autizmu kao kategorijalnom poremećaju (“ili imaš ili nemaš autizam”) te za preuzimanje ideje o autističnom spektru (Šimleša, Ljubešić, 2009).

Nadalje, proučavajući pojedince s Aspergerovim sindromom, primijetila je da kod nekoliko proučavanih slučajeva postoji oštećenje u uporabi jezika u komunikacijske svrhe. Lorna je predložila termin Aspergerov sindrom kako bi se izbjegla uporaba riječi psihopatija koja se više odnosila na domenu poremećaja ličnosti (Šimleša, Ljubešić, 2009).

U devedesetim godinama smatralo se da je Aspergerov sindrom inačica autizma i pervazivnoga razvojnog poremećaja. Danas se smatra podskupinom unutar autističnoga spektra i ima vlastite dijagnostičke kriterije. Prema određenim podacima, znatno je uobičajeniji od klasičnog autizma i može se dijagnosticirati kod djece koja nikada nisu smatrana autističnom (Attwood, 2010).

Prvi pokazatelji poremećaja su drukčiji interesi od onih kod vršnjaka, manjkavost neverbalne komunikacije, neobičan način kontakta oči u oči te općenito nezainteresiranost za druženje s vršnjacima (Bujas-Petković i sur., 2010).

4. OBILJEŽJA DJECE S ASPERGEROVIM SINDROMOM

Aspergerov sindrom karakteriziraju poteškoće u socijalnoj interakciji, komunikaciji, ograničeni interesi i ponašanja koja vidamo kod djece s autizmom, ali ne postoje klinički značajna odstupanja u ekspresivnom i receptivnom jeziku, inteligenciji, vještinama samopomoći te znatizelji za okolinu. Motorička nespretnost je uglavnom tipična za navedeno stanje, premda nije nužna za dijagnozu istog (Attwood, 2010).

Prepoznavanje sindroma događa se nešto kasnije nego kod autizma. Razlog tome su dobro razvijene kognitivne i jezične sposobnosti djece s Aspergerovim sindromom te u tom smislu okolina, koja je jako usmjerena na progovaranje djeteta, ne primjećuje ništa neobično. Međutim, uredan jezično-govorni razvoj odnosi se više na

formu jezika (fonologiju, sintaksu i semantiku) dok uporaba jezika (pragmatika) kod djece s Aspergerovim sindromom nije tako sustavno proučavana, premda se smatra da ne slijedi uredan obrazac (Attwood, 2010).

Tri su klinički značajne odlike koje se odnose na korištenje jezika u socijalnom kontekstu, istaknute kod pojedinaca s Aspergerovim sindromom:

1. Oskudna prozodija te neuobičajena brzina govora ili nedovoljna fluentnost uz slabo podešavanje glasnoće.
2. Neorganiziranost i nedosljednost govora uz obogaćenost odgovora nebitnim detaljima.
3. Razgovorljiv komunikacijski stil uz nerazvijen osjećaj za dvosmjernu komunikaciju, tj. za aktivno uključivanje sugovornika u razgovor (Šimleša, Ljubešić, 2009).

Prema Attwood (2010) djeca s Aspergerovim sindromom obično ne dijele interese s drugim ljudima (ne donose predmete, ne slijede gestu pokazivanja i ne pokazuju prstom da podijele iskustvo s drugom osobom). Nadalje, ta djeca najčešće ne sudjeluju u igrama pretvaranja, a kod onih rijetkih koji sudjeluju te igre su ograničene na jednu ili dvije teme. Također, prisutne su i rane jezične teškoće.

Značajne teškoće na području socijalne interakcije, kao što je ranije i spomenuto, temeljna su karakteristika osoba s poremećajem iz spektra autizma, ali zbog toga se ne bi trebao zanemariti njihov utjecaj na kvalitetu života i daljnju budućnost (Bujas-Petković i sur., 2010).

4.1. Procjena i utvrđivanje stanja

Do procjene i utvrđivanja stanja Aspergerovog sindroma vode dvije faze. Prva faza podrazumijeva roditelje i nastavnike koji trebaju popuniti upitnik ili ljestvicu procjene. U drugoj fazi dijagnostičku procjenu provodi kliničar koji ima iskustva u ispitivanju ponašanja i sposobnosti djece s teškoćama (Attwood, 2010).

Prema Bujas-Petković i suradnicima (2010) dijagnostički kriteriji za procjenu i utvrđivanje stanja Aspergerovog poremećaja su:

A. Kvalitativno oštećenje socijalnih interakcija koje se manifestira kao barem dvoje od dolje nabrojanih:

- izrazito oštećenje neverbalne komunikacije (kontakt oči u oči, izraz lica, držanje tijela i geste kojima se uspostavljaju socijalne interakcije),
- ne razvijaju se odnosi s vršnjacima,
- nema spontane podjele uživanja, interesa ili dostignuća s drugim osobama,
- nema socijalne ili emocionalne uzajamnosti.

B. Ograničeni, repetitivni i stereotipni modeli ponašanja, interesa i aktivnosti koji se manifestiraju kao najmanje jedno od sljedećeg:

- zaokupljenost s jednim ili više stereotipnih i ograničenih modela interesa koja je abnormalna intenzitetom ili usmjerenošću,
- nefleksibilno priklanjanje specifičnim, nefunkcionalnim rutinama ili ritualima,
- stereotipni i repetitivni motorički manirizmi (npr. lupkanje ili savijanje prstiju ili šake te složeni pokreti cijeloga tijela),
- trajna zaokupljenost dijelovima predmeta.

C. Smetnje uzrokuju klinički značajno oštećenje socijalnih, radnih ili drugih važnih područja funkcioniranja.

D. Nema klinički značajnog kašnjenja razvoja jezika.

E. Nema klinički značajnog kašnjenja kognitivnog razvoja ili razvoja dobi primjerenih vještina samopomoći, adaptivnog ponašanja ili znatiželje prema zbivanjima u okolini.

F. Nisu zadovoljeni kriteriji za neki drugi pervazivni razvojni poremećaj ili shizofreniju.

4.2. Socijalne interakcije

Djeca s Aspergerovim sindromom pokazuju nedostatak učinkovitosti u socijalnim interakcijama. Često pogrešno tumače neke socijalne situacije i kao posljedica toga, drugi često interpretiraju njihovo ponašanje kao jako čudno i neobično. Za razliku od djece s autizmom, djeca s Aspergerovim sindromom svjesna su drugih ljudi i pokazuju interese za njih, nisu povučeni, imaju potrebu za približavanjem drugoj djeci, ali na neprikladan i ekscentričan način (Attwood, 2010).

U samom pristupu djeca s Aspergerovim sindromom najčešće su neosjetljiva na osjećaje drugih ljudi, na njihove namjere i na neke neverbalne znakove prisutne u komunikaciji, poput znakova dosade i želje za privatnošću (Attwood, 2010).

Thompson (2016) ističe da svaki pojedinac s poremećajima iz autističnoga spektra koristi kontakt očima vrlo različito. Moguće je da neki pojedinci gledaju u svemir, dok drugi nisu u stanju pratiti suptilne signale. Sve ovisi o tome kako se osoba emocionalno osjeća.

Djeca urednoga razvoja prepoznaju i interpretiraju različite socijalne situacije, a da nisu posebno educirana u tom području, spontano i intuitivno. Djecu s Aspergerovim sindromom je potrebno educirati u tom smislu. Osim toga, potrebno ih je educirati i u primjeni socijalnih pravila. Oni nenamjerno krše takva pravila, teško prepoznaju koje socijalno pravilo upotrijebiti u kojoj situaciji. Stoga ponekad imaju želju i potrebu kontrolirati i usmjeravati socijalne situacije u skladu sa svojim ograničenim razumijevanjem socijalnih pravila te u skladu s ograničenim razumijevanjem socijalnih situacija (Attwood, 2010).

Attwood (2010) ističe da djeca s Aspergerovim sindromom imaju poteškoća u imenovanju i razumijevanju različitih emocionalnih stanja, kako vlastitih, tako i tuđih. Često mogu na formalistički način jako dobro opisati osjećaje i namjere drugih ljudi, ali pokazuju nesposobnost ponašanja na jedan spontan i intuitivan način u skladu s tim znanjem o drugim ljudima. Zbog čestih neuspjeha u stvaranju prijateljstava, djeca i adolescenti s Aspergerovim sindromom razvijaju simptome anksioznosti i poremećaja raspoloženja koja zahtijevaju različite medicinske i psihološke tretmane.

4.3. Govor

Puno istraživanja pokazuje da 50% djece s Aspergerovim sindromom kasni u jezičnom razvoju, ali do pete godine govore fluentno. Usprkos dobro razvijenom govoru, jezik im zvuči čudno jer nemaju sposobnost vođenja prirodnog razgovora (Attwood, 2010).

Attwood (2010) ističe da dijete može započeti interakciju primjedbom koja je irelevantna za situaciju ili kršenjem društvenih pravila. Zatim razgovor nastavlja s monologom koji pokazuje enciklopedijsko znanje o određenoj temi. Dijete govori kao da je naučilo govor napamet, nemoguće ga je zaustaviti u govorenju.

Djecu s Aspergerovim sindromom potrebno je od najranije dobi poučavati o umijeću razgovora, odnosno pragmatici. Pragmatika podrazumijeva komentare i tvrdnje uobičajene za započinjanje razgovora te pitanja koja su prikladna za određeni kontekst. To se može naučiti uz pomoć igre uloga u kojoj se opisuju različite okolnosti i objašnjava se zašto su određeni načini započinjanja razgovora neprikladni. Kada se dvoumi što bi reklo, dijete s Aspergerovim sindromom sklono je činiti duge stanke kako bi razmislilo prije nego što odgovori. Također, ponekad ne žele odgovoriti na pitanje ako ne znaju odgovor, ne žele priznati da ne znaju odgovor na postavljeno pitanje (Attwood, 2010).

Prema Attwood (2010), djetetu je potrebno pokazati i naučiti ga prikladne fraze ili odgovore, pri čemu se dijete ne smije osjećati neuspješnim ako ne zna što bi reklo.

Prema Thompson (2016) pojedini učenici s poremećajem iz spektra autizma pokazuju eholaliju, odnosno ponavljaju ono što su čuli iako ne razumiju sadržaj. Vrlo je važno na koji će način učitelj osmisliti upute i kako će ih izreći na jasan i smislen način.

Stvar koja najviše smeta sugovornicima u razgovoru s osobom s Aspergerovim sindromom je sklonost prekidanju drugih u govoru. Osoba s Aspergerovim sindromom ne zna prepoznati signale kada treba početi ili prestati govoriti. Također, ne uviđa utjecaj prekidanja toka razgovora na osjećaje drugih (Attwood, 2010).

Prema Nikolić (2000), karakteristično je da dijete s poremećajem iz spektra autizma u govoru sebe oslovljava zamjenicom ti ili on i vlastitim imenom, onako kako čuje druge da ga oslovljavaju.

4.4. Interesi i rutine

Djeca s Aspergerovim sindromom imaju sklonost fascinaciji posebnim interesima i razgovorima osobe te nametanje rutine koje se moraju obaviti (Attwood, 2010).

Attwood (2010) navodi da mlađa djeca mogu razviti interes za sakupljanje specifičnih predmeta kao što su naljepnice s pivskih boca, leptiri ili privjesci za ključeve. Dijete, u kasnijoj dobi postaje fascinirano nekom određenom temom umjesto predmetom. Uobičajene su teme prijevoz (auti, vlakovi i kamioni), dinosauri, znanost i elektronika i u tom razdoblju dijete razvije enciklopedijsko znanje o određenoj temi. Konačna faza je romantičan interes za stvarnu osobu koja se događa tijekom adolescencije ili nakon nje. Attwood (2010) ovu fazu opisuje kao adolescentska zaljubljenost ili zaljubljenost.

Prema Thompson (2016) promjene rutine kod djece s poremećajem iz spektra autizma izazivaju veliki strah i zato je školska sredina teška zbog:

- redovitih promjena u svakodnevnim školskim aktivnostima,
- promjena u razrednoj sredini,
- mijenjanje škola,
- promjena u nastavi.

Roditelji se obično prilagođavaju djetetovim promjenama jer neispunjavanje djetetovih aktivnosti dovodi do snažne uzrujanosti i anksioznosti (Thompson, 2016).

Prema Attwood (2010) postoji nekoliko objašnjenja zašto se pojavljuju interesi koji dominiraju vremenom i razgovorom osobe s Aspergerovim sindromom, a to su:

1. Ako osoba nije vješta u razgovoru da bi se pospješio razgovor potrebno je stvoriti ugodnu sigurnost, ako se razgovor vodi o predmetu koji osobu zanima.

2. Težnja svih ljudi, a tako i ljudi s Aspregerovim sindromom jest da se ne doimaju glupima. Jedan od načina da se upozori na vlastitu inteligenciju je monolog koji sadrži stručne pojmove nepoznate slušatelju. Ova značajka je urođena i nekim računalnim stručnjacima, znanstvenicima, odvjetnicima i specijalistima (uključujući psihologe) da bi dali naslutiti svoju superiornost u znanju.

3. Osobe s Aspergerovim sindromom interesima nastoje unijeti red i dosljednost. Smatra se da su računala idealni predmet interesa jer su logična, dosljedna i nisu podložna promjenama raspoloženja.

4. Osamljeničke i ponavljajuće preokupacije služe za izbjegavanje od stresa povezanog sa socijalnim kontaktima i načinom opuštanja. Kliničko je iskustvo pokazalo da što je stres snažniji, to će interes biti intenzivniji.

5. Interes osobe s Aspergerovim sindromom nije samo sredstvo za ispunjavanje vremena. Ono pruža istinsko zadovoljstvo, užitak i uzbuđenje koje može dovesti do toga da osoba doslovno skače od veselja.

4.5. Igra

Prema Attwood (2010) dijete s Aspergerovim sindromom ne djeluje motivirano za igru s vršnjacima ili ne zna kako bi se igralo, tj. ne shvaća pravila igre. Čine se potpuno zadovoljnima kada su sami. Ako su uključeni u zajedničku igru, toleriraju socijalni kontakt sve dok se svi igraju po njihovim pravilima. Ponekad izbjegavaju druženje s drugom djecom iz želje da imaju potpunu kontrolu nad aktivnošću. Attwood (2010) ističe da takvo dijete nije sebično, jednostavno je usmjereno na sebe i svoje potrebe. Može biti prilično grubo i agresivno prema drugoj djeci kada se želi samostalno igrati da bi osiguralo svoju samoću.

Dok je dijete malo, nije mu stalo do vršnjačkih trendova i ima malo pravih prijatelja. Čini se sasvim zadovoljno u svojoj izoliranosti. Starija djeca postaju svjesna svoje izoliranosti i tada se pojavljuje istinska motivacija za druženje s vršnjacima. Problem je što se onda primjećuje njihova nezrela vještina društvene igre te ih druga djeca često odbacuju (Attwood, 2010).

4.6. Motorička nespretnost

Djeca s Aspergerovim sindromom imaju usporen razvoj motoričkih sposobnosti. Istraživanja pokazuju da između 50 i 90% djece i odraslih s Aspergerovim sindromom imaju teškoća s motoričkom koordinacijom. Jedan od prvih pokazatelja motoričke nespretnosti kod takve djece je da nauče hodati nekoliko mjeseci kasnije od očekivanoga. U ranom djetinjstvu djeca pokazuju ograničenu spretnost u igrama s loptom, teškoće s vezanjem vezica na cipelama te neobičan način trčanja. U školi se nespretnost najviše primjećuje na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture (Attwood, 2010).

U adolescenciji manji dio djece s Aspergerovim sindromom razvije grčeve mišića lica i povremene grimase. Istraživanja pokazuju da loša motorička koordinacija utječe na široki raspon sposobnosti, uključujući grube i fine motoričke vještine. Kada osoba trči ili hoda, pokreti izgledaju nespretno te neka djeca hodaju bez pridruženih pokreta zamaha ruku. Dijete često odbija sudjelovati u sportskim natjecanjima i igrama zbog zadirkivanja druge djece (Attwood, 2010).

Attwood (2010) navodi da postoje različiti programi za postizanje koordinacije pokreta, a oni mogu uključivati korištenje velikog zidnog ogledala, snimanje videokamerom te imitiranje pokreta uz uporabu glazbe i plesa. Dijete se može poticati na aktivnost plivanja jer je u toj aktivnosti dijete s ovim poremećajem najspretnije. Bavljenjem aktivnošću plivanja, dijete ima priliku doživjeti divljenje svojih vršnjaka te će mu se podići samopouzdanje. Posebno je pogođena vještina bacanja i hvatanja lopte. Dijete ruke skuplja u pravilnom položaju, ali prekasno. Djeca zbog toga počinju izbjegavati igre s loptom na igralištu ili ih drugi učenici namjerno isključuju jer kvare uspjeh momčadi. Tako djeca s Aspergerovim sindromom nemaju šansu da vježbom poprave svoje vještine. Roditelji u tome imaju značajnu ulogu. Oni moraju od rane dobi pružiti poduku i vježbu u vještinama s loptom da bi dijete steklo osnovne kompetencije koje će mu omogućiti uključenost u igre.

4.7. Kognicija

Prema Attwood (2010) kognicija je proces spoznavanja i uključuje mišljenje, učenje, pamćenje i maštu. Osobe s Aspergerovim sindromom imaju nekih teškoća u zamišljanju i uvažavanju misli i osjećaja drugih ljudi. Oni ne mogu shvatiti da njihova primjedba može izazvati nelagodu ili uvredu ili da će isprika pomoći da se isprave osjećaji te osobe.

Osobe s Aspergerovim sindromom posjeduju znanje o tome što bi osoba mogla misliti ili osjećati, ali ne prepoznaju kada su takve vještine potrebne u određenim situacijama. Roditelji, ali i učitelji moraju dijete naučiti da su misli i osjećaji drugih ljudi uvijek važni (Attwood, 2010).

Attwood (2010) ističe da djeca s Aspergerovim sindromom često imaju teškoća s kognitivnom fleksibilnošću. Imaju rigidno mišljenje koje se teško prilagođava promjenama ili neuspjehu. Mora ih se upozoriti na druge opcije jer imaju uvijek samo jedan pristup problemu. Zbog takvog načina mišljenja, osoba ima slabiju sposobnost učenja na osnovi pogrešaka. Dijete je potrebno zamoliti da prekine s radom i razmisli o drugom načinu ili da zamoli pomoć od učiteljice ili drugog učenika.

Klinička opažanja djece s Aspergerovim sindromom pokazala su sklonost maštovitim, ali samotnim igrama te neka neobična svojstva. Ako dopuste drugoj djeci da se uključe u aktivnost, žele potpunu kontrolu u toj aktivnosti. Za razliku od druge djece koja se često pretvaraju da su likovi iz omiljenih filmova i televizijskih programa, dijete s Aspergerovim sindromom pretvara se da je neki predmet, a ne osoba. U nekim situacijama djeca su se pretvarala da su automobilski brisač, čajnik dok je jedna djevojčica provela nekoliko tjedana pretvarajući se da je začepljena toaletna školjka (Attwood, 2010).

4.8. Osjetna osjetljivost

Poznato je da autistična djeca mogu biti vrlo osjetljiva na određene zvukove i načine dodirivanja. Oko 40% autistične djece ima neku abnormalnost osjetne osjetljivosti i pretpostavlja se da bi incidencija mogla biti ista kod Aspergerovog sindroma. Osjetljivost se smanjuje u kasnijem djetinjstvu, ali kod nekih pojedinaca može ostati prisutna čitavog života. Najčešća osjetljivost je osjetljivost na zvukove i dodire, no u nekim se slučajevima odnosi na okus, jakost svjetla, boje i arome. S druge strane, osoba s Aspergerovim sindromom može neznatno reagirati na razine boli i temperature koje bi drugima bile nepodnošljive (Attwood, 2010).

Attwood (2010) je osjetljivost podijelio na slušnu osjetljivost, dodirnu osjetljivost, osjetljivost na okus i teksturu hrane, vidnu osjetljivost, njušnu osjetljivost i osjetljivost na bol i temperaturu.

1. Slušna osjetljivost

Prema Attwood (2010) postoje tri vrste buke koje se percipiraju kao iznimno intenzivne za ljude s autizmom i Aspergerovim sindromom.

Prvu skupinu čine nagli i neočekivani zvukovi poput laveža psa, zvonjave telefona, kašlja i sl. Drugu skupinu čini kontinuirana buka visoke frekvencije kućanskih aparata i vrtne mehanike. Treća skupina podrazumijeva složene ili višestruke zvukove poput onih u velikim trgovačkim centrima ili na bučnim socijalnim događanjima. Jedno od svojstava slušne osjetljivosti je stupanj varijacija u osjetljivosti. Nekim danima zvukovi se percipiraju kao nepodnošljivo jaki, dok su drugih dana neugodni, ali podnošljivi (Attwood, 2010).

2. Dodirna osjetljivost

Postoji izuzetna osjetljivost na određeni intenzitet dodira ili na dodirivanje pojedinih dijelova tijela. Ako se učenika s poremećajem iz spektra autizma neočekivano dotakne, on se može osjećati kao da je doživio strujni udar (Thompson, 2016).

Određeni dijelovi tijela osjetljiviji su od drugih, a to su koža na glavi, nadlaktice i dlanovi. Dijete može biti nervozno kod frizera ili kada mu se pere ili češlja kosa. Također, djeca mogu mrziti dodirivanje određenih tekstura poput boja za slikanje prstima ili plastelina. Postoje različiti tretmani koji mogu pomoći u smanjenju dodirne osjetljivosti. Programi uključuju masažu, nježno trljanje područja i vibraciju (Attwood, 2010).

3. Osjetljivost na okus i teksturu hrane

Djeca s Aspergerovim sindromom često su izuzetno izbirljiva glede hrane. Nije riječ o jednostavnom problemu u ponašanju gdje se dijete namjerno odupire, nego je dijete pojačano osjetljivo na određene vrste hrane. Ne smije se prisilno hraniti ili izgladnjivati dijete da bi se potaknula raznolikija prehrana jer dijete ni tada to neće okusiti (Attwood, 2010).

Attwood (2010) opisuje slučaj gdje osoba s Aspergerovim sindromom objašnjava da nikada nije mogao staviti određenu hranu u usta jer bi odmah povratio. Roditeljima može pomoći nutricionist savjetima o tome što je hranjivo, a da pritom djetetu bude prihvatljivo okusom i teksturom. Na svu sreću, većina djece na kraju preraste ovakvu vrstu preosjetljivosti.

4. Vidna osjetljivost

Vidna je osjetljivost rijetko svojstvo povezano s autizmom i Aspergerovim sindromom. To je osjetljivost na određene razine osvjetljenosti, boje ili distorziju vidne percepcije (Attwood, 2010).

Prema Attwood (2010), neka djeca i odrasli ističu da su "zaslijepljeni svjetlošću". Učiteljeva zadaća je misliti na takve djetetove okolnosti te ga smjestiti u klupu koju ne obasjava snažna sunčeva svjetlost. Također, ponekad je potrebno omogućiti djetetu da i u zatvorenom prostoru nosi sunčane naočale, fotoosjetljive leće i štitnike. Još uvijek ne postoje metode kako smanjiti vidnu osjetljivost. Za sada se može samo ustanoviti što bi se moglo percipirati kao pretjerano intenzivno i nastojati izbjegavati ta iskustva.

5. Njušna osjetljivost

Neki ljudi s Aspergerovim sindromom izvještavaju da im određeni mirisi mogu biti zagušujući, stoga roditelji moraju izbjegavati promjenu parfema ili tekućine za čišćenje u kućanstvu (Attwood, 2010).

6. Osjetljivost na bol i temperaturu

Osobe s Aspergerovim sindromom mogu imati smanjenu reakciju na bol koja ih može spriječiti da nauče izbjegavati određene opasne aktivnosti, što dovodi do čestih ozljeda. Brojne se upale mogu razviti do opasne razine prije nego što uopće budu otkrivene (Attwood, 2010).

5. ODGOJ I OBRAZOVANJE UČENIKA S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA

Ne tako davno problem obrazovanja djece s teškoćama u razvoju rješavao se smještanjem djece u posebne ustanove, u specijalne škole ili u posebna odjeljenja, ako je riječ o blažim smetnjama. Specijalne škole djecu s teškoćama u razvoju osposobljavaju za život u grupama sebi sličnima. Takav način odvajanja djece s teškoćama u razvoju od ostalih ima niz negativnih posljedica (Brzoja i Zrilić, 2013).

Jedna od bitnih posljedica je ta što osobe bez teškoća ne nauče prepoznavati i uvažavati različitosti i vrijednosti osobe s teškoćama u razvoju. Takvim pristupom prema djeci s teškoćama uvijek se ističu područja na kojima nisu uspješna, ne uvažavaju se njihove posebne potrebe i potencijali (Brzoja i Zrilić, 2013).

Prema Brzoja i Zrilić (2013) smještaj djece u posebne ustanove pokazao se nekorisnim jer su metode rada često bile neprilagođene, ispod razine njihovih mogućnosti. Takvim pristupom nisu iskorišteni potencijali potrebni za uspješnu integraciju u školsku sredinu.

Ideje o demokratizaciji obrazovanja dale su snažnu potporu integraciji djece s teškoćama u redoviti odgojno–obrazovni sustav. Ti zahtjevi su brzo našli svoje mjesto u dokumentima, preporukama većine uglednih svjetskih organizacija, posebno Ujedinjenih naroda i UNESCO – a što je rezultiralo Deklaracijom o pravima osoba s mentalnom teškoćom, Deklaracijom o pravima osoba s posebnim potrebama

te Konvencijom o pravima djeteta. Navedenim zahtjevima obrazovanje se ozakonjuje kao integrirano školovanje djece s teškoćama u razvoju. Takav zakon prvo se pojavio u Švedskoj i nekim drugim skandinavskim zemljama šezdesetih godina dvadesetog stoljeća (Zrilić, 2013).

Prema Brzoja i Zrilić (2013) zakonske odredbe kojima se odobrava pravo školovanja učenicima s teškoćama u redovitim razrednim odjelima nisu bile ostvarene. Razlog tome je veliki broj učenika u razrednim odjelima, nedovoljan broj stručnih suradnika u školama, nedostatak stručne edukacijsko–rehabilitacijske podrške te nekompetentnost učitelja. Programe za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama treba osuvremeniti i usustaviti, a važno je i ustrojiti sustav praćenja nakon završetka njihova osnovnoškolskog obrazovanja. Unatoč dobrim propisima još uvijek nije postignuta i ostvarena dobra razina inkluzije.

Glavna zadaća škole je osiguranje i stjecanje općeg odgoja i obrazovanja. Osnovna razina se odnosi na poučavanje učenika znanjima i razvojem onih kompetencija koje će im pomoći za obavljanje različitih uloga u odrasloj dobi. Kako učenici bez teškoća, tako i oni s teškoćama imaju potrebu za odgojem i obrazovanjem i nikome to ne smije biti uskraćeno (Guberina-Abramović, 2008).

Pripremu za formalno obrazovanje djece s poremećajima iz autističnoga spektra potrebno je početi što ranije. Bolje izgleda za školsku integraciju imaju djeca koja su bila uključena u program rane intervencije u obitelji, a poslije u poluintegrativne i integrativne uvjete u vrtićima (Bujas-Petković i sur., 2010).

Bujas–Petković i suradnici (2010) ističu da učitelj ako želi biti uspješan u radu s učenicima s teškoćama treba steći znanje o određenoj teškoći. Ako nema dobre komunikacije između učitelja i ostalih stručnjaka koji sudjeluju u djetetovu obrazovanju, a isto tako i roditelja, edukacijska integracija nije moguća.

5.1. Odgojno-obrazovna integracija i inkluzija

Pojmovi integracija i inkluzija su srodni i odnose se na uključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja, oni se znatno razlikuju u načinu na koji

vide prije spomenuti pojam. Integracija dolazi od latinske riječi *integratio* što znači spajanje dijelova u cjelinu, objedinjavanje (Stančić, 1982).

Prema Stančić (1982) pojam integracije pojavljuje se u stručnim krugovima u drugoj polovici 20. stoljeća u vremenu koje obilježava postojanje specijalnog sustava obrazovanja za djecu s teškoćama. To se vidi i u obrazloženju pojma integriran što označava onog koji je uključen, uvršten, spojen u neku cjelinu, zajednicu.

Stančić (1982), govoreći o integraciji predviđa njenu transformaciju te samim time napredak:

Integracija je prijelazni pojam i prijelazni proces. Mijenjanjem društvenih odnosa, naporima znanosti i ostvarivanjem pretpostavki za odgojno-obrazovnu i širu socijalnu integraciju, ona sama sebe ukida i pojmovno i objektivno; ona postaje toliko redovan i normalan proces da nema potrebe posebno govoriti o uključivanju djece s teškoćama u razvoj u redovan odgojno-obrazovni proces, o njihovoj školskoj i socijalnoj integraciji: to će biti nešto prirodno za svu djecu, pa i za djecu s teškoćama u razvoju. To je pojava predvidive budućnosti (Stančić, 1982, str. 4-5).

Cilj integracije nije samo integracija u školi, nego i u društvu. U integraciji učitelji i vršnjaci stvaraju pozitivne odnose prema djeci s poteškoćama čija se integracija u društvo nije pokazala uspješnom (Brzoja i Zrilić, 2013).

Individualizirano planiranje i podučavanje treba biti usmjereno na usvajanje funkcionalnih vještina kako bi se potaknule socijalne kognicije i adaptivni oblici ponašanja kod učenika. Učenje školskih sadržaja ne smije biti jedini prioritet i ne smije imati prednost pred poticanjem komunikacijskih i socijalizacijskih sposobnosti učenika. Tijekom podučavanja važno je prilagoditi pojedine sadržaje u nastavnim predmetima (Bujas–Petković, i sur., 2010).

Oblici rada koji su ponuđeni za odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju provode se u redovitim osnovnim školama i posebnim odgojno–obrazovnim ustanovama. Prema HNOS–u sigurna edukacijska integracija u redovitu školu moguća je za učenike s Aspergerovim sindromom, učenike s poremećajima iz autističnog spektra ako su graničnog ili prosječnog intelektualnog razvoja, s blažim odstupanjima u socijalnoj interakciji i s umjerenim stupnjem autizma (Bujas–Petković, i sur., 2010).

Potpuna odgojno-obrazovna integracija podrazumijeva uključivanje učenika s teškoćama u redoviti razred gdje učenik polazi redovite ili prilagođene nastavne programe uz primjenu individualiziranih postupaka u radu. Učenik s teškoćama ima pravo na posebnu dodatnu pomoć edukacijsko–rehabilitacijskog stručnjaka, koja se provodi u posebno opremljenom prostoru škole te uključivanje osposobljenih pomoćnika u nastavu (Brzoja i Zrilić, 2013).

S druge strane, oblik djelomične odgojno-obrazovne integracije provodi se u redovnoj osnovnoj školi, najčešće za učenike sa sniženim intelektualnim sposobnostima (Brzoja i Zrilić, 2013).

Učenici koji polaze djelomičnu integraciju dio sadržaja savladavaju u posebnom razrednom odjelu, a dio u matičnom razredu. Obrazovne predmete vodi edukacijski rehabilitator u suradnji s učiteljem, a odgojne vode sami učitelji. Suvremena hrvatska škola pretpostavlja integraciju učenika s teškoćama (Brzoja i Zrilić, 2013).

Pojam odgojno-obrazovna inkluzija označava stanje uključenosti u nečem drugom (npr. posljedice u razlogu), uključenje, sadržavanje, obuhvaćanje. Dolazi od latinske riječi *inclusio*. Termin inkluzivan označava onog koji uključuje, obuhvaća, sadržava, koji se nalazi u nečemu. Kada se govori o inkluziji, zapravo se govori o filozofiji zasnovanoj na uvjerenju da svaki čovjek ima jednaka prava i mogućnosti bez obzira na individualne razlike. U ovakvom društvu svaka osoba bila bi poštovana te prihvaćena (Kiš-Glavaš, 2001).

Prema Kiš-Glavaš (2001) odgojno-obrazovna inkluzija podrazumijeva pružanje jednakih mogućnosti svima, kao i maksimalnu fleksibilnost u zadovoljavanju specifičnih obrazovnih i širih društvenih potreba sve djece. Jedan od osnovnih ciljeva inkluzije jest uvođenje stručnog kadra u nastavu kako bi svojim radom olakšali savladavanje školskog gradiva učenicima s teškoćama. Filozofija uključenja dovodi do korištenja termina *djeca s posebnim potrebama*, koji podrazumijeva svu djecu s različitim potrebama, pri čemu su najčešće spominjane ove grupe: nadarena i talentirana djeca, djeca s teškoćama u razvoju te članovi različitih vjerskih, nacionalnih, kulturnih ili rasnih grupa. Kroz inkluzivni proces škole smanjuju sve oblike isključenja na bilo kojoj osnovi, čineći tako okruženje ugodnijim za sve.

Miles (2000) smatra da je razlikovanje ovih pojmova ključno u stvaranju inkluzivnog obrazovanja. Integrirano obrazovanje djeteta vidi kao problem, od djeteta se zahtijeva promjena kako bi se ono uklopilo u sustav. S druge strane, inkluzivno obrazovanje više se priklanja socijalnom modelu invaliditeta prema kojem se sustav (a ne djeteta) vidi kao problem.

Obrazovni sustav i škola su stavke koje treba promijeniti kako bi mogli zadovoljiti individualne potrebe svih učenika (Brzoja i Zrilić, 2013).

Inkluzivno obrazovanje tumači se kao integracija djece s teškoćama među vršnjake u redovite obrazovne programe te ostvarenje obrazovanja za sve. Odgojno-obrazovna inkluzija uključuje značajne promjene u odnosu na programe odgojno-obrazovnog rada, obrazovanje odgojitelja i učitelja, suvremene metode rada i različite načine procjene ostvarenih rezultata u odgojnoj praksi. Temeljna paradigma suvremenog inkluzivnog pristupa je cjeloviti razvoj i obrazovanje djeteta (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2014).

Bujas–Petković i suradnici (2010) ističu da će inkluzivna edukacija učenika s autizmom biti uspješna ako su učenici i roditelji prošli program rane intervencije, inkluzivni vrtić, individualizirani tranzicijski program, ako škola omogućuje educiranog osobnog asistenta u nastavi. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje djece s teškoćama važni su za njihovo daljnje obrazovanje i napredovanje.

Tijekom predškolskog razdoblja djeteta s teškoćom prirodno se i spontano uključuje u zajednički život odgojne skupine u kojoj prevladavaju djeca različitih sposobnosti i potreba. U školskom odgojno-obrazovnom sustavu, odgojno-obrazovna inkluzija podrazumijeva proces kojim škole odgovaraju na individualne potrebe svih učenika omogućavajući nastavne procese, sredstva i resurse kojima se poboljšavaju jednake mogućnosti. Također, inkluzija u obrazovnom procesu ne predstavlja samo pitanje uključivanja učenika s teškoćama, već podrazumijeva uključivanje sve školske djece koja su u nekom smislu različita. Isto tako, ta djeca zahtijevaju prilagođavanje nastavnih metoda i tehnika, individualizirane programe, prilagođene sadržaje i načine komunikacije (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2014).

U današnje vrijeme prihvaćen je socijalni model koji kao osnovni problem naglašava odnos društva prema osobama s teškoćama u razvoju. Važna ideja tog modela je da

oštećenje koje objektivno postoji ne treba negirati, no ne smije umanjivati vrijednost osobe kao ljudskog bića. Ono što osobe i djecu s teškoćama isključuje iz društva su neznanje, predrasude i strahovi koji prevladavaju u tom društvu (Brzoja i Zrilić, 2013).

Brzoja i Zrilić (2013) smatraju kako stavovi prema osobama s teškoćama u razvoju nisu urođeni, nego su naučeni, predrasudama i neznanjem drugih. Stavovi društva mogu se promijeniti, ali potrebno je stvoriti uvjete u kojima će doći do interakcije između osoba s teškoćama i osobe bez teškoća u razvoju. Prvi korak pri ostvarenju tih uvjeta treba biti uključivanje djece u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Dosadašnja praksa pokazala je da se takvom interakcijom stječu pozitivna iskustva. Individualizirano učenje i poučavanje mora biti utemeljeno na uvjerenju kako je svaki učenik jedinstven te da nastava mora biti diferencirana kako bi se uvažavale različitosti i omogućilo svakom djetetu ostvarenje njegovih punih potencijala.

Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2014) navode da su u redovitim odgojno–obrazovnim ustanovama još uvijek prisutni nekvalitetni organizacijski i objektivni uvjeti kao što su: nedostatak odgovarajućih stručnih suradnika, velik broj djece u odgojnim skupinama ili razrednim odjeljenjima, loša materijalna opremljenost. Sve navedeno ukazuje na ometajuće čimbenike koji nepovoljno utječu na provedbu inkluzije u predškolskom ili osnovnoškolskom sustavu.

Prema Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2014) inkluzivna odgojno–obrazovna praksa nedovoljno povezuje predškolski i osnovnoškolski sustav, a to se najviše primjećuje kada je u pitanju prijelaz djeteta iz predškolskog u osnovnoškolski sustav.

Izostaje suradnja odgojitelja i učitelja što za posljedicu ima neadekvatan tijek protoka potrebnih informacija o djetetu. Potrebno je i dalje poticati suradnju među stručnjacima kako bi mogli utjecati na pravovremeno praćenje djeteta i pružanje odgovarajuće odgojno–obrazovne podrške u školi (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2014).

Prema Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2014) pri upisu djece u osnovnu školu još uvijek je prisutna nedovoljna informiranost o postojanju teškoća kod djeteta pa je tijekom školovanja djeteta potrebno određeno vrijeme za praćenje, procjenu i utvrđivanje adekvatne odgojno–obrazovne podrške. Odgojitelji, učitelji i drugi

stručnjaci u odgojno–obrazovnome sustavu moraju biti spremni mijenjati radne uvjete, posebice one koji bi mogli ometati njihove inkluzivne namjere kod uključivanja učenika s teškoćama.

Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2014) smatraju kako promjene prema inkluzivnom obrazovanju nisu moguće ako odgojitelji i učitelji nemaju razvijene potrebne stavove, vještine, znanja i motivaciju te podršku okoline.

Brzoja i Zrilić (2013) smatraju da učitelji trebaju svakodnevno proširivati svoje kompetencije, ali ne samo u nastavi već i kroz otvorenu komunikaciju i funkcioniranje u međuljudskim odnosima, razvijajući toleranciju i socijalnu osjetljivost, zajedništvo, suradnju, a posebno uvažavajući razlike.

5.2. Učenici s Aspergerovim sindromom u školi

Učenicima s Aspergerovim sindromom teško se je priviknuti na novo okruženje i nove situacije jer je poznato da imaju problema na području socijalizacije. Učenik s Aspergerovim sindromom često pretjerano reagira na određeni podražaj, kao što su komplicirane upute učitelja stoga dolazi do osjećaja frustracije i nemoćnosti. Često se događa da učenik zbog određenog razloga počne plakati ili odjuri iz učionice (Thompson, 2016).

Betts i Gerber-Eckard (2007) ističu da se učenik osjeća preopterećenim na nastavi ako mu ne odgovara, odnosno nije prilagođen način prezentiranja sadržaja na nastavi. Ovisno o školskom predmetu, u učionici se mogu napraviti određene promjene kako bi boravak i rad učeniku s Aspergerovim sindromom bio što ugodniji.

Kod djece s Aspergerovim sindromom simptomi se manifestiraju na razne načine. Prije odlaska u školu, roditelji u većini slučajeva otkriju simptome koje njihovo dijete iskazuje te u skladu s time zatraže stručnu pomoć, uspostave dijagnozu te koristeći razne strategije pomažu djeci da se nose sa poteškoćama koje ih očekuju u svakodnevnom životu. Međutim, do problema dolazi kada djeca s Aspergerovim sindromom krenu u školu. Tada provode većinu svog vremena izvan obiteljskog doma, u školskom okruženju (Bujas-Petković i sur., 2010).

Kako tvrde Betts i Gerber-Eckard (2007), ovakva promjena okruženja može izazvati osjećaj anksioznosti, a školsko okruženje za njih često može biti dezorijentirajuće i zbunjujuće. Takvi učenici, za razliku od ostale djece, ne upijaju školska pravila jednakom brzinom i lakoćom, stoga im treba posebna podrška od školskog osoblja tijekom cijelog dana kako bi im se omogućilo lakše funkcioniranje i učenje u novom okruženju.

Znatna razlika učenika s Aspergerovim sindromom i ostalih učenika je u načinu na koji promatraju i doživljavaju okolinu, stoga ih se često smatra čudnima i neobičnima. Također, vrlo su otvoreni u pokazivanju svojih emocija. Kada su pod stresom nekontrolirano mašu rukama, pričaju sami sa sobom, viču ili plaču. Ono što ostalim učenicima nije problem, primjerice premještanje iz jedne učionice u drugu, nastavne aktivnosti ili pak okupljanja, može učenicima s Aspergerovim sindromom izazvati mnogo stresa (Betts i Gerber-Eckard, 2007).

Kao što navode Betts i Gerber-Eckard (2007), prije nego što učitelj počne poučavati dijete s Aspergerovim sindromom, izuzetno je važno da razumije jedinstvene, ali komplicirane karakteristike koje prate ovaj sindrom. Vrlo je važno da učitelj bude uzor ostalim učenicima u radu s učenikom s Aspergerovim sindromom jer će tada i ostali učenici oponašati učitelja i tako prihvatiti učenika s teškoćama.

U posljednje vrijeme broj učenika s poremećajima iz autističnog spektra, uključujući i Aspergerov sindrom, drastično je porastao. I mladi, ali i iskusni učitelji trebaju puno više informacija i pomoći kako bi mogli uspješno podučavati učenike s ovakvim poremećajima, no nažalost u stvarnosti je situacija drugačija. Česta je pojava da učitelj tek tijekom upisa djeteta u prvi razred čuje za određenu teškoću pa stoga ne može biti kompetentan za rad s takvim učenikom (Bujas-Petković i sur., 2010).

S obzirom na to da je škola društveno okruženje, a djeca s Aspergerovim sindromom u području socijalizacije imaju mnogo problema, podrazumijeva se da takva djeca u školu dolaze pod velikim stresom. Fizički se ne razlikuju od svojih prijatelja, ali informacije procesuiraju na posve različit način. Zbog toga što se prema razini inteligencije ne razlikuju od ostalih učenika, postoje odgajatelji koji smatraju kako poteškoće s kojima se susreću prilikom prelaska iz jedne učionice u drugu kroz hodnike prepune ostalih učenika nisu opravdane (Attwood, 2010).

Kako ističu Betts i Gerber-Eckard (2007), to nije točno, jer se simptomi ovog sindroma manifestiraju na različite načine od osobe do osobe.

Važno je da odgajatelji i učitelji upoznaju svoje učenike kako bi mogli odlučiti koje adekvatne mjere mogu poduzeti za što bolju pomoć i snalaženje u školskom okruženju. Promjene u rutini kod takvih učenika izazivaju mnoge poteškoće i dovode do osjećaja frustracije i anksioznosti (Attwood, 2010).

Još jedna karakteristika učenika s Aspergerovim sindromom je oštećen senzorni sustav. To znači da podražaje iz okruženja procesuiraju na drugačiji način od svojih vršnjaka (Bujas-Petković i sur., 2010).

S obzirom na to da je škola mjesto koje je prepuno podražaja, primjerice bučnih hodnika i učionica, kantina prepunih raznih mirisa, treba napraviti određene promjene kako bi se učenicima s ovim sindromom osigurao ugodniji boravak u ovakvom okruženju. Cilj školskog osoblja koje radi s učenicima s Aspergerovim sindromom trebao bi biti pružanje svakodnevne pomoći i podrške učenicima (Thompson, 2016).

Kako bi se škola učinila pristupačnim okruženjem za djecu s Aspergerovim sindromom, Betts i Gerber-Eckard (2007) izdvojili su nekoliko ključnih strategija i savjeta za odgajatelje/ učitelje:

1. Školsku klupu učenika s Aspergerovim sindromom potrebno je postaviti blizu vrata učionice.
2. Na kraju školskog sata učenicima je potrebno omogućiti dovoljno vremena da se organiziraju i pripreme svoje stvari za početak sljedećeg školskog sata.
3. Pri ulazu i izlazu učenika s Aspergerovim sindromom iz učionice potrebno je stajati kraj vrata učionice i, ako je potrebno, pružiti im pomoć.
4. Priopćiti ostalim učiteljima da pomognu učenicima s Aspergerovim sindromom pri ulasku i izlasku iz učionice.
5. Pojasniti ostalim učenicima da učenik s Aspergerovim sindromom treba pomoć i da se ne ustručavaju od pružanja iste.

Zadnji korak je vrlo bitan jer su mnogi učenici spremni pomoći onima kojima je ta pomoć potrebna, posebice u snalaženju u školskom okruženju. Školsko okruženje može biti vrlo uznemirujuće za učenika s Aspergerovim sindromom te će njemu biti

od velike koristi i pomoći ako zna da ima nekoga tko je tu za njega, a uz to je njegov vršnjak (Betts i Gerber-Eckard, 2007).

Od ovakve veze koristi imaju i učenik s Aspergerovim sindromom ali i njegovi kolege koji na ovaj zadatak ne trebaju gledati kao na „čuvanje djeteta“ već na nešto što je dobro i korisno. No, učitelji trebaju biti ti koji će odrediti učenika koji bi bio pomoćnik učeniku s Aspergerovim sindromom. Uz to, posebnu pažnju treba obratiti na učenika kojemu se pomaže te s njime popričati i pojasniti mu da to što mu je dodijeljen pomoćnik nije razlog za sram ili nelagodu već da će od toga imati koristi (Betts i Gerber-Eckard, 2007).

5.3. Razredne strategije za učenike s Aspergerovim sindromom

Strategije rada u razredu za učenike sa Aspergerovim sindromom prikazane su prema teškoćama s najvećom pojavnnošću. Prikazane smjernice navedene su u *Školskom priručniku–Poučavanje učenika s autizmom* (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2009), a odnose se na: teškoće govora, inzistiranje na jednosti, teškoće u socijalnoj interakciji, ograničeno područje interesa, slabu koncentraciju, slabe organizacijske sposobnosti, lošu motoričku koordinaciju, obrazovne teškoće, emocionalnu ranjivost te senzornu osjetljivost.

5.3.1. Aspergerov sindrom i teškoće govora

Djeca s Aspergerovim sindromom sklona su navođenju irelevantnih komentara ili prekidanju razgovora te raspravljanju o razgovoru drugih ljudi. Oni su u stanju provesti duže vrijeme razgovarajući o temi koja je njima zanimljiva, ali u razumijevanju tuđeg, složenog govora te praćenju uputa, djeca s Aspergerovim sindromom ne snalaze se najbolje i to za njih predstavlja poteškoću (Attwood, 2010).

Jedna od strategija koja bi učenicima mogla pomoći podrazumijeva poučavanje učenika da koristi primjerene i otvorene komentare na razgovor drugih, a preporuča se da se vještine razgovaranja poučavaju i razvijaju u manjim skupinama. Poznato je da djeca s Aspergerovim sindromom neprekidno razgovaraju o temi koja je njima zanimljiva, ali ne znači da drugi sudionici tog razgovora dijele to mišljenje (*Poučavanje učenika s autizmom*, 2009).

Prema školskom priručniku *Poučavanje učenika s autizmom* (2009) razredna strategija koja može pomoći djetetu pri razumijevanju uputa sastoji se od poticanja učenika na veće uključivanje u nastavu. Ako je učeniku nešto nejasno, ne smije se zatvoriti u sebe i ne pitati za pojašnjenje tog zadatka. Učenik se mora osjećati ugodno te mora moći zatražiti više vremena i dodatne upute ako mu je to potrebno, a učitelj mora svakodnevno provjeravati je li dijete razumjelo što se točno od njega očekuje. Sukladno tome, učitelj bi trebao ograničiti broj usmenih pitanja koja postavlja djetetu u skladu s njegovim sposobnostima. Također, trebao bi pronaći vrijeme i način kako da učenicima s Aspergerovim sindromom pojasni metafore i riječi koje se mogu interpretirati na više različitih načina.

Sve navedeno dovodi do toga da učitelji moraju biti pripremljeni i sposobni za ovakvu vrstu rada s učenicima s Aspergerovim sindromom te da su strpljivi i puni razumijevanja prema njima (Ivančić, 2010).

5.3.2. Aspergerov sindrom i inzistiranje na jednoličnosti

Djeca s Aspergerovim sindromom imaju problema sa prihvaćanjem promjena i novonastalih situacija. Kada dođe do određene promjene, dijete se može osjećati izrazito uznemireno i uplašeno. Važno je da učitelj učenika pripremi za promjene koje će se dogoditi u razredu. Učitelj će djetetu pričati o novonastalim promjenama, pokazati mu nove rasporede i slike te će na taj način učenik ostati smiren i lako će prihvatiti promjene. Izuzetno je važno da učitelj shvati kako pristupiti učeniku jer pristup prema svakom učeniku je drukčiji (*Poučavanje učenika s autizmom*, 2009).

5.3.3. Aspergerov sindrom i teškoće u socijalnoj interakciji

Prema Attwood (2010), učenik s Aspergerovim sindromom ne razumije pravila socijalne interakcije. Dijete vrlo često izbjegava igre s vršnjacima i veoma je naivno. Takva djeca ne shvaćaju neverbalne signale već ono što čuju doživljavaju doslovno. Također, ne shvaćaju što predstavlja osobni prostor osobe. Za vrijeme razgovora stoje preblizu osobi s kojom razgovaraju.

Učitelj treba učeniku dati do znanja što se točno smatra prihvatljivim te mu objasniti konkretna pravila ponašanja. Učitelj bi trebao pronaći način kojim će zainteresirati učenika za sudjelovanje i suradnju u vršnjačkim igrama. Uz mnogo strpljenja i truda učeniku treba približiti granice osobnog prostora kao i poticati kontroliranje vlastitog ponašanja (*Poučavanje učenika s autizmom*, 2009).

5.3.4. Aspergerov sindrom i ograničeno područje interesa

Učenici s Aspergerovim sindromom imaju često uske interese za određena područja. Međutim, kada se zainteresiraju za neko područje postanu pravi stručnjaci u tome. Ipak, svi učenici su različiti pa tako imaju i različita mišljenja i ne zanimaju ih iste teme. Zato je učenicima s Aspergerovim sindromom potrebno objasniti da ne raspravljaju uporno o temi ako to njihovog sugovornika ne zanima. Učenike je potrebno zainteresirati za aktivnosti koje voli ostatak razreda, ali pri tome se ne smiju zanemariti njihovi posebni i vlastiti interesi (*Poučavanje učenika s autizmom*, 2009).

5.3.5. Aspergerov sindrom i slaba koncentracija

Učenik s Aspergerovim sindromom često djeluje odsutno tijekom nastave. Teško mu se usredotočiti na ono što učitelj zahtijeva. Ako ne shvati što se od njega traži, dijete se može osjećati frustrirano (Attwood, 2010).

Učitelj je taj koji učeniku treba davati povratne informacije i često preusmjeravati pažnju na ono što je bitno. Isto tako, učeniku je potrebno razdvojiti zadatke na manje dijelove, a sadržaj domaćih zadaća treba smanjiti. Vrlo važno je omogućiti učeniku učenje putem umnih mapa, skica i crteža (*Poučavanje učenika s autizmom*, 2009).

5.3.6. Aspergerov sindrom i slabe organizacijske sposobnosti

Prema školskom priručniku *Poučavanje učenika s autizmom* (2009) postoji nekoliko strategija pomoću kojih učitelj može pomoći učeniku u organizaciji. Učitelj može napraviti rasporede aktivnosti, mogu koristiti planer te primjenjivati slikovne upute

prilikom objašnjavanja određenih sadržaja. Također, na kutije s školskim priborom, ormare i zidove mogu se postaviti slike što će učenicima olakšati snalaženje u prostoru.

5.3.7. Aspergerov sindrom i loša motorička koordinacija

Djeca s Aspergerovim sindromom najčešće imaju problema s koordinacijom i motorikom tijela. U školi se to najviše primjećuje na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture. Kao što je i ranije navedeno, takva djeca su motorički nespretna te zbog toga učitelji ne bi trebali poticati natjecateljske sportove među djecom. Umjesto natjecateljskih igara mogu se organizirati igre koje su više primjerene za učenike s Aspergerovim sindromom (*Poučavanje učenika s autizmom*, 2009).

5.3.8. Aspergerov sindrom i obrazovne teškoće

Učenici s Aspergerovim sindromom obično su prosječne do iznad prosječne inteligencije i imaju sposobnost pamćenja činjenica i informacija, ali ne i razumijevanja istih. S takvim učenicima trebalo bi učiti kroz različite aktivnosti kako bi im sadržaji uvijek bili zanimljivi. Učenici s Aspergerovim sindromom imaju problema s razumijevanjem pročitano g te rješavanjem apstraktnih zadataka. Kako bi se učenicima olakšalo da postignu što bolji obrazovni uspjeh potrebno je koristiti konkretne i precizne upute pri zadavanju zadataka. Sve zadatke poželjno je objašnjavati na primjerima uz vizualna pomagala (*Poučavanje učenika s autizmom*, 2009).

5.3.9. Aspergerov sindrom i emocionalna ranjivost

S obzirom da su djeca s Aspergerovim sindromom emocionalno osjetljivija od svojih vršnjaka, važno je da se osjećaju ugodno u školskom okruženju (Attwood, 2010).

Učitelji se svakodnevno suočavaju s pretjeranim reakcijama ili izljevima bijesa i moraju se znati postaviti u skladu sa situacijom. Zbog nespremnosti toleriranja vlastitih pogrešaka učenici se često osjećaju prestrašeno, anksiozno ili nedovoljno dobrima. Kako bi učitelj podigao učenikovo samopouzdanje potrebno ga je pohvaliti kada u nečemu uspije i svakodnevno ga ohrabrivati (*Poučavanje učenika s autizmom*, 2009).

5.3.10. Aspergerov sindrom i senzorna osjetljivost

Prema školskom priručniku *Poučavanje učenika s autizmom* (2009) osobe s Aspergerovim sindromom najčešće su osjetljive na zvukove i dodire, ali isto tako i na okus, intenzitet svjetla, boje i mirise. Mogu čuti zvukove koji su pretihi za druge ljude, a s druge strane boje se iznenadnih zvukova. Za takvu djecu sunčeva svjetlost može biti zasljepljujuća, određene boje mogu im stvarati nelagodu.

U školskom okruženju i na nastavi treba imati na umu da određena frekvencija podražaja koja je drugim ljudima prihvatljiva ne mora biti prihvatljiva i djeci s Aspergerovim sindromom. Njima taj podražaj može biti prejak ili preslab. Svaki učitelj koji u razredu ima učenika s navedenom teškoćom trebao bi izbjegavati buku onoliko koliko je to moguće tijekom nastave (*Poučavanje učenika s autizmom*, 2009).

6. INDIVIDUALIZIRANI ODGOJNO-OBRAZOVNI PROGRAM (IOOP)

Školovanje učenika s teškoćama u razvoju u većini se slučajeva provodi u redovitom školskom sustavu uz odgovarajuću potporu. Zbog heterogenosti razrednih odjela učitelji pred sobom imaju veliku odgovornost. Potrebno je sadržaje prilagoditi različitim skupinama učenika, a uz to potrebno je izraditi i individualizirani odgojno-obrazovni program za svakog učenika s određenom teškoćom (Krampač-Grljušić, 2017).

Prema Krampač-Grljušić (2017) individualizirani odgojno-obrazovni program je pisani dokument škole, ovjeren od odgovornih osoba. To je plan aktivnosti, plan

osmišljenog napredovanja učenika u skladu sa planiranim odgojno-obrazovnim ciljevima, zadacima programa i koracima ostvarivanja kroz školsku godinu.

Smisao procesa i izrade dokumenta je u dobroj organizaciji i integraciji cjelovitog odgojno-obrazovnog pristupa usmjerenog na maksimalna postignuća i napredak učenika. Svrhovita procjena preduvjet je izrade kvalitetnog odgojno-obrazovnog programa. Individualizirani odgojno-obrazovni program treba promatrati kao mjeru izvodljivosti za učitelje i školu. Pravo na ostvarenje individualiziranog odgojno-obrazovnog programa imaju učenici s teškoćama u učenju i radnom funkcioniranju, odnosno učenici s teškoćama u savladavanju nastavnog sadržaja (Krampač-Grljušić, 2017).

IOOP se iz nastavnih predmeta za razrednu nastavu izrađuje za svakog učenika koji ima rješenje o primjerenom programu obrazovanja. Prilagodba po kojoj učenik polazi nastavu može biti iz svih nastavnih predmeta ili u pojedinim nastavnim predmetima (Ivančić, 2010).

6.1. Izrada individualiziranog odgojno-obrazovnog programa

IOOP izrađuje učitelj osposobljen za rad s učenicima s teškoćama u suradnji sa stručnim suradnicima škole. Učitelji smatraju kako nisu dovoljno stručni i educirani za izradu IOOP-a. Isto tako ni suradnik edukacijske rehabilitacije nije stručan za sve nastavne predmete za koje je potrebno izraditi IOOP (Krampač-Grljušić, 2017).

Razdoblje za koje se izrađuje IOOP nije propisano zakonom i pravilnicima. Za one učenike koji pohađaju redoviti program uz individualizirane postupke preporučuje se da se IOOP izradi za cijelu nastavnu godinu. Godišnji plan i program rada, koji učitelj izrađuje za cijeli razred, ujedno je Godišnji plan i program za tu skupinu učenika, ali uz njega potrebno je izraditi i godišnji IOOP. IOOP mora biti oblikovan na početku svake školske godine na temelju inicijalne procjene učenika. Učitelji su ga dužni dati roditelju učenika tijekom prve polovice prvog polugodišta (Krampač-Grljušić, 2017).

Krampač-Grljušić (2017) ističe da iako su učitelji stručnjaci za poučavanje nastavnog predmeta, pri izradi IOOP-a potrebna im je pomoć stručnih suradnika škole jer oni

imaju više znanja o učenikovoju teškoći te obitelji iz koje učenik dolazi. U praksi učitelji često ne dobivaju potrebnu potporu. Razlozi tome su mnogobrojni: škola nema dovoljno stručnih suradnika, mišljenja da učitelji trebaju i mogu sami izraditi IOOP, nedostatak vremena. Prilikom izrade IOOP-a trebaju sudjelovati svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa koji su zaduženi za njegovu provedbu.

6.2. Inicijalna procjena

Inicijalna procjena provodi se na početku školske godine i vrednuje se opisno s obzirom na uspješnost "jake strane" i teškoće učenika (ono što još nije svladao). Pri tome je značajno utvrđivanje sposobnosti, razine stečenih znanja, potreba i interesa učenika na područjima značajnim za izradu prilagođenog programa. Inicijalna procjena obuhvaća: utvrđivanje sposobnosti, vještina i razine znanja, određivanje interesa i određivanje potreba učenika (Ivančić, 2010).

Utvrđivanje sposobnosti, vještina i razine znanja obuhvaća čitanje i pisanje, usmeno izražavanje, pamćenje, računanje i geometriju, prostornu i vremensku orijentaciju, rukovanje sredstvima za rad, radne navike i brigu o sebi te sposobnost primjene naučenog (Krampač-Grljušić, 2017).

Određivanje interesa u različitim aktivnostima odnosi se na aktivnosti koje učenik voli i želi raditi i biti uspješan u njima. Određivanje potreba podrazumijeva odgojne, obrazovne i socijalne potrebe, potrebu za potporom pomoćnika u nastavi i potrebu za dopunskom nastavom (Ivančić, 2010).

6.3. Određivanje nastavnih predmeta i sadržaja

Učeniku se trebaju prilagoditi načini prenošenja nastavnih sadržaja. Primjerice, učitelj može na ploči, radnom listiću ili prozirnici koristiti krupna slova, uz usmene upute dati i pismene upute, prije obrade novih riječi ili ključnih pojmova pojasniti ih ili spomenuti u već poznatom kontekstu, koristiti računalno na satu. Također, učitelj bi

trebao često primjenjivati praktične aktivnosti, izlagati sadržaje pomoću tablica, fotografija, grafikona, umnih mapa (Ivančić, 2010).

6.4. Razine usvajanja sadržaja

Razine usvajanja sadržaja podrazumijevaju opseg do kojeg će učenik sudjelovati u redovnom programu poštujući primjerenost zahtjeva. Ne snalaze se jednako uspješno svi učenici u uporabi standardnih izvora poučavanja i učenja. Iz tog razloga izvore učitelj treba prilagoditi radi postizanja učinkovitosti (Ivančić, 2010).

Učenicima koji imaju teškoće u razumijevanju i obradi pročitane potrebno je pružiti podršku različitim načinima prikaza slijeda glavnih događanja i različitim načinima obilježavanja i isticanja kao što su markiranje, podcrtavanje i označavanje. Za one učenike koji imaju teškoće u samostalnom izdvajanju bitnog u ponuđenim sadržajima učitelj treba izraditi sažetke kako bi im se olakšalo samostalno učenje. Sažetak treba biti prilagođen prema potrebi učenika po broju činjenica i stupnju njihove povezanosti, po perceptivnom predlošku i upotrijebljenomu govornom izrazu (Ivančić, 2010).

Ivančić (2010) ističe da semantička složenost građe može nepovoljno utjecati na razumijevanje sadržaja zato je potrebno semantički izraz pojednostaviti. Pojednostavljivanje govornog izraza obuhvaćaju kratke, jednostavne rečenice s dobro poznatim riječima koje učenici lako mogu vidno ili slušno razumjeti i memorirati. Također, važno je istaknuti značaj perceptivnog potkrjepljenja za razumijevanje sadržaja. Učenje putem dodira, opipavanja znatno će pomoći učenicima s oštećenjem vida. S druge strane, učenicima s teškoćama na planu mišljenja, jezika i čitanja bit će važno vidno predočavanje teorijske građe. Za učenike koji imaju teškoće usvajanja apstraktnih sadržaja, sadržaje treba konkretizirati i povezivati s primjerima iz svakodnevnog života.

6.5. Kratkoročni i dugoročni ciljevi i ishodi učenja

Kako navodi Krampač-Grljušić (2017) kurikulumski pristup učenju i poučavanju počinje s utvrđivanjem odgojno-obrazovnih ciljeva i odgojno-obrazovnih ishoda učenja. Ciljevi opisuju kakvu će korist učenik imati od učenja i širi su pojam od ishoda učenja. Ishodi učenja predstavljaju jasne iskaze o tome što se od učenika očekuje da zna, razumije ili da je sposoban pokazati i učiniti nakon završenog procesa učenja. Kako bi učitelj dobro postavio odgojno-obrazovne ciljeve i ishode učenja najvažnije je da uoči učenikove potrebe.

Ciljevi i ishodi trebaju biti jasni i precizni, a pri njihovom određivanju poželjno je koristiti aktivne glagole čija je radnja vidljiva ili čujna, a prema tome i mjerljiva. Neki od aktivnih ključnih glagola su: prepoznati, ponoviti, izdvojiti, definirati, imenovati, objasniti svojim riječima, pokazati, razlikovati, usporediti, izračunati, pokazati, povezati, crtati, skicirati, ocijeniti, procijeniti samog sebe i svoj rad (Krampač-Grljušić, 2017).

Prema Krampač-Grljušić (2017) u određivanju učenikova cilja učitelj treba:

- točno imenovati vještinu koju želi razvijati,
- odrediti na kojoj je trenutačno razini promatrana vještina,
- točno utvrditi do koje razine želi da se ta vještina razvije,
- odrediti razdoblje za postizanje cilja.

Ciljevi i ishodi trebali bi biti fleksibilni. Ako učitelj primijeti da učenik vrlo brzo svladava novu vještinu, ciljeve i ishode može promijeniti. Isto tako, ako učenik teško svladava novu vještinu, učitelj može produljiti razdoblje za postizanje cilja i ishoda. Ciljevi i ishodi postavljeni na takav način olakšavaju i postupak procjene učeničkih postignuća (Ivančić, 2010).

6.6. Izbor metoda, individualiziranih postupaka, sredstava i pomagala

Autorica Ivančić (2010) navodi da je važno na koji način učitelj prenosi i prezentira sadržaje, daje upute, postavlja zadatke te koja sredstva i oblike rada upotrebljava

tijekom nastave. Odabir strategija poučavanja izravno je povezan s određenom teškoćom i zbog toga ih je potrebno pomno odabirati. Pri odabiru strategija poučavanja važno je birati strategije kako bi kanal na kojem postoje teškoće bio što prohodniji, a postojeće sposobnosti dobro iskorištene te birati strategije poučavanja koje su usmjerene na one kanale prijama na kojima ne postoje ograničenja ili su najmanje zastupljena.

Prema Ivančić (2010) odabir učeniku primjerenih metoda i sredstava rada jest kreiranje za ona osjetilna i kognitivna područja na kojima učenik nema poteškoća. S druge strane, ako teškoće postoje tada ih treba prilagoditi tako da učeniku omoguće najlakše učenje. Kako bi učenik što bolje razumio govorni jezik, učitelj treba upotrebljavati jednostavne, kratke rečenice s poznatim riječima, kratko i precizno obrazlagati i davati upute te često provoditi provjere razumijevanja. Čitalačka aktivnost iznimno je važna u razumijevanju sadržaja čitanja jer je vještina čitanja jedna od bazičnih vještina u nastavi.

Prilagodbe vezane uz čitanje mogu se odnositi na prilagodbu tiska i vidnu organiziranost teksta, na primjereno uključivanje u čitanje, na doziranje čitalačkih cjelina te na uporabu pomoćnih sredstava u čitanju. Potrebno je koristiti uvećani tisak i lako čitljiv oblik slova te povećane prorede između rečenica i redaka teksta. Učenike je ponekad potrebno poticati na praćenje slijeda prstom ili im omogućiti podupirače za čitanje, obilježiti odlomke ili ključne cjeline (Ivančić, 2010).

6.7. Praćenje i ocjenjivanje postignuća učenika

Prema Ivančić (2010) praćenje učenika odnosi se na utvrđivanje njegovog realnog psihofizičkog stanja. Različite vrste teškoća zahtijevaju različite načine praćenja, provjeravanja, ispitivanja i ocjenjivanja uzimajući u obzir intelektualne mogućnosti i sposobnosti pojedinog učenika i moguće načine njegova komuniciranja. U praćenju učenika vodi se određena dokumentacija i evidencija o cijelom tijeku procesa. Uobičajeno je voditi dosje učenika, u sklopu kojega se, uz ostale evidencije, vode i bilješke te upisuju izvješća o zapažanju učenika tijekom rada.

Ivančić (2010) ističe da su praćenje, provjeravanje i ispitivanje dijelovi procesa kojima učitelj nastoji prikupiti mnoštvo elemenata o učeniku da bi se postiglo objektivno ocjenjivanje njegovih postignuća.

Ocjenjivanje učenika složen je postupak kojim se određuje razina učenikovih postignuća u savladavanju znanja, vještina i kompetencija tijekom njegova praćenja, provjeravanja, vrednovanja od strane učitelja ili drugih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu. Ocjenjivanje ne smije biti neugodno i opterećujuće za učenika. Učitelj treba uspostaviti ugodno ozračje koje će učenika osloboditi straha, u kojem će učenik biti potaknut da izrazi sve svoje znanje, vještine i sposobnosti, da se osjeća ugodno i da stekne pozitivnu sliku o sebi i svojim sposobnostima. Ocjenjivanje treba biti opisno i brojčano (od 1 do 5) u odnosu na razine znanja unutar pojedinog nastavnog predmeta (znanje prisjećanja, prepoznavanja, reprodukcije, operativnosti i kreativnosti) (Ivančić, 2010).

Finalna procjena treba se temeljiti na kontinuiranom praćenju napredovanja učenika. Vrednovanje i ocjenjivanje treba ispuniti svoju svrhu u odnosu na svakog učenika, njegovog učitelja i roditelja (Ivančić, 2010).

Prema Kudek Mirošević i Granić (2014) vrednovanje i ocjenjivanje treba se temeljiti na učenikovu razvoju i mora postojati razumijevanje za prepreke u učenju nastale zbog učenikovih poteškoća ili poremećaja. Također, učenici s teškoćama ne mogu biti ocijenjeni negativnom ocjenom. Ako se to dogodi, potrebno je provjeriti je li IOOP dovoljno prilagođen učenikovim sposobnostima, mogućnostima i potrebama.

6.8. Sadržaj individualiziranog odgojno-obrazovnog programa

Svrha napisanog individualiziranog odgojno-obrazovnog programa je usmjeravanje djelovanja edukatora i pružanje informacija o oblicima promjena, prilagodbi, strategijama i pomoći koja će se primijeniti u funkciji podupiranja učenika (Ivančić, 2010).

Prema školskom priručniku *Poučavanje učenika s autizmom* (2009) djelotvoran i kvalitetan IOOP sadrži:

- osobne podatke i podatke o obrazovanju,
- informacije o jakim stranama i potrebama učenika,
- dugoročne ciljeve te kratkoročne ciljeve i zadatke,
- prijelazni ciljevi i zadaci, uključujući stručne vještine,
- pomoćna sredstva i strategije koje će pridonijeti ostvarivanju ciljeva i zadataka,
- način procjene i vrednovanja napretka učenika,
- utvrđivanje obaveza koje se tiču provođenja specifičnih dijelova plana, s razinom podrške i izvršiteljem obaveze,
- proces revizije i evaluacije plana.

6.9. Primjereni programi odgoja i obrazovanja

Za određivanje primjerenog programa obrazovanja, potrebno je utvrditi psihofizičko stanje učenika. Prema Krampač-Grljušić (2017) utvrđivanje psihofizičkog stanja učenika obavlja se na temelju:

- razgovora s roditeljima,
- opisa suradnje s roditeljima,
- dostavljene dokumentacije učenika koji je bio obuhvaćen zdravstvenim, rehabilitacijskim ili drugi postupkom,
- neposrednog pregleda učenika,
- izvješća razrednog učitelja o odgojno-obrazovnim postignućima,
- mišljenja razrednika o redovitosti pohađanja nastave,
- postignuća i opisnoga praćenja po nastavnim predmetima,
- primjerenih metoda rada uz koje učenik postiže pozitivne rezultate,
- specifičnih nastavnih sredstava koja su se koristila u radu,
- uočenih mogućnosti, sposobnosti i aktivnosti poduzetih da se učeniku pomogne u svladavanju nastavnih sadržaja,
- pojedinačnih mišljenja članova Stručnog povjerenstva škole ili stručnih suradnika škole.

Pravo na primjerene programe obrazovanja ima svaki učenik koji ima teškoće u svladavanju nastavnih sadržaja te vrstu i stupanj teškoća utvrđenu Orijetacijskom listom vrste teškoća (Krampač-Grljušić, 2017).

Kako navodi Krampač-Grljušić (2017), prema Orijetacijskoj listi vrsta teškoća razlikuje se nekoliko skupina teškoća:

- oštećenja vida,
- oštećenja sluha,
- oštećenja jezično- govorne glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju,
- oštećenja organa i organskih sustava,
- intelektualne teškoće,
- poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja,
- postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Potrebno je istaknuti da postojanje određene skupine ili vrste teškoće ne znači da će učenik biti kvalificiran kao učenik s teškoćama te da će ostvariti pravo na primjereni program obrazovanja. Učitelji se sve češće susreću s različitim potrebama i poteškoćama koje nisu predviđene Orijetacijskom listom vrsta teškoća. Kako bi zadovoljili potrebe učenika moraju imati rješenje o primjerenom programu obrazovanja učenika (Krampač-Grljušić, 2017).

Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 86/2012, 126/2012, 94/2013 i 152/2014), školovanje učenika s teškoćama u redovitom školskom sustavu može se provoditi prema sljedećim programima:

- redovitom programu uz individualizirane postupke,
- redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke,
- posebnom programu uz individualizirane postupke,
- posebnim programima za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke.

6.9.1. Redoviti program uz individualizirane postupke

Redoviti program uz individualizirane postupke obuhvaća učenike koji s obzirom na vrstu teškoće mogu svladavati redoviti nastavni plan i program bez sadržajnog ograničavanja, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci u radu (Krampač-Grljušić, 2017).

Kako navodi Krampač-Grljušić (2017) individualizirani postupci u radu odnose se na:

- samostalnost učenika,
- vrijeme rada,
- metode i oblike rada,
- provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika,
- praćenje i vrednovanje postignuća učenika,
- aktivnost učenika,
- tehnološka, didaktička i rehabilitacijska sredstva za rad,
- primjerene prostorne uvjete.

Redoviti program uz individualizirane postupke provodi se u redovitome razrednom odjelu škole, a provode ga učitelji. Ako su učeniku potrebni posebni uvjeti odgoja i obrazovanja tada se redoviti program uz individualizirane postupke provodi u posebnome razrednom odjelu škole. Individualizirani postupci mogu biti iz jednog, više ili svih nastavnih predmeta. Za svakog učenika trebaju biti razrađeni kao pisani dokument, a izrađuju ga učitelji u suradnji sa stručnim suradnicima škole (Krampač-Grljušić, 2017).

6.9.2. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke

Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke podrazumijeva redoviti program koji se sadržajno i metodički prilagođava učeniku (Krampač-Grljušić, 2017).

Program obuhvaća učenike koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu svladati nastavni plan i program bez sadržajnog ograničavanja te im je zbog specifičnosti u funkcioniranju potreban individualiziran pristup u radu i sadržajna prilagodba (Krampač-Grljušić, 2017).

Sadržajna prilagodba podrazumijeva individualiziranu prilagodbu u nastavnim sadržajima prema sposobnostima i sklonostima učenika te zahtijeva smanjivanje opsega nastavnih sadržaja.

Opseg nastavnih sadržaja može se umanjiti do najniže razine usvojenosti obrazovnih postignuća za razred u koji je učenik uključen (Krampač-Grljušić, 2017).

6.9.3. Posebni program uz individualizirane postupke

Posebni program uz individualizirane postupke podrazumijeva posebno strukturiran sadržaj nastavnih planova i programa izrađen prema sposobnostima i mogućnostima učenika. Navedeni program polaze učenici koji s obzirom na svoje funkcioniranje ne mogu svladati redoviti program uz individualizirane postupke ili redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke (Krampač-Grljušić, 2017).

Posebni program uz individualizirane postupke provodi se u posebnim razrednim odjelima škole iz svih predmeta, a provode ga učitelj i edukacijski rehabilitator. Ako učenik prema posebnom programu uz individualizirane postupke sluša samo pojedine nastavne predmete, ostale predmete učenik svladava prema redovitome programu uz individualizirane postupke ili redovitome programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke u redovitome razrednom odjelu (Krampač-Grljušić, 2017).

6.9.4. Posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke

Posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke podrazumijeva program koji se provodi u odgojno-obrazovnoj skupini kao obvezno osnovno obrazovanje.

Cilj programa je osposobiti učenika za najjednostavnije aktivnosti svakodnevnoga života i rada, a provodi se od 6. do 21. godine života (Krampač-Grljušić, 2017).

7. ULOGE I OBVEZE

Prema školskom priručniku *Poučavanje učenika s autizmom* (2009) veliku pozornost potrebno je posvetiti podupiranju učenika s poremećajem iz spektra autizma i njihovih obitelji. Prilikom planiranja individualiziranog odgojno-obrazovnog programa važnu ulogu imaju ravnatelji škola, razredni učitelji, stručni suradnici škole, roditelji.

Obveze ravnatelja uključuju određivanje osoblja, raspodjelu sredstava unutar škole te brigu za to da učitelji raspoložu informacijama koje su im potrebne za rad s učenicima s poremećajem iz spektra autizma (*Poučavanje učenika s autizmom*, 2009).

Učitelji su odgovorni za odgojno-obrazovne programe svih učenika u razredu, pa tako i za specijalizirani, individualizirani program za učenika s poremećajem iz spektra autizma. Također, učitelj je konstantno u dogovoru i suradnji sa stručnim suradnikom, odnosno edukacijskim rehabilitatorom (*Poučavanje učenika s autizmom*, 2009).

Prema školskom priručniku *Poučavanje učenika s autizmom* (2009) stručni suradnici, odnosno edukacijski rehabilitatori, učiteljima pružaju podršku za rad s učenicima s poremećajem iz spektra autizma. Edukacijski rehabilitatori posjeduju posebna stručna znanja u vezi s ponašanjem i razvojem socijalnih vještina kod učenika s poremećajem iz spektra autizma.

Roditelji i obitelj učenika imaju znanje i iskustva o tom učeniku i njegovoj teškoći što znatno doprinosi izradi djelatnog rada i programa u školi. Isto tako, roditelji pronalaze načine komuniciranja i kontroliranja učenika kod kuće, a ti se načini mogu iskoristiti u okviru škole (*Poučavanje učenika s autizmom*, 2009).

Prema Petričević (2012) načini suradnje stručnih suradnika, roditelja i učitelja su: informiranje i dogovaranje, poučavanje, savjetodavni rad i stručna pomoć roditeljima koja se pruža kroz savjetovališta za roditelje, individualni tretman, grupe roditelja i

tretman roditelj-dijete. Roditelji i stručnjaci moraju surađivati prema potrebama i u korist djeteta. Samo zajedničkim djelovanjem mogu poboljšati sustav podrške za djecu s poremećajima iz autističnog spektra.

7.1. ULOGA I KOMPETENCIJE EDUKACIJSKOG REHABILITATORA

Uloga edukacijskog rehabilitatora važna je za podizanje adaptivnog potencijala djece s teškoćama i za mijenjanje socijalne okoline u kojoj ta djeca žive. U skladu s prilagodbom programa, odnosno individualiziranim postupcima, izuzetno je važno pružanje adekvatne individualne podrške i dodatne stručne potpore edukacijskog rehabilitatora (Kudek Mirošević i Granić, 2014).

Zadaće i obveze edukacijskog rehabilitatora povezani su sa subjektima koji sudjeluju u odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, a to su: učitelji, roditelji te članovi stručnih službi u školi i izvan nje. Osim u timskom radu, edukacijski rehabilitator radi s učenicima koji imaju različite oblike teškoća u razvoju. Također, sudjeluje u praćenju, procjeni, dijagnostici i tretmanu učenika s teškoćama. Edukacijski rehabilitatori kod učenika procjenjuju usvojenost osnovnih higijenskih, kulturnih, radnih navika, razvijenost spoznajnih, senzoričkih i motoričkih sposobnosti, razvijenost grube i fine motorike, emocionalni i socijalni razvoj. Isto tako, profesionalno su angažirani u području edukacije i rehabilitacije psihomotornih, psihofizičkih i psihosocijalnih funkcija kod osoba (Kudek Mirošević i Granić, 2014).

Autorice Kudek Mirošević i Granić (2014) navode specifične kompetencije edukacijskih rehabilitatora koje se sastoje od znanja i vještina za:

- superviziju rada stručnjaka koji je završio preddiplomski studij edukacijske rehabilitacije,
- za profesionalnu suradnju i savjetovanje drugih stručnjaka i roditelja,
- promicanje prava djece s teškoćama i njihovih roditelja te osoba s invaliditetom u zajednici,
- suvremene pristupe invaliditetu u kontekstu ljudskih prava,
- razumijevanje edukacijsko-rehabilitacijskih procesa te funkcioniranje u različitim socijalnim kontekstima,
- sudjelovanje u kreiranju plana podrške u ranom razvoju, odgoju i obrazovanju, zapošljavanju i uključivanju u život socijalne zajednice.

Tijekom rada s učenicima edukacijski rehabilitator organizira individualni rad, rad u paru ili grupni rad radi ublažavanja i otklanjanja teškoća u učenju. On uvrđuje i didaktičko-metodičke postupke koji se odnose na odabir edukacijsko-rehabilitacijskih vježbi uz osobitosti učenika na pojedinim područjima njihova razvoja (Kudek Mirošević i Granić, 2014).

Kudek Mirošević i Granić (2014) navode niz edukacijsko-rehabilitacijskih vježbi koje edukacijski rehabilitator provodi s učenicima, a to su: vježbe grafomotorike, vježbe pažnje i koncentracije, vježbe pamćenja, vježbe bogaćenja rječnika, art terapija, vježbe za razvoj glasovne analize i sinteze, vježbe vizualne percepcije, taktilne percepcije, vježbe za usvajanje gramatičkih i pravopisnih pojmova, čitanja i pisanja, vježbe za razvoj matematičkog mišljenja, vježbe za samostalno učenje te za razvoj socijalnih vještina.

Kod provođenja edukacijsko-rehabilitacijskih vježbi za učenika s poremećajem iz spektra autizma, edukacijski rehabilitator provodi metode modifikacije ponašanja, glazboterapiju, likovnu terapiju, terapiju igrom, kineziterapiju, dnevnu životnu terapiju, vizualno-kognitivnu podršku u strukturiranju prostora, vremena i socijalnih odnosa te potpomognutu komunikaciju (Kudek Mirošević i Granić, 2014).

Edukacijski rehabilitator važan je u provođenju inkluzije jer je profesionalno angažiran u području edukacije i rehabilitacije svih funkcija učenika (Kudek Mirošević i Granić, 2014).

7.2. ULOGA I KOMPETENCIJE POMOĆNIKA U NASTAVI

Uloga pomoćnika u nastavi u razredu je izuzetno važna. Pomoćnik neposredno radi s učenikom na nastavi i pruža veliku pomoć učitelju tijekom nastavnog procesa. Cilj uvođenja pomoćnika u nastavu je učenikovo osamostaljivanje i ostvarivanje njegovog maksimalnog potencijala uz podršku pomoćnika, ali i učitelja (Igrić, 2015).

Pomoćnik u nastavi pruža učeniku pomoć u savladavanju gradiva i realizaciji odgojno-obrazovnih zahtjeva, ali i u socijalnim interakcijama radi bolje socijalizacije i aktivnog uključivanja među vršnjake (Kudek Mirošević i Granić, 2014).

Pomoćnik u nastavi treba biti temeljit u izvršavanju svojih obaveza. Potrebno je da održava profesionalni odnos s roditeljima i osigurava im pristup svim informacijama o učeniku, ali i osigurati upoznatost učitelja sa svim informacijama koje se daju roditeljima. Također, pomoćnik potiče i interakciju ostalih učenika u razredu s učenikom s teškoćama i zbog toga treba imati dobre odnose i s drugom djecom u razredu. Tako će se postići odgojno-obrazovna inkluzija učenika s teškoćama u razvoju (Kudek Mirošević i Granić, 2014).

7.3. ULOGA I KOMPETENCIJE UČITELJA

Kako navodi Igrić (2015) potpora učitelja u redovitim razredima izuzetno je važna za prihvaćenost učenika, njegov uspjeh i zadovoljstvo. Učitelji predstavljaju nositelje provedbe prilagodbi u skladu sa sposobnostima učenika, a najveću podršku pružaju im stručni suradnici.

Nastava se planira prema redovnom programu s postavljanjem različitih ciljeva za svakog učenika. Važno je da učitelj ne isključi iz nastave učenika koji ne može svladati gradivo, već mu treba prilagoditi ciljeve i pronaći načine kako da usvoji sadržaje. Da bi učitelj mogao raditi s učenikom s teškoćama u razvoju mora biti obaviješten o učenikovim mogućnostima i potrebama te mogućnostima postizanja rezultata (Igrić, 2015).

Prilikom razvoja odgojno-obrazovne inkluzije, uloge učitelja su se mijenjale. Prema Igrić (2015) uloge tradicionalnog učitelja bile su:

- planiranje poučavanja,
- planiranje fizičkog okruženja u učionici,
- upravljanje učenicima, materijalom i aktivnostima,
- održavanje discipline u razredu,
- prenošenje informacija o napretku učenika roditeljima i školskoj administraciji.

Uloge suvremenog učitelja su znatno drukčije od tradicionalnih. Suvremeni učitelj osigurava poticajno okruženje pri radu svih učenika u razredu. Također, procjenjuje potrebe učenika i ciljeve učenja, planira intervencije u poučavanju te koristi

raspoložive resurse. Koristi se različitim metodama poučavanja, upravlja razredom tako da ohrabruje učenike i potiče individualne strategije učenja. Učitelj treba surađivati s edukacijskim rehabilitatorom, psihologom, pedagogom, socijalnim radnikom i školskim liječnikom. Njihova suradnja treba rezultirati ostvarivanjem odgovarajućih postupaka, sredstava, metoda, uvjeta rada pomoću kojih će učenik naučiti svladavati teškoće i prilagođavati ih svojim specifičnostima (Igrić, 2015).

Igrić (2015) ističe da je za uspjeh učenika s teškoćama u razvoju važno da učitelj vjeruje u njegove mogućnosti i sposobnosti, potiče ga na rad, daje mu primjerene zadatke i vrednuje rezultate njegova rada i truda.

Bouillet (2010) navodi da su uspješni učitelji oni koji učenike usmjeruju prema samokonkoli vlastita učenja i ponašanja. Učitelj treba razvijati odnos prema učenju kao aktivnom i organiziranom procesu u kojem učenik rješava određene probleme. Isto tako, dobar učitelj će razviti otvoren odnos s učenicima te će pokazivati spremnost za pomoć u učenju.

Zrilić (2013) smatra da se sustavnim stručnim usavršavanjem učitelja osigurava potrebna razina kompetentnosti za rad s učenicima s teškoćama. Kompetentni učitelji prepoznaju učenikove posebnosti, izbor najprikladnijeg didaktičko-metodičkog pristupa, oblike rada te primjereno vrednuju uspješnost učenika s teškoćama. Učitelji u radu s učenicima s poremećajem iz spektra autizma, učenje trebaju usmjeriti na stjecanje temeljnih socijalnih i komunikacijskih vještina, da što češće omoguće učenje i uvježbavanje na konkretnim primjerima, gradivo izlažu u manjim dijelovima te zadaju kratke i jasne upute za rad.

7.4. ULOGA RODITELJA

Roditelje je važno uključiti u planiranje odgojno-obrazovnog procesa djeteta s poremećajem iz spektra autizma. Ako učitelj i ostali stručni suradnici škole redovito uključuju roditelje u određene aktivnosti i rasprave, roditelji će imati povjerenja u sve suradnike škole prilikom rada s njihovom djecom. Potrebno ih je slušati i odgovoriti na njihovu zabrinutost ako postoji te im konstantno pružati podršku (Greenspan, 2004).

Greenspan (2004) navodi nekoliko smjernica za roditelje kako bi pružili što veću podršku svojoj djeci:

- kad je dijete uzrujano, potrebno ga je nježno utješiti (roditelji bi trebali izbjegavati napetosti svojom pretjeranom napetošću ili uznemirenošću),
- pronaći prikladne razine interakcije (potrebno je ponuditi razinu i vrstu stimulacije na koju dijete najbolje reagira, poput zvuka, dodira, pokreta),
- aktivno uključivati dijete u odnos (primjerice, gledanjem, glasanjem ili nježnim dodirivanjem),
- potrebno je tumačiti i odgovarati na djetetove emocionalne signale (ako dijete želi bliskost potrebno je pružiti mu zagrljaj, potrebno je reagirati na onaj način koji odgovara djetetu u toj situaciji, a ne roditelju),
- poticati dijete da prijeđe na sljedeću razvojnu razinu (roditelji bi trebali pomoći djetetu da prijeđe na razinu igre pretvaranja, da se uživi u određenu ulogu).

U odgojno-obrazovnom procesu učenika s poremećajem iz spektra autizma ne smiju se izostaviti braća i sestre. Njima je također potrebno mnogo podrške i razumijevanja. Ponekad osjećaju nepravdu što se njima posvećuje manje vremena, mogu osjećati neugodnost zbog ponašanja brata ili sestre, a mogu se ponašati i previše zaštitnički prema bratu ili sestri (Greenspan, 2004).

Kako se druga djeca ne bi osjećala zapostavljenima, roditelji mogu provoditi problemske diskusije o njihovom bratu ili sestri s teškoćama. Potrebno im je dopustiti da pričaju kako se osjećaju u vezi brata ili sestre i samo slušanje djeci će pomoći da se osjećaju bolje. Isto tako, roditelji mogu dati djeci do znanja da je brinuti se i učiti brata ili sestru s teškoćama jedan obiteljski izazov u kojem svi sudjeluju. Ako se djeci dodijele uloge u pomaganju bratu ili sestri djeca će imati osjećaj uspješnosti. Također, roditelji se ne smiju bojati neprijateljskih osjećaja koje ostala djeca izražavaju prema bratu ili sestri. Takvi osjećaji su potpuno prirodni te je bolje da ih izražavaju roditeljima nego djetetu s teškoćama. Njihovi osjećaji često su pomiješani ovisno o raspoloženju, danu ili ponašanju brata ili sestre (Greenspan, 2004).

8. PROVOĐENJE ISTRAŽIVANJA

8.1. SLUČAJ IZ PRAKSE-PRAĆENJE UČENIKA S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA (ASPERGEROV SINDROM)

U svrhu pisanja ovog diplomskog rada, kao praktičan dio provedeno je praćenje učenika s poremećajem iz spektra autizma, odnosno praćenje dječaka s Aspergerovim sindromom. Suglasnost za praćenje dječaka u školi, tijekom nastave, dobivena je od roditelja, a zatim od ravnatelja osnovne škole te razredne učiteljice dječaka.

Ime i prezime dječaka ostat će anonimno, a kroz cijeli rad upotrebljavat će se nazivi dječak ili učenik. Sukladno tome poštovani su etički pristupi u skladu s *Etičkim kodeksom istraživanja s djecom*. Ispitivanje je provedeno tijekom dva tjedna u periodu od 18. veljače do 1. ožujka školske godine 2018./2019.

Dječak, u školskoj godini 2018./2019., sa svojih osam godina polazi prvi razred redovne osnovne škole u Petrinji. Učeniku je na početku školske godine dodijeljena pomoćnica u nastavi koja sjedi kraj njega u razredu. Dječak radi po redovitom programu uz individualizirane postupke. Potrebno mu je produljiti vrijeme rada koristeći što više konkretnih didaktičkih materijala te mu prilagoditi razinu učenja i poučavanja. Učenik ponekad koristi svoje neologizme, za riječ *bombon* govori *bonkas*.

Često govori u trećem licu jednine. Nema kontakt očima ili je taj kontakt vrlo kratak i površan. Odbija tjelesni kontakt i ne obraća mnogo pažnje na druge osobe. Ponekad djeluje kao da ne čuje ono što mu se govori. Ne igra se s drugom djecom te nema mašte u igri.

Ne obazire se na ocjenu koju dobije iz testa već samo na broj bodova, to mu je jako bitno. Vrlo često tijekom nastavnog sata pogleda na sat i govori pomoćnici koliko još ima do kraja sata. Pri kraju zadnjeg sata u danu uvijek odbrojava još tih pet minuta do zvona, ima pogled usmjeren prema prozoru jer zna da ga ispred škole čeka majka. Tijekom nastave dječak cijelo vrijeme iskazuje stereotipije-pokrete glavom lijevo-desno, pokrete prstiju prema ustima i puhanje u prste.

Učenik dva puta u tjednu sa svojom pomoćnicom odlazi kod edukacijskog rehabilitatora na rehabilitacijske postupke. Na tom rehabilitacijskom postupku edukacijski rehabilitator radi istovremeno sa četiri učenika uključujući i njihove pomoćnice. Kroz jedan školski sat vježbaju sadržaje iz hrvatskog jezika i matematike.

Iz hrvatskog jezika s učenicom se rade vježbe čitanja i razumijevanja teksta. Prilikom sata matematike edukacijski rehabilitator s učenicima radi na zadacima za razvoj matematičkog mišljenja. Na kraju sata slijede senzomotoričke vježbe. Prva vježba je da svaki prst ispruže prema van s drugom rukom i onda stisnu šaku i prste.

Druga vježba izvodi se tako da svaki prst ispruže van te govore što koji prst radi ili kuda ide. Kroz treći zadatak vježbaju zglobove, okreću obje ruke unutra i prema van. Četvrtom vježbom prate prst uz uvjet da ne okreću glavu već samo oči za njim. Prilikom izvedbe zadnje vježbe koriste obruč. Obruč podignu rukama iznad glave te moraju preokrenuti obruč i baciti ga na pod.

Učeniku je najteža vježba praćenje prsta. Nekoliko sekundi prati prst, ali ubrzo pogled stavlja na drugu stranu ili prati prst, ali okrene glavu za njim, a ne samo oči. Također, pošto nema dovoljno razvijenu motoriku, teško mu je preokrenuti obruč, ali i držati dugo ispružene ruke iznad glave. Pomoćnica govori kako se je u početku užasno bojao baciti obruč na pod. On bi obruč samo polako stavio na pod. Vrlo brzo mu popušta koncentracija te ne odradi vježbu do kraja.

Učenik daje zadovoljavajuće rezultate prilikom oba načina ispitivanja, i usmenog i pismenog. Učeniku je potrebno duže vrijeme za rješavanje zadataka. Sa svojom majkom posjećuje logopeda jednom tjedno zbog nepravilno artikuliranog govora. Određene glasove ne izgovara pravilno. Dječak se zna sam obući, no treba mu duže vremena.

Samostalan je u obavljanju osnovnih higijenskih potreba. Na početku školske godine prijatelji su išli s njim prati ruke prije užine, ali sada sam odlazi, bez pratnje. Još uvijek ne zna pravilno ispuhati nos, no na poticaj pomoćnice se trudi. Ne pokazuje znakove agresije, odnosno uspješno je socijalno integriran. Uvijek je veseo i nasmijan.

Za vrijeme velikog odmora u školi često sam sjedi u svojoj klupi i jede užinu. Nikada ne prilazi sam ostalim učenicima radi igre ili bilo kakve komunikacije. Najviše komunicira s pomoćnicom te ponekad i sam nešto poželi reći učiteljici. Učiteljica ga često uključuje u razgovor na satu, potiče ga da bude što bolji u radu, strpljiva je i pažljiva prilikom ispitivanja učenika.

Ostali učenici u razredu prihvatili su dječaka. Vrlo rado mu prilaze tijekom odmora i pomažu u svim situacijama i bez učiteljičinog poticaja. U razgovoru s učiteljicom saznaje se da je puno napredovao od početka školske godine. Naučio je pravila ponašanja u razredu, u početku je to bilo teško jer je bio jako glasan i ometao je i ostale učenike u nastavi. Još uvijek je ponekad glasan, ne zna šaptati pa prilikom rješavanja zadataka na satu matematike često zna reći rješenje naglas. Učiteljica izjavljuje da je potrebna bolja suradnja s majkom. Ističe kako je učenik iznimno pametno i bistro dijete. Unatoč svojoj poteškoći vrlo lijepo napreduje te vjeruje da će se taj napredak odraziti na daljnju učenikovu odgojno-obrazovnu inkluziju.

U nastavku ovoga rada slijedi prizor praćenja učenika na nastavi Hrvatskoga jezika, Matematike, Prirode i društva te Njemačkog jezika, kao i prizor učenikovih radova iz pojedinih nastavnih predmeta.

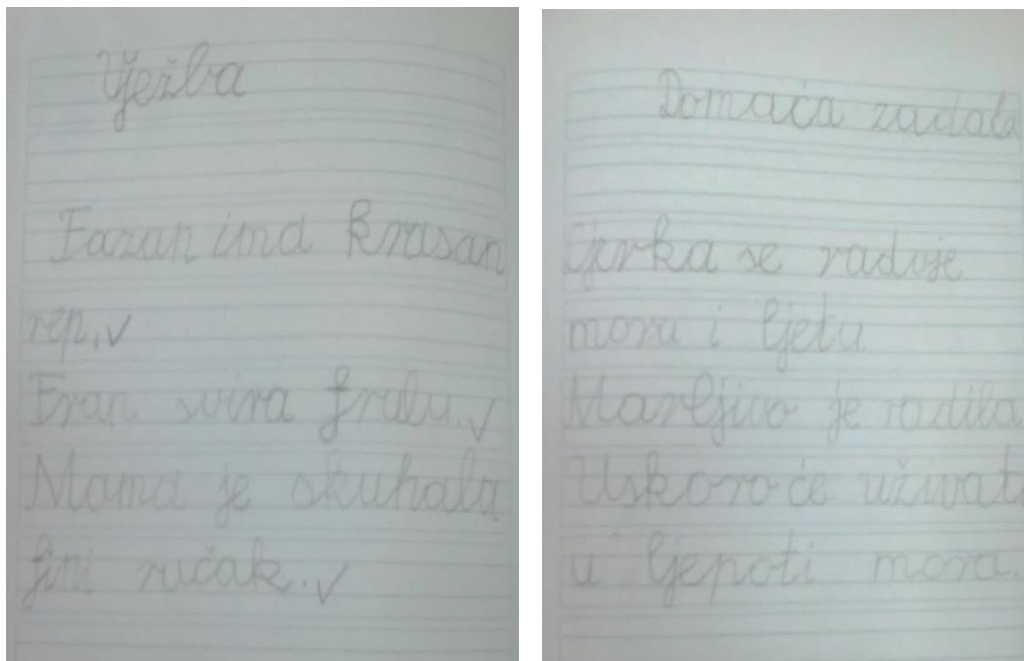
8.1.1. Hrvatski jezik

U nastavnom predmetu Hrvatski jezik dječak uredno piše odvojena slova tijekom vježbe, no malo teže povezuje rukopisna slova u riječi. Ne piše uvijek slova u crtovlju od crte do crte, no vrlo se trudi i uporan je. (Slika 1)

Pomoćnica ga potiče da ispravi svako slovo koje nije pravilno napisano. Pomoćnica govori da ponekad pokazuje odličan interes za nastavu, ali ponekad mu je koncentracija jako slaba.

Prilikom čitanja prati prstom tekst te čita vrlo sigurno, glasno i brzo. Neke riječi i glasove ne izgovara pravilno. Prilikom pisanja diktata, učenik napiše onoliko koliko može i stigne, uz stalnu pomoć pomoćnice.

Prepričava jednostavnim proširenim rečenicama te uz vodstvo povezuje sadržaje sa stvarnim životom. Razumije sve jednostavnije i kraće upute. Učeniku je potrebno pojednostaviti semantički izraz.



Slika 1: Dio učenikova rada iz Hrvatskoga jezika-primjeri vježbi pisanja rukopisnih slova

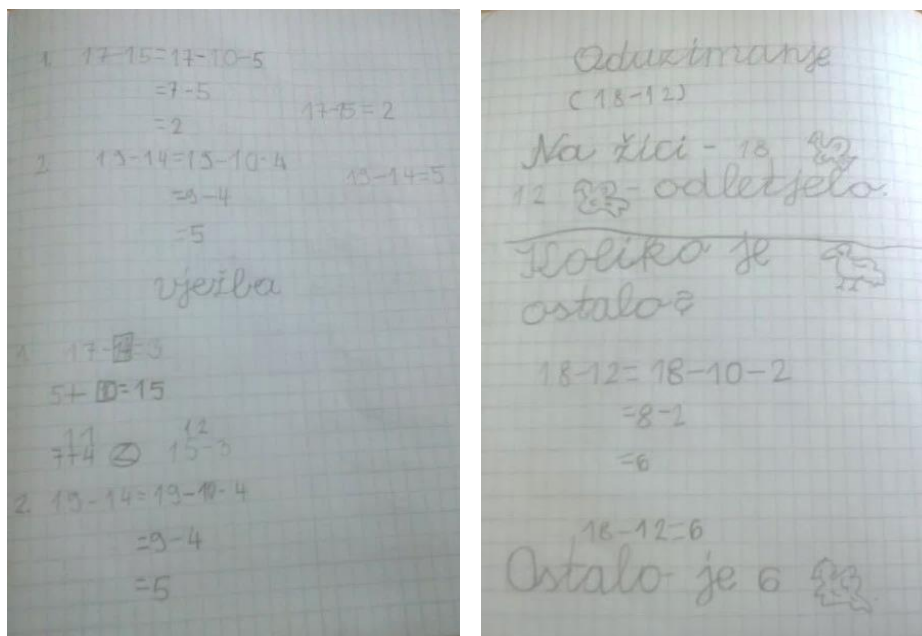
Kako navodi Ivančić (2010) govorni izraz, struktura rečenice i semantička složenost dovode do nerazumijevanja sadržaja kod učenika s teškoćama. Potrebno je upotrebljavati kratke, jednostavne rečenice koje učenici mogu lako vidno ili slušno razumjeti i memorirati. Također, učeniku je potrebno načiniti sažetak svake nastavne jedinice, odnosno obrađenog teksta. Na taj način učitelj će učeniku olakšati samostalan rad i učenje. Sažetak može biti tekst, shematski prikaz, kognitivna mapa, kombinacija teksta i slika. Sažetak je potrebno prilagoditi potrebama učenika, prema broju činjenica i stupnju njihove povezanosti, po perceptivnom predlošku i upotrijebljenom govornom izrazu.

8.1.2. Matematika

Učenik je usvojio zbrajanje i oduzimanje u skupu brojeva do 10. Naučio je imenovati članove u zbrajanju i oduzimanju. Često zbraja i oduzima uz konkretne koje uvijek nosi sa sobom u školu. Ponekad i napamet izračuna zadatak, ali navikao je provjeriti rješenje pomoću žetona. Teško mu je računati pomoću prstiju zbog slabo razvijene motorike. Prilikom rješavanja pojedinih zadataka mijenja znak plus i minus.

Kod zadataka riječima treba mu puno više vremena da riješi nego kod već postavljenih zadataka. Pri rješavanju problemskih zadataka učenik treba: prepoznati matematički vokabular, uočiti računsku radnju kodiranu u lingvističkom obliku, zapisati problem u obliku matematičke formule te riješiti računsku radnju. Također, učenik nema osjećaj za redoslijed u kvadratičima prilikom pisanja brojeva zadataka. Napiše prvi zadatak, ali drugi zadatak počinje pisati nekoliko kvadratića poslije, nije jedno ispod drugoga. (Slika 2) Uspješno rješava svaki zadatak koji treba riješiti uz pomoć brojevnice. Kad sve točno riješi jako je sretan, smije se i plješće rukama.

Prilikom odgovaranja pred pločom nije nervozan, opušten je i radostan jer voli prezentirati svoje odgovore pred cijelim razredom. Bilježnica je uredna i uspije prepisati s ploče ono što je prilagođeno za njega.



Slika 2: Dio učenikove bilježnice iz Matematike

Autori Morling i O'Connell (2018) navode niz strategija koje pomažu pri razumijevanju matematičkog jezika:

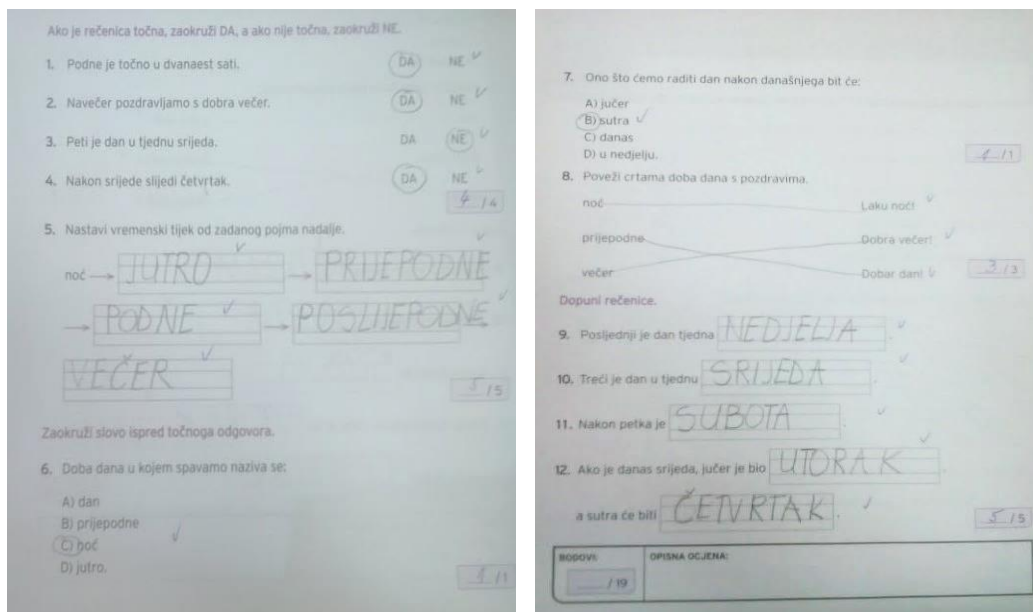
- upotreba konkretnih pomagala (kovanice, brojači),
- pojmovi, poput više ili veći, mogu se naučiti ako se koriste vizualne strategije i primjeri,
- dosljednost upotrijebljenog rječnika,
- učenike treba poticati da generaliziraju svoje vještine (jednom kad izbroje kockice, mogu izbrojiti isti broj slatkiša),
- upotreba vizualnih strategija za pomoć pri razumijevanju i bilježenju u matematičkim aktivnostima,
- upotreba stolnih uputa za informacije o broju,
- korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije za svladavanje poteškoća pri upotrebi olovke za pisanje,
- ponavljanje i korištenje praktičnih aktivnosti.

8.1.3. Priroda i društvo

Učenik je u potpunosti usvojio prošlo, sadašnje i buduće vrijeme. (Slika 3) Prilikom usmenog ispitivanja učenik sve točno odgovara. Učiteljica ga pohvaljuje i potiče da odgovara potpunim rečenicama.

Učenik uspješno rješava test uz malu pomoć pomoćnice. Ne govori mu točne odgovore već ga navodi da sam razmisli i zaključi o čemu se u zadatku radi. Lakše mu je kada čita zadatak naglas nego u sebi. Tada brže shvati što se od njega traži u zadatku. Prilikom rješavanja testa učiteljica učeniku produljuje vrijeme pisanja, što je njemu i potrebno.

Važno je omogućiti produljeno vrijeme za uvođenje novih pojmova, rješavanje i završavanje zadataka, čitanje i pismene radove, izradu projekta (Ivančić, 2010).



Slika 3: Primjer učenikova ispita iz Prirode i društva

Prema Letina (2013), prva skupina specifičnih kompetencija za nastavu Prirode i društva obuhvaća temeljna i opća znanja nekoliko supstratnih znanosti koje čine temelj nastavnog predmeta Priroda i društvo, a to su: biologija, kemija, fizika, geografija, povijest, sociologija, ekološki odgoj i obrazovanje, odgoj i obrazovanje za građanstvo te za ljudska prava.

Druga skupina kompetencija podrazumijeva kompetencije vezane za poučavanje nastavnog predmeta Priroda i društvo. To su kompetencije vezane uz primjenu znanja o teorijama poučavanja te kompetencije vezane za vrjednovanje i praćenje različitih kompetencija učenika čiji je razvoj moguće poticati u nastavi Prirode i društva (Letina, 2013).

Morling i O'Connell (2018) navode nekoliko strategija koje bi trebalo uzeti u obzir kada je riječ o učenicima s poremećajem iz spektra autizma, a to su:

- korištenje simbola, slika, pisanih riječi za pokazivanje zdravstvenih i sigurnosnih uputa,
- pisanje uputa u određenom redosljedu (kao popis),
- korištenje direktnih pitanja, zadaci za nadopunjavanje, pitanja s višestrukim odabirom,
- upotreba informacijsko-komunikacijske opreme,
- korištenje konkretnih materijala za ilustraciju sadržaja poučavanja,

- upotreba predložaka za podršku snimanja eksperimenata,
- pomoć odraslih kao podrška pri suradničkom radu.

8.1.4. Njemački jezik

Učenik je vrlo uspješan na nastavi Njemačkog jezika. Stalno je aktivan i sve domaće zadatke samostalno radi i točno rješava. Najviše voli igre koje učiteljica s učenicima provodi na početku i na kraju svakog sata. Igre ga razbude i dodatno motiviraju za nastavu koja slijedi. Često ispravlja učenike ako su nešto krivo izgovorili i svaku svoju pogrešno napisanu riječ sam primjećuje i ispravlja.

Na satu Njemačkog jezika uvijek sjedi s jednim od svojih prijatelja i uspješno surađuju, a pomoćnica sjedi iza njega.

Zbog mnogo slikovnih prikaza i različitih tipova zadataka učenik je motiviran i zainteresiran za daljnji rad. Učiteljica je jako zadovoljna napretkom učenika na nastavi. Govori da uvijek dolazi veseo i nasmijan na nastavu, ali da takvog raspoloženja i odlazi s nastave.

8.1.5. Individualizirani postupci za učenika s poremećajem iz spektra autizma

Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 86/2012, 126/2012, 94/2013 i 152/2014), 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, sredstva za rad i primjerene prostorne uvjete. Individualizirani postupci mogu biti iz jednog, više ili svih predmeta te za svakoga pojedinog učenika trebaju biti razrađeni kao pisani dokument, a izrađuju ga učitelji/nastavnici u suradnji sa stručnim suradnicima škole te su ga dužni dati na uvid roditelju/skrbniku. Redoviti program uz individualizirane postupke provodi se u redovitome razrednom odjelu škole.

Autorica Ivančić (2010) predlaže planiranje i provođenje podrške u sadržajima učenja kod učenika s teškoćama. Ne snalaze se svi učenici jednako uspješno u uporabi standardnih izvora učenja i poučavanja.

Iz tog razloga izvore treba prilagoditi radi postizanja učinkovitosti. Učenicima koji imaju teškoće u razumijevanju i obradi pročitanog sadržaja treba pružiti podršku različitim načinima prikaza, obilježavanja i isticanja bitnog. Za sve učenike koji imaju teškoće u samostalnom izdvajanju bitnog u ponuđenim sadržajima potrebno je načiniti sažetke. Također, potrebno je i pojednostaviti semantički izraz u skladu s mogućnostima razumijevanja učenika (Ivančić, 2010).

Važno je na koji se način učenicima prenose i prezentiraju sadržaji te koja se sredstva i oblici rada upotrebljavaju tijekom nastave. Učitelj bi u skladu s učenikovom teškoćom trebao prilagoditi govorni izraz, omogućiti uspješno čitanje, olakšati pismeno izražavanje, uključivati učenika u praktične radove te brinuti o primjerenosti sredstava i opreme u razredu. Bitno je planirati koliko će učenik biti opterećen tijekom provođenja aktivnosti, kako će ju provoditi i na koji način ga motivirati. Sukladno tome, potrebno je razmotriti količinu sadržaja, složenost i preglednost činjenica, pojmova i zadataka, trajanje rada, stupanj potrebne pomoći te potrebe vezane uz mjesto rada (Ivančić, 2010).

Poznato je da veliki utjecaj na uspješnost poučavanja i učenja ima emocionalno-socijalna klima u razredu. Učitelj svojim pozitivnim stavom prema učeniku s teškoćom djelovat će umirujuće i motivirajuće. Učenik će dobiti osjećaj veće sigurnosti i samopouzdanja prilikom rada na nastavi. Pozitivnim stavom učitelj će potaknuti ostale učenike na razumijevanje i prihvaćanje učenika s teškoćom. Takvim načinom rada stvoriti će se ugodno i prijateljsko ozračje u razredu (Ivančić, 2010).

U daljnjem tekstu prikazati će se koji su se individualizirani postupci primjenjivali u nastavi za učenika s poremećajem iz spektra autizma, a koji bi se postupci trebali primjenjivati u radu s učenikom. (Tablica 1)

Prema Ivančić (2010), učeniku s poremećajem iz spektra autizma potrebno je pojednostaviti sadržaj i upute koje su mu dane. Učiteljevo ispitivanje učenika sastoji se od poticajnih pitanja usmjerenog tipa. Učeniku je produljeno vrijeme rješavanja zadataka, posebice kod rješavanja problemskih zadataka iz matematike.

Nakon svakog obrađenog teksta u nastavi Hrvatskog jezika učitelj provjerava učenikovo razumijevanje toga sadržaja.

Ono što bi bilo dobro za učenika tijekom nastave je primjena zadataka s manje pisanja, kad god je to moguće. Umjesto prepisivanja s ploče, učeniku se mogu ponuditi umne mape ili razne sheme pomoću kojih će lakše i brže zapamtiti sadržaje. Također, nakon obrađenog sata poželjno je učeniku dati sažetak toga sata kako bi mogao ponoviti najbitnije pojmove. Iznimno je važno uključivati učenika u praktičan rad tijekom nastave. Praktičan rad je važan za sve učenike jer se njime sadržaji učenja povezuju s potrebama iz svakodnevnog života (Ivančić, 2010).

Zbog slabo razvijenih socijalnih kompetencija učenika je potrebno često uključivati u rad u skupinama gdje će zajedno sa svojim vršnjacima ostvarivati komunikaciju i suradnju. Isto tako, rad u paru s učenikom bez teškoća dobro će doći radi pružanja pomoći i usmjeravanja u rješavanju određenog zadatka (Ivančić, 2010).

Kako bi što bolje motivirao učenika s teškoćom za određene sadržaje u nastavi, učitelj može koristiti razne igračke i predmete. Također, učenicima mogu pomoći vizualni rasporedi koji osiguravaju strukturu. Upotreba vizualnog rasporeda smanjuje tjeskobu i razvija samostalnost kod učenika (Morling i O'Connell, 2018).

Korištenje digitalne tehnologije vrlo je korisno za učenike s poremećajem iz spektra autizma. Određeni softverski programi mogu pomoći u razumijevanju govora tijela i razvoju socijalnih vještina. Jedan od značajnijih programa za učenike s poremećajem iz spektra autizma je sustav komunikacije razmjennom slika (PECS). Učenici koji se koriste ovim programom uče se približiti drugoj osobi i na taj način uspostavljaju komunikaciju (Morling i O'Connell, 2018).

Morling i O'Connell (2018) ističu da metode socijalnih priča također pomažu djeci s poremećajem iz spektra autizma. Socijalne priče objašnjavaju socijalnu situaciju, vještinu ili koncept. Ovom metodom želi se djecu s poremećajem iz spektra autizma poučiti kako da upravljaju vlastitim ponašanjem. Socijalne priče trebaju usmjeravati učenika prema pozitivnom i primjerenom ponašanju. Programi s vizualnom okolinskom podrškom (TEACH) učenike poučavaju funkcionalnosti, odnosno uče one vještine koje su funkcionalne i potrebne za svakodnevni život, a usvajaju se kroz situacijsko učenje u prirodnom okruženju.

Tablica 1: Prikaz individualiziranih postupaka za učenika koji se primjenjuju u nastavi i postupaka koji bi se trebali primjenjivati u nastavi (prema Ivančić, 2010)

| INDIVIDUALIZIRANI POSTUPCI KOJI SE PRIMJENJUJU U NASTAVI (prema Ivančić, 2010) | INDIVIDUALIZIRANI POSTUPCI KOJI BI SE TREBALI PRIMJENJIVATI U NASTAVI (prema Ivančić, 2010) |
|---|--|
| - upotreba jednostavnih, kratkih rečenica i uputa | - primjena zadataka s manje pisanja (umne mape, sheme) |
| - čitanje kraćih tekstova | - sažetak predavanja |
| - poticajna pitanja usmjerenog tipa | - češća primjena praktičnog rada |
| - produljeno vrijeme rješavanja zadataka | - rad u skupinama, grupama |
| - provjera razumijevanja pročitano/odslušano sadržaja | - upotreba motivirajućih predmeta i igračaka |
| - smanjivanje količine novih pojmova i činjenica | - upotreba vizualnih rasporeda |
| - uporaba velikih natpisa, povećanih razmaka između riječi i redaka | - češća primjena digitalne tehnologije |
| - zadaci s jasnom strukturom i određenim redoslijedom obavljanja zadataka | - provođenje vježbe prostorne orijentacije |

Program za učenike s poremećajem iz spektra autizma treba biti primjeren njihovim sposobnostima po ciljevima, opsegu, dubini i funkcionalnosti sadržaja uz jasno predložene strategije poučavanja. Pri poučavanju važno je usmjeriti se na stjecanje praktičnih znanja i vještina te na situacijsko učenje (Ivančić, 2010).

8.1.6. Zapažanja o učeniku s poremećajem iz spektra autizma

Prilikom praćenja učenika uočena su specifična ponašanja učenika s poremećajem iz spektra autizma. Učenik gubi tijekom sata koncentraciju, često su prisutne stereotipije kao što su pokreti glavom lijevo-desno, pokreti prstiju prema ustima i puhanje u prste. Dok je koncentriran, na satu je aktivan, sluša učiteljicu, podiže ruku, ali često je nestrpljiv i ponekad kaže naglas odgovor iako ga učiteljica nije prozvala. Prilikom grupnog rada potrebno ga je poticati na zajednički rad s vršnjacima, bez obzira što učenici bez teškoća konstantno žele i pokušavaju učenika uključiti u zajednički rad.

Attwood (2010) ističe kako osoba s Aspergerovim sindromom nema posebnih tjelesnih obilježja, ali je ljudi vide drugačije zbog neobičnih obilježja socijalnog ponašanja i vještina razgovora. Učenika najčešće ne zanimaju aktivnosti koje rade ostali učenici u vrijeme velikog odmora. Za vrijeme školske užine učenik je često sam, mirno sjedi na svom mjestu i samo promatra svoje vršnjake.

Učenici s Aspergerovim sindromom često ne mogu razumjeti i interpretirati socijalne znakove, a većina ima i kognitivna oštećenja i to znatno utječe na razumijevanje komunikacije. Socijalne vještine kojima se želi poučavati učenike s poremećajem iz spektra autizma trebaju uključivati točne informacije koje se odnose na ono što ljudi rade i zašto to rade. Sukladno tome, Carol Gray, 1993. godine osmislila je jedan od programa koji pruža osnovne informacije o socijalnim vještinama, a to su socijalne priče. Socijalne priče objašnjavaju socijalnu situaciju, vještinu ili koncept, opisuju bitne dijelove i sugeriraju očekivane odgovore. Takve priče poučavaju učenike s poremećajem iz spektra autizma u čitanju emocija, omogućuju zamisliti što druga osoba osjeća, razmišlja i želi (Jakobović, 2013).

Tijekom praćenja učenika na nastavi Matematike primjećuje se da je vrlo aktivan, voli rješavati zadatke na ploči. Potrebna mu je mala pomoć pri rješavanju problemskih zadataka. U nastavi Hrvatskoga jezika, nakon svakog obrađenog teksta kod učenika je potrebno provjeriti razumijevanje pročitane sadržaja. Njemački jezik mu je najdraži predmet i s veseljem rješava sve zadatke koje učiteljica traži od njega. Mnoštvo slikovnih prikaza i ilustracija, zadaci povezivanja i nadopunjavanja te razne igre kod učenika stvaraju dodatnu zainteresiranost za rad.

9. ZAKLJUČAK

Odgoj i obrazovanje učenika s poremećajem iz spektra autizma trebaju biti usmjereni na usvajanje funkcionalnih vještina i kompetencija koje će im služiti u svakodnevnom životu. Potrebno je poticati bolju suradnju roditelja i učitelja jer upravo roditelji učiteljima pružaju važne informacije o onome što učenik zna i voli raditi kod kuće. Dobra praksa u poučavanju učenika s teškoćama ovisi o brojnim faktorima, ali suradnja odgojitelja, učitelja, roditelja te ostalih stručnih suradnika jedan je od najvažnijih faktora.

U nastavnome procesu važno je da se učitelj pri poučavanju učenika s teškoćom oslanja na individualizirani odgojno-obrazovni program te tako potiče posebne sposobnosti i interese tog učenika. Također, izuzetno je važno da učitelj svojim pozitivnim stavom potakne ostale učenike da prihvate učenika s teškoćom, da mu uvijek pomažu i usmjeravaju ga u radu. Takvim pristupom stvoriti će se ugodno i toplo razredno okruženje i za učenika s teškoćom i za sve ostale učenike u razredu.

Tijekom praćenja učenika u nastavnom procesu opažena su specifična ponašanja učenika s poremećajem iz spektra autizma. Učenik je od početka školske godine mnogo napredovao. Naučio je pravila ponašanja u školi i razredu te je razvio i socijalne kompetencije. Učenikov napredak u odgojno-obrazovnom procesu može se zahvaliti konstantnom radu i trudu učitelja i ostalih stručnih suradnika škole, individualnom pristupu, ali i inkluziji i integraciji s ostalom djecom.

Učenici s poremećajem iz spektra autizma također su isti kao i svi ostali učenici bez poteškoća. I oni se žele igrati, učiti i provoditi vrijeme sa svojim vršnjacima, ali potrebno ih je naučiti na koji način da uspostave komunikaciju s drugom djecom. Svaki učenik poseban je na svoj način, stoga je zadaća svakog učitelja individualno pristupiti svakome učeniku s teškoćom te im osigurati što veću pomoć i podršku tijekom odgojno-obrazovnog procesa.

LITERATURA

1. Agencija za odgoj i obrazovanje (2009). *Poučavanje učenika s autizmom*. Školski priručnik.
http://www.azoo.hr/images/izdanja/Poucavanje_ucenika_s_autizmom.pdf
(15.7.2019.)
2. Attwood, T. (2010). *Aspergerov sindrom, vodič za roditelje i stručnjake*. Zagreb: Naklada Slap.
3. Betts, S.W., Betts D.E., Gerber-Eckard, L.N (2007). *Asperger Syndrome in the Inclusive Classroom*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
4. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga
5. Brzoja, K. i Zrilić, S. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 141 – 153.
6. Bujas – Petković, Z., Frey Škrinjar, J. i sur. (2010). *Poremećaji autističnog spektra, značajke i edukacijsko – rehabilitacijska podrška*. Zagreb: Školska knjiga
7. Greenspan, S. I., Wieder, S. (2004). *Dijete s posebnim potrebama: poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*, Lekenik: Ostvarenje
8. Guberina-Abramović, D. (2008). *Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u razrede osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga
9. Igrić, Lj. i suradnici (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: škola po mjeri svakog djeteta je moguća*, Zagreb: Školska knjiga
10. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi - Procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka script
11. Jakobović, M. (2013). Socijalne priče u radu s učenicima s poremećajima iz autističnog spektra, *Autizam*, 1(33), 50-54
12. Jurčević Lozančić, A. i Kudek Mirošević, J. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17 – 29.
13. Kiš-Glavaš, L. (2001). Inkluzija/integracija učenika s posebnim potrebama i stavovi sudionika u procesu. *Glasilo Hrvatskog saveza udruga za osobe s mentalnom retardacijom*, 28(1/2), 40-44.
14. Krampač-Grljušić, A. (2017). *Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu: priručnik za učitelje razredne nastave*, Zagreb: Školska knjiga

15. Kudek Mirošević, J., Granić, M. (2014). *Uloga edukacijskog rehabilitatora-stručnog suradnika u inkluzivnoj školi*, Zagreb: Alfa
16. Letina, A. (2012). Kompetencije učitelja primarnog obrazovanja za djelotvornu organizaciju i izvođenje nastave prirode i društva. *Život i škola*, 29 (1/2013.), god. 59., str. 341. – 356.
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=179525 (25.7. 2019.)
17. Miles, S. (2000). Enabling Inclusive Education: Challenges and Dilemmas. *Enabling Education Network (EENET)*
http://www.eenet.org.uk/resources/docs/bonn_2.php (19.7. 2019.)
18. Morling E., O'Connell, C. (2018). *Autizam: podrška djeci i učenicima s poremećajem iz spektra autizma*, Zagreb: Educa
19. Nikolić, S. (2000). *Autistično dijete: Kako razumjeti dječji autizam*, Zagreb: Prosvjeta
20. Petričević, M., (2012). Pedagoški pristup djeci s autističnim poremećajima. *Autizam – časopis za autizam i razvojne poremećaje*, 32(1), 47 - 51.
21. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, Narodne novine, (NN 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 86/2012, 126/2012, 94/2013 i 152/2014)
22. Stančić, V. (1982). *Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju. Teorijski problemi i istraživanja – Izvještaj br. 1*. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
23. Šimleša, S. i Ljubešić, M. (2009). Aspergerov sindrom u dječjoj dobi. *Suvremena psihologija* 12 (2), 373-390.
24. Thompson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*, Zagreb: Educa
25. Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole - Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru

Izjava o samostalnoj izradi rada

I Z J A V A

Ja, dolje potpisana, Danijela Sigur, kandidatkinja za magistricu primarnog obrazovanja ovime izjavljujem da je ovaj Diplomski rad rezultat isključivo mojeg vlastitog rada te da se oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio Diplomskog rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz kojeg necitiranog rada, te da ikoji dio rada krši bilo čija autorska prava.

Studentica: _____