

Djeca s poremećajima iz autističnog spektra u školi

Borak, Monika

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:846079>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-18**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
Čakovec

Monika Borak
DJECA S POREMEĆAJIMA IZ AUTISTIČNOG SPEKTRA U
ŠKOLI
Diplomski rad

Čakovec, rujan, 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
Čakovec

Monika Borak

DJECA S POREMEĆAJIMA IZ AUTISTIČNOG SPEKTRA U
ŠKOLI

Diplomski rad

Mentor rada:

doc.dr.sc. Tea Pahić

Čakovec, rujan, 2021.

SADRŽAJ

SADRŽAJ	
Sažetak	
Summary	
1. UVOD	1
2. POREMEĆAJI IZ AUTISTIČNOG SPEKTRA	2
2.1. Autistični poremećaj	2
2.2. Aspergerov sindrom	4
2.3. Atipični autizam	6
2.4. Rettov sindrom	7
2.5. Drugi dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu	8
2.6. Poremećaj hiperaktivnosti povezan s mentalnom zaostalošću i stereotipnim kretnjama	9
3. UKLJUČIVANJE DJECE S POREMEĆAJIMA IZ AUTISTIČNOG SPEKTRA U REDOVNE ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE	10
3.1. Upis djece s poremećajima iz autističnog spektra u dječje vrtiće i osnovne škole	11
3.2. Rad s djecom s poremećajima iz autističnog spektra u dječjem vrtiću	12
4. DJECA S POREMEĆAJIMA IZ AUTISTIČNOG SPEKTRA U ŠKOLI	15
4.1. Uloga učitelja u prepoznavanju učenika s poremećajima iz autističnog spektra	15
4.2. Odgojno-obrazovni program rada učenika	16
4.3. Izrada individualiziranog odgojno-obrazovnog programa (IOOP-a)	17
4.4. Didaktičko-metodičke prilagodbe učeniku	19
4.4.1. Jezik	21
4.4.2. Kognicija	22
4.4.3. Motoričke sposobnosti	24
4.4.4. Socijalno ponašanje	25
4.4.5. Interesi i rutine	27

4.4.6. Osjetna osjetljivost	29
4.5. Rad pomoćnika u nastavi s učenikom s poremećajem iz autističnog spektra	30
4.6. Suradnja s roditeljima učenika	31
4.7. Suradnja s drugim učiteljima	32
4.8. Suradnja sa stručnim suradnicima škole	33
5. ISTRAŽIVANJA O UKLJUČIVANJU DJECE S POREMEĆAJIMA IZ AUTISTIČNOG SPEKTRA U ŠKOLU	35
5.1. Iskustva i stavovi učitelja prema inkluziji učenika s poremećajima iz autističnog spektra u redovite razredne odjele	35
5.2. Iskustva i stavovi pomoćnika u nastavi i stručnih suradnika škole prema inkluziji učenika s poremećajima iz autističnog spektra u redovite razredne odjele.....	40
5.3. Iskustva i stavovi roditelja prema inkluziji učenika s poremećajima iz autističnog spektra u redovite razredne odjele	45
5.4. Iskustva i stavovi učenika bez teškoća prema inkluziji učenika s poremećajima iz autističnog spektra u redovite razredne odjele	50
6. ZAKLJUČAK	55
LITERATURA	56
Izjava o izvornosti diplomskog rada	62

Sažetak

Djeca s poremećajima iz autističnog spektra u školi

Djeca s poremećajima iz autističnog spektra, koju obilježava specifično funkcioniranje na području komunikacije, socijalnih odnosa te interesa i ponašanja, u sklopu se inkluzivne prakse upisuju u redovne odgojno-obrazovne ustanove, gdje odgovornost za njihov napredak preuzimaju učitelji, koji surađuju s pomoćnicima u nastavi, drugim učiteljima, stručnim suradnicima škole, ali i s roditeljima učenika. U ovom se radu stoga govori o postupcima prilagodbe pristupa koje učitelji trebaju osigurati učenicima s autizmom kako bi oni mogli uspješno sudjelovati u nastavnom procesu i razvijati svoje sposobnosti, a predstavljaju se i novija istraživanja o praksi uključivanja ovih učenika u redovni školski sustav.

Spomenuta istraživanja donose brojne izazove s kojima se pri inkluziji učenika s autizmom nose učitelji, pomoćnici u nastavi, stručni suradnici i roditelji, a od kojih su neki nedostupnost dodatnog obrazovanja, manjak financijskih sredstava za nabavu učeniku potrebne opreme i pomagala te pojavljivanje konflikata uslijed nedovoljne međusobne komunikacije. Stavovi su ovih djelatnika i roditelja prema inkluziji djece s poremećajima iz autističnog spektra međutim uglavnom pozitivni, što su jako dobri rezultati budući da upravo stavovi određuju učinkovitost rada s djecom, a samim time i uspješnost inkluzije. Stavovi učenika bez teškoća pokazali su se pozitivnijima naspram tipičnih učenika nego prema učenicima s autizmom, no pravilnim informiranjem i poticanjem na interakciju s ovim učenicima njihovi se stavovi mogu promijeniti.

Da bi se, dakle, djeca s poremećajima iz autističnog spektra mogla potpuno uključiti u redovne škole, potrebno je da se učiteljima i ostalim stručnim djelatnicima omogući pristup svim resursima koje takva inkluzija zahtijeva te da se potiče stvaranje pozitivnih stavova svih aktera učenikova obrazovanja.

Ključne riječi: poremećaji iz autističnog spektra, učitelji, iskustva, stavovi, inkluzija

Summary

Children with autism spectrum disorders in school

Children with autism spectrum disorders, who are characterised by specific communication and social functioning, interests and behaviours, as part of an inclusive practice get enrolled in mainstream schools, where teachers, in collaboration with learning support assistants, other teachers, school specialists and students' parents, take responsibility for their progress. In this paper are therefore discussed approach adjustments teachers have to make sure that students with autism get so that they are able to successfully participate in the learning process and develop their abilities, but the recent research concerning inclusion of these students in the regular school system is also presented.

Said research report about numerous challenges regarding inclusion of children with autism the teachers, learning support assistants, school specialists and parents are faced with, some of them being unavailability of further training, lack of financial resources intended for the purchase of the equipment and tools that the student needs and conflict escalation caused by insufficient communication. The attitudes of before mentioned experts and parents towards the inclusion of children with autism spectrum disorders are mainly positive, which is very good because the attitudes determine the effectiveness of working with children, thereby determining inclusion success. Attitudes of students without disabilities were shown to be more positive towards typical students than towards students with autism, but giving proper information and encouraging the interaction with these students can change their attitudes.

For children with autism spectrum disorders to be able to be completely included in mainstream schools, it is necessary that teachers and other experts are granted access to all the resources that this type of inclusion requires and that the formation of positive attitudes of all of the student's education participants is encouraged.

Key words: autism spectrum disorders, teachers, experiences, attitudes, inclusion

1. UVOD

Poremećaji iz autističnog spektra skupina su poremećaja specifičnih po tome što pogađaju jedno, dva ili pak sva tri razvojna područja osoba koje ih imaju, a radi se o područjima socijalne interakcije, komunikacije te interesa i ponašanja, koja su kod tih pojedinaca stereotipna, ponavljajuća i ograničena. Djeca s poremećajima iz autističnog spektra danas upisuju i pohađaju redovne odgojno-obrazovne ustanove, čime se pred odgajatelje i učitelje postavlja odgovornost da im pruže kvalitetan odgoj i obrazovanje u skladu s njihovim sposobnostima i potrebama. U osnovnoj školi je, da bi se to moglo ostvariti, potrebna suradnja učitelja, pomoćnika u nastavi, stručnih suradnika škole i roditelja ovih učenika.

S obzirom na istraživanjima utvrđenu nedovoljnu zastupljenost kolegija i tečajeva o radu s djecom s poremećajima iz autističnog spektra u programima kojima se za rad osposobljavaju budući učitelji, potrebno je da se svi učitelji što bolje upoznaju s najvažnijim obilježjima ovih poremećaja te načinima na koje im mogu i trebaju pružiti odgovarajuću potporu tijekom obrazovnog procesa. Osim toga, izuzetno je korisno da saznaju što više o postojećoj situaciji u školama u čije su razrede uključeni učenici s ovim poremećajima, stoga je cilj ovog diplomskog rada pružanje informacija o svim postupcima koje učitelj treba poduzeti da bi omogućio učenicima s poremećajem iz autističnog spektra da ostvare svoje potencijale te pregled istraživačkih radova o dosadašnjoj praksi njihovog uključivanja u škole.

U radu se najprije objašnjavaju obilježja svakog od poremećaja koji pripadaju autističnom spektru, odnosno autističnog poremećaja, Aspergerova sindroma, atipičnog autizma, Rettova sindroma, drugog dezintegrativnog poremećaja u djetinjstvu te poremećaja hiperaktivnosti povezanog s mentalnom zaostalošću i stereotipnim kretnjama. U poglavlju koje slijedi govori se više o postupku upisa djece s ovim poremećajima u dječji vrtić i osnovnu školu te o radu koji s njima provode odgojitelji. Četvrto je poglavlje usmjereno na pojedine aspekte učiteljeva rada s ovim učenicima te na njegovu suradnju s ostalim stručnjacima u školi i roditeljima radi dobrobiti učenika. Posljednje, peto poglavlje predstavlja istraživački dio rada posvećen proučavanju rezultata novijih istraživanja koja ispituju iskustva i stavove učitelja, pomoćnika u nastavi i stručnih suradnika škole, roditelja i učenika bez teškoća o inkluziji učenika s poremećajima iz autističnog spektra u školu, odnosno u redovne razredne odjele.

2. POREMEĆAJI IZ AUTISTIČNOG SPEKTRA

Poremećaji iz autističnog spektra u desetoj su reviziji *Međunarodne klasifikacije bolesti* (2012) navedeni kao pervazivni razvojni poremećaji, a opisuju se kao skupina poremećaja koju obilježavaju abnormalnosti u međusobnim socijalnim odnosima i modelima komunikacije te ponavljane aktivnosti i ograničeni interesi. Termin pervazivni odnosno prožimajući razvojni poremećaji koristi se kako bi se istaknulo da se ti poremećaji ne pojavljuju u odrasloj dobi, nego su prisutni već u samom procesu razvoja (Davison i Neale, 2002).

Znanje o postojanju poremećaja iz autističnog spektra svoje početke dobiva u dvadesetom stoljeću i to opisom poremećaja danas poznatih pod nazivima autistični poremećaj i Aspergerov sindrom, koje su 1943. i 1944. godine donijeli austro-američki psihijatar Leo Kanner i austrijski pedijatar Hans Asperger (Remschmidt, 2009). Uslijedio je opis Rettova sindroma, nazvanog po austrijskom pedijatru i dječjem psihologu Andreasu Rettu, koji ga je opisao 1966. godine, dok je Theodor Heller drugi dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu opisao već 1908. godine (Remschmidt, 2009). Danas je ovo znanje šire te je trenutačno na snazi podjela pervazivnih razvojnih poremećaja na autistični poremećaj ili autizam u djetinjstvu, atipični autizam, Rettov sindrom, drugi dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu, poremećaj hiperaktivnosti povezan s mentalnom zaostalošću i stereotipnim kretanjama, Aspergerov sindrom, ostale pervazivne razvojne poremećaje te nespecificirane pervazivne razvojne poremećaje (*Međunarodna klasifikacija bolesti*, 2012).

2.1. Autistični poremećaj

Prema Bujas Petković i suradnicima (2010), autistični poremećaj odnosno autizam u djetinjstvu glavni je predstavnik poremećaja iz autističnog spektra. Predstavlja poremećaj koji na osobu utječe tako da abnormalno funkcionira u području uzajamnog socijalnog međuodnosa, komunikacije te da ima stereotipno, ponavljano i ograničeno ponašanje, pri čemu se oslabljeni razvoj može primijetiti već prije treće godine života, a osim toga osoba može imati i fobije, poremećaje spavanja i hranjenja, napadaje bijesa te biti (samo)agresivna (*Međunarodna klasifikacija bolesti*, 2012). Jedan je od njegovih najistaknutijih simptoma ekstremno zatvaranje od vanjskog svijeta, koje Remschmidt (2009) opisuje kao gotovo potpun izostanak povezanosti s roditeljima, prisutnost jake povezanosti sa stvarima te odsustvo kooperativne igre, sklapanja prijateljstava i mogućnosti uživljanja u osjećaje

drugih ljudi. Drugi važan simptom je osebnost govornog jezika, koja se očituje u eholaliji, odnosno djetetovom točnom ponavljanju onoga što govori druga osoba, zatim u pogrešnoj upotrebi zamjenica, što se odnosi na djetetovo obraćanje samom sebi u drugom odnosno trećem licu jednine ili vlastitim imenom, te u stvaranju neologizama i doslovnosti kod upotrebljavanja riječi (Davison i Neale, 2002). Prema Remschmidtu (2009), puno djece s autističnim poremećajem govori glasom bez melodičnosti, nepromjenjivom glasnoćom i isprekidanim ritmom govora te pogrešno naglašava riječi i dijelove rečenica, dok se kod čak polovice njih govor uopće ne razvije. Napokon, treći simptom je izuzetno jaka povezanost s poznatim rezultat koje je, kako kažu Davison i Neale (2002), velika uznemirenost pri bilo kakvoj promjeni u dnevnoj rutini, a važnost koju pridaju rutini vidljiva je u ritualnim i drugim ritmičkim kretnjama koje izvode. Potrebno je napomenuti i da djeca s autističnim poremećajem najčešće imaju smanjene intelektualne sposobnosti, no u području motorike, ističe Remschmidt (2009), nemaju poteškoća, osim ako nemaju neku drugu bolest. Imaju također specifične reakcije na osjetilne podražaje, tako da na pojedini podražaj iz okoline mogu biti ili previše osjetljivi odnosno hipersenzibilni ili pak premalo osjetljivi to jest hiposenzibilni (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2009).

Dijagnozu autističnog poremećaja stručnjaci postavljaju pomoću anamneze i izravnog promatranja djeteta te se služe standardiziranim intervjuima, koji se provode s roditeljima ili drugim osobama važnim za dijete, skalama za procjenu ponašanja i drugim razvijenim instrumentima, a pri dijagnozi je nužno da, zbog sličnosti koje postoje među njima, taj poremećaj razlikuju od Aspergerova sindroma, Rettova sindroma, poremećaja osjetljivosti i sniženih intelektualnih sposobnosti, shizofrenije te hospitalizma (Remschmidt, 2009). Pri razmatranju uzroka poremećaja, najprije su, kažu Bujas Petković i suradnici (2010), stvorene psihološke teorije, prema kojima autizam nastaje zbog hladnog odnosa roditelja, pogotovo majke, prema djetetu, no te su teorije danas odbačene, što potvrđuje i Berk (2015) navodeći da autizam ima genetske ili prenatalne uzroke čija je posljedica abnormalno funkcioniranje mozga. S obzirom na to da se radi o razvojnom poremećaju, Remschmidt (2009) tvrdi da terapijski postupci moraju biti prilagođeni razvojnom profilu pojedinca i biti usmjereni na područja u kojima je potrebna podrška, primjerice na poticanje govornog jezika, socijalnog ponašanja i praktičnih životnih aktivnosti. Zatim, pomoći može i terapija lijekovima kao što su stimulatori, neuroleptici i litij, a postoje i terapija prisilnog držanja, kod koje se dijete drži dok se ne opusti kako bi ga se priviklo na socijalnu interakciju, te potpomognuta komunikacija, u kojoj se dijete potiče na komunikaciju putem računala ili ploče sa slovima,

no njihova učinkovitost još nije znanstveno dokazana (Remschmidt, 2009). Autistični poremećaj ima i svoj tijek i prognozu. Prema Bujas Petković i suradnici (2010), oni uvelike ovise o razini intelektualnog funkcioniranja, razvoju govora i težini simptoma koje autistično dijete ima, tako da se primjerice kod nekih pojedinaca s višim intelektualnim funkcioniranjem u odrasloj dobi stanje stabilizira, dok je kod većine dijagnosticiranih, osobito onih sa smanjenim intelektualnim sposobnostima, prognoza loša.

2.2. Aspergerov sindrom

Međunarodna klasifikacija bolesti (2012) Aspergerov sindrom definira kao poremećaj koji je sličan autizmu s obzirom na nerazvijene sposobnosti socijalne interakcije te ograničene, ponavljajuće i stereotipne interese i aktivnosti, a od njega se razlikuje po tome što je osoba koja ga ima izrazito nespretna te u razvoju njezinog govora ili razumijevanja ne dolazi do općeg zastoja kao što je to slučaj kod autističnog poremećaja. Karakterizira ga i to što se simptomi javljaju tek od treće godine života (Remschmidt, 2009). Dakle, na socijalnom su planu djeca ponajprije usredotočena na sebe, sklona su samoći jer imaju manjak vještina potrebnih za igranje u društvu i jer žele imati potpunu kontrolu nad aktivnošću kojom se bave, teško im je uspostaviti kontakt očima i gledati ljudima u lice te su zbunjeni tuđim i imaju teškoća u izražavanju vlastitih emocija (Attwood, 2010). Osim toga, kažu Morling i O'Connell (2018), ona imaju poteškoće kod razumijevanja neverbalne komunikacije drugih ljudi, ali i njihovog tona glasa i nepisanih društvenih pravila. Kao što je spomenuto, sličnost s autističnim poremećajem vidljiva je također u uspostavljanju i održavanju rutina, a djeca s Aspergerovim sindromom osim su toga potpuno zaokupljena svojim posebnim interesima te skupljaju sve predmete ili informacije vezane za njih do kojih mogu doći (Attwood, 2010). Iako se govorni jezik razvija rano te dijete ima bogat rječnik, Remschmidt (2009) ističe da se u govoru ne prilagođava svojem slušatelju, a prisutni su i monotonost govora i doslovnost u razumijevanju jezika (Morling i O'Connell, 2018). Nadalje, Aspergerov sindrom ima poseban utjecaj na područje motorike. Naime, motorička koordinacija kod osoba s tim poremećajem je loša, što se odražava na grube i fine motoričke vještine pa su otežano precizno hvatanje i bacanje lopte, problemi s ravnotežom i nezgrapni pokreti pri hodanju odnosno trčanju samo neke od poteškoća s kojima se susreću (Attwood, 2010). Što se tiče kognicije, njihova je inteligencija prosječna ili iznadprosječna te raspolažu originalnim, logičnim i apstraktnim mišljenjem, no, kako kaže Remschmidt (2009), često imaju loš akademski uspjeh zbog izraženog poremećaja koncentracije. Kod njih je također prisutna svojevrsna izokrenutost

osjetljivosti na pojedine podražaje. Prema Attwoodu (2010), preosjetljivi su na zvukove i dodire, rjeđe i na boje, okuse, arome i jakost svjetla, dok na bol i temperaturu koje bi drugim ljudima bile neizdržive reagiraju vrlo slabo.

Kako pripada istoj skupini poremećaja, i Aspergerov se sindrom dijagnosticira slično autističnom poremećaju. Najprije je potrebno da roditelji odnosno nastavnici koji primijete simptome ovog sindroma kod djece ispune odgovarajući upitnik ili ljestvicu procjene, pri čemu se može raditi o Švedskoj ili o Australskoj ljestvici za Aspergerov sindrom, a zatim kliničar vrši dijagnostičku procjenu koristeći kriterije koji opisuju taj sindrom (Attwood, 2010). Dijagnozu često nije lako postaviti zbog podudarnosti koje sindrom ima s visokofunkcionirajućim autizmom, shizoidnim poremećajem ličnosti, Tourettovim sindromom, opsesivno-kompulzivnim poremećajem, neverbalnim poremećajem učenja, shizofrenijom i drugim poremećajima (Remschmidt, 2009). Uzroke pojavljivanja Aspergerova sindroma nalazimo u funkcioniranju određenih dijelova mozga. Preciznije, kaže Attwood (2010), postoji sve više podataka koji govore da se radi o nepotpunom razvoju čeonih i sljepoočnih režnjeva zbog kromosomskih nenormalnosti ili o njihovom ozljeđivanju tijekom trudnoće, porođaja odnosno prvih mjeseci života. Što se tiče terapije, postoji nekoliko osnovnih terapijskih intervencija usmjerenih na simptome Aspergerova sindroma – individualnim terapijskim postupcima kod pojedinca se potiče razvoj socijalnih odnosa, organizacija procesa mišljenja, sposobnost svladavanja svakodnevnih problema te procesi učenja koji mu omogućuju stvaranje vlastite životne perspektive, zatim ga se uvježbavanjem socijalnih vještina u grupi osposobljava za socijalne interakcije, daje mu se podrška pri osposobljavanju za rad i zapošljavanju s obzirom na njegove posebne interese, a primjenjuje se i tretman lijekovima, no on se ne smije upotrebljavati kao jedina sastavnica terapije (Mesibov, 1992; prema Remschmidt, 2009). Tijek i prognoza Aspergerova sindroma ipak su bolji od onih koji se odnose na autistični poremećaj. Prema Bujas Petković i suradnicima (2010), što je intelektualna razina kod djece viša, prognozirana mogućnost socijalne adaptacije je veća pa tako odrasli ljudi prosječne inteligencije s Aspergerovim sindromom samostalno žive i rade, međutim neki od njih, kojima sindrom nije nikad dijagnosticiran, u zreloj dobi dobiju simptome depresije, afektivne psihoze, neuroze ili shizofrenije ili pak kod njih nastupi epilepsija.

2.3. Atipični autizam

Atipični autizam, kao što mu i sam naziv kaže, poremećaj je vrlo sličan autizmu, ali se od njega razlikuje s obzirom na nekoliko obilježja. Prema *Međunarodnoj klasifikaciji bolesti* (2012), taj se pervazivni razvojni poremećaj kod djeteta ili javlja nakon treće godine života ili ono ima izražene poteškoće u jednom odnosno dvama područjima razvoja, dakle simptomi poremećaja mogu biti vidljivi u djetetovim specifičnim socijalnim odnosima, komunikaciji ili ponavljanom i stereotipnom ponašanju, ali nikako u sva tri područja, što je uvjet za dijagnozu autizma. Prema tome, atipični autizam može imati dva oblika. Prvi je oblik autizam s atipičnom dobi obolijevanja, čiji su simptomi identični onima prisutnima kod autističnog poremećaja, no dob pojavljivanja starija je od one karakteristične za autizam, dok je drugi oblik autizam s atipičnom simptomatikom, koji obilježava javljanje u dobi u kojoj se javlja i autistični poremećaj, ali s nepotpunim simptomima (Remschmidt, 2009). Kao što je već spomenuto, dijete s atipičnim autizmom ima simptome slične onima kod autističnog poremećaja, dakle stvara i održava rituale, izbjegava kontakt očima, ne govori ili upotrebljava jezik na nekomunikativan način, povlači se od ljudi i u svijet vlastite mašte, ravnodušno je ili ima provale ljutnje odnosno anksioznosti, kod njega je prisutna inhibicija te razvija neobičnosti u držanju i stereotipije (Bujas Petković i sur., 2010). Što se tiče razlike između ova dva poremećaja, ona je vidljiva u pogledu smanjenih intelektualnih sposobnosti. Prema Remschmidtu (2009), dok su one kod autizma samo jedan od njegovih simptoma, atipičnim autistima koji imaju teži poremećaj govora značajno snižena razina intelektualnog funkcioniranja dominira kliničkom slikom te joj se autistična obilježja samo priključuju.

Uzroci odnosno čimbenici koji, prema prevladavajućim stavovima, dovode do pojavljivanja atipičnog autizma kod djece su, kao i kod autističnog poremećaja, naslijeđena predispozicija za njegovo razvijanje, zatim moždana oštećenja i poremećaji moždane funkcije, osobitosti u prisutnosti pojedinih hormona i neuroprijenosnika u tijelu, poremećaji kognitivnih procesa, govorno-jezičnog i emocionalnog razvoja, a to može biti i međudjelovanje navedenih faktora (Remschmidt, 2009). S obzirom na sličnost ovog poremećaja s autizmom, gore opisani tretman za autistični poremećaj vrijedi i za atipični autizam. Njegov tijek i prognoza, tvrdi Remschmidt (2009), posebno ovise o tome koliko su razvijene intelektualne sposobnosti i govorni jezik, tako da će prognoza svakako biti bolja što je viša inteligencija i što osoba koja ima ovaj poremećaj više može koristiti govorni jezik u svrhu komunikacije.

2.4. Rettov sindrom

Poremećaj obilježen prethodnim naizgled normalnim razvojem kojemu slijedi potpun ili djelomičan prestanak govora i kretanja te usporavanje rasta glave, a koji se pojavljuje u dobi između sedmog i dvadeset i četvrtog mjeseca života nosi naziv Rettov sindrom (*Međunarodna klasifikacija bolesti*, 2012). Rettov sindrom pogađa samo djevojčice te one zastaju u razvoju grube i fine motorike, gube funkcije koje su do tada stekle, gube zanimanje za okolinu i slabo komuniciraju te se općenito smanjuju njihove intelektualne sposobnosti, a u drugoj godini života počinju izvoditi i stereotipne pokrete rukama i jezikom (Bujas Petković i sur., 2010). Srednje je djetinjstvo ove djece, ističe Remschmidt (2009), obilježeno razvojem ataksije trupa odnosno poprimanjem nesigurnog držanja tijela, zatim iskrivljavanjem kralježnice, javljanjem abnormalnih pokreta karakterističnih za Huntingtonovu bolest te apraksijom, poremećajem koji predstavlja gubitak mogućnosti izvođenja svrsishodnih pokreta. Djevojčice se tako postupno zatvaraju u vlastiti autistični svijet, a oko 80% njih razvije i epilepsiju (Bujas Petković i sur., 2010).

Današnja informiranost o značajkama Rettova sindroma odrazila se na njegovo dijagnosticiranje. Naime, budući da je danas poznata genska etiologija ovog poremećaja, on se može jasno razlikovati od autizma i ostalih pervazivnih razvojnih poremećaja te se njegova dijagnoza postavlja češće nego u prošlosti, a to se čini na osnovi kliničke slike i anamneze (Bujas Petković i sur., 2010). Ipak, kod diferencijalne dijagnostike mora se pripaziti da ga se ne zamijeni s nekoliko drugih poremećaja. To je prije svega autistični poremećaj, no razliku između njih prema Remschmidtu (2009) predstavlja činjenica da kod djece s autizmom pokreti šaka ne sličje pranju ruku te oni ne prolaze kroz tjelesne i intelektualne promjene karakteristične za oboljele od Rettova sindroma, a može se navesti i simptom samoozljeđivanja tipičan za autiste, koji se u slici Rettova poremećaja pojavljuje vrlo rijetko. Osim autističnog poremećaja, pri dijagnosticiranju pozornost treba obratiti i na razlikovanje Rettova sindroma od težih intelektualnih oštećenja i cerebralne paralize, s kojom se može zamijeniti u kasnijem stadiju bolesti (Bujas Petković i sur., 2010). Kao što je gore spomenuto, uzrok je ovog poremećaja genske prirode. Radi se o za muškarce obično smrtonosnoj mutaciji gena MECP2 na distalnom dijelu X-kromosoma te se, ako se u obzir uzme posve normalan početni razvoj djece, Rettov sindrom identificira kao progresivni poremećaj koji uzrokuju metabolički i nasljedni čimbenici (Remschmidt, 2009). U sklopu tretmana ovog sindroma može se provesti nekoliko postupaka kojima se nastoji utjecati na njegove simptome. Prema Bujas Petković i suradnicima (2010), lijekovi ne čine velik dio terapije jer se njima za sada

uspjelo kontrolirati samo epileptične napadaje, no korisnima su se pokazale hidroterapija, glazboterapija, podvodna masaža i fizikalna terapija, koja pomaže u prevenciji iskrivljenja kralježnice, kontraktura i deformacije malih ručnih zglobova te doprinosi poboljšanju motoričkih funkcija, a u pogledu sprječavanja epileptičnih napadaja, koji su povezani s poremećajem metabolizma ugljikohidrata, djelotvorna je i primjena ketogene dijeta. Tijek i prognoza Rettova sindroma nepovoljni su. Prema Bujas Petković i suradnicima (2010), poremećaj napreduje od prvog stadija, koji je obilježen početkom zastoja u razvoju i traje od par tjedana do nekoliko mjeseci, do pojave epileptičnih napadaja, teškoća pri disanju, stereotipnih pokreta, približavanja ruku ustima i plaženja jezika, gubitka do tada stečenih motoričkih i komunikacijskih vještina te smanjivanja intelektualnih sposobnosti tijekom nekoliko tjedana do jedne godine drugog stadija, dok nakon trećeg stadija, karakterističnog po određenim poboljšanjima na području komunikacije i daljnjem postupnom smanjivanju sposobnosti kretanja tijekom nekoliko do deset godina, slijedi zadnji, četvrti stadij, koji traje desetljećima te donosi i krajnji rezultat ovog teškog poremećaja, odnosno potpuno propadanje motoričkih i psihičkih funkcija te distalnu distorziju. Za sada se tijek Rettova sindroma ne može zaustaviti (Remschmidt, 2009).

2.5. Drugi dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu

Drugi dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu je, kako navodi *Međunarodna klasifikacija bolesti* (2012), pervazivni razvojni poremećaj karakteriziran potpuno normalnim početnim razvojem nakon kojega dijete trajno gubi prethodno stečene vještine na nekoliko razvojnih područja u razdoblju od nekoliko mjeseci. Ovaj poremećaj, koji se javlja između druge i četvrte godine njegove starosti, kod djeteta se manifestira javljanjem razdražljivosti, plašljivosti odnosno agresivnosti, zatim poremećajima percepcije i pamćenja, gubitkom kontrole nad crijevima i mjehurom, povlačenjem i prestankom snalaženja u socijalnim situacijama, pojavom stereotipnih kretnji te progresivnim smanjivanjem mogućnosti razumijevanja i izražavanja govornim jezikom (Remschmidt, 2009). Inteligencija, koja se prije normalno razvijala, također se gubi, no u neke djece se pojedine sposobnosti uspiju sačuvati (Bujas Petković i sur., 2010). Već u tako ranoj dobi, kaže Remschmidt (2009), dijete pokazuje predznake demencije, ali njegove crte lica ne o grubljuju unatoč često izraženoj demenciji pa su osobe koje imaju ovaj poremećaj poznate po takozvanom prinčevskom licu.

Dijagnoza drugog dezintegrativnog poremećaja u djetinjstvu postavlja se slično kao i dijagnoze prethodno opisanih poremećaja iz autističnog spektra, odnosno na temelju kliničkog tijeka i kliničke slike (Bujas Petković i sur., 2010). Pri dijagnosticiranju ovaj je poremećaj potrebno razlikovati od Rettova sindroma i autističnog poremećaja, budući da djeca koja imaju drugi dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu razviju pojedine autistične simptome kao što su eholalija te oštećenje socijalnih i komunikacijskih vještina, no autizam se može isključiti iz razmatranja kad se kod djeteta primijeti zastoj i postupni gubitak skoro svih do tada usvojenih vještina, koji se kod autističnog poremećaja ne javlja (Bujas Petković i sur., 2010; Remschmidt, 2009). Iako uzrok ovog poremećaja još nije poznat, postoje određene pretpostavke. Remschmidt (2009) navodi da bi se poremećaj mogao objasniti moždanim oštećenjem, što podupiru činjenice o prisutnosti čestih promjena EEG-a te epileptičnih napadaja kod polovice osoba koje ga imaju, a postoje i teorije o utjecaju nasljednih činitelja, prema kojima visoka temperatura može izazvati abnormalnu proizvodnju proteina kod pojedinaca koji su tome prirodno skloni. Prema tome, drugom dezintegrativnom poremećaju u djetinjstvu mogu prethoditi ospice, encefalitis, nespecifični organski moždani sindrom ili drugi nespecifični febriliteti (Bujas Petković i sur., 2010). S obzirom na nesigurnost u pogledu njegovih uzroka, tretman ovog poremećaja usmjeren je prije svega na njegove simptome. Prema Remschmidtu (2009), postupci koji se mogu primijeniti su terapija lijekovima odnosno neurolepticima u situacijama samoozljeđivanja ili ekstremno nasilnog ponašanja, zatim se može poticati komunikacija i društveno uključivanje kad proces demencije stane, što se čini bihevioralnom terapijom, a značajan dio u osiguravanju što lakšeg nošenja s poremećajem te sprječavanja daljnjih oštećenja kod osoba koje ga imaju predstavlja i detaljno informiranje svih njima važnih osoba o obilježjima i tijeku poremećaja. Kako se ovim tretmanom ipak ne može promijeniti prognozu, ona zbog progresivnog tijeka poremećaja ostaje loša te je nakon zaustavljanja njegova napredovanja među oboljelima manje od četvrtine sposobno govoriti, većina ostaje nijema ili upotrebljava određene riječi ne uspostavljajući njima komunikaciju, dok se u malom broju slučajeva bolest ne zaustavlja, a bolesnici u kasnijim stadijima katkad i ranije umiru zbog neuroloških ispada koji se tada javljaju (Remschmidt, 2009).

2.6. Poremećaj hiperaktivnosti povezan s mentalnom zaostalošću i stereotipnim kretnjama

Kolika je klasifikacijska valjanost poremećaja hiperaktivnosti povezanog s mentalnom zaostalošću i stereotipnim kretnjama, upitno je (Bujas Petković i sur., 2010). Ovaj je poremećaj loše definiran, no smatra se da ga imaju djeca čije su intelektualne sposobnosti

značajno smanjene odnosno čiji je kvocijent inteligencije manji od trideset i četiri, te kod koje se primjećuju stereotipni pokreti, a najznačajnijim simptomom smatra se hiperaktivnost (*Međunarodna klasifikacija bolesti*, 2012). Primjetna je razlika u razini aktivnosti između razdoblja djetinjstva i adolescencije. Naime, kako kaže *Međunarodna klasifikacija bolesti* (2012), dok je kod djece ona pretjerana, adolescenti s ovim poremećajem imaju smanjenu aktivnost, što nije karakteristično za pojedince s normalnim intelektualnim sposobnostima. S obzirom na relativno skromnu količinu informacija o poremećaju, ne zna se koliki je utjecaj niskog kvocijenta inteligencije odnosno organskog oštećenja mozga na ponašanje osobe koja ga ima (*Međunarodna klasifikacija bolesti*, 2012). Dijagnoza za poremećaj hiperaktivnosti povezan s mentalnom zaostalošću i stereotipnim kretnjama rijetko se postavlja, a sam je sindrom povezan s više posebnih ili općih kašnjenja u razvoju (Bujas Petković i sur., 2010; *Međunarodna klasifikacija bolesti*, 2012). Postoje i određena iskustva s upotrebom lijekova kao sredstava pokušaja djelovanja na ovaj poremećaj. Naime, primjena stimulativnih lijekova, koji na djecu s normalnim intelektualnim funkcioniranjem djeluju sasvim različito, ističe *Međunarodna klasifikacija bolesti* (2012), kod djece s ovim sindromom izazivaju disforiju, tako da ih je bolje izbjegavati.

3. UKLJUČIVANJE DJECE S POREMEĆAJIMA IZ AUTISTIČNOG SPEKTRA U REDOVNE ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE

U prošlosti, djeca s poremećajima iz autističnog spektra bila su usmjeravana na posebne odjele ustanova za djecu sa smanjenim intelektualnim sposobnostima jer se smatralo da ih nije moguće obrazovati (Bouillet, 2010). Danas se o poremećajima iz autističnog spektra zna više te je jasno da to nije točno. Dapače, došlo je do stvaranja svijesti o tome da i odvojeno obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju i njihovih tipičnih vršnjaka ima negativne posljedice za obje grupe jer se djecu s teškoćama ne priprema za život u društvu koje se ne sastoji od njima sličnih pojedinaca, a njihovi vršnjaci nemaju priliku naučiti cijeniti različitosti te razvijaju predrasude prema osobama s teškoćama (Zrilić, 2011). Naglasak je stoga na tome da se djeca s poremećajima iz autističnog spektra, kao djeca s teškoćama u razvoju, upisuju u redovne predškolske i školske ustanove, a pritom se svakako u obzir uzima stupanj teškoće koju pojedino dijete ima (Bouillet, 2010). Djeca se tako kroz primjenu odgovarajućih prilagodbi didaktičko-metodičkog pristupa integriraju u redovni dječji vrtić odnosno školu, što vodi prema inkluziji, koja predstavlja „aktivno uključivanje djece u sve komponente odgojno-obrazovnog procesa, pri čemu se djeca tretiraju kao aktivni subjekti, a

ne pasivni primatelji informacija u uvjetima koji su na raspolaganju“ (Bouillet, 2010, str. 39). Ipak, da bi ovo uključivanje donijelo povoljne rezultate u odgoju i obrazovanju djece s poremećajima iz autističnog spektra, potrebno je da se odgajatelji i učitelji kontinuirano dodatno obrazuju i osposobljavaju za rad s njima, a važno je i da ovoj djeci znaju omogućiti da se osjećaju sigurno, prihvaćeno i uspješno (Zrilić, 2011).

3.1. Upis djece s poremećajima iz autističnog spektra u dječje vrtiće i osnovne škole

Prvi je korak, dakle, pri uključivanju djece s poremećajima iz autističnog spektra u redovne odgojno-obrazovne ustanove njihov upis u iste, koji je određen u sklopu nekoliko zakonskih akata vezanih za predškolski te osnovnoškolski odgoj i obrazovanje. Tako ova djeca, zajedno s ostalom djecom s teškoćama u razvoju, ostvaruju prednost pri upisu u dječje vrtiće (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju NN 10/97 (NN 98/19)). Kako se autizam smatra jednom od težih teškoća, djeca s ovim poremećajima mogu se uključiti u odgojno-obrazovnu skupinu s redovitim programom ukoliko nema dovoljno polaznika dječjeg vrtića od kojih bi se formirala skupina s posebnim programom, pri čemu se u postupku svrstavanja djeteta u odgovarajuću skupinu uzimaju u obzir procjena stručnog povjerenstva, stručnih suradnika, ravnatelja predškolske ustanove i više medicinske sestre, ali i nalazi i rješenja drugih ustanova i vještaka (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe NN 63/08 (NN 90/10)). Djeci s poremećajima iz autističnog spektra treba dodatna podrška, što se odražava na dozvoljeni broj djece u pojedinoj skupini. U skupinu s redovitim programom može biti uključeno jedno dijete s autizmom te se ukupan broj djece u njoj tada smanjuje za četvero, dok se odgojno-obrazovnoj skupini s posebnim programom sastavljenoj od djece u starosti od jedne do dvije godine može priključiti najviše dvoje djece s autizmom, u skupine djece u dobi od dvije odnosno tri do pet odnosno sedam godina može ih biti uključeno troje, a u skupinu formiranu od šestogodišnjaka i sedmogodišnjaka može ih se uključiti četvero (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe NN 63/08 (NN 90/10)).

Kad nakon pohađanja dječjeg vrtića krenu u osnovnu školu, djeci s poremećajima iz autističnog spektra kao učenicima s teškoćama u razvoju treba se osigurati prilika za uspjeh kakvu imaju i ostali učenici. Iz tog razloga Stručno povjerenstvo škole zaduženo za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta pri upisu djeteta s autizmom u prvi razred osnovne škole daje svoj prijedlog Stručnom povjerenstvu Upravnog odjela, odnosno Gradskog ureda, koje na temelju danog mišljenja i cjelokupne zdravstvene, rehabilitacijske i druge djetetove

dokumentacije određuje njemu primjereni program osnovnog obrazovanja (Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava NN 67/14 (NN 63/20)). Pri utvrđivanju primjerenog programa Stručno povjerenstvo Upravnog odjela, odnosno Gradskog ureda, određuje i pedagoško-didaktičku prilagodbu koju učenik treba da bi se program mogao ostvariti, a nakon postupka njegova utvrđivanja Upravni odjel, odnosno Gradski ured donosi rješenje o određivanju primjerenog programa osnovnog obrazovanja za ovog učenika te ga dostavlja njegovom roditelju, školi u čijem je učenik upisnom području, najbližoj školi u kojoj se izvodi utvrđeni program i liječniku te škole (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju NN 24/15; Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava NN 67/14 (NN 63/20)). Provođenje postupka utvrđivanja primjerenog programa osnovnog obrazovanja nije ograničeno samo na vrijeme predviđeno za upis u prvi razred, već se može provesti i ukoliko se djetetova teškoća prepoznata tijekom obrazovanja (Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava NN 67/14 (NN 63/20)). Kad se, dakle, nakon određivanja potrebne programske podrške dijete s poremećajem iz autističnog spektra upiše u prvi razred, njegovo uključivanje u isti zahtijeva, kao što je to i sa odgojno-obrazovnim skupinama u dječjem vrtiću, prilagodbe s obzirom na ukupni broj učenika u razrednom odjelu. Naime, ukoliko se razrednom odjelu priključuje jedan učenik s autizmom, koji pripada skupini učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, tada se broj učenika u razredu smanjuje za dva učenika (Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja NN 63/08 (NN 90/10)).

3.2. Rad s djecom s poremećajima iz autističnog spektra u dječjem vrtiću

Da bi se u dječjem vrtiću djeci s poremećajima iz autističnog spektra pružili kvalitetni odgoj i obrazovanje, s njima radi više stručnjaka. Predškolske programe za njih tako osim odgajatelja provode stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila, koji surađuju sa stručnim timom, te se među stručne radnike koji rade s ovom djecom ubrajaju edukator-rehabilitator, logoped, ritmičar i muzikoterapeut, a to mogu biti i fizioterapeut i fonetičar (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe NN 63/08 (NN 90/10)). Da bi odgajatelj bio sposoban planirano razvijati sposobnosti djeteta s autizmom, mora ga upoznati, skupiti što više informacija od stručnog tima i djetetovih roditelja te biti svjestan da će, budući da nema

dvoje iste djece s poremećajem iz autističnog spektra pa svakome od njih treba pristupiti na drugačiji način, biti nužno da se kontinuirano obrazuje (Trnka i Skočić Mihić, 2012).

Postoji više postupaka koji su se pokazali korisnima u radu s ovom djecom. Prije svega, važno je da, imajući na umu njihovu nesklonost promjenama, odgajatelj uredi prostor u kojem će dijete boraviti tako da je pregledan te u njemu postoji red i struktura, sa zidovima u neutralnoj boji i kutijama sa igračkama označenima slikama koje služe kao simboli onoga što se u kutije sprema, a pri ostvarivanju vizija u pogledu organizacije prostora odgajatelj se može osloniti na pomoć domara (Trnka i Skočić Mihić, 2012). U početku njegova polaznja dječjeg vrtića odgajatelj se treba koncentrirati na izgrađivanje osnovnog odnosa s djetetom, a to može postići uspostavljanjem kontakta očima, naglašenim emocionalnim reakcijama na određene aktivnosti djeteta te upornošću u njegovom smirivanju kod nastupa nezadovoljstva i anksioznosti (Špelić i Košeto, 2012). U daljnjem radu s djetetom s poremećajem iz autističnog spektra pomaže korištenje vizualnih pomagala, primjerice djetetu se na zid kupaonice mogu postaviti slike koje prikazuju korake pranja ruku ili mu se u garderobi slikama može predočiti način obuvanja odnosno odijevanja budući da dijete mnogo lakše shvaća što se od njega očekuje ako mu je to vizualno predočeno te sliku može pogledati u bilo kojem trenutku kako bi se na to podsjetilo dok mu je to s izgovorenim uputom teže učiniti (Trnka i Skočić Mihić, 2012). Primjena vizualnih pomagala važna je i u pogledu ostvarivanja djetetovih dnevnih aktivnosti. U tu se svrhu koristi raspored u djetetu jasno vidljivim i dostupnim slikama od kojih svaka prikazuje određenu aktivnost te ono uklanja pojedinu sliku nakon obavljanja zadatka na koji se slika odnosi, a na kraju rasporeda može se nalaziti i slika koja predstavlja nagradu za sve što je dijete taj dan postiglo uzimajući pritom u obzir da je nagrada za svaki njemu teži zadatak na početku materijalna, poput omiljene igračke, zatim se kombinira materijalna i socijalna nagrada, da bi se nakon postupnog smanjivanja i ukidanja materijalne djetetu davala samo socijalna nagrada, odnosno pohvala (Trnka i Skočić Mihić, 2012). Individualni rad stručnih radnika s djetetom s autizmom također je važan za njegov razvoj. Edukacijski rehabilitator radi s djetetom na rješavanju složenih zadataka u više manjih dijelova te na taj način utječe na poboljšanje njegovih socijalnih, kognitivnih i motoričkih vještina, dok odgajatelj tu metodu može primjenjivati tako da primjerice djetetu zada izvođenje pojedinih igara po određenim koracima i pravilima kao što su to senzorno manipulativne igre, kojima se razvija fina motorika, a potom i simboličke funkcionalne igre, kojima dijete usvaja jezik tako da uočava upotrebu uvijek iste fraze za određeni postupak (Trnka i Skočić Mihić, 2012).

Za usvajanje jezika također je uputno da se pri učenju novih riječi koriste slike ili objekti iz djetetova okruženja koje određene riječi označuju, zatim tijekom učenja izražavanja rečenicama rečenicu najprije može izgovoriti odgajatelj da bi je dijete nakon njega ponovilo, dok odgovarati na pitanja dijete može naučiti tako da odgajatelj izgovori početak rečenice koja predstavlja odgovor, a ono je dovrši s nekoliko riječi (Špelić i Košeto, 2012). Jako je važno i poticanje razvoja socijalnih vještina kod djeteta. Iz tog je razloga potrebno da mu, kažu Trnka i Skočić Mihić (2012), odgajatelj osigura da što više vremena provede družeći se s drugom djecom te da sudjeluje u aktivnostima koje zahtijevaju izmjenu reda kao što su na primjer spuštanje niz tobogan ili gradnja strukture od kocaka kako bi dijete razvijalo toleranciju prema drugima. U usvajanju prihvatljivih oblika ponašanja od velike koristi može biti i primjena socijalnih priča, odnosno priča kojima se djetetu predstavlja određena situacija te mu se objašnjava što misle i osjećaju drugi ljudi u danoj situaciji, što bi ono trebalo u toj situaciji učiniti ili reći te zašto je prikazano poželjno ponašanje društveno prihvatljivo (Jančec i sur., 2016). Socijalne priče bolje utječu na razvijanje ciljanog ponašanja kod djeteta ukoliko se ono odmah nakon izloženosti socijalnoj priči uvede u aktivnost u kojoj se javlja potreba za upotrebom tog ponašanja, a na taj način se i podučavano ponašanje može lakše generalizirati (Jančec i sur., 2016). Da bi bile učinkovite, socijalne se priče moraju prilagoditi pojedinom djetetu s poremećajem iz autističnog spektra. Ono će ih pozornije i motiviranije primati ako se kreiraju u skladu s njegovim interesima i mogućnostima, odnosno ako su primjerice prikazane u obliku videozapisa, te ukoliko riječi koje se u njima koriste pripadaju rječniku kojim dijete raspolaže (Jančec i sur., 2016). Ovom je djetetu pristup u radu potrebno prilagoditi na još nekoliko područja. Budući da ga je lakše voditi kroz aktivnosti kad su mu zadovoljene osjetilne potrebe, Trnka i Skočić Mihić (2012) tvrde da odgajatelj djetetu s autizmom treba omogućiti da se mnogo kreće i izvodi puno dinamičkih vježbi kao što su skakanje, bacanje, provlačenje odnosno hodanje po spužvama u sklopu poligona prepreka i slično. Važno je da odgajatelj pozornost posveti i privikavanju ovog djeteta na konzumiranje obroka tijekom boravka u dječjem vrtiću. Naime, dijete s ovim poremećajem može biti izbirljivo u pogledu hrane koju želi jesti pa je jedan od načina da nauči pojesti obrok taj da najprije izvježba sjediti za stolom bez odgajateljeva ustrajanja da jede, zatim ga se uči da kaže da je gotovo kad želi ustati od stola, a nakon ovih početnih koraka slijedi ohrabrivanje djeteta da pojede količinu hrane koja se postupno povećava, što se, kao i uspješno usvajanje ponašanja u prethodnim koracima, nagrađuje pozitivnim potkrepljenjem (Trnka i Skočić Mihić, 2012).

Ključno je da u primjeni ovih pristupa u radu s djetetom s poremećajem iz autističnog spektra odgajatelj ima na umu da je nužno, prema Trnki i Skočić Mihić (2012), da dijete neprestano usmjerava i objašnjava mu što treba raditi, pri čemu treba biti strpljiv i dati mu dovoljno vremena da izvrši pojedini zadatak. Međutim, napori odgajatelja i ostalih stručnjaka ostaju nepotpuni bez suradnje s roditeljima djeteta. Odgajatelj stoga treba redovito održavati individualne razgovore na kojima ih informira o djetetovu napredovanju i radu koji se s njime provodi u dječjem vrtiću te im daje preporuke o primjerenom načinu rada kod kuće, pri čemu je iznimno važno da između odgajatelja i roditelja postoji otvoren i iskren odnos koji se temelji na međusobnom razumijevanju i poštovanju jer izostanak kvalitetne komunikacije predstavlja prepreku njihovom zajedničkom osmišljavanju novih rješenja koja bi mogla biti korisna za dijete (Trnka i Skočić Mihić, 2012).

4. DJECA S POREMEĆAJIMA IZ AUTISTIČNOG SPEKTRA U ŠKOLI

Kao što je to pravilo u dječjem vrtiću, tako i za redovnu osnovnu školu vrijedi da ako se želi da inkluzivno obrazovanje bude korisno za dijete s teškoćama u razvoju, potrebno mu je osigurati primjerene uvjete, odnosno u radu s njim koristiti specifične metode u sklopu individualiziranog pristupa, naravno uz pretpostavku da se usporedno može nesmetano izvoditi nastava za sve učenike (Bujas Petković i sur., 2010). Budući da su odgojno-obrazovne potrebe učenika s poremećajem iz autističnog spektra složene, nužno je da mu bude dostupna stručna podrška, stoga i učitelj mora biti na adekvatan način pripremljen za rad s njime, odnosno treba imati temeljno znanje o toj vrsti poteškoće te ga moći primijeniti u realizaciji nastavnog procesa u kojem sudjeluje učenik, zatim treba biti emotivno stabilan, motiviran za cjeloživotno obrazovanje, sposoban za podučavanje djeteta s ljubavlju, ali mora imati i razvijene socijalne vještine da bi mogao aktivno surađivati s roditeljima, stručnim suradnicima i ostalim specijaliziranim stručnjacima (Zrilić, 2011). Učeniku s autizmom, tvrde Bujas Petković i suradnici (2010), treba i potpora pomoćnika u nastavi, a okolina sastavljena od ostalih učenika u razredu i njihovih roditelja trebala bi također biti podržavajuća.

4.1. Uloga učitelja u prepoznavanju učenika s poremećajima iz autističnog spektra

Učitelj nema važnu ulogu samo u primjerenom podučavanju učenika s poremećajem iz autističnog spektra i u suradnji s ostalim sudionicima procesa djetetova obrazovanja, već i u prepoznavanju učenika s ovom vrstom teškoće u razredu. Prema Zrilić (2011), učitelj može

biti prva osoba koja će zamijetiti da su djetetu potrebne prilagodbe u nastavnom procesu, a to se može dogoditi ukoliko dijete ne pohađa dječji vrtić pa se teškoća ne otkrije prije polaska u osnovnu školu. Učitelj s primijećenim potrebama učenika zatim treba upoznati stručne suradnike, koji zajedno s njima obavještavaju roditelje djeteta te se ti podaci koriste kao osnova za pokretanje postupka određivanja primjerenog odgojno-obrazovnog programa za učenika (Krampač-Grljušić, 2017).

4.2. Odgojno-obrazovni program rada učenika

Primjereni program odgoja i obrazovanja definira se kao kurikulum i/ili nastavni plan i program koji učeniku s teškoćama u razvoju najbolje odgovara s obzirom na stupanj i vrstu njegove teškoće, njegovo funkcioniranje i odgojno-obrazovne potrebe koje ima, te Stručno povjerenstvo Upravnog odjela, odnosno Gradskog ureda spomenutom učeniku može odrediti redoviti program uz individualizirane postupke, zatim redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke ili pak posebni program uz individualizirane postupke, a može se odlučiti i za posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju NN 24/15). Primjereni odgojno-obrazovni programi tako se utvrđuju i učenicima s poremećajima iz autističnog spektra koji se s obzirom na stupanj teškoće mogu obrazovati u redovnim školama. Osim učenika koji imaju Aspergerov sindrom, to vrijedi za „učenike s autizmom koji imaju laki stupanj sniženih intelektualnih sposobnosti, za one koji su graničnoga ili prosječnoga intelektualnog razvoja uz određenu, minimalnu razinu socijalne zrelosti i umjereni stupanj autizma, a kod kojih su smetnje u ponašanju zastupljene u manjoj mjeri“ (Zrilić, 2011, str. 93).

Imajući na umu ove kriterije valja istaknuti da je Krampač-Grljušić (2017) kao primjere primjerenih programa za učenike s poremećajima iz autističnog spektra navela redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke iz svih nastavnih predmeta te kombinaciju posebnog programa uz individualizirane postupke iz obrazovne skupine predmeta i redovitog programa uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke iz odgojne skupine predmeta. Učenicima kojima se iz jednog, više njih odnosno svih predmeta odredi redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, koji se izvodi u redovitom razrednom odjelu, smanjuje se opseg sadržaja redovitog programa te se sadržaji

prilagođavaju učenikovim sposobnostima, a za potporu u radu zbog njegova specifičnog načina funkcioniranja učenik ostvaruje pravo na individualizirane postupke u pogledu njegove samostalnosti i aktivnosti, metoda i vremena rada, primjerenog prostora i sredstava, provjeravanja njegovih znanja, sposobnosti i vještina te praćenja i vrednovanja njegovih postignuća (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju NN 24/15). S druge strane, učenici za koje se kao primjeren program iz određenih ili svih predmeta odredi poseban program uz individualizirane postupke rade po kurikulumu odnosno nastavnom planu i programu čiji je sadržaj oblikovan tako da bude u skladu s učenikovim sposobnostima, a nastavne predmete obuhvaćene tim programom u posebnom razredu izvode edukacijski rehabilitator i učitelj odnosno nastavnik (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju NN 24/15).

4.3. Izrada individualiziranog odgojno-obrazovnog programa (IOOP-a)

Svi učenici za koje se utvrdi da im je potreban primjereni program odgoja i obrazovanja, pa tako i učenici s poremećajima iz autističnog spektra, na temelju rješenja o njegovu utvrđivanju imaju pravo na individualizirani odgojno-obrazovni program ili IOOP, kojim se oblikuje rad učenika s obzirom na dodijeljeni mu primjereni odgojno-obrazovni program (Kudek Mirošević i Granić, 2014). Za izradu IOOP-a nije odgovoran samo učitelj. U kreiranju ga podupiru stručni suradnici škole, a u slučaju učenika s poremećajima iz spektra autizma to su konkretno edukacijski rehabilitator, psiholog i logoped, kojima se, ukoliko je to neophodno, mogu pridružiti psihijatar i socijalni radnik, no važno je da se u proces razvijanja ovog programa također uključe roditelji djeteta budući da se s njima ostvaruje suradnja u pogledu realizacije njegovih ciljeva (Bujas Petković i sur., 2010; Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju NN 24/15).

Postoje dva pristupa izradi individualiziranoga odgojno-obrazovnog programa. Prema Krampač-Grljušić (2017), deficitarni model, koji je bio usredotočen na učenikove slabe strane i ispunjen generalnim tvrdnjama o teškoćama iz kojih se nije moglo zaključiti puno o djetetovim sposobnostima te one nisu bile pogodne da se iz njih izvedu ciljevi i ishodi, danas je ustupio mjesto individualiziranome modelu, koji je ponajprije usmjeren na učenikove snage, potrebe i interese. U sklopu se ovog modela IOOP može izraditi u tri koraka. Prema

Kudek Mirošević i Granić (2014), na početku školske godine učitelj ponajprije treba provesti inicijalnu procjenu učenika, koju radi pomoću inicijalnih testova i liste procjene. Ovim prvim korakom u kreiranju IOOP-a učitelj naime upoznaje učenika i njegove jake strane, potrebe i interese (Krampač-Grljušić, 2017). Početnu procjenu može napraviti i koristeći se tehnikom *McGill Action Planning System* odnosno MAPS tehnikom, kojom, tvrdi Ivančić (2010), sve osobe važne za dijete raspravljaju o značajnim događajima u njegovu životu, željama u pogledu njegove budućnosti, djetetovim karakteristikama, talentima i sposobnostima, te njegovim potrebama i potpori koja mu treba u školskom okruženju. Drugi je korak stvaranje plana odnosno programa podrške za učenika, u sklopu kojega se određuju primjereni sadržaji za učenikovo podučavanje i postavljaju ciljevi učenja, planiraju aktivnosti u kojima će učenik sudjelovati, definiraju načini njegova motiviranja i zahtjevi koji će se postaviti pred njega te utvrđuje primjeren prostor, sredstva, metode i oblici rada (Ivančić, 2010). Ovdje je, kaže Krampač-Grljušić (2017), od velike važnosti da učitelj ciljeve i ishode ne shvaća kao nepromjenjive već da ih prilagođava učenikovom napredovanju u određenom vremenskom razdoblju. Napokon, treći se korak odnosi na vrednovanje učenika te učitelj treba imati na umu da učenika s poremećajem iz autističnog spektra mora, kao učenika s teškoćama, vrednovati s obzirom na odgojne vrijednosti i način na koji se učenik odnosi prema radu (Ivančić, 2010; Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi NN 12/10 (NN 43/20)).

Prema Zrilić (2011), individualizirani odgojno-obrazovni program izrađen za učenika s autizmom ne treba biti fokusiran samo na to da učenik svlada predviđene nastavne sadržaje, već je izuzetno važno da, s obzirom na prirodu poremećaja iz spektra autizma, razvija djetetove socijalne vještine i uči ga kako se primjerenom ponašati. Sastavni dijelovi programa stoga moraju biti djetetove socijalne i komunikacijske vještine, ali i plan intervencije kojom se pod kontrolu stavlja učenikovo neprihvatljivo ponašanje, a u kojoj učitelj, drugi učenici i pomoćnik u nastavi znaju svoje uloge (Agencija za odgoj i obrazovanje [AZOO], 2009; Pongrac Vincelj i sur., 2017).

U kojoj će se formi izraditi individualizirani odgojno-obrazovni program ovisi o tome koji je primjereni program odgoja i obrazovanja određen učeniku. Prema Krampač-Grljušić (2017), dok se za učenike kojima je potrebna potpora samo u vidu individualiziranih postupaka izrađuje godišnji IOOP, u sklopu redovitog programa uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke te posebnog programa uz individualizirane postupke, koje je kao primjere primjerenih programa za učenike s poremećajima iz autističnog spektra navela ista

autorica, IOOP se ne izrađuje samo na godišnjoj, već i na mjesečnoj bazi, pri čemu mjesečni odnosno tematski IOOP učitelj radi na temelju evaluacije tog programa. Naime, na temelju praćenja učenikova napretka, koje tijekom cijele školske godine ostvaruju učitelji odnosno nastavnici i stručni suradnici, utvrđuje se je li individualizirani program djelotvoran te se poboljšava ukoliko rezultati nisu zadovoljavajući (Bujas Petković i sur., 2010; Kudek Mirošević i Granić, 2014).

4.4. Didaktičko-metodičke prilagodbe učeniku

Da bi učitelj mogao kvalitetno podučavati učenika s poremećajem iz autističnog spektra, nužno je da razumije na koji način taj učenik doživljava svijet oko sebe (Bujas Petković i sur., 2010). Pri prilagođavanju bi svojeg pristupa, tvrde isti autori, učitelj trebao uvijek biti svjestan da učenik s autizmom ne obrađuje informacije iz okoline harmoničnim radom svih osjetila kao što to čini dijete bez teškoća te tim podražajima ne pridaje ni društveno ni osobno značenje, a upravo zbog nedostatka davanja osobne važnosti događajima ovaj učenik teško se prisjeća što je radio ili što mu se dogodilo te je potrebno da ga učitelj usmjerava u prisjećanju postavljanjem pitanja o njegovoj uključenosti u određenu aktivnost. Prema istim autorima, potrebno je također da učitelj ima na umu da izostanak osobne komponente mišljenja odnosno činjenica da dijete može obavljati određenu radnju i razumjeti da se ta radnja događa, no ne biti svjesno da je ono samo obavlja, za sobom povlači i djetetovu nemogućnost generalizacije i maštovitog korištenja onoga što je naučilo. Za djetetovo je uspješno podučavanje prema tome potrebno da učitelj od djeteta redovito zahtijeva da izrazi kako se osjeća pri interakciji s novim sadržajima da bi učenik tim sadržajima dao važnost osobnog iskustva i na taj ih način usvojio, a važno je i da učitelj razumije da su rutine također značajne za njegovo podučavanje budući da ih učenik s autizmom ne koristi samo da bi uveo strukturu u svoju svakodnevicu, već njima pokreće i proces učenja (Bujas Petković i sur., 2010).

S obzirom na složenost prirode ovih poremećaja, razvili su se različiti pristupi podučavanja djece s autizmom te su neki od najpoznatijih programa u sklopu tih pristupa primijenjena analiza ponašanja (ABA), model RIO odnosno *floortime* i program TEACCH, a među sustavima alternativne i augmentativne komunikacije široko je poznat sustav komunikacije razmjenom slika odnosno PECS (Bujas Petković i sur., 2010). Primijenjena analiza ponašanja ili ABA (*Applied behavior analysis*) program je, kažu isti autori, sastavljen

od nekoliko tehnika, od kojih je jedna podučavanje diskriminativnim nalogima, koje se temelji na davanju potkrepljenja za uspješno usvajanje sadržaja odnosno na pružanju podrške i uskraćivanju pojačanja tako dugo dok se sadržaj ne usvoji, druga je tehnika ponašajno nizanje i oblikovanje, u sklopu kojeg se dijete uči obavljanju složenijih aktivnosti njihovim rastavljanjem na manje korake, upućivanjem djeteta pomoću različitih vrsta potpore kao što su primjerice slike, demonstracija i geste te njegovim nagrađivanjem nakon svladavanja pojedinog koraka, a ABA uključuje i tehnike suvremene primijenjene analize ponašanja, koje svoju osnovu imaju u poticanju djetetove komunikacije kao sredstva kojim ono dobiva željeni predmet ili aktivnost. Nadalje, isti autori opisuju model RIO nazvan i *floortime* kao program u kojem se uspostavlja komunikacija s djetetom na temelju uključivanja u djetetovu aktivnost, čime se utječe na njegov socijalni i emocionalni razvoj, a sastoji se od promatranja djeteta, pristupanja djetetu, slijeđenja djetetova vodstva u igri, davanja komentara i pomaganja djetetu u izražavanju njegovih misli te, na kraju, djetetova odgovaranja na roditeljeve ili stručnjakove poticaje vlastitim komentarima. S druge strane, program TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children*) obilježava zahtjev za velikom strukturiranošću okoline u kojoj učenik s autizmom uči, pri čemu visoko organizirani moraju biti prostor, vrijeme i materijali s kojima dijete radi (Bujas Petković i sur., 2010; Thompson, 2016). Ovaj program u pogledu prostora učenja traži da se u učionicu postave vizualni znakovi pomoću kojih se učenik može orijentirati u prostoru te da se taj prostor podijeli na zone s obzirom na aktivnosti koje učenik izvodi u pojedinim dijelovima učionice, u vidu vremena zahtijeva da se učenik služi vizualnim rasporedima aktivnosti kako bi se omogućio lakši prijelaz iz jedne aktivnosti u drugu, dok organizacija materijala podrazumijeva da svi materijali moraju biti uredno složeni, lako dostupni učeniku i spremni za korištenje u vremenu u kojem je to predviđeno rasporedom (Bujas Petković i sur., 2010). Budući da je razvijanje komunikacije kod učenika s autizmom vrlo bitno, unutar programa podučavanja upravo se u tu svrhu, kako tvrde isti autori, koriste sustavi alternativne i augmentativne komunikacije, čiji je poznatiji primjer s obzirom na djetetovo usvajanje koncepta komunikacije sustav PECS (*Picture Exchange Communication System*). Na početnom stupnju rada u ovom sustavu dijete uči dodati sliku željenog predmeta učitelju kako bi dobilo taj predmet, s vremenom napreduje i koristi komunikacijsku ploču kako bi na traci za rečenice pomoću slika odnosno simbola sastavilo rečenicu zahtjeva za željenim predmetom te traku predalo učitelju, a na kraju može samostalno verbalno izražavati svoje želje i zahtjeve (Bujas Petković i sur., 2010). Obilježja se opisanih programa i sustava mogu pronaći u preporučenim didaktičko-metodičkim prilagodbama učenicima s poremećajima iz autističnog spektra za njihov rad u školi s obzirom

na specifični način funkcioniranja u područjima jezika, kognicije, motoričkih sposobnosti, socijalnog ponašanja, interesa i rutina te osjetne osjetljivosti.

4.4.1. Jezik

U radu s učenikom s poremećajem iz autističnog spektra učitelj ponajprije treba pripremiti da s učenikom razgovara tako da ga on može razumjeti (Thompson, 2016). Naime, uspješna komunikacija s učenikom može zahtijevati da učitelj govori jezično i značenjski pojednostavljenim rečenicama koje sadrže učeniku razumljive riječi, daje mu kratke i precizne upute te provjerava je li učeniku jasno ono što mu je rečeno (Ivančić, 2010). Naime, kažu Morling i O'Connell (2018), jednu složenu uputu treba rastaviti na dvije ili tri kratke rečenice, formirane tako da djetetu govore što treba, umjesto toga što ne treba, raditi, a pri govoru učitelj također mora paziti da zamjeničke riječi zamijeni određenim imenima ljudi, stvari i događaja. Prema AZOO-u (2009), isto tako je poželjno da učitelj bude precizan kod pohvaljivanja učenika i kaže mu što je točno dobro učinio jer bi tu pohvalu učenik mogao povezati sa sasvim drugom radnjom koju je obavljao istodobno s radnjom koju je učitelj zapravo pohvalio. Preporučljivo je da se uz govor učitelj posluži i vizualnim pomagalima kao što su stvari i slike kako bi osigurao učenikovo razumijevanje (AZOO, 2009). Da bi učitelj mogao uspješno komunicirati s učenikom s poremećajem iz autističnog spektra, važno je da uzme u obzir činjenicu da je verbalno i neverbalno ponašanje ovog djeteta sredstvo njegove komunikacije te da prepozna i reagira na poruku koju mu učenik njime šalje, a ukoliko učenik nije u mogućnosti odgovoriti na izravno postavljeno pitanje, učitelj bi ga trebao preoblikovati u izjavu kako bi je dijete moglo dopuniti (Morling i O'Connell, 2018). Ovaj učenik također treba vremena da obradi izgovorene informacije odnosno da ih odvoji od drugih podražaja iz okoline, stoga mu učitelj, uz izražajan govor prikladnog tempa i glasnoće, uvijek treba omogućiti dodatno vrijeme i dostatan razmak između postavljene upute i učenikove reakcije na nju (AZOO, 2009; Ivančić, 2010). Izuzetno je važno da učitelj ima na umu da mora naučiti dijete da zatraži objašnjenje ukoliko nije razumjelo njegovu uputu (Morling i O'Connell, 2018).

Budući da učenik s autizmom ima doslovno shvaćanje jezika, dužnost je učitelja da mu pomogne razumjeti višestruka značenja oblika kao što su primjerice idiom, sarkazam ili šala te shvatiti da govornikove izjave mogu biti istinite ili lažne odnosno da se može raditi o činjenici ili samo o nečijem mišljenju (Morling i O'Connell, 2018). Učeniku se ovi pojmovi,

prema Attwoodu (2010), mogu objasniti pomoću dvije tehnike koje je razvila američka autorica Carol Gray, a to su socijalne priče i razgovori u stripovima. Već spomenute socijalne priče kratke su priče koje se trebaju sastaviti od deskriptivnih rečenica, koje opisuju mjesto i sudionike određene situacije te njihove radnje i razloge koje imaju za njih, zatim perspektivnih odnosno rečenica koje opisuju i objašnjavaju osjećaje drugih u danoj okolnosti, direktivnih rečenica, kojima se dijete usmjerava u tome što treba učiniti, te kontrolnih rečenica, koje su oblikovane tako da učeniku pomognu da se u budućnosti sjeti kako tu situaciju treba shvatiti odnosno kako se u njoj ponašati (Attwood, 2010). Razgovori u stripovima slična su tehnika. Prema Morling i O'Connell (2018), oni podrazumijevaju ilustriranje razgovora koje je učenik krivo shvatio upotrebom oblačića za govor i misli te njihovim ispunjavanjem različitim bojama s obzirom na emocije koje ih prate kako bi se učeniku s autizmom objasnilo iz kojih su razloga njegovi sugovornici nešto rekli ili se ponašali na određeni način i da bi se tako učenika osposobilo da ubuduće u sličnim okolnostima primjerenije reagira. Osim u shvaćanju da govornika ne mora uvijek shvatiti doslovno, učenika s autizmom učitelj također mora poučiti u razumijevanju neverbalne komunikacije te u načinu na koji razgovor funkcionira, odnosno kako treba započeti razgovor, razgovarati duže o jednoj temi, uvesti novu temu ili se pak vratiti na prijašnju temu ukoliko razgovor ide u pogrešnom smjeru, kako se izmjenjivati u ulozi govornika i sugovornika te kako završiti razgovor (Morling i O'Connell, 2018). Da bi se ovog učenika podučilo kako u razgovoru biti govornik, ali i sugovornik, moguće je potaknuti igru izmjenjivanja uloga unutar strukturirane grupe učenika, a korisno sredstvo pomoći pri svladavanju svih navedenih vještina razgovora mogu biti i spomenuti razgovori u stripovima (Attwood, 2010; Morling i O'Connell, 2018).

4.4.2. Kognicija

S obzirom na prisutnost teškoća u apstraktnom mišljenju, učenika valja podučavati tako da mu se apstraktniji sadržaji približe pomoću vizualnih pomagala (Bujas Petković i sur., 2010). Tako se učitelj, prema Morling i O'Connell (2018), pri poučavanju može poslužiti slikama i dijagramima odnosno videozapisima i fotografijama kako bi učeniku olakšao praćenje događaja, a mogu mu biti od koristi i vizualni redoslijedi, koji se odnose na slikovno prikazane dijelove djetetu složenijih aktivnosti kao što je primjerice mijenjanje odjeće i obuće pri pripremi za sat tjelesne i zdravstvene kulture. Tim se načelima učitelj treba voditi i pri izrađivanju radnih listova za učenika s autizmom. Radni se list stoga mora sastojati od

minimalne količine informacija koje su potrebne da dijete shvati što se od njega traži, pri čemu je potrebno napomenuti da verbalne upute trebaju ustupiti mjesto vizualnima, da svaki zadatak mora biti smješten unutar označenih granica i da mjesto predviđeno za učenikov odgovor treba biti jasno vidljivo (Morling i O'Connell, 2018). Ivančić (2010) navodi da slike kojima se učitelj služi u radu s ovim učenikom trebaju biti jednostavne i skretati njegovu pozornost na ono što je najvažnije, a isti princip vrijedi i za pisane informacije pa je poželjno da učitelj za njega pripremi tekstove tako da u njima podeblja odnosno istakne ključne dijelove i da budu ispisani slovima veličine 12 do 14 točaka.

Što se tiče nastavnih sadržaja prikladnih za podučavanje učenika s poremećajem iz autističnog spektra, Ivančić (2010) tvrdi da bi ih učitelj trebao sažeti, kompliciranije pojmove razdvojiti na više dijelova i postupno podučavati, a pri uvođenju novih činjenica pripaziti da ih za ovog učenika uvede manje. Učitelj međutim mora biti svjestan da je učenika s autizmom, bez obzira na to koliko se njegovo podučavanje razlikuje od onoga ostalih učenika, dužan učiti sadržajima koji odgovaraju njegovom uzrastu (AZOO, 2009). Zadaci koji mu se postavljaju isto tako trebaju biti primjerene težine te ih učitelj treba poredati tako da se izmjenjuju lakši i teži odnosno tako da zadaci idu od lakših prema težima s obzirom na učenikovu nisku toleranciju na frustraciju zbog nemogućnosti obavljanja zadatka (AZOO, 2009; Ivančić, 2010). Pojednim učenicima, ističu Bujas Petković i suradnici (2010), zbog sporijeg rješavanja zadataka uzrokovanog zaokupljenošću vlastitim interesima i detaljima te neshvaćanjem koncepta vremena učitelj će trebati prilagoditi pristup na način da im mjeri vrijeme za rješavanje, da im da signal za početak i završetak rada te smanji duljinu odnosno broj zadanih zadataka. Da bi ih uspio izvršiti, teže je zadatke učeniku s poremećajem iz autističnog spektra potrebno rastaviti na više manjih dijelova, a isto mu je tako, budući da ima poteškoće u organizaciji svog rada, poželjno pomoći u izradi pomagala kao što su „dnevnik tjednih zadaća, liste zadataka i podzadataka, liste materijala, dnevni planer i liste 'što treba napraviti'“ (Bujas Petković i sur., 2010, str. 305).

Uz uvažavanje navedenih potreba učenika s autizmom, učitelj bi razumijevanje djetetova specifičnog načina razmišljanja trebao pokazati i tako da mu omogući da usvoji određeni nastavni sadržaj odnosno riješi zadatak pravilno, ali na svoj način (Bujas Petković i sur., 2010). Djetetu se, prema Morling i O'Connell (2018), mora osigurati dodatno vrijeme da bi naučilo i izvježbalo naučene vještine te mu je potrebna pomoć pri spajanju sastavnica u koje je učenje bilo razdijeljeno u jednu cjelinu, ali i pri generalizaciji upotrebom naučenoga u različitim okruženjima. Na temelju svih spomenutih prilagodbi, na poseban se način pristupa i

provjeri znanja ovog učenika. Učitelj je stoga dužan redovito pratiti njegov rad i provoditi provjere po manjim cjelinama, učeniku unaprijed napomenuti da počne učiti nastavne sadržaje koji će biti dio provjere, zatim mu osigurati da ispit ispunjava u tihoj učionici uz dodatno vrijeme i pojašnjavanje pitanja od strane pomoćnika u nastavi, a tijekom ispravljanja ispita imati na umu da učeniku ne podcrtava pogreške u radu (Bujas Petković i sur., 2010; Ivančić, 2010).

4.4.3. Motoričke sposobnosti

Učitelj bi učeniku trebao prilagoditi rad i s obzirom na njegove teškoće u području grube i fine motorike. Prema Morling i O'Connell (2018), potrebno je da učitelj brine o poboljšanju djetetovih grubih motoričkih sposobnosti i to tako da učenika s poremećajem iz autističnog spektra angažira u aktivnostima koje se mogu provoditi individualno ili u manjoj grupi kako bi razvijao sposobnosti kao što su hvatanje lopte ili ravnoteža te tako da ga potiče na sudjelovanje u aktivnostima satova tjelesne i zdravstvene kulture, pri čemu treba imati na umu da će učeniku biti lakše baviti se individualnim sportovima, primjerice atletikom i plesom, a korisno bi bilo i da mu preporuči plivanje. Što se tiče fine motorike, učitelj mora razumjeti da će pisanje učeniku biti teško te mu pri učenju pisanja slova treba dati da ih oblikuje koristeći se materijalima poput krede, pijeska, štapića, različitih papira i bijele ploče, a u tu svrhu može se upotrijebiti i aplikacija za oblikovanje slova na tabletu (Morling i O'Connell, 2018). Učeničke poteškoće s držanjem olovke, tvrdi Morling i O'Connell (2018), učitelj mu može pomoći prevladati na način da mu omogući da se služi držačem olovke ili informacijsko-komunikacijskom tehnologijom i računalnim programima za crtanje, a za poboljšanje vještina rezanja korisna je upotreba alternativnih vrsta škara. Dijete s poremećajem iz spektra autizma u području bi pisanja učitelj trebao poduprijeti i tako da od njega ne traži da prepisuje s ploče, zatim da mu pri pisanju objasni koliko se od njega traži da napiše i koliko bi vremenski to pisanje trebalo trajati te da mu točno odredi prostor za pisanje odnosno da mu označi mjesta na papiru gdje bi pisanje trebalo početi i zaustaviti se budući da bi učenikova slova u suprotnom mogla biti neprimjerene veličine (Morling i O'Connell, 2018). S obzirom na ove prilagodbe učenik ima pravo i na poseban pristup pri pisanju provjere znanja, koja se može provesti usmenim putem, a u slučaju da je učenik ispunjava pismeno preporučljivo bi bilo da je učitelj sastavi od zadataka koji traže nadopunjavanje umjesto pisanja punih odgovora (Bujas Petković i sur., 2010). Pri pregledavanju učenikovog

rada učitelj bi također trebao pripaziti da, ističe Ivančić (2010), vrednuje njegov sadržaj više od kvalitete rukopisa.

4.4.4. Socijalno ponašanje

S obzirom na njegove teškoće u socijalnom funkcioniranju, učitelj mora biti svjestan da je jedan od glavnih faktora uspješnog socijalnog uključivanja učenika s poremećajem iz spektra autizma u razredni odjel upravo on sam. Naime, ukoliko on pokaže pozitivan stav prema ovom učeniku i ako se prema njemu odnosi s razumijevanjem, potičući ga i podučavajući socijalnim vještinama, takav će pristup usvojiti i ostali učenici u razredu (Attwood, 2010). Kako bi dakle potaknuo razvoj socijalnih vještina učenika s autizmom, učitelj treba, prema AZOO-u (2009), drugim učenicima najprije objasniti ponašanje ovog djeteta, a zatim ih podučiti kako da učeniku pomognu u pojedinim za njega teškim situacijama odnosno kako da s njim započnu interakciju i održe je. Pri interakcijama s učenikom s autizmom ostalim učenicima u razredu preporučljivo je pružiti pomoć te ih podupirati pohvalama kad se istaknu u davanju podrške ovom učeniku (Attwood, 2010; AZOO, 2009). Učitelj nadalje može poticati učenikov socijalni razvoj tako da mu pomogne pri uključivanju u školske klubove uz osiguravanje adekvatne potpore pri sudjelovanju u njima, da ga potiče u participiranju u suradničkim igrama te u obavljanju određenih poslova zajedno s ostalim učenicima i za njih, kao što je to primjerice provjeravanje njihove prisutnosti na nastavi, zatim na način da ohrabruje stvaranje prijateljstava između njega i ostalih učenika u razredu te osmišljava aktivnosti u sklopu kojih podučava sve učenike o karakteristikama dobrog prijatelja (AZOO, 2009; Morling i O'Connell, 2018). U skladu s time, tvrdi Ivančić (2010), učitelj nikako ne smije dopustiti da učenika s poremećajem iz autističnog spektra njegovi vršnjaci zadirkuju.

Kako bi izravno podučio ovog učenika socijalnim vještinama i uložio dobrog prijatelja, učitelj ga može uključiti u grupu za socijalne komunikacije, sastavljenu od tri do četiri učenika i dvije odrasle osobe od kojih je jedna njezin voditelj, a druga ima zadaću modeliranja primjerenog ponašanja za učenika (Morling i O'Connell, 2018). Učenika s autizmom u istu je svrhu poželjno usmjeriti na promatranje ponašanja učenika koji ga okružuju, a treba ga podučiti i kako povezati mimiku i geste druge osobe s njezinim emocionalnim stanjem te reagirati u skladu s prepoznatom emocijom (AZOO, 2009). Morling i O'Connell (2018) ističu da bi djetetu trebalo ukazati i na normu različitog ponašanja prema

drugim ljudima s obzirom na njihov društveni status kako bi učenik shvatio da se njegov odnos i ponašanje naspram osoba koje pripadaju njegovom krugu obitelji i prijatelja mora razlikovati od onoga prema primjerice učiteljima i nepoznatim osobama. Učitelj također mora prilagoditi pristup ovom učeniku u vidu pravila ponašanja kojih se treba pridržavati te mu je dužan, prema Ivančić (2010), točno objasniti ta pravila i usmjeriti njegovu pozornost na posljedice pojedinog ponašanja. Naime, učenik s autizmom može se često problematično ponašati tijekom nastave, odnosno prekidati i ometati druge, biti agresivan te bez prestanka govoriti o svojim posebnim interesima, što se može ublažiti postupcima kao što su ignoriranje manje bitnih nepoželjnih ponašanja i podučavanje učenika samokontroli, ali i nagrađivanjem primjerenih ponašanja (Bujas Petković i sur., 2010). Prema AZOO-u (2009), da bi se to pružanje potkrepljenja za sve učenikove ispravne postupke moglo uspješno provesti, uputno je da učitelj sastavi, po mogućnosti uz konzultaciju s učenikovom obitelji, popis stvari i aktivnosti koje dijete voli.

Društvena pravila kojih bi se učitelj svakako trebao dotaknuti u podučavanju ovog učenika su čekanje, čiji se apstraktni koncept najbolje može konkretizirati učeniku uz pomoć vizualnih pomagala, i čekanje na red, objašnjavanje kojega je također korisno obaviti upotrebom slika, ali i socijalnih priča (AZOO, 2009). Budući da se socijalne priče koriste u postupku upućivanja učenika u socijalne vještine čiju razvijenost od njega zahtijevaju određene situacije, učitelj ih može primijeniti, uz slike ili fotografije, i u usmjeravanju učenika kako bi trebao „pristupiti drugim osobama, zamoliti ih za nešto, uključiti se u igru, pozdraviti te napustiti situaciju kada je uzrujan“ (AZOO, 2009, str. 56). Tijekom izvođenja nastave, tvrde Bujas Petković i suradnici (2010), učitelj također treba imati na umu da je grupni oblik rada često prezahtjevan za učenika s poremećajem iz autističnog spektra te bi mu trebao omogućiti da unutar grupe samostalno ili u suradnji s još jednim odnosno više učenika radi na individualiziranom zadatku. Učeniku je, međutim, bez obzira na brojne koristi koje interakcija s ostalim učenicima u razredu nudi za razvoj njegovih socijalnih vještina, potrebno da mu učitelj pruži i mjesto za odmor na kojem će određeno vrijeme moći biti sam i, baveći se aktivnošću koju izabere, opustiti se od boravka sa svojim vršnjacima (Morling i O'Connell, 2018).

4.4.5. *Interesi i rutine*

Postojanje posebnih interesa kod učenika s poremećajem iz autističnog spektra karakteristika je koju učitelj može iskoristiti u prilagodbi sadržaja svojih nastavnih sati ovom učeniku. Prema Morling i O'Connell (2018), korisno je da učitelj prati što učenika zanima te da njegov interes upotrebljava kako bi mu privukao pozornost i motivirao ga za učenje. Naime, učitelj učenikovu fiksaciju može uklopiti u nastavne aktivnosti cijeloga tjedna, bez obzira na to radi li se o satima pisanja ili rješavanja matematičkih zadataka, a ukoliko primijeti da se izrazito ističe na nekom području, treba potaknuti njegovo usavršavanje, što učeniku neće donijeti samo trenutno veselje, već je moguće da će pridonijeti i izgrađivanju vještina za njegovo potencijalno buduće zanimanje (AZOO, 2009). Zaokupljenost posebnim interesom može, kao što je gore spomenuto, izazvati i ometanje nastave budući da je moguće da se učenik njime neprestano bavi, stoga mu učitelj treba odrediti vrijeme, mjesto i trajanje razgovora o omiljenoj temi, pri čemu ga, ako počne govoriti o njoj izvan postavljenih granica, u početnoj fazi treba upozoriti koristeći se određenom gestom ili simbolom odnosno vizualnim znakovima, a kasnije to može biti i pomoću signalne riječi ili fraze (Morling i O'Connell, 2018).

Učenikova sklonost rutinama također zahtijeva stvaranje određenih prilagodbi. S obzirom na važnost stabilnosti u svakodnevici učenika s autizmom, tvrde Morling i O'Connell (2018), potrebno je da mu učitelj omogući formiranje dnevne rutine odnosno da ga uključuje u aktivnosti kojima može lako predvidjeti rezultate te da se pobrine da učenika u stresnoj situaciji ponovno uklopi u poznatu mu rutinu. Učeniku tako primjerice može biti potrebno da ima označeno mjesto na kojem sjedi u učionici, da mu se pribor uvijek složi na jednak način te da postoji stalno mjesto na koje se taj pribor sprema (Ivančić, 2010). Kako bi spriječio pojavljivanje učenikova straha, odupiranja i nepoželjnih ponašanja uzrokovanih otežanim razumijevanjem i prilagodbom na novu situaciju, učitelj pri mikro i makro prijelazima može primijeniti nekoliko različitih strategija (AZOO, 2009; Morling i O'Connell, 2018). Kad se radi o mikro prijelazima, odnosno malim prijelazima kao što su oni iz jedne aktivnosti u drugu, Morling i O'Connell (2018) preporučljivim smatraju da učitelj za njihovo lakše provođenje s učenikom s autizmom ponajprije upotrijebi vizualne rasporede. Rasporedi, koji kod učenika smanjuju anksioznost budući da događaje koji slijede čine predvidljivima, trebaju biti sastavljeni od kartica koje prikazuju slike i ispod njih napisane nazive aktivnosti koje učenik obavlja unutar dana odnosno tjedna (Bujas Petković i sur., 2010). U učionici moraju, prema Bujas Petković i suradnicima (2010), postojati dvije vrste rasporeda, odnosno opći

raspored, koji je postavljen na mjestu dostupnom svima i na temelju kojega učitelj stvara dnevni i tjedni program rada te planira tko će, na kojem mjestu i u kojem vremenu raditi s pojedinim učenikom, ali i individualni raspored, koji mora biti prilagođen razumijevanju učenika koji se njime koristi, a pri čijem izrađivanju učitelj mora obratiti pozornost na to jesu li aktivnosti na njemu uravnoteženo raspoređene s obzirom na svoju vrstu i težinu, jesu li primjereno zastupljene samostalne aktivnosti, aktivnosti jedan na jedan, grupne i zabavno-opuštajuće aktivnosti, na koji su način naglašeni prijelazi među aktivnostima i promjene u njima te je li raspored izrađen tako da se slijedi djetetova potreba za stabilnom rutinom. Nije dovoljno da se učeniku samo izradi i preda raspored. Naprotiv, preporuča se da se na početku dana odnosno tijekom prijelaza pogleda raspored zajedno s učenikom te mu se opiše koja aktivnost slijedi (AZOO, 2009). Ukoliko se određena aktivnost u rasporedu promijeni, učitelj ranije planiranu aktivnost može zamijeniti novom karticom, pri čemu djetetu može dodatno olakšati promjenu tako da mu dozvoli da za vrijeme provođenja nove aktivnosti kod sebe ima poznati mu predmet, a učinkovita je i priprema pomoću socijalnih priča kombiniranih sa slikama ili fotografijama (AZOO, 2009; Morling i O'Connell, 2018). U situacijama kada se raspored ne mijenja, ali učenik ne stigne dovršiti rad u sklopu trenutne aktivnosti, mora ga se, prema AZOO-u (2009), pripremiti na to da će morati završiti poslije. Korisno sredstvo u pomaganju učeniku pri mikro prijelazima je i brojač. Prema Morling i O'Connell (2018), brojač, odnosno digitalni uređaj za mjerenje vremena, od osobite koristi može biti učeniku kojemu nije dovoljno da ga učitelj upozori minutu prije prijelaza, pogotovo u trenutku kad se bavi aktivnošću koja mu je zanimljiva, pa mu pomaže odbrojavanje preostalog vremena. Potpora je učeniku posebno potrebna u vrijeme velikih, odnosno makro prijelaza, koji se odnose na prijelaze u novu učionicu, školu ili pak novo mjesto stanovanja (Morling i O'Connell, 2018). Tijekom tih promjena poželjno je, ističu Morling i O'Connell (2018), da ih učitelj učeniku objasni vizualnom potporom, organizira učenikove posjete novoj okolini i fotografira taj prostor kako bi fotografije uklopio u socijalne priče, a može napisati i malo složenije socijalne priče da bi učeniku pomogao shvatiti zašto se prijelaz događa. Nadalje, učeniku bi prijelaz u novo okruženje moglo olakšati i premještanje njegovih omiljenih predmeta ili komada namještaja iz stare učionice u novu, no za njegov kvalitetan prelazak iz jedne učionice odnosno škole u drugu jednako je tako važno učiteljevo dijeljenje informacija o učeniku s novim učiteljem i suradnja s njegovim roditeljima u svrhu zajedničkog podupiranja učenika u školi i kod kuće (AZOO, 2009; Morling i O'Connell, 2018). Iz svega što je navedeno očito je da je vrlo važno da učitelj učeniku s autizmom omogući održavanje rutina da bi se on bio u mogućnosti dobro osjećati, ponašati i raditi, međutim je, kažu Morling

i O'Connell (2018), isto tako ključno da učitelj povremeno uvodi male promjene u učenikovu svakodnevicu kako izvršavanje rutina ne bi izmaklo kontroli i kako bi se učeniku postupno pokazalo da se ne treba bojati svake promjene.

4.4.6. Osjetna osjetljivost

Prevelika i premala osjetljivost učenika na različite podražaje može predstavljati veliki problem za njegovo praćenje nastavnog procesa, stoga bi učitelj, kako bi znao prilagoditi uvjete učeniku s poremećajem iz spektra autizma, trebao pratiti kako učenik reagira na pojedine podražaje i dodatno se o tome informirati u razgovoru s njegovim roditeljima (Morling i O'Connell, 2018). U skladu s prikupljenim saznanjima o učeniku, učitelj mu može odrediti mjesto u učionici na kojem će biti manje opterećen senzornim podražajima koji dolaze iz smjera prozora odnosno vrata, kao što je primjerice buka (Ivančić, 2010; Zrilić, 2011). Ukoliko se podražaji koji ga uzrujavaju jave, a moguće ih je otkloniti, prema Morling i O'Connell (2018) učitelj je upravo to dužan i učiniti i postupno vratiti učenikovu pozornost na rad na nastavnim sadržajima. Učitelj bi nadalje trebao usmjeriti svoju pozornost na to postoji li mogućnost da učenik tijekom planiranih obrazovnih i neobrazovnih aktivnosti postane osjetno preopterećen te mu prilagoditi sporna područja unutar tih aktivnosti, što može učiniti tako da mu za vrijeme rada na eventualno frustrirajućim zadacima osigura dostupnost senzornih podražaja za koje je uočio da ga smiruju (AZOO, 2009).

S obzirom na različite razine osjetljivosti učenika, uvjeti rada mogu im se prilagoditi na područjima svih osjetila. Prema Morling i O'Connell (2018), u pogledu izbjegavanja opterećenosti osjetila sluha učitelj se može pobrinuti da buke u učenikovoj sredini bude što manje te se kao sredstva reguliranja glasnoće okoline mogu upotrijebiti slušalice, zaštita za uši i različiti uređaji za slušanje glazbe, dok je za učenike koji su manje osjetljivi na zvuk poželjno koristiti vizualne znakove. Osjetljivosti učenikova osjetila vida učitelj se može prilagoditi korištenjem vizualnih pomagala i, za učenike koji su osjetljivi na svjetlost, dopuštanjem nošenja sunčanih naočala, a učenike naglašeno osjetljive na dodir mora prethodno na njega upozoriti i podupirati postupno smanjivanje njihove osjetljivosti, pri čemu mora imati na umu i smanjeno reagiranje na bol učenika s poremećajima iz autističnog spektra te paziti na njihovu sigurnost (Attwood, 2010; Morling i O'Connell, 2018). Kao postupke prilagodbe na specifičnost funkcioniranja djetetova osjetila njuha učitelj može koristiti učenikove najdraže mirise kao nagradu za dobro obavljen zadatak te izbjegavati

snažne mirise koji mu smetaju, dok se u području osjetila okusa učenika može postupno privikavati na pojedine vrste hrane, što se pogotovo preporuča u situacijama u kojima je učenik opušten i zaokupljen nečim drugim (Morling i O'Connell, 2018). Među osjetila također se ubrajaju vestibularno i proprioceptivno osjetilo, odnosno osjetila koja se odnose na promjene u položaju i kretanje, te učitelj njihovu pojačanu osjetljivost, koja se manifestira u strahu od kretanja i smanjenoj ravnoteži, može poduprijeti poboljšavanjem motoričkih vještina kroz vježbanje i polaganim uvođenjem novih motoričkih iskustava, a smanjenoj osjetljivosti u ovim područjima definiranoj potrebom za snažnim kretanjem učitelj može prilagoditi rad tako da djetetu omogući prilike za kretanje (AZOO, 2009; Morling i O'Connell, 2018).

4.5. Rad pomoćnika u nastavi s učnikom s poremećajem iz autističnog spektra

Svaki učenik s poremećajem iz autističnog spektra uključen u redovnu odgojno-obrazovnu ustanovu ima pravo na svojeg pomoćnika u nastavi (Pongrac Vincelj i sur., 2017). Pomoćnik u nastavi nema ovlaštenja za samostalno podučavanje učenika s teškoćama u razvoju, već je on član osoblja čija je zadaća podupirati ga prema uputama učitelja te je učitelj, prema Pongrac Vincelj i suradnicima (2017), obvezan dati mu smjernice za pružanje potpore i rad s učnikom tijekom nastavnog sata, a također je poželjno da prati kako pomoćnik izvršava svoje dužnosti i ukaže mu na aspekte koje je obavio dobro odnosno upozori ga na neke postupke koje pomoćnik u radu s učnikom ne bi trebao provoditi bez prethodnog savjetovanja s učiteljem. Učitelj i pomoćnik u nastavi trebali bi, kažu isti autori, s obzirom na nužnost stalne suradnje, raditi na tome da odmah na početku korektno komuniciraju kako bi razvili dobar odnos obilježen međusobnim poštovanjem, no važno je napomenuti i da učitelj nije jedini čije je upute pomoćnik u nastavi dužan uvažavati, nego je to i koordinator pomoćnika u nastavi, odnosno jedan od stručnih suradnika škole koji ga informira o posebnostima učenikovih potreba i pomoćnikovim zaduženjima u sklopu učenikove potpore, nadzire njegov rad te surađuje s drugim stručnjacima u školi i izvan nje kako bi izradio njegov plan rada. Pomoćnici također surađuju s roditeljima učenika. Kako bi odredili suradnju ovih dviju strana učitelj odnosno nastavnik, pomoćnik u nastavi i njegov koordinator trebaju se sastati i utvrditi kako će se, u kojem obliku i koliko često ona odvijati, uz osnovnu pretpostavku da se pomoćnik prema roditeljima učenika u svakom trenutku mora ponašati profesionalno, a preporučeni početak te suradnje u obliku sastanka i razgovora događa se pri pomoćnikovu upoznavanju roditelja, koji ga tom prigodom mogu informirati o

svim djetetovim karakteristikama koje pomoćnik mora uzeti u obzir pri pružanju podrške učeniku (Pongrac Vincelj i sur., 2017).

U svojem radu s učenicom s autizmom pomoćnik bi u nastavi posebnu pozornost trebao, osim uputama koje je dobio od spomenutih sudionika djetetova obrazovanja, pridati poticanju učenika i njegovih vršnjaka na interakciju, uz napomenu da isto tako mora poštovati i djetetovu želju da određeno vrijeme provede samo, zatim bi trebao pripaziti da učeniku daje točno onu razinu podrške koja mu je potrebna i na taj način razvija njegovu samostalnost u radu i ponašanju te da nikako ne dovršava učeniku postavljene zadatke, nego da mu ih primjereno objasni i očekuje da ih učenik napravi (Morling i O'Connell, 2018). Kako bi mogao kvalitetno raditi s ovim učenicom, pomoćnik u nastavi mora o tome voditi i određenu evidenciju. Prema Pongrac Vincelj i suradnicima (2017), pomoćnik je dužan ispunjavati dnevnik rada s obzirom na ostvarivanje svog programa rada te na kraju školske godine koordinatoru predati svoje završno izvješće, a dokument koji se posebno ističe svojom koristi je komunikacijska bilježnica. Služeći se njome kao sredstvom komunikacije između škole i doma, pomoćnik u nastavi u tu bilježnicu upisuje aktivnosti provedene s učenicom u pojedinom nastavnom danu, nove domaće zadaće te promjene u rasporedu odnosno rutini koje će se dogoditi tijekom sljedećega dana (Krampač-Grljušić, 2017). S obzirom na detaljno znanje o ovom učeniku koje pomoćnik stječe na temelju svakodnevnog rada s njime provedenog svim opisanim postupcima, aspektima suradnje između učitelja i pomoćnika u nastavi poželjno je pridodati i njegovo sudjelovanje u kreiranju učenikova individualiziranog odgojno-obrazovnog programa (Pongrac Vincelj i sur., 2017).

4.6. Suradnja s roditeljima učenika

Suradnja učitelja s roditeljima učenika s poremećajem iz autističnog spektra također je vrlo važan čimbenik pri njegovoj uspješnoj inkluziji u redovnu školu. Da bi ta suradnja bila uspješan „proces međusobnog informiranja, učenja, dogovaranja i druženja, radi dijeljenja odgovornosti za dječji razvoj i akademska postignuća“ i kao takva pridonijela djetetovom napredovanju, potrebno je da se između učitelja i roditelja razvije dobar odnos (Bouillet, 2010, str. 70). Učitelj ponajprije mora, kako bi mogao kvalitetno komunicirati s njima, razumjeti da roditelji ovog učenika od trenutka kada im je rečena njegova dijagnoza prolaze kroz proces koji je za njih obilježen osjećajima straha i bespomoćnosti, a u kojemu saznanju da dijete ima teškoću prilagođavaju svoje dotadašnje predodžbe o njegovoj budućnosti

(Bouillet, 2010). Pritom je, prema Bujas Petković i suradnicima (2010), važno istaknuti da je za roditelje djeteta s poremećajima iz autističnog spektra, upravo zbog specifične prirode te skupine poremećaja, taj proces stresniji nego za roditelje djece s drugim teškoćama. Imajući to na umu, tvrdi Bouillet (2010), učitelj treba biti svjestan da za razgovor i savjetovanje o potrebama učenika s autizmom nisu prikladni slučajni susreti u prolazu ni kratki informativni razgovori, već je nužno da takve sastanke planira tako da za njihovo održavanje dostatnu količinu vremena mogu izdvojiti i roditelji ovog učenika i učitelj. U komunikaciji s roditeljima učitelj treba pokazivati da informacije koje mu nude o svojem djetetu smatra vrijednima, nadalje je poželjno da i on njima preporuči postupke koje u radu s učenikom mogu primijeniti kod kuće, a od velike je važnosti svakako i da učitelj zna aktivno slušati roditelje te prepoznati njihovu zabrinutost i odgovoriti na nju (Morling i O'Connell, 2018). Osim toga, učitelj bi trebao na vrijeme jasno odrediti koje su njegove odgovornosti u pogledu učenikova obrazovanja te koje su uloge roditelja i samog učenika, a njihovu suradnju mogao bi pospješiti i poticanjem roditelja na zauzimanje određenih uloga odnosno na uključivanje u različite aktivnosti koje se provode na razini škole, primjer čega može biti roditeljevo sudjelovanje u školskom izletu u ulozi pratioca (Bouillet, 2010; Morling i O'Connell, 2018).

Osim suradnje s učiteljima, potrebno je da roditelji surađuju i sa stručnjacima različitih profila odnosno sa stručnim suradnicima škole i stručnim službama (Bouillet, 2010). Naime, prema Bujas Petković i suradnicima (2010), ti stručnjaci roditeljima mogu pomoći pružanjem potpore kroz razumijevanje njihovih svakodnevnih problema i prihvaćanje roditelja kao ravnopravnih partnera u pomaganju učeniku s autizmom te preporučivanje učinkovitih metoda podučavanja kojima se roditelji mogu koristiti u svakodnevnim aktivnostima s ovim učenikom.

4.7. Suradnja s drugim učiteljima

Učenik s autizmom u redovnoj školi ne dolazi u dodir samo sa stručnjacima aktivno uključenima u njegovo obrazovanje, već susreće i ostale članove osoblja škole među kojima su i drugi učitelji te je potrebno da i oni budu informirani o poremećajima iz autističnog spektra i individualnim potrebama učenika budući da su škole „složeni sustavi i osoblje koje u njima radi mora zajednički planirati svoj rad kako bi se osiguralo konzistentno okruženje koje uvažava posebne potrebe učenika i koje vodi k njihovoj dobrobiti“ (Morling i O'Connell, 2018, str. 45).

Suradnja učitelja s ostalim učiteljima u školi najuža je međutim u vremenu kad se događa učenikov prijelaz iz jednog razreda u drugi, odnosno kada se ovaj učenik dodjeljuje drugom učitelju, te je u tom razdoblju poželjno da dotadašnji učitelj informira novoga o prilagodbama u obrazovanju učenika koje nameće poremećaj iz spektra autizma i da mu osigura sastanak s pomoćnikom u nastavi i roditeljima učenika kako bi saznao što više o učenikovim potrebama, ali i njegovim jakim stranama (AZOO, 2009). Novom učitelju od osobito velike koristi, prema AZOO-u (2009), može biti i posjet trenutnom razrednom odjeljenju učenika s obzirom na to da tamo može vidjeti kako se učenik ponaša, u kolikoj mjeri sudjeluje u aktivnostima i uključuje se u interakciju s ostalim učenicima u razredu, kakve vizualne sustave učitelj upotrebljava pri njegovu podučavanju, koje su mu prilagodbe potrebne u pogledu prostora u kojem se nalazi, potpore u radu i programa koji usvaja te koje učiteljeve strategije djelotvorno utječu na njega.

4.8. Suradnja sa stručnim suradnicima škole

Među stručne suradnike škole čije su dužnosti edukacija i pružanje pomoći učiteljima odnosno nastavnicima u obliku savjeta i informacija o potrebnim prilagodbama učeniku s teškoćama u razvoju, zatim sudjelovanje u izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa te podupiranje učenika pri učenju i drugim izazovima ubrajaju se pedagog, psiholog te stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila, to jest edukacijski rehabilitator, socijalni pedagog i logoped (Kudek Mirošević i Granić, 2014; Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi NN 87/08 (NN 64/20)). Svaki od ovih stručnih suradnika ne podupire samo učitelje i učenike, nego aktivno surađuje i s ostalim stručnim suradnicima, roditeljima učenika, ravnateljem škole i drugim sudionicima u procesu odgoja i obrazovanja (Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi NN 34/14 (NN 102/19)). Uključivanje djeteta s poremećajem iz autističnog spektra u redovnu odgojno-obrazovnu ustanovu podrazumijeva potrebu za pomoći stručnih suradnika, pri čemu su, prema Krampač-Grljušić (2017) i Zrilić (2011), učeniku osobito potrebne usluge edukacijskog rehabilitatora, logopedске vježbe, rad s pedagogom i susreti s psihologom.

Učiteljeva suradnja s edukacijskim rehabilitatorom vrlo je važna za dobrobit učenika s autizmom. Ona bi se, prema Kudek Mirošević i Granić (2014), trebala ostvarivati rehabilitatorovim već spomenutim pružanjem pomoći učitelju pri sastavljanju individualiziranog odgojno-obrazovnog programa, zatim savjetovanjem učitelja u vezi s

prikladnim metodama i oblicima rada te sadržajima i zahtjevima koje je primjereno da postavi pred ovog učenika, davanjem informacija o novim sredstvima i pomagalicama za rad s učenikom, rehabilitatorovim praćenjem učiteljevih opažanja te zajedničkim praćenjem učenikova napredovanja, zajedničkim radom na radionicama te rehabilitatorovoj potpori u stvaranju što boljih odnosa između učitelja, učenika i roditelja. Što se tiče potpore samom učeniku s autizmom, edukacijski rehabilitator može ga poduprijeti provođenjem njemu potrebnih edukacijsko-rehabilitacijskih vježbi kao što su to primjerice likovna terapija, terapija čvrstog držanja, terapija igrom, glazboterapija, kineziterapija, dnevna životna terapija, metode mijenjanja ponašanja, učenje komuniciranja pomoću sustava potpomognute komunikacije te pružanje vizualno-kognitivne potpore pri shvaćanju koncepata vremena, prostora i društvenih odnosa (Kudek Mirošević i Granić, 2014). Stručni suradnik edukacijski rehabilitator nadalje kao obvezu može dobiti izvršavanje poslova koordinatora pomoćnika u nastavi za ovog učenika, a s njegovim roditeljima, kažu Kudek Mirošević i Granić (2014), treba surađivati njihovim upućivanjem u postupke kojima će kod kuće moći najbolje pomoći djetetu s autizmom da svlada nastavne sadržaje i razvija socijalne vještine. Stručni suradnik logoped surađuje ponajprije s učenikom s autizmom, i to tako da provodi vježbe za rehabilitaciju poremećaja govora, glasa, jezika odnosno komunikacije, radi na razvijanju komunikacijskih vještina te korigira djetetov izgovor, a u sklopu suradnje s učiteljem logoped podučava učitelja upotrebi prethodno izabranog i razvijenog alternativnog komunikacijskog sustava (Bouillet, 2010). Uz pomoć pri kreiranju plana rada s učenikom s poremećajem iz autističnog spektra, tvrdi Bouillet (2010), suradnja učitelja s pedagogom temelji se na pedagogovoj podršci u pokretanju individualnog rada s ovim učenikom i njegovim roditeljima te provođenju radionica unutar razreda ili tijekom održavanja roditeljskih sastanaka, dok psiholog s učiteljem surađuje također mu pomažući pri izradi IOOP-a i odražavajući konzultacije s njime o učeniku s autizmom, isto tako nudi savjetovanja i roditeljima te radi na usuglašavanju načina na koji se s djetetom radi kod kuće i u školi, a djetetu pruža podršku putem individualiziranog odnosno individualnog rada i terapijskog pristupa. Učitelj kroz suradnju sa stručnim suradnicima osim svega navedenoga može utjecati i na nabavu didaktičkih sredstava i pomagala potrebnih učeniku s autizmom budući da ovi stručnjaci surađuju s ravnateljem škole na sastancima odnosno „kolegijima“ (Kudek Mirošević i Granić, 2014).

Edukacijski rehabilitatori, pedagozi i psiholozi osim ovih dužnosti imaju i obvezu organiziranja i provođenja stručnog usavršavanja učitelja (Bouillet, 2010; Kudek Mirošević i

Granić, 2014). Međutim, tvrde Bujas Petković i suradnici (2010), svi se stručni suradnici moraju, kao i ostali članovi osoblja škole, isto tako dodatno educirati o radu s djecom s poremećajima iz autističnog spektra, što mogu učiniti samostalnim proučavanjem stručne literature ili pak sudjelovanjem na seminarima i stručnim skupovima (Kudek Mirošević i Granić, 2014). Ukoliko se dogodi da se u školu uključi učenik s autizmom, a u njoj nisu zaposleni potrebni stručni suradnici, učitelji i stručni suradnici koji trenutno tamo rade dužni su surađivati sa stručnjacima izvan škole odnosno stručnim timovima, službama koje podupiru škole u obrazovanju učenika s teškoćama (Kudek Mirošević i Granić, 2014; Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju NN 24/15).

5. ISTRAŽIVANJA O UKLJUČIVANJU DJECE S POREMEĆAJIMA IZ AUTISTIČNOG SPEKTRA U ŠKOLU

Navedene smjernice za kvalitetno uključivanje učenika s poremećajima iz autističnog spektra u redovne dječje vrtiće i osnovne škole brojne su te je svakako zanimljivo vidjeti kako se provode u praksi, odnosno kakva iskustva imaju i što o inkluziji ovih učenika misle ključni sudionici odgojno-obrazovnog procesa – učitelji, pomoćnici u nastavi i stručni suradnici škole, roditelji te učenici bez teškoća. U nastavku se stoga donosi pregled novijih istraživanja ove problematike, preciznije izvještava se o trideset istraživanja koja su dio hrvatske i svjetske literature o praksi uključivanja učenika s autizmom u redovite razredne odjele redovnih odgojno-obrazovnih ustanova.

5.1. Iskustva i stavovi učitelja prema inkluziji učenika s poremećajima iz autističnog spektra u redovite razredne odjele

U svojem su se istraživanju ispitivanjem stavova učitelja redovnih škola o inkluziji učenika s poremećajima iz autističnog spektra u redovite razredne odjele bavili Chung i suradnici (2015). Rezultati istraživanja provedenog na uzorku od 234 američka učitelja otkrili su da su stavovi učitelja prema učenicima s autizmom, kao i njihovi stavovi prema tipičnim učenicima, pozitivni, no usporedbom se pokazalo da prema učenicima s poremećajima iz autističnog spektra imaju značajno negativnije stavove nego prema učenicima bez teškoća, što su istraživači protumačili kao odraz učiteljima zahtjevnijeg podučavanja i komunikacije s ovim učenicima. Istraživanjem su također dobivene veze između nekoliko karakteristika

učitelja i njihovih stavova prema učenicima s poremećajima iz spektra autizma. Naime, istraživači su uočili da učitelji koji su osposobljeni za obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju imaju pozitivnije stavove prema učenicima s autizmom od onih koji su kvalificirani samo za rad u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama, a isto vrijedi i za učitelje koji podučavaju u osnovnim u odnosu na one koji su zaposleni u srednjim školama te za učiteljice u odnosu na učitelje.

Istraživanje Alexandri i suradnika (2017), u sklopu kojega je 20 učitelja i 38 odgajatelja u redovnim grčkim osnovnim školama i dječjim vrtićima također bilo anketirano o stavovima prema inkluziji djece s poremećajima iz autističnog spektra, iznijelo je slične rezultate. Tako je utvrđeno da učitelji i odgajatelji imaju pozitivne stavove prema njihovoj inkluziji te ih najviše smatra da je upravo podučavanje u redovitom razredu uz potporu stručnjaka najprimjereniji način njihova obrazovanja. U ovom je istraživanju, kao i u prethodnom, ispitano koji faktori utječu na formiranje stavova učitelja prema inkluziji učenika s autizmom te se ovdje pokazalo da dob učitelja i razina njegova završenog školovanja nisu povezane s njegovim stavom prema ovoj problematici, no godine radnog staža i iskustvo prethodnog rada s učenicima s autizmom to jesu. Naime, pronađeno je da učitelji koji imaju jednu do deset godina staža imaju pozitivnije stavove od učitelja koji su iskusniji, što su istraživači objasnili mogućom razlikom u obrazovanju učitelja o inkluzivnoj praksi u vidu inicijalnog obrazovanja ili dodatne edukacije, budući da je za učitelje s manje radnog staža vrlo vjerojatno da su mlađi i da su posljedično u većoj mjeri bili obrazovani o inkluziji. S druge strane, veće iskustvo rada s učenicima s poremećajima iz autističnog spektra je kod ispitanih učitelja razvilo pozitivnije stavove o njihovoj inkluziji.

Utjecaj inkluzivnog obrazovanja na praksu učitelja u svojem su istraživanju proučile Florian i Spratt (2013), cilj čijega ispitivanja je bio saznati kako učitelji u svom radu u redovnim osnovnim i srednjim školama upotrebljavaju ideje inkluzivne pedagogije s kojima su se susreli tijekom nedavno završenog jednogodišnjeg poslijediplomskog tečaja u Škotskoj. Opaženo je da je sedam promatranih učitelja već na svom prvom radnom mjestu uvelo značajne promjene temeljene na inkluzivnom pristupu. Ove su promjene ponajprije bile vidljive u odbacivanju prakse grupiranja učenika s obzirom na razinu njihovih postignuća i uvođenje mogućnosti da učenici u razredu procijene svoj rad i izraze na kojim im je područjima najviše potrebna pomoć. Nadalje, učitelji su izbjegavali pojedinačno upozoravanje učenika zbog nepoželjnog ponašanja tako da su metode reguliranja ponašanja primjenjivali na cijeli razred kako se taj učenik ne bi izdvajao iz grupe. Osim toga, učitelji nisu dopustili da

teškoće pojedinog učenika kod njih oblikuju mišljenje o nepromjenjivosti učenikovih sposobnosti, već ih je upravo prisutnost teškoća potaknula da još više napora ulože u njegovo obrazovanje i poboljšavanje njegovih postignuća. Ovim je prikupljenim primjerima uvažavanja potreba svakog učenika i promatranja učeničke teškoće kao profesionalnog izazova istraživanje pokazalo da se ideje inkluzivne pedagogije iz teorije mogu uspješno ostvariti u praksi.

Nadalje, Majoko (2018) je stručnoj literaturi o inkluziji pridonijela istraživanjem o iskustvima učitelja redovnih osnovnih škola u Zimbabveu s inkluzijom učenika s poremećajima iz autističnog spektra u redovite razredne odjele. 24 intervjuiranih učitelja izvijestilo je o osjećajima straha i nesigurnosti koje su iskusili kad je dijete s poremećajem iz spektra autizma došlo u njihov razred zbog svoje slabe pripremljenosti za njegovo primjereno podučavanje i nužnosti da posvete potrebnu količinu vremena i ostalim učenicima u razredu. Ipak, izrazili su pozitivne stavove prema inkluziji ovih učenika u redovne odgojno-obrazovne ustanove jer je, kako su objasnili, smatraju svojom moralnom, socijalnom, kulturnom i zakonskom obvezom. Učitelji su nadalje izjavili da nisu primili adekvatnu edukaciju o poučavanju učenika s ovim poremećajima tijekom svog formalnog obrazovanja te su se pri ostvarivanju kurikuluma i razvijanju socijalnih, komunikacijskih i bihevioralnih sposobnosti učenika oslanjali na svoje iskustvo u radu, a neki od njih i na dodatnu edukaciju odnosno kontinuirani profesionalni razvoj. Napokon, učitelji su se osvrnuli na potporu koja im je omogućena u školi i izvan nje te se pokazalo da smatraju da za uspješnu inkluziju veliku važnost imaju pomoćnici u nastavi, koje su okarakterizirali kao sposobne i iskusne u podupiranju djece s autizmom. Izvan škole učitelje su poduprli roditelji, sa suradnjom s kojima su učitelji imali dobra iskustva budući da su im roditelji pružili informacije o djetetu te se redovito sastajali s njima u školi i kod kuće kako bi se uskladili pristupi djetetu u obje sredine. Učitelji su izvijestili i o stručnoj potpori u obliku profesionalnog razvoja na državnoj, provincijskoj i okružnoj razini, no primijetili su da su te konferencije i radionice bile usmjerenije na opće informiranje o inkluziji djece s teškoćama u razvoju nego na inkluziju djece s autizmom. Istraživači su na temelju svih prikupljenih informacija zaključili da uspješna inkluzija učenika s poremećajima iz autističnog spektra ovisi o pozitivnim stavovima učitelja, njihovom obrazovanju i potpori koju imaju na raspolaganju, što se slaže i sa spoznajama iz literature navedenima u prvom dijelu ovoga rada.

Do sličnih su zaključaka došli i Lindsay i suradnici (2013), u čijem je istraživanju 13 učitelja u redovnim kanadskim osnovnim školama ukazalo na izazove s kojima se susreću u

inkluziji učenika s poremećajima iz autističnog spektra. Učitelji su ponajprije skrenuli pozornost na činjenicu da nemaju dovoljno znanja o poremećajima iz spektra autizma da bi razumjeli i bili u mogućnosti primjereno utjecati na ponašanje učenika te izvijestili da im nisu dostupne radionice koje bi ih poučile strategijama rada s ovim učenicima, a dodatni kvalifikacijski tečajevi za rad s učenicima s teškoćama u razvoju nemaju poseban dio programa posvećen autizmu. Drugi izazov koji su izdvojili odnosio se na manjak resursa koje imaju na raspolaganju te su ustvrdili da im je zbog nedostatka financijskih sredstava otežan pristup sudjelovanju u dodatnim edukacijama, dobivanju pomoćnika u nastavi i nabavljanju potrebne opreme za učenika kao što je to primjerice odgovarajući računalni softver. Učitelji su kao zadnji izazov istaknuli rad s članovima školskog osoblja, roditeljima i učenicima u stvaranju inkluzivnog okruženja za učenike s poremećajima iz autističnog spektra. Prema njihovim izvještajima, bilo je slučajeva u kojima članovi osoblja nisu bili upoznati s ovim poremećajima te su ih učitelji morali informirati o njima. Objasnili su da im je posebno izazovno angažirati roditelje koji ne žele prihvatiti teškoću svojeg djeteta te učenici posljedično ne mogu ostvariti pravo na obrazovanje u skladu sa svojim potrebama, a osjetljivim su smatrali i objašnjavanje roditeljima ostalih učenika da dijete s autizmom nije problematično već samo ima posebne potrebe. Učitelji su također izjavili da su imali poteškoće pri poticanju ostalih učenika u razredu da prihvate učenika s poremećajima iz autističnog spektra jer učenici nisu imali razumijevanja za njegovo ponašanje.

Istraživači su se, osim izravnim stavovima o inkluziji učenika s autizmom, bavili i istraživanjem razlikuju li se ti stavovi od stavova učitelja prema uključivanju učenika s drugim, sličnim teškoćama. Primjer je istraživanje Cassady (2011), koje je ispitalo postoje li razlike u stavovima učitelja prema inkluziji učenika s autizmom odnosno učenika s emocionalno-bihevioralnim poremećajem te je pokazalo da voljnost učitelja da u redoviti razred uključe pojedinog učenika s teškoćama u razvoju ovisi o karakteristikama njegove teškoće. Anketiranih 25 učitelja zaposlenih u redovnim američkim odgojno-obrazovnim ustanovama izrazilo je pozitivnije stavove prema inkluziji učenika s autizmom u njihove razredne odjele u odnosu na inkluziju učenika s emocionalno-bihevioralnim poremećajem. Dakle, ovi su se učitelji smatrali kompetentnijima za prilagođavanje pristupa podučavanja, suradnju sa stručnjacima vezanu uz stvaranje adekvatnih programa i prilagodbi te za provedbu individualiziranog edukacijskog programa, to jest za stvaranje uvjeta za uspješnu inkluziju učenika s autizmom u odnosu na učenika koji odbija izvršiti postavljene zadatke, verbalno je

agresivan te ignorira zahtjeve koji mu se ne sviđaju, dakle onoga koji ima emocionalno-bihevioralni poremećaj.

Na području ispitivanja općih stavova učitelja prema inkluziji istraživanje o stavovima učitelja prva tri razreda hrvatskih i poljskih osnovnih škola prema inkluziji učenika s blagim odnosno umjerenim teškoćama u redovite razredne odjele proveli su Ćwirynkało i suradnici (2017). Rezultati koje su istraživači dobili pokazali su da su stavovi 98 ispitanih hrvatskih i poljskih učitelja prema inkluziji učenika s teškoćama uglavnom pozitivni, no zamijećene su i razlike između ove dvije grupe u pojedinim sastavnicama tih stavova. Tako su kognitivna i afektivna komponenta, to jest njihovo znanje o inkluziji i stupanj vjerovanja u njezinu uspješnost, stavove poljskih učitelja oblikovale više nego što je to slučaj kod hrvatskih učitelja, na čije su stavove veći, iako ne statistički značajno veći, utjecaj imale percepcije vlastitih uloga u procesu inkluzije, odnosno bihevioralna komponenta njihovih stavova. Istraživanje se osvrnulo još i na utjecaj dobi na stavove učitelja o inkluziji te je pronađena povezanost dobi učitelja i afektivne sastavnice njihovih stavova, to jest otkriveno je da su uvjerenja o uspješnosti inkluzije bila pozitivnija što je učitelj bio stariji.

S obzirom na potrebu uske suradnje učitelja i roditelja u sklopu obrazovanja učenika, istraživači su se također okrenuli ispitivanju aspekata njihova odnosa. Istraživanje koje su proveli Cavendish i suradnici (2016) upućuje na veliku važnost uspostavljanja dobre komunikacije učitelja s roditeljima učenika s teškoćama u razvoju za provođenje kvalitetnih sastanaka planiranja individualiziranoga edukacijskog programa. Rezultati su naime pokazali da su učitelji upućivanjem telefonskih poziva roditeljima kako bi ih izvijestili o izazovima s kojima se učenici suočavaju, ali i o njihovim postignućima, pridonijeli razvijanju pozitivne komunikacije među njima, što se očitovalo na sastanku koji je obilježio uzajaman dijalog te značajan doprinos roditelja planiranju individualiziranog edukacijskog programa, koji je bio potaknut i time što je učitelj tijekom sastanka tražio i uvažavao njihovo mišljenje o postavljenim ciljevima za učenika.

Važnost komuniciranja učitelja i roditelja dokazalo je i istraživanje koje su proveli Kraft i Dougherty (2012), a u kojem su se bavili ispitivanjem utjecaja učiteljeve komunikacije s učenicima i njihovim roditeljima na angažiranost učenika u školi. Nakon eksperimentalne faze tijekom koje je 21 učitelj svakodnevno davao ili slao poruke 145 učenika američkih šestih i devetih razreda u kojima im je govorio što su napravili dobro i na kojim su im područjima potrebna poboljšanja, a roditeljima upućivao telefonske pozive obavještavajući ih

o djetetovu napretku i ponašanju, domaćim zadaćama i nadolazećim ispitima znanja te područjima uspjeha odnosno mogućnostima poboljšanja, došlo je do značajne promjene u učeničkoj angažiranosti. U odnosu na prijašnje stanje, čestina predavanja domaćih zadaća u zadanom roku povećala se za 40%, broj učiteljevih potreba da usmjeri pozornost učenika na aktivnosti nastavnog sata smanjio se za 25%, a sudjelovanje učenika na satu povećalo se za 15%. Naime, pokazalo se da je češće komuniciranje učitelja s roditeljima i učenicima potaknulo zanimanje učenika za nastavne sadržaje, izazvalo jačanje dobrih odnosa između učenika i učitelja, povećalo osjećaj odgovornosti kod učenika te mu razvilo pozitivnije mišljenje o školi jer se učitelj javljao roditelju da pomogne učeniku, a ne da se na njega tuži. Budući da su istraživači utvrdili i da su izvršenje domaćih zadaća i pozornost tijekom sata povezani sa završnom ocjenom učenika, zaključeno je da učiteljeva povećana komunikacija neizravno utječe na učenička akademska postignuća.

Presjekom iznesenih istraživanja može se zaključiti da su stavovi učitelja prema inkluziji učenika s autizmom, ali i općenito učenika s teškoćama u razvoju uglavnom pozitivni. Međutim, učitelji su među svojim iskustvima naveli suočavanje s mnogim izazovima, od kojih se u istraživanjima izdvojio nedostatak znanja o podučavanju ovih učenika te prihvaćanje ideje inkluzije od strane školskog sustava, no njegova nespremnost na njezinu punu provedbu u praksi.

5.2. Iskustva i stavovi pomoćnika u nastavi i stručnih suradnika škole prema inkluziji učenika s poremećajima iz autističnog spektra u redovite razredne odjele

Svoje su istraživanje na iskustva i stavove pomoćnika u nastavi prema inkluziji učenika s poremećajima iz spektra autizma u redovne odgojno-obrazovne ustanove usredotočile Page i Ferrett (2018). Rezultati su pokazali da je svaki od intervjuiranih šest pomoćnika u nastavi iz redovnih osnovnih škola u Novom Južnom Walesu te osam pomoćnika u nastavi s Cookovih otoka smatrao da uključivanje učenika s autizmom u razrede sastavljene od učenika bez teškoća donosi veliku korist ne samo učenicima s autizmom, već i njihovim tipičnim vršnjacima. Naime, pomoćnici u nastavi su izvijestili da na napredak učenika s autizmom dobro djeluje socijalno modeliranje vršnjaka, dok tipični vršnjaci postaju sve tolerantniji i osjetljiviji na potrebe ovog učenika. Međutim, četvero pomoćnika iz Novog Južnog Walesa i jedan s Cookovih otoka izrazili su mišljenje da se učeniku s poremećajem iz autističnog spektra koji ima ozbiljnije teškoće u akademskom i bihevioralnom području bolja

potpora može osigurati u segregiranom umjesto integriranom okruženju. Nadalje, svi su ispitanici izjavili da usko surađuju s roditeljima učenika i ostalim osobljem škole te se složili da je upravo dobra komunikacija temelj uspješne inkluzije ovih učenika budući da omogućuje stalni timski rad svih uključenih u djetetovo obrazovanje. Svi su pomoćnici u nastavi istaknuli da nedostatak financijskih sredstava otežava kvalitetno podupiranje ovih učenika te je četvero od osmero pomoćnika s Cookovih otoka izrazilo potrebu da se financiraju programi podučavanja dok je pet od šest njihovih kolega iz Novog Južnog Walesa smatralo da je sredstva najpotrebnije uložiti u zapošljavanje još pomoćnika u nastavi i nabavu materijala za rad s ovim učenicima. Pomoćnici su se dalje osvrnuli na kontroliranje nepoželjnih ponašanja i korištenje različitih strategija u radu s učenikom s autizmom, pri čemu su pomoćnici iz Novog Južnog Walesa objasnili kako im smirivanje učenika predstavlja velik problem te da im u usmjeravanju učenika pomažu materijalna pomagala kao što su to primjerice žetoni i aparati za mjerenje vremena, a pomoćnici s Cookovih otoka su smatrali da se dobro nose s učenikovim bihevioralnim teškoćama te su izvijestili o svom oslanjanju na strategije kao što su osiguravanje vremena za odmor i slijeđenja rutina. Autorice su od obiju grupa tražile i da prokomentiraju svoje profesionalne uloge te su na tom području svi pomoćnici kao najvažnije istaknuli uloge razvijanja učenikove samostalnosti i socijalnih vještina, no svi su se složili da im učitelji nameću pojedine obveze koje premašuju okvire njihove osposobljenosti, kao što je to primjerice samostalna izrada individualiziranog edukacijskog programa.

Istraživanje Fisher i Pleasants (2012) bavilo se upravo ispitivanjem percepcija pomoćnika u nastavi o vlastitim ulogama i problemima s kojima se susreću pri realizaciji procesa inkluzije. Istraživanje je bilo provedeno anketiranjem 1867 američkih paraedukatora odnosno pomoćnika u nastavi sa zaposlenjem u redovnim školama, ali i odgojno-obrazovnim ustanovama za učenike s teškoćama u razvoju, te je većina paraedukatora koji su bili dodijeljeni samo jednom učeniku radila u osnovnim školama s učenicima s poremećajima iz autističnog spektra. 53% pomoćnika u nastavi svojom je primarnom ulogom smatralo pružanje podrške učeniku u bihevioralnom i socijalnom području te ih se 94% složilo da je to uloga koja spada u okvir rada pomoćnika. Osim ove uloge, pomoćnici su kao svoje primarne odnosno sekundarne uloge birali i provođenje podučavanja učenika na temelju učiteljeva plana te nadziranje učenika. Sudjelovanje u planiranjima i sastancima samo je 26% paraedukatora označilo kao ulogu koja je primarna ili sekundarna sastavnica njihova rada, no čak ju je 75% ispitanika okarakteriziralo obvezom koju bi paraedukator trebao izvršavati. Autorice su kao zabrinjavajući podatak navele da je 27% ispitanika odredilo planiranje

nastavnih sati, a 50% prilagođavanje sati koje je isplanirao učitelj kao uloge koje redovito izvršavaju budući da obje spadaju u poslove učitelja. Što se tiče problema o kojima su pomoćnici izvijestili, čak je 40% njih kao problem s kojim se često suočavaju odredilo nedostatak prepoznavanja važnosti njihova rada od strane drugih stručnjaka, a teško im je padalo i stalno mijenjanje zaposlenih na radnom mjestu paraedukatora, smanjivanje učiteljeve interakcije s učenikom kad je prisutan pomoćnik, nedovoljna razina osposobljenosti za rad koji se od njih očekuje te to što se smatra da oni, a ne učitelj, imaju glavnu ulogu u podučavanju učenika s individualnim edukacijskim programom. Pomoćnici u nastavi izrazili su još zabrinutost jer se od njih traži da obavljaju posao za koji bi trebao biti odgovoran učitelj, jer učitelji često nisu zainteresirani ili nemaju dovoljno informacija o učenikovom individualiziranom programu te jer se pomoćnike ne uključuje u planiranje istoga programa.

U Hrvatskoj je istraživanje slične tematike, odnosno shvaćanja uloga pomoćnika u nastavi u ostvarivanju inkluzije provela Drandić (2017). U njemu su sudjelovala 152 pomoćnika u nastavi redovnih osnovnih škola Istarske županije, koji su se pomoću upitnika izjasnili o tome da njihove uloge određuje poticanje socijalizacije učenika kojega podupiru, zatim podupiranje tijekom inkluzivnog odgojno-obrazovnog procesa, suradnja sa stručnjacima, učenikovim roditeljima i ostalim učenicima, spremnost na sustavno poboljšavanje znanja i vještina za rad s učenikom, rad na razvijanju pozitivne komunikacije između učenika s teškoćama i njegovih kolega u razredu, spremnost na podupiranje učenika u različitim okruženjima te stvaranje inkluzivne klime u razrednom odjelu. Rezultati su ovog istraživanja dakle pokazali da pomoćnici u nastavi kao svoje uloge prepoznaju davanje doprinosa kvalitetnom obrazovanju učenika s teškoćama kroz pružanje pomoći pri svladavanju novih nastavnih sadržaja te razvijanje samostalnosti učenika pri obavljanju školskih dužnosti. Također je primijećeno da i pomoćnici koji su dodatno educirani i oni koji to nisu u jednakoj mjeri smatraju da učenicima pružaju kvalitetno obrazovanje i kod razvijaju samostalnost u radu.

Na opisano istraživanje mogli bi se nadovezati rezultati istraživanja Jurkovića i suradnika (2020), čiji je cilj bio utvrditi razinu znanja o inkluziji i radu s učenicima s autizmom koju hrvatski pomoćnici u nastavi procjenjuju da imaju. Sudionike je činilo 425 pomoćnika u nastavi iz cijele Hrvatske, odnosno iz svih županija. Rezultati su otkrili da su ispitanici koji su se zaposlili kao pomoćnici u nastavi iz želje da podupru djecu s teškoćama u razvoju svoje znanje o autizmu ocjenjivali većim od onih koji su preuzeli tu ulogu jer nisu mogli dobiti posao u struci, što su istraživači objasnili razlikom u motivaciji za usavršavanje

između te dvije skupine te potrebi članova prve skupine za zadržavanjem slike sebe samih kao osoba koje su unutrašnje motivirane za rad. Pokazalo se zatim da je percepcija znanja o autizmu kod pomoćnika također povezana s njihovim obrazovanjem za obavljanje ovog zanimanja i iskustvom rada s učenicima s poremećajima iz autističnog spektra, no podaci su pokazali da pomoćnici u nastavi koji nemaju ni ovo iskustvo ni završenu edukaciju procjenjuje svoje znanje većim jer, kako kažu istraživači, imaju iluziju o svojem znanju. Nadalje, uočilo se da na samoprocijenjeno znanje o autizmu ne utječu pomoćnikove godine radnog iskustva budući da je moguće da uopće ne bude dodijeljen učeniku s autizmom, ali je zato pronađeno da na njegovo mišljenje o vlastitom znanju o tom poremećaju značajno djeluje percepcija znanja o inkluziji, čije mu je stjecanje u sklopu edukacije za ovo zanimanje posredno pružilo i važne informacije o autizmu. Istraživači su istaknuli da za kvalitetan rad pomoćnika u nastavi nije važna samo njegova edukacija, već veliku ulogu igra način na koji ta osoba gleda na svoje znanje te da može prepoznati da u pojedinom području treba poboljšati svoje vještine i biti motivirana da to i učini.

Abott i suradnici (2011) u svojoj su studiji također ispitali percipirane uloge, kvalificiranost i potrebe za dodatnom edukacijom pomoćnika u nastavi. U istraživanju su sudjelovala 154 pomoćnika u nastavi, tri koordinatora za posebne odgojno-obrazovne potrebe te tri školske medicinske sestre redovnih škola i odgojno-obrazovnih ustanova za učenike s teškoćama u razvoju u Sjevernoj Irskoj. Čak je 75% ispitanih pomoćnika iznijelo da ima iskustvo s podupiranjem učenika s poremećajima iz autističnog spektra, međutim su koordinatori za posebne potrebe i školske sestre ustvrdili da pomoćnici u nastavi nisu dovoljno kvalificirani za podupiranje učenika sa sve kompleksnijim teškoćama koji se uključuju u britanski obrazovni sustav. Pomoćnici su stoga iskazali potrebu za pohađanjem dodatnih edukacija te ih je 75% bilo zainteresirano za tečajeve o poremećajima iz autističnog spektra, 67% njih zanimao je Aspergerov sindrom, a zaposleni u odgojno-obrazovnim ustanovama za učenike s teškoćama u razvoju pokazali su interes za Rettov sindrom. Ipak, od broja zainteresiranih pomoćnika 56% njih tek je ponekad, a njih 13% uopće nije bilo dopušteno da pohađaju edukacije izvan škole u kojoj rade budući da im nije bilo moguće, zbog financijskih ograničenja, osigurati zamjenu. No, školske su medicinske sestre izvijestile da su neki pomoćnici odustali od dodatnog osposobljavanja jer se od njih zahtijevalo da plate pola njezine cijene. Budući da se istraživanje dotaknulo i pitanja kako pomoćnici u nastavi percipiraju svoje uloge, 70% njih izjasnilo se da je to briga za djetetove zdravstvene potrebe, 85% ih se složilo da je to pružanje pomoći učitelju u poslovima upravljanja razredom, dok je

96% pomoćnika kao svoju ulogu prepoznalo podupiranje učenika u učenju. Ipak, čak 30% je dalo do znanja da nisu uključeni u planiranje programa za učenika s teškoćama u razvoju.

Harkins i Fletcher (2015) svojim su istraživanjem obuhvatili iskustva i stavove ne samo pomoćnika u nastavi, već i stručnih suradnika i drugih edukatora prema inkluziji učenika s različitim teškoćama u razvoju u redovne razredne odjele. U studiji su dakle sudjelovala 432 pomoćnika u nastavi, školska psihologa, logopeda, fizikalna i radna terapeuta, školska administratora, člana upravnog osoblja te učitelja u redovnim školama i odgojno-obrazovnim ustanovama za učenike s teškoćama u razvoju u Sjedinjenim Američkim Državama. Dobiveni rezultati pokazali su da 60.8% školskih psihologa, pomoćnika u nastavi, fizikalnih i radnih terapeuta, logopeda i članova školskog upravnog osoblja smatra da je inkluzivno obrazovanje korisno za učenike s teškoćama, a 60% njih slaže se da je korisno i za njihove tipične vršnjake. Nadalje, samo je 20% ovih edukatora izvijestilo da se učiteljima koji izvode nastavu u redovitim razrednim odjelima pružila odgovarajuća potpora za uključivanje učenika s teškoćama u te razrede, dok je s tvrdnjom da su pomoćnici u nastavi primili potrebnu pomoć u vidu iskustava, edukacije i stručne potpore kako bi, zajedno s učiteljem, mogli doprinijeti kvalitetnoj inkluziji tih učenika slaganje izrazilo 26.5% spomenutih edukatora. Što se tiče opće dostupnosti ljudskih i materijalnih resursa koji su potrebni za ostvarivanje inkluzivnog procesa, čak je 77.5% edukatora ukazalo na njihov značajan nedostatak. Ispitanici su naposljetku zaključili da bi im se za realizaciju inkluzije trebao pružiti profesionalni razvoj na radnom mjestu, zatim da bi bilo potrebno povećanje komunikacije s pomoćnicima u nastavi, učiteljima u redovnom obrazovanju i učiteljima specijaliziranim za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, a preporučili su i da sveučilišta izrade programe koji bi buduće učitelje osposobili za provođenje inkluzivnog obrazovanja.

Ispitivanje koje su proveli Corkum i suradnici (2014) u prvi je plan stavilo utvrđivanje potreba edukatora koji sudjeluju u inkluziji učenika s poremećajima iz autističnog spektra. U njemu je sudjelovalo 11 resursnih učitelja, 12 stručnih suradnika škole i deset školskih administratora te 175 učitelja i 50 pomoćnika u nastavi koji rade u kanadskim osnovnim i srednjim školama. Resursni učitelji, čija je uloga potpora ostalim učiteljima, administratori te stručni suradnici, koji su uključivali stručnjake kao što su logopedi, školski psiholozi i specijalisti za teškoće u učenju, istaknuli su ponajprije razlike u svojem formalnom obrazovanju u pogledu postojanja programa o poremećajima iz autističnog spektra. Kod školskih administratora i resursnih učitelja ti su programi predstavljali rijetkost, no stručni su se suradnici educirali na tom području. Svi su se ovi edukatori složili da je za planiranje

individualiziranog programa potrebno dodatno obrazovanje budući da su se suočavali s problemima kao što su neslaganje ciljeva programiranja sa specifičnim zakonskim propisima te nerazmjeru između učitelja i pomoćnika u nastavi s obzirom na njihove vještine i znanja o poremećajima iz autističnog spektra koje učitelji primjenjuju pri planiranju, a pomoćnici pri ostvarivanju individualiziranog programa. Također su izrazili potrebu da se omogući izravnije surađivanje zdravstvenih i obrazovnih stručnjaka te su kao problem naveli i nedostatak financijskih sredstava koja su im dostupna za nabavu opreme i materijala te omogućavanje prostora za provedbu programa. Što se tiče potreba pomoćnika u nastavi, oni su se izjasnili o svojoj većoj osposobljenosti za rad s učenicima s autizmom nego što su to učinili učitelji budući da je čak 34.8% pomoćnika potvrdilo pohađanje tečaja o poremećajima iz spektra autizma, dok je to u skupini učitelja bio slučaj za samo 7.1% ispitanika. Osim toga, pomoćnici u nastavi izrazili su 25% veću spremnost za rad s ovim učenicima od učitelja redovitih razreda. Ipak, obje su skupine ispitanika izrazile potrebu za dodatnim edukacijama u sklopu kojih bi stekle opće znanje o poremećajima iz autističnog spektra, zatim o planiranju i provedbi individualiziranog programa i njegovoj integraciji među programe koji se izvode unutar razreda te planiranju tranzicije učenika s autizmom.

Pregledom ovih istraživanja vidljivo je da pomoćnici u nastavi i stručni suradnici škole imaju, kao i učitelji, stavove prema inkluziji učenika s poremećajima iz autističnog spektra koji su uglavnom pozitivni. No, obje su ove skupine obrazovnih djelatnika izrazile potrebu za dobivanjem nužnih financijskih sredstava za nabavu opreme za ove učenike te potrebu dodatnim usavršavanjem, do kojega je, prema izvještajima pomoćnika u nastavi, ponekad teško doći budući da ih u tome ne podupiru škole u kojima su zaposleni, a mnogi su izvještaji upozorili i na nužnost pravilnog shvaćanja uloga ovih djelatnika od strane učitelja.

5.3. Iskustva i stavovi roditelja prema inkluziji učenika s poremećajima iz autističnog spektra u redovite razredne odjele

Abu-Hamour i Muhaidat (2014) u svojem su istraživanju anketiranjem ispitali kakve stavove 148 roditelja djece s poremećajima iz autističnog spektra koja pohađaju jordanske škole odnosno centre specijalizirane za njihovo podučavanje imaju prema njihovoj inkluziji u redovne škole. Prema dobivenim rezultatima, 49.3% roditelja iskazalo je svoje slaganje s inkluzijom učenika s autizmom u redovite razrede, dok je 50.7% njih izjavilo da se s njom ne slaže, dakle više se ispitanih roditelja izjasnilo protiv nego za inkluziju. Roditelji s pozitivnim

stavovima pojasnili su svoje odgovore mišljenjem da se uključivanjem učenika s autizmom u redovnu školu može utjecati na podizanje djetetove motivacije te poboljšanje njegovih jezičnih, socijalnih i ponašajnih vještina, a oni s negativnim stajalištima bili su zabrinuti da bi se njihovom djetetu u redovitom razredu moglo pogrešno pristupati te da bi mu se u tom okruženju mogli rugati jer osoblje i djeca u redovnoj školi nisu osposobljeni za odnosno spremni na njegovu inkluziju. Istraživači su otkrili da su na odgovore roditelja utjecali njihova razina obrazovanja i položaj njihova djeteta na autističnom spektru. Naime, roditelji s višom razinom obrazovanja bili su pozitivniji u svojim stavovima budući da se, kako tvrde istraživači, u visokim školama u Jordanu predaje o značajkama inkluzije. S druge strane, roditelji učenika s težim oblikom autizma izrazili su negativnije stavove od onih djece s visokofunkcionirajućim autizmom budući da su u anketi naveli da njihovom djetetu s obzirom na težinu poremećaja koji ima redovna škola ne bi mogla pružiti potrebnu potporu. Roditelji su se osvrnuli i na vještine koje smatraju da bi se djeci s autizmom trebalo pomoći razviti kako bi njihova inkluzija bila uspješna te se pokazalo da razvijanje samostalnosti odnosno funkcionalnih vještina smatraju važnijim od izgrađivanja akademskih vještina.

Svojim su istraživanjem provedenim uz pomoć internetske ankete Tucker i Schwartz (2013) pružile vrijedne informacije o iskustvima i stavovima koje američki roditelji učenika s poremećajima iz autističnog spektra imaju prema aspektima vlastite suradnje s osobljem redovnih odgojno-obrazovnih ustanova koje je odgovorno za rad s njihovom djecom. Izvješća 135 ispitanih roditelja pokazala su da većina roditelja želi biti uključena u aktivnu suradnju s učiteljima i ostalim članovima stručnog tima, i to kroz redovito informiranje o djetetovom napretku i uvažavanje prijedloga roditelja u kreiranju individualiziranog programa. Međutim, velika je većina također izvijestila o postojanju situacija u kojima su se osjetili isključenima iz rada članova stručnog tima i to upravo po tome što su isti slabo komunicirali s njima te što njihove ideje nisu uključili u individualizirani program ili je program bio izrađen bez traženja njihova doprinosa. Tako se 83% roditelja izjasnilo o pojavljivanju konflikata između njih i školskog osoblja koji su bili uzrokovani njihovim međusobnim neslaganjem u pogledu sadržaja individualiziranog edukacijskog programa te kurikuluma i pristupa u radu za koje su se učitelj i ostatak stručnog tima odlučili. Roditelji su dali i svoje mišljenje o spomenutim stručnjacima. Izdvojilo se samo 24% roditelja koji imaju potpuno povjerenje u njihove sposobnosti rješavanja problema te su se roditelji pri identifikaciji područja u kojima se, prema njihovom mišljenju, učitelji i drugi stručnjaci trebaju dodatno kvalificirati odlučili za

poučavanje socijalnih i komunikacijskih vještina te za primjenu strategija za inkluziju učenika s poremećajem iz autističnog spektra.

Stavove roditelja o suradnji s edukatorima koji podupiru njihovu djecu s teškoćama u razvoju u svojem su istraživanju također ispitali Zrilić i Jadrijević Tomas (2020). Autorice su se fokusirale na zadovoljstvo roditelja radom pomoćnika u nastavi te su anketiranjem 32 roditelja djece u pet hrvatskih osnovnih škola, od kojih jedno dijete ima poremećaj iz autističnog spektra, saznale da je većina roditelja zadovoljna podrškom koju pomoćnici u nastavi pružaju njihovoj djeci. Među zadovoljnim roditeljima 48% njih kao razlog svojega stava navelo je da pomoćnik učeniku predstavlja veliku pomoć u svladavanju nastavnih sadržaja, 23% njih bilo je zadovoljno kako pomoćnik kod njihova djeteta razvija samostalnost i samopouzdanje, 16% je kao razlog zadovoljstva istaknulo odličnu komunikaciju s pomoćnikom u nastavi te kvalitetnu suradnju koja se ostvaruje između njih, pomoćnika i učitelja, dok je njih 13% cijenilo prilagođavanje rada učenikovim potrebama koje mu pomoćnik osigurava. Od roditelja koji su bili nezadovoljni radom pomoćnika u nastavi svoje djece 56% ih se odredilo takvima jer su smatrali da pomoćnici nedostavno komuniciraju s njima, 27% bilo je mišljenja da pomoćnik njihova djeteta nema dovoljno znanja da bi radio s njime, a 17% ih se požalilo da pomoćnici nemaju dovoljno razumijevanja za djecu s teškoćama da bi ih mogli poticati na odgovarajući način. Roditelji su između ostaloga izrazili i žaljenje što pomoćnici ne surađuju s njima izvan škole te su uglavnom kao razlog naveli nezainteresiranost pomoćnika za isto.

Lake i Billingsley (2000) istražile su čimbenike u obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju koji stvaraju i razrješuju konflikte između roditelja i učitelja ovih učenika te u svoje ispitivanje uključile 22 roditelja, 16 školskih službenika i šest medijatora. U 90% provedenih intervjua kao faktor su se izdvojili suprotni stavovi roditelja i osoblja škole prema djetetu budući da su roditelji tvrdili da osoblje gleda dijete samo s obzirom na njegove slabosti te ne uviđa da ono ima i jake strane. Sljedeći otkriveni faktor bio je nedostatak znanja o komunikacijskim strategijama i rješavanju problema među roditeljima i školskim službenicima, a konflikti su bili potvrđeni i u području planiranja primjerenih programa obrazovanja u kojima bi bile prepoznate učenikove potrebe prije nego što bi ih učenici počeli polaziti. Sudionici su kao faktor nastajanja konflikata zatim naveli ograničenja financijske prirode koja su često dovela do toga da se roditeljima ne kaže istina o tome zašto njihovo dijete ne može dobiti potrebna mu sredstva za obrazovanje, a istaknuli su i to da je konfliktima doprinijelo to što roditelji odnosno školski službenici jedni druge nisu smatrali

ravnopravnim partnerima u djetetovu obrazovanju. Obje su strane zatim izjavile da koriste moć koju imaju kao roditelji odnosno službenici odgojno-obrazovne ustanove za učenike s teškoćama u razvoju kako bi riješili međusobne konflikte. Čimbenik koji su još spomenuli kao onaj koji je odgovoran za nastajanje konflikta je komunikacija, odnosno njezin nedostatak, nesporazumi te vrijeme izdvojeno za njihovo razjašnjavanje, a roditelji su također naveli faktor povjerenja u školu i njezino osoblje, gubitak je kojega za roditelje bio velika barijera za nastavak međusobne suradnje.

Autori koji su ispitali mišljenja roditelja učenika s poremećajima iz autističnog spektra o načinima poboljšanja međusobnih odnosa roditelja i učitelja ove djece su Azad i suradnici (2018). U njihovom istraživanju provedenom telefonskim intervjuiranjem sudjelovalo je 18 učitelja i 39 roditelja djece uključene u posebne razredne odjele za učenike s autizmom unutar američkih redovnih osnovnih škola. Roditelji su izvijestili da bi željeli da im učitelji daju jasne informacije o tome što njihova djeca uče u sklopu svog obrazovnog programa i da im preporuče određene knjige ili ponude letke s interaktivnim aktivnostima kako bi to učenje roditelji mogli poduprijeti kod kuće, a izrazili su i svoje nezadovoljstvo činjenicom da ne znaju koji sve stručnjaci tijekom dana rade s njihovom djecom te istaknuli da bi po tom pitanju od učitelja željeli dobivati jasne podatke. Također su izjavili da bi im bilo vrlo korisno, kako bi mogli što bolje raditi s učenikom kod kuće, primiti informacije o njegovom dnevnom, tjednom i općem napretku putem sastanaka ili pisanih poruka, zatim su izrazili želju da im učitelji ne govore samo o djetetovim poteškoćama, nego i o njegovim uspjesima te su smatrali potrebnim da učitelji u komunikaciji s njima budu koncentrirani i iskreni. U pogledu vlastite uključenosti u obrazovanje djeteta s autizmom, roditelji su opisali svoj strah da će dodatno opteretiti učitelje ako budu tražili da se sastanu s njima ili im predlagali određene prilagodbe u podučavanju njihove djece. Napokon, roditelji su istaknuli da bi željeli da učitelji uvažavaju njihova znanja o vlastitoj djeci i primijene njihove prijedloge u podučavanju ovih učenika, a isto su tako naglasili da žele biti u mogućnosti promatrati učenikov rad na nastavi, uz napomenu da se njihova prisutnost trenutačno traži samo ukoliko postoji određeni problem ili se nešto od njih zahtijeva.

Santiago i suradnike (2016) zanimalo je problem roditeljskog povjerenja u učitelja i školu koju njihovo dijete polazi, stoga su u svojem istraživanju anketirali 212 roditelja djece upisane u redovne američke osnovne škole i otkrili da je povjerenje roditelja u školu i učitelja bilo manje kod roditelja slabijeg financijskog stanja, dok razina njihova završenog obrazovanja nije imala značajan utjecaj na izraženo povjerenje. Rezultati istraživanja pokazali

su i da su roditelji djece koja su imala pozitivnija socijalna ponašanja prema drugim učenicima, manje problema u odnosima sa svojim vršnjacima i općenito manje poteškoća izvijestili o većem povjerenju u učitelja, a o većem povjerenju prema školi izjasnili su se također roditelji djece s manjim poteškoćama i manjim vršnjačkim problemima te s manjim emocionalnim simptomima. Pokazalo se također da su roditelji koji su imali više povjerenja u učitelje svoje djece pokazali i veću angažiranost u pogledu uključenosti u obrazovanje djeteta odnosno u aktivnosti u školi, što je naglasilo potrebu da se, ukoliko se želi povećati roditeljska uključenost, poradi na poboljšanju odnosa između roditelja i učitelja.

Minke i suradnici (2014) u svojem su istraživanju ispitali koliko jednaka percepcija odnosa između roditelja i učitelja utječe na njihova viđenja akademskih postignuća i ponašanja učenika s teškoćama. U ovom ispitivanju istraživači su se koristili već postojećim podacima dobivenim od 175 učenika s problemima u ponašanju iz 21 američke osnovne škole, njihovih roditelja i učitelja te su dobili rezultate koji ukazuju na to da je veći dio roditelja i učitelja, njih čak 62.3%, zauzeo jednaka i pozitivna mišljenja o svojim međusobnim odnosima, 9.7% roditelja i učitelja slagalo se u percepciji svojeg odnosa kao negativnog, dok se ostatak uzorka nije slagao u viđenju tog odnosa, odnosno jedna ga je strana percipirala drugačije od druge. No, bez obzira na slaganje roditelja da je njihov odnos pozitivan odnosno negativan, njihove percepcije nisu značajno utjecale na akademska postignuća učenika. S druge strane, u slučajevima u kojima su roditelji i učitelji imali pozitivan pogled na svoj odnos, učitelji su na učenikovo ponašanje gledali pozitivnije nego u slučajevima kad su se obje strane složile da im je odnos negativan odnosno kad su im pogledi na odnos bili različiti. Pokazalo se međutim da slaganje u stajalištima glede tog odnosa nije utjecalo na roditeljsko viđenje djetetova ponašanja. Istraživanjem je isto tako otkriveno da postojanje međusobnog odnosa koji i roditelji i učitelji smatraju pozitivnim ne predviđaju percepcije učitelja o roditeljima, nego percepcije roditelja o kvaliteti komunikacije između doma i škole te o vlastitoj sposobnosti pomaganja svojem djetetu u njegovu napredovanju.

Harilaos i suradnici (2020) uzeli su u obzir i postojanje perspektiva drugih roditelja te istražili gledišta 159 grčkih roditelja učenika bez teškoća prema inkluziji učenika s autizmom u redovite razredne odjele koje pohađaju njihova djeca, pri čemu valja napomenuti da neka djeca u svojem razredu nisu imala ovog učenika. Prema dobivenim rezultatima, većina je roditelja zauzela pozitivan stav prema uključivanju učenika s poremećajem iz autističnog spektra u redovnu osnovnu školu i redoviti razred svojeg djeteta. Štoviše, velika većina roditelja izrazila je mišljenje da od inkluzije koristi nema samo učenik s autizmom već da i

njihova djeca profitiraju od druženja s ovim učenicom. Roditelji su se također izjasnili o tome da ne misle da inkluzija učenika s autizmom ima loš utjecaj na školovanje njihove djece te da ne smatraju da učitelj posvećuje više vremena ovom učeniku na štetu ostalih. Istraživanje je pokazalo da je na roditeljske stavove utjecalo nekoliko čimbenika, odnosno njihova dob, stupanj obrazovanja, bračni status i financijsko stanje te su mlađi roditelji, zatim oni koji su završili viši stupanj obrazovanja, koji su bili u braku te se nalazili u boljem materijalnom položaju, imali pozitivnije stavove prema inkluziji učenika s poremećajem iz autističnog spektra u razred svoje djece.

Iz nalaza ovih istraživanja proizlazi zaključak da roditelji prema inkluziji učenika s poremećajima iz spektra autizma formiraju pozitivan stav ukoliko dijete ima manje teški oblik poremećaja, a s njihovom inkluzijom se slažu i roditelji tipičnih učenika. Iskustva roditelja ove djece međutim u nekolicini istraživanja govore i o njihovim izazovima u suradnji s učiteljima i ostalim osobljem škole.

5.4. Iskustva i stavovi učenika bez teškoća prema inkluziji učenika s poremećajima iz autističnog spektra u redovite razredne odjele

Čolić (2015) je u svojem istraživanju ispitala kako formirani stavovi o autizmu utječu na prihvaćanje učenika s ovim poremećajem među njegovim vršnjacima te su u njemu sudjelovala 123 učenika četvrtih i sedmih razreda u koje nisu bili uključeni učenici s autizmom, a uzorak je obuhvaćao pet osnovnih škola u Beogradu. Rezultati istraživanja pokazali su da su djevojčice spremnije uključiti se u socijalne, akademske i rekreativne aktivnosti s vršnjakinjama s autizmom nego što su to spremni učiniti dječaci te se uočila povezanost spola i dobi sudionika sa stvaranjem njihovih stavova, pri čemu se otkrilo da su starije djevojčice u odnosu prema starijim dječacima i mlađim djevojčicama voljnije sudjelovati u raznim aktivnostima sa svojom vršnjakinjom s autizmom, no nije se dokazalo da su mlađi učenici općenito skloniji surađivati s učenikom s autizmom od starijih učenika. S obzirom na vrste aktivnosti za čije su se provođenje s ovim učenikom trebali opredijeliti, učenici su se u većem broju nego za akademske i rekreativne aktivnosti opredijelili za aktivnosti socijalne prirode. Autorica je na temelju općeg rezultata ispitivanja zaključila da je većina sudionika imala blago pozitivan stav prema učeniku s autizmom, no da je isto tako bilo vidljivo da se čak trećina učenika ne bi uključila u pojedine aktivnosti s ovim učenikom, iz čega se može očitati moguće odbacivanje učenika s poremećajem iz autističnog spektra od

strane ostalih učenika u razredu te je nužno da se učenike dodatno educira o njegovu kvalitetom uključivanju.

Fleva (2014) se bavila sličnom tematikom te je istražila kakve stavove imaju adolescenti prema izmišljenom učeniku s Aspergerovim sindromom. Uzorak njezina istraživanja činilo je 179 učenika redovne grčke srednje škole, a svi su sudionici nakon gledanja dviju prezentacija kojima im se predstavilo učenika bez teškoća i učenika s Aspergerovim sindromom trebali ispuniti pripadajuće upitnike i izraziti svoje stavove prema svakom od navedenih učenika. Prema dobivenim rezultatima, sudionici su izrazili pozitivnije stavove prema tipičnom učeniku nego prema učeniku s Aspergerovim sindromom, no pokazalo se da su njihove intencije naspram učenika s Aspergerovim sindromom bile pozitivnije kad im je informacije o njemu u sklopu prezentacije pružio njegov prijatelj nego kad je to učinio učitelj. Također je bilo otkriveno da na stavove i intencije prema ovom učeniku nije utjecala vrsta informacije pružena sudionicima istraživanja, no na njih je u situaciji kad ju je pružio prijatelj pozitivan učinak imala deskriptivna informacija, odnosno ona koja opisuje sličnosti između sudionika i učenika s Aspergerovim sindromom, a kombinirana informacija, odnosno spoj eksplanatorne informacije, dakle podataka o učenikovom poremećaju, i deskriptivne informacije, u situaciji u kad ju je dao učitelj. Na stavove i intencije sudionika prema ovom učeniku nije utjecao spol, no utjecaj je imala dob buduću da se dokazalo da mlađi učenici imaju pozitivnije intencije i prema tipičnom i prema učeniku s Aspergerovim sindromom.

Mavropoulou i Sideridis (2014) svojim su istraživanjem željeli utvrditi kako se mijenjaju kognitivni stavovi, ponašajne intencije i znanje učenika bez teškoća o učeniku s poremećajem iz autističnog spektra ukoliko on boravi u njihovom razrednom odjelu u odnosu na tipične učenike koji nemaju kontakta s učenikom s autizmom. 475 učenika četvrtih, petih i šestih razreda grčkih osnovnih škola bilo je uključeno u ovo istraživanje i razdvojeno u dvije grupe, pri čemu je kontaktna grupa u svoje razrede na tjednoj bazi tijekom drugog polugodišta školske godine uključivala po jednog učenika s autizmom iz odgojno-obrazovne ustanove za učenike s teškoćama u razvoju, dok beskontaktna grupa u istom razdoblju nije imala dodira s ovim učenicima. Rezultati koje je istraživanje iznijelo govorili su u prilog toga koliko je za učenike korisna inkluzija učenika s autizmom u njihov razredni odjel. Naime, pokazalo se da su učenici koji su u razredu imali učenika s autizmom stekli točnije znanje o autizmu od pripadnika beskontaktna grupe, s time da se uočilo da to vrijedi samo za učenike četvrtih i petih razreda. Istraživači su stoga zaključili da bi starijim učenicima trebao dodatan rad koji bi

im pomogao procesuirati sve što su iskusili pri inkluziji ovih učenika u svoje razredne odjele. Što se tiče kognitivnih stavova i ponašajnih intencija, učenici kontaktnih grupa pokazali su pozitivnije stavove i namjere prema učenicima s autizmom od učenika beskontaktnih grupa neposredno nakon završetka njihove uključenosti u njihov razred te su ih zadržali, prema upitnicima koje su tada ispunili, i tri mjeseca nakon boravka s učenicom.

Szumski i suradnici (2020) posebno su se osvrnuli na pitanje moralnog identiteta kod učenika i njegova utjecaja na formiranje određenog stava prema učeniku s teškoćama u razvoju te su u svoje istraživanje vođeno tim problemom uključili 1525 poljskih učenika bez teškoća od kojih je bilo sastavljeno 56 tradicionalnih razreda, odnosno onih koji se sastoje od tipičnih učenika, i 52 inkluzivna razreda, u koje su uključeni i učenici s poremećajima iz autističnog spektra. Istraživači su otkrili da razvijeniji moralni identitet učenika smanjuje negativne stavove prema učenicima s teškoćama te da učenici u inkluzivnim razredima imaju pozitivnije stavove prema učenicima s teškoćama od učenika u tradicionalnim razredima, ali samo u pogledu osjećaja prema njima, dok su njihova uvjerenja i spremnost na interakciju s njima ista. Istraživanjem se također dokazalo da postoji povezanost između moralnog identiteta razreda i stavova prema učeniku s teškoćama, odnosno da na pojedinog učenika kao dijela grupe djeluju grupna uvjerenja, ali i da u razredima čija je prosječna razina razvijenosti moralnog identiteta niska moralni identitet pojedinca ima veći utjecaj na stvaranje pozitivnih stavova prema ovom učeniku nego što je to slučaj u razredima u kojima je moralni identitet razvijeniji. Rezultati su pokazali i da moralni identitet utječe na uvjerenja o učenicima s teškoćama bolje unutar inkluzivnog nego tradicionalnog razreda budući da kontakt s učenicom s teškoćama omogućava tipičnom učeniku da njegova moralna prosudba stvori pozitivan stav prema tom učeniku. Istraživači su na temelju svih ovih nalaza preporučili da se u školama više pozornosti posveti moralnoj edukaciji učenika.

U svojem su istraživanju Siltan i Fogel (2012) željeli odrediti pružanje kojeg tipa informacija najbolje djeluje na razvijanje pozitivnijih kognitivnih stavova i bihevioralnih intencija tipičnih učenika prema učeniku s autizmom. U istraživanju je sudjelovalo 158 učenika četvrtih, petih i šestih razreda američkih redovnih škola, koji su bili podijeljeni na četiri grupe te je svaka od njih pogledala po jedan od pripremljenih videozapisa, pri čemu je jedan od njih donosio kombinaciju deskriptivnih i eksplanatornih informacija o učeniku s autizmom, drugi je sadržavao prethodno spomenutim informacijama dodane strategije vršnjačke pomoći, treći se sastojao od deskriptivnih i eksplanatornih te informacija o jakim stranama odnosno posebnim sposobnostima učenika, dok je četvrti videozapis bio ispunjen

svim navedenim informacijama. Na temelju njihova ispunjavanja upitnika prije i poslije gledanja videozapisa, istraživači su dobili rezultate koji su pokazali da su videozapisi koji su uključivali upućivanje sudionika u postupke provedbe strategija vršnjačke pomoći s učenikom s autizmom kod sudionika izazvali stvaranje pozitivnijih bihevioralnih intencija prema ovom učeniku budući da su ga pružanjem izravnih uputa motivirali na interakciju s njime. Osim toga, sudionici su iskazali i povećanje intencije odnosno spremnosti za suradnju u akademskim aktivnostima s ovim učenikom nakon gledanja četvrtog videozapisa koji je, uz strategije vršnjačke pomoći, sadržavao i informacije o snagama djeteta. Tako se pokazalo da pružanje ovih tipova informacija tipičnim učenicima ima utjecaj na njihove intencije, no ne i na kognitivne stavove, za koje je utvrđeno da se nisu promijenili.

McFadden i suradnici (2015) svoje su istraživanje također koncentrirali na tematiku pomaganja učenicima s poremećajima iz spektra autizma i njihovim vršnjacima te su istražili kako vršnjački vođena intervencija utječe na recipročnu i socijalnu komunikaciju između učenika s autizmom i ostalih učenika. Sudionike istraživanja činila su četiri dječaka s autizmom u dobi između pet i osam godina uključena u redovni vrtićki i osnovnoškolski program te njihovi vršnjaci, a postupak istraživanja odvijao se tako da su se učenici unutar razreda najprije pripremili za intervenciju učenjem određenih socijalnih vještina, zatim su se formirale skupine vršnjaka koje su se bez miješanja promatrača igrale s učenikom tijekom školskog odmora unutar kojeg su bile određene dvije stanke da bi se za vrijeme njih učenike ispitalo i zabilježilo koje su socijalne vještine koristili u interakciji s učenikom s autizmom, dok se na kraju intervencije omogućilo sudionicima da se bodovi koje su osvojili za upotrebu pojedinih vještina pretvore u žetone i prebace na ljestvicu koja je predviđala održavanje razredne zabave kad bi se skupio određeni broj žetona. Rezultati istraživanja pokazali su da su se socijalna ponašanja i međusobne interakcije učenika s autizmom i vršnjaka uslijed redovitog provođenja ove intervencije povećali te je došlo do povećanja započinjanja komunikacije od strane učenika s autizmom, a utvrđeno je da su se takve vrijednosti kod obiju strana zadržale i izvan termina u kojima se proces intervencije održavao, što su istraživači shvatili kao potvrdu učinkovitosti vršnjački vođene intervencije.

U rezultatima ovih istraživanja uočljiva je činjenica da učenici bez teškoća u razvoju prema učeniku s poremećajem iz autističnog spektra imaju negativniji stav nego prema tipičnom učeniku, što se ističe u ispitivanjima u kojima su učenici izražavali stav prema hipotetskom učeniku s autizmom. S druge je strane vidljivo da su učenici koji su imali

iskustvo uključenosti u isti razredni odjel s učenicom s autizmom razvili pozitivnije stavove prema njemu i veću spremnost da s njim sudjeluju u pojedinim aktivnostima.

6. ZAKLJUČAK

Uključivanje djece s poremećajima iz autističnog spektra u redovne odgojno-obrazovne ustanove predstavlja, zbog prirode ovih poremećaja, izazov za sve sudionike njihova odgoja i obrazovanja, ali i veliki korak naprijed u stvaranju inkluzivnog društva.

Učitelji ove djece pred sobom imaju očekivanja i potrebu usvajanja novih znanja kako bi mogli prepoznati učenika s poremećajem iz spektra autizma, izraditi program po kojem će to dijete raditi, prilagoditi mu didaktičko-metodičke postupke s obzirom na pogođena područja, odnosno na područja jezika, kognicije, motoričkih sposobnosti, socijalnog ponašanja, interesa, rutina i osjetne osjetljivosti te surađivati s učenikovim pomoćnikom u nastavi, njegovim roditeljima, drugim učiteljima i stručnim suradnicima škole. Spomenuti odgojno-obrazovni djelatnici također se moraju dodatno obrazovati kako bi mogli na odgovarajući način podupirati učenika s autizmom.

Teorija i praksa inkluzivnog obrazovanja međutim se razlikuju. Novija su istraživanja pokazala da mnogi učitelji i pomoćnici u nastavi nemaju pristup dodatnom obrazovanju o autizmu koje im je potrebno, a zajedno s učiteljima s nedostatkom se financijskih sredstava za pristup potrebnom osoblju, opremi i materijalima suočavaju i stručni suradnici. Istraživanja su također otkrila i izazove s kojima se suočavaju roditelji učenika s poremećajem iz spektra autizma. Prema vlastitim izvještajima, većina roditelja u nekom se trenutku našla u konfliktu s učiteljem odnosno članovima školskog osoblja jer su se osjećali isključenima iz djetetova obrazovanja, što se u teoriji ne bi smjelo događati. No, istraživanja su iznijela i primjere pozitivne prakse, kao što je primjer mladih škotskih učitelja koji su spoznaje inkluzivne pedagogije s kojima su se susreli tijekom školovanja uspješno proveli u praksu čim su se zaposlili u školi. U korijenu svake pozitivne prakse, a time i uspješne inkluzije učenika s autizmom su pozitivni stavovi svih osoba koje na dijete imaju utjecaj tijekom njegova odgoja i obrazovanja. Jako je stoga pogodno za daljnji razvoj inkluzivne prakse to što, prema istraživanjima, učitelji, pomoćnici u nastavi, stručni suradnici te roditelji tipičnih učenika i učenika s manje teškim oblicima autizma imaju uglavnom pozitivne stavove prema uključivanju učenika s poremećajima iz autističnog spektra u redovne škole. Treba se stoga utjecati i na poticanje pozitivnijih stavova prema ovim učenicima kod tipičnih učenika, koji su, u skladu s rezultatima istraživanja, skloniji prihvaćanju učenika bez teškoća nego učenika s autizmom. Poticanjem pozitivnih stavova, ali i osiguravanjem svih potrebnih resursa za inkluziju treba se omogućiti kvalitetno uključivanje ovog učenika u školu, ali i u šire društvo.

LITERATURA

- Abbott, L., McConkey, R., Dobbins, M. (2011). Key players in inclusion: are we meeting the professional needs of learning support assistants for pupils with complex needs? *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 215-231.
- Abu-Hamour, B., Muhaidat, M. (2014). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 567-579.
- Agencija za odgoj i obrazovanje (2009). Poučavanje učenika s autizmom: školski priručnik, <<http://plavosvjetlo.hr/wp-content/uploads/2014/08/Poucavanje-ucenika-s-autizmom-Prirucnik.pdf>>. Pristupljeno: 11. studenoga 2020.
- Alexandri, M., Papailiou, C., Nikolaou, E. (2017). Teachers' Social Representations of Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Regular Class. *Open Journal for Educational Research*, 1(2), 45-56.
- Attwood, T. (2010). *Aspergerov sindrom: vodič za roditelje i stručnjake*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Azad, G., Wolk, C.B., Mandell, D.S. (2018). Ideal Interactions: Perspectives of Parents and Teachers of Children with Autism Spectrum Disorder. *School Community Journal*, 28(2), 63-84.
- Berk, L.E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bujas Petković, Z., Frey Škrinjar, J., Hranilović, D., Divčić, B., Stošić, J. (2010). *Poremećaji autističnog spektra: značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cassady, J.M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7).
- Cavendish, W., Connor, D.J., Rediker, E. (2016). Engaging Students and Parents in Transition-Focused Individualized Education Programs. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 228-235.

- Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R.B., DeLambo, D., Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 18(2), 1-10.
- Corkum, P., Bryson, S.E., Smith, I.M., Giffin, C., Hume, K., Power, A. (2014). Professional development needs for educators working with children with autism spectrum disorders in inclusive school environments. *Exceptionality Education International*, 24(1), 33-47.
- Čolić, M. (2015). Uticaj formiranih uverenja o karakteristikama autizma dece neurotipičnog razvoja na prihvatanje vršnjaka sa autizmom. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(2), 169-191.
- Ćwirynkało, K., Kisovar-Ivanda, T., Gregory, J.L., Żyta, A., Arciszewska, A., Zrilić, S. (2017). Stavovi hrvatskih i poljskih učitelja primarnog obrazovanja prema inkluzivnom obrazovanju djece s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(Supplement), 252-264.
- Davison, G.C., Neale, J.M. (2002). *Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Drandić, D. (2017). Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnoga obrazovanja. *Napredak*, 158(4), 439-459.
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja NN 63/08 (NN 90/10), <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_90_2538.html>. Pristupljeno: 7. lipnja 2021.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe NN 63/08 (NN 90/10), <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_90_2537.html>. Pristupljeno: 23. prosinca 2020.
- Fisher, M., Pleasants, S.L. (2012). Roles, Responsibilities, and Concerns of Paraeducators: Findings From a Statewide Survey. *Remedial and Special Education*, 33(5), 287-297.

- Fleva, E. (2014). Attitudes and Behavioural Intentions of Typically Developing Adolescents towards a Hypothetical Peer with Asperger Syndrome. *World Journal of Education*, 4(6), 54-65.
- Florian, L., Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
- Harilaos, Z., Dimitrios, S., Evangelia, E., Panagoula, P., Konstantinos, E., Vasiliki, M. (2020). Views of parents with typical education children about inclusion of children with autism in general school. *European Journal of Special Education Research*, 6(1), 115-128.
- Harkins, B., Fletcher, T. (2015). Survey of Educator Attitude Regarding Inclusive Education within a Southern Arizona School District. *Journal of Multilingual Education Research*, 6(5), 61-90.
- Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka script d.o.o.
- Jančec, M., Šimleša, S., Frey Škrinjar, J. (2016). Poticanje socijalne interakcije putem socijalnih priča u dječaka s poremećajem iz spektra autizma. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1), 87-99.
- Jurković, D., Penić Jurković, A., Maglić, I. (2020). Autizam i samopercepcija znanja pomoćnika u nastavi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 56(2), 132-153.
- Kraft, M.A., Dougherty, S.M. (2013). The effect of teacher-family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222.
- Krampač-Grljušić, A. (2017). *Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu: priručnik za učitelje razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kudek Mirošević, J., Granić, M. (2014). *Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi: priručnik*. Zagreb: Alfa.
- Lake, J.F., Billingsley, B.S. (2000). An Analysis of Factors That Contribute to Parent School Conflict in Special Education. *Remedial and Special Education*, 21(4), 240-251.

- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347-362.
- Majoko, T. (2018). Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders in Mainstream Primary School Classrooms: Zimbabwean Teachers' Experiences. *International Journal of Special Education*, 33(3), 630-656.
- Mavropoulou, S., Sideridis, G.D. (2014). Knowledge of Autism and Attitudes of Children Toward Their Partially Integrated Peers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44 (8), 1867-1885.
- McFadden, B., Kamps, D., Heitzman-Powell, L. (2014). Social Communication Effects of Peer-Mediated Recess Intervention for Children with Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1699-1712.
- Minke, K.M., Sheridan, S.M., Kim, E.M., Ryoo, J.H., Koziol, N.A. (2014). Congruence in Parent-Teacher Relationships. *The Elementary School Journal*, 114(4), 527-546.
- MKB-10 (2012). *Međunarodna klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema: MKB-10 – deseta revizija*. Zagreb: Medicinska naklada.
- Morling, E., O'Connell, C. (2018). *Autizam: podrška djeci i učenicima s poremećajem iz spektra autizma*. Zagreb: Educa.
- Page, A., Ferrett, R. (2018). Teacher Aides' Views and Experiences on the Inclusion of Students with Autism: Perspectives across Two Countries. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 17(2), 60-76.
- Pongrac Vincelj, L., Rebrina, Z., Berislavić, M., Bazmenjak, V., Pick, K., Ritan, N., Šijan, V., Novosel, N., Mesnjak, M., Ivančević, K. (2017). *Priručnik za pomoćnike u nastavi/stručne komunikacijske posrednike*. Zagreb: Grad Zagreb.
- Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi NN 12/10 (NN 43/20), <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_04_43_898.html>. Pristupljeno: 15. kolovoza 2021.

- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju NN 24/15, <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html>. Pristupljeno: 3. siječnja 2021.
- Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava NN 67/14 (NN 63/20), <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_05_63_1260.html>. Pristupljeno: 14. lipnja 2021.
- Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi NN 34/14 (NN 102/19), <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_10_102_2060.html>. Pristupljeno: 13. siječnja 2021.
- Remschmidt, H. (2009). *Autizam: pojavni oblici, uzroci, pomoć*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Santiago, R.T., Garbacz, S.A., Beattie, T., Dragoo, C. (2016). Parent-Teacher Relationships in Elementary School: An Examination of Parent-Teacher Trust. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1003-1017.
- Silton, N.R., Fogel, J. (2012). Enhancing positive behavioral intentions of typical children towards children with autism. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 12(2), 139-158.
- Szumski, G., Smogorzewska, J., Grygiel, P. (2020). Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education – A two-level analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 102, 1-12.
- Thompson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*. Zagreb: Educa.
- Špelić, A., Košeto, M. (2012). Priprema autističnog djeteta za školu. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 7(15), 157-172.
- Trnka, V., Skočić Mihić, S. (2012). Odgajatelj u radu s djetetom s poremećajima iz autističnog spektra – prikaz slučaja iz perspektive studenta. *Magistra Iadertina*, 7(1), 189-202.

- Tucker, V., Schwartz, I. (2013). Parents' perspectives of collaboration with school professionals: Barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD. *School Mental Health*, 5(1), 3-14.
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju NN 10/97 (NN 98/19), <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_10_98_1955.html>. Pristupljeno: 7. lipnja 2021.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi NN 87/08 (NN 64/20), <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_05_64_1270.html>. Pristupljeno: 7. lipnja 2021.
- Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Zrilić, S., Jadrijević Tomas, A. (2021). Zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama participacijom pomoćnika u nastavi. *DHS*, 1(14), 223-240.

Izjava o izvornosti diplomskog rada

Izjavljujem da je moj diplomski rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)