

Uloga učitelja u uključivanju učenika s poremećajima iz spektra autizma u redovitu osnovnu školu

Jurjec, Lea

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:147:578130>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-19**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

Lea Jurjec

**ULOGA UČITELJA U UKLJUČIVANJU UČENIKA S
POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA U REDOVITU
OSNOVNU ŠKOLU**

Diplomski rad

Zagreb, rujan, 2021.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

Lea Jurjec

**ULOGA UČITELJA U UKLJUČIVANJU UČENIKA S
POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA U REDOVITU
OSNOVNU ŠKOLU**

Diplomski rad

**Mentor rada:
izv. prof. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević**

Zagreb, rujan, 2021.

SAŽETAK

Poremećaj iz spektra autizma (PSA) je cjeloživotni neurorazvojni poremećaj. Prožima više razvojnih područja, koja uključuju teškoće u komunikaciji i socijalnoj interakciji i ograničene, ponavljajuće oblike ponašanja. Prevalencija PSA posljednjih je godina sve viša, a time i inkluzija učenika s tim poremećajem u redovite osnovne škole. Učiteljska uloga prilikom inkluzije učenika s PSA je informiranje o PSA, suradnja s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa i planiranje i izvođenje individualizirane nastave. Cilj istraživanja bila je ispitati mišljenja i iskustva osnovnoškolskih učitelja redovitih škola o ulozi učitelja u uključivanju učenika s PSA u redovitu osnovnu školu. U istraživanju su sudjelovala 152 učitelja razredne i predmetne nastave redovitih osnovnih škola Republike Hrvatske, koji su unutar svoga radnoga staža imali iskustva s učenicima s PSA. Rezultati su se prikupljali putem *online* anketnog upitnika tijekom ožujka i travnja 2021. godine te su izračunati i prikazani deskriptivnom statističkom metodom. Prema mišljenju učitelja koji su sudjelovali u ovome istraživanju, najveću ulogu u uključivanju učenika s PSA u redovitu osnovnu školu imaju roditelji/skrbnici učenika s PSA, a najmanju ulogu imaju ostali učenici u razrednome odjelu. Učitelji smatraju da oni imaju veliku ulogu. Najčešće se o PSA informiraju proučavanjem postojeće dokumentacije o učeniku s PSA, a najrjeđe sudjelovanjem u stručnim usavršavanjima. Učitelji najčešće prepoznaju karakteristike učenika s PSA, a najrjeđe njihove jake strane. Najčešće surađuju sa pomoćnicima u nastavi, a najrjeđe sa školskim liječnikom. Kad je u pitanju izvedba individualizirane nastave, učitelji najčešće prate postignuća, uratke i odgojno-obrazovne potrebe učenika, a najrjeđe smještaju učenika dalje od predmeta koji bi im mogli odvući koncentraciju, prilagođavaju uvjete u učionici njihovim potrebama i prilagođavaju im raspored namještaja u učionici.

Ključne riječi: odgojno-obrazovna inkluzija, poremećaj iz spektra autizma (PAS), redovita osnovna škola, uloga učitelja

The role of teachers in including students with autism spectrum disorders in a regular primary school

ABSTRACT

Autism spectrum disorder (ASD) is a lifelong neurodevelopmental disorder. It permeates multiple developmental areas, including social communication challenges and restricted, repetitive behaviors. The prevalence of ASD has increased during the last few years and so has the inclusion of the students with this disorder in regular primary schools. The teacher's role in inclusion of the students with ASD is informing themselves about ASD, collaborating with the rest of the stakeholders and planning and carrying out individualized lessons. The aim of the research was to question the attitudes and experiences of the primary school teachers from general primary schools about the inclusion of the students with ASD in a regular primary school. There were 152 lower and higher grade teachers of regular primary schools in the Republic of Croatia, which had an experience with students with ASD during their length of service, participating in this research. The results were collected through an online survey questionnaire throughout March and April of 2021 and were calculated and presented via descriptive statistics. According to the teachers' opinions who participated in this research, the parents/guardians of the student with ASD have the biggest role in including the students with ASD in regular primary schools while his classmates have the smallest role. The teachers think they have a major role. Most frequently, they inform themselves about ASD by examining the existant documentation of the student with ASD whereas, least frequently, by participating in professional training. The teachers most frequently identify the characteristics of the students with ASD and least frequently their strenghts. Most frequently, they collaborate with teaching assistants and least frequently with school doctors. When carrying out individualized lessons comes into question, the teachers most frequently observe the student's achievements, work and educational needs whereas, least frequently they place the students further from the object which might deconcentrate them, adapt the classroom conditions to their needs and adapt the sitting schedule in the classroom to them.

Key words: educational inclusion, autism spectrum disorder (ASD), general primary school, teacher's role

SADRŽAJ:

UVOD	1
1. POREMEĆAJ IZ SPEKTRA AUTIZMA	2
1.1. Klasifikacija.....	2
1.2. Dijagnostika.....	2
1.3. Prevalencija	4
1.4. Etiologija	5
1.5. Karakteristike	6
2. ODGOJ I OBRAZOVANJE UČENIKA S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA ..	8
2.1. Odgojno-obrazovna integracija	8
2.2. Odgojno-obrazovna inkluzija	8
3. ZAKONODAVSTVO U SUSTAVU ODGOJA I OBRAZOVANJA UČENIKA S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA	10
3.1. Međunarodni dokumenti	10
3.2. Nacionalno zakonodavstvo	11
4. ULOGA SUDIONIKA ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA	13
4.1. Uloga pomoćnika u nastavi	13
4.2. Uloga stručnih suradnika.....	14
4.3. Uloga roditelja/skrbnika.....	15
4.4. Uloga vršnjaka.....	15
5. ULOGA UČITELJA	17
5.1. Poznavanje učitelja o poremećaju iz spektra autizma	18
5.2. Mišljenja učitelja o uključivanju učenika s poremećajima iz spektra autizma u redovitu osnovnu školu - dosadašnja istraživanja.....	19
5.3. Cjeloživotno obrazovanje učitelja	20
5.4. Suradnja učitelja s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa	20
5.5. Uključivanje učenika s poremećajem iz spektra autizma u redoviti osnovnoškolski sustav	22
6. SVRHA, CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA	25
7. METODA ISTRAŽIVANJA	26
7.1. Sudionici	26
7.2. Mjerni instrument	28
7.3. Obrada podataka	28
7.4. Etička načela.....	28
8. REZULTATI	29
8.1. Uloga svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.....	29

8.2. Edukacija učitelja.....	29
8.3. Suradnja učitelja s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa	31
8.4. Uključivanje učenika s poremećajem iz spektra autizma u redoviti osnovnoškolski sustav	32
9. RASPRAVA	35
ZAKLJUČAK.....	38
LITERATURA	39
IZJAVA O IZVORNOSTI RADA	44

UVOD

Učenici s poremećajima iz spektra autizma nisu oduvijek imali pristup redovitom odgojno-obrazovnom sustavu. Prije modela inkluzije, učitelji u redovitim školama nisu imali doticaja s učenicima s teškoćama u razvoju. Međutim, kako se inkluzivna praksa počela prihvaćati, tako su se i učenici s teškoćama u razvoju počeli uključivati u redovite programe osnovnih škola. Suvremena uloga učitelja mnogo je značajnija nego prije. Svaki učenik s teškoćama u razvoju zahtijeva i zaslužuje posebnu odgovornost svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Učenici s poremećajima iz spektra autizma specifični su jer njihove teškoće zahvaćaju više razvojnih područja. Zbog kompleksnosti njihova stanja, učitelji često iskazuju osjećaj nedovoljnog znanja i kompetencija za izvedbu inkluzivne nastave s učenicima s poremećajima iz spektra autizma. Međutim, kako bi učitelji kvalitetno ispunjavali svoju ulogu u uključivanju učenika s poremećajem iz spektra autizma u redovitu osnovnu školu, njihova je obveza informirati se o poremećaju iz spektra autizma, prepoznati karakteristike učenika s tim poremećajem, surađivati s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa i provoditi individualiziranu nastavu.

Prvi, teorijski, dio rada objašnjava opće pojmove vezane uz temu uloge uključivanja učenika s poremećajem iz spektra autizma u redovitu osnovnu školu, ali i prikaz dosadašnjih istraživanja vezanih uz temu iz pregledane literature. Sadržaji koji su neophodni za razumijevanje teme su općenite činjenice o poremećaju iz spektra autizma, razlika pojmova integracije i inkluzije, međunarodno i narodno zakonodavstvo o učenicima s teškoćama u razvoju, uloge sudionika odgojno-obrazovnog procesa (pomoćnika u nastavi, stručnih suradnika škole, roditelja/skrbnika učenika i ostalih učenika razrednoga odjela), a posebno je objašnjena uloga učitelja koja uključuje edukaciju učitelja, njegovu suradnju s ostalim sudionicima i izvedbu individualizirane nastave.

Drugi, istraživački, dio rada prikazuje i objašnjava rezultate istraživanja provedenog među razrednim i predmetnim učiteljima. *Online* upitnikom, sudionike se ispitivalo tko, prema mišljenju učitelja, ima najveću ulogu u uključivanju učenika s poremećajem iz spektra autizma u redovitu osnovnu školu te koliku ulogu imaju oni sami, na koji način se najčešće informiraju o poremećaju iz spektra autizma, koje karakteristike najčešće prepoznaju kod učenika s poremećajem iz spektra autizma, s kojim zaposlenicima škole najčešće surađuju i na koji način surađuju s njima, roditeljima i ostalim učenicima u razrednom odjelu i koje metode, postupke i strategije koriste u svrhu uključivanja učenika u redovitu osnovnu školu.

1. POREMEĆAJ IZ SPEKTRA AUTIZMA

Poremećaj iz spektra autizma (PSA) je cjeloživotni neurorazvojni poremećaj koji počinje u djetinjstvu, većinom u prve tri godine života i zahvaća gotovo sve psihičke funkcije (Kiš-Novak i Špehar, 2018; prema Bujas Petković i sur., 2010). Upravo zbog toga što ovaj poremećaj prožima više razvojnih područja koji na različite načine mogu utjecati na njih, posljedica je velika raznolikost razvojnih profila i ishoda (Cepanec i sur., 2015). Karakteriziraju ga teškoće u komunikaciji i interakciji, ograničene aktivnosti i interesi, različite motoričke smetnje i stereotipni i ponavljajući oblici ponašanja (Kiš-Novak i Špehar, 2018). Javlja se u ranoj dobi, najčešće prije treće godine života i češći je kod dječaka nego djevojčica.

1.1. Klasifikacija

Ovisno o tome koje razvojno područje je u kojoj mjeri i na koji način zahvaćeno, svaka osoba koja boluje od PSA je u potpunosti jedinstvena i drugačija. Saznanja o ovim poremećajima mijenjala su se kroz povijest, a time i njihovi nazivi i broj dijagnostičkih kategorija. Danas se PSA najčešće klasificira prema jednom od dvaju općeprihvaćenih dijagnostičkih priručnika – *Dijagnostički i statistički priručnik duševnih poremećaja (DSM)* Američke psihijatrijske udruge, koji je rezultat rada nekoliko stotina stručnjaka, ili Međunarodna klasifikacija bolesti (MKB) koju je objavila Svjetska zdravstvena organizacija. Primjerice, PSA je prema *DSM-IV* bio promatran kao skupina neurorazvojnih pervazivnih poremećaja koji je obuhvaćao autistični poremećaj, Aspergerov poremećaj, Rettov poremećaj, pervazivni razvojni poremećaj koji nije drugačije specificiran i dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu. Po njihovoj najnovijoj klasifikaciji, svi navedeni poremećaji smatraju se jedinstvenom kategorijom – poremećajem iz spektra autizma (*DSM-IV*; 1994, *DSM-5*, 2014; prema Cepanec i sur., 2015). S druge strane, MKB-10 trenutno razlikuje osam vrsti pervazivnih razvojnih poremećaja koji uključuju autizam u djetinjstvu, atipični autizam, Rettov sindrom, drugi dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu, poremećaj hiperaktivnosti povezan s duševnom zaostalošću i stereotipnim kretnjama, Aspergerov sindrom, ostali poremećaji razvoja u djetinjstvu i pervazivni poremećaji u razvoju, nespecificirani (MKB-10, 1994). Za potrebe ovog diplomskog rada, upotrebljavat će se naziv i kategorizacija prema *DSM-5* (2014).

1.2. Dijagnostika

Dijagnostički i statistički priručnik duševnih poremećaja za poremećaj iz spektra autizma postavlja sljedeće dijagnostičke kriterije:

- A. „Perzistentni deficiti u socijalnoj komunikaciji i socijalnoj interakciji u višestrukim kontekstima koji se očituju u sljedećim obilježjima, sada ili prema anamnezi (primjeri su ilustrativni, a ne iscrpni, vidi tekst):
1. deficiti u socijalno-emocionalnoj uzajamnosti u rasponu, na primjer, od abnormalnog socijalnog pristupanja i izostanka normalne razmjene u konverzaciji do oskudne podjele interesa, osjećaja ili afekta, ili do izostanka započinjanja socijalnih interakcija ili odgovora na njih.
 2. deficiti u neverbalnom komunikacijskom ponašanju upotrijebljenom za socijalne interakcije u rasponu, na primjer, od slabo integrirane verbalne i neverbalne komunikacije do abnormalnosti u kontaktu očima i govoru tijela ili deficita u razumijevanju i korištenju gesta, ili do potpunog pomanjkanja facijalnih izražavanja i neverbalne komunikacije.
 3. deficiti u uspostavljanju, održavanju i razumijevanju odnosa u rasponu, na primjer, od teškoća prilagođavanja ponašanja kako bi bilo usklađeno s različitim socijalnim kontekstima do teškoća u podjeli imaginativne igre ili u sklapanju prijateljstava, ili do nepostojanja interesa za vršnjake.
- B. Ograničeni, repetitivni obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti, koji se manifestiraju s najmanje dva od sljedećeg, sada ili prema anamnezi (primjeri su ilustrativni, nisu iscrpni, vidi tekst):
1. stereotipni ili repetitivni motorički pokreti, korištenje predmeta ili govora (jednostavne motoričke stereotipije, redanje igrački ili lupkanje predmeta, eholalija, idiosinkratičke fraze).
 2. inzistiranje na istovjetnosti, nefleksibilno priklanjanje rutinama ili ritualizirani obrasci verbalnog ili neverbalnog ponašanja (npr. krajnja uznemirenost na male promjene, teškoće s izmjenama, rigidni obrasci mišljenja, rituali pozdravljanja, potreba da se ide istim putem ili jede ista hrana svaki dan).
 3. jako ograničeni, kruti interesi koji su abnormalni po intenzitetu ili fokusu (npr. snažna privrženost neobičnim predmetima ili preokupiranost njima, pretjerano suženi ili perseverativni interesi).
 4. hiperreaktivnost ili hiporeaktivnost na senzoričke podražaje ili neobičan interes za senzoričke aspekte okoline (npr. očita indiferentnost na bol/temperaturu, neugodna reakcija na specifične zvukove ili konzistenciju, pretjerano njušenje ili diranje predmeta, vidna fascinacija svjetlima ili pokretom).

- C. Simptomi moraju biti prisutni u ranom razvojnom periodu (ali ne moraju postati potpuno očiti sve dok socijalni zahtjevi ne nadmaše ograničene sposobnosti ili mogu biti prikriveni naučenim strategijama u kasnijem životu).
- D. Simptomi uzrokuju klinički značajno oštećenje u socijalnom, radnom ili drugim važnim područjima sadašnjeg funkcioniranja.
- E. Ove smetnje se ne mogu bolje objasniti intelektualnom onesposobljenošću (intelektualnim razvojnim poremećajem) ili općim razvojnim zaostajanjem. Intelektualna onesposobljenost i poremećaj spektra autizma često se pojavljuju zajedno, a da bi se postavile komorbidne dijagnoze poremećaja iz spektra autizma i intelektualne onesposobljenosti, socijalna komunikacija mora biti ispod očekivane za opću razvojnu razinu” (5. izd.; *DSM-5*; Američka psihijatrijska udruga, 2014).

Kako bi se dijagnosticirao poremećaj iz spektra autizma prema DSM-5, potrebno je zadovoljiti sva tri socijalna kriterija i barem dva od četiri kriterija iz domene stereotipnih ponašanja (Fung i Harden, 2014).

Osim dijagnostike u zdravstvenome smislu, važna je i ona u odgojno-obrazovnome kontekstu. Prilikom uključivanja učenika s PSA u redoviti osnovnoškolski program, potrebno je odrediti potrebe djeteta, procijeniti mogućnosti i metode i sredstva za zadovoljavanje njegovih potreba (Sunko, 2010). „Pedagoška dijagnostika temelji se na životopisu djeteta, usmjerena je na odgojni proces kao uzajamni odnos učenja i poučavanja, socijalizacijsku ekologiju, kao i na djetetovo ponašanje, individualne strategije učenja i poučavanja, emocionalne i socijalne aspekte ponašanja, na usku suradnju roditelja i djeteta i drugih važnih osoba u djetetovu životu” (Sunko, 2010, str. 114).

1.3. Prevalencija

Prema podacima *Izvešća o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj* (2019), ukupan broj registriranih osoba koje boluju od pervazivnog razvojnog poremećaja u Republici Hrvatskoj je 2.508. Time čine 0,5% od ukupnog broja osoba s invaliditetom, a prevalencija na 1000 stanovnika je 1. Najviše osoba registrirano je u Gradu Zagrebu (560), a najmanje u Ličko-senjskoj i Virovitičko-podravskoj (23) (Hrvatski zavod za javno zdravstvo [HZJZ], 2019).

Autism Spectrum Disorders in the European Union (ASDEU) proveo je trogodišnje istraživanje (2015-2018) koje je financirao Europski parlament, a cilj je bio istražiti prevalenciju autizma, troškove, dijagnozu i intervenciju. Program je uključivao 631.619 djece

(starosti između 7 i 9 godina), više od 2.700 učitelja i više od 700 škola. Prosječna procijenjena prevalencija je 12,2 na 1.000 djece.

U Sjedinjenim Američkim Državama, prevalencija je znatno viša. *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) je 2020. godine procijenio kako jedno dijete u 54 ima dijagnosticiran PSA (Autism Speaks, bez dat.).

Svake godine, kako u svijetu, tako i u Hrvatskoj, prevalencija PSA je bitno viša. Međutim, još uvijek postoje odstupanja između svjetskih i nacionalnih podataka. Pretpostavlja se da bi u Hrvatskoj, s obzirom na prevalenciju autizma na svjetskoj razini od 62 na 10.000 stanovnika, broj osoba s PSA mogao biti i preko 25.000 (Inkluzivna kuća Zvono, 2020). U *Posebnoj izvješću zaštita prava osoba s autizmom i poremećajima iz autističnog spektra*, dr. med. Tomislav Benjak navodi više mogućih razloga manjeg broja dijagnosticiranih slučajeva u Hrvatskoj, a to su dijagnostička supstitucija, nepostojanje algoritma dijagnoze PSA-a u Republici Hrvatskoj i mogući nepotpun obuhvat u Registru (Republika Hrvatska, 2014). Autori Džono Boban i Čale Mratović (2018) naglašavaju kako bi se određeni broj slučajeva PSA mogao dijagnosticirati osobama s oštećenjem glasovne komunikacije kojih je, prema Registru, u Hrvatskoj evidentirano 30.711. Kako bi se stanje promijenilo, 2018. godine izdan je *Nacionalni okvir za probir i dijagnostiku poremećaja iz spektra autizma u djece dobi 0 - 7 godina u Republici Hrvatskoj* (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2018).

1.4. Etiologija

Unatoč mnogim teorijama i istraživanjima, točan uzrok autizma još uvijek nije poznat. Kanner je pokrenuo psihološku teoriju koja tvrdi da su uzrok poremećajima u razvoju ličnosti ponašanje okoline (npr. hladan odnos majke ili nezainteresiranost oca) (Zrilić, 2011, str. 94). Iako je ta teorija desetljećima bila aktualna, danas se smatra da su uzroci biološke naravi (Ljubičić i sur., 2015). Prema mišljenju većine znanstvenika, etiologija PSA je multifaktorska. S obzirom da je točan uzrok nepoznat, o etiologiji se govori u okviru povećanog rizika. Autori Cheslack-Postava i sur. (2014) navode kako PSA nastaje zbog kompleksne kombinacije (1) genetskih čimbenika, (2) negenetskih čimbenika te (3) okolinskih čimbenika, a najveći utjecaj na negenetske čimbenike je u prenatalnom razdoblju.

Iako su se provela brojna genetska istraživanja u svrhu identificiranja gena koji uzrokuju PSA, još uvijek nije otkriveno koji geni ga uzrokuju te koliki je njihov utjecaj (Almandil i sur., 2019). Dosad je poznato da je autizam obiteljski i nasljedan, a ostala genetska

istraživanja predlažu složeni način nasljeđivanja preko kromosoma 7 i X (Faras i sur., 2010). Autori Lyall i sur. (2017) proučavali su okolinske čimbenike koji mogu uzrokovati PSA te naveli sljedeće: zrelija dob roditelja (pogotovo majke), razlika između dvije trudnoće manja od 12 mjeseci, imunološki čimbenici, korištenje antidepresiva i ostalih lijekova tijekom trudnoće, ostali prenatalni i perinatalni čimbenici, korištenje suplementa folne kiseline i ostalih prenatalnih hranjivih tvari, alkohol, pušenje, zagađenje zraka, kemikalije koje remete endokrine te ostale kemikalije iz okoliša. Znanstveno je dokazano da cijepljenje ne može prouzročiti autizam.

1.5. Karakteristike

Autizam je spektar poremećaja koji se javljaju u različitim stupnjevima težine što komplicira postavljanje dijagnoze. Svaka osoba s PSA je drugačija, no postoje najčešće zajedničke karakteristike po kojima ih se može prepoznati. Zrilić (2011, str. 95) prisutna oštećenja dijeli na tri područja: (1) oštećenje socijalnih interakcija, (2) oštećenje verbalne i neverbalne komunikacije i (3) ograničeni i stereotipni oblici interesa i aktivnosti.

Najčešća oštećenja socijalnih interakcija jesu nekorištenje neverbalnog oblika komunikacije (npr. pogled u oči ili smiješak) kod mlađe djece te rijetko pokazivanje prstima kad vide nešto uzbudljivo što bi htjeli podijeliti sa drugima kod starije djece. Također, autistična djeca ignoriraju poznate i nepoznate osobe te rijetko sklapaju prijateljstva s vršnjacima, a više se vole igrati sama (Koo Kim, 2015). Zrilić (2011, str. 95) još naglašava pomanjkanje empatije. Drugim riječima, ne prepoznaju tuđe osjećaje i ne reagiraju na njih.

Oštećenja verbalne i neverbalne komunikacije mogu varirati od potpunog mutizma do verbalne tečnosti. Razgovor teško započinju i održavaju jer koriste stereotipnu i repetitivnu upotrebu jezika. Karakteristike njihovog jezika su obrnuti izgovor, korištenje besmislene rime, govor u drugome ili trećemu licu, oslovljavanje vlastitim imenom itd. (Zrilić, 2011, str. 95). Djeca s PSA rijetko koriste igračke tijekom igre pretvaranja (Koo Kim, 2015).

Područja ograničenih i stereotipnih oblika aktivnosti odražavaju se na njihov svakodnevni život u kućnoj i školskoj okolini. Ponašanja uključuju ponavljajuće pokrete tijela, ponavljajuće pokrete s predmetima, dugotrajno promatranje svjetla ili vrtećih predmeta, ritualna ponašanja (poput slaganja predmeta određenim redoslijedom), ograničena ili izrazita zanimanja za specifične teme i potrebu za rutinom (Sve o autizmu, 2020). Zrilić (2011, str. 95) nabraja i povučenost u sebe, promjene ponašanja, poremećaje spavanja i hranjenja te agresivno ponašanje prema sebi i drugima.

Osobe koje boluju od poremećaja iz spektra autizma u pravilu imaju smanjene intelektualne sposobnosti. Bujas Petković (2000) ističe kako djeca s PSA postižu niže rezultate na psihologijskim testovima verbalnog od neverbalnog plana. Iako se razumijevanje tuđeg govora smatra temeljnim simptomom autizma, postoji neuobičajena raznolikost teškoća i vještina. *National Institute for Health and Care Excellence* (2011, prema UNICEF, 2018) navodi kako su djeci u dobi od 5 do 11 godina neka područja znanja, čitalačke sposobnosti ili rječnik napredniji s obzirom na njihovu kronološku ili mentalnu dob. Još jedna specifičnost osoba s PSA-om je njihov drugačiji osjet zvuka, dodira i vidne stimulacije (Bujas Petković, 2000). Štoviše, neke osobe s PSA imaju razvijene posebne sposobnosti, a takve osobe nazivaju se *autisti-savanti*. Najčešće se radi o uskom rasponu posebnih sposobnosti u pet kategorija: glazba, likovna umjetnost, izračunavanje kalendara, matematika i mehaničke ili prostorne vještine (Treffert, 2009). Prema istraživanju koje su proveli Howlin i sur. (2009) na temelju psihometrijskih pristupa i izvješćima roditelja, prevalencija *autista-savanta* je 28,5%.

Osim karakteristika koje su uočljive u svakodnevnome životu, postoje i one specifične u odgoju i obrazovanju, a to su karakteristike učenja. Učenicima s PSA u redovnom programu s teškoćom pamte upute i informacije, imaju smanjenu sposobnost usmjeravanja pažnje na učitelje i učenike te njihove osjećaje, nemaju sposobnost planiranja, organiziranja i rješavanja problema i imaju smanjenu vještinu izražavanja apstraktnim pojmovima i zaključivanja istih. Iako im je područje govora slabija strana, ističu se u vizualno-spacijalnim zadacima (AZOO, 2018, str. 22).

2. ODGOJ I OBRAZOVANJE UČENIKA S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA

Učenici s teškoćama, uključujući učenike s PSA, nisu oduvijek imali pristup redovitom osnovnoškolskom obrazovanju. Zbog svojih oštećenja, nedostataka i teškoća, bili su izdvojeni od svojih vršnjaka iz redovne škole. Tijekom segregacije, glavnu ulogu imali su stručnjaci iz područja zdravstva, socijalne skrbi i specijalnog školstva (Borić i Tomić, 2012). Stručnjaci zaduženi za djecu s teškoćama u razvoju nisu mogli pratiti sposobnosti djece, počela se preispitivati štetnost segregacije učenika od lokalne zajednice te se stvorila potreba za promjenom.

2.1. Odgojno-obrazovna integracija

1960-ih i 1970-ih pojavio se koncept integracije (Borić i Tomić, 2012). Integracija je omogućila učenicima s teškoćama dijeljenje fizičkoga prostora sa ostalom djecom. Igrić (2015, str. 8) integraciju definira kao smještaj djece u redovite razrede koja uz određene prilagodbe mogu pratiti nastavu. Kao primjere različitih modela, navodi zajedničke proslave, druženja tijekom odmora ili užine, fizičku integraciju (u čijem se slučaju ne vodi briga o potrebama učenika), parcijalnu integraciju (gdje dio nastavnih predmeta slušaju u redovitom razrednom odjelu, a dio u posebnom) te integracija učenika u nastavu, ali ne i izvanškolske aktivnosti (Igrić, 2015, str. 8).

Iako integracija učenicima s teškoćama pruža uključivanje u odgoj i obrazovanje, ona nije usmjerena na potrebe pojedinca i njegovu ulogu u zajednici (Conjar, 2017; Sunko, 2010). Drugim riječima, u integracijskom pristupu dovoljna je djetetova fizička prisutnost u školskoj zajednici. Količina i način uključenosti djeteta u odgojno-obrazovni proces ovisi o odluci samoga učenika (Karamatić Brčić, 2011).

2.2. Odgojno-obrazovna inkluzija

Danas postoji širi pojam uključenosti učenika s teškoćama u redoviti program od integracije, a naziva se inkluzija. Prema Conjar (2017), inkluzija je pristup koji uvažava učenika s teškoćama kao ravnopravnog člana sustava, uz osiguravanje potrebne podrške te stvaranje okružja u kojem svaki učenik ima priliku razviti sve svoje potencijale. Inkluzivna edukacija ne ispunjava samo obrazovne zadaće već stavlja naglasak na odgoj tako da razvija sliku djeteta o sebi, potiče ga da preuzme potpunu odgovornost za svoje ponašanje i pruža pomoć u učenju (uz roditelje/skrbnike i učitelje). Time se potiču komunikacija i suradnja u

cilju međusobne podrške i razvoja osjećaja pripadnosti zajednici (Teodorović, 1995; prema Borić i Tomić, 2012).

Inkluzivni pristup temeljno je načelo u mnogim zemljama prema kojemu se vrednuje kvaliteta cjelovitog sustava odgoja i obrazovanja (Karamatić Brčić, 2011). Iako je ovaj pristup ideal kojemu se teži u svrhu unapređenja ne samo školske, već i zajednice na svim razinama, postoje prepreke koje spriječavaju razvoj punog inkluzivnog potencijala. Skočić Mihić (2011, prema Vrljićak i sur., 2016) navodi kako su razlozi sporog odvijanja procesa inkluzije nedovoljna organiziranost cjelokupnog sustava (krenuvši od nadležnog ministarstva preko lokalne zajednice do odgojno-obrazovne ustanove) u pružanju primjerenih oblika podrške (neujednačeni kriteriji za dodjeljivanje pomoćnika u nastavi, prevelik broj djece u razrednom odjelu, nedostatak stručnjaka u stručnim timovima škole i nedovoljna i/ili nesustavna edukacija stručnjaka).

Iako je važno postaviti zakonodavstvo vezano uz problem inkluzije, Igrić i sur. (2015) tvrdi kako se ona može ostvariti jedino ukoliko društvo preuzme odgovornost za njezino ostvarenje. Ključni čimbenici za unapređenje kvalitete inkluzije, prema Karamatić Brčić (2011) su primjereno osposobljavanje i obrazovanje učitelja, način provođenja inkluzivne prakse i suradnja škole i roditelja sa lokalnom zajednicom.

Statistički podatci Ministarstva obrazovanja i znanosti pokazuju kako je svake godine uključeno više učenika s teškoćama u odgojno-obrazovni sustav. Školske godine 2020./2021., 8% (N=25.134) svih učenika u osnovnim školama Republike Hrvatske bili su učenici s teškoćama (MZO, bez dat.). MZO ne raspolaže podacima o broju učenika s PSA u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu. Iako postoji uzlazan trend uključivanja učenika s teškoćama (a time i učenika s PSA) u redoviti program, nedostaci inkluzivne prakse u školskome sustavu trebaju se regulirati zakonom.

3. ZAKONODAVSTVO U SUSTAVU ODGOJA I OBRAZOVANJA UČENIKA S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA

Zakonodavstvo o obrazovnoj inkluziji u svijetu, pa tako i u Republici Hrvatskoj, temelji se na ostalim konvencijama i dokumentima o ljudskim pravima. Postoji vrlo malo zakona, pravilnika i strategija koji se odnose isključivo na učenike ili osobe s PSA, Uglavnom se o njima govori u sklopu većih kategorija kojima pripadaju. Na primjer, u okviru osoba s invaliditetom, osobama s teškoćama u razvoju, a tek onda o osobama s PSA. Međunarodni dokumenti i konvencije bili su uporište za nacionalno zakonodavstvo.

3.1. Međunarodni dokumenti

Jedan od prvih najvažnijih dokumenata na svjetskoj razini koji je započeo ideju o obrazovnoj inkluziji bila je Konvencija o pravima djeteta (Opća skupština Ujedinjenih naroda [UN-a], 1989) koja je osigurala pravo na temeljno obrazovanje za sve i postala međunarodni standard za integrirano obrazovanje u politici i praksi (Zrilić, 2011, str. 11). Međutim, u dokumentu nije potpuno jasno u kojoj mjeri se odnosi na djecu s teškoćama (Igrić i sur., 2015, str. 68).

Okvir koji nalaže otvorenost redovitih škola prema svoj djeci bez obzira na različitosti bilo koje vrste je Izjava i okvir za djelovanje iz Salamanke (UNESCO, 1994). Još uvijek je najjasnija potpora edukacijskoj inkluziji, a njegov značaj dokazuje činjenica da je ovu deklaraciju potpisalo 125 zemalja. Okvir za djelovanje određuje inkluziju sve djece s teškoćama u redovite škole te navodi inkluziju kao najbolji odgojno-obrazovni model (Igrić i sur., 2015, str. 68). Prema članku 2., inkluzivne redovite škole najefektivniji su način za stvaranje otvorenih zajednica i omogućivanje obrazovanja za sve (Zrilić, 2011).

Među najnovijim dokumentima koji promoviraju društvenu inkluziju je Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (UN, 2006). Republika Hrvatska zakonom je potvrdila ovu Konvenciju 2007. godine (Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom, NN 6/2007)). Članak 7. (Djeca s teškoćama u razvoju) obvezuje države stranke na osiguravanje svih ljudskih prava, ravnopravnost s drugom djecom i slobodu izražavanja. Članak 24. (Obrazovanje) obvezuje države stranke na poduzimanje odgovarajućih mjera kako bi osobe s invaliditetom imale uključujuće, kvalitetno i besplatno obrazovanje koje je usmjereno na razvoj njihovog potencijala, pomaganje unutar obrazovnog sustava i pružanje individualiziranih mjera. Svrha ovih mjera je razvijanje životnih i društvenih razvojnih vještina koje će osobama s

invaliditetom olakšati puno i ravnopravno sudjelovanje u obrazovanju i životu kao članovima zajednice (NN 6/2007).

3.2. Nacionalno zakonodavstvo

Djeca s PSA prema Orijehtacijskoj listi vrsta teškoća Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju pripadaju skupini 6., poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja i podskupini 6.5., poremećaji iz autističnoga spektra (NN 24/2015).

Pravilnik o utvrđivanju psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava kao članove Stručnog povjerenstva za utvrđivanje psihofizičkog stanja učenika imenuje školskog liječnika, stručne suradnike zaposlene u školi, učitelja razredne nastave i učitelja hrvatskoga jezika (NN 67/2014 (NN 63/2020)). Učitelj razredne nastave, kao jedan od članova Stručnog povjerenstva, utvrđuje primjereni program osnovnog obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju.

„Primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika su:

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

Primjereni programi odgoja i obrazovanja ostvaruju se u:

- redovitome razrednom odjelu
- dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome razrednom odjelu
- posebnome razrednom odjelu
- odgojno-obrazovnoj skupini” (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, (NN 24/2015)).

Za potrebe ovoga diplomskog rada, govori se o učenicima s PSA koji su uključeni u redoviti program u redovitome razrednom odjelu. Učitelji imaju ulogu izvođenja redovitog programa uz individualizirane postupke i redovitog programa uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke učeniku s teškoćama u razvoju i ostalim učenicima u razrednom

odjelu. Redoviti program uz individualizirane postupke određuje se učenicima koji s obzirom na vrstu teškoće mogu svladati redoviti nastavni plan i program/kurikulum bez sadržajnog ograničavanja, a redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke određuje se onima koji ne mogu. Redoviti program uz individualizirane postupke podrazumijeva samo individualizirane postupke u radu dok redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke uključuje i sadržajnu prilagodbu. Individualizirani postupci omogućavaju različite oblike potpore prema potrebama učenika, a sadržajna prilagodba podrazumijeva individualiziranu prilagodbu nastavnih sadržaja redovitog programa sukladno sposobnostima i sklonostima učenika i zahtijeva smanjivanje opsega nastavnih sadržaja (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, (NN 24/2015)).

Kako bi se učeniku s teškoćama u razvoju olakšalo sudjelovanje u odgojno-obrazovnome procesu, može mu se omogućiti potpora pomoćnika u nastavi. Učitelj, prema Pravilniku o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, ima ulogu upućivati pomoćnika u nastavi učenika s PSA u vezi pružanja neposredne potpore učeniku tijekom odgojno-obrazovnoga procesa, savjetovati ga o prihvatljivim i neprihvatljivim oblicima ponašanja, davati mu naputke pri izvođenju praktičnih radova i primjerenoga programa tjelesno-zdravstvene kulture (NN 102/2018 (NN 22/2020)).

Prema Pravilniku o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi, redoviti razredni odjel u kojem se izvodi nastava prema posebnom nastavnom programu s teškoćama (u redovitim osnovnim i u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama) sastavljen od učenika upisanih u osnovnu školu školske godine 2007./2008. i ranije, može imati najviše 3 učenika s autizmom (NN 124/2009 (NN 73/2010)).

Zakon ili pravilnik isključivo o ulozi učitelja u uključivanju učenika s poremećajem iz spektra autizma u odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj ne postoji. Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi ne propisuje čak ni radne obveze prema učenicima s teškoćama u razvoju, a time niti učenicima s PSA (NN 34/2014 (NN 103/2014)). S obzirom da uloga učitelja, niti ostalih djelatnika škole, prema učenicima s PSA nije regulirana zakonom, ona ovisi o samoinicijativi učitelja. Međutim, ukoliko se učitelji odluče educirati o ispunjavanju ove uloge, postoje razni priručnici koji ju opisuju.

4. ULOGA SUDIONIKA ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA

Kako bi se učeniku s PSA omogućila i olakšala inkluzija u redovitu osnovnu školu, potrebna mu je potpora različitih članova škole. Osobe koje imaju ulogu u uključivanju učenika s PSA u redoviti osnovnoškolski sustav nisu jedino zaposlenici škole, već i ostale osobe iz njihovog svakodnevnog života. Iz kategorije zaposlenika škole, ističu se pomoćnici u nastavi, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskoga profila i stručni suradnici. Međutim, ovu ulogu ispunjavaju i roditelji/skrbnici učenika s PSA i njegovi vršnjaci u razrednome odjelu.

4.1. Uloga pomoćnika u nastavi

Pomoćnik u nastavi je osoba koja pruža neposrednu potporu učeniku u zadacima koji zahtijevaju komunikacijsku, senzornu i motoričku aktivnost učenika prema izrađenome programu rada i uputama učitelja i stručnih suradnika (Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, (NN 102/2018 (NN 22/2020)). Ukratko, svrha pomoćnika u nastavi je pomaganje učeniku kako bi bio ravnopravan sa ostalim učenicima u razredu te kako bi poticao njegovo osamostaljivanje.

Uloga pomoćnika u nastavi u uključivanju učenika s PSA u redovitu osnovnu školu je:

- upoznavanje posebnih odgojno-obrazovnih potreba učenika s PSA i njegovog programa
- sudjelovanje u izradi individualiziranog odgojno-obrazovnog programa (IOOP) i realizacija planiranog
- suradnja s učenikom, učiteljem, roditeljima/skrbnicima i timom za podršku
- pomaganje učeniku u učenju i praćenju nastave
- motiviranje i poticanje učenika tijekom nastavnog procesa
- poticanje komunikacije i suradnje učenika s PSA s djecom, roditeljima i učiteljem
- promicanje i poticanje djetetova samopouzdanja i samostalnosti (AZOO, 2018; Igrić i sur., 2015; McConkey i Abbott, 2011; prema Zrilić i Nenadić-Bilan, 2019; MZO, 2016).

Autorice Jurković i sur. (2020) ističu mišljenje učitelja o pozitivnom utjecaju pomoćnika u nastavi na učenika jer razvijaju njihovo samopouzdanje, motivaciju i radne navike. Specifično za učenike s PSA koji su nakloni rutini i predvidljivosti, pomoćnici u nastavi

imaju ulogu pružanja osjećaja dosljednosti u nepredvidljivim i nepoznatim situacijama (Alston i Kilham, 2004; prema Jurković i sur., 2020).

4.2. Uloga stručnih suradnika

Stručni suradnici su stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskoga profila (edukacijski rehabilitator, logoped i socijalni pedagog), pedagog i psiholog. Posebna uloga edukacijskog rehabilitatora je unapređivanje uključivanja učenika s PSA te pružanje podrške tijekom planiranja i provođenja odgojno-obrazovnog procesa. Uloga logopeda je podrška i stručno djelovanje u području poremećaja komunikacije. Socijalni pedagog zadužen je za prevenciju i rješavanje problema u ponašanju kako bi poticao zdravi razvoj učenika s PSA te osnažio sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu. Pedagog ima ulogu praćenja i unapređivanja odgojno-obrazovnog procesa uz pružanje podrške svim članovima škole (učenicima, učiteljima, roditeljima i ostalim stručnim suradnicima). Uloga psihologa je ujedinjavanje i dijeljenje informacija o učeniku s PSA u njegovim razvojnim područjima te poznavanje odgojno-obrazovne prakse i njezina utjecaja na razvoj (MZO, 2016).

Iako svaki stručni suradnik ima zasebnu ulogu, oni zajedno u sklopu tima za podršku pružaju pomoć učitelju u odgojno-obrazovnom procesu zahvaljujući znanjima i kompetencijama iz vlastitih područja.

Uloga stručnih suradnika u uključivanju učenika s PSA u redovitu osnovnu školu je:

- suradnja s učiteljima, roditeljima i ustanovama i organizacijama lokalne zajednice koje se bave odgojem i zaštitom djece
- sudjelovanje u izradi individualnog programa, osobnog kurikulumu i profesionalnom usmjeravanju učenika s PSA
- stručna podrška učiteljima u ostvarivanju inkluzivnih programa
- predlaganje načina za unapređenje kvalitete rada učitelja i edukacijske inkluzije
- praćenje ostvarivanja pružanja individualizirane podrške u učenju
- osmišljavanje i provedba preventivnih programa
- planiranje i sudjelovanje u primijenjenim istraživanjima
- praćenje učenika s PSA te pružanje potrebne pomoći iz vlastitih područja (MZO, 2016).

4.3. Uloga roditelja/skrbnika

Roditelji nisu zaposlenici škole, ali njihova je uloga iznimno značajna. Uspjeh inkluzije učenika s PSA uvelike ovisi o stupnju suradnje roditelja sa timom za podršku i njihovim odlukama u vezi odgoja i obrazovanja svojega djeteta. Ukoliko roditelj želi surađivati, može pridonijeti pri izradi programa rada u školi svojim znanjem i iskustvom o vještinama, načina komuniciranja i kontroliranja svoga djeteta koje učitelj može iskoristiti u okviru škole (AZOO, 2018).

Uloga roditelja/skrbnika u uključivanju učenika s PSA u redovitu osnovnu školu je:

- razmjena informacija o djetetu s PSA s timom za podršku u svrhu pedagoške dijagnoze koja uključuje podatke o dosadašnjem razvoju, napredovanju i postojeću dokumentaciju
- suradnja sa timom za podršku i informirati sudionike o napretku djeteta i promjenama
- pružanje podrške učeniku s PSA u skladu s preporukama tima za podršku
- upoznavanje sa stručnim nazivima ili postupcima vezanima uz odgoj i obrazovanje učenika s PSA
- čuvanje dokumentaciju o školovanju učenika s PSA
- predlaganje načina za lakše uključivanje učenika s PSA u svakodnevne školske aktivnosti (npr. jelo, odmori, prijevoz, dodatni pribor i sl.) (MZO, 2016).

Istraživanje koje su proveli Thomas i sur. (2018; prema Kosić i sur., 2021) pokazuju kako veća očekivanja roditelja djece s PSA dovode i do većeg stupnja obrazovanja te zaposlenosti njihove djece. Važno je da roditelji potiču i angažiraju se u odgoj i obrazovanje svoje djece umjesto da ih demotiviraju njihove intelektualne teškoće. Roditelji su jedini sudionici odgojno-obrazovnog procesa koji ne ispunjavaju svoju ulogu samo tijekom osnovnoškolskog obrazovanja, već je njihov utjecaj cjeloživotan.

4.4. Uloga vršnjaka

Često se uloga vršnjaka u uključivanju učenika s PSA zanemaruje i nije istražena kao uloge ostalih sudionika, ali ona nije zanemariva. Učenici bez teškoća u razvoju nisu obvezni ispunjavati ulogu prilikom inkluzije učenika s PSA u redoviti sustav već se ona ostvaruje kroz zajedničke aktivnosti unutar razrednog odjela. Učenici u razrednom odjelu mogu zajedno učiti, igrati se na igralištu tijekom slobodnog vremena, međusobno pružati individualizirane

instrukcije, pohađati posebne školske programe te sudjelovati u izvannastavnim aktivnostima (AZOO, 2018). Još par strategija koje se spominju u literaturi su strategije vježbanja inicirane od strane vršnjaka (engl. *peer-initiated training strategies*) u kojima se učenike bez teškoća poučava metodama iniciranja i poticanja socijalne interakcije s učenicima s teškoćama i vršnjačko pučavanje (engl. *peer tutoring*) gdje se učenike bez teškoća poučava djelotvornim tehnikama poučavanja učenika s teškoćama (Sasso i Rude, 1987; Simpson i sur., 1997; prema Simpson i sur., 2003).

Sve navedene aktivnosti pomažu učeniku u razvoju socijalne interakcije, a samim time i verbalne i neverbalne komunikacije. Dokazano je kako djeca s PSA tijekom inkluzije s vršnjacima usvajaju njihov ritam, imitiraju ih i tako unapređuju vlastite sposobnosti (Bujas Petković, 1995; prema Blažević i sur., 2006).

5. ULOGA UČITELJA

Učitelj je glavni nositelj nastavnog procesa koji je kompetentan učiti i poučavati sve učenike u razredu, no za rad s učenicima s teškoćama potrebna mu je suradnja s ostalim stručnim suradnicima. Kako se odgojno-obrazovni proces usmjeravao prema razvoju vještina i stavova učenika umjesto na znanja, tako se kroz godine mijenjala i uloga učitelja.

Tijekom provedbe segregacije, učitelji su imali zanemarivu ulogu prema učenicima s PSA jer nisu imali doticaja s njima. Kako se inkluzija s godinama pokazala kao odgojno-obrazovni model kojemu se treba težiti, uloga učitelja postajala je veća. Tradicionalna uloga učitelja je:

- „planiranje poučavanja,
 - planiranje fizičkog okruženja u učionici,
 - uspostavljanje produktivne klime u razredu
 - organizacija učenika u radne skupine
 - predavanje gradiva primjenom metoda koje odgovaraju temi i učenicima
 - upravljanje učenicima, materijalom i aktivnostima
 - provođenje učinkovite komunikacije s učenicima
 - održavanje discipline u razredu
 - procjena napretka učenika
 - prenošenje informacija o napretku učenika roditeljima i školskoj administraciji”
- (Charles i Malian, 1980; prema Igrić i sur., 2015, str. 104)

Danas, kad su učenici s PSA ravnopravni članovi redovitih razrednih odjela, uloga njihovih učitelja je iznimno značajna. Tradicionalna uloga morala se proširiti, najviše zbog naglaska na posebne odgojno-obrazovne potrebe učenika. Prema Okviru za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama, suvremena uloga učitelja je:

- „proučiti postojeću dokumentaciju o učeniku s teškoćama,
- pratiti psihofizički razvoj učenika, odgojno-obrazovne potrebe učenika, njegova postignuća, uratke i ponašanje u školskom kontekstu
- upoznati tim za podršku s uočenim odstupanjima i surađivati s roditeljima radi zajedničkog upućivanja vanjskom stručnjaku, ovisno o vrsti teškoće,

- u skladu sa specifičnim potrebama učenika s teškoćama prilagođavati okruženje, postupke, metode i oblike rada te izrađivati i primjenjivati individualizirane materijale za učenje u suradnji s timom za podršku,
- sudjelovati u radu tima za podršku, u izradi školske dokumentacije za praćenje napretka učenika te stvaranju stručnog mišljenja i prijedloga najprimjerenijeg programa podrške za učenika s teškoćama,
- izrađivati, provoditi i vrednovati osobne kurikulume za učenike s teškoćama za svoje područje/svoj predmet,
- redovito stvarati prilike za optimalnu uključenost djeteta/učenika u odgojno-obrazovni proces postavljajući jasna i visoka očekivanja primjerena njihovim sposobnostima i sklonostima,
- stvarati povoljno emocionalno ozračje za uključivanje učenika s teškoćama” (MZO, 2016)

S obzirom na veću odgovornost učitelja u redovitome razredu, provodi se sve više istraživanja koja ispituju znanje o PSA općenito, ali i stavove i mišljenja učitelja o inkluziji učenika s PSA. Ukratko, uloga učitelja je edukacija o PSA i učenicima s PSA, suradnja sa ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa i prilagođavanje metoda, postupaka i strategija u svrhu uključivanja učenika u redoviti odgojno-obrazovni program.

5.1. Poznavanje učitelja o poremećaju iz spektra autizma

Znanje učitelja o autizmu i njihovo razumijevanje poremećaja ključan je čimbenik uspješne inkluzije učenika s PSA u redoviti osnovnoškolski sustav (Hart i Malian, 2013; Roberts i Simpson, 2016). Ukoliko učitelji nisu educirani o PSA, učenici ne uspijevaju postići svoj potencijal te postaju podležni izolaciji, osjećaju frustracije i isključenja dok učitelji doživljavaju frustraciju i stres (Batten i Daly, 2006; Ravet, 2011; prema Roberts i Simpson, 2016).

S obzirom na velike posljedice, zabrinjava činjenica kako je većina učitelja izrazila ograničeno znanje o PSA općenito, kao i strategijama učenja i poučavanja učenika s PSA (Lindsay i sur., 2013; Soto-Chodiman i sur., 2012; Yumak i Akgul, 2010; prema Roberts i Simpson, 2016). Rezultati istraživanja koje su proveli Haimour i Obaidat (2013) pokazuju kako učitelji imaju slabo znanje o PSA dok stručni učitelji imaju relativno zadovoljavajuće znanje. Točni odgovori učitelja na opće činjenice o PSA varirali su između 42,7% i 74,9%. Slične rezultate prikazuje još jedno istraživanje u kojem je samo 47,9% svih odgovora o znanju o PSA

bilo točno. Kako bi se trenutno stanje promijenilo, autori školama predlažu provođenje više stručnih usavršavanja na temu autizma u školskome kontekstu (Arif i sur., 2013).

5.2. Mišljenja učitelja o uključivanju učenika s poremećajima iz spektra autizma u redovitu osnovnu školu - dosadašnja istraživanja

Iako pokazatelji znanja učitelja o PSA nisu zadovoljavajući, optimizam za promjenom daje činjenica da učitelji iskazuju volju za edukacijom o PSA, kao i pozitivne stavove o inkluziji. Čimbenici koji mogu pridonijeti pozitivnom mišljenju učitelja o inkluziji učenika s PSA, prema Showalter-Barnes (2008), su iskustvo učitelja s učenicima s teškoćama u razvoju i profesionalno usavršavanje usmjereno učenju i poučavanju učenika s teškoćama. Istraživanje autorice pokazalo je pozitivan stav učitelja o inkluziji učenika s PSA. Na takav stav učitelja utječu kratki radni staž (0-5 godina) i višesatna obuka (6+ sati) dok trenutni radni odnos, prethodno iskustvo s edukacijskom inkluzijom i spol nemaju utjecaj na pozitivan stav.

Prema istraživanju koje je proveo Segall (2008), 94% ispitanika smatraju da edukacijska inkluzija poboljšava iskustvo učenja učenika s PSA, 89% ispitanika smatra kako učenici bez teškoća u razvoju mogu imati koristi od uspostavljanja kontakta s učenicima s PSA, a 80% ispitanika se ne slažu sa tvrdnjom kako su učenici s PSA previše oštećeni da bi imali koristi od uključivanja u redovitu školu. Učitelji smatraju kako bi uspješnijoj inkluziji pridonijeli prvenstveno znanje i razumijevanje djelatnika škole o autizmu, a zatim su naveli i potrebu za više stručnog usavršavanja, strukturalnom podrškom, resursima i financijskom potporom (Roberts i Simpson, 2016).

Rezultati istraživanja na našim područjima ne odudaraju od inozemnih. Prema Borić i Tomić (2012), koje su ispitivale mišljenja učitelja općine Srebrenik u Bosni i Hercegovini, 51,7% ispitanika ima pozitivan stav o inkluziji. 60,8% učitelja slaže se kako je inkluziju moguće provesti u suvremenim uvjetima, ali pod uvjetima (rangiranima od najvišeg do najnižeg prioriteta) dodatne edukacije učitelja, manjeg broja učenika u razrednom odjelu, suradnje učitelja i stručnih suradnika, opremljenosti škole i suradnjom učitelja i roditelja. Mišljenje hrvatskih učitelja ispitale su Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić (2014) i saznale kako učitelji podržavaju uključivanje djece s teškoćama u redovite škole, no vjeruju kako ona bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama jer tamo mogu dobiti potrebnu pažnju i individualizirane postupke. Autorice prema rezultatima zaključuju kako se učitelji ne smatraju dovoljno kompetentnima, najvjerojatnije zbog nedovoljne podrške učiteljima za stjecanje kompetencija vezanih uz učenike s teškoćama.

5.3. Cjeloživotno obrazovanje učitelja

Prije no što se u razredni odjel uključi učenik s PSA, učitelj mora biti spreman za njegov dolazak. Ukoliko je već poznato da učenik boluje od PSA, učitelj ima obavezu informirati se o PSA. No, s obzirom da rana dijagnostika nije česta, učitelj mora poznavati karakteristike PSA kako bi znao prepoznati učenika s tim poremećajem u svome razredu. Dakle, jedan dio uloge za uključivanje učenika u redoviti razredni odjel obuhvaća informiranje o autizmu i prepoznavanje karakteristika PSA.

Učitelji imaju mogućnost educirati se o autizmu na više načina. Mogu se informirati o PSA kroz proučavanje literature o poremećaju (npr. čitanjem knjiga, priručnika, članaka itd.), putem medija, sudjelovanjem u stručnim usavršavanjima odgojno-obrazovnih djelatnika, na seminarima, predavanjima, radionicama, proučavanjem postojeće dokumentacije o učeniku s PSA i slično. Morrier i sur. (2010) su u svome istraživanju ispitivali načine obuke učitelja u svrhu provedbe strategija učenja i poučavanja učenika s PSA. Najviše učitelja se educiralo putem cjelodnevnih ili poludnevnih radionica, zatim aktivnim vježbama s učenicima s PSA, samoukim metodama, a najmanje vježbama s roditeljima učenika s PSA. Mnoga istraživanja dokazuju značajnu povezanost između inicijalnog obrazovanja i kontinuiranog profesionalnog razvoja sa spremnošću učitelja za prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju i osjećajem kompetentnosti za rad s njima (Martan, 2018).

Uvijek postoji mogućnost za pojavljivanje učenika koji ima PSA, ali još nije dijagnosticiran. Uloga je učitelja poznavati i prepoznati karakteristike učenika s PSA koje uključuju obilježja i specifičnosti nepoželjnih oblika ponašanja kod učenika, ali i jake strane učenika. Istraživanje koje je provela Kudek Mirošević (2016) pokazuje kako se učitelji, u usporedbi sa studentima Učiteljskog studija Sveučilišta u Zagrebu, osjećaju manje spremno za prepoznavanje učenika s teškoćama. Autorica zaključuje kako učiteljima u školama nedostaju suvremene specifične kompetencije vezane uz inkluzivnu praksu te iskazuje potrebu za dodatnim profesionalnim usavršavanjem kako bi učitelji nadoknadili zaostatak za studentima. S obzirom da spomenute kompetencije nisu razvijene, učitelji moraju zatražiti pomoć iz različitih izvora ili od ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

5.4. Suradnja učitelja s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa

Svaki sudionik odgojno-obrazovnog procesa ima drugačije uloge u uključivanju učenika s PSA u redovitu osnovnu školu, no svi dijele obvezu međusobne suradnje. Istraživanje provedeno među učiteljima, roditeljima i stručnim suradnicima pokazuje kako svi navedeni

sudionici smatraju međusobnu suradnju ključnom kako bi škola osigurala odgojno-obrazovne potrebe učenika s PSA (Saggers i sur., 2019).

S obzirom da pomoćnici u nastavi nisu nositelji nastavnoga procesa, svaki njihov postupak mora biti odobren od strane učitelja ili jednog od stručnih suradnika. Iz tog razloga, kvalitetna suradnja pomoćnika u nastavi i učitelja ključna je pri uključivanju učenika s PSA u odgojno-obrazovni proces. Kvalitativnim istraživanjem, koje su Zrilić i Nenadić-Bilan (2019) provele u Republici Hrvatskoj, saznalo se kako su pomoćnici u nastavi zadovoljni suradnjom s nastavnim osobljem, ali ne i učiteljima (zbog nedostatka razumijevanja i izrabljivanja) kao ni stručnim suradnicima.

Kako je u radu pomoćnika nadležan učitelj, tako su i u radu učitelja koji u razredu ima učenika s PSA nadležni stručni suradnici. Učitelji se imaju pravo obratiti različitim stručnim suradnicima kako bi im pružili podršku u ostvarivanju inkluzivnog programa i predložili načine za unapređenje kvalitete rada. Igrić i sur. (2015, str. 106) tvrde kako se za unapređenje uloge učitelja preporučuje suradnja sa drugim stručnjacima, a posebno sa specijalnim edukatorima. Redoviti učitelji osnovnih škola koji su sudjelovali u kvalitativnom istraživanju složili su se da bi suradnja između učitelja i ostalih sudionika doprinijela boljoj inkluziji učenika s PSA u redoviti program. Kao razloge navode multidisciplinarnu pristupe, resurse za inkluziju, potrebu za većim brojem sudionika u svrhu uključivanja učenika itd. (Majoko, 2016). Prema istraživanju Saggers i sur. (2019), stručni suradnici smatraju kako je najbitnija suradnja između roditelja i učitelja.

Roditelji nisu zaposlenici škole, ali su jedni od najvažnijih sudionika prilikom uključivanja učenika s PSA u redoviti program. Stavovi roditelja često se odražavaju na ponašanje učenika. Iako je suradnja s roditeljima jedna od obveza svakog učitelja, Igrić i sur. (2015, str. 344) tvrde kako među njima često dolazi do nesporazuma zbog različitih percepcija te kako su sudionici više usmjereni na dokazivanje tko je u pravu nego na pronalaženje rješenja. Istraživanje koje je ispitivalo komunikaciju između učitelja i roditelja PSA i njihovu suradnju u rješavanju problema potvrđuje rijetku učestalost ove strategije. Rezultati pokazuju kako učitelji češće raspravljaju o podacima o učeniku, planovima intervencije i jakim stranama učenika od roditelja te kako tijekom sastanaka dijele više savjeta, daju više povratnih informacija i postavljaju više pitanja (Azad i sur., 2016).

Suradnja učitelja s učenicima u redovitome razrednom odjelu nije formalna i aktivna kao suradnja s ostalim sudionicima, no vrlo je važna. Igrić i sur. (2015, str. 79) ističu kako

učenici s PSA nisu uvijek prihvaćeni od ostalih učenika. Učenicima bez teškoća u razvoju, kao i odraslima, potrebne su informacije i iskustva s učenicima s PSA kako bi se upoznali s njihovim karakteristikama i potrebama. Pozitivni stavovi prema učenicima s PSA ne javljaju se bez poticaja (Hurley-Geffner, 1995; prema Simpson i sur., 2003). Upravo zbog toga suradnja učitelja i ostalih učenika ima veliku ulogu. Učitelji moraju stvoriti prilike za interakciju učenika sa i bez teškoća uz primjenu određenih strategija razvoja tih vještina (Brady i sur., 1984; Johnson i Johnson, 1981; prema Igrić i sur., 2015).

5.5. Uključivanje učenika s poremećajem iz spektra autizma u redoviti osnovnoškolski sustav

Osim edukacije učitelja o PSA i njegove suradnje sa ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, učitelj mora poznavati didaktičko-metodički pristup i pružati individualnu podršku učeniku s PSA kako bi ga uključio u redoviti osnovnoškolski sustav (Kudek Mirošević, 2016). Kad je učeniku u razredu dijagnosticiran PSA, učitelj mora poznavati metode, postupke i strategije koje će pomoći učeniku u ostvarenju odgojno-obrazovnih ishoda te ga učiniti ravnopravnim članom unutar razrednoga odjela i šire školske zajednice. Za inkluziju učenika s PSA, potrebno je prilagoditi strategije upravljanja razredom, pratiti učenika u školskome kontekstu, prilagoditi obrazovne pristupe, poticati socijalnu interakciju i prilagoditi vrednovanje učeniku (AZOO, 2018; MZO, 2016).

Učenici s PSA specifični su po ograničenim, repetitivnim oblicima ponašanja. Neki od njih povezani su sa predmetima u njihovoj okolini. Često ih redaju, igraju se njima, privrženi su ili preokupirani njima te ih pretjerano dodiruju. Kako se učeniku ne bi odvušla koncentracija, potrebno ga je smjestiti dalje od predmeta poput prozora, vratiju, knjiga, igračaka itd. Još jedna karakteristika učenika s PSA na koju treba obratiti pozornost je njihova osjetljivost na senzorne podražaje, kao i neobičan interes za njih. Učeniku se mora omogućiti nesmetano praćenje nastave, stoga je važno prilagoditi uvjete u učionici njegovim potrebama. Ovisno o dijagnozi i osobnosti učenika, učitelj mora izbjegavati korištenje intenzivnih mirisa i ograničiti nepoželjne izvore svjetlosti i zvukova. Učeniku se također treba prilagoditi raspored namještaja i sjedenja u učionici kako bi se osiguralo strukturirano i predvidljivo razredno okruženje. Ukoliko se podražaji koji dovode do problematičnog ponašanja učenika s PSA ne mogu otkloniti, potrebno je pronalaženje strategije za smanjivanje utjecaja tog podražaja na dijete (AZOO, 2018).

Učitelj ima ulogu praćenja učenika u školskome kontekstu, a to uključuje praćenje ponašanja, psihofizičkog razvoja, odgojno-obrazovnih potreba, postignuća i uratke učenika s PSA. Najčešći izazov učenja i poučavanja učenika s PSA su njihovi nepoželjni oblici ponašanja. Iako variraju među učenicima, prema Crosland i Dunlap (2012), uglavnom se pojavljuju kao agresija, uništavanje imovine, opsesivna kompulzivna ponašanja, glasni uzvici i suicidalne prijetnje, a moguće ih je spriječiti ili zaustaviti modelima podrške pozitivnog ponašanja (engl. *positive behavior support*). Sve moguće promjene važno je uočiti i pratiti. Učitelj zapažene informacije prenosi timu za podršku te, u suradnji sa ostalim sudionicima, mijenja i prilagođava osobni kurikulum učenika s PSA. Nove prilagodbe nužno je primjenjivati u praksi pronalaženjem novih metoda, postupaka i strategija za uspješno ostvarenje odgojno-obrazovnih potreba, ciljeva, očekivanja i ishoda učenika (MZO, 2016).

Jedan od pristupa koji su često podložni promjenama su obrazovni pristupi. Osim izrađivanja, provođenja i vrednovanja osobnog kurikuluma učenika, učitelji trebaju individualizirati nastavu. Učiteljeva je obveza prilagoditi metode rada učeniku, izraditi i primijeniti individualizirane materijale za učenje, koristiti vizualne strategije s učenikom te rastavljati zadatke na jednostavne i jasne dijelove. Tijekom odgojno-obrazovnog procesa, potiče se iskorištavanje potencijala jakih strana učenika umjesto fokusiranja na njihove teškoće. Učenici s PSA ističu se u vizualnim zadacima stoga bi u individualizaciji nastave trebali prevladavati vizualni pristupi. Neke od vizualnih metoda su oglašavanje dnevnih rasporeda, oglašavanje razrednih pravila s crtežima ili simbolima, osiguravanje vizualnih pomagala za podupiranje usmenih informacija ili uputa učitelja itd. (AZOO, 2018). Simpson i sur. (2003) predlažu i ostale obrazovne pristupe koji su uspješni kod većine učenika s PSA, a neki od njih su jasni prijelazi između aktivnosti, individualno rješavanje nepoznate aktivnosti sa učenikom prije predstavljanja cijelom razredu, izbjegavanje učeničke potrebe za perfekcionizmom, poticanje samostalnosti itd.

Iako slabe strane učenika s PSA ne smiju biti središte inkluzivne prakse, njih također treba razvijati. Učenici s PSA često imaju teškoća u okviru komunikacije i socijalne interakcije. Imajući učenikove odgojno-obrazovne potrebe i interese na umu, učitelj treba stvarati povoljno emocionalno ozračje za uključivanje učenika u razredni odjel, pronalaziti načine kako integrirati učenika s ostalim učenicima u razrednom odjelu, prilagođavati oblike rada učeniku i stvarati prilike za optimalnu uključenost učenika u odgojno-obrazovni proces. Jedan od načina za uspješno uspostavljanje socijalne interakcije među učenicima s PSA i ostalim učenicima razrednog odjela je vršnjački vođena intervencija (engl. *peer mediated interventions*). Ovu

strategiju, koja znanstveno pozitivno utječe na učenike s PSA, provode vršnjaci bez teškoća u razvoju tijekom aktivnosti kojima potiču socijalne vještine, pružaju podršku i pohvaljuju učenika s PSA (McConnell, 2002; prema Begić i sur., 2016).

Slabije strane učenika s PSA potrebno je razvijati, ali ne i vrednovati. Učitelj je dužan postavljati jasna i visoka očekivanja primjerena učenikovim sposobnostima i sklonostima te birati postupke ocjenjivanja za ostvarivanje pozitivnih ishoda učenja. Vrednovanje je potrebno usmjeriti na poticanje učenika s PSA na aktivno sudjelovanje u aktivnostima (imajući pritom na umu njegove emocije), a razvijenost kompetencija učenika s PSA treba provjeravati oblikom u njegova teškoća izaziva najmanje smetnji (Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi NN 112/2010 (NN 82/2019)).

Skočić Mihić (2017) je provela istraživanje o učiteljskoj osposobljenosti za izvedbu individualizirane nastave u inkluzivnim razredima među hrvatskim (N=1195) i slovenskim (N=794) učiteljima razredne i predmetne nastave. Hrvatski učitelji osjećaju se najkompetentnije u upravljanju razrednom disciplinom, zatim poticanju razvoja socijalnih vještina učenika, suradnji s učiteljima, korištenju savjeta stručnih suradnika, provedbi IOOP-a, individualizaciji u poučavanju učenika i vrednovanju IOOP-a, a najmanje u izradi IOOP-a.

6. SVRHA, CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Kako se povećava broj učenika s PSA u redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama, tako se i povećava opseg istraživanja povezanih uz tu temu. Dosad su opsežno ispitani stavovi učitelja o inkluzivnoj praksi i znanja učitelja o PSA, a nešto manje o učiteljskim kompetencijama za provođenje inkluzije. Međutim, većina istraživanja u Hrvatskoj vezana je uz inkluziju općenito, a manje ih je vezano specifično uz inkluziju učenika s PSA. Također, nedostaju istraživanja koja ispituju učitelje o načinu ispunjavanja svoje uloge u uključivanju učenika s PSA u redovitu osnovnu školu, kako na internacionalnoj, tako i na nacionalnoj razini.

Cilj ovoga istraživanja jest ispitati mišljenja i iskustva osnovnoškolskih učitelja redovitih škola o ulozi učitelja u uključivanju učenika s poremećajem iz spektra autizma u redovitu osnovnu školu.

U skladu s ciljem istraživanja, oblikovana su sljedeća istraživačka pitanja:

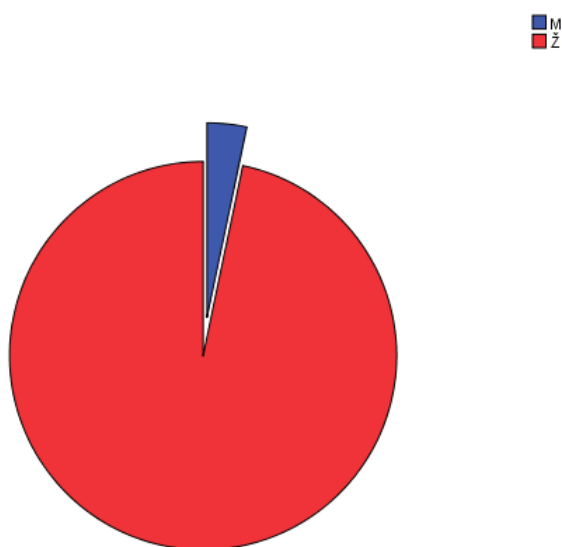
1. Tko, prema mišljenju učitelja, ima najveću ulogu u uključivanju učenika s PSA u redovitu osnovnu školu te koliku ulogu imaju oni sami?
2. Na koji način se učitelji najčešće informiraju o PSA?
3. Koje karakteristike učitelji najčešće prepoznaju kod učenika s PSA?
4. S kojim zaposlenicima škole učitelji najčešće surađuju i na koji način surađuju sa zaposlenicima, roditeljima i ostalim učenicima u razrednom odjelu pri uključivanju učenika s PSA u redovitu osnovnu školu?
5. Koje metode, postupke i strategije učitelji najčešće koriste u svrhu uključivanja učenika s PSA u redovitu osnovnu školu?

7. METODA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje o ulozi uključivanja učenika s poremećajem iz spektra autizma provodilo se u ožujku i travnju 2021. godine. U istraživanju je sudjelovalo 152 učitelja razredne i predmetne nastave iz redovitih osnovnih škola koji su unutar svoga radnoga staža imali iskustva s učenicima s PSA. Za prikupljanje rezultata, korišten je *online* anketni upitnik koji se sastojao od 5 grupa s ukupno 53 tvrdnje.

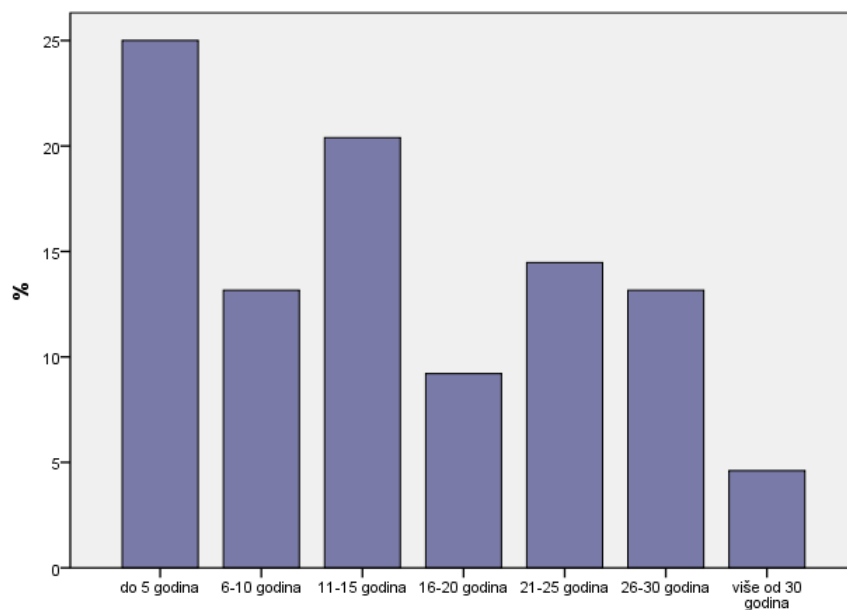
7.1. Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 152 učitelja redovitih osnovnih škola Republike Hrvatske. Uvjet za sudjelovanje u istraživanju bilo je iskustvo s učenicom s PSA tijekom radnoga staža.



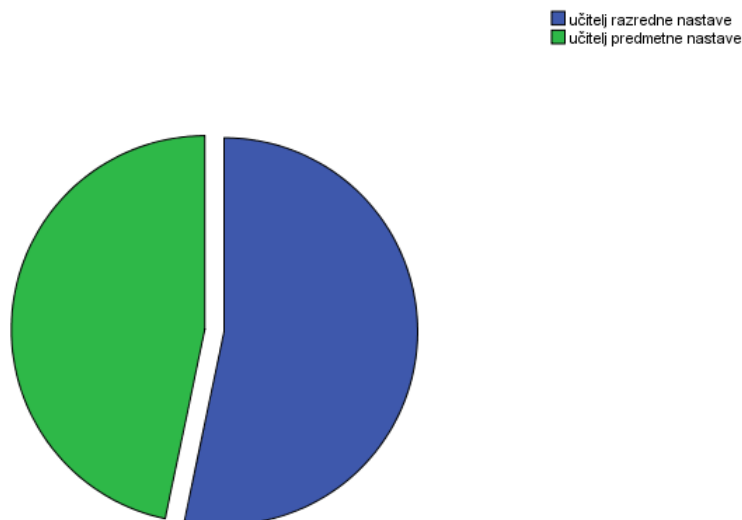
Slika 1.
Spolna struktura

Na slici 1 prikazana je spolna struktura ispitanika. 147 (96,7%) ispitanika bile su žene, a 5 (3,3%) muškarci.



Slika 2.
Godine radnog staža kao učitelj

Na slici 2 prikazane su godine radnoga staža kao učitelj. Najviše ispitanika imalo je do 5 godina radnoga staža ($n=38$, 25,0%), a najmanje ispitanika imalo je više od 30 godina radnoga staža ($n=7$, 4,6%).



Slika 3.
Radno mjesto

Na slici 3 prikazano je radno mjesto učitelja. 81 (53,3%) ispitanika bili su učitelji razredne nastave, a 71 (46,7%) ispitanika bili su učitelji predmetne nastave. Donekle je jednak

broj ispitanika razrednih i predmetnih učitelja, no razrednih učitelja je 6,6% više nego predmetnih.

7.2. Mjerni instrument

U svrhu prikupljanja podataka za istraživanje, osmišljen je anketni upitnik u *online* obliku. Tvrdnje u upitniku modificirane su prema *Okviru za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO], 2016).

Prvi dio upitnika, *Demografski podatci*, odnosio se na demografske informacije o sudionicima istraživanja. Drugi dio upitnika, *Uloga svih članova škole*, sastojao se od 6 tvrdnji koje su ispitivale mišljenje učitelja o ulogama članova škole i njih samih prilikom uključivanja učenika s PSA u redovitu osnovnu školu. Treći dio upitnika, *Edukacija učitelja*, sastojao se od 7 tvrdnji koje su se odnosile na informiranje učitelja o PSA i prepoznavanje karakteristika učenika s PSA. Četvrti dio upitnika, *Suradnja učitelja sa članovima škole*, sastojao se od 14 tvrdnji koje su ispitivale učitelje koliko često i na koji način surađuju s pojedinim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Peti dio upitnika, *Uključivanje učenika*, sastojao se od 20 tvrdnji koje su se odnosile na metode, postupke i strategije koje učitelji koriste u cilju uključivanja učenika s PSA u redovitu osnovnu školu.

U prvome dijelu upitnika sakupljali su se demografski podatci. U drugome dijelu upitnika koristila se petostupanjska ordinalna skala s vrijednostima: 0 – nikakvu, 1 – vrlo malu, 2 – malu, 4 – veliku, 5 – vrlo veliku. U trećem, četvrtom i petom dijelu upitnika koristila se petostupanjska ordinalna skala s vrijednostima: 1 – nikad, 2 – rijetko, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – redovito.

7.3. Obrada podataka

Za analizu rezultata istraživanja, korišten je program IBM SPSS Statistics. Minimalan (*Min.*) i maksimalan (*Max.*) rezultat, aritmetička sredina (*M*) i standardna devijacija (*SD*) izračunati su deskriptivnim statističkim metodama. Rezultati su prikazani tablično.

7.4. Etička načela

Upitnik je bio u potpunosti dobrovoljan i anonimn. Sudionicima je prije pristanka na sudjelovanje u istraživanju, u uvodnome dijelu upitnika, bilo napomenuto kako će se rezultati analizirati i prikazati isključivo na grupnoj razini te su bila poštovana sva etička načela.

8. REZULTATI

Rezultati istraživanja prikazani su prema dijelovima upitnika u skladu s postavljenim istraživačkim pitanjima.

8.1. Uloga svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa

Drugi dio upitnika ispitivao je mišljenje učitelja o značajnosti uloga članova škole i njih samih prilikom uključivanja učenika s PSA u redovitu osnovnu školu.

Tablica 1.
Uloga svih članova škole

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Učitelji	152	0	5	3,9	1,6
Pomoćnici u nastavi	152	0	5	3,9	1,6
Stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskoga profila (edukacijski reh., logoped, soc. ped.)	152	0	5	4,1	1,3
Stručni suradnici škole	152	0	5	3,7	1,5
Roditelji/skrbnici učenika s poremećajem iz spektra autizma	152	0	5	4,4	1,0
Ostali učenici u razrednom odjelu	152	0	5	3,6	1,6

U tablici 1 prikazani su rezultati uloga svih članova škole. Aritmetička sredina (*M*) varijabli vezanih za uloge svih članova škole kreće se u rasponu od 3,6 do 4,4. Iz toga se može zaključiti kako prema mišljenju učitelja svi članovi škole imaju veliku ulogu u uključivanju učenika s PSA u redovitu osnovnu školu. Najveću ulogu imaju roditelji/skrbnici učenika s PSA ($M=4,4$, $SD=1,0$), zatim slijede stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskoga profila (edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog) ($M=4,1$, $SD=1,3$), učitelji ($M=3,9$, $SD=1,6$), pomoćnici u nastavi ($M=3,9$, $SD=1,6$), stručni suradnici škole ($M=3,7$, $SD=1,5$), a najmanju ulogu imaju ostali učenici u razrednom odjelu ($M=3,6$, $SD=1,6$). Učitelji, kao i svi ostali članovi škole, imaju veliku ulogu ($M=3,9$, $SD=1,6$).

8.2. Edukacija učitelja

Treći dio upitnika ispitivao je način na koji se učitelji najčešće informiraju o PSA i koje karakteristike najčešće prepoznaju kod učenika s PSA.

Tablica 2.
Edukacija učitelja

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Proučavam literaturu o autizmu (npr. knjige, priručnici itd.).	152	1	5	3,5	1,0
Informiram se o autizmu putem medija.	152	1	5	3,5	1,0
Sudjelujem u stručnim usavršavanjima odgojno-obrazovnih djelatnika o učenicima s poremećajem iz spektra autizma.	152	1	5	3,3	1,2
Prepoznajem karakteristike učenika s poremećajem iz spektra atizma.	152	1	5	3,9	0,9
Prepoznajem obilježja i specifičnosti nepoželjnih oblika ponašanja kod učenika s poremećajem iz spektra autizma.	152	1	5	4,0	0,9
Prepoznajem jake strane učenika s poremećajem iz spektra autizma.	152	1	5	4,0	0,9
Proučavam postojeću dokumentaciju o učeniku s poremećajem iz spektra autizma.	152	1	5	4,0	1,0

U tablici 2 prikazani su rezultati načina informiranja učitelja o PSA te njihovom prepoznavanju karakteristika učenika s PSA. Za rezultate načina informiranja učitelja o PSA, analiziraju se varijable *Proučavam literaturu o autizmu (npr. knjige, priručnici itd.)*, *Informiram se o autizmu putem medija*, *Sudjelujem u stručnim usavršavanjima odgojno-obrazovnih djelatnika o učenicima s poremećajem iz spektra autizma* i *Proučavam postojeću dokumentaciju o učeniku s poremećajem iz spektra autizma*. Učitelji često proučavaju postojeću dokumentaciju o učeniku s poremećajem iz spektra autizma ($M=4,0$, $SD=1,0$), proučavaju literaturu o autizmu ($M=3,5$, $SD=1,0$) i informiraju se o autizmu putem medija ($M=3,5$, $SD=1,0$), a ponekad sudjeluju u stručnim usavršavanjima ($M=3,3$, $SD=1,2$).

Za rezultate prepoznavanja karakteristika učenika s PSA, analiziraju se varijable *Prepoznajem karakteristike učenika s poremećajem iz spektra atizma*, *Prepoznajem obilježja i specifičnosti nepoželjnih oblika ponašanja kod učenika s poremećajem iz spektra autizma* i *Prepoznajem jake strane učenika s poremećajem iz spektra autizma*. Aritmetička sredina (M) ovih varijabli kreće se u rasponu od 3,9 do 4,0 stoga se može zaključiti kako učitelji često prepoznaju karakteristike ($M=3,9$, $SD=0,9$), obilježja i specifičnosti nepoželjnih oblika ponašanja ($M=4,0$, $SD=0,9$) i jake strane ($M=4,0$, $SD=0,9$) učenika s PSA.

8.3. Suradnja učitelja s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa

Četvrti dio upitnika ispitivao je s kojim zaposlenicima škole učitelji najčešće surađuju i na koji način surađuju sa zaposlenicima, roditeljima i ostalim učenicima u razrednom odjelu pri uključivanju učenika s PSA u redovitu osnovnu školu.

Tablica 3.
Suradnja učitelja sa članovima škole

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Surađujem s učenikovim pomoćnikom u nastavi.	146	1	5	4,6	0,9
Surađujem sa stručnjacima edukacijsko-rehabilitacijskoga profila (edukacijskim rehabilitatorom, logopedom i/ili socijalnim pedagogom).	146	1	5	3,6	1,3
Surađujem sa stručnim suradnicima škole.	150	1	5	3,8	1,1
Surađujem sa školskim liječnikom.	147	1	5	1,9	1,1
Sudjelujem u izradi školske dokumentacije za praćenje napretka učenika.	151	1	5	3,9	1,3
Sudjelujem u stvaranju stručnog mišljenja i prijedloga najprimjerenijeg programa podrške za učenika.	149	1	5	3,8	1,3
Predlažem školi potrebne promjene u radu s učenikom.	150	1	5	3,7	1,3
Održavam sastanke s roditeljima/skrbnicima učenika.	147	1	5	3,8	1,5
Ispitujem roditelje/skrbnike o osobinama učenika (dobrim stranama, talentima, sposobnostima itd.).	150	1	5	3,9	1,4
Ispitujem roditelje/skrbnike o idejama i prijedlozima za promjene u nastavi.	146	1	5	3,7	1,4
Potičem ostale učenike u razrednom odjelu na socijalnu interakciju s učenikom.	150	1	5	4,5	0,8
Razgovaram s ostalim učenicima u razrednom odjelu o karakteristikama učenika s poremećajem iz spektra autizma.	151	1	5	3,8	1,3
Potičem ostale učenike u razrednom odjelu na empatiju prema učeniku.	152	1	5	4,6	0,8
Osuđujem bilo kakav oblik nasilja nad učenikom.	151	1	5	4,9	0,5

Napomena. Ukupan broj svih ispitanika (*N*) nije maksimalan jer u ovome dijelu odgovori nisu bili obavezni s obzirom da nisu svi članovi škole prisutni u iskustvu svakoga učitelja.

U tablici 3 prikazani su rezultati suradnje učitelja s članovima škole. Za rezultate učestalosti suradnje učitelja s ostalim zaposlenicima škole, analiziraju se varijable *Surađujem s učenikovim pomoćnikom u nastavi*, *Surađujem sa stručnjacima edukacijsko-*

rehabilitacijskoga profila (edukacijskim rehabilitatorom, logopedom i/ili socijalnim pedagogom), Suradujem sa stručnim suradnicima škole i Suradujem sa školskim liječnikom. Učitelji redovito surađuju s pomoćnikom u nastavi ($M=4,6$, $SD=0,9$), često sa stručnim suradnicima ($M=3,8$, $SD=1,1$) i stručnjacima edukacijsko-rehabilitacijskoga profila ($M=3,6$, $SD=1,3$), a rijetko sa školskim liječnicima ($M=1,9$, $SD=1,1$).

Za rezultate načina suradnje učitelja sa zaposlenicima škole, analiziraju se varijable *Sudjelujem u izradi školske dokumentacije za praćenje napretka učenika, Sudjelujem u stvaranju stručnog mišljenja i prijedloga najprimjerenijeg programa podrške za učenika i Predlažem školi potrebne promjene u radu s učenikom.* Učitelji često sudjeluju u izradi školske dokumentacije za praćenje napretka učenika ($M=3,9$, $SD=1,3$), sudjeluju u stvaranju stručnog mišljenja i prijedloga najprimjerenijeg programa podrške za učenika ($M=3,8$, $SD=1,3$) i predlažu školi potrebne promjene u radu s učenikom ($M=3,7$, $SD=1,3$).

Za rezultate načina suradnje s roditeljima, analiziraju se varijable *Održavam sastanke s roditeljima/skrbnicima učenika, Ispitujem roditelje/skrbnike o osobinama učenika (dobrim stranama, talentima, sposobnostima itd.) i Ispitujem roditelje/skrbnike o idejama i prijedlozima za promjene u nastavi.* Učitelji često ispituju roditelje/skrbnike o osobinama učenika ($M=3,9$, $SD=1,4$), održavaju sastanke s njima ($M=3,8$, $SD=1,5$) i ispituju ih o idejama i prijedlozima za promjene u nastavi ($M=3,7$, $SD=1,4$).

Za rezultate načina suradnje s roditeljima, analiziraju se varijable *Potičem ostale učenike u razrednom odjelu na socijalnu interakciju s učenikom, Razgovaram s ostalim učenicima u razrednom odjelu o karakteristikama učenika s poremećajem iz spektra autizma, Potičem ostale učenike u razrednom odjelu na empatiju prema učeniku i Osuđujem bilo kakav oblik nasilja nad učenikom.* Učitelji redovito osuđuju bilo kakav oblik nasilja nad učenikom ($M=4,9$, $SD=0,5$), potiču ostale učenike na empatiju prema učeniku ($M=4,6$, $SD=0,8$), potiču ih na socijalnu interakciju s učenikom ($M=4,5$, $SD=0,8$), a često razgovaraju s ostalim učenicima u razrednom odjelu o karakteristikama učenika s PSA ($M=3,8$, $SD=1,3$).

8.4. Uključivanje učenika s poremećajem iz spektra autizma u redoviti osnovnoškolski sustav

Peti dio upitnika ispitivao je učitelje kojom učestalošću koriste određene metode, postupke i strategije u cilju uključivanja učenika s PSA u redovitu osnovnu školu.

Tablica 4.
Uključivanje učenika

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Prilagođavam raspored namještaja u učionici učeniku.	152	1	5	3,8	1,3
Prilagođavam raspored sjedenja u učionici učeniku.	152	1	5	4,4	0,9
Smještam učenika dalje od predmeta koji bi mu mogli odvući koncentraciju (npr. prozora, vratiju, knjiga, igračaka itd.).	152	1	5	4,2	1,0
Prilagođavam uvjete u učionici učenikovim potrebama (npr. izbjegavanjem korištenja intenzivnih mirisa, ograničenjem nepoželjnih izvora svjetlosti i zvukova itd.).	152	1	5	4,1	1,0
Stvaram povoljno emocionalno ozračje za uključivanje učenika u razredni odjel.	152	1	5	4,5	0,7
Pronalazim načine kako integrirati učenika u školskom kontekstu.	152	1	5	4,5	0,7
Pratim ponašanje učenika u školskom kontekstu.	152	1	5	4,7	0,6
Pratim psihofizički razvoj učenika.	152	1	5	4,5	0,9
Pratim odgojno-obrazovne potrebe učenika.	152	2	5	4,7	0,6
Izrađujem osobni kurikulum za učenika.	152	1	5	4,3	1,1
Prilagođavam metode rada učeniku.	152	2	5	4,7	0,6
Prilagođavam oblike rada učeniku.	152	2	5	4,7	0,6
Izrađujem i primjenjujem individualizirane materijale za učenje.	152	2	5	4,4	0,7
Pratim postignuća učenika.	152	3	5	4,8	0,4
Pratim uratke učenika.	152	2	5	4,8	0,5
Postavljam jasna i visoka očekivanja primjerena učenikovim sposobnostima i sklonostima.	152	2	5	4,4	0,8
Odabirem postupke ocjenjivanja za ostvarivanje pozitivnih ishoda učenja.	152	1	5	4,6	0,7
Stvaram prilike za optimalnu uključenost učenika u odgojno-obrazovni proces.	152	1	5	4,5	0,7
Koristim vizualne strategije s učenikom.	152	1	5	4,4	0,7
Rastavljam zadatke na jednostavne i jasne dijelove.	152	2	5	4,5	0,8

U tablici 4 prikazani su rezultati metoda, postupaka i strategija koje koriste učitelji pri uključivanju učenika s PSA u redovitu osnovnu školu. Učitelji najčešće prate postignuća učenika ($M=4,8$, $SD=0,4$), prate uratke učenika ($M=4,8$, $SD=0,5$) te prate odgojno-obrazovne potrebe učenika ($M=4,7$, $SD=0,6$). Učitelji najrjeđe smještau učenika dalje od predmeta koji bi mu mogli odvući koncentraciju ($M=4,2$, $SD=1,0$), prilagođavaju uvjete u učionici učenikovim potrebama ($M=4,1$, $SD=1,0$) i prilagođavaju raspored namještaja u učionici

učeniku ($M=3,8$, $SD=1,3$). Međutim, s obzirom da se raspon aritmetičke sredine za ove varijable kreće od 3,8 do 4,1, i te strategije koriste često.

9. RASPRAVA

Iako broj učenika s PSA uključenih u redovite osnovne škole, opseg istraživanja o ulozi učitelja prilično je malen. Među pregledanom literaturom, ne postoji istraživanje koje ispituje značajnost uloga pojedinih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Međutim, mogu se donijeti neki zaključci na temelju količine literature o njihovim ulogama i rezultatima ovoga istraživanja. Učitelji ovoga istraživanja smatraju kako svi sudionici imaju veliku ulogu, no po njihovom je mišljenju uloga roditelja/skrbnika učenika s PSA najvažnija. Najvjerojatnije su takvoga mišljenja jer neispunjavanje roditeljske uloge može imati negativne utjecaje na uključivanje učenika s PSA u redoviti program. Učitelji u istraživanju Kranjčec Mlinarić i sur. (2016) opisuju kako neprihvatanje teškoće kod djeteta može postati znatna barijera u inkluziji učenika. S druge strane, njihovom suradnjom učenici imaju koristi ne samo u odgoju i obrazovanju, već i poslovnome životu. Uloga stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskoga profila slijedi odmah nakon roditeljske. S obzirom da učitelji iskazuju nedovoljno znanja o PSA i kompetencija za izvođenje nastave individualizirane učenicima s PSA, uloga stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskoga profila jer im pružaju podršku u tome procesu. Učitelji, prema vlastitome mišljenju, imaju veliku ulogu. Iako ne mogu svu svoju pažnju usmjeriti učeniku s PSA (što čini pomoćnik u nastavi), već se jednako posvećuju svim učenicima razrednog odjela, glavni su nositelji nastavnoga procesa. Imaju odgovornost uključivanja učenika s PSA u odgojno-obrazovni proces poticanjem na aktivnost i izradom individualiziranih sadržaja. Učitelji smatraju kako pomoćnici u nastavi imaju manju ulogu od njih samih. Prema Drandić (2017), pomoćnici u nastavi pridonose kvalitetnijem odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama kao i povećanju samostalnosti učenika. Često pomažu učitelju i s ostalim učenicima u razrednom odjelu. Međutim, učitelji su im nadređeni svojim znanjima i kompetencijama stoga svaki postupak pomoćnika u nastavi ovisi o odluci i savjetu učitelja. Ostali učenici u razrednome odjelu, prema mišljenju učitelja, imaju najmanju ulogu. Vjerojatno je razlog njihova odgovora činjenica da učenici nemaju aktivnu i zakonski reguliranu ulogu. Međutim, njihova je uloga svejedno velika jer učenicima s PSA mogu biti model i podrška prilikom razvoja komunikacijskih vještina i socijalne interakcije.

Učitelji su u istraživanju otkrili kako često proučavaju postojeću dokumentaciju o učeniku s PSA, literaturu o PSA i informiraju se o PSA putem medija, a ponekad sudjeluju u stručnim usavršavanjima. Rezultati se poklapaju sa istraživanjem, koje su proveli Arif i sur. (2013), prema kojemu 55% učitelja koristi medije kako bi se educirali o PSA, 10% je sudjelovalo u stručnim usavršavanjima, a 8,8% je sudjelovalo u radionicama. Najvjerojatnije

se informiraju na temelju dostupnosti izvora. Nadalje, dokumentacija o učeniku s PSA učiteljima pruža informacije o tom učeniku specifično, a one su mu najkorisnije jer je svaka osoba s PSA jedinstvena. Pretpostavka je da su učiteljima stručna usavršavanja u području poučavanja učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama najmanje dostupna jer iskazuju najveću potrebu za njima (Braš Roth i sur., 2014; prema Martan, 2018). Kad je u pitanju prepoznavanje karakteristika učenika s PSA, koje učitelji prepoznaju često, češće prepoznaju obilježja i specifičnosti nepoželjnih oblika ponašanja od jakih strana učenika s PSA. Prema istraživanju Bouillet i sur. (2017), učitelji su više usmjereni na slabe strane učenika s teškoćama nego na njihove jake strane zbog uvjerenja kako im je potrebna zaštita i pomoć. Ove tvrdnje su istinite, no inkluzivna praksa potiče i prepoznavanje jakih strana učenika jer su one jednako važne prilikom izrade osobnog kurikulumu učenika (Kani i sur., 2017). Na tvrdnju kako djeca s PSA obično pokazuju posebne mogućnosti poput crtanja i pamćenja činjenica i likova, 70,1% učitelja je odgovorilo točno (Haimour i Obaidat, 2013). Dakle, postoji značajno viši postotak učitelja koji prepoznaju jake strane učenika od onih koji ih ne prepoznaju, ali ono se i dalje mora izjednačiti sa prepoznavanjem slabijih strana.

Suradnja učitelja sa zaposlenicima škole redovita je s pomoćnicima u nastavi, česta sa stručnim suradnicima, a rijetka sa školskim liječnikom. Posljedica najčešće suradnje s pomoćnicima u nastavi je vjerojatno količina zajednički provedenog vremena, kao i već navedena činjenica da je uloga učitelja pružati pomoć, dijeliti savjet i davati uputu pomoćniku u nastavi. Učitelji sa stručnim suradnicima često surađuju u izradi školske dokumentacije za praćenje napretka učenika, stvaranju stručnog mišljenja i prijedloga najprimjerenijeg programa podrške za učenika i prijedlozima o potrebnim promjenama u radu s učenikom. Vjerojatnost rijetke suradnje učitelja i školskih liječnika je različitost zanimanja dvaju sudionika. Školski liječnik prati zdravstveno stanje učenika (Lančić i sur., 2010), a učitelj odgojno-obrazovne interese i potrebe stoga im je rijetko potrebna međusobna pomoć. Učitelji često održavaju sastanke s roditeljima na kojima ih često ispituju o osobinama učenika i idejama i prijedlozima za promjene u nastavi. Kao što je već spomenuto u teorijskome dijelu rada, učitelji češće raspravljaju o ovim temama tijekom komunikacijskih situacija nego roditelji (Azad i sur., 2016). Kad je u pitanju način suradnje učitelja i učenika, učitelji redovito osuđuju bilo kakav oblik nasilja nad učenikom, potiču ostale učenike na empatiju i socijalnu interakciju s učenikom, a često razgovaraju s ostalim učenicima u razrednom odjelu o karakteristikama učenika s PSA. Nasilje i maltretiranje izazivaju veliku zabrinutost i aksioznost kod učenika s PSA bez obzira na povremenu podršku vršnjaka (Hebron i Humphrey, 2014; prema Roberts i

Simpson, 2016) stoga je važna usredotočenost učitelja na ovaj problem. Razgovor učitelja o karakteristikama PSA s vršnjacima jednako je važan jer ruši predrasude vršnjaka o učeniku i potiče ih na socijalnu interakciju koja je učenicima s PSA od velikog značaja.

Za vrijeme izvođenja individualizirane nastave, učitelji redovito prate postignuća, uratke i odgojno-obrazovne potrebe učenika, a često smještaju učenike dalje od predmeta koji bi im mogli odvući koncentraciju, prilagođavaju uvjete i raspored namještaja u učionici učeničkim potrebama. Dakle, može se zaključiti kako učitelji najveću pozornost usmjeravaju obrazovnim pristupima, a nešto manju strategijama upravljanja razredom. Razlog zašto se učitelji više posvećuju obrazovnim pristupima mogao bi biti taj što se u većini nacionalnih dokumenata i priručnika naglasak stavlja na ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda. S druge strane, učitelji nemaju potpunu kontrolu nad materijanim i prostornim uvjetima razreda što ih može spriječavati u individualizaciji strategija upravljanja razredom (Kranjčec Mlinarić i sur., 2016). Zanimljivo je što se učestalost korištenja određenih metoda, postupaka i strategija u svrhu inkluzije učenika s PSA ne korelira s osjećajem kompetentnosti učitelja u tim područjima. Hrvatski učitelji se osjećaju najviše osposobljeno za upravljanje razrednom disciplinom i poticanjem razvoja socijalnih vještina, a najmanje za individualizaciju u poučavanju učenika i vrednovanje i izradu osobnog kurikulumu (Skočić Mihić, 2017). Dakle, češće koriste one strategije u kojima se osjećaju manje kompetentno i obrnuto.

ZAKLJUČAK

Provedenim istraživanjem među razrednim i predmetnim učiteljima ispitala su se njihova mišljenja o značajnosti uloge svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, ali i iskustva o načinu ispunjavanja svoje uloge u uključivanju učenika s PSA u redovitu osnovnu školu. Sudionici ovoga istraživanja smatraju kako najveću ulogu pri inkluziji učenika s PSA u redoviti osnovnoškolski sustav imaju roditelji/skrbnici učitelja, a najmanju ostali učenici razrednoga odjela. Za sebe, kao i sve ostale sudionike odgojno-obrazovnog procesa, vjeruju kako imaju veliku ulogu. Uloga učitelja je informirati se o PSA, prepoznati karakteristike učenika s PSA, surađivati s ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa i izvoditi individualiziranu nastavu. Učitelji se najčešće informiraju o PSA putem proučavanja dokumentacije učenika s PSA, a najrjeđe sudjelovanjem u stručnim usavršavanjima. Češće prepoznavaju slabije od jakih strana učenika. Među članovima tima za podršku, najčešće surađuju sa pomoćnikom u nastavi, a najrjeđe sa školskim liječnikom. Prilikom izvođenja individualizirane nastave, učitelji najčešće pozornost usmjeravaju obrazovnim pristupima, a nešto rjeđe strategijama upravljanja razredom.

Iako je ovo istraživanje obogatilo inkluzivnu praksu podacima o načinu ispunjavanja uloga učitelja (a ne samo njihovim mišljenjima), prisutna su neka ograničenja. S obzirom na manji broj uzorka ($N=152$) i nedostatak analize statističke značajnosti, rezultati se mogu primijeniti samo na učitelje ovoga istraživanja, a ne na sve učitelje.

Prijedlog za daljnja istraživanja jest usporediti postoji li statistička značajnost u ispunjavanju uloga s obzirom na radni staž, spol te radnom odnosu učitelja. Inkluzivno obrazovanje dodatno bi obogatilo provođenje kvalitativnog istraživanja otvorenoga tipa u kojemu bi učitelji izjavili razloge za učestalost korištenja određenih aspekata uloge, naveli što ih sprječava u ispunjavanju svojih uloga i predložili potrebne promjene za uspješniju potporu učiteljima i učenicima s poremećajima iz spektra autizma. Iako je ovo istraživanje procijenilo razloge mišljenja učitelja o značajnosti uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa na temelju rezultata ostalih istraživanja pregledane literature, moglo bi se provesti istraživanje koje bi potvrdilo ili odbacilo ove teze.

LITERATURA

- Agencija za odgoj i obrazovanje [AZOO] (2018). *Poučavanje učenika s autizmom: Školski priručnik*. Preuzeto s <https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/poucavanje-ucenika-s-autizmom-1536872369.pdf>
- Almandil, N., Alkuroud, D., AbdulAzeed, S., AlSulaiman, A., Elaissari, A., & Borgio, J. (2019). Environmental and Genetic Factors in Autism Spectrum Disorders: Special Emphasis on Data from Arabian Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(4), 658. Preuzeto s <https://dx.doi.org/10.3390%2Fijerph16040658>
- Američka psihijatrijska udruga (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje* (5. izd.). Jukić, V., Arbanas, G. (ur. hrv. izdanja). Naklada Slap.
- Arif, M. M., Niazy, A., Hassan, B., & Ahmed, F. (2013). Awareness of Autism in Primary School Teachers. *Autism Research and Treatment*, 2013, 1-5. Preuzeto s <http://dx.doi.org/10.1155/2013/961595>
- Autism Speaks (bez dat.) *Autism Statistics and Facts*. Preuzeto 27.6.2021. s <https://www.autismspeaks.org/autism-statistics-asd>
- Autism Spectrum Disorders in the European Union [ASDEU] (2018). Preuzeto s <http://asdeu.eu/wp-content/uploads/2016/12/ASDEUExecSummary27September2018.pdf>
- Azad, G. F., Kim, M., Marcus, S. C., Sheridan, S. M., i Mandell, D. S. (2016). Parent-teacher communication about children with autism spectrum disorder: An examination of collaborative problem-solving. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1071–1084. Preuzeto s <https://doi.org/10.1002/pits.21976>
- Begić, M., Stošić, J. i Frey Škrinjar, J. (2016). Vršnjački vođena intervencija za poticanje socijalne interakcije djeteta s poremećajem iz spektra autizma. *Logopedija*, 6(2), 62-68. Preuzeto s <https://doi.org/10.31299/log.6.2.3>
- Blažević, K., Škrinjar, J., Cvetko, J. i Ružić, L. (2006). Posebnosti odabira tjelesne aktivnosti i posebnosti prehrane kod djece s autizmom. *Hrvatski sportskomedicinski vjesnik*, 21 (2), 70-82. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/8357>
- Borić, S. i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori*, 7(2012)3 (16), 75-86. Preuzeto s <https://doi.org/10.32728/mo.07.3.2012.07>
- Bouillet, D., Domović, V. i Ivančević, S. (2017). Uvjerenja studenata učiteljskog studija i zaposlenih učitelja o inkluzivnoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53 (2), 32-46. Preuzeto s <https://doi.org/10.31299/hrri.53.2.3>
- Bujas Petković, Z. (2000). Autizam i autizmu slična stanja. *Paediatr Croat*, 44 (1), 217-222. Preuzeto s <http://hpps.com.hr/sites/default/files/Dokumenti/2000/33.pdf>
- Cepanec, M., Šimleša, S. i Stošić, J. (2015). Rana dijagnostika poremećaja iz autističnog spektra - Teorija, istraživanja i praksa. *Klinička psihologija*, 8 (2), 203-224. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/169751>
- Cheslack-Postava, K., Suominen, A., Jokiranta, E., Lehti, V., McKeague, I. W., Sourander, A., & Brown, A. S. (2014). *Increased Risk of Autism Spectrum Disorders at Short and Long Interpregnancy Intervals in Finland*. *Journal of the American Academy of Child*

- & *Adolescent Psychiatry*, 53(10), 1074–1081. Preuzeto s <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.06.009>
- Conjar, B. (2017). Inkluzija učenika s poremećajem iz autističnog spektra u nastavi matematike. *Poučak*, 18 (71), 51-62. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/200922>
- Crosland, K., i Dunlap, G. (2012). Effective Strategies for the Inclusion of Children With Autism in General Education Classrooms. *Behavior Modification*, 36(3), 251–269. Preuzeto s <https://doi.org/10.1177%2F0145445512442682>
- Drandić, D. (2017). Uloga pomoćnika u nastaviu provođenju inkluzivnoga obrazovanja. *Napredak*, 158 (4), 439-459. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/188294>
- Džono Boban, A., Čale Mratović, M. (2018). Statistički pokazatelji o osobama s poremećajem iz spektra autizma u Dubrvačko-neretvanskoj županiji. *Simpozij: Skrb o osobama s poremećajem iz spektra autizma - potrebe i mogućnosti* (str. 4). Kampus Sveučilišta u Dubrovniku.
- Faras, H., Al Ateeqi, N., & Tidmarsh, L. (2010). Autism spectrum disorders. *Annals of Saudi Medicine*, 30(4), 295. Preuzeto s <https://doi.org/10.4103/0256-4947.65261>
- Fung, L. K. i Hardan, A. Y. (2014). Autism in DSM-5 under the microscope: Implications to patients, families, clinicians, and researchers. *Asian Journal of Psychiatry*, 11, 93-97. Preuzeto s <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2014.08.010>
- Haimour, A. I., Obaidat, Y. F. (2013). School Teachers' Knowledge about Autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, 3(5), 45-56. Preuzeto s <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v3n5p45>
- Hrvatski zavod za javno zdravstvo [HZJZ] (2019). *Izješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj*. https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2019/05/Osobe_s_invaliditetom_2019.pdf
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J. i Rutter, M. (2009). Savant skills in autism: psychometric approaches and parental reports. *Philosophical Transactions of The Royal Society B*, 364 (1522), 1359-1367. Preuzeto s <https://dx.doi.org/10.1098%2Frstb.2008.0328>
- Igrić, Lj. i sur. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga
- Inkluzivna kuća Zvono (2020). *Svjetski dan svjesnosti o autizmu*. Preuzeto 9.7.2021. s <https://udrugazvono.hr/svjetski-dan-svjesnosti-o-autizmu/>
- Jurković, D., Penić Jurković, A. i Maglić, I. (2020). Autizam i samopercepcija znanja pomoćnika u nastavi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 56 (2), 132-153. Preuzeto s <https://doi.org/10.31299/hrri.56.2.8>
- Kani, V., Matejčić, K. i Vinski, L. (2017). Didaktičko-metodičke prilagodbe u radu s učenicima s teškoćama u nastavi matematike. *Poučak*, 18 (69), 54-64. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/189784>
- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 39-47. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190090>

- Kiš-Novak, D. i Špehar, A. (2018). Strategije obrazovanja i aktivno učenje u razrednoj nastavi kod učenika s autizmom na primjeru prirodoslovne teme (studija slučaja). *Educatio biologiae*, (4), 87-97. Preuzeto s <https://doi.org/10.32633/eb.4.6>
- Koo Kim, S. (2015). Recent update of autism spectrum disorders. *Korean J Pediatr*, 58(1), 8-14. Preuzeto s <http://dx.doi.org/10.3345/kjp.2015.58.1.8>
- Kosić, R., Duraković Tatić, A., Petrić, D. i Kosec, T. (2021). Utjecaj poremećaja iz spektra autizma na obitelj. *Medicina Fluminensis*, 57 (2), 139-149. Preuzeto s https://doi.org/10.21860/medflum2021_371644
- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65 (Tematski broj), 233-247. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/160178>
- Kudek Mirošević, J. (2016). The Assessment of the Competences of Students at the Department of Teacher Education Studies and of the Teachers for Inclusive Practice. *Croatian Journal of Education*, 18 (Sp.Ed.1), 71-86. Preuzeto s <https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2181>
- Kudek Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17-29. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/130957>
- Lančić, F., Majski-Cesarec, S. i Musil, V. (2010). Školsko i profesionalno usmjeravanje učenika s kroničnim bolestima i drugim poremećajima zdravlja. *Arhiv za higijenu rada i toksikologiju*, 61 (3), 323-331. Preuzeto s <https://doi.org/10.2478/10004-1254-61-2010-2020>
- Lyall, K., Croen, L., Daniels, J., Fallin, M. D., Ladd-Acosta, C., Lee, B. K., Park, Y. B., Snyder, N. W., Schendel, D., Volk, H. Windham, G. C. i Newschaffer, C. (2017). The Changing Epidemiology of Autism Spectrum Disorders. *Annual Review of Public Health*, 38(1), 81-102. Preuzeto s <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031816-044318>
- Ljubičić, M., Šare, S. i Markulin, M. (2015). Temeljne informacije o zdravstvenoj njezi osoba s autizmom. *Sestrinski glasnik*, 20 (2), 148-150. Preuzeto s <https://doi.org/10.11608/sgnj.2015.20.031>
- Majoko, T. (2016). Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders: Listening and Hearing to Voices from the Grassroots. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1429-1440. Preuzeto s <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2685-1>
- Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Školski vjesnik*, 67(2), 265-284. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/216729>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO] (2016). *Nacionalni dokument: Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*. Preuzeto s <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/Okvir-djeca-i-ucenici-s-teskocama.pdf>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO] (bez dat.). *Učenici s teškoćama u razvoju*. Preuzeto 19.7.2021. s <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZWE3YTE4OWQtOWJmNC00OTJmLWE2>

[MjktYTQ5MWJINDNIZDQ0IiwidCI6IjJMTFjYmNjLWI3NjEtNDVkYi1hOWY1L
TRhYzc3ZTk0ZTFkNCIsImMiOjh9](https://doi.org/10.1177/0888406410376660)

- Morrier, M. J., Hess, K. L., & Heflin, L. J. (2010). Teacher Training for Implementation of Teaching Strategies for Students With Autism Spectrum Disorders. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 34(2), 119-132. Preuzeto s <https://doi.org/10.1177/0888406410376660>
- Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi, NN 124/2009 (NN 73/2010). Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_06_73_2178.html
- Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, (NN 24/2015). Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
- Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, (NN 102/2018 (NN 22/2020)). Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_02_22_549.html
- Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, (NN 34/2014 (NN 103/2014)). Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_08_103_2004.html
- Pravilnik o utvrđivanju psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava, NN 67/2014 (NN 63/2020). Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_05_63_1260.html
- Republika Hrvatska, Pravobranitelj za osobe s invaliditetom (2014). *Posebno izvješće: Zaštita prava osoba s autizmom i poremećajima iz autističnog spektra*. Preuzeto s <http://posi.hr/wp-content/uploads/2018/02/Posebno-izvjesce-zastita-prava-osoba-s-autizmom-i-poremecajima-iz-autisticnog-spektra.pdf>
- Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084–1096. Preuzeto s <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>
- Saggers, B., Tones, M., Dunne, J., Trembath, D., Bruck, S., Webster, A., Bruck, S., Webster, A., Klug, D. i Wang, S. (2019). Promoting a Collective Voice from Parents, Educators and Allied Health Professionals on the Educational Needs of Students on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 3845-3865. Preuzeto s <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04097-8>
- Segall, M. J. (2008). Inclusion of Students With Autism Spectrum Disorder: Educator Experience, Knowledge and Attitudes (Magistarski rad, University of Georgia, Athens). Preuzeto s https://getd.libs.uga.edu/pdfs/segall_matthew_j_200805_ma.pdf
- Showalter-Barnes, K. (2008). The attitudes of regular education teachers regarding inclusion for students with autism. (Doktorska disertacija, College of Education, Walden University). Preuzeto s <https://scholarworks.waldenu.edu/dilley/13/>

- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R. i Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of Learners with Autism Spectrum Disorders in General Education Settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 116–133. Preuzeto s <http://dx.doi.org/10.1097/00011363-200304000-00005>
- Skočić Mihić, S. (2017). Učiteljska osposobljenost za izvedbu individualizirane nastave u inkluzivnim razredima. U R. Čepić i J. Kalin (ur.) *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* (str. 139-156). Sveučilište u Rijeci
- Sunko, E. (2010). Inkluzija djece s autizmom s gledišta odgojitelja. *Školski vjesnik*, 59(1), 113-126. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82352>
- Sve o autizmu (2020). *Simptomi autizma i kako ih prepoznati*. Preuzeto 13.7.2021. s <https://sveoautizmu.com/blog/upoznajte-se-s-autizmom/simptomi-autizma/>
- Svjetska zdravstvena organizacija (1994). *Međunarodna klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema: Deseta revizija, svezak 1. (2. izd.)*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo, Medicinska naklada Zagreb
- Treffert, D. A. (2009). The savant syndrome: an extraordinary condition. A synopsis: past, present, future. *Philosophical Transactions of The Royal Society B*, 364(1522), 1351-1357. Preuzeto s <https://dx.doi.org/10.1098%2Frstb.2008.0326>
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (2018). Nacionalni okvir za probir i dijagnostiku poremećaja iz spektra autizma u djece dobi 0 - 7 godina u Republici Hrvatskoj.
- Vrljičak, S., Frey Škrinjar, J. i Stošić, J. (2016). Evaluacija tranzicijskog vrtićkog programa za djecu s poremećajem iz spektra autizma. *Logopedija*, 6 (1), 14-23. Preuzeto s <https://doi.org/10.31299/log.6.1.3>
- Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom, NN 6/2007. Preuzeto s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2007_06_6_80.html
- Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: Priručnik za odgojitelje i učitelje*. Sveučilište u Zadru
- Zrilić, S. i Nenadić-Bilan, D. (2019). Percepcija uloge pomoćnika u nastavi. Orel, M. i Jurjevčič, S. (ur.), *International Conference: Modern Approaches to Teaching the Future Generations* (str. 84-94). EDUvision 2019 i Jurjevčič, S.

IZJAVA O IZVORNOSTI RADA

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

(vlastoručni potpis studenta)