

Odgojno-obrazovna inkluzija učenika osnovnoškolske dobi s poremećajem iz spektra autizma

Šalić, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:841998>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-30**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

IVANA ŠALIĆ

DIPLOMSKI RAD

ODGOJNO-OBRAZOVNA INKLUZIJA
UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKE DOBI S
POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA

Petrinja, srpanj 2019.

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

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnice: **Ivana Šalić**

TEMA DIPLOMSKOG RADA: **Odgojno-obrazovna inkluzija učenika osnovnoškolske dobi s poremećajem iz spektra autizma**

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

Petrinja, srpanj 2019.

SADRŽAJ

Sažetak	
Summary	
1. UVOD	1
2. POREMEĆAJI IZ SPEKTRA AUTIZMA	2
2.1. Autizam kroz povijest	4
2.2. Obilježja djeteta s poremećajima iz spektra autizma	5
3. ODGOJNO-OBRAZOVNA INKLUZIJA	8
3. 1. Raščlanjivanje pojmova odgojno-obrazovne integracije i inkluzije kroz povijesni razvoj	8
3. 2. Razvoj odgojno-obrazovne inkluzije u Hrvatskoj.....	11
3. 3. Inkluzivna škola i inkluzija učenika s poremećajem iz spektra autizma	13
4. SUDIONICI INKLUZIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA.....	15
4.1. Uloga i kompetencije edukacijskog rehabilitatora kao stručnog suradnika u inkluzivnom odgoju i obrazovanju	15
4.2. Uloga i kompetencije učitelja.....	16
4.3. Uloga i kompetencije pomoćnika u nastavi	18
4.4. Uloga roditelja i okoline	19
5. METODE RADA, POSTUPCI I STRATEGIJE U RADU S DJECOM S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA	21
5. 1. Floortime model	21
5.2. ABA – <i>Applied Behavior Analysis</i>	22
5.3. Sustav komunikacije razmjenom slika (PECS)	23
5.4. Programi s vizualnom okolinskom podrškom – TEACCH	24
5.5. Metoda socijalnih priča	24
5.6. Strategije i postupci koji pomažu učeniku s poremećajem iz spektra autizma	25

5.7. Korištenje digitalne tehnologije	26
6. ISTRAŽIVANJE.....	27
6. 1. Studija slučaja	27
6. 1. 1. Cilj i problemska pitanja istraživanja.....	27
6. 1. 2. Uzorak sudionika	28
6. 1. 3. Način provođenja i zadaci istraživanja	28
6. 2. Škola.....	28
6. 3. Analiza slučaja učenika s poremećajem iz spektra autizma.....	29
6. 4. Sudionici odgojno-obrazovne inkluzije učenika s poremećajem iz spektra autizma	31
6. 4. 1. Uloga stručne suradnice edukacijske rehabilitatorice	31
6. 4. 2. Uloga učiteljice	34
6. 4. 3. Uloga pomoćnice u nastavi	39
6. 4. 4. Uloga roditelja i obitelji	40
7. Zaključak.....	42
LITERATURA.....	
Izjava o samostalnoj izradi rada	

Sažetak

Tema ovog diplomskog rada je odgojno-obrazovna inkluzija učenika s poremećajem iz spektra autizma. Rad se sastoji od dva dijela – teorijskog dijela i istraživanja.

U teorijskom dijelu opisuje se poremećaj iz spektra autizma, njegov povijesni razvoj te obilježja djeteta s poremećajem iz spektra autizma. Osim toga, raščlanjuje se pojam inkluzije od pojma integracije prikazanog kroz povijesni razvoj te se opisuje do sada postignuta odgojno-obrazovna inkluzija u svijetu, a zatim i u Republici Hrvatskoj. U radu se navode uloge svakog sudionika odgojno-obrazovne inkluzije (stručni suradnik edukacijski rehabilitator, učitelj, pomoćnik u nastavi te roditelji i okolina) te metode rada, strategije i postupci u radu s djetetom s poremećajem iz spektra autizma koji doprinose inkluziji. Tako se navodi i opisuje floortime model, ABA, PECS, TEACCH, metoda socijalnih priča, korištenje digitalne tehnologije te ostale strategije i postupci koji pomažu u radu s učenikom s poremećajem iz spektra autizma.

U drugom dijelu rada prikazano je istraživanje u obliku studije slučaja dječaka s poremećajem iz spektra autizma, učenika 3. razreda osnovne škole na području grada Petrinje. Cilj istraživanja bio je prikazati razinu kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije učenika s poremećajem iz spektra autizma te ulogu koju su imali sudionici tog procesa. Uzorak istraživanja čine stručna suradnica edukacijska rehabilitatorica, učiteljica, pomoćnica u nastavi te roditelji učenika, a učenik je bio praćen u razrednom okruženju.

Ključne riječi: *učenik s poremećajem iz spektra autizma, odgojno-obrazovna inkluzija, sudionici odgojno-obrazovne inkluzije*

Summary

The subject of this thesis is educational inclusion of students with autism spectrum disorder. It is consisted of two parts, theoretical part and research part.

The theoretical part covers the autism spectrum disorder (ASD), its historical development, and characteristics of children on the spectrum. Beside that, the term of inclusion, starting from the concept of integration shown through historical development to the at the moment achieved educational inclusion in the world and in the Republic of Croatia. The roles of each participant in educational inclusion are noted and gone over (educational rehabilitators, class assistants, parents, and surroundings), same with work methods, strategies and procedures for better understanding and work with children on the spectre which all contribute to inclusion. These examples include floortime model, ABA, PECS, TEACCH, method of social stories, using digital technology and other contributions which help in working with children with ASD.

The second part covers the research in form of a study on a boy within the autism spectre, a third year student of one of Petrinja's primary schools. The goal of this research is to show the quality level of educational inclusion of children with ASD and to elaborate the role each participant of this process has. The pattern uses educational rehabilitators, teacher, class assistant and the parents of the student. The student was monitored in class surroundings.

1. UVOD

Čovjek bi bez interakcije s društvom, bez odrastanja i odgoja sebi sličnih osoba bio poput životinje, i to jedne od slabijih. Opće je poznato da čovjek uči imitacijom i poprima običaje, navike i modele ponašanja. No što je s onima kojima je zbog unutrašnjih zapreka to onemogućeno? Oni se razlikuju od prosječnog pripadnika ove civilizacije i to čini kriterij psihičkog zdravlja. Djeca s teškoćama upravo su ti pripadnici naše civilizacije kojima je otežano razvijanje i prilagođavanje zbog unutrašnjih zapreka. Ona postoje posvuda. Bez obzira na jezik, boju kože ili kulturu kojoj pripadaju. Bio je potreban dug period kako bi ih civilizacija prihvatila i pružila im šansu za bolju budućnost te pronašla način na koji ta djeca mogu postati donekle ravnopravni članovi našeg društva. Proces inkluzije podrazumijeva uključivanje svakoga, bez obzira na teškoću s kojom se nosi, stvaranje uvjeta kako bi svako ljudsko biće postalo ravnopravan član svoje društvene zajednice i svjetske populacije. Proces odgoja i obrazovanja jedna je od najbitnijih sastavnica života svakog djeteta i upravo poticanje inkluzije označava stvaranje uvjeta kako bi svako dijete postiglo maksimalan razvoj u školi i maksimalno razvilo svoj potencijal, bez obzira na teškoće i izazove s kojima se nosi. Inkluzija prvi put u povijesti osigurava djeci s teškoćama da se okolina prilagodi njima i pruži im šansu da pokažu svoje mogućnosti, a ne ograničenja. U ovom će radu u središtu biti dijete s poremećajem iz spektra autizma i stvaranje odgojno-obrazovne inkluzije prilagođene upravo njemu. Poremećaj iz spektra autizma razvojni je poremećaj koji se manifestira u prve tri godine života, zahvaća gotovo sve psihičke funkcije i traje cijeli život. Prvi ga je opisao Leo Kenner 1943. godine, a djeca s poremećajem iz spektra autizma kroz povijest su smatrana nesposobnima za obrazovanje pa su najčešće bila smještena u posebne odjele ustanova za djecu s mentalnom retardacijom. Danas je poznato da ne postoje djeca koja se ne mogu obrazovati, a najbolji se rezultati postižu individualizacijom programa. Danas je inkluzija djece s poremećajem iz spektra autizma moguća, a u ovom radu bit će predstavljeno što je sve potrebno prilagoditi kako bi se ostvarila. Osim teorijskog dijela, u dijelu istraživanja – studije slučaja dječaka s poremećajem iz spektra autizma, učenika 3. razreda osnovne škole na području grada Petrinje – bit će prikazano na konkretnom primjeru da je inkluzija moguća.

2. POREMEĆAJI IZ SPEKTRA AUTIZMA

Poremećaj iz spektra autizma pripada teškoćama u razvoju. Pojam *teškoće u razvoju* označava posebnost ljudske osjetljivosti i socijalnog odstupanja, a zbog toga što se rabi u različitim socijalnim sustavima i znanstvenim disciplinama, potrebno ga je specificirati i raščlaniti (Biondić, 1993). Potpunu definiciju *djece s teškoćama u razvoju* navela je Išpanović Radojković (2007) koja ih opisuje kao djecu koja manifestiraju teškoće u razvoju, a koja vjerojatno neće moći dosegnuti ili održati zadovoljavajuću razinu zdravlja ili razvoja, odnosno njihovo će stanje biti pogoršano bez dodatne potpore ili dodatnih usluga u području zdravstvene njege i zaštite, rehabilitacije, obrazovanja i odgoja, socijalne zaštite te drugih oblika potpore. Dakle, pojam teškoće u razvoju ne predstavlja samo opis zdravstvenog stanja nego i društvenu konstrukciju.

„Teškoće u razvoju (ili hendikep) pripadaju onim pojavama društvene i humane zbilje, koje se različito označavaju i kojima se pridaju različita značenja. Naravno, riječi ne postoje izdvojeno u tekstovima i svijesti pojedinca već u stvarnom ljudskom i društvenom životu. Riječi su zato i oblikovane prema određenim matricama što ih društvo stavlja na raspolaganje, kada svoje opravdanje nalaze u stvarnoj situaciji i u prošlosti neke kulture.” (Biondić, 1993. str. 15)

Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 86/2012, 126/2012, 94/2013 i 152/2014), poremećaji iz autističnog spektra uvršteni su u kategoriju poremećaja u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja koja su opisana kao stanja za koja je na temelju medicinske, psihologijske, pedagoške, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne ekspertize utvrđeno da su uvjetovana organskim čimbenikom ili progredirajućim psihopatološkim stanjem, a očituju se oštećenim intelektualnim, emocionalnim i socijalnim funkcioniranjem.

Autizam karakterizira stanje kod kojeg je došlo do poremećaja emocionalne stabilnosti, inteligencije, psihomotornih sposobnosti te verbalne i socijalne komunikacije (Biondić, 1993). Uzroci autizma nisu do dan-danas razjašnjeni u potpunosti. Većina vjeruje da se radi o psihičkim, ali i organskim faktorima koji se isprepliću. Već u ranoj dobi roditelji djece s poremećajem iz spektra autizma primjećuju da je njihovo dijete drugačije jer ih ne gleda u oči, navodi Nikolić (2000).

Dijete ne uspostavlja kontakt, djeluje nezainteresirano, a pojavljuju su i teškoće hranjena ili spavanja. Postoje velike individualne razlike između djece s poremećajem iz spektra autizma, kreću se od „bolje funkcionirajućih autista“ do izrazitih teškoća funkcioniranja, ali je česta karakteristika svih autista emotivna nezrelost. Osnovni su problemi djece s poremećajem iz spektra autizma nekomunikativnost, nemogućnost uspostavljanja socijalnih odnosa, sklonost osamljivanju i povlačenju u sebe (Bouillet, 2010). Postoje brojne teorije o uzrocima autizma, ali nijedna u potpunosti ne objašnjava poremećaj, već samo neke dijelove (Nikolić, 2000).

Autistični poremećaj relativno je rijedak. U Hrvatskoj postoji 1100 osoba s dijagnosticiranim autizmom (Bouillet, 2010). Često je popraćen sniženim intelektualnim funkcioniranjem i epilepsijom, a liječnici moraju biti oprezni s utvrđivanjem autizma jer se vrlo često može zamijeniti drugim sličnim poremećajem, npr. elektivnim mutizmom, poremećajem emocionalne privrženosti, specifičnim govornim poremećajem i različitim vrstama mentalnih oštećenja. Kako bi se autizam utvrdio, dijete treba manifestirati najmanje devet od navedenih simptoma (Bouillet, 2010):

- velike teškoće u druženju i igranju s drugom djecom
- ponaša se kao da je gluho
- ima jak otpor prema učenju
- nema strah od stvarnih opasnosti
- ima strašan otpor prema promjenama u okolini
- radije koristi geste ako nešto želi
- smije se bez razloga
- ne voli se maziti i ne voli da ga se nosi
- hiperaktivnost
- izbjegava pogled oči u oči
- neuobičajena vezanost za pojedine objekte ili dijelove objekata

- dijete okreće predmete i potreseno je ako je u tome prekinuto
- sklono je ponavljajućim i čudnim igrama i često se drži po strani.

Ukratko, autizam karakteriziraju kvalitativno oštećenje socijalnih interakcija, oštećenje komuniciranja te repetitivni i stereotipni obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti. Poremećaje iz spektra autizma možemo opisati kroz Aspergerov sindrom, visoko funkcionalni autizam, klasični autizam i Kannerov autizam (Škrinjar, 2001).

2.1. Autizam kroz povijest

Stanley I. Greenspan i dr. Serena Wieder u svojoj knjizi (2004) navode da ustanove koje rade s malom djecom te njihovim obiteljima ističu povećan broj djece s teškim smetnjama u ophođenju s drugima i komunikaciji iz još uvijek nerazjašnjenih razloga. Roditelji opisuju normalan razvoj svoje djece koja do 18. ili 24. mjeseca života počinju smisljeno gestikulirati i uživaju u grljenju. No već između 12. i 15. mjeseca njihovog života predverbalni razvoj gestikularnog sustava komunikacije počeo se zaustavljati. Činilo se da dijete više ne razumije čak ni jednostavne riječi ili geste. Više nije uzimalo roditelje za ruke niti gestom ili glasom tražilo hranu koju želi. Roditelji su postupno primijetili da dijete postaje sve povučenije i sve češće se bavi repetitivnim ponašanjima. Upravo su to simptomi pojedinih slučajeva male djece izolirani u 19. stoljeću, opisanih kao djeca s teškim mentalnim poremećajima koji su uključivali i znatne poremećaje u razvoju (Nikolić, 2000). Psihijatar H. Maudsley prvi je 1867. godine ozbiljno skrenuo pažnju na stanje ove djece. Tek su se nakon toga slični slučajevi počeli prihvaćati kao dječja psihijatrijska stanja. Do tada se dječja psihijatrija poistovjećivala s odraslom psihijatrijom i jednako se tako tretirala. Psihijatar L. Kanner 1943. godine precizno je opisao sindrom sa specifičnim karakteristikama koji je nazvao *rani infantilni autizam*, a 1944. godine H. Asperger objavio je sličan opis mentalnog poremećaja koji je nazvao *autistična psihopatija*. Ovako je L. Kanner opisao i okarakterizirao autizam:

„Glavni patognomonični poremećaj u ove djece je nemogućnost uspostavljanja odnosa s ljudima i stvarima od samog početka njihova života. Roditelji kazuju kako su sami sebi dovoljni, kao u školjci zatvoreni, najsretniji kada su sami; u akciji su kada nema ljudi u blizini,

potpuno nesvjesni svega oko sebe; daju utisak tihih mudraca, ali nesposobni da ostare normalne društvene odnose; ponašaju se uvijek kao da su hipnotizirani. Ovo nije, kao u shizofrene djece ili odraslih, odstupanje od početno nazočnih normalnih društvenih odnosa, to nije povlačenje od postojećih odnosa. Ovo je od početka ekstremna autistička osamljenost, koja uvijek prezire, ignorira, odbacuje sve što dolazi izvana. Izravni fizički kontakti ili zvukovi su prijatnija narušavanja samoće i doživljavaju se kao nepravedno, bolno i razočaravajuće iskustvo.“ (Nikolić, 2000. str. 38)

Godine 1986. američka klasifikacija mentalnih poremećaja određuje dijagnozu autizma s obzirom na tri karakteristike koje se odnose na razvojne kognitivne govorne poremećaje, kao i na asocijalne relacije i stavove. Engleski su znanstvenici također bili zainteresirani za proučavanje ovog najzagonetnijeg mentalnog poremećaja. Te godine dolazi do javne polemike u francuskom dnevnom listu *Le monde*, u kojem su liječnici iz Londona izjavili da je psihoterapija skup i beskoristan tretman djece s poteškoćama iz spektra autizma koji samo roditeljima stvara osjećaj krivnje. Ova je polemika izazvala najveće stručnjake s međunarodnom reputacijom u ovom području, kao što su sveučilišni profesori dječje i adolescentne psihijatrije Roger Mises, Serge Lebovici (Pariz), Paul Grahm i Michel Rutter (London) da započnu suradnju i približe psihoterapijsko-psihoanalitički pristup autističnoj i psihotičnoj djeci programima intenzivne specijalne edukacije i rehabilitacije. Dakle, osim što se kao tretman za ovu djecu koristi psihijatrijsko liječenje, potrebno je podvrgnuti tu djecu posebnoj edukaciji uz specijalni pedagoški pristup, psihijatrijski nadzor i psihodinamički organiziran ambijent (Nikolić, 2000).

2.2. Obilježja djeteta s poremećajima iz spektra autizma

Socijalna interakcija za najveći je broj ljudi dio svakodnevnoga života. Većina ljudi komunicira s drugima bez velikih problema. Osobe komuniciraju u isto vrijeme verbalno, uspostavljaju kontakt očima, a govor tijela pridaje značenje informacijama. Djeca s poremećajem iz spektra autizma nisu u stanju čitati govor tijela i ostvariti kontakt očima. Ono što je većini ljudi vrlo jednostavno, njima može predstavljati velik problem (Thompson, 2016). Prema tome, vrlo se često čini kao da djeca s poremećajem iz spektra autizma preferiraju vlastito društvo. Iako žele prijateljstvo

drugih, često nemaju vještine potrebne za održavanje tog prijateljstva.

Vještine imitiranja djetetu s poremećajem iz spektra autizma nisu dovoljno razvijene još od rane dobi na način na koji su razvijene ostaloj djeci, a potrebne su nepoznatoj situaciji, kada trebaju koristiti učenju društvenih normi. Dijete s autizmom često oponaša, a da ne zna razlog oponašanja (Thompson, 2016).

Socijalna imaginacija također stvara problem djetetu s poremećajem iz spektra autizma. To dijete vrlo teško razumije i prihvaća promjene. Kada dolazi do promjena, njegova nefleksibilnost mišljenja izaziva strah. Upravo zbog nedostatka razvijenosti socijalne imaginacije, dijete s poremećajem iz spektra autizma igra se na potpuno drugačiji način, repetitivano uz korištenje vrlo malo mašte. To se događa jer ono nije u stanju razumjeti strukturu prijelaznog razdoblja i predvidjeti što dolazi sljedeće i upravo mu ti prijelazi izazivaju strah (Thompson, 2016). Djeca s poremećajem iz spektra autizma često imaju poteškoća u stvaranju nečega u cijelosti iz mašte, u razumijevanju gledišta druge osobe, u usvajanju apstraktnih pojmova te rješavanju problema kojima nisu upamtili odgovore. Međutim, često s lakoćom pamte činjenične informacije. Njihove su teškoće povezane teškoće fleksibilnog razmišljanja, koherentnosti i izvršnih funkcija i zbog toga ta djeca pokazuju navedene teškoće (Morling, O'Connell, 2018).

Jezik i komunikacija djeteta s poremećajem iz spektra autizma razlikuje se u obradi i razumijevanju. Jezično-govorni razvoj kod te djece može biti odsutan ili usporen, a dijete često socijalno komunicira samo na osnovnoj razini, tj. razini zadovoljavanja potreba ili dobivanja informacija. Komunikacija nam omogućuje iskazivanje želja, potreba, osjećaja, misli i ideja. Socijalnom komunikacijom učimo te se povezujemo sa svijetom (Morling, O'Connell, 2018). Djeca s poremećajem iz spektra autizma interpretiraju riječi u doslovnom smislu te vrlo često pokazuju eholiju, što znači da ponavljaju ono što su čula bez razumijevanja sadržaja (Thompson, 2016). Često postoji kašnjenje između vremena slušanja i sposobnosti formuliranja odgovora, a ova djeca često započinju razgovore s drugima bez sposobnosti održavanja komunikacije (Morling, O'Connell, 2018). Dijete s poremećajem iz spektra autizma može biti posve nesvjesno da se od njega očekuje da sluša i odgovara na postavljena pitanja, osim ako mu to nije izričito naglašeno. Neka djeca s poremećajem iz spektra autizma mogu neobično reagirati na auditivne podražaje blokirajući zbunjujuće

zvukove pokrivanjem ušiju, što je obilježje hipersenzibilnosti na auditivne podražaje (Morling, O'Connell, 2018).

Dijete s poremećajem iz spektra autizma može imati odgođen razvoj **grubih i finih motoričkih vještina**. One se mogu očitovati u nezgrapnom hodanju, hodanju na prstima, lošim vještinama vidljivim na satu tjelesne kulture povezanim s krupnim motoričkim vještinama. Dijete može imati nedostatak razumijevanja vlastitog položaja u prostoru. Osim toga, poteškoće finih motoričkih vještina očitovat će se u teškoćama i nevoljkosti pri korištenju olovke, pisanju, brzo će se umarati i pokazivat će teškoće u radu koji ima rok te dugotrajnim zadacima (Morling, O'Connell, 2018).

Svaki je pojedinac s poremećajem iz autističnog spektra jedinstven i može pokazivati teškoće na vrlo različite načine i s različitim stupnjem jačine. Vrlo često ova teškoća može biti povezana s drugim teškoćama, npr. dispraksijom, disleksijom, deficitom pažnje, hiperaktivnošću, opsesivno-kompulzivnim poremećajem i epilepsijom. Djeca s poremećajima iz spektra autizma vrlo se teško prilagođavaju nekoj promjeni u njihovoj rutini i često nisu u stanju shvatiti što znače mnoge aktivnosti u kojima sudjeluju (Thompson, 2016).

U širokom spektru autizma svako je dijete različito. Umjesto da ih gledamo kao sličnu djecu koja zahtijevaju slične terapijske programe, možemo ih vidjeti kao jedinstvene i prilagoditi program tretmana njihovim individualnim potrebama. Potrebno je razmatrati njihove razvojne mogućnosti i individualne razlike (Greenspan, Wieder, 2004).

3. ODGOJNO-OBRAZOVNA INKLUZIJA

3. 1. Raščlanjivanje pojmova odgojno-obrazovne integracije i inkluzije kroz povijesni razvoj

Danas sve manje djece s poremećajem iz spektra autizma pohađa posebne ustanove, dok većina pohađa redovne škole. Bilo da pohađaju redovne razrede ili razrede posebnih odjeljenja za učenike s teškoćama, ipak se teži da se što veći broj djece uključi upravo u redovite razrede (Morling, O'Connell, 2018). Smještanje učenika u redovite razrede na osnovi razine funkcioniranja naziva se pojmom integracije, navodi Ljiljana Igrić (2015). U školstvu se nalaze različiti modeli koji se nazivaju integracijom te ista autorica navodi da su djeca s teškoćama integrirana ako su smještena u isti prostor s ostalom djecom, ali se ne vodi briga o njihovim potrebama. U modelima integracije učenik se prilagođava školi, školskom okruženju i uključen je u nju samo fizički. Za razliku od integrativnog pristupa, inkluzivni pristup se temelji na promjeni okoline i prilagodbe prema potrebama svih članova društva. Potrebno je stvoriti međusobnu suradnju, komunikaciju, međusobno pomagati i prihvaćati različitosti. „Inkluzivni pristup edukaciji daje svakom djetetu osjećaj pripadnosti razredu“ (Igrić, 2015, str. 10). Nacionalno društvo za autizam ističe da odrasli s poremećajem iz spektra autizma smatraju da cilj obrazovanja ne bi trebao biti mijenjanje njihova „načina postojanja“ tako da postanu tipični pojedinci, nego priznavanje i cijenjenje njihovih razlika i stvaranja okruženja u kojem mogu napredovati (Morling, O'Connell, 2018).

Koncept uključivanja sve djece u obrazovanje postoji već gotovo pola stoljeća. Prvi koncept bio je koncept integracije djece s teškoćama u razvoju u redovno školovanje, ali se on proširio i produbio na inkluzivno obrazovanje, ističe Kramarić Brčić (2011). Upravo je zbog toga potrebno raščlaniti pojmove integracije i inkluzije. Zemlje zapadne Europe 60-ih i 70-ih godina prošlog stoljeća uvele su integraciju djece s teškoćama u razvoju kao zakonsku regulativu. To je podrazumijevalo uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne škole s ostalom djecom, ali i cjelokupnu reorganizaciju sustava specijalnih škola (Vasilie, 2003). Razvoj odnosa društva prema djeci s teškoćama u razvoju Dejana Bouillet (2010) podijelila je na tri povijesna pristupa: medicinski model, model deficita te socijalni model. Prema

medicinskom modelu, bilo je potrebno mijenjati dijete kako bi se uklopilo u koncept „normalnosti“, a sve su osobe s teškoćama bile smještene u različite institucije. Model deficita pristupa djetetu s teškoćama kao djetetu s posebnim potrebama kod kojeg je potrebno otkloniti činitelje koji pridonose njegovim teškoćama. Takav pristup zahtijeva otvaranje specijaliziranih ustanova za edukaciju i rehabilitaciju, a pristup socijalnog modela, zastupljenog danas, polazi od sposobnosti, interesa, potreba i prava djeteta s teškoćama. Teži se izjednačavanju prava te djece i uklanjanju svih prepreka u okruženju, zajednici te izjednačavanju njihovih mogućnosti. Možemo reći da je to povijesni put od integracije do inkluzije. Prvi veliki pomak u stajalištu zajednice prema životu i pravima djece s teškoćama bio je medicinski model. Prije toga sva su djeca i odrasle osobe s teškoćama bili potpuno obespravljani, diskriminirani i nezaštićeni. Predstavljali su teret kojeg se trebalo riješiti i često je „izlaganje“ takve djece bilo zabranjeno, ali bilo je dopušteno prodati ih u roblje. Netolerancija koja je često uključivala likvidiranje te djece pretvorila se u toleranciju tek pojavom kršćanstva, ali se njihova prava i dalje nisu mijenjala i glavno zanimanje osoba s teškoćama bilo je prosjačenje. Tek pojavom humanizma i renesanse djeca s teškoćama postaju predmet interesa. Mnogi su mislioci tog doba upozoravali na položaj u društvu osoba s invaliditetom (Bouillet, 2010). U 18. stoljeću počinje prvo sustavno osposobljavanje stručnjaka za rad s djecom s teškoćama. Otvaraju se nove ustanove za njihovo zbrinjavanje i razvija se specijalna pedagogija. S vremenom te ustanove počinju dobivati odgojno-obrazovnu funkciju za djecu s teškoćama, a u 19. stoljeću ustanove se diferenciraju prema vrstama i stupnju teškoća. Razvojem takvih institucija djeca s teškoćama prvi put dobivaju šansu za poboljšanje svog nepovoljnog položaja u društvu (Hrvatić, Petričević, 2012).

Na kraju tog perioda pojavila se ideja H. Hanselmana o specijalnom odgoju i obrazovanju koji je uz razvoj psihometrijskih testova razlikovao djecu s teškoćama koja se mogu obrazovati od one čije su teškoće prevelike za obrazovanje (Igrić, 2015). Djeca s teškoćama školovala su se u izoliranim posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama gdje su ih stručnjaci podučavali strukovnim zanimanjima, ali ta djeca nisu imala veliku šansu završiti višu razinu obrazovanja ili se zaposliti. Izolacija se nastavila do 60-ih godina prošlog stoljeća, kada su se pojavile nevladine udruge i udruženja roditelja djece s teškoćama u skandinavskim zemljama koje su

pokrenule razvoj škole za sve. Kasnije se pokret proširio na Ameriku koja ga je prihvatila, a 80-ih i 90-ih godina prošlog stoljeća u mnoge zapadne zemlje počela su se uključivati djeca s teškoćama u redovne škole. Devedesetih godina prošlog stoljeća u naprednijim društvima pojavila se inkluzija:

„Novi pristup edukaciji označen je jedinstvenim sustavom podrške koji različitost učenika vidi kao izvor obogaćivanja i promjena. Zahtijeva maksimalnu podršku učiteljima u svakodnevnom radu. Znanja iz specijalne pedagogije treba inkorporirati u opću pedagošku praksu kroz učinkovitu praksu poučavanja, suradničkog dogovaranja i organizacijsko restrukturiranje. Artificijelne oznake kao što su kvocijent inteligencije, kategorije i stupnjevi oštećenja trebaju se zamijeniti usmjeravanjem na učenika, na individualne snage i potrebe u učenju te razlikama u poučavanju i resursima koji će to osigurati.“ (Igrić i suradnici, 2015, str. 16)

Inkluzija je puno širi pojam od integracije. Inkluzija predstavlja uključenosti svih u odgoj i obrazovanje s naglaskom na cjelokupni školski sustav i odgojno-obrazovni proces, ali integracija svakako prethodi inkluziji (Kramarić Brčić, 2011). Za bolje shvaćanje odgojno-obrazovne inkluzije slijede sastavnice koje autori Booth i Ainscow (2002), koji se godinama sustavno bave fenomenom inkluzije, podrazumijevaju pod tim pojmom:

- inkluzija označava uvažavanje svih učenika jednako, uključujući i nastavno i školsko osoblje
- inkluzija označava sudjelovanje svih učenika jednako u školskoj kulturi, kurikulumu i lokalnoj zajednici
- školsku kulturu, politiku i praksu potrebno je restrukturirati kako bi odgovarala različitostima učenika
- potrebno je poticati sudjelovanje i savladavanje prepreka u učenju kod svih učenika, a ne samo kod učenika označenih kao *djeca s teškoćama*
- različitosti kod učenika predstavljaju potporu u učenju i sudjelovanju, a ne nužno problem koji je potrebno svladati
- školu je potrebno postaviti kao odgojno-obrazovnu ustanovu koja potiče razvoj inkluzivnih vrijednosti

- potrebno je osvijestiti da inkluzivno obrazovanje predstavlja samo jedan aspekt inkluzije u društvu.

Djeci s teškoćama postupno se pružala mogućnost pristupa jednakom odgoju i obrazovanju, a obrazovna integracija djece u posebnim odjeljenjima sve se više zamjenjuje politikom inkluzije (Bouillet, 2010).

3. 2. Razvoj odgojno-obrazovne inkluzije u Hrvatskoj

Obrazovanje djece s teškoćama u Hrvatskoj počinje 1885. godine osnivanjem prve škole za gluhe koju je osnovao Adalbert Lampe koji je i sam bio gluh. U isto se vrijeme osniva i ustanova za obrazovanje slijepih u Zagrebu. Godine 1929., nakon donošenja *Zakona o osnovnim školama*, otvarali su se specijalni razredi u svim većim gradovima, a 1930. osniva se posebni odjel za poduku djece s teškoćama u razvoju. Planski i sustavni razvoj počinje tek 1967., kada je donesen *Opći zakon o školstvu* koji je predviđao sustav otkrivanja i kategorizacije djece s teškoćama te smještanje u specijalne centre za specijalni odgoj i obrazovanje. Potkraj 20. stoljeća pojavljuju se udruge s osoba s invaliditetom koje imaju posebno mjesto u razvoju obrazovanja djece s teškoćama jer se aktivno uključuju u zagovaranje odgoja i obrazovanja djece u redovitim uvjetima (Igrić, 2015). Godine 2002. donesena je *Nacionalna strategija jedinstvene politike za osobe s invaliditetom 2003. – 2006. godine*, a usmjerena je edukacijskoj integraciji djece s posebnim potrebama. Utvrđeno je da su mjere bile tek u postupku uvođenja, ali nisu ostvarene (Igrić, 2015). Republika Hrvatska je između ostalog potpisnik UNESCO-ove *Konvencije o pravima djeteta* i UN-ove *Konvencije o pravima osoba s invaliditetom* koje za primarni cilj imaju razvoj inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Kudek Mirošević, 2007). Godine 2007. Republika Hrvatska donijela je *Nacionalnu strategiju izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom 2007. – 2015.* Na temelju izvještaja o provedbi nacionalnih programa i aktivnosti za djecu 2004. godine, donesen je *Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece od 2006. do 2012. godine.* U tom se dokumentu, u posebnom poglavlju *Djeca s posebnim potrebama*, utvrđuje i razrađuje osam mjera za ostvarivanje prava djece s posebnim potrebama tako da se sustavno može pratiti njihovo ostvarenje. Jedan od ciljeva ovog dokumenta također je osiguranje jednakih mogućnosti u

sustavu odgoja i obrazovanja djeci s teškoćama u integriranim uvjetima. Godine 2006. donesen je HNOS (*Hrvatski nacionalni obrazovni standard*). Nažalost, on se ne primjenjuje sustavno kada je riječ o djeci s teškoćama (Igrić, 2015). Godine 2015. donesena je *Nacionalna strategija za prava djece u Republici Hrvatskoj za razdoblje od 2014. do 2020. godine* sa svrhom postizanja djelotvornijeg promicanja zaštite prava djece u RH, promovirajući integrativni pristup (Kudek Mirošević, 2019).

Slijedi popis još nekoliko bitnih dokumenata koji čine temelj za razvijanje inkluzije:

- 2008. – *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN, 63/08, 90/10)
- 2009. – *Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u OŠ* (NN, 124/09, 73/10)
- 2014. – *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava* (NN, 67/14)
- 2015. – *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN, 24/15)
- 2016. – *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*
- 2016. – *Okvir za poticanje iskustava učenja i vrednovanje postignuća darovite djece i učenika*
- 2017. – *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*
- 2018. – *Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima* (NN,102/18).

Prema postojećoj zakonskoj regulativi našeg sustava, učenici s teškoćama u razvoju mogu biti uključeni u redoviti razredni odjel uz redoviti program i individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke te posebni program uz individualizirane postupke. Ti se programi mogu ostvariti u redovitome razrednom odjelu, ali i posebnome razrednom odjelu (Prema *Pravilniku*

o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 86/2012, 126/2012, 94/2013 i 152/2014). Prema tome, uspješnost integracije ovisi o učenikovoj sposobnosti za djelomičnu ili potpunu uključenost u redoviti nastavni proces. Danas moramo biti svjesni da sve dok postoji dvojnost sustava, nema jednakih mogućnosti za sve i samo neki mogu participirati u društvu. A neuključivanje sve djece s teškoćama u razvoju u svakodnevni život zajednice ostavlja poruku da je „to normalno“ i da tako treba biti, što jača predrasude, stigmatizaciju i diskriminaciju. Činjenica je da suvremena društva teže socijalnom modelu, ali realnost pokazuje da i dalje ne postoje društvene zajednice u kojima je taj model potpuno razvijen (Bouillet, 2010).

Inkluzija ne može postati stvarnost ako ostane pisano slovo na papiru. Društvo mora poduzeti aktivne mjere za njezino ostvarenje (Igrić, 2015).

3. 3. Inkluzivna škola i inkluzija učenika s poremećajem iz spektra autizma

Inkluzivna škola mjesto je gdje svaki učenik ima osjećaj pripadanja i prihvaćanja. To je škola u kojoj svaki učenik jednako vrijedi i stvoreni su uvjeti za zadovoljavanje njegovih potreba (Igrić i suradnici, 2015).

Ljiljana Igrić (2015) proces inkluzije dijeli na socijalno-emocionalne izazove, tj. izazove komunikacije i interakcije, stvaranja prijateljstava i premošćivanje osamljenosti, izazove usvajanja vještina koje se odnose na učenje, razvoj kompetencija i na kraju pripremljenosti stručnjaka za rad u inkluzivnim uvjetima.

Prema Elizabeth Morling i Collen O'Connell (2018), u pedagoški inkluzivnoj školi inkluziju razumije osoblje škole, roditelji, članovi školskog odbora, učenici te lokalna obrazovna vlast. Postignuća svih učenika prepoznaju se, cijene i slave, a također se stalno propituju i razvijaju njihovi stavovi, vrijednosti i ponašanja kako bi se poboljšala nastava i prilagodila svim učenicima. Osoblje škole, učenici i roditelji međusobno se odnose s poštovanjem, a uprava škole poduzima aktivnosti i razvija

strategije kako bi se osiguralo da svi učenici napreduju. Svaka bi škola trebala biti inkluzivna, što znači da bi trebala ponuditi kurikulum prikladan za različite skupine učenika koji bi zadovoljio potrebe svih učenika. Iste autorice također naglašavaju pet načela koja razvijaju inkluzivni kurikulum, a to su poštovanje svih učenika, postavljanje odgovarajućih izazova učenja, odgovaranje na različite potrebe učenika za učenjem, savladavanje potencijalnih zapreka učenju i vrednovanje pojedinaca i skupine učenika te najbolje iskorištavanje resursa.

S obzirom na raznolikost poremećaja, učenicima s poremećajem iz spektra autizma treba osigurati različite oblike školovanja, tj. vrste potrebne podrške i prilagodbe. Škola kao odgojno-obrazovna institucija mora se mijenjati i usavršavati kako bi mogao biti osiguran kvalitetan razvoj učenika i kako bi se moglo školovati svako dijete u cijeloj Hrvatskoj bez obzira na poteškoće. Škole moraju biti otvorene za učenike s poremećajima iz autističnog spektra, ali je uz školu bitna i zajednica koja mora stvarati uvjete za promjenu, navodi Žarka Klopotan (2012). Ista autorica također navodi stvaranje preduvjeta za uključivanje učenika s poremećajima iz autističnog spektra, a to su:

- spremnost škole, učitelja i razumijevanje i prihvaćanje učenika s poremećajem iz spektra autizma
- spremnost učitelja za suradnju sa stručnjakom edukacijsko rehabilitacijskog profila
- kontinuirana dostupnost specifične stručne podrške učeniku, učitelju i roditeljima
- dobro pripremljen Individualizirani odgojno-obrazovni program (IOOP), manji razredi po broju učenika i bez drugih učenika s teškoćama u razvoju
- mogućnost uključivanja pomoćnika u nastavi kao podrške učeniku s poremećajima iz spektra autizma, ostalim učenicima u razredu i učitelju.

Dakle, potrebno je zadovoljiti sve navedene preduvjete te specifični, metodama, prilagođenim učenicima s poremećajem iz spektra autizma, omogućiti obrazovanje učeniku, a da se ne ometa nastavni proces za ostatak učenika u razredu. Uz to, važno je uključiti učenika u zajednicu i uvažiti aspekte njegove osobnosti (Klopotan, 2012).

Važno je da svi članovi školskog osoblja dobiju informaciju o učeniku, kao i da prođu odgovarajući edukaciju o poremećajima iz spektra autizma. Važno je da učitelj

u redovnoj školi shvaća da ima određenu odgovornost za takvog učenika i da razumije razloge zbog kojih je dogovorena zajednička strategija u pristupu učeniku s poremećajem iz spektra autizma. Škola treba planirati i prilagoditi prostor kako bi zadovoljila učenikove potrebe (Morling, O'Connell, 2018).

4. SUDIONICI INKLUZIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

4.1. Uloga i kompetencije edukacijskog rehabilitatora kao stručnog suradnika u inkluzivnom odgoju i obrazovanju

U skladu s inkluzivnim pristupom, uloga edukacijskog rehabilitatora sve je naglašenija. S jedne strane radi na podizanju adaptivnog potencijala djeteta s poremećajem iz spektra autizma (ali i ostalih učenika s teškoćama u razvoju), a s druge strane mijenja shvaćanja okoline u kojoj ta djeca žive (Kudek Mirošević, Granić, 2014).

Učenik s poremećajem iz spektra autizma s edukacijskim se rehabilitatorom susreće već od prvog susreta sa školom s obzirom na to da on čini Povjerenstvo za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta. On neposredno radi na otkrivanju, dijagnosticanju, a kasnije edukacijski rehabilitator postaje animator, kreator i realizator ideje o odgojno-obrazovnoj inkluziji. Ovisno o potrebama učenika, realizira se grupni, odnosno individualni rad s učenikom (Kudek Mirošević, Granić, 2014).

Uloga edukacijskog rehabilitatora kao stručnog suradnika jest organizacija sustava potpore i povezivanje resursa i strategija. Također i interakcija poticanja suradnje učitelja, roditelja te svih ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa učenika s poremećajem iz spektra autizma. Za ovu su ulogu potrebne brojne vještine, od učinkovitog poučavanja, vještina komunikacije, uspostavljanja odnosa, timskog rada, do identifikacije potreba i pružanja savjeta (Igrić 2015). Uz metode i tehnike poučavanja učitelja, učeniku su značajne i edukacijsko-rehabilitacijske vježbe koje su usmjerene podizanju učenikovih razvojnih sposobnosti i vještina na onim područjima koja smanjuju učenikova postignuća u nastavi kroz pružanje perceptivno-

motoričkih stimulacija, strategija samostalnog učenja, terapijskih tehnika i praćenja učenikova funkcioniranja na nastavi (Kudek Mirošević, Granić, 2014).

Osim što pruža podršku učenicima s teškoćama u obliku edukacije, rehabilitacije, on utvrđuje individualne odgojno-obrazovne potrebe, određuje primjerene nastavne oblike i metode rada sukladno sposobnostima i mogućnostima učenika u suradnji s učiteljima. On također utvrđuje didaktičko-metodičke zahtjeve za pružanje podrške učenicima. Edukacijski rehabilitator potiče učitelja na osposobljavanje i stručno usavršavanje u području inkluzije, upoznaje socio-ekonomski status obitelji i prati razinu njegova djelovanja na dijete tijekom cijele godine (Kudek Mirošević, Granić, 2014).

Edukacijski rehabilitator nužan je u provođenju inkluzije jer, osim što procjenjuje stanje učenika s poremećajem iz spektra autizma, on je profesionalno angažiran u području edukacije i rehabilitacije svih funkcija učenika. Bez osiguravanja potpore edukacijskog rehabilitatora učeniku s poremećajem iz spektra autizma nedostajat će kvaliteta u edukaciji tog učenika u redovnoj školi (Kudek Mirošević, Granić, 2014).

4.2. Uloga i kompetencije učitelja

Potporna učitelja u redovitim razredima ključna je za prihvaćenost učenika, uspjeh i njegovo zadovoljstvo (Igrić 2015). Brojna su istraživanja pokazala da se učitelji obično pripremaju za nastavu za cijeli razred, ne vodeći brigu o individualnim potrebama učenika s teškoćama, što dovodi do toga da se djeca s poteškoćama u razvoju često smatraju „lijenima“, „zločestima“ i slično (Igrić 2015). No kad učitelji imaju iskustvo i podršku, situacija se mijenja. Giangreco je 1993. godine intervjuirao 19 učitelja koji su na početku školske godine iskazivali strah i zabrinutost u vezi s uključivanjem učenika s teškoćama. Tijekom godine učiteljima je bila pružena podrška i edukacija, da bi na kraju školske godine učitelji uvidjeli prednost uključivanja učenika s teškoćama. Slična istraživanja koja se provode u Hrvatskoj posljednjih dvadesetak godina pokazuju slične rezultate, a svrha im je pronaći pristupe i potporu koji će dovesti do značajnih promjena u školstvu. Nositelji provedbe prilagodbi u skladu sa sposobnostima učenika jesu učitelji kojima najveću

podršku pružaju stručni suradnici (Igrić, 2015).

Nastava se planira u kontekstu redovnog plana s postavljanjem različitih ciljeva za svakog učenika. Na taj način nije potrebno isključiti učenika koji ne može svladati gradivo, već mu samo prilagoditi ciljeve i načine usvajanja (Igrić, 2015).

Učitelj upravlja razredom koji je također jedan od bitnih faktora inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Razred je zajednica u kojoj se potiče prijateljstvo, briga i poštivanje različitosti. Svrha obrazovnog procesa ne bi smjela biti stvaranje samo dobrih učenika, već i dobrih ljudi (Igrić, 2015).

Razvojem odgojno-obrazovne inkluzije uloge tradicionalnog učitelja moralesu se mijenjati. Igrić (2015) navodi da su uloge tradicionalnog učitelja bile sljedeće:

- planiranje poučavanja
- planiranje fizičkog okruženja u učionici
- organizacija učenika u radne skupine
- pregledavanje 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 i
- prenošenje informacija o napretku učenika roditeljima i školskoj administraciji.

No razvijanjem inkluzije, uloge učitelja dobivaju novu dimenziju:

- osiguravanje poticajnog okruženja za rad svih učenika u razredu
- procjena potreba učenika i ciljeva učenja
- planiranje intervencija u poučavanju
- korištenje raspoloživih resursa
- implementacija različitih metoda poučavanja i adaptacija procesa učenja

- upravljanje razredom kroz ohrabrivanje učenika i poticanje individualnih strategija učenja te

- evaluacija napretka učenika.

Dakle, učiteljima je potrebno pružiti podršku u procesu inkluzije. Podrška se pruža u obliku suradnje među učiteljima te specijalnim edukatorima u obliku reflektiranja i razgovora o teškoćama koji dovode do zajedničkog pronalaženja rješenja. Prilagođavajući i mijenjajući svoj rad, povećavaju im se samopouzdanje i osjećaj profesionalne kompetentnosti zbog uspješnog savladavanja prepreka i stečenih iskustava kroz rad s različitom djecom (Igrić, 2015).

Izrada IOOP-a: IOOP se iz nastavnih predmeta za razrednu nastavu izrađuje za svakog učenika koji ima rješenje o primjerenom programu obrazovanja u kojemu je navedeno da je potrebna prilagodba iz svih nastavnih predmeta ili pojedinih predmeta razredne nastave. Izrađuje ga učitelj u suradnji sa stručnim suradnicima. Za učenike koji se školuju prema redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke IOOP se izrađuje za svaki mjesec u skladu s rezultatima evaluacije te informacijama dobivenim od ostalih sudionika inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Prilikom izrade IOOP-a, učitelj mora imati na umu učenikove individualne potrebe. IOOP se izrađuje u nekoliko koraka: razvojem učenikova profila, ciljeva i ishoda učenja, identifikacijom modela prilagodbe, osiguravanjem potpore te praćenjem ciljeva i ishoda učenja (Krampač – Grljušić, 2017).

4.3. Uloga i kompetencije pomoćnika u nastavi

Pomoćnik u nastavi u razredu u koji je uključen učenik s poremećajem iz spektra autizma (ali i u slučaju uključenosti bilo kojeg učenika s nekom drugom teškoćom) ima značajnu ulogu. On neposredno radi s učenikom na nastavi i predstavlja veliku pomoć učitelju tijekom nastavnog procesa. Pomoćnik u nastavi pruža pomoć u savladavanju gradiva i realizaciji odgojno-obrazovnih zahtjeva, ali i u socijalnim interakcijama radi bolje socijalizacije i aktivnog uključivanja među vršnjake (Kudek Mirošević, Granić, 2014). Pomoćnik u nastavi prije svega mora jasno razumjeti svoje uloge i odgovornosti. Treba imati znanje o svom poslu i učeniku, održavati

profesionalni odnos s roditeljima i osiguravati im pristup svim informacijama o učeniku, ali i osigurati upoznatost učitelja sa svim informacijama koje se daju roditeljima. Pomoćnik u nastavi treba sudjelovati u procesu planiranja i praćenja jer on u odgojno-obrazovnom procesu neposredno radi s učenikom, prati učenikove interese i potiče ga u samostalnom radu. Pomoćnik u nastavi potiče interakciju učenika s ostalim učenicima u razredu i zato ne smije zaboraviti raditi i s ostalom djecom kako bi se uspješno postigla odgojno-obrazovna inkluzija učenika s poremećajem iz spektra autizma (Morling, O'Connell, 2018).

4.4. Uloga roditelja i okoline

U istraživanjima osamdesetih godina 20. stoljeća o uključivanju djece s teškoćama u redovite škole pokazalo se da i roditelji djece s teškoćama i roditelji vršnjaka slično razmišljaju o uključivanju. Samo je mali dio roditelja bio protiv, a razlog tome je strah. Obično bi se na samom početku uključivanja djece s teškoćama u redovne razrede pojavljivao strah koji bi kasnije nestajao (Igrić, 2015). Upravo su roditelji bili glavni pokretači promjena u pogledu uključivanja djece s teškoćama u razvoju kroz povijest, ali i danas jer informirani roditelji smatraju uključivanje njihove djece njihovim osnovnim pravom, a pozitivna iskustva drugih roditelja djece s teškoćama tome pridonose, i to ne samo zbog napretka već i zbog stjecanja bogatijih iskustva u redovitim uvjetima (Igrić, 2015).

Roditelje je potrebno uključiti u planiranje odgojno-obrazovnog procesa djeteta s poremećajem iz spektra autizma. Roditelji dijeljenjem znanja o svome djetetu, uključivanjem u raspravu stječu povjerenje u to da će se njihovi stavovi i doprinosi uvažavati i uzeti u obzir prilikom rada s njihovom djecom. Potrebno je s roditeljima dijeliti sve informacije koje se tiču njihove djece. Potrebno ih je slušati i odgovoriti na njihovu zabrinutost ako postoji te im konstantno pružati podršku. Roditelje je također potrebno poticati da se uključe u školske aktivnosti, npr. mogu postati pomagači na školskim putovanjima, članovi školskih odbora i slično, kako bi postali izravni sudionici odgojno-obrazovnog procesa svog djeteta (Morling, O'Connell, 2018).

U cijelom odgojno-obrazovnom procesu učenika s poremećajem iz spektra autizma, nikako se ne smije zaboraviti na **braću i sestre** učenika. Oni često mogu iskazivati emocionalne teškoće povezane s bratom ili sestrom s poremećajem iz spektra autizma te trebaju razumijevanje i podršku. Često osjećaju nepravdu što se njima posvećuje manje vremena, mogu osjećati neugodnost zbog ponašanja brata ili sestre, a mogu se ponašati i previše zaštitnički prema bratu ili sestri. Braća i sestre učenika s poremećajem iz spektra autizma čine bitan dio njihovog života i zato ne smiju biti zapostavljeni. Prema njima je potrebno imati puno razumijevanja i pružiti im maksimalnu podršku (Morling, O'Connell, 2018).

Pas kao kućni ljubimac ima posebno mjesto u svakoj obitelji. Najčešće ga obitelj doživljava kao ravnopravnog člana i posvećuje mu puno pažnje i ljubavi. Vlasnici često znaju reći da od psa dobiju neizmjernu ljubav i odanost. Također često i govore o terapijskom učinku pasa na njihove živote. Veseliji su, život im ima smisla, pomažu im u održavanju dobrog zdravstvenog stanja i slično. Međutim, ono što se u kolokvijalnom govoru može nazvati terapijom, ne može se prenijeti na javnu i profesionalnu razinu. Terapija podrazumijeva osobnu, profesionalnu, etičku i moralnu odgovornost pa, prema tome, pas ne može biti terapeut, ali se uz psa, koji to spontano čini, može postići jako puno terapijskih učinaka. Pas može služiti kao poveznica djeteta s okolinom i tako omogućiti osnaživanje djeteta. Pas zaista može pomoći u terapijskim procesima, u bržem i boljem postizanju terapijskih ciljeva. Pas može korisnika smirivati kako bi mu olakšao stresne situacije, može dijete motivirati u izvršavanju aktivnosti, može biti emocionalna veza između djeteta i terapeuta kako bi se brže stvorio odnos povjerenja i može potaknuti dijete da prijeđe granice svoje sigurne zone jer dijete u psu nalazi oslonac (Selaković, 2016).

5. METODE RADA, POSTUPCI I STRATEGIJE U RADU S DJECOM S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA

U području rehabilitacije poremećaja iz autističnog spektra razvijene su mnoge metode i pristupi diljem svijeta. Zajednička su karakteristike metoda poučavanja, postupaka i strategija u radu s djecom s poremećajima iz spektra autizma naglašena usmjerenost na učenje komunikacijskih i socijalnih vještina, povećanje socijalne kognicije te općenito poticanje motivacije/sposobnosti za funkcionalno učenje (Frey Škrinjar, Bohaček, Vrgović, Blažević, 2015).

Postoje tri ključna pitanja koja moraju biti postavljena prije svakog programa, podrške, tretmana ili postupka u koji uključujemo dijete s poremećajem iz spektra autizma (Frey Škrinjar i sur., 2015):

1. Što ćemo postići? (cilj)
2. Kako će se taj cilj postići? (metoda i postupak)
3. Kako ćemo provjeriti/znati da je to postignuto? (evaluacija, ishod)

Međutim, osnova primjene ovih metoda prije svega je razumijevanje autizma.

5. 1. Floortime model

Najpoznatiji razvojni pristup u intervenciji poremećaja iz spektra autizma je *Integrativni razvojni pristup za djecu s autizmom*, floortime/RIO (Greenspan i sur., 2003).

U ovom pristupu ključnu ulogu ima roditelj, a naziva se floortime (floor – pod, time - vrijeme) prema tome što se roditelji doslovno spuštaju na pod u radu s djetetom (www.autismspeaks.org). Taj se pristup temelji na činjenici da možemo utjecati na područja razvoja odnosa, mišljenja i komunikacije, i to kroz emocionalno značajnu interakciju s djecom. Polazi se od djetetove funkcionalno-emocionalne razvojne razine, njegove individualne posebnosti u senzoričkoj reaktivnosti, obradi i motoričkom planiraju te njegovih odnosa s roditeljima, članovima obitelji,

vršnjacima itd. Taj pristup ne diktira jedan specifični program intervencije, već nudi sustavnu evaluaciju i individualni profil prema kojem se kreira razvojni program (Škrinjar i sur., 2015).

Cilj floortimea je pomoći djetetu da dostigne šest ključnih prekretnica koje doprinose emocionalnom i intelektualnom rastu, a to su: samoregulacija i interes u svijetu intimnosti ili angažman u odnosima, dvosmjerna komunikacija, kompleksna komunikacija, emocionalne ideje, emocionalno razmišljanje. Floortime se odvija u mirnom okruženju. To može biti kod kuće ili u profesionalnom okruženju. Terapija traje od dva do pet sati dnevno, a uključuje obuku za roditelje i skrbnike, kao i interakciju s djetetom. Tijekom tretmana roditelj ili davatelj usluga pridružuje se djetetovim aktivnostima i prati djetetovo vodstvo. Roditelj ili pružatelj usluga zatim angažira dijete u sve složenijim interakcijama. Tretmani naglašavaju povratak i nastavak igre, čime se stvara temelj za zajedničku pažnju, angažman i rješavanje problema. Roditelji i terapeuti pomažu djetetu da zadrži fokus na izoštravanju interakcija i apstraktnog, logičnog razmišljanja (www.autismspeaks.org).

Sve u svemu, ova metoda potiče djecu s autizmom da se razviju do punog potencijala. Razvija „tko su oni“, a ne „ono što njihova dijagnoza kaže“.

5.2. ABA – *Applied Behavior Analysis*

Primjena analize ponašanja, poznatije pod nazivom ABA, temeljena je na teoriji učenja instrumentalnim uvjetovanjem. Smatra se da je ovo najučinkovitiji program intervencije koji je i jedini znanstveno verificiran. Analiza ponašanja potiče učenje u prirodnim situacijama (Škrinjar i sur., 2015). Pomaže da shvatimo kako funkcionira ponašanje, kako okruženje utječe na ponašanje te kako se odvija učenje.

Sljedeća tri koraka – „A-B-C“ – pomažu nam naučiti i razumjeti ponašanje:

A (*antecedent*) – uzrok: ono što se događa neposredno prije ciljnog ponašanja. Može biti verbalan, kao što je naredba ili zahtjev. Također može biti fizička igračka ili predmet, svjetlo, zvuk ili nešto drugo u okolišu. Uzrok može doći iz okoline, od druge osobe ili biti unutarnji (kao što je misao ili osjećaj).

B (*behavior*) – nastalo ponašanje: odgovor osobe ili nedostatak odgovora na uzrok. Može biti akcija, verbalni odgovor ili nešto drugo.

C (*consequence*) – posljedica: ono što dolazi neposredno nakon ponašanja. Može uključivati pozitivno pojačavanje željenog ponašanja ili nikakvu reakciju na netočne/neprikladne odgovore (www.autismspeaks.org).

Primjer:

Uzrok: Učiteljica kaže: „Vrijeme je da pospremite igračke“ na kraju dana.

Nastalo ponašanje: Učenik viče: „Ne!“

Posljedica: Učiteljica posprema igračke i kaže: „Dobro, igračke su pospremljene.“

Kako sustav ABA može pomoći u ovoj situaciji:

Uzrok: Učiteljica kaže: „Vrijeme je za pospremanje“ na kraju dana.

Nastalo ponašanje: Učenika se potiče da, ako ne želi odmah pospremati igračke, pita: „Mogu li dobiti još 5 minuta?“

Posljedica: Učiteljica kaže: „Naravno da možeš dobiti još 5 minuta.“

Uz kontinuiranu praksu, učenik će moći zamijeniti neprimjereno ponašanje onim korisnijim. Ovo je lakši način da učenik dobije ono što treba (www.autismspeaks.org).

5.3. Sustav komunikacije razmjenom slika (PECS)

PECS ili *Picture Exchange Communication System* predstavlja sustav komunikacije razmjenom slika, a koristi se za djecu koja imaju komunikacijskih poteškoća. Ovaj postupak podučavanja alternativnoj komunikaciji ne zahtijeva sposobnost djeteta da sjedi za stolom kao preduvjet tretmana. Izvodi se u šest faza, a one su sljedeće: fizička razmjena, razvijanje samostalnosti, razlikovanje slika, struktura rečenice, odgovaranje na pitanje „Što želiš?“ te spontano odgovaranje (Škrinjar i sur., 2015). Djeca koja koriste PECS uče se približiti drugoj osobi i dati joj sliku željene stavke u

zamjenu za tu stavku. Čineći to, osoba je u stanju pokrenuti komunikaciju (www.nationalautismresources.com).

5.4. Programi s vizualnom okolinskom podrškom – TEACCH

TEACCH ili *Treatment and Education of Autistic and related Children Communication Handicap* vrlo je strukturirani program koji se temelji na vizualno posredovanoj vanjskoj podršci. Nakon temeljite procjene sposobnosti i potreba djeteta, koja se provodi prema *Testu za procjenu psihoedukacijskog profila* za djecu, izrađuje se individualni program. Program je maksimalno prilagođen kognitivnom funkcioniraju djece s poremećajem iz spektra autizma. Omogućuje razumijevanje slijeda događaja, anticipiranje, poštuje potrebu za rutinom i osigurava uspješnost korisnika. Suština programa je funkcionalnost, a to znači da se uči ono što je odraz potrebe, sposobnosti i okolnosti u kojima dijete živi, tj. one vještine koje su funkcionalne i potrebne, a usvajaju se kroz situacijsko učenje u prirodnom okruženju (www.autismspeaks.org).

5.5. Metoda socijalnih priča

Socijalna priča opisuju se kao vizualni i auditivni način za primanje informacija iz okoline koji mogu razumijevati djeca s poremećajem iz spektra autizma. Socijalne priče objašnjavaju socijalnu situaciju, vještinu ili koncept, opisuju bitne komponente i sugeriraju očekivane odgovore. Cilj je ove metode poučiti djecu s poremećajem iz spektra autizma upravljanju vlastitim ponašanjem, opisujući što bi se trebalo dogoditi u određenoj situaciji, kad, kako i zašto bi se nešto trebalo dogoditi. Ovakve priče daju uvid u ono što drugi misle ili osjećaju. Socijalna priča piše se za svaku pojedinačnu situaciju određenog učenika, a kako bi bila djelotvorna, treba usmjeravati učenika pozitivnom i primjerenom socijalnom ponašanju (Jakobović, 2013).

Prema Horvatiću (2007), socijalne su priče korisne iz nekoliko razloga:

- temelje se na vizualnom učenju kao jakoj strani učenika s poremećajem iz spektra autizma
- priča pruža konkretne upute koje učenik lako može ponavljati dok ne ovlada vještinom
- iskustvo nastavnika i roditelja kaže da su priče učinkovit i lako upotrebljiv alat.

Učenika treba upoznati, uvidjeti njegove jake strane te ih iskoristiti. Strukturirati aktivnosti i osigurati dnevnu rutinu koja je učeniku potrebna, ali i osigurati fleksibilnost uvođenjem drugih stvari. Uvijek se mirno i jasno izražavati te otkloniti podražaje koji učeniku smetaju. Potrebno je osvijestiti i razgovarati s ostalim učenicima u razredu i naučiti ih sve o tom učeniku kako bi mu bili podrška te mu osigurati pristup radu bez ometanja i raditi na razvijanju samostalnosti (Morling, O'Connell, 2018).

5.6. Strategije i postupci koji pomažu učeniku s poremećajem iz spektra autizma

Elizabeth Morling i Colleen O'Connell (2018) naveli su niz strategija koje mogu biti korisne za pomoć učeniku s poremećajem iz spektra autizma. One se odnose na socijalnu interakciju, socijalnu komunikaciju, socijalnu imaginaciju te senzorne poteškoće koje će biti prikazane u daljnjem dijelu rada.

Želimo li pomoći učeniku s poremećajem iz spektra autizma da učinkovitije komunicira, potrebno je učenika poticati na razgovor licem u lice, što će potaknuti kontakt očima i poticati pozitivnu interakciju. S učenikom treba biti strpljiv, potrebno je upoznati ga, slijediti njegove interese i iskoristiti ih kako bismo potaknuli zajedničku pozornost, motivaciju i učenje. S učenikom se može igrati izmjenjivanjem govornika i sugovornika, a to se najlakše čini kroz različite igrokaze. Učeniku je potrebno pomoći da prepozna i protumači neverbalnu komunikaciju i da shvati ono što je rečeno. Prije nego što se započne komunikacija s učenikom,

potrebno je reći njegovo ime i osigurati njegovu pozornost. Potrebno je govoriti jednostavno i konkretno, da učenik razumije, i obavezno pojašnjavati dvosmislen govor. Prilikom postavljanja pitanja učenika treba usmjeravati, rastaviti dulje upute na dvije ili tri jednostavne rečenice umjesto jedne složene i učeniku uvijek treba govoriti što treba raditi, a ne što ne treba. Potrebno je osvijestiti da učenika treba učiti socijalnim interakcijama i imati na umu da kod nekih učenika toleriranje fizičke blizine treba biti razrađeno korak po korak. Potrebno je osigurati da učenik ima radno mjesto na koje se može povući i na taj način smanjiti stres i odvratanje pažnje. Učeniku moraju biti osigurane stanke za bavljenje izabranom aktivnosti, što će mu omogućiti da se odmori od društvenih izazova škole.

Kako bi se podržalo učenje učenika s poremećajem iz spektra autizma, potrebno je koristiti vizualne znakove, vizualni raspored te fotografije. Učeniku je potrebno davati što više zadataka za nadopunjavanje te nikako ne zaboraviti učenikov interes koji se uvijek može iskoristiti za nagradu ili motivaciju za rad i dobro ponašanje.

Učenik često uz poremećaj iz spektra autizma može doživljavati teškoće pri obradi senzornih informacija, bilo da se radi o vidu, zvuku, dodiru, mirisu, okusu ili ravnoteži. Učenika je potrebno promatrati kako bi se moglo primijetiti o čemu se radi

5.7. Korištenje digitalne tehnologije

Korištenje digitalne tehnologije može učenicima s poremećajem iz spektra autizma biti korisno jer tehnologija smanjuje potrebu za društvenom ili verbalnom interakcijom. Digitalnom tehnologijom učenik može lakše komunicirati, a također mu može pružiti priliku da vršnjacima pokaže svoje vještine i izgradi s njima odnos temeljem zajedničkih interesa. Programi za obradu teksta osigurat će učeniku da lakše riješi zadaću i sve ostale školske zadatke. Za učenike s finim motoričkim teškoćama računala se mogu prilagoditi uporabom alternativne opreme, npr. tipkovnice s velikim slovima, uvođenjem zaslona na dodir i slično. Tabletna računala su također dostupna i predstavljaju lako dostupnu opciju prilagodbe sadržaja (Morling, O'Connell, 2018).

6. ISTRAŽIVANJE

6. 1. Studija slučaja

Odabrana metoda istraživanja jest metoda studije slučaja. Studija slučaja empirijsko je istraživanje usmjereno na proučavanje suvremenog fenomena unutar njegovog stvarnog životnog konteksta. To je izravno promatranje proučavanih događaja i intervjuiranje osoba uključenih u događaje. Upravo je i najveća prednost studije slučaja korištenje mnoštva različitih podataka iz različitih izvora (Yin, 2007). Ovom metodom istraživanja detaljno se istražuje upravo odgojno-obrazovna inkluzija jednog učenika s poremećajem iz spektra autizma uključenog u redovitu osnovnu školu. Istraživanje je provođeno u osnovnoj školi na području grada Petrinje. Učenik s poremećajem iz spektra autizma pohađa 3. razred redovite nastave uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke. Učenik je praćen u razdoblju od mjesec dana, a tijekom praćenja učenika na nastavi također su intervjuirane sve osobe koje sudjeluju u odgojno-obrazovnoj inkluziji: stručna suradnica edukacijska rehabilitatorica, učiteljica razredne nastave, pomoćnica u nastavi te učenikovi roditelji.

6. 1. 1. Cilj i problemska pitanja istraživanja

Cilj je ovoga istraživanja prikazati razinu kvalitete odgojno-obrazovne inkluzije učenika s poremećajem iz spektra autizma te ispitati sudionike najužeg okruženja učenika s poremećajem iz spektra autizma značajne za odgojno-obrazovnu inkluziju učenika s obzirom na prilagodbu pristupa i uspješnosti za školsko učenje. Istraživanje je provođeno u obiteljskom domu i školi.

U ovom istraživanju postavljena su sljedeća pitanja:

Je li moguće provesti odgojno-obrazovnu inkluziju učenika s poremećajem iz spektra autizma?

Kakva je prilagodba školskog okruženja i pristupa za inkluziju učenika?

6. 1. 2. Uzorak sudionika

U ovom istraživanju uzorak čini pet osoba iz učenikovog roditeljskog i školskog okruženja. Sudionici su osobe koje su direktno uključene u odgojno-obrazovnu inkluziju učenika s poremećajem iz spektra autizma. Uzorak istraživanja čine roditelji (majka i otac), pomoćnica u nastavi, učenikova učiteljica te stručna suradnica edukacijska rehabilitatorica škole.

6. 1. 3. Način provođenja i zadaci istraživanja

Sukladno cilju istraživanja, konstruirana su istraživačka pitanja intervjua kako bi se dobio jasniji pristup istraživanoj temi. Svaki sudionik imao je drugačija pitanja, opisana u daljnjem dijelu rada. Istraživanje je provedeno u školi i u roditeljskom domu učenika. Tijekom provođenja intervjua, u dogovoru sa sudionicima koji čine uzorak istraživanja i uz njihovu suglasnost, odgovori su snimani, nakon toga skriptirani, a analiza odgovora prikazana je prema ulozi svakog pojedinog ispitanika. Sukladno tome, u potpunosti je zadovoljen etički kodeks istraživanja.

6. 2. Škola

Škola u kojoj je provedeno istraživanje na području grada Petrinje djeluje na dvije lokacije, kao matična i područna škola. Školu pohađa 380 učenika, a od toga je uključen 41 učenik s teškoćama. Od tog broja 21 učenik s teškoćama pohađa redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, dok 20 učenika s teškoćama pohađa redoviti program uz individualizirane postupke. Dva su učenika s poremećajem iz spektra autizma. Školu vodi ravnateljica uz stručni tim koji čine pedagoginja, edukacijska rehabilitatorica i ostali sudionici. Oni svakodnevno planiraju i provode aktivnosti s ciljem promjena i adaptacije škole suvremenim modelima poučavanja pružajući podršku učiteljima i roditeljima svakog djeteta. Učenici s teškoćama uspješno su uključeni u redovitu nastavu i prisutan je

senzibilitet učitelja prema učenicima s teškoćama. Škola je, između ostalog, i dobitnica *Nagrade za univerzalni dizajn 2017. godine. Nagradu za univerzalni dizajn* dodjeljuju udruge Sisačko-moslavačke županije, a priznanje se odnosi na prilagođenost prostora javne namjene za korištenje svim osobama, pa tako i osobama s invaliditetom s ciljem širenja svijesti o važnosti pristupačnosti prostora, čime se podiže kvaliteta života osoba s invaliditetom. Škola je dobila nagradu za prilagodbu školskog zvona. Naime, upravo je učenik koji je središte ove studije slučaja iskazivao teškoće senzorne integracije koje su se odrazile na zvuk mehaničkog zvona. Prilikom oglašavanja zvona, s rukama preko ušiju, svaki odmor učenik bi ostajao u razredu i stalno zatvarao vrata. S obzirom na njegovu izraženu osjetljivost na zvuk mehaničkog zvona, on nije imao uvjete za izlazak na školski hodnik i provođenje vremena u bilo kojoj drugoj prostoriji osim svoje učionice i na taj se način nije uspješno provodila odgojno-obrazovna inkluzija. Ravnateljica je uz tim stručnih osoba zamijenila mehaničko zvono zvučnicima i glazbom koju je izabrao upravo taj učenik. Škola je multikulturalno otvorena, djeluje sukladno načelima tolerancije i prihvaćanja te se provodi odgojno-obrazovna inkluzija u cijelosti.

6. 3. Analiza slučaja učenika s poremećajem iz spektra autizma

Učenik (11 godina) pohađa 3. razred osnovne škole na području grada Petrinje u koju je upisan od 1. razreda. Učenik je veseo i razigran. Živi u četveročlanoj obitelji koju, uz njega, čine otac, majka i brat. Obitelj ima dva kućna ljubimca, mačka i psa. Obitelj živi u vlastitoj kući, a sobu dijeli s 3 godine starijim bratom. Stariji brat je također učenik s teškoćama u razvoju. Otac i majka su nezaposleni i korisnici su socijalne pomoći. Otac je nezaposlen iz zdravstvenih razloga, a majka je do 2019. godine bila u statusu roditelja njegovatelja.

Uz urednu trudnoću, učenik je ipak rođen uz nekoliko poteškoća prilikom porođaja. Pri dolasku kući sve je naizgled bilo u redu, ali nakon 9 mjeseci počele su se primjećivati teškoće djeteta u razvoju. S 11 mjeseci imao je prvi epileptični napad i propisana mu je medikamentozna terapija. Majka opisuje kako se učenik tijekom prvih 11 mjeseci svoga života sasvim uredno razvijao te je čak i progovorio svoje prve riječi „mama“, „baba“ i „tata“. Nakon 11 mjeseci njegova života, nakon što su

mu liječnici dijagnosticirali epilepsiju, dječak je cijepljen te majka opisuje da se dijete počelo potpuno drugačije ponašati i „zatvarati u sebe“. Dječak više nije verbalno komunicirao i nije uspostavljao nikakvu socijalnu interakciju s ljudima oko sebe, osim s majkom onoliko koliko mu je bilo potrebno. Učenik je primao terapiju za dijagnosticiranu epilepsiju u obliku tableta do svoje 5. godine. Nakon što mu se dijagnoza poboljšala i nakon što su mu ukinuli terapiju, tijekom sljedeće godine njegovog života, njegov razvoj ubrzano započinje. Počinje govoriti svoje prve riječi, počinje sa svojim prvim socijalnim interakcijama koje se ne tiču majke i, u konačnici, uz konzultacije s liječnicima učeniku su utvrđene poteškoće poremećaja komunikacije, usporen razvoj govora, problemi u ponašanju i pretilost. Sve navedeno upućuje na pervazivni razvojni poremećaj, tj. poremećaj iz spektra autizma.

Učenik je od 2. godine uključen u tretmane senzorne i radne terapije lokalne Udruge osoba s invaliditetom Sisačko-moslavačke županije, rad s logopedom, sve radionice i programe namijenjene djeci s teškoćama i program *Male škole* iste udruge te program predškole predškolske ustanove. Uočeno je otežano uključivanje u vršnjačku skupinu i teškoće socijalne interakcije, a njegovo se igranje uglavnom svodilo na igranje sa samim sobom, bez interakcija s drugom djecom. Međutim, kroz sve ove tretmane njegovo se stanje znatno poboljšalo i njegov je razvoj uznapredovao, kako govor tako i razvoj socijalnih interakcija.

Roditelji su učenika prvi put pokušali upisati u školu kada je učenik napunio 7 godina. Stručna služba škole odlučila je da učenik za školu još nije spreman i dobio je odgodu. Također je službenu odgodu dobio i sljedeće godine, a kada je napunio 9 godina, upisan je u redoviti program 1. razreda uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke iz svih nastavnih predmeta te uz podršku pomoćnika u nastavi.

Nakon završetka 2. razreda osnovnoškolskog obrazovanja u navedenim uvjetima rezultati psihologijskog testiranja upućuju na to da dječak u školi jako dobro funkcionira. Djeca i učiteljica su ga prihvatili, a roditelji su zadovoljni. Učenik ima stereotipije, ali primjeren rječnik. S učenikom se uspostavlja komunikacija i on verbalno komunicira kratkim i jednostavnim rječnikom. Učenik je miran i topao, odgovara na postavljena pitanja, a najveći mu je problem njegova pretjerana osjetljivost na zvuk. IQ mu je neujednačen i osjeti se odstupanje radnog pamćenja,

brzine obrade informacija, vizuomotorne organizacije i koordinacije. Ima kratku pažnju, a također je prisutno i odstupanje u razumijevanju i održavanju socijalnih odnosa.

Bez obzira na učenikove teškoće, on je veseo dječak koji jako voli provoditi vrijeme igrajući igrice na mobitelu i igrajući se sa svojim kućnim ljubimcima. Uz igrice i mobitel svladao je engleski jezik i sada ponekad može pomoći svom starijem bratu pri učenju. Ali njegova najveća ljubav ipak su motocikli, četverokotači i kupanje. U komunikaciji zna izraziti što želi, što mu smeta i rado će pokazati svoju novu igračku.

6. 4. Sudionici odgojno-obrazovne inkluzije učenika s poremećajem iz spektra autizma

6. 4. 1. Uloga stručne suradnice edukacijske rehabilitatorice

Temeljem *Državnog pedagoškog standarda osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (NN 59/90, 26/93, 27/93, 29/94, 7/96, 59/01, 114/01 i 76/05), osnovna škola koja ima više od 180, a manje od 500 učenika zapošljava 3 stručna suradnika, a osnovna škola koja ima od 15 do 20 učenika s rješenjem o primjerenom obliku školovanja, integriranih u redovite razredne odjele, ima pravo na stručnog suradnika edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Ova osnovna škola na području Petrinje, koju pohađa 380 učenika, ima dva stručna suradnika, pedagoga i edukacijsku rehabilitatoricu. Edukacijska rehabilitatorica zaposlena u ovoj školi radi s 41 učenikom s teškoćama u razvoju. Od njih 41, 21 učenik s teškoćama u razvoju pohađa redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, dok 20 učenika s teškoćama u razvoju pohađa redoviti program uz individualizirane postupke. Dva su učenika s poremećajem iz spektra autizma. Sa svakim od tih učenika, uključujući i učenika koji je u središtu ove studije slučaja, edukacijska rehabilitatorica tjedno realizira program edukacijsko-rehabilitacijskih vježbi. Također prati i ostalu djecu ako su u postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja.

Osnovna uloga edukacijske rehabilitatorice u odgojno-obrazovnoj inkluziji učenika s poremećajima iz spektra autizma bila je pripremanje škole za proces inkluzije. Ravnateljica je pokazivala podršku, ali bilo je potrebno dodatno senzibilizirati učitelje i nastavnike. Ovdje se ne radi o predrasudama prema učeniku, već o potrebi dodatne edukacije učitelja te o njihovim kompetencijama za rad s učenikom. Osim senzibilizacije, veliku je važnost edukacijska rehabilitatorica imala pri edukacijsko-rehabilitacijskoj procjeni koja je pokazala učenikove odgojno-obrazovne potrebe za podrškom, tj. što je potrebno prilagoditi u školi kako bi učenik mogao pohađati redovitu nastavu i maksimalno ostvariti svoj puni potencijal (školsko okruženje, pedagoška, didaktička i programska prilagodba). Prvi dogovor koji je škola uspostavila s roditeljima bila je odluka da će učenik pohađati redovitu nastavu, a da će škola maksimalno prilagoditi uvjete kako učenik ne bi morao pohađati poseban razred za djecu s teškoćama.

Prvi susret edukacijske rehabilitatorice s učenikom s poremećajem iz spektra autizma bio je iznenađujući. Iako ovo nije bio prvi učenik s poremećajem iz spektra autizma koji redovito pohađa ovu osnovnu školu, autizam kod ovog učenika bio je razvijeniji i samim su time očekivanja bila drugačija, a svaki se učenik, bez obzira na teškoću koju ima ili nema, razlikuje i potrebno mu je pristupati potpuno individualno. Učenik s poremećajem iz spektra autizma iznenadio je edukacijsku rehabilitatoricu jer je već usvojio vještinu čitanja i kognitivno je bio zreo za školu.

Edukacijska rehabilitatorica osmislila je program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka namijenjenih individualno učeniku. Pomoću tih postupaka učenik razvija nedovoljno razvijene vještine koje mu otežavaju svakodnevno napredovanje u školi, npr. finu motoriku, grafomotoričke vještine, vježbe pažnje koncentracije, s naglaskom na vježbama za razvijanje temeljnih socijalnih vještina (započinjanje razgovora, predstavljanje, održavanje razgovora). Učenik je kroz cijeli program napredovao. U početku je verbalnu komunikaciju koristio isključivo u svrhu izražavanja svojih potreba i zahtjeva, a u socijalnom smislu nije ju koristio. U ovom trenutku učenik prvi počinje postavljati pitanja. Socijalne vještine usvaja kroz metode socijalnih priča, dramatizaciju i ciljane igrokaze na koje učenik posebno pozitivno reagira. U trenutku kada edukacijska rehabilitatorica primijeti problem kod učenika, osmisli priču kojom će mu ukazati na koji način može doći do rješenja svog problema.

Susret koji učenik ima s edukacijskom rehabilitatoricom odvija se tjedno, ali vremenski premalo za njegov optimalni razvoj. Međutim, nedovoljno vremena nadoknađuje se time što učenik svakodnevno ima podršku pomoćnice u nastavi koja je i sama po struci učiteljica razredne nastave i izrazito je motivirana da doprinese učenikovu razvoju s obzirom na to da se dodatno educira i pruža mu maksimalnu podršku u njegovom razvoju. Edukacijska rehabilitatorica savjetuje pomoćnicu u nastavi i učiteljicu te im pruža maksimalnu podršku.

Škola i stručna služba već sada intenzivno razmišljaju o učenikovom tranzicijskom razdoblju, tj. prelasku iz četvrtoga u peti razred i svim novim izazovima koji će biti postavljeni pred učenika. Edukacijska rehabilitatorica već je započela opismenjavanje učenika na računalu uz Clevy tipkovnicu koja je posebno dizajnirana za osobe s teškoćama koje otežano koriste standardne tipkovnice. Naime, učenikove grafomotoričke vještine nisu bile dovoljno razvijene da bi učio pisati pisanim slovima, stoga on piše tiskanim slovima, a uz to je stvorio otpor prema olovci i grafomotoričkim aktivnostima. Edukacijska rehabilitatorica primijetila je da se jako dobro snalazi na računalu, nema motoričke poteškoće ni poteškoće vida i to je vidjela kao rješenje za njegov daljnji napredak. Učenik zadaću, zadatke i plan ploče zapisuje na prijenosno računalo kako bi bio što samostalniji i kako njegov otpor prema pisanju ne bi postao razlog njegovog zaostajanja u nastavnom gradivu i razlog nedostatka motivacije. Stručna služba ne smatra da učenik treba nakon razredne nastave biti premješten u posebno razredno odjeljenje učenika s teškoćama, već da je potrebno osvijestiti učitelje, pripremiti ih i upoznati ih s načinom učenikova funkcioniranja kako bi uspjeli stvoriti uvjete i pružiti podršku kojom će učenik nastaviti razvijati svoj potencijal. Učenik je ocjenjivan u skladu s planiranim postupcima prilagodbe.

U radu s učenikom s poremećajem iz spektra autizma ciljevi su postavljani polako i postavljani su od manjih prema većima s obzirom na to da nikad nitko ne može sa sigurnošću znati kako će dijete reagirati na određene promjene. Prvi cilj bio je učenikovo pohađanje redovite nastave u razrednoj nastavi, a kada se vidjelo koliko je učenik uspješan i koliko je napredovao, postavljen je i cilj učenikovog pohađanja redovite nastave u predmetnoj nastavi, uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke. U cijelom je procesu vrlo korisno što učenik može pokazati svoje emocije s kojima u skladu okolina djeluje.

Najveći izazov u odgojno-obrazovnoj inkluziji učenika s poremećajem iz spektra autizma bio je postići da učenik bude ravnopravan član razredne zajednice bez obzira na njegove teškoće. Izazov je bio stvoriti razredno ozračje u kojemu je u redu biti drugačiji. Edukacijska rehabilitatorica je pripremila roditelje sve djece za uključivanje ovoga učenika, da ga sami upoznaju i imaju priliku doživjeti kao jedinstvenu osobu s vlastitim karakterom i dopustiti učeniku da sam predstavi sve ono što on jest. Učenici su se u razredu vrlo brzo prilagodili, upoznali učenika i uspostavili odnos s njim pomažući mu, igrajući se s njim i ne pokušavajući ga promijeniti. A učenici su, s druge strane, razvili toleranciju prema različitostima.

6. 4. 2. Uloga učiteljice

Učenik s poremećajem iz spektra autizma bio je prvi učenik s tom teškoćom u razredu ove učiteljice. Učiteljica nije znala što očekivati s obzirom na to da su djeca s poremećajem iz spektra autizma vrlo različita i priznaje da je u početku osjećala strah jesu li njene kompetencije dovoljne za rad s tim učenikom. Učenik je došao u prvi razred s usvojenim predznanjem čitanja te uspješno svladanim socijalnim ponašanjima. On je bio jedini učenik koji je došao u taj razred s usvojenim predznanjem čitanja. Bio je jako pristojan, znao je koristiti riječi „hvala“, „molim“, „izvoli“ i bio je motiviran stjecati nove prijatelje. Učiteljica ističe veliku zaslužnost njegovih roditelja. Osim što je odrastao u poticajnom roditeljskom okruženju te su roditelji s učenikom jako puno radili na poticanju njegovih socijalnih vještina, pohađajući program predškole predškolske ustanove i različite programe i tretmane lokalne Udruga osoba s invaliditetom, učenik je usvojio različita predznanja koja su mu pomogla i olakšala prilagođavanje na školsko okruženje.

Učiteljica se uglavnom prilagođavala učeniku s poremećajem iz spektra autizma i nije tražila suprotno. Pristupala mu je s puno strpljenja i poticala ga je na rad u njegovim granicama. Dopustila mu je da ju on nauči kako da s njim radi. U početku je bilo potrebno izgraditi odnos i povjerenje i priznaje da je tada bila „popustljiva“ prema učeniku, dopuštajući mu da radi koliko može, maksimalno ga usmjeravajući sve dok učenik nije stekao povjerenje, adaptirao se na razredno okruženje i tada je nastava postala organiziranija. Učiteljica se nikada nije fokusirala na sadržaj, već na

njegovu socijalizaciju. S obzirom na to da je učenik usvajao činjenice bez većih problema, bilo je potrebno pronaći metode i načine kako ga naučiti na „školski način funkcioniranja“, tj. omogućiti mu ugodan boravak u školi, naučiti ga na obavljanje školskih obaveza i slično. Priznaje da su joj je u svemu tome najveća podrška bili edukacijska rehabilitatorica škole i učenikova pomoćnica u nastavi te roditelji s kojima je od prvog dana imala kvalitetnu suradnju bez koje inkluzija ovog učenika ne bi bila moguća.

Učiteljica nije bila sigurna može li učenik svladati gradivo koje se od njega traži jer je, upoznavajući ga, uvidjela da bi mu neki dijelovi sadržaja mogli stvoriti problem, stoga je postavila sasvim drugačije ciljeve učeniku. Cilj je bila njegova socijalizacija i interakcija s djecom i okolinom. Upoznala je njegove jake strane i pronašla je najbolje načine kako ih iskoristiti. S obzirom na to da je učenik već bio čitač i s njim je bilo potrebno zaista minimalno raditi na čitanju, učiteljica je pronašla metodu socijalnih priča i igrokaza za rad s učenikom. Učenik nikada nije želio čitati sam, ali uvijek je rado sudjelovao u igrokazima i podjeli uloga. Socijalne priče, igrokazi i podjela uloga bili su načini na koje je učenik postao ravnopravan član razreda, učenici su ga upoznali, shvatili da je malo drugačiji od njih, ali čak su time dobili i veću motivaciju da ga upoznaju.

Učiteljica je učeniku dopustila da pamti i uči ono što želi, što mu je zanimljivo i što ga zanima, nikada nije tražila da usvaja činjenice koje mu nikako nisu zanimljive, a time je postigla da ju učenik često iznenadi nekim znanjima za koje nije ni znala da je usvojio. To je bio način da učeniku razred i škola postanu ugodno mjesto na koje se rado vraća. Iako je od prvog dana uz njega pomoćnica u nastavi, učenika se potiče na samostalnost i potiče ga se da pomoć, ako ju treba, potraži među prijateljima u razredu.

Učeniku je, sukladno načelima individualiziranog pristupa, dopušteno korištenje svih nastavnih sredstava koja mu mogu pomoći, npr. tablice množenja, kalkulatora itd. i koja mu pomažu da bude što samostalniji u rješavanju zadataka (Slika 1).

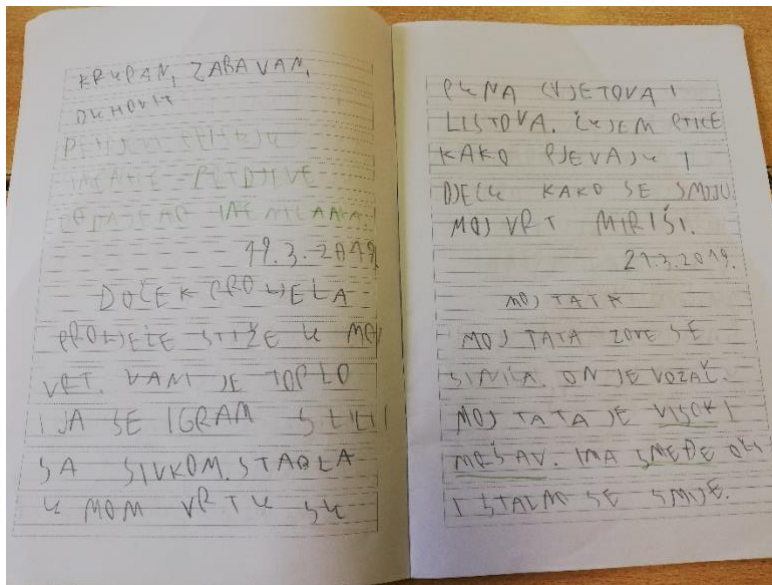


Slika 1: Nastavna sredstva koja učeniku pomažu u rješavanju matematičkih zadataka zbrajanja i množenja

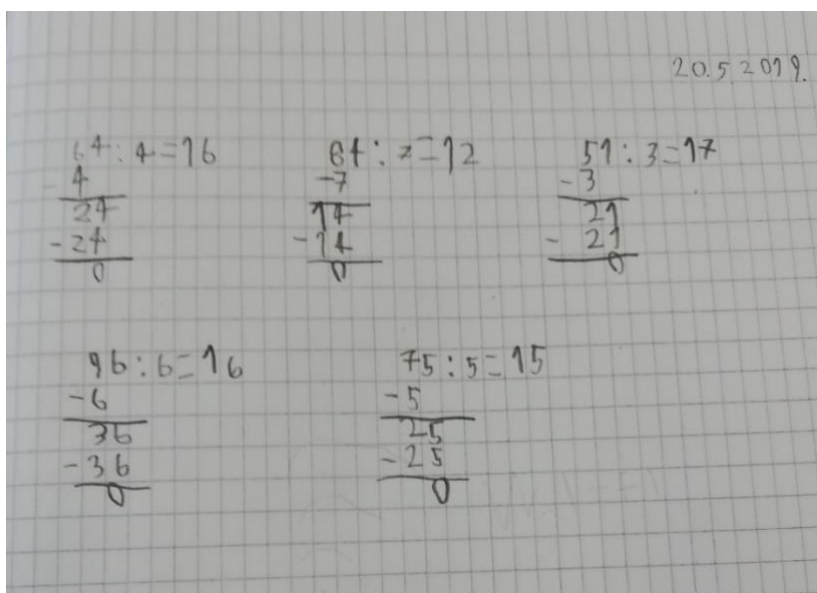
Učeniku je bitna rutina i bitno je da je raspored stalan i da se minimalno mijenja. Dozvoljeno mu je šetanje s obzirom na njegovu kratku koncentraciju.

Najveći izazov njegove inkluzije u razredu bila je osjetljivost na zvuk. Bilo je potrebno svladati buku tijekom održavanja nastave u dvorani i naučiti koju glazbu može slušati na nastavnom satu Glazbene kulture. Zamjena mehaničkog zvona uvelike je pomogla i pokazala da se stvari mogu prilagođavati i mijenjati. Na nastavi Glazbene kulture učenik je odbijao slušati „tužnu glazbu“, a želio je slušati „veselu glazbu“, kako je sam rekao, a radilo se o određenim tonovima koji su predstavljali smetnju kod učenika. Uvođenjem slušanja glazbe „veselog raspoloženja“ i postupnim uvođenjem glazbala u nastavu, učenik je počeo pjevati i plesati s drugim učenicima iz razreda.

Učiteljica je upoznavanjem učenika, njegovih teškoća i izazova s kojima se nosi prilagodila strategije i postupke njegovim mogućnostima (Slika 2, Slika 3). Nastavne pojmove koje je morao naučiti uvodila je postupno, nastavno je gradivo prilagodila njemu i učenik je usvojio temeljne obrazovne pojmove. Iako ima otpor prema grafomotoričkim aktivnostima, učiteljica pronalazi načine na koje učenik može rješavati testove i pisati domaću zadaću, a svode se na zaokruživanje, bojanje i slično.



Slika 2: Individualizirani zadaci u radu s učnikom na nastavi Hrvatskog jezika



Slika 3: Individualizirani zadaci u radu s učnikom na nastavi Matematike

Učiteljica s ostalim učenicima u razredu jako puno razgovara i radi na njihovim međusobnim odnosima. Učenici se ponekad međusobno počnu natjecati i iskazivati nezadovoljstvo što uvjeti za sve učenike nisu jednaki, ali učiteljica razgovorom rješava takve situacije i pomaže im da se međusobno prihvaćaju i razumiju. Osvještava kod učenika da je ponekad dobro biti kao taj učenik, ali ponekad je to zaista teško i da zato jedni drugima moraju biti podrška, međusobno se razumijevati i pomagati.

Učenik je od polaska u prvi razred do sada u razrednoj zajednici zaista napredovao u socijalnoj interakciji. Prilagođavajući razred njegovim mogućnostima i potrebama, senzibilizirajući ostale učenike u razredu i učeći ih da postoje drugačiji ljudi kojima su potrebni prijatelji i podrška, učenik je naučio komunicirati, izražavati svoje potrebe, družiti se sa svojim razrednim kolegama, pa čak i voditi razgovore, ali samo one koji su mu zanimljivi, a to su, naravno, razgovori o igricama i motorima. Pomoću prilagođenih metoda i strategija poučavanja njegove učiteljice nastalih temeljem upoznavanja učenika, usvojio je dovoljno nastavnog sadržaja za nastavak školovanja u predmetnoj nastavi.

On više ne sjedi pokraj pomoćnice u nastavi, već pokraj svojih prijatelja koji su uvijek tu da mu pomognu ako je potrebno i među kojima je motiviran za rad. Sve manje bezrazložno hoda po razredu, ali vrata učionice i dalje moraju biti zatvorena jer se vani nalazi drugačiji svijet od njegovog sigurnog razreda koji tek mora naučiti kako se prilagoditi učeniku s poremećajem iz spektra autizma.

6. 4. 3. Uloga pomoćnice u nastavi

Pomoćnici u nastavi ovaj učenik nije prvi učenik s teškoćama s kojim je radila, ali je prvi učenik s poremećajem iz spektra autizma. Za rad s njim uvelike joj je pomoglo njeno obrazovanje diplomirane učiteljice, ali najviše je učila upravo u praktičnom radu s učenikom, osluškajući njegove potrebe i prilagođavajući se njemu. Najveći problem na početku bilo je stjecanje povjerenja učenika i njegovo prilagođavanje na školu, tj. na nove rutine koje mora steći. Učenik sudjeluje na strukturiranim i predvidivim satovima vrlo uspješno, dok nepredvidive situacije izbjegava i u njima ne sudjeluje. Frontalna nastava za njega ne funkcionira jer mu vrlo brzo popusti koncentracija i postane mu dosadno.

Pomoćnica u nastavi najviše je radila na prilagođavanju učenikova ponašanja. Na početku nije mogao mirno sjediti, znao je i leći na pod, pa čak i vikati. S vremenom se počeo navikavati na to kako je prihvatljivo ponašati se u školi. Bilo je potrebno izgraditi njegovu socijalnu interakciju s drugim osobama.

Njegova pomoćnica u nastavi danas više ne sjedi uz njega, ali je tu. Pomaže mu kada je god to potrebno i svoje metode prilagođava njemu. Koristi metode nagrađivanja za svako uspješno svladano gradivo i za svaki uspješan tjedan. Njeno pomaganje se svodi na usmjeravanje pažnje učenika i poticanje u rješavanju zadataka i problema. Pomaže mu u pisanju i smišlja nove načine kako učenik može sudjelovati u nastavi, a da ne podrazumijevaju pisanje. Npr. ako učenik mora napisati sastavak, usmeno će sastavak zajedno složiti, ona će ga napisati, a on prepisati.

Najveći problem nastaje u trenutku kada se učenik razboli i ne može redovito sudjelovati u nastavi. Učenik tada zaostaje za gradivom, ali uz podršku asistentice uspije svladati sve prepreke i nadoknaditi gradivo.

Pomoćnici u nastavi najveću podršku pruža edukacija rehabilitatorica koja ju savjetuje i s kojom dijeli sve svoje zamisli o novim strategijama u radu s njim. S roditeljima je izgradila čvrst i povjerljiv odnos koji je temelj njenog rada. Razvili su metodu u kojoj ona sve informacije zapisuje u mali dnevnik koji učenik svakodnevno roditeljima donosi kući.

S učenikom je razvila odnos pun povjerenja i prijateljstva. Od prvog dana mu pruža podršku u školi. Od prvog ga dana uči koje je ponašanje prihvatljivo, koje nije, pomaže mu da stekne prijatelje među razrednim kolegama i da razvije svoj maksimalni potencijal. Međutim, postavlja se pitanje što će se dogoditi kada ona više ne bude uz njega. Što ako ona promijeni posao, s obzirom na to da ističe da nije zadovoljna plaćom u odnosu na svoju razinu edukacije? Tada će se za učenika dogoditi nova promjena s kojom se on možda neće moći tako lako nositi.

6. 4. 4. Uloga roditelja i obitelji

Iako se uloga roditelja nalazi na posljednjem mjestu u ovom radu, ona svakako nije posljednja, već možda prva i najveća.

Ovi su roditelji tijekom cijelog svoga života doživjeli različite uspjehe, ali i neuspjehe. Kako njima tako i mnogim ljudima na ovim područjima koja su poznata po ratnim zbivanjima u prošlosti, siromaštvu i nezaposlenosti, zaista nije bilo lako boriti se kroz život. Međutim, možda ih je upravo ta životna situacija ojačala da svom djetetu s poremećajem iz spektra autizma stvore poticajne uvjete roditeljskog doma, punog topline i razumijevanja.

Dječak s poremećajem iz spektra autizma bio je drugo dijete i drugo dijete s teškoćama u obitelji. Dolaskom dječaka na svijet, sve je izgledalo potpuno u redu, no poteškoće su se počele pojavljivati nakon prve godine njegovog života. Roditelji tada nisu znali ništa o poteškoćama iz spektra autizma. Pamte te dane po odlascima kod različitih liječnika i specijalista koji su utvrđivali dječakove teškoće i s tim su se jako teško nosili jer nisu znali o čemu se radi i što ih čeka. Jedino što su u tim trenucima znali je da je tog dječaka potrebno jako puno voljeti i pružiti mu svu pažnju koju mu mogu pružiti. Roditelji ističu kao su se od ranih dana dječakovog života fokusirali na njegov razvoj. Dječaka su vodili na sve tretmane za koje su pomislili da bi mogli biti korisni za dijete, pratili upute doktora, educirali se o njegovim teškoćama i nikada nisu odustajali.

Dječak je počeo verbalno komunicirati tek nakon svoje 5. godine i tada se pojavila nova nada za roditelje. Otac je radio kako bi uzdržavao obitelj, dok je majka najveći

dio svoga vremena posvetila radu s dječakom, učeći ga socijalnim interakcijama, pisanju, čitanju i slično. Nije bilo lako odgajati i uzdržavati dva dječaka s teškoćama, bio je to jako velik izazov za ove roditelje. Roditelji ističu kako nije bilo lako odgajati dječaka s poremećajem iz spektra autizma u maloj okolini u kojoj žive s obzirom na netolerantnost i osuđivanje drugih ljudi zbog ponekad neprihvaćenog ponašanja njihovog djeteta. Iako im nije bilo lako primati sve osude i poglede ljudi, nikada nisu odustali i dali tome značaj.

Uložili su sve, stvorili su dom pun smijeha, ljubavi i topline za oba dječaka i dječak s poremećajem iz spektra autizma dobio je svu potrebnu podršku i pažnju koja mu je bila potrebna za njegov razvoj. Roditelji su ga postupno upoznavali, osluškiivali njegove potrebe, učili o njemu i učili od njega i na kraju ih je on učinio boljim ljudima.

Njegov je brat oduvijek bio zaštitnički nastrojen prema njemu i njihov odnos uvijek je bio poseban. Uvijek bi branio svoga brata od vanjskog svijeta koji nema razumijevanja za njega i bio mu je velik oslonac. Sve do ulaska u adolescentsko razdoblje, kada mu postaje sve teže biti potpora i podrška zbog utjecaja nekih novih društvenih izazova. Međutim, roditelji vjeruju kako je to normalno i kako će se i to s vremenom ustabiliti.

Roditelji su prilikom upisa dječaka u školu ustrajali i nisu odustajali od ideje da učenik pohađa redoviti razred. Polaskom dječaka u školu, roditelji su dobili veliku podršku ravnateljice, edukacijske rehabilitatorice, učiteljice te učenikove pomoćnice u nastavi, bez kojih dječakova inkluzija ne bi bila moguća. Svi su imali veliku motivaciju stvoriti inkluzivnu školu za učenika s poremećajem iz spektra autizma i u tome su uspjeli s obzirom na to da učenik uspješno pohađa 3. razred redovne osnovne škole.

U roditeljskom domu žive još dva, nimalo manje vrijedna člana obitelji, mačak i pas. Dječak je jako povezan sa životinjama i one imaju velik terapijski učinak na dječaka. Životinje ga razumiju i dopuštaju mu da bude točno ono što on jest, bez prilagodbe na društvene zahtjeve. Upravo zbog toga dječak uživa u njihovom društvu i jako puno vremena provodi igrajući se s njima.

7. Zaključak

Nositi se s autizmom nije nimalo lako u ovom svijetu. Bilo je potrebno nekoliko tisuća godina kako bi ljudska civilizacija počela prihvaćati različitu djecu i različite osobe i, kao što možemo zaključiti iz ovog rada, proces prihvaćanja još je uvijek na samom početku i bit će potrebno još jako puno vremena, novih ljudi i novih promjena kako bi ovaj svijet bio prilagođen za svakoga.

Iz svega napisanog možemo zaključiti kako je odgojno-obrazovna inkluzija učenika s poremećajem iz spektra autizma zaista moguća. Prvi put u povijesti dolazimo do procesa u kojem okolina mijenja sebe kako bi prihvatila drugačijeg člana, tj. procesa inkluzije. Razvijene su različite metode, strategije i postupci u radu s djecom s poremećajem iz spektra autizma, a njihova je zajednička karakteristika naglašena usmjerenost na učenje komunikacijskih i socijalnih vještina (Frey Škrinjar i sur., 2015) koje omogućuju toj djeci funkcioniranje u ovom svijetu. U odgojno-obrazovnoj inkluziji i stvaranju inkluzivne škole jednako značajnu ulogu ima svaki sudionik, od ravnatelja, stručnog suradnika, učitelja, pomoćnika u nastavi do roditelja. Svatko od njih mora ozbiljno i odgovorno shvatiti svoju ulogu, a to se postiže edukacijom, senzibilizacijom i pomicanjem dosad postavljenih granica. Svaka karika tog odgojno-obrazovnog lanca mora funkcionirati kako bi se mogli stvoriti uvjeti škole koja otvara mjesto svakom učeniku, bez obzira na njegovu teškoću, izazove s kojima se nosi i različitost.

Djeca koja imaju poremećaj iz spektra autizma sve su samo ne obična. Ona nemaju zacrtane društvene granice koje poznajemo, funkcioniraju na neki svoj, poseban način i od njih i mi možemo jako puno naučiti. Naučiti da je u redu biti nešto potpuno drugačije u ovom svijetu, da se i bez riječi može komunicirati i da bi ovaj svijet bio samo jedno dosadno mjesto bez različitih ljudi koji ga mijenjaju i uljepšavaju.

LITERATURA

1. Biel, L., Peske, N. (2007). *Senzorna integracija iz dana u dan; Obiteljski priručnik za pomoć djeci s teškoćama senzorne integracije*, Zagreb: Ostvarenje
2. Biondić, I., (1993). *Integrativna pedagogija: Odgoj djece s posebnim potrebama*, Zagreb: Školske novine
3. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Školska knjiga
4. Frey Škrinjarić, J., Bohaček, A., Vragović, R., Blažević, S. (2015), Intervencije kod poremećaja iz autističnog spektra, *Autizam*, 1(35), 10-15
5. Greenspan, S. I., Wieder, S. (2004). *Dijete s posebnim potrebama: poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*, Lekenik: Ostvarenje
6. Greenspan, S. I., Wieder, S., Simons, R., Posokhova, I. (2003). *Dijete s posebnim potrebama: 3. izdanje*, Lekenik: Ostvarenje
7. Horvatić, M., (2007): *Socijalne priče i autizam*, diplomski rad
8. Hrvatić, N., Petričević, M. (2012). Prikaz magistarskog rada obranjenog na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. *Autizam*, 1(32), 47-51
9. Igrić Lj. i suradnici (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja: škola po mjeri svakog djeteta je moguća*, Zagreb: Školska knjiga
10. Išpanović, Radojković V. (2007). *Razvojno-ekološki pristup proceni potreba dece ometene u razvoju iz perspektive prava deteta, Nove tenencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji*, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu
11. Jakobović, M. (2013). Socijalne priče u radu s učenicima s poremećajima iz autističnog spektra, *Autizam*, 1(33), 50-54
12. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzinog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 39-47
13. Klopotan, Ž. (2012). Evaluacija učinaka rada mobilnog stručnog tima za učenika s poremećajima iz autističnog spektra i intelektualnim teškoćama u redovnim školama. *Autizam*, 1(32), 32-38
14. Krampač-Grljušić, A. (2017). *Učenici s teškoćama u redovitiom školskom sustavu: priručnik za učitelje razredne nastave*, Zagreb: Školska knjiga
15. Kudek Mirošević, J., Granić, M. (2014). *Uloga edukacijskog rehabilitatora-*

stručnog suradnika u inkluzivnoj školi, Zagreb: Alfa

16. Kudek Mirošević, Jasna (2007), Inclusive education in Croatia; Regional Workshop Europe on Inclusive Education, UNESCO, Romania. 14-16
17. Morling E., O'Connell, C. (2018). *Autizam: podrška djeci i učenicima s poremećajem iz spektra autizma*, Zagreb: Educa
18. Nikolić, S. (2000). *Autistično dijete: Kako razumjeti dječji autizam*, Zagreb: Prosvjeta
19. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, Narodne novine, (NN 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 86/2012, 126/2012, 94/2013 i 152/2014)
20. Selaković, T. (2016). Terapijski pas ili pas terapeut, *Autizam* 1(36) 56-57
21. Škrinjar, J. (2001). *Autizam: osnovne značajke i specifičnosti potrebne podrške*, Zagreb: Dijete i društvo
22. Thompson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*, Zagreb: Educa
23. Vislie, V. (2003). From Integration to Inclusion: focusing global trends and changes in the Western European Societies. *European Journal of special needs education*, 18(1), 17-35
24. Yin, R. K. (2007). *Studija slučaja – dizajn i metode*, Zagreb: Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu

Mrežne stranice:

1. Autism speaks (<https://www.autismspeaks.org/floortime-0>) (posjećeno 14. 6. 2019.)

National Autism Resources (<https://www.nationalautismresources.com/the-picture-exchange-communication-system-pecs/>) (posjećeno 11. 6. 2019.)

Izjava o samostalnoj izradi rada

IZJAVA

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

Studentica: Ivana Šalić