

Samoprocjena kompetencija odgajatelja za rad s djecom s poremećajima spektra autizma

Sanković, Žana

Undergraduate thesis / Završni rad

2020

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:147:700286>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-12**

Repository / Repozitorij:

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



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

**ŽANA SANKOVIĆ
ZAVRŠNI RAD**

**SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA
ODGAJATELJA ZA RAD S DJECOM S
POREMEĆAJIMA SPEKTRA AUTIZMA**

Čakovec, rujan 2020.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
(Čakovec)**

ZAVRŠNI RAD

Ime i prezime pristupnika: Žana Sanković

TEMA ZAVRŠNOG RADA: Samoprocjena kompetencija odgajatelja za rad s djecom s poremećajima spektra autizma

MENTOR: izv.prof.dr.sc. Jasna Kudek Mirošević

SUMENTOR: dr.sc. Zlatko Bukvić

Čakovec, rujan 2020.

SADRŽAJ

SAŽETAK	4
SUMMARY	5
1. UVOD.....	6
1.1. ORGANIZACIJA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA ..	8
1.2. PROFESIONALNE KOMPETENCIJE ODGAJATELJA	11
1.3. ETIOLOŠKI I DIJAGNOSTIČKI ČIMBENICI POREMEĆAJA IZ SPEKTRA AUTIZMA	14
1.4. OBILJEŽJA I SPECIFIČNOSTI FUNKCIONIRANJA DJECE S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA.....	17
2. SVRHA I CILJ ISTRAŽIVANJA	20
3. METODE.....	20
3.1. OPIS INSTRUMENTA	20
3.2. OPIS UZORKA.....	20
4. REZULTATI I RASPRAVA	21
5. ZAKLJUČAK	38
LITERATURA	40

SAŽETAK

Poremećaji iz spektra autizma su pervazivni razvojni poremećaji, koji se javljaju u ranom djetinjstvu i traju cijeli život. Obuhvaćaju gotovo sve psihičke funkcije osobe i odražavaju se u svim sferama života. Kod djece s poremećajima iz spektra autizma iznimno je izraženo zaostajanje u socijalnom razvoju. Djecu s poremećajima iz spektra autizma, najčešće se doživljava kao djecu koja su „u svom svijetu“ te se često doimaju „isključenim“ jer se dugo zadržavaju u stereotipnim i ponavljajućim aktivnostima. Isto tako, izbjegavaju fizički kontakt i kontakt očima s drugim osobama, pokazuju otpor i prema najmanjim promjenama u njihovoj okolini, ustraju na poštivanju rutina te su često senzorno preosjetljivi ili pak neosjetljivi.

S obzirom na sve veći broj djece kojima se dijagnosticiraju poremećaji iz spektra autizma, važno je da princip inkluzije u redovnom programu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postane pravilo, a ne iznimka. Kako bi se navedeno ostvarilo, prije svega je važno postaviti temelj kvalitetne odgojno-obrazovne prakse, tako da se omogući edukacija, a samim time i unaprijede kompetencije odgajatelja, ali i vrtičkog kolektiva u cjelini. Osim što svaki odgajatelj mora posjedovati kompetencije i znanja za rad s djecom tipičnog razvoja, također za njima ne smiju zaostajati i kompetencije za rad s djecom s nekom od teškoća u razvoju.

U svrhu ovog rada provedeno je istraživanje putem kojeg su odgajatelji napravili samoprocjenu svojih kompetencija za rad s djecom s teškoćama iz spektra autizma. Središnji cilj istraživanja je analiza samoprocjene kompetencija odgajatelja za profesionalni rad s djecom koja manifestiraju teškoće okarakterizirane poremećajima iz spektra autizma. Analiza dobivenih rezultata ukazala je na činjenicu da se ispitani odgajatelji ne osjećaju kompetentno za rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma. Dakle, neophodno je da dođe do promjene u sustavu ranog odgoja i obrazovanja, kako bi se osigurali čvršći temelji za uključivanje djece s poremećajima iz spektra autizma u redovni program ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: samoprocjena kompetencija, odgajatelji, poremećaji iz spektra autizma, inkluzija

SUMMARY

Autism spectrum disorders are pervasive developmental disorders that occur in early childhood, and lasts lifetime. They cover almost all mental functions of a person and are reflected in almost all spheres of life. The lag in their social development is extremely expressed. Children with autism spectrum disorder are most often perceived as children who live "in their own world" and they often seem "disconnected" because they can stay in stereotypical and repetitive activities for a long time. They also avoid any physical or eye contact with other people, they show resistance to the slightest changes in their environment, they insist on respecting their routines and they are often sensory hypersensitive or insensitive.

Considering the growing number of children who are diagnosed with autism spectrum disorders, it is important that the inclusion of the children in the regular program of preschool education becomes the rule, not the exception. In order to achieve that, the most important is to lay good foundation for good quality in educational practice, in a way that enables education, and thus improves the competencies of educators, but also the kindergarten staff as a whole. Every educator must have the competencies and knowledge to work with a child who is of typical development, but he also must possess the knowledge and competencies to work with children with any of the developmental difficulties, such as autism spectrum disorders.

For the purpose of this paper, research was conducted to examine the educators self-assessment of their competencies for working with children with autism spectrum disorders. The main goal of this research is to analyze the self-assessment of early educators' competencies for professional work with children that manifest difficulties characterized by disorders from the autism spectrum. The analysis show the fact that the surveyed educators do not feel competent to work with children with autism spectrum disorders. Therefore, it is necessary to make some changes in the system of preschool education, in order to provide better conditions for the inclusion of children with autism spectrum disorders.

Key words: self-assessment, educators, autism spectrum disorders, inclusion

1. UVOD

Svako dijete ima pravo na obrazovanje, uključenost i sudjelovanje u svojem okruženju, bez obzira na dob, spol, nacionalnost te psiho-fizičko stanje. Dječja prava, određena *Konvencijom o pravima djeteta*, govore da svakom djetetu treba osigurati mogućnost da ono u svom cjelokupnom razvoju dosegne najviši mogući stupanj.

Za djecu s teškoćama u razvoju navedeno se pravo ostvaruje u procesu inkluzije. Temelj kvalitetne inkluzije djece s teškoćama u razvoju u redovni program ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predstavljaju, prije svega, adekvatne kompetencije odgajatelja i stručnih suradnika, mogućnost individualnog pristupa te spremnost na suradnju i prilagodbu, a sve u svrhu ostvarivanja inkluzivnog okruženja odgojno-obrazovne ustanove u cjelini.

U posljednjih nekoliko godina javlja se značajan porast broja djece kojima je dijagnosticiran poremećaj iz spektra autizma. Poremećaji iz spektra autizma smatraju se pervazivnim razvojnim poremećajima, koji su u desetoj reviziji Međunarodne klasifikacije psihičkih poremećaja (MKB-10), koju je izdala Svjetska zdravstvena organizacija, definirani na sljedeći način: „Skupina poremećaja koje obilježavaju kvalitativne nenormalnosti uzajamne interakcije i obrazaca komunikacije kao i ograničen, stereotipan, ponavljajući repertoar interesa i aktivnosti“ (Remschmidt, 2009, str. 14). Kod same prevalencije poremećaja uočen je značajan porast u broju osoba s dijagnozom poremećaja iz spektra autizma kako u svijetu tako i u Hrvatskoj (Sekušak-Galešev, Frey Škrinjar i Masnjak, 2015). Nadalje, navedeni autori također ističu da je u Hrvatskoj posljednjih godina došlo do višestrukog povećanja broja osoba s poremećajem iz spektra autizma koji su upisani u Hrvatski registar osoba s invaliditetom, a izraženo u postocima, godišnje povećanje broja registriranih je između 10% i 17%, u čemu Hrvatska slijedi ostatak svijeta. Stoga možemo reći da je, s obzirom na njegovu pojavnost, autizam rastući problem.

Sukladno povećanju broja djece s teškoćama iz spektra autizma, razumno je očekivati u narednim godinama i njihov sve veći broj u odgojno-obrazovnim ustanovama. S druge strane, isto je tako za očekivati da će sve više odgajatelja morati posjedovati kompetencije za rad s djecom s teškoćama.

Poznavanje zajedničkih obilježja poremećaja iz spektra autizma važno je zbog razumijevanja ponašanja i mogućnosti učenja djece, ali je jednako važno prepoznati sposobnosti, mogućnosti, interese i druge jake strane djece, a koje svakog pojedinca s ovim poremećajem čine jedinstvenim (Bouillet, 2010).

Iako odgajatelj nije taj koji bi trebao davati bilo kakvu dijagnozu, njegove kompetencije mogu, osim za rad, biti ključne u uočavanju i prepoznavanju nekih ponašanja i manifestacija koja su karakteristična za djecu s poremećajem iz spektra autizma, a samim time upravo odgajatelj postaje prvi u nizu pravovremene detekcije i rane intervencije, koja je od presudne važnosti. Nadalje, istraživanja (Robins i sur., 2001; Bradshaw i sur., 2015; Dawson i sur., 2012; Losardo i sur., 2016) jasno ukazuju da što se ranije autizam otkrije i što se ranije dijete i obitelj uključe u programe rane intervencije, to je moguće u većoj mjeri ublažiti teškoće povezane s poremećajem.

Bouillet (2011) navodi da su odgajatelji koji se osjećaju kompetentnima za inkluzivne procese prava rijetkost, te da djeca s teškoćama u odgojno-obrazovnim ustanovama rijetko primaju primjerene odgojno-obrazovne poticaje. Ono što svakako utječe na kompetencije koji neki odgajatelj posjeduje jesu: stupanj obrazovanja, radno iskustvo, radni staž, redovito stručno usavršavanje te spremnost na cjeloživotno učenje. U svrhu ovog rada provedeno je kratko istraživanje u kojem se putem ankete koju su ispunjavali odgajatelji ispitivala njihova samoprocjena kompetencija za rad s djecom s teškoćama iz spektra autizma.

1.1. ORGANIZACIJA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Djelatnost ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj uređena je *Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju* (NN, br. 10/1997, 107/2007, 94/2013) i pripadajućim podzakonskim aktima.

Prema članku 1. *Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju*, predškolski odgoj obuhvaća programe odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi. Prema članku 3. navedenog zakona, predškolski odgoj ostvaruje se u skladu s razvojnim osobinama i potrebama djece te socijalnim, kulturnim, vjerskim i drugim potrebama obitelji.

Odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi u dječjem vrtiću ostvaruje se na temelju *Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (NN, br. 05/2015) i kurikulum za dječjeg vrtića.

„Rani i predškolski odgoj i obrazovanje te skrb o djeci, dio su sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske, namijenjenoga djeci u dobi od navršenih šest mjeseci do polaska u osnovnu školu. Godina prije polaska u školu je obvezna godina predškolskog odgoja i obrazovanja za svu djecu u Republici Hrvatskoj. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje sadrži polazišta, vrijednosti, načela i ciljeve, generirane iz višegodišnjih iskustava razvoja odgojno-obrazovne prakse i kurikulum vrtića u Republici Hrvatskoj i dosega hrvatskih i međunarodnih znanstvenika u području teorije ranog i predškolskog odgoja. Ta polazišta, vrijednosti, načela i ciljevi predstavljaju okosnicu oblikovanja odgojno-obrazovnog procesa i kurikulum svakog vrtića, kao i sustava ranog i predškolskog odgoja u cjelini.“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014)

Jedno od polazišta Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2014) su sljedeći dokumenti:

- *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi (1991.)*
- *Konvencija o pravima djeteta (2001.)*
- *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011.)*
- *Smjernice za strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije Republike Hrvatske (2012.)*

- *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012.)*
- *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014.).*

Osim gore navedenog, polazišta također čine i primjeri kvalitetne odgojno-obrazovne prakse te znanstvene studije iz raznih područja.

Načela Nacionalnoga kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, 2014) su fleksibilnost odgojno-obrazovnoga procesa u vrtiću, partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom, osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju, otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse.

Nadalje, kao temeljne vrijednost Nacionalnog kurikulumu (MZOS, 2014) ističu se znanje, humanizam i tolerancija, identitet, odgovornost, autonomija i kreativnost. Sukladno tome, glavni ciljevi Nacionalnog kurikulumu (MZOS, 2014) su osiguravanje dobrobiti za dijete, cjeloviti razvoj, odgoj i učenje te razvoj kompetencija.

„Svrha ranoga odgoja jest osiguravanje optimalnih uvjeta za uspješan odgoj i cjelovit razvoj svakog djeteta te unapređivanje onih djetetovih osobina i umijeća koja se počinju formirati u najranijoj dobi, a nužna su svakom pojedincu i u kasnijem životu kako bi uspješno zadovoljavao svoje potrebe i uživao svoja prava te se odgovorno ponašao prema pravima i potrebama drugih osoba u zajednici.“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012, str. 16)

Navedene osobine su kreativnost, inicijativnost, samostalnost, samopouzdanje, snalažljivost u nepredvidivim situacijama, sposobnost rješavanja problema, sposobnost građenja i održavanja kvalitetnih odnosa i suradnja s drugima, umijeće kvalitetnog komuniciranja, osvješćivanje vlastite odgovornosti za ponašanje i sl. (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

U Državnom pedagoškom standardu (2008), koji je određen Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN, br. 10/1997, 107/2007, 94/2013), jedan od odjeljaka čini „Predškolski odgoj i naobrazba djece s teškoćama“. U navedenom se ističe da se djeca s teškoćama uključuju u redoviti ili program javnih potreba predškolskog odgoja i naobrazbe.

Djecom s teškoćama u smislu navedenog Standarda smatraju se: djeca s oštećenjem vida, djeca s oštećenjem sluha, djeca s poremećajima govorno-glasovne komunikacije, djeca s promjenama u osobnosti uvjetovanim organskim čimbenicima ili psihozom, djeca s poremećajima u ponašanju, djeca s motoričkim oštećenjima, djeca sniženih intelektualnih sposobnosti, djeca s autizmom, djeca s višestrukim teškoćama, djeca sa zdravstvenim teškoćama i neurološkim oštećenjima.

Članak 7. stavak 1. navedenog Standarda definira da se u odgojno-obrazovne skupine s posebnim programom u dječjem vrtiću uključuju djeca s teškoćama kojima se vrsta i stupanj teškoće utvrđuje prema propisima iz područja socijalne skrbi. Isto tako, djeca iz stavka 1. navedenog članka sukladno svojim sposobnostima, potrebama i interesima imaju pravo i na uključivanje u redovite, posebne te alternativne programe s ostalom djecom. Prosudbu o uključivanju djece iz stavka 1. navedenog članka donosi tim stručnjaka dječjeg vrtića, koji ujedno donosi i program uključivanja za svako dijete koji je prilagođen njegovim sposobnostima, potrebama i interesima.

Prema članku 23. Državnog pedagoškog standarda broj djece s teškoćama u odgojno-obrazovnim skupinama posebnog programa u dječjim vrtićima i posebnim ustanovama utvrđuje se ovisno o dobi djece i vrsti teškoće. Sukladno tome, za djecu s autizmom, djecu različite dobi i djecu s različitom vrstom teškoće u odgojno-obrazovnu skupinu djece u dobi:

- od 1. do 2. godine može se uključiti najviše 2 djeteta,
- od 2. do 5. godina može se uključiti najviše 3 djeteta,
- od 3. do 7. godina može se uključiti najviše 3 djeteta,
- od 6. do 7. godina može se uključiti najviše 4 djeteta.

1.2. PROFESIONALNE KOMPETENCIJE ODGAJATELJA

Profesija odgajatelja osim inicijalnog obrazovanja, zahtjeva posvećenost i redovito stručno usavršavanje te kontinuitet u cjeloživotnom učenju. Brojna provedena istraživanja (Saracho i Spodek, 2007) pokazuju međuovisnost stečenih znanja odnosno profesionalnih kompetencija odgajatelja i razine kvalitete njihovog rada u odgojno-obrazovnom procesu.

„Odgajatelj je stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. On pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Radi na zadovoljenju svakidašnjih potreba djece i njihovih razvojnih zadaća te potiče razvoj svakoga djeteta prema njegovim sposobnostima. Vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnog procesa. Suraduje s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u dječjem vrtiću kao i s ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece predškolske dobi u lokalnoj zajednici. Odgovoran je za provedbu programa rada s djecom kao i za opremu i didaktička sredstva kojima se koristi u radu.“ (Članak 26. Državnog pedagoškog standarda Republike Hrvatske, 2008)

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, 2014) navodi ključne kompetencije koje bi svaki odgojitelj trebao posjedovati, a to su: komunikacija na materinskome jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje.

Kompetentni odgajatelji 21. stoljeća moraju provoditi kvalitetnu pedagošku praksu kroz sljedećih sedam područja: 1. interakcije, 2. obitelj i zajednica, 3. inkluzija, različitost i demokratske vrijednosti, 4. procjenjivanje i planiranje, 5. strategije poučavanja, 6. okruženje za učenje, 7. profesionalni razvoj (Teorija u praksi, 2011).

Sukladno navedenom, a govoreći o odgojitelju kao profesionalcu, njegove kompetencije za rad s djecom s teškoćama u razvoju, ne bi nikako smjele zaostajati za onim kompetencijama koje su mu potrebne za rad s ostalom djecom redovnog razvoja.

Bouillet (2010) ističe ključne kompetencije koje bi odgojitelji trebali imati za kvalitetnu inkluzije, a to su:

- razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece,
- razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece,
- poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojno-obrazovne skupine,
- komunikacijske vještine (u odnosu s djecom, roditeljima, stručnjacima i kolegama)
- poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja, a pritom uključujući individualne instrukcije i iskustveno učenje,
- poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece
- sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba
- poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu,
- poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala, a pritom uključujući informatičku tehnologiju,
- poznavanje savjetodavnih tehnika rada,
- praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama
- spremnost odgojitelja na timski rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi, suradnju s timom i roditeljima, članovima lokalne zajednice i spremnost odgojitelja na cjeloživotno obrazovanje.

„Smisao prakticiranja spomenutih kompetencija je sadržan u osiguravanju uvjeta u kojima će sva djeca imati priliku da tijekom svakodnevnih aktivnosti u predškolskoj ustanovi (igra, dnevne rutinske aktivnosti, interakcija s vršnjacima) razvijaju i prakticiraju vlastite funkcionalne sposobnosti. Kada su u pitanju djeca s teškoćama, kompetencije odgajatelja moraju biti podržane odgovarajućom prilagodbom didaktičkih materijala i ukupnog okruženja, ali i uzajamnim partnerstvom stručnjaka i članova obitelji djeteta s teškoćama.“ (Bouillet, 2011, str. 325)

„Istraživanjima je utvrđeno kako niska primanja, loši radni uvjeti, radna opterećenja, nedostatak vremena za ispunjavanje višestrukih profesionalnih zadataka i ciljeva, zahtjevne administrativne obveze te loš društveni status odgajateljske

profesije, vode ubrzanom profesionalnom sagorijevanju odgajatelja, čestim mijenjanju radnih mjesta i ukupnom nezadovoljstvu stručnjaka angažiranih u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, što se nepovoljno odražava na kvalitetu programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja“ (Bouillet, 2011, str. 324)

„Tu kvalitetu uvelike određuju i profesionalne kompetencije odgojitelja i drugih stručnih djelatnika ustanove, način na koji ih primjenjuju u svojem radu, način na koji surađuju s drugim djelatnicima i pridonose stvaranju suradničkog ozračja u njoj. Ta se kvaliteta posebno ogleda u njihovoj spremnosti na stalno unapređenje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa u ustanovi. Ostvarivanju njihove profesionalne uloge i kvaliteti njihova rada pridonose i aktivnosti predstavljanja, afirmacije i povezivanja ustanove za rani odgoj sa školom i širom društvenom zajednicom. Profesionalni razvoj odgojitelja treba rezultirati ne samo pomacima u znanju, nego i promjenama u njegovim uvjerenjima i djelovanju. Zato su primjereniji oni oblici profesionalnog usavršavanja koji imaju ne samo informacijski, nego i transformacijski potencija, tj. oni koji imaju istraživačko obilježje i omogućuju propitivanje uvjerenja, iskustava i svakodnevne prakse odgojitelja. Naime, uvjerenja filtriraju znanje i upravljaju ponašanjem odgojitelja, pa se unapređenje prakse neće dogoditi ako nije povezano s propitivanjem i mijenjanjem tih uvjerenja i cjelokupne odgojne filozofije odgojitelja.“(Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012, str. 69)

Različite teškoće kod djece značajno utječu, a često i ometaju ili narušavaju obiteljske odnose i ukupno funkcioniranje. Kao što poremećaj, bolest ili ozljeda remete fiziološku ravnotežu pogođene osobe, jednako tako one same i njihove posljedice remete uravnoteženo stanje obitelji (Vash i Crewe, 2010). Nadalje, isti autori ističu da u navedenim situacijama cijela obitelj započinje borbu za prilagodbu i ponovno uspostavljanje ravnoteže. Stoga je vrlo važno da odgajatelji u takvim situacijama s roditeljima takve djece ostvaruju iznimno podržavajući i topao odnos, a u čemu će im uvelike doprinijeti profesionalne kompetencije koje će posjedovati.

1.3. ETIOLOŠKI I DIJAGNOSTIČKI ČIMBENICI POREMEĆAJA IZ SPEKTRA AUTIZMA

Autizam dolazi od grčke riječi *authos*, što u prijevodu znači *sam*, a taj termin prvi puta uvodi švicarski psihijatar Eugen Bleuer (Bujas-Petković, 1995).

Termin poremećaji iz autističnog spektra obuhvaća pervazivne razvojne poremećaje, koji se javljaju u ranom djetinjstvu, u prve tri godine života, zahvaća gotovo sve psihičke funkcije i traje cijeli život (Bujas-Petković i Frey-Škrinjar, 2010).

Remschmidt (2009) piše da su Asperger i Kanner, prvi autori koji su opisali autistične poremećaje, pretpostavili da te poremećaje treba smatrati urođenima, odnosno nastalima u najranijoj dječjoj dobi.

Morling i O'Connell (2018) tvrde da postoje tri ključna područja teškoća povezanih s poremećajem iz spektra autizma, a to su: socijalna komunikacija, socijalna interakcija i socijalna imaginacija. Morling i O'Connell (2018) ističu da djeca s poremećajem iz autističnog spektra mogu također imati i senzorne poteškoće koje dovode do hiperosjetljivosti na senzorne podražaje (primjerice, na buku, svjetlo, teksture) ili hipoosjetljivost na senzorne podražaje (primjerice, na bol, glad). Nadalje, senzorne poteškoće kod osoba također dovode do iznimno lake ometenosti te fluktuacije u njihovoj osjetljivosti.

Remschmidt (2009) objašnjava da se dijagnoza autističnog poremećaja postavlja na osnovi anamneze i promatranja djeteta u različitim situacijama, a pritom se kao osnova uzimaju dijagnostički kriteriji klasifikacijskih sustava psihičkih poremećaja MKB-10 (WHO, 1992) i DSM-IV (APA, 1994). S druge strane, u obzir se uzimaju i standardizirani intervjui s roditeljima, kao i skale za procjenu ponašanja koje omogućuju točnije zahvaćanje pojedinih osobitosti i njihovu kvantifikaciju, navodi autor.

Klinička slika osobe koja ima poremećaj iz autističnog spektra mijenja se s dobi, stoga dobne promjene dodatno mogu otežati specifičnost dijagnostičkih kriterija za navedeni poremećaj. Često se u dijagnostici nameću dvojbe zbog raznolikosti potencijalne etiologije i širokog spektra različitih simptoma, što zahtjeva permanentno uvođenje i usavršavanje što sofisticiranijih dijagnostičkih instrumenata, metoda i kriterija (Bujas Petković i Frey Škrinjar, 2010). Sukladno rezultatima istraživanja i novim saznanjima, dijagnostički kriteriji se mijenjaju.

MKB-10 dijagnostički kriteriji poremećaja iz spektra autizma (Remschmidt, 2009).

1. Kvalitativno oštećenje uzajamnih socijalnih međuodnosa (npr. neprimjerena prosudba emocionalnih i socijalnih signala; ograničena uporaba socijalnih signala)
2. Kvalitativno oštećenje komuniciranja (npr. izostanak socijalne uporabe govornog jezika; nedostatni emocionalni odgovor na verbalne ili neverbalne signale drugih ljudi, promjene u melodiji govora)
3. Ograničeni interesi i stereotipski obrasci ponašanja (npr. krutost i rutina svakodnevnih aktivnosti; otpor prema promjenama)
4. Nespecifični problemi kao što su strahovi, fobije, poremećaji spavanja i hranjenja, ispadi bijesa, agresije i samoozljeđivanja.
5. Simptomi se manifestiraju prije 3. godine života

DSM-V (2014) dijagnostički kriteriji poremećaja iz spektra autizma (Bouillet, 2019).

1. Socijalna komunikacija (npr. odstupanje u socijalno-emocionalnoj uzajamnosti, u neverbalnim komunikacijskim ponašanjima, u razvijanju, održavanju i razumijevanju međuljudskih odnosa)
2. Ponašanje (npr. stereotipni i ponavljajući motorički pokreti, korištenje objekata na repetitivan način, eholalije, nefleksibilno pridržavanje rutina, ograničeni, fiksirani interesi, hiper ili hipo osjetljivost na podražaje iz okoline)
3. Dob (pojavnost u ranom djetinjstvu, do 3. godine života, iako se mogu uočiti tek kada društvena očekivanja prijeđu granicu sposobnosti djeteta)
4. Funkcioniranje (značajne teškoće u funkcioniranju u radnom i drugim društvenim okruženjima)
5. Udružene teškoće u razvoju (autizam se utvrđuje ako je socijalna komunikacija ispod generalnog statusa osobe)

Osim što se danas teži na ranoj intervenciji, odnosno nastoji se kod djece dijagnosticirati poremećaj što ranije, isto se tako teži pronaći i uzrok nastanka samog poremećaja, kako bi etiologija postala jasnija.

Remschmidt (2009) ističe da posljednjih godina prevladavaju gledišta koja smatraju da za nastanak poremećaja iz autističnog spektra odgovorni sljedeći činitelji:

1. utjecaj nasljeđa
2. moždana oštećenja i poremećaji moždane funkcije
3. biokemijske osobitosti
4. poremećaji kognitivnih procesa i govorno-jezičnog razvoja
5. poremećaji emocionalnog razvoja
6. interakcija navedenih činitelja

Dvije su osnovne skupine teorija koje naznake traže u psihološkim ili biološkim, odnosno organskim činiteljima. Psihološke teorije smatraju da je isključivo uzrok psihogene naravi, bez utjecaja organskih činitelja. Biološke teorije s druge strane obuhvaćaju organske, genetske, neurološke, neurokemijske i perinatalne čimbenike.

„Organske teorije pretpostavljaju da je posrijedi moždani poremećaj koji uzrokuje razvojni hendikep sa specifičnim simptomima i poremećajima. Prema psihološkim teorijama, koje su dio povijesti, u djece s autizmom nema organskih uzroka poremećajima, nego su uzroci isključivo psihogeni. Kao psihogeni uzroci autizma navode se separacija od roditelja, odbacivanje i deprivacija djeteta, nedostatak majke i njezine ljubavi, specifični traumatski doživljaji u ranom djetinjstvu, obiteljski konflikti ili disharmonija“ (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).

Wakefield i sur., (1998) prema Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., (2010) navode da su mogući uzroci autizma loša reakcija na cjepivo, te da se neki od uzroka kriju u prehrani, no za to nema dokaza. Također navode da su rane studije o autizmu gotovo jednoglasno donosile pogrešne zaključke o uzrocima poremećaja te o intelektualnim sposobnostima djece s poremećajem iz spektra autizma jer uzroci mogu biti genetski i biološki, a veliku ulogu mogu imati i psihološki čimbenici.

Danas je najprihvaćenija multikauzalna teorija nastanka autističnog poremećaja. Ona objašnjava da je za nastanak poremećaja ključno prisustvo više različitih činitelja i komponenata. Postoje brojna istraživanja i hipoteze koje se bave tim pitanjem, no univerzalnog odgovora nema.

1.4. OBILJEŽJA I SPECIFIČNOSTI FUNKCIONIRANJA DJECE S POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA

Remschmidt (2009) ističe da kod autistične djece gotovo i nema normalne povezanosti s roditeljima, nema socijalnog smiješka, kontakta očima, razlikovanja roditelja i drugih osoba, gesta anticipacije. S druge strane, ističe autor, djeca često pokazuju snažnu povezanost s predmetima, a javlja se i grčevita povezanost s poznatim, odnosno otpor prema bilo kakvoj promjeni, koja se očituje u tome da djeca upadaju u stanje straha i panike kada dođe do promjene u njihovom okruženju te strogo ustrajanje na ritualima.

Uz navedeno se također javljaju i karakteristični ograničeni i repetitivni obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti kao što su stereotipija, motorički manirizmi, duge fiksacije na neke objekte, kompulzivno ponašanje, autoagresija.

Djeca s poremećajem iz spektra autizma se često negativistična, često ignoriraju ili odbijaju suradnju i kontakt sa svojom okolinom, a često se rezultat toga krije u neprimjerenost načina na koji im se pristupi (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).

Mamić i Fulgosi-Masnjak (2014) ističu da je oštećenje socijalnog razvoja karakteristično za poremećaje autističnog spektra, a među kojima su zakašnjeli i izmijenjeni razvoj jezika i govora s određenim specifičnostima, hiperaktivnost i poremećaj spavanja, problemi s izljevima bijesa, agresivno i destruktivno ponašanje te poremećaji prehrane.

Kaufman (2019) ističe da istraživanja upućuju na to da ranije navedena ponavljajuća i autostimulirajuća ponašanja djece s autizmom nisu slučajna, niti beskorisna, već da djetetu zapravo pomažu u regulaciji vlastitog autoimunog sustava u težnji za ostvarivanjem homeostaze.

Jedne od teškoća koje se javljaju kod djece s poremećajima iz spektra autizma su i jezične te komunikacijske poteškoće. Javljaju se u mnogim područjima kao što su razumijevanje jezika jer ga shvaćaju previše doslovno i konkretno, odsudnost ili smanjenje želje i potrebe za komunikacijom s drugima, izostanak i nerazumijevanje gesta, nerazumijevanje fraza, a sadržaj govora je često jednostran i može biti ponavljajući (Morling i O'Connell, 2018).

Autistični poremećaj utječe na sposobnost osobe da koristi i razumije socijalnu komunikaciju i interakciju te da osoba bude fleksibilna u svojem razmišljanju, ponašanju i upotrebi mašte (Morling i O'Connell, 2018).

S druge strane, kod djece s poremećajem iz autističnog spektra prisutna je značajno smanjena sposobnost imitacije tako da su njihove igre nemaštovite i stereotipne, uz rituale i kompulzivne fenomene, često igračke koriste na neadekvatan način, a u igri ne imitiraju životne situacije kao što to rade ostala djeca (Bujas-Petković, 1995). Stoga je iznimno važno da dijete s poremećajem iz spektra autizma bude uključeno u redovne vrtićke skupine, jer će dijete preko skupine usvojiti njezin ritam, imitirat će druge članove i tako poboljšavati vlastite sposobnosti (Bujas-Petković, 1995).

Nadalje, autori Morling i O'Connell (2018) ističu da autizam prate problemi s hipoosjetljivošću ili hiperosjetljivošću na senzorne podražaje. Dakle, uz poremećaje autističnog spektra često su usko vezane i teškoće senzorne integracije. Osim toga, poznato je da djeca unutar čitavog raspona različitih sposobnosti mogu imati ovaj doživotni poremećaj, a mnogi mogu imati još i dodatne posebne odgojno-obrazovne potrebe (Morling i O'Connell, 2018).

Melillo (2016) objašnjava da se kod djece s poremećajem autističnog spektra nerijetko javlja sindrom funkcionalne razjedinjenosti. On tvrdi da se takva djeca doimaju, ali i osjećaju drugačije jer njihov mozak drugačije funkcionira, a osobama u njihovom okruženju se čini kao da su ona „isključena“. Također ističe da su takva djeca udaljena od vlastitih tijela. Većina djece sa sindrom funkcionalne razjedinjenosti ne osjeća svoja tijela na pravi način, nemaju osjećaj sebe u prostoru. Isto tako, autor objašnjava, da se takva djeca često čine nespretnima i nekoordiniranima, imaju teškoća u planiranju i ritmu, imaju loš mišićni tonus, što utječe i na njihovo loše držanje i čudne pokrete tijekom kretanja, njihovi pokreti očiju nisu poput pokreta očiju druge djece, već izgledaju kao da zure u daljinu ili kao da im je jedno oko slabije pokretljivo.

Melillo (2016) tvrdi da su takva djeca udaljena i od vlastitih osjeta, te da ne mogu u potpunost doživjeti sve osjete koji inače uče dijete kako se odnositi prema okolini i kako utjecati na svijet oko sebe. Nadalje ističe da mnoga od ove djece mogu koristiti samo jedno osjetilo odjednom, a kada moraju istovremeno koristiti više osjetila, to ih obično preplavi. S druge strane, Melillo (2016) tvrdi da djeca koja ne

osjećaju svoje tijelo u prostoru ne mogu intuitivno shvatiti povezanost pokreta i osjećaja, ne mogu interpretirati facijalne ekspresije drugih niti po tonu glasa zaključiti kako se druga osoba osjeća ili što misli, što može dovesti do socijalnog i emocionalnog udaljavanja od drugih, a što uvelike otežava da dijete jednog dana nađe prijatelje ili uspostavi emocionalnu vezu s drugim osobama.

Još neke specifičnosti koje možemo uočiti kod djece s poremećajem autističnog spektra su posebne sposobnosti u nekom području, koje graniče s genijalnošću. Takve osobe u literaturi su poznate kao autistični savanti (eng. autistic-savant). Posebne sposobnosti pokazuju u različitim područjima: glazbena umjetnost, likovna umjetnost, matematičke sposobnosti, izračunavanje kalendara, pamćenje, mehaničke sposobnosti pseudoverbalne sposobnosti, ekstrasenzorna percepcija.

Navedeni talenti se mogu uočiti već u najranijoj dobi i u kratkom razdoblju dosežu vrhunac, najčešće nastaju bez vanjske motivacije, već su unutarnje motivirani kao rezultati specifičnih interesa djece. Danas se smatra da se uzrok talenta krije u hipokampusu, koji je dio limbičnog sustava, a koji upravlja emocijama i pamćenjem. Prema Bujas-Petković (1995) najčešće višestruke sposobnosti su sljedeće kombinacije: glazbena umjetnost-pamćenje i glazbena umjetnost-matematičke sposobnosti.

2. SVRHA I CILJ ISTRAŽIVANJA

Ovo istraživanje provodilo se za potrebe izrade završnog rada. Središnji cilj istraživanja je analiza samoprocjene kompetencija odgajatelja za profesionalni rad s djecom koja manifestiraju teškoće okarakterizirane poremećajima iz spektra autizma. Brojna istraživanja pokazuju da se velik broj odgajatelja osjeća nespremno i nekompetentno za rad s djecom s teškoćama iz spektra autizma te da navedeno za njih predstavlja profesionalni izazov.

3. METODE

3.1. OPIS INSTRUMENTA

Za provedbu ovog istraživanja korišteni je online anketni upitnik putem aplikacije Google Forms. Navedeni je upitnik bio podijeljen na društvenoj mreži Facebook u grupi namijenjenoj odgajateljima djece predškolske dobi. Svi sudionici su pristupili upitniku dobrovoljno i anonimno te su u svakom trenu mogli odustati od ispunjavanja. Iz prikupljenih podataka dobivena je datoteka te su podaci konvertirani u Microsoft Excel na temelju kojeg su kasnije izrađene tablice i grafikoni. Anketni upitnik „Samoprocjena kompetencija odgajatelja za rad djecom teškoćama iz spektra autizma“ sadržao je ukupno 42 pitanja. Prvih 7 pitanja odnosilo se na opće podatke o ispitanicima, a zatim je slijedio niz od 35 tvrdnji vezanih uz poremećaje iz spektra autizma, a koje su se odnosile na samoprocjenu kompetencija. Raspon odgovora na postavljene tvrdnje temeljio se na Likertovoj skali od pet stupnjeva (1-uopće se ne slažem, 2-uglavnom se ne slažem, 3-niti se slažem niti ne slažem, 4-uglavnom se slažem, 5-u potpunosti se slažem), a ispitanici su mogli označiti samo jedno od navedenog na postavljenu tvrdnju.

3.2. OPIS UZORKA

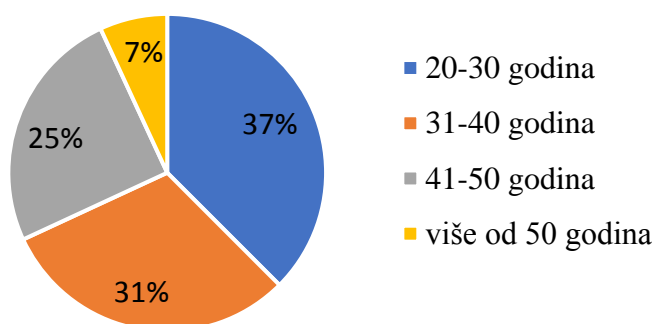
U istraživanju je ukupno sudjelovalo 72 ispitanika (N=72), od kojih je 97.2% (N=70) žena i svega 2.8% muškarca (N=2). Najveći broj ispitanika ima između 20 i 40 godina, čak 68.1%, u rasponu od 40 do 50 godina je 25% ispitanih odgajatelja, a svega 6.9% je onih koji imaju više od 50 godina.

Prema završenom stupnju obrazovanja najviše, 37.5% (N=27) ispitanih odgajatelja, ima višu stručnu spremu, 31.9% (N=23) ima završeni preddiplomski

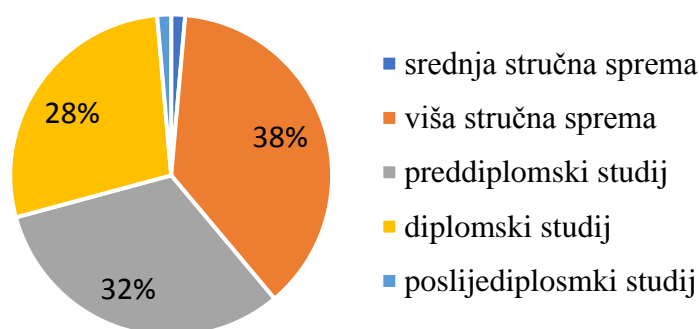
studij, a nešto manje, 27,8% (N=20) ispitanika ima završeni diplomski studij. Svega 1,4% (N=1) ima završenu srednju stručnu spremu. S obzirom na rezultate, možemo zaključiti da će kroz nekoliko godina gotovo svi odgajatelji koji rade u sustavu odgoja i obrazovanja imati završeni preddiplomski ili diplomski studij, što nije nužno uvjet za posjedovanje kompetencija.

S obzirom na radni status najviše ispitanih odgajatelja se izjasnilo kao odgajatelj s višegodišnjim radnim iskustvom u profesiji, njih 75.7%. Kao odgajatelj-pripravnik se izjasnilo 20% ispitanih, dok je 4.3% ispitanika zaposleno premda su još absolventi. Najviše ispitanih odgajatelja radi na području Grada Zagreba i Zagrebačke županija, a zatim u Varaždinskoj i Primorsko-goranskoj županiji, što se vidi u *grafu 3*.

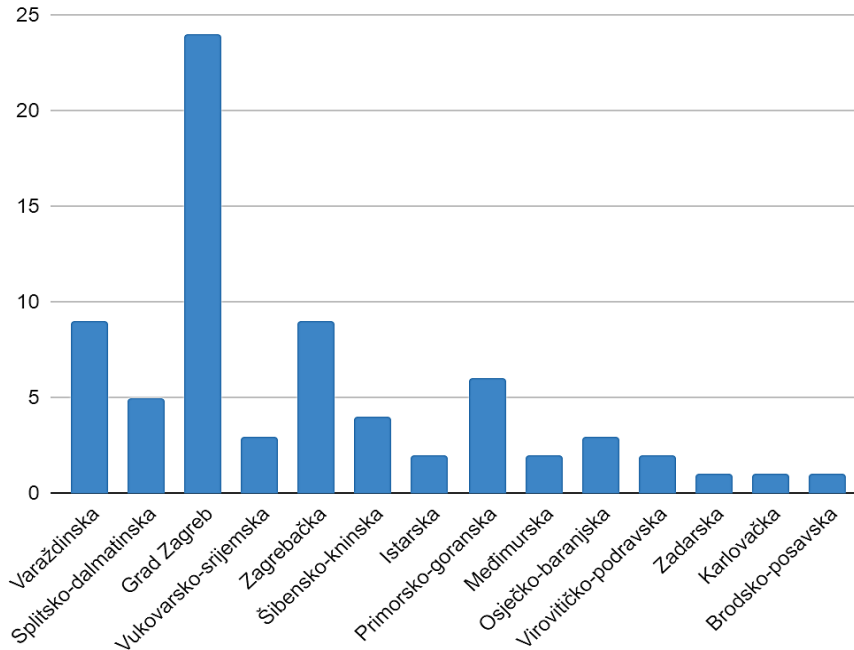
4. REZULTATI I RASPRAVA



Graf 1. Dobna struktura ispitanika



Graf 2. Stupanj obrazovanja



Graf 3. Broj odgajatelja s obzirom na županije u kojima rade

Formalno obrazovanje ispitanika ispitano je s dvije čestice upitnika (*Za vrijeme svog školovanja sam se susreo/la s pojmom poremećaji iz spektra autizma; Za vrijeme formalnog obrazovanja dovoljno je vremena posvećeno poremećajima iz spektra autizam*). Distribucija odgovora na tvrdnje prikazana je u *Tablici 1*.

Tablica 1. Formalno obrazovanje

TVRDNJA:	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem niti ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
Za vrijeme svog školovanja sam se susreo/la s pojmom poremećaji iz spektra autizma.	7% (N=5)	13% (N=9)	7% (N=5)	19% (N=14)	54% (N=39)
Za vrijeme formalnog obrazovanja dovoljno je vremena posvećeno poremećajima iz spektra autizam.	42% (N=30)	26% (N=19)	19% (N=14)	10% (N=7)	3% (N=2)

Iz rezultata navedenih u tablici vidljivo je da se tijekom školovanja sveukupno s pojmom poremećaji iz spektra autizma susrelo 73% ispitanika. S druge strane, značajan je postotak onih koji se uglavnom ili uopće ne slažu s navedenom tvrdnjom. Dakle, može se zaključiti da se više od 20% ispitanih odgajatelja prvi put susrelo s pojmom autizma tek za vrijeme svog odgojno-obrazovnog rada. S obzirom na navedeno, za pretpostaviti je da je značajan broj odgajatelja morao samostalno istraživati i učiti o autističnim poremećajima.

Nadalje, kroz rezultate se može uvidjeti da veliki broj odgajatelja smatra kako nije posvećeno dovoljno vremena učenju o poremećajima iz spektra autizma za vrijeme formalnog obrazovanja odgajatelja. Iako studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju brojne kolegije s takvom tematikom, kao što su: Inkluzivna pedagogija, Pedagogija ranog odgoja, Razvojna psihologija, Psihologija dječje igre, Primijenjena razvojna psihologija i Zaštita zdravlja i njega predškolske djece, odgajatelji smatraju da nisu dobili dovoljno znanja za rad s djecom s teškoćama. Dakle, može se zaključiti da ima prostora za uvođenje još nekoliko kolegija na kojima bi studenti, kao budući odgajatelji, mogli naučiti još više o karakteristikama, ali i samom pristupu i radu s djecom s teškoćama, ili se kolegiji moraju sadržajno prilagođavati potrebama prakse.

Kompetencije odgajatelja za rad s djecom s teškoćama autističnog spektra ispitane su kroz deset čestica anketnog upitnika, čiji su rezultati vidljivi u *Tablici 2*.

Tablica 2. Kompetencije odgajatelja

TVRDNJA:	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem niti ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
Smatram da znam osnovne stvari o poremećajima iz spektra autizma.	-	10% (N=7)	22% (N=16)	54% (N=39)	14% (N=10)
Smatram se kompetentnom osobom za rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma.	13% (N=9)	29% (N=21)	35% (N=25)	22% (N=16)	1% (N=1)

Smatram se dovoljno educirano za rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma.	26% (N=19)	29% (N=21)	34% (N=24)	11% (N=8)	-
Smatram da odgojitelj može uvelike doprinijeti razvoju socijalnih vještina kod djece s poremećajem iz autističnog spektra.	3% (N=2)	7% (N=5)	18% (N=13)	42% (N=30)	30% (N=22)
Smatram da sam sposoban/na djecu u skupini pripremiti za dolazak djeteta s poremećajem iz spektra autizma.	3% (N=2)	8% (N=6)	14% (N=10)	58% (N=42)	17% (N=12)
Sebe smatram kompetentnim odgojiteljem koji može ostvariti kvalitetnu inkluziju.	1% (N=1)	6% (N=4)	35% (N=25)	48% (N=35)	10% (N=7)
Smatram da sam sposoban/na prilagoditi svoje metode rada djetetu s poremećajem autističnog spektra.	-	6% (N=4)	27% (N=20)	56% (N=40)	11% (N=8)
Smatram da sam sposoban/na poticati dijete s poremećajem autističnog spektra na uključivanje u aktivnosti s vršnjacima u grupi.	1% (N=1)	6% (N=4)	28% (N=20)	49% (N=35)	16% (N=12)
Nedostaju mi znanja o senzornom funkcioniranju djece s poremećajima iz spektra autizma.	1% (N=1)	14% (N=10)	8% (N=6)	52% (N=37)	25% (N=18)
Smatram da su odgojitelji sa završenim fakultetom kompetentniji za rad s djecom s poremećajima autističnog spektra.	19% (N=14)	22% (N=16)	35% (N=25)	14% (N=10)	10% (N=7)

S tvrdnjom „Smatram da znam osnovne stvari o poremećajima iz spektra autizma.“ u potpunosti se složilo 14% odgajatelja, uglavnom se složilo 54% odgajatelja, a uglavnom se nije složilo svega 10% odgajatelja. Pozitivno je da ni jedan odgajatelj nije odgovorio s „uopće se ne slažem“. Dakle, velik dio ispitanih odgajatelja upoznat je s onim najosnovnijim karakteristikama i specifičnostima funkcioniranja djece s poremećajem autističnog spektra.

Na tvrdnju „Smatram se kompetentnom osobom za rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma.“ samo je jedna od ispitanih osoba odgovorila kako se u potpunosti slaže s navedenim. Uglavnom se složilo 22% ispitanih, a čak 35% njih bilo je neodlučno, pa je odgovorilo s „niti se slažem niti ne slažem“. Značajnih 29% ispitanih odgajatelja se uglavnom ne slaže s tvrdnjom da se smatraju kompetentnom osobom za rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma, a njih 14% se uopće ne slaže s navedenim. Sve navedeno, ukupno daje rezultat od samo 23% odgajatelja koji se smatraju kompetentnim za rad s djecom s poremećajem iz spektra autizma. Dakle, može se zaključiti da se ispitanici odgajatelji generalno ne smatraju dovoljno kompetentnim za rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma.

S tvrdnjom „Smatram se dovoljno educirano za rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma.“ nije se u potpunosti složilo čak niti jedan od ispitanih odgajatelja. „Uglavnom se slažem“ odgovorilo je svega 11%, njih 34% odgovorilo je s „niti se slažem, niti ne slažem“. No, više od polovice odgajatelja, čak 55% odgovorilo je da se uopće ili uglavnom ne slaže s tvrdnjom da su dovoljno educirani za rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma. Isto tako, 75% odgajatelja se složilo s tvrdnjom da im nedostaju znanja o senzornom funkcioniranju djece s poremećajima iz spektra autizma. Takav rezultat je gotovo neprihvatljiv, s obzirom na činjenicu da je znanje o senzornom funkcioniranju od iznimne, ako ne i ključne, važnosti kako bi se znalo primjereno postupiti prilikom manifestacija određenih ponašanja koja su potaknuta senzornom preosjetljivošću kod djece s poremećajem iz autističnog spektra.

Pozitivno je da više od 80% ispitanih odgajatelja smatra da odgajatelj može uvelike doprinijeti razvoju socijalnih vještina kod djece s poremećajem iz autističnog spektra, što je važno s obzirom na to da su upravo socijalne vještine najčešće te koje zaostaju kod djece s poremećajem autističnog spektra, a koje su ključne za njihov ukupan napredak i razvoj.

S obzirom na rezultate, može se uvidjeti da se većina odgajatelja smatra sposobnim za pripremu ostale djece iz skupine na dolazak djeteta s poremećajem iz spektra autizma, što je važno jer će tako djeca biti dobro upućena u neke specifičnosti funkcioniranja takvog djeteta.

Nadalje, 65% odgajatelja smatra se sposobnim poticati dijete s poremećajem autističnog spektra na uključivanje u aktivnosti s vršnjacima u grupi, što je također ključno za ostvarivanje vršnjačkih interakcija djeteta s poremećajima autističnog spektra, a samim time razvoj socijalnih kompetencija.

Pozitivno je da se čak niti jedan odgajatelj „uopće ne slaže“ tvrdnjom „Smatram da sam sposoban/na prilagoditi svoje metode rada djetetu s poremećajem autističnog spektra.“, a ukupno 67% ispitanih se smatra sposobnim prilagoditi svoje metode rada djetetu s poremećajem autističnog spektra, što ukazuje na fleksibilnost stavova i otvorenosti prema novim načinima rada ispitanih odgajatelja.

Pozitivno je da 58% ispitanih sebe smatra kompetentnim odgajateljem koji može ostvariti kvalitetnu inkluziju, od toga se njih 10% u potpunosti slaže s navedenim, dok se njih 48% uglavnom slaže. Svega 7% ispitanih odgajatelja se smatra nekompetentno. Ono što je neobično jest da se 35% odgajatelja nije izjasnilo oko ove tvrdnje. Razlog tome može biti to što vrlo vjerojatno nisu sigurni u svoje kompetencije. Osim toga, možda ti odgajatelji do sada nisu u skupini imali uključeno dijete s poremećajem autističnog spektra, pa nemaju iskustva koja se vežu uz pripremu ostatka skupine za dolazak takvog djeteta, prilagodbu metoda i načina rada te suradnju s roditeljima i stručnjacima, pa samim time ne mogu procijeniti svoje kompetencije u odnosu na provedbu inkluzije.

Više od 40% odgajatelja se nije složilo s tvrdnjom da su odgajatelji sa završenim fakultetom kompetentniji za rad s djecom s poremećajem autističnog spektra, dok ih je 35% bilo neodlučno. Navedeno govori, da velik broj odgajatelja smatra da je osim znanja potrebno i određeno radno iskustvo kako bi se ostvarila kompetentnost za rad s djecom s teškoćama, ali i ostalom djecom.

Stavovi odgajatelja ispitani su kroz sedam čestica navedenih u *Tablici 3.*, gdje se može vidjeti i distribucija dobivenih rezultata.

Tablica 3. Stavovi odgajatelja

TVRDNJA:	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem niti ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
Za mene rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma predstavlja izazov.	1% (N=1)	10% (N=7)	10% (N=7)	29% (N=21)	50% (N=36)
Za mene rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma predstavlja strah.	17% (N=12)	24% (N=17)	15% (N=11)	32% (N=23)	12% (N=9)
Smatram da odgojitelj nema ključnu ulogu za provedbu kvalitetne inkluzije.	32% (N=23)	25% (N=18)	18% (N=13)	17% (N=12)	8% (N=6)
U odnosu na djecu s poremećajima iz spektra autizma najjednostavnijim smatram regulaciju njihovog ponašanja.	15% (N=11)	17% (N=12)	50% (N=36)	18% (N=13)	-
U odnosu na djecu s poremećajima iz spektra autizma kao najzahtjevnije doživljam komunikacijske teškoće.	4% (N=3)	13% (N=9)	25% (N=18)	47% (N=34)	11% (N=8)
Smatram da su jedine osobe kompetentne za rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma rehabilitatori i psiholozi.	18% (N=13)	35% (N=25)	22% (N=16)	15% (N=11)	10% (N=7)
Smatram da bi djeca s poremećajima iz spektra autizma trebala biti u posebnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi.	48% (N=35)	18% (N=13)	20% (N=14)	10% (N=7)	4% (N=3)

Gotovo 80% ispitanih odgajatelja odgovorilo je kako rad s djecom s poremećajem iz spektra autizma predstavlja izazov, a za 45% njih predstavlja strah. S obzirom na rezultate jasno je da veći dio odgajatelja smatra da odgajatelj ima ključnu ulogu u provedbi kvalitetne inkluzije.

Čak se niti jedan odgajatelj nije u potpunosti složio da u odnosu na djecu s poremećajima iz spektra autizma najjednostavnijim smatra regulaciju njihovog ponašanja. Dok je 50% ispitanih odgajatelja oko navedene tvrdnje bilo neodlučno i odgovorilo s „nit se slažem niti ne slažem“, a uopće ili uglavnom se nije složilo 32% ispitanih.

Upravo su komunikacijske teškoće kod djece s poremećajem iz spektra autizma te koje ispitanici odgajatelji smatraju najzahtjevnijima, u potpunosti ili uglavnom se s navedenim složilo oko 60% odgajatelja.

Da su jedine osobe kompetentne za rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma rehabilitatori i psiholozi, misli 25% ispitanih, dok se 43% ispitanih ne slaže s navedenim, što je pozitivno.

S tvrdnjom „Smatram da bi djeca s poremećajima iz spektra autizma trebala biti u posebnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi.“ u potpunosti se složilo samo 4% ispitanih, uglavnom se složilo 10%, a onih koji se niti slažu niti ne slažu je 20%. S druge strane, 66% odgajatelja se uopće ili uglavnom ne slaže s navedenim, što govori da je velik dio ispitanih odgajatelja svjestan važnosti uključivanja djece s poremećajima iz spektra autizma u skupine redovnog programa s ostalom djecom, a što je uostalom njihovo pravo određeno i *Konvencijom o pravima djeteta*.

Neposredno iskustvo odgajatelja u radu s djecom s poremećajima autističnog spektra ispitano je kroz tri čestice upitnika čiji se rezultati nalaze u *Tablici 4.*

Tablica 4. Neposredno iskustvo odgajatelja

TVRDNJA:	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem niti ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
Imao/la sam u skupini djeteta s poremećajem iz spektra autizma.	20% (N=14)	6% (N=4)	1% (N=1)	7% (N=5)	66% (N=48)
Teško je uskladiti zahtjeve djece s poremećajima iz spektra autizma i ostale djece u skupini.	1% (N=1)	12% (N=9)	31% (N=22)	32% (N=23)	24% (N=17)
Podrška djeci s poremećajima iz spektra autizma oduzima previše vremena.	19% (N=14)	21% (N=15)	28% (N=20)	25% (N=18)	7% (N=5)

Više od 70% odgajatelja se složilo s tvrdnjom „Imao/la sam u skupini djeteta s poremećajem iz spektra autizma.“, dok se 26% ispitanih nije složilo s navedenim. Ovaj rezultat ukazuje na ono što brojna istraživanja potvrđuju, a to je da broj djece kojima se postavlja dijagnoza teškoća iz autističnog spektra u konstantnom porastu, te da će sve više biti uključivanja djece s dijagnozom poremećaja iz spektra autizma u redovni program ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Stoga je navedeno dokaz, da je više nego ikad važno da odgajatelji pokazuju spremnost i posjeduju kompetencije za rad s djecom s teškoćama autističnog spektra.

Više od polovice, čak 56% odgajatelja se složilo da je teško uskladiti zahtjeve djece s poremećajima iz spektra autizma i ostale djece u skupini. Postotak od 31% ispitanih se odlučio za odgovor „niti se slažem, niti se ne slažem“, a 13% je onih koji se ne bi složili. Dakle, kako bi se ostvarili optimalni uvjeti u kojima bi se moglo uskladiti zahtjeve i potrebe sve djece, nužno je da u skupini u koju je uključeno dijete s nekom teškoćom, radi treći odgajatelj, asistent ili stručni suradnik rehabilitator ili psiholog.

Podijeljena su mišljenja među ispitanim odgajateljima oko tvrdnje da podrška djeci s poremećajima iz spektra autizma oduzima previše vremena, što se jasno može vidjeti kroz dobivene rezultate. Razlog tome što odgajatelji smatraju da bi podrška djetetu s poremećajem autističnog spektra oduzela previše vremena, može biti u ranije navedenom, u deficitu rehabilitatora ili odstupanju od preporučenih standarda zaposlenih odgajatelja u jednoj skupini, odnosno prevelikom broju djece na jednog odgajatelja. Navedeno značajno utječe na ukupnu kvalitetu odgojno-obrazovnog rada te se smanjuje mogućnost ostvarivanja individualnog pristupa djetetu. Upravo individualni pristup omogućuje direktan uvid u stanje, interese, sposobnosti, želje i potrebe nekog djeteta, što može biti od presudne važnosti, pogotovo u radu s djetetom s poremećajem autističnog spektra.

Kroz *Tablicu 5.* prikazani su dobiveni rezultati kad je u pitanju kolegijalna podrška odgojiteljima u radu s djecom s poremećajima iz spektra autizma.

Tablica 5. Kolegijalna podrška

TVRDNJA:	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem niti ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
Smatram da bih imao/la podršku stručnog tima ustanove u kojoj radim za rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma.	17% (N=12)	21% (N=15)	17% (N=12)	22% (N=16)	23% (N=17)

Upravo je kolegijalna podrška, odnosno podrška stručnog tima ustanove u radu s djecom s poremećajima iz spektra autizma, ono oko čega su se podijelila mišljenja ispitanika. Sa tvrdnjom „Smatram da bih imao/la podršku stručnog tima ustanove u kojoj radim za rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma.“ se u potpunosti složilo 23% ispitanih, uglavnom se složilo 22%, onih neodlučnih koji se niti slažu niti ne slažu je 17%. Da se uglavnom ne slažu, odgovorilo je 21% ispitanih, a uopće se nije složilo njih 17%. Dakle, 55% ispitanih smatra da bi imalo podršku stručnog tima, ali značajan je i postotak onih koji smatraju suprotno, čak 38% ispitanih odgajatelja. Upravo podrška stručnog tima je ključna za provedbu kvalitetne inkluzije, a zasigurno je vjetar u leđa svakom odgajatelju koji se nađe pred istim ili sličnim profesionalnim izazovom.

Mišljenja ispitanika o suradnji odgajatelja s roditeljima djece s poremećajima autističnog spektra prikazana su kroz tri čestice upitnika koje se nalaze u *Tablici 6*.

Tablica 6. Suradnja odgojitelja s roditeljima

TVRDNJA:	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem niti ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
Smatram da sam sposoban/na roditeljima djece s poremećajima iz spektra autizma pružati potrebnu podršku.	7% (N=5)	11% (N=8)	24% (N=17)	48% (N=35)	10% (N=7)
Smatram da mi nedostaje kompetencija za rad s roditeljima djece s poremećajima iz spektra autizma.	3% (N=2)	12% (N=9)	24% (N=17)	36% (N=26)	25% (N=18)
Suradnja s roditeljima djece s poremećajima spektra autizma predstavlja profesionalni izazov.	-	5% (N=4)	14% (N=10)	44% (N=31)	37% (N=27)

Da im nedostaje kompetencija za rad s roditeljima djece s poremećajima autističnog spektra smatra 61% ispitanih odgajatelja. Usprkos tome, ukupno 58% smatra se sposobnim pružiti potrebnu podršku roditeljima djece s poremećajem iz spektra autizma, iako za čak 81% ispitanih suradnja s roditeljima djece s poremećajima autističnog spektra predstavlja profesionalni izazov. Suradnja između roditelja i odgajatelja ključna je za dobrobit svakog djeteta, a posebno onog s teškoćama. S jedne strane roditelj ima mogućnost pratiti razvoj i napredak svoj djeteta u drugačijem okruženju, dok odgajatelj od roditelja može dobiti informacije koje će mu pomoći bolje razumjeti i naučiti specifičnosti funkcioniranja djeteta.

Kroz osam čestica ispitano je stručno usavršavanje odgajatelja, tvrdnje i rezultati navedenog vidljivi su kroz *Tablicu 7*.

Tablica 7. Stručno usavršavanje odgajatelja

TVRDNJA:	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem niti ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
Polazio/la sam dodatnu edukaciju iz područja i programa za djecu s poremećajima iz spektra autizma.	71% (N=51)	-	-	-	29% (N=21)
Najbolji način učenja o poremećajima iz spektra autizma je radno iskustvo.	6% (N=4)	17% (N=12)	22% (N=16)	37% (N=27)	18% (N=13)
O poremećajima iz spektra autizma se puno može naučiti izmjenjivanjem iskustva s drugim kolegicama i kolegama.	3% (N=2)	-	21% (N=15)	40% (N=29)	36% (N=26)
Smatram da nema dovoljno stručnih usavršavanja za odgojitelje s tematikom inkluzije djece s poremećajima autističnog spektra.	-	3% (N=2)	12% (N=9)	31% (N=22)	54% (N=29)
Čitao/la sam stručnu literaturu o poremećajima autističnog spektra.	1% (N=1)	1% (N=1)	4% (N=3)	42% (N=30)	52% (N=37)
Koliko god da učio/la, o poremećajima iz spektra autizma nikad ne znaš dovoljno.	-	1% (N=1)	10% (N=7)	36% (N=26)	53% (N=38)
O poremećajima iz spektra autizma potrebno se dodatno i kontinuirano usavršavati.	-	-	-	75% (N=54)	25% (N=18)
Najbolji oblik kontinuiranog usavršavanja o poremećajima iz spektra autizma su grupni sastanci.	1% (N=1)	6% (N=4)	42% (N=30)	39% (N=28)	12% (N=9)

Zabrinjavajući je podatak da čak 71% ispitanih odgajatelja nije pohađalo nikakvu dodatnu edukaciju iz područja i programa za djecu s poremećajem iz spektra autizma. Upitno je koliko je bio primjeren njihov pristup i kakva je bila kvaliteta rada tih odgajatelja, ako su u skupini imali dijete s poremećajem iz spektra autizma, a nisu pohađali nikakvu dodatnu edukaciju.

Oni ispitanici koji su pohađali neku dodatnu edukaciju iz područja i programa za djecu s poremećajima iz spektra autizma, najčešće su izdvajali Floor-time, program senzorne integracije, PECS (picture exchange communication system) te stručne skupove i seminare organizirani od strane Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO).

Neki su izdvojili sljedeće edukacije: prilagodba pristupa djetetu, edukacije udruge IDEM, edukacija „Asistent u nastavi“, edukacija „Otključajte potencijale svog djeteta“, seminari u organizaciji centra „Tomislav Špoljar“. Jedan od ispitanika je istaknuo kako radi kao odgajatelj u Centru za autizam, tako da ima redovite stručne edukacije. S druge strane, neki su ispitanici izdvoji samo one seminare koji se održavaju od strane stručnih suradnika ili kolega unutar vrtića u kojem rade.

Nadalje, da nema dovoljno stručnih usavršavanja za odgajatelje s tematikom inkluzije djece s poremećajima autističnog spektra smatra čak 85% odgajatelja. Osim toga što izostaju, često kad i postoje spomenuta usavršavanja, prepreka može biti nedostupnost, odnosno to što većina njih gravitira prema većim gradovima, a najviše ih je, što je i za očekivati, upravo u Zagrebu. S druge strane, većina edukacija nije besplatna, pa valja naglasiti i financijske izdatke, koji mogu biti prepreka, pogotovo ako se u uzme u obzir potplaćenost odgajateljske profesije diljem Republike Hrvatske. Premda su stručna usavršavanja odgajatelja obavezna i određena prema *Zakonu o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*, opće je poznata nespremnost ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja da sudjeluju u troškovima stručnih usavršavanja svojih odgojno-obrazovnih djelatnika.

Više od polovice, 55% ispitanih odgajatelja smatra da je najbolji način učenja o poremećajima iz spektra autizma upravo radno iskustvo. Nadalje, da se o poremećajima iz spektra autizma puno može naučiti izmjenjivanjem iskustva s drugim kolegicama i kolegama, u potpunosti ili uglavnom se složilo čak 76% ispitanih odgajatelja, a svega 3% njih se nije složilo s navedenim.

Da su grupni sastanci najbolji oblik kontinuiranog usavršavanja o poremećajima iz spektra autizma, smatra nešto više od polovice ispitanih. Dakle, radno iskustvo i izmjenjivanje iskustava među odgajateljicama i odgajateljima u međuovisnosti je s ostvarivanjem kompetencija potrebnih za rad s djecom s poremećajima autističnog spektra.

Pozitivno je što su se gotovo svi ispitanici, visokih 95% složili s tvrdnjom da su čitali stručnu literaturu vezanu uz poremećaje autističnog spektra. Isto tako, čak 90% ispitanih se složilo da se o poremećajima iz spektra autizma nikad ne može znati dovoljno. Nadalje, 100% ispitanih se složilo da se o poremećajima iz spektra autizma potrebno dodatno i kontinuirano usavršavati. Sve navedeno, upravo govori o odgajateljskoj otvorenosti prema novim znanjima i cjeloživotnom učenju.

Rezultati ovog istraživanja su sukladni s ranije provedenim istraživanjima u kojima se ispitivala kompetencija odgajatelja za rad s djecom s poremećajima iz autističnog spektra, ali i pitanje inkluzije općenito. Neka od istraživanja navedena su u nastavku.

Istraživanje „Kompetencije odgojitelja za rad s djecom s poremećajem iz spektra autizma u odgojno-obrazovnoj praksi u predškolskom sustavu odgoja i obrazovanja“ koje je provela Jakšić (2016) također ukazuje da se ispitanici odgojitelji ne osjećaju dovoljno educirani za rad s djecom s poremećajem iz spektra autizma. Jakšić (2016) ističe da je pozitivno da je najveći broj ispitanika odgovorio da dijete s poremećajem iz spektra autizma predstavlja izazov u njihovom radu. Rezultati u navedenom istraživanju također pokazuju da najveći broj ispitanih odgojitelja smatra da djeca s poremećajem iz spektra autizma trebaju polaziti redovite odgojno-obrazovne ustanove s vršnjacima bez teškoća. U navedenom istraživanju Jakšić (2016) objašnjava da se samo 2% ispitanih reklo da se dovoljno stručno usavršava za rad s djecom s poremećajem iz spektra autizma, a 34% njih je reklo da se rijetko usavršavaju za rad s djecom s poremećajima iz spektra autizma. Nadalje, 80% ispitanih odgojitelja se složilo s tvrdnjom „Smatram da mi je potrebno još dodatnih edukacija za stjecanje kompetencija u radu s djecom s poremećajem iz spektra autizma.“ (Jakšić, 2016) što je sukladno dobivenim rezultatima ovog istraživanja. U istraživanju koje je provela Jakšić (2016) također su podvojena mišljenja po pitanju podrške stručnih suradnika.

Gdje se može uočiti razlika između ovog i istraživanja koje je provela Jakšić (2016) je postotak odgojitelja koji su bili u neposrednom radu s djecom s poremećajem iz spektra autizma. U ovom istraživanju je više od 70% ispitanih imalo u skupini dijete s poremećajem spektra autizma dok je u istraživanju kod Jakšić (2016) samo 4% odgajatelja imalo u neposredno radu dijete s poremećajem iz spektra autizma. Razlog tome može biti što su ispitanici odgajatelji iz tri odabrane odgojno-obrazovne ustanove. U ovom istraživanju svega se 4% ispitanih u potpunosti složilo s tvrdnjom da bi djeca s poremećajem iz spektra autizma trebala biti u posebnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, dok je kod Jakšić (2016) 6% ispitanika odgovorilo da smatraju da djeca s poremećajem autističnog spektra trebaju biti u posebnim ustanovama. Iz svega navedenog Jakšić (2016) zaključuje da su odgojitelji slabo educirani, nedovoljno kompetentni i spremni za rad s djecom s poremećajem iz spektra autizma, premda pokazuju senzibiliziranost za prihvaćanje djece s teškoćama u redovne programe.

U istraživanju „Kompetencija odgajatelja u inkluziji djece s poremećajem iz spektra autizma u dječjim vrtićima“ provedenog od strane Sunko, Rogulj i Živković (2019) utvrđena je srednja razina znanja o inkluziji i iznimno niska samoprocjena odgajatelja o njihovoj kompetenciji u kojoj su oni aktivni sudionici inkluzije djece s poremećajem iz spektra autizma. Otežavajućim faktorima za provedbu inkluzivnog odgoja djece s poremećajem iz spektra autizma odgojitelji su procijenili: nedosljedno osiguranje pomoćnika u vrtiću, nedostatak stručnjaka kompetentnih za odgoj i nedovoljnu suradnja s roditeljima djece s poremećajem iz spektra autizma (Sunko i sur., 2019). Analiza istraživanja, smatraju autorice, upućuje na nekompetentnost i nedostatak sustavne edukacije odgajatelja za inkluzivnu odgojno-obrazovnu praksu.

Mamić (2012) u svojem istraživanju „Samoprocjena kompetencija i edukacijske potrebe odgojitelja u inkluzivnom dječjem vrtiću“ također dolazi do spoznaje da se odgojitelji u velikoj mjeri smatraju nekompetentnima za rad s djecom s teškoćama, a pogotovo za rad s djecom s teškoćama iz spektra autizma.

Barić (2016) u istraživanju „Odgojno-obrazovni pristupi djece iz spektra autizma u inkluzivnom vrtiću“ ističe da dobiveni rezultati ukazuju da se odgajatelji ne osjećaju dovoljno kompetentnima za provođenje individualiziranog odgojno-obrazovnog programa za djecu iz spektra autizma. Barić (2016) ističe da njeni rezultati ukazuju na slična istraživanja koja također ukazuju na nekompetentnost odgajatelja

kada je u pitanju inkluzija djece s poremećajem autističnog spektra u ustanove ranog i predškolskog odgoja. Iz dobivenih rezultata (Barić, 2016) jasno je vidljivo kako veliki broj odgajatelja smatra da nije dovoljno kompetentan za rad s djecom s teškoćama iz spektra autizma te da se ne smatraju dovoljno educirano za rad s djecom iz autističnog spektra. Veći dio odgajatelja se složio s tvrdnjom da dijete iz autističnog spektra predstavlja izazov u njihovom rad. Gotovo 50 % ispitanih odgajatelja tvrdi kako nikada nije imalo u neposrednom radu dijete s poremećajem iz autističnog spektra, dok njih 23,4% tvrdi kako je rijetko i ponekad imalo u neposrednom radu takvo dijete (Barić, 2016).

Rezultati istraživanja koje su provodile Kudek-Mirošević i Jurčević-Lozančić (2014) „Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama“ pokazuju da odgojitelji pokazuju motiviranosti i visok stupanj senzibilizacije za rad s djecom s teškoćama i iskazuju interese u svom stručnom usavršavanju za unaprjeđivanje rada u području odgojno-obrazovne inkluzije, pri tome oni smatraju da ne ostvaruju dovoljno kvalitetne suradnje sa stručnim suradnicima i da oni nisu u dovoljnom broju zastupljeni. Kudek-Mirošević i Jurčević-Lozančić (2014), s obzirom na rezultate, ističu da odgojitelji procjenjuju da su dovoljno kompetentni za prepoznavanje, otkrivanje i osvještavanje svojeg odgojnog pristupa. Shodno rezultatima, istraživanje ukazuje da je potrebno kontinuirano stručno usavršavanje, koje se temelji na cjeloživotnom obrazovanju u stjecanju stručnog znanja odgojitelja i učitelja o teškoćama i individualnim odgojno-obrazovnim potrebama djece te sustavima podrške, kao i poznavanje novih odgojnih, obrazovnih i društvenih pitanja koja su značajna za djecu s teškoćama (Kudek-Mirošević i Jurčević-Lozančić, 2014).

Za istraživanje provođeno od strane Skočić Mihić i sur. (2011) korišten je upitnik „Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno predškolsko uključivanje“ čiji rezultati pokazuju da odgajatelji iskazuju spremnost za predškolskim uključivanjem djece s teškoćama, odnosno sklonost pozitivnom stavu prema predškolskom uključivanju djece s teškoćama, a neodlučni su u samoprocjeni kompetencija za rad s djecom s teškoćama, s tendencijom prema samoprocijenjenoj nekompetentnosti. Skočić Mihić i sur. (2011) ističu da višu razinu samoprocijenjene kompetencije imaju mlađi odgajatelji, oni s iskustvom u radu s djecom s teškoćama u redovnim i posebnim skupinama, oni koji su se stručno usavršavali i imali kolegij o

odgoju djece s posebnim potrebama u dodiplomskoj edukaciji. Nadalje, ispitani odgajatelji procjenjuju da im je samo donekle dostupna stručna podrška u inkluziji. Ovo istraživanje, kao i inozemna, ukazuje na značaj sadržaja o odgoju djece s teškoćama u dodiplomskoj edukaciji odgajatelja i stručnog usavršavanja (Skočić Mihić i sur., 2011). Kako bi razvili osjećaj kognitivne i emocionalne kompetentnosti za rad u inkluzivnoj nastavi, studentima je potrebno primjereno znanje o metodama i načinima rada s učenicima s teškoćama, kao i iskustveno učenje, koje mogu stjecati volontiranjem s ovom djecom (Skočić Mihić i sur., 2011).

Bouillet (2011) ukazuje da su autori brojnih studija, došli do sličnih zaključaka, da su odgajatelji koji se osjećaju kompetentnima za inkluzivne procese prava rijetkost. Bouillet (2011) ističe da cjeloživotno obrazovanje odgajateljima danas ne nudi dovoljno edukacijsko-rehabilitacijskih tema. Nadalje, ista autorica izdvaja rezultate svog istraživanja „Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu“ koji ukazuju da je nedvojbeno da odgajatelji iziskuju jaču podršku stručnih službi i servisa, da je važno unaprijediti sustav školovanja odgajatelja kako bi tijekom školovanja bili kvalitetnije pripremljeni na izazove inkluzivne pedagogije. Bouillet (2011) tvrdi da postojeći model studiranja ovog područja na učiteljskim fakultetima gdje se inkluzivna pedagogija podučava u okviru izdvojenog kolegija, ne može osigurati očekivane i potrebne kompetencije, Bouillet (2011) smatra poput drugih autora (Golder i sur.,2005; Brownell i sur.,2005; Keil i sur.,2006; Pearson, 2007) da bi inkluzivna politika trebala biti uključena u sve pedagoške i metodičke kolegije Učiteljskog fakulteta, dok bi specijalizirani kolegiji bili usmjereni formiranju prihvaćajućih stavova prema djeci s posebnim potrebama, poticanju vjere u mogućnost njihova napretka i obrazovanja, razumijevanju široke fenomenološke i etiološke osnove posebnih potreba, uočavanju visoke razine sličnosti djece s posebnim potrebama i djece bez posebnih potreba, važnost suradnje sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa te prakticiranju timskog rada i suradnje na međuinstitucijskoj i interdisciplinarnoj razini.

5. ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada bio je istražiti i analizirati samoprocjenu kompetencija odgajatelja za rad s djecom s poremećajima autističnog spektra. Za potrebe istraživanja korišten je online anketni upitnik putem aplikacije Google Forms kojem je ukupno pristupilo 72 odgajatelja.

Analiza rezultata ukazuje da se odgajatelji ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad s djecom s poremećajem iz spektra autizma, što nije neobično s obzirom na rezultate ranijih istraživanja. Također, odgajatelji se smatraju nekompetentnima za rad s roditeljima djece s poremećajem autističnog spektra, te navedeno za njih predstavlja profesionalni izazov. S druge strane, izjasnili su se spremnim pružiti podršku i ostvariti suradnju s roditeljima koja je ključna za dobrobit svakog djeteta. Rezultati također ukazuju da se ispitani odgajatelji ne osjećaju dovoljno educirano te da smatraju da nije dovoljno vremena posvećeno učenju o djeci s teškoćama za vrijeme formalnog obrazovanja. Nadalje, čak 75% odgajatelja nakon završenog obrazovanja nije pohađalo nikakvu dodatnu edukaciju za rad s djecom s poremećajima autističnog spektra, a odgajatelji smatraju da nema dovoljno stručnih usavršavanja inkluzivne tematike. Iz analize rezultata vidljivo da se odgajatelji smatraju kompetentnim za pripremu ostale djece iz skupine na dolazak djeteta s poremećajem autističnog spektra, prilagodbu metoda i načina rada u skupini, te na poticanje djeteta s poremećajem autističnog spektra na uključivanje u aktivnosti s ostalom djecom. Ono što je neobično i oko čega su se mišljenja ispitanih podijelila je pitanje podrške stručnog tima ustanove prema odgajatelju koji radi s djecom s poremećajem autističnog spektra. Odgovor se možda krije u nedostatku rehabilitatora na području cijele Republike Hrvatske, tako da i u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vrlo vjerojatno taj kadar izostaje. Odgajatelji su se složili s tvrdnjom da je najbolji način učenja o autizmu radno iskustvo i razmjena iskustava među odgajateljima te da odgajatelji sa završenim fakultetom ne moraju nužno biti i kompetentniji.

Iako je ovo istraživanje ograničeno, s obzirom na relativno mali broj ispitanika (n=72), dobiveni rezultati mogu biti podloga za dodatna istraživanja na većem uzorku, a samim time isticanje važnosti istraživanja ove tematike.

Istraživanja na području odgoja i obrazovanja ukazuju na brojne dobrobiti inkluzije djece s teškoćama u redovan vrtić. Prije svega za socijalni razvoj djeteta s teškoćom, ali i svu ostalu djecu u skupini koja na taj način uče o altruizmu, poštivanju i prihvaćanju različitosti. S druge strane, uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne programe obogaćuje iskustvo i kompetencije samog odgajatelja.

Najvažnije je odgajateljima omogućiti potrebno znanje i iskustvo još za vrijeme formalnog obrazovanja, kako bi krenuli samouvjereno i spremno u odgojno-obrazovni rad. Pozitivan stav odgajatelja prema inkluzivnoj odgojno-obrazovnoj praksi uvelike može doprinijeti razvoju potrebnih kompetencija. Da bi se odgajateljima omogućilo da lakše ostvare navedene kompetencije za provedbu inkluzivne prakse, važno je da stručna usavršavanja edukacijsko-rehabilitacijske tematike budu dostupnija u svakom pogledu. Iako djeca s teškoćama iz spektra autizma manifestiraju ista ili slična karakteristična ponašanja, moramo imati na umu da ne postoje dva ista djeteta, stoga je važno svakom odgajatelju omogućiti optimalne uvjete za rad, u kojima će biti moguće ostvariti individualan pristup prema djetetu s teškoćom. Samo na taj način odgajatelj može imati direktan uvid i jasnu sliku o specifičnim potrebama, interesima i sposobnostima svakog djeteta, kao jedinstvene individue.

LITERATURA

1. Barić, L. (2016). *Odgojno-obrazovni pristupi djece iz spektra autizma u inkluzivnom vrtiću* (Završni rad).
Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:42162>
2. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
4. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 323-338.
5. Bradshaw J., Steiner AM., Gengoux G., Koegel LK. (2015). Feasibility And Effectiveness of very Early Intervention For Infants at-risk for Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *J Autism Dev Disord* 45: 778-794.
6. Bujas-Petković, Z. (1995). *Autistični poremećaj*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Bujas-Petković, Z., Frey-Škrinjar i sur. (2010). *Poremećaji autističnog spektra: značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Dawson, G. i sur. (2012). Early Behavioral Intervention Is Associated With Normalized Brain Activity in Young Children With Autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 51 (11): 1150-1159.
9. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). NN 63/2008. Zagreb: Hrvatski Sabor
10. Jakšić, A. (2016). *Postupci odgojitelja za poticanje socijalnog uključivanja djeteta s poremećajem iz spektra autizma* (Završni rad). Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:263698>
11. Kaufman, R., K. (2019). *Autizam: revolucionarno otkriće*. Zagreb: V.B.Z.
12. Kudek Mirošević, J. i Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 17-29.
Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/130957>
13. Losardo, A., McCullough, KC., Lakey, ER. (2016). Neuroplasticity and Young Children with Autism: A Tutorial. *Anat Physiol* 6: 209.
14. Mamić, D., Fulgosi-Masnjak, R. (2014). Psihički poremećaji i socijalna zrelost djece i mladih s poremećajima iz autističnog spektra i djece i mladih s većim

- intelektualnim teškoćama. *Socijalna psihijatrija*, 42 (1), 21-32. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/127725>
15. Mamić, N. (2012). *Samoprocjena kompetencija i edukacijske potrebe odgojitelja u inkluzivnom dječjem vrtiću*. Specijalistički rad. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
 16. Melillo, R. (2016). *Isključena djeca*. Split: Harfa
 17. Mikas, D., Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Peadiatr Croat*, 56(1) 207-214.
 18. Morling, E., O'Connell, C. (2018). *Autizam: Podrška djeci i učenicima s poremećajima iz spektra autizma*. Zagreb: Educa.
 19. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
 20. Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
 21. Remschmidt, H. (2009). *Autizam: pojavni oblici, uzroci, pomoć*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
 22. Robins, D.L., Fein, D., Barton, M.L. (2001). The Modified Checklist for Autism in Toddlers: An Initial Study Investigating the Early Detection of Autism and Pervasive Developmental Disorders. *J Autism Dev Disord* 31, 131–144
 23. Saracho, N., Spodek, B. (2007). Early Childhood Teachers' Preparation and the Quality of Program Outcomes. *Early Child Development and Care* 177, 71-91.
 24. Savez udruga za autizam Hrvatske: <https://www.autizam-suzah.hr/autizam/>
 25. Sekušak-Galešev, S., Frey Škrinjar, J.; Masnjak, L. (2015). Izvješće o istraživanju "Ispitivanje socijalne uključenosti i kvalitete podrške u sustavima predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja za djecu i učenike s poremećajem iz autističnog spektra (PAS) i deficitom pažnje i hiperaktivnim poremećajem (ADHD)". Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
 26. Skočić Mihić, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
 27. Sunko, E., Rogulj, E. i Živković, A. (2019). Kindergarten Teachers' Competences Regarding the Inclusion of Children with Autism Spectrum

Disorder in Early Childhood and Preschool Education Institutions. *Croatian Journal of Education*, 21 (Sp.Ed.1), 181-197.

Preuzeto s <https://doi.org/10.15516/cje.v21i0.3433>

28. Teorija u praksi (2011). Teorija u praksi: priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja. *Kompetentni odgajatelji 21. stoljeća*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
29. Vash, C., L., Crewe, N., M. (2010). *Psihologija invaliditeta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
30. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (2014). Zagreb: Narodne novine.

IZJAVA O SAMOSTALNOSTI IZRADE RADA

Ja, Žana Sanković, izjavljujem da sam završni rad izradila samostalno pod mentorstvom izv.prof.dr.sc. Jasne Kudek Mirošević i sumentorstvom dr.sc. Zlatka Bukvića, prof. rehab. Za izradu rada koristila sam vlastito znanje, savjete mentora te navedenu stručnu literaturu.