

Kompetencije učitelja za poučavanje učenika s poremećajima iz spektra autizma

Sarčak, Matea

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:939287>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Matea Sarčak

**KOMPETENCIJE UČITELJA ZA POUČAVANJE UČENIKA S
POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA**

Diplomski rad

Zagreb, rujan, 2021.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

Matea Sarčak

**KOMPETENCIJE UČITELJA ZA POUČAVANJE UČENIKA S
POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA**

Diplomski rad

Mentor rada:

Prof. dr. sc. Dejana Bouillet

Zagreb

Sažetak

Učenici s poremećajima iz spektra autizma (PSA) su učenici s posebnim odgojno – obrazovnim potrebama. Pripadaju skupini učenika s teškoćama u razvoju jer imaju poteškoće u 3 područja razvoja. To su socijalna interakcija, komunikacija i ponašanje. Učenici s teškoćama u razvoju, pa i učenici s PSA, u Hrvatskoj imaju pravo na obrazovanje koje je usklađeno s njihovim sposobnostima i interesima, odnosno na primjerene i individualizirane mjere podrške i razumne prilagodbe. Radi se o važnim elementima inkluzivnog obrazovanja. Inkluzivno obrazovanje pridonosi punom uvažavanju ljudskih prava, socijalnoj pravdi i omogućava jednake mogućnosti za sve učenike. Učitelji imaju važnu ulogu u odgoju i obrazovanju učenika s PSA. Oni su nosioci inkluzivnog obrazovanja. Da bi učitelji uspješno mogli odgajati i poučavati učenike s PSA, nužna je njihova kompetentnost. Od učitelja se očekuje da upoznaju, razumiju i tumače snage učenika s PSA, stvore jasnu sliku o njima, odrede odgojno – obrazovne potrebe tih učenika te da u skladu s navedenim u odgojno – obrazovnom radu s tim učenicima koriste prikladne metode, strategije i tehnike te osiguraju potrebne resurse za učenje.

Cilj ovog rada bio je dobiti uvid u kompetencije učitelja za poučavanje učenika s PSA. Kvalitativno istraživanje uz primjenu metode intervjua zaključeno je da učitelji nastoje primjereno odgovoriti na posebne odgojno-obrazovne potrebe ovih učenika, ali da su u tom procesu suočeni s brojnim preprekama. Među ostalim, tijekom obrazovanja nisu primjereno obrazovani za rad s ovim učenicima, a često im nije dostupna ni odgovarajuća stručna podrška.

Zaključno se naglašava potreba unaprjeđivanja inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja učitelja, radi osiguravanja inkluzivnog obrazovanja učenika s PSA.

Ključne riječi: učenici s poremećajima iz spektra autizma, inkluzivno obrazovanje, odgojno – obrazovne potrebe, kompetencije učitelja

Abstract

The students with autism spectrum disorder (ASD) are students with special educational needs. They belong to the group of students with learning difficulties because they have difficulties in three areas of development. These are social interaction, communication and behaviour. Students with learning difficulties, including students with ASD in Croatia have the right to education that is in line with their abilities and interests, i.e. appropriate to their individual support and with reasonable adjustments. These are the key elements of inclusive education. Inclusive education contributes to full appreciation of human rights, social justice and enables equal opportunities for all students. Teachers have an important role in the education of ASD students. They are the foundation of inclusive education. It is essential that teachers acquire the skills that enable them to be successful in educating and teaching students with ASD. Teachers are expected to get to know, understand and recognize the strengths of ASD students, to make a clear evaluation of them, to determine their educational needs and accordingly in teaching them to use the appropriate methods and techniques to secure the required learning resources.

The goal of this research was to gain an insight into the competences required for teaching students with ASD. The qualitative interview research method was applied and the conclusion is that teachers aim to respond to special educational needs of these students, but are facing numerous challenges. One of the key challenges is that during their own education they have not been adequately trained to work with this group of students and often the specialist support is unavailable.

Finally, it is recommended to enhance the initial training and professional specialism of teachers to ensure inclusive education for students with ASD.

Key words: students with autism spectrum disorder, inclusive education, educational needs, teaching skills

SADRŽAJ

Sažetak

Abstract

1. UVOD	1
2. Poremećaji iz spektra autizma	3
2. 1 Važnost rane intervencije.....	10
2. 3 Prava djece s PSA	13
3. Uloga učitelja u odgoju i obrazovanju učenika s PSA	16
4. Istraživanje	22
4. 1. Cilj i zadaci istraživanja	22
4. 2. Metoda istraživanja	22
4. 3. Rezultati i rasprava	23
5. ZAKLJUČAK.....	38
LITERATURA.....	40

1. UVOD

Poremećaji iz spektra autizma (PSA) smatraju se neurorazvojnim poremećajima koji se pojavljuju u ranom djetinjstvu, obično do 3. godine života te traju cijeli život (Sekušak-Galašev i sur., 2015). U Hrvatskoj je prema podacima Hrvatskog registra osoba s invaliditetom (Benjak i sur., 2019) 2019. godine zabilježeno 2508 osoba s dijagnozom PSA te se prema podacima prijašnjih godina može uočiti značajan porast pojavljivanja tog poremećaja. Osnovni simptomi djece s PSA su poremećaj nedostatka uspostave emocionalnih veza prema ljudima i stvarima, nedostatak verbalne i neverbalne komunikacije, poremećaj u razvoju govora te poremećaj u ponašanju i stereotipije (Bujas Petković i sur., 2010). Pravodobnim uključivanjem djece s PSA u sustave rane intervencije može se postići smanjenje težine simptoma, optimiranje procesa učenja i razvoja te unaprjeđenje njihovog mentalnog zdravlja (Popčević i sur., 2015). Također ranom intervencijom postiže se bolje funkcioniranje te djece u kasnijem životu i omogućava se njihovo uspješno uključivanje u redoviti sustav odgoja i obrazovanja.

Prava djece propisuju se brojnim zakonima, aktima, organizacijama i konvencijama. Pravo na obrazovanje jedno je od temeljnih dječjih prava. Djeca s PSA su djeca s posebnim odgojno – obrazovnim potrebama te pripadaju skupini učenika s teškoćama u razvoju. U Hrvatskoj prava učenika s posebnim odgojno – obrazovnim potrebama zaštićena su brojnim zakonima, a neki od njih su Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) i Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2020). Učenici s teškoćama u razvoju te tako učenici s PSA imaju pravo na inkluzivno obrazovanje. Takvo obrazovanje uvažava specifičnosti razvoja svih učenika te je primjereno njihovim potrebama, interesima te sposobnostima. Uspješna provedba inkluzivnog obrazovanja uvelike ovisi o kompetencijama učitelja za poučavanje učenika s teškoćama u razvoju (Mihić i sur., 2016). Da bi učitelji uspješno mogli odgajati i obrazovati učenike s PSA te odgovarati na njihove odgojno – obrazovne potrebe nužno je da poštuju inkluzivna načela, da poznaju specifičnosti teškoća učenika s PSA te da poznaju i primjenjuju metode, tehnike i strategije koje najbolje osiguravaju uspjeh tih učenika. Za planiranje odgoja i obrazovanja učenika važna je i kvalitetna suradnja sa stručnim suradnicima škole te roditeljima te djece.

Rezultati istraživanja koje je provedeno s ciljem utvrđivanja kvalitete socijalne uključenosti učenika s PSA u Republici Hrvatskoj pokazuju nedovoljnu usmjerenost na prilagodbu okruženja koja je u skladu sa senzornom osjetljivošću učenika s PSA te na način provjere i vrednovanja njihovih postignuća. Također, naglašava se da je za uspješno

uključivanje učenika s PSA i pružanje odgovarajućih uvjeta za učenje i razvoj potrebno omogućiti učiteljima dodatnu i kontinuiranu edukaciju te izravnu i kontinuiranu stručnu podršku (Sekušak-Galešev i sur., 2015).

U prvom dijelu ovog rada objašnjene su teorijske osnove s ciljem lakšeg razumijevanja svrhe rada. U drugom dijelu rada navodi se cilj istraživanja, objašnjavaju se dobiveni rezultati istraživanja te se razmatraju mogućnosti ostvarivanja primjerene podrške učiteljima u svrhu kvalitetnijeg odgojno – obrazovnog rada s učenicima s PSA.

2. Poremećaji iz spektra autizma

Poremećaji iz spektra autizma (PSA) smatraju se razvojno-pervazivnim poremećajima koji se najčešće pojavljuju u ranoj dječjoj dobi ili postoje od rođenja i traju cijeli život (Kiš-Novak i Špehar, 2018). Prvi je pojam autizam upotrijebio 1911. godine švicarski psihijatar Eugen Bleuler i njime opisao jedan od osnovnih simptoma shizofrenije. Tim pojmom Bleuler je označio ponašanje shizofrenih bolesnika koji se misaono povlače u svoj unutarnji svijet, smanjuju socijalne interakcije s ljudima i prepuštaju fantastičnim mislima (Remschmidt, 2009). Danas se PSA opisuje kao kompleksan razvojni poremećaj koji zahvaća sve aspekte dječje ličnosti i čiji specifičan uzrok još nije poznat (Bouillet, 2010). PSA se definira kao i cjeloživotna razvojna nesposobnost koja ometa pojedince u razumijevanju onoga što čuju, vide i osjećaju (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2008).

PSA smatraju se pervazivnim razvojnim poremećajima koji su u desetoj reviziji Međunarodne klasifikacije bolesti i srodnih zdravstvenih problema (MKB-10) (Hrvatski zavod za javno zdravstvo [HZJZ], 2012) pod šifrom F84 opisani kao „skupina poremećaja karakterizirana kvalitativnim nenormalnostima uzajamnih socijalnih odnosa i modela komunikacije, te ograničenim, stereotipnim, ponavljanim aktivnostima i interesima“ (HZJZ, 2012, str. 324) koji označavaju funkcioniranje osoba u svim situacijama. Prema MKB-10 pervazivni razvojni poremećaji obuhvaćaju šest podskupina: autizam u djetinjstvu, atipični autizam, Rettov poremećaj, drugi dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu, poremećaj hiperaktivnosti povezan s duševnom zaostalošću i stereotipnim pokretima te Aspergerov poremećaj (HZJZ, 2012).

Autizam u djetinjstvu ili autistični poremećaj karakterizira nenormalno funkcioniranje u tri područja psihopatologije: socijalna interakcija, komunikacija i ograničeno, stereotipno, ponavljano ponašanje. Simptomi se pojavljuju prije djetetove treće godine života. Mogu se pojavljivati i drugi nespecifični problemi kao što su fobije, poremećaj spavanja i hranjenja, napadaji bijesa, agresija i autoagresija (Bujas Petković i sur., 2010).

Atipični autizam razlikuje se od autizma u djetinjstvu po životnoj dobi kada se pojavio poremećaj ili po neispunjavanju sva tri skupa dijagnostičkih kriterija. Ovu potkategoriju karakterizira neuobičajen ili oslabljen razvoj koji se pojavljuje nakon treće

godine života. Atipični autizam pojavljuje se najčešće kod jače zaostalih osoba i kod osoba s ozbiljnim razvojnim poremećajem jezika (HZJZ, 2012).

Rettov sindrom je poremećaj koji se pretežito pojavljuje kod djevojčica i manifestira se između 7. i 24. mjeseca života. Prije tog razdoblja razvoj je uobičajen ili gotovo uobičajen (Remschmidt, 2009). S pojavom poremećaja slijedi djelomičan ili potpun gubitak sposobnosti govora, kretanja i uporabe ruku s usporavanjem rasta glave. Karakterističan je gubitak svrhovitosti kretanja ruku i stereotipno stiskanje ruku. Pojavljuje se i hiperventilacija. Kod djece s Rettovim sindromom zaustavljaju se društveni razvoj i igra i društveni interes. U srednjem djetinjstvu počinju se razvijati ataksija i apraksija trupa uz pojavu koreoatetotidnih pokreta. Također su prisutne i teške intelektualne teškoće (HZJZ, 2012).

Drugi dezintegrativni poremećaji u djetinjstvu su definirani prema razdoblju normalna razvoja prije pojave ovog poremećaja. S pojavom poremećaja osobe trajno gube stečene vještine tijekom nekoliko mjeseci. Javlja se i gubitak interesa za okolinu i stereotipne kretnje. Društven odnos i komunikacija nalik su na autizam (HZJZ, 2012).

Poremećaj hiperaktivnosti povezan s duševnom zaostalošću i stereotipnim pokretima definira se kao poremećaj teške mentalne zaostalosti uz pojavu hiperaktivnosti i stereotipnih kretanja (HZJZ, 2012). Ova dijagnoza se u praksi rijetko postavlja (Bujas Petković, 2010).

Aspergerov poremećaj definiran je kao poremećaj nozološke valjanosti. Karakterizira ga isti tip kvalitativnih nenormalnosti socijalnih interakcija karakterističnih za autizam uz javljanje ograničenih, stereotipnih, opetovanih aktivnosti i interesa. Od autizma se razlikuje po tome što ne dolazi do zastoja u razvoju govora ili razumijevanja govora. Često je povezan s motoričkom nespretnošću (HZJZ, 2012). Osobe s Aspergerovim sindromom često imaju prosječnu ili iznadprosječnu inteligenciju te raspolazu sposobnošću logičkog i apstraktnog mišljenja. Usprkos dobro razvijenoj inteligenciji, u školi se uglavnom pokazuju kao loši učenici zbog izraženog poremećaja koncentracije (Remschmidt, 2009).

Prema DSM-IV klasifikaciji potkategorije pervazivnih razvojnih poremećaja su autistični poremećaj, Rettov poremećaj, dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu, Aspergerov poremećaj i pervazivni razvojni poremećaj neodređen uključujući i atipični autizam (Bujas Petković i sur., 2010).

U petom izdanju Dijagnostičkog i statističkog priručnika za duševne bolesti (DSM-V), PSA definiraju se kao neurorazvojni poremećaji koje karakteriziraju deficiti u socijalnoj komunikaciji i interakciji u višestrukim kontekstima, a uključuju deficite u socijalnoj uzajamnosti i neverbalnim komunikacijskim ponašanjima koja se koriste u socijalnim interakcijama i vještinama uspostavljanja, razumijevanja i održavanja odnosa. Osim navedenih deficita za dijagnozu poremećaja iz spektra autizma važna je i prisutnost ograničenih, opetovanih obrazaca ponašanja, interesa ili aktivnosti. Svi poremećaji se više ne opisuju odijeljeno već pripadaju istoj dijagnozi – poremećaji iz spektra autizma (PSA). Težina poremećaja opisana je kroz 3 razine: razina 1 (zahtijeva podršku), razina 2 (zahtijeva veliku podršku) i razina 3 (zahtijeva vrlo veliku podršku). DSM-V klasifikacija u PSA ubraja poremećaje ranije označene kao rani infantilni autizam, Kannerov autizam, autizam u djetinjstvu, visokofunkcionirajući autizam, atipični autizam, pervazivni razvojni poremećaj, neodređen, dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu i Aspergerov sindrom. Rettov sindrom koji je uvršten u klasifikacije MKB 10 i DSM-IV, prema DSM-V, više ne pripada poremećajima spektra autizma (Američka psihijatrijska udruga, 2014).

Djeca s PSA su djeca s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Pripadaju skupini učenika s teškoćama u razvoju. Djeca s PSA imaju poteškoće u tri područja razvoja: socijalna interakcija, komunikacija i ponašanje. Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 87/08; NN 24/2015) učenik s teškoćama u razvoju definiran je kao:

„učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz:

- tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija,
- kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja i poremećaja.“

Simptomi se mogu uočiti već u ranom djetinjstvu. Najčešće se uočavaju za vrijeme druge godine života, ali se mogu vidjeti i ranije (Američka psihijatrijska udruga, 2014). Cepanec i sur. (2015) navode da se simptomi PSA mogu uočiti i u dobi mlađoj od 18 mjeseci, ali se dijagnoza PSA tek relativno pouzdano može dati tijekom druge godine djetetovog života. Većina djece koja dobije dijagnozu PSA zadovoljava kriterije za dijagnozu PSA u 3. i 4. godini života. U praksi se, uglavnom, dijagnoza PSA postavlja

nakon 3. godine djetetovog života. Na dob u kojem će se djetetu postaviti dijagnoza utječu dva vremenska raskoraka: razdoblje pojave roditeljske zabrinutosti za razvoj djeteta i obavljanje procjene te razdoblje između prve procjene djeteta i dobivanje dijagnoze. Drugi korak najčešće traje 13 mjeseci, a u Republici Hrvatskoj često i duže. Već u dojenačkoj dobi mogu se primijetiti prvi znakovi prisutnosti PSA kao što su poremećaj prehrane, poremećaj sna, plačljivost, autoagresija, pretjerana mirnoća djeteta ili nemir, odsutnost anticipirajućeg držanja djeteta, postularna adaptacija, anksioznost, nezainteresiranost za igračke i događaje u okolini i nedostatak emocionalne povezanosti s roditeljima (Bujas Petković, 2010). PSA javljaju se u ranoj dobi, te je prve simptome moguće uočiti kod novorođenčadi. Teškoće koje djeca s PSA imaju ometaju im i onemogućavaju uobičajeno funkcioniranje u svakodnevnom životu stoga je rano prepoznavanje simptoma PSA kod djece važno jer im omogućava pružanje stručne pomoći te naposljetku i pozitivni utjecaj na njihov razvoj.

Djeca s PSA uglavnom ne prate pogledom druge osobe, ne uspostavljaju kontakte oči u oči, ne reagiraju na ljude emocionalnim izrazima i ne pokazuju interes da ih se drži. U interakcijama očituju se deficiti združene pažnje. Također imaju nesposobnost normalne obrade socijalnih podražaja, posebice lica. Pokazuju teškoće u prepoznavanju i pamćenju lica i teško prepoznaju tuđe emocije (Wicks-Nelson i Israel, 2021). Smanjena im je sposobnost imitacije koja se očituje u njihovoj igri koja je nemaštovita i stereotipna. U igrama ne oponašaju životne situacije, kao većina druge djece, a igračkama se koriste na neuobičajen način. Vezuju se za određene igračke i predmete, koje stalno nose sa sobom, ali im je strana njihova stvarna upotreba. Često djeluju negativistično i odbijaju suradnju i kontakte. Smatra se da je to zbog toga što su nesposobna ostvariti željene kontakte ili to pokušavaju na neuobičajen način. Važno je napomenuti da se ovi simptomi kod svakog djeteta očituju drugačije, ovisno o njihovom intelektualnom funkcioniranju i govornim sposobnostima (Bujas Petković i sur., 2010).

Zakašnjeni razvoj govora i jezika je još jedan učestali simptom djece s PSA. Neka djeca razvijaju govor do druge godine života, a zatim iznenada ili postupno dolazi do zastoja u razvoju ili čak do nazadovanja, dok neka djeca nikad ni ne razvijaju govor. Govor djece s PSA je specifičan po tome što je vrlo oskudan, djeca se njime uglavnom služe za izražavanje fizioloških potreba ili želja. Govore u drugom ili trećem licu, npr. *Daj mu vode!* pritom misleći na sebe. Osim obrata zamjenica u govoru se očituje i eholalija. Često ponavljaju riječi ili dijelove rečenica koje su ranije čuli (Nikolić, 2000). Sadržaj govora

često je obilježen nevažnim detaljima, neprimjerenom promjenom tema ili zanemarivanjem uobičajenog tijeka razgovora (Wicks-Nelson i Israel, 2021). Česta je pojava da djeca s PSA stvaraju nove riječi, izokreću pojedine riječi i pogrešno ih izgovaraju i govore nerazumljive rečenice. Postaju ljuta i anksiozna ako im se ne odgovori na pitanje ili ne udovolji njihovim zahtjevima koje drugi često ne razumiju. Djeca s PSA se nerijetko ponašaju kao da su gluha, često ne odgovaraju na pitanja i ne reagiraju kada ih netko zove imenom. Brojna istraživanja pokazala su da djeca s PSA nisu gluha već se radi o poremećaju u shvaćanju i razumijevanju zvukova. To znači da oni dobro primaju zvukovne podražaje, ali dijelovi mozga koji trebaju prihvatiti i shvatiti podražaje ne funkcioniraju pa djeca s PSA ne mogu shvatiti smisao zvukovnih poruka (Nikolić, 2000). Također ne razumiju informacije izražene gestikom i mimikom. U razgovoru s drugom osobom ne znaju kada trebaju započeti s govorom, a kada završiti te često prekinu sugovornika u razgovoru ili započnu monolog (Hudson, 2018).

Ponašanje djece s PSA znatno se razlikuje od ponašanja djece uobičajenog razvoja. Djeca s PSA pokazuju čudna ponašanja, interese i aktivnosti koji se opisuju kao opetovani, ograničeni i stereotipni. Mogu se podijeliti u dvije kategorije. Prva kategorija obilježena je opetovanim senzomotoričkim ponašanjem niže razine (npr. mahanje rukama, uvijanje, hodanje na prstima i samoozljeđujuća ponašanja). Druga kategorija obilježena je ustrajanjem na istovjetnosti više razine. Djeca su zaokupljena samo nekim aspektima iz svoje okoline, npr. brojevima, skupljanjem predmeta, pretjerana zaokupljenost nekim hobbijem. Također mogu biti zaokupljeni rutiniziranim aktivnostima, a svaka promjena u okolini u njima pobuđuje negodovanje i uznemirenost (Wicks-Nelson i Israel, 2021).

Važno je napomenuti da niti jedno dijete s PSA nema iste karakteristike te da među njima postoje velike individualne razlike. Razlikujemo bolje funkcionirajuće osobe s PSA koji se nalaze na jednoj strani spektra i nisko funkcionirajuće osobe s PSA na drugoj strani spektra, koji imaju izraženije simptome poremećaja (Bouillet, 2010).

Rano prepoznavanje djece s PSA, već u ranoj i predškolskoj dobi, važno je za njihov napredak i povoljni ishod. O ranom prepoznavanju teškoća i pružanju primjerene stručne pomoći ovisi cjelovit proces uspješnog uključivanja u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Pravodobna potpora vodi ka boljim jezičnim sposobnostima, adaptivnom funkcioniranju, socijalnim odnosima i smanjenju nepoželjnih ponašanja. Time se

povećava mogućnost uspješnog uključivanja djece u redovne razrede (Popčević i sur., 2015).

Preduvjet za izradu individualiziranog edukacijsko-rehabilitacijskog programa pojedinom djetetu s PSA te planiranja i programiranja primjerenih rehabilitacijskih postupaka je procjena djeteta. Nakon što se postavi dijagnoza (prema DSM-V ili MKB-10) i utvrdi intelektualno funkcioniranje djeteta potrebno je napraviti objektivnu i preciznu procjenu individualnih sposobnosti, specifičnosti i potreba svakog djeteta s PSA. Procjena u postupku slijedi dijagnostiku, a radi se psihometrijskim instrumentima namijenjenim djeci i osobama s PSA (Bujas Petković i sur., 2010). Neki od psihometrijskih instrumenata su Ljestvica za procjenu dječjeg autizma (eng. CARS2 – Childhood Autism Rating Scale), Opservacijski protokol za dijagnostiku (eng. ADOS – Autism Diagnostic Observation Schedule) i Revidirani dijagnostički intervju za autizam (eng. ADI-R – Autism Diagnostic Interview – Revised) (Wicks-Nelson i Israel, 2021).

Ljestvica za procjenu PSA djece (CARS2) koristi se za probir kod djece i starijih osoba. Može razlikovati PSA od drugih razvojnih poremećaja i upućivati na težinu autizma. Postoje dva oblika. Prvi oblik je standardni oblik koji se koristi za djecu do šest godina, osobe s komunikacijskim problemima ili osobe s IQ-om nižim od prosječnog. Drugi noviji oblik koristi se za verbalno fluentnu djecu do šest godina ili starije s IQ-om iznad 80 (Wicks-Nelson i Israel, 2021). CARS2 ispunjava stručna osoba (liječnik, psiholog, edukacijski rehabilitator) nakon promatranja djeteta u strukturiranoj dijagnostičkoj situaciji. Ljestvica se sastoji od 15 čestica koje se odnose na poremećaje u odnosu prema ljudima, imitaciju, neprimjerenost u izražavanju afekata, bizarne pokrete tijela i stereotipije, osebujnost u odnosima sa stvarima, pružanje otpora promjenama, osebujnost u vizualnim odgovorima, osebujnost u auditivnim odgovorima, neadekvatne odgovore na druge podražaje, verbalnu i neverbalnu komunikaciju, anksioznost, razinu aktivnosti, intelektualno funkcioniranje i opći dojam (Bujas Petković i sur., 2010).

Opservacijski protokol za dijagnostiku (ADOS) jedan je od najpouzdanijih dijagnostičkih instrumenata za dijagnostiku i procjenu PSA, a koristi se za promatranje socijalnog i komunikativnog ponašanja u strukturiranim i polustrukturiranim situacijama. Sadržava četiri modula: modul za djecu mlađu od 6 godina i djecu koja nemaju razvijen govor, modul za djecu čiji je govor oskudan ili frazeološki, modul za adolescente i odrasle s tečnim govorom i modul za adolescente i odrasle koji imaju dobro razvijen govor. ADOS omogućava određenje razine na tri područja simptoma autističnog spektra:

socijalizaciji, komunikaciji, repetitivnim i stereotipnim ponašanjima te razvojnoj razini mašte i simboličkoj igri. Trajanje postupka je od 30 do 45 minuta (Bujas Petković i sur., 2010).

Revidirani dijagnostički intervju za autizam (ADI-R) je polustrukturirani intervju koji se sastoji od 93 čestice. Provodi se s roditeljima i skrbnicima. Omogućuje obuhvatnu procjenu osoba kod kojih postoji sumnja na PSA. Procjenjuju se komunikacija, socijalne interakcije i ograničena, stereotipna ponašanja i interesi kod djece, adolescenata i odraslih s mentalnom dobi iznad dvije godine. ADI-R je koristan u dijagnosticiranju i planiranju liječenja i edukacije te razlikuje autizam od drugih razvojnih poremećaja (Wicks-Nelson i Israel, 2021).

U Republici Hrvatskoj se probir na PSA provodi u sklopu primarne zdravstvene zaštite i sadrži 2 koraka koja provodi izabrani doktor primarne zdravstvene zaštite koji skrbi za djecu od 0 do 7 godina. Prvi korak probira na PSA provodi se u dobi od 18 mjeseci djeteta kada je prema važećem kalendaru cijepljenja termin prvog docjepljivanja. Ovaj korak provodi se na cijeloj populaciji te se provjerava postoje li klinički pokazatelji sumnje na PSA. Ako se kod djeteta uoče 2 ili više kliničkih pokazatelja sumnje na PSA, doktor primarne zaštite primjenjuje ljestvicu M-CHAT-R/F te se djeca izdvojena u prvom koraku probira upućuju u sustav rane intervencije. Drugi korak probira provodi se samo kod djece koja su izdvojena u prvom koraku u dobi od 24 mjeseca. Djeca koja i u 2 koraku probira pokazuju razvojna odstupanja upućuju se na dijagnostički postupak te nastavljaju biti uključena u program rane intervencije. Elementi dijagnostičkog postupka za utvrđivanje PSA kod djece od 0 do 7 godina u Republici Hrvatskoj su: klinički intervju s roditeljem ili skrbnikom te klinička opservacija djeteta, primjena specifičnih instrumenata i kriterija u svrhu dijagnostike PSA, procjena kognitivnih, komunikacijskih, jezičnih i govornih sposobnosti, adaptivnih vještina te određene biomedicinske pretrage (UNICEF, 2018). Međutim, istraživanja potvrđuju da ti postupci nisu standardizirani u cijeloj zemlji i mnogo djece u ranoj fazi razvoja PSA ostaje neprepoznato, a rana je intervencija dostupna tek svakom 8. djetetu koje ima potrebu za njom (Vargas-Barón i sur., 2020).

Svi navedeni i drugi oblici procjene i dijagnosticiranja PSA važni su zbog osiguravanja primjerene potpore i intervencije djeci s PSA kako bi ona dobila priliku da na ravnopravnoj osnovi s drugima krenu u prvi razred osnovne škole i ostvarila svoje pravo na kvalitetno obrazovanje i maksimalan razvoj svojih potencijala. Da bi to bilo

moгуće, s obzirom na dob u kojoj se PSA najčešće javlja, potrebno je osigurati pravovremeno uključivanje djeteta s PSA u ranu intervenciju.

2. 1 *Važnost rane intervencije*

Pojam rana intervencija označava sustavan i ustrajan pristup tima stručnjaka usmjerenog prema potrebama djece i njihovih obitelji, a primjenjuje se kada postoji mogućnost nepovoljnog utjecaja bioloških čimbenika na razvoj djece (Demarin, 2019). Definira se kao i fleksibilna, strategijska i interdisciplinarna djelatnost namijenjena vulnerabilnoj djeci s rizikom za razvojno odstupanje ili s utvrđenim razvojnim teškoćama i njihovim obiteljima (Ljubešić, 2012). Zakon o socijalnoj skrbi (NN 33/2012; NN 138/20) navodi uslugu rane intervencije kao stručnu poticajnu pomoć djeci i stručnu savjetodavnu pomoć koja se pruža roditeljima za djecu koja imaju utvrđen razvojni rizik ili razvojnu teškoću. S procesom pružanja usluge rane intervencije važno je započeti što ranije, već od rođenja djeteta. Neki stručnjaci naglašavaju važnost ranog djelovanja u prve tri godine djetetovog života. Proces uključuje davanje podrške djeci, roditeljima i drugim članovima obitelji te informiranje, savjetovanje i rehabilitaciju (Milić Babić i sur., 2013). Cilj rane intervencije je osnažiti članove obitelji djeteta s PSA da potiču njegov optimalan rast i razvoj tako da se djetetova okolina uredi na način da bude njegovu intrinzičnu motivaciju te ga potiče na što aktivnije sudjelovanje u interakciji s okolinom, a usluge i podrška individualizirani su prema djetetovim jakim stranama i potencijalima te prioritetima i potrebama obitelji (Matijaš i sur., 2019). Osim rada s djecom, danas se prepoznaje i nužnost rada s roditeljima koji čine najutjecajniju okolinu u ranom dječjem razvoju. Roditeljima je važno pružiti podršku u prihvaćanju stanja djeteta, pružiti im informacije o dijagnozi i mogućim ishodima te uključiti ih u proces intervencije. Također se želi postići prevencija neprimjerenog ophođenja braće i sestara prema djetetu s PSA i upoznati širu obitelj s intervencijskim postupcima (Demarin, 2019). Pri provođenju rane intervencije djeci s PSA važnu ulogu ima međusobna interdisciplinarna suradnja različitih stručnjaka uz konstantnu suradnju s roditeljima i djece (Milić Babić i sur., 2013). Rana intervencija je prema Vargas-Barón i sur. (2020) definirana kao socijalni model koji sadržava pedagoške, medicinsko – terapijske i socijalne elemente i obuhvaća glavne sektore socijalnog razvoja (npr. obrazovanje, zdravlje, prehrana, sanitarni sustavi, socijalna zaštita i skrb). Program rane intervencije usmjeren je na sveobuhvatan i holistički razvoj djeteta i njegove obitelji, s naglaskom na područja najvećih potreba djeteta. Program rane intervencije je individualan program, tj. procesi i sadržaji programa

rane intervencije usmjereni su na dobre strane, potrebe i izazove svakog djeteta. Ranom intervencijom jačaju se dobre strane obitelji i djeteta pritom radeći na djetetovim novim razvojnim sposobnostima. Usluge rane intervencije počinju se pružati čim se otkrije razvojni rizik, razvojno odstupanje, teškoće u razvoju ili potrebe u području ponašanja i mentalnog zdravlja djeteta, a proces traje sve dok dijete ne dostigne tipične razine razvoja ili dok ne prijeđe na druge usluge u skladu s dobi djeteta.

Rani razvoj djece neposredno se odnosi na usvajanje komunikacijskih vještina. Socijalno-komunikacijska iskustva koja djeca stječu u ranoj dobi temelj su za njihov kasniji razvoj jezika i socijalne interakcije. S obzirom na to da djeca s PSA imaju teškoća u komunikaciji i socijalnoj interakciji, intervencije moraju biti usmjerene na ta područja. Razvojem komunikacijskih vještina u djece s PSA smanjuju se nepoželjna ponašanja i povećava se njihova sposobnost u ostvarivanju interakcija s vršnjacima tipičnog razvoja (Bujas Petković i sur., 2010). Također neke studije su pokazale kako se specifičnom i intenzivnom terapijom kod male djece s PSA može postići smanjenje težine simptoma, optimiranje procesa učenja i razvoja, unaprjeđenje obrazovnog i socijalnog uključivanja te mentalnog zdravlja djece i njihovih roditelja (Popčević i sur., 2015). Istraživanje koje je provedeno na djeci s PSA pokazalo je da se djeci koja su bila uključena u program rane intervencije nakon godinu dana popravila njihova verbalna sposobnost, a težina simptoma se smanjila. Istraživanje je bilo provedeno na 78 djece (71 dječak i 7 djevojčica) u dobi od 15 do 35 mjeseci (Ben Itzhak i Zachor, 2011).

Nacionalno vijeće istraživanja (National Research Council, 2001, prema Bujas Petković i sur., 2010) navodi sljedeće prioritete u poučavanju djece s PSA:

1. Funkcionalna, spontana komunikacija

Najvažniji aspekt programa za osobe s PSA je spontana komunikacija. Mogućnosti za komunikaciju i poboljšanje komunikacijskih vještina potrebno je ostvarivati tijekom cijelog dana.

2. Poučavanje u različitim kontekstima

Učinkovita rana intervencija provodi se u različitim kontekstima: u djetetovom domu, u specijalnom predškolskom odjeljenju i u inkluzivnim uvjetima. Postoje 3 ključna aspekta učinkovitosti programa. Prvi aspekt odnosi se na dobro definirane planove poučavanja za razvoj funkcionalnih vještina djece koji se provode tijekom dana u različitim kontekstima uz upotrebu

znanstveno utemeljenih metoda poučavanja. Drugi aspekt odnosi se na kontinuirano praćenje djetetovog napretka i prilagodbu sadržaja i načina poučavanja, a treći aspekt odnosi se na primjenu vještina koje se poučavaju i njihovo održavanje u dnevnim rutinama.

3. Poučavanje igre, naglasak na igri s vršnjacima i primjerenom korištenju igračaka

Igra koja se poučava razvojno je primjerena određenom djetetu. Važan aspekt intervencije je interakcija s vršnjacima koja omogućuje socijalni razvoj djeteta s PSA. U Redovitim oblicima odgoja i obrazovanja važno je da se te interakcije pomno osmišljavaju i planiraju zajedničkim aktivnostima koje će činiti temelj poučavanja socijalnih i komunikacijskih vještina djeteta.

4. Poučavanje koje uključuje generalizaciju i održavanje kognitivnih ciljeva u prirodnom kontekstu

Djeca s PSA moraju biti uključena u smislene aktivnosti poučavanja koje su primjerene njihovoj dobi i funkcionalne u različitim kontekstima. Poučavanje u prirodnom kontekstu mora početi omogućavanjem izbora i korištenjem intrinzičnih pojačanja te poticati djetetovu motivaciju i generalizaciju.

5. Pozitivni pristup nepoželjnim ponašanjima

Podrazumijeva funkcionalnu analizu ponašanja, razvoj plana za poučavanje primjerenih i funkcionalnih vještina i alternativu nepoželjnim ponašanjima.

6. Funkcionalne akademske vještine, kada je to primjereno

Vještine koje se poučavaju moraju biti smislene i funkcionalne, tj. moraju se moći primijeniti u svakodnevnom životu. Pri kreiranju ciljeva poučavanja važno je zapitati se kako će poučavanje određene vještine utjecati na funkcioniranje djeteta u svakodnevnom životu.

Kao znanstveno utemeljene intervencije koje se provode kod djece u predškolskoj dobi, tj. one intervencije za koje postoje dokazi da imaju pozitivne rezultate i učinke na djecu s PSA, navode se: cjeloviti bihevioralni pristup za djecu rane dobi, poučavanje u prirodnoj okolini, poučavanje pivotalnih odgovora, bihevioralne intervencije, pristup u kojemu su roditelji aktivno uključeni u intervenciju, poticanje jezične proizvodnje, rasporedi, vršnjačka potpora, skriptiranje, intervencije putem priča i učenje po modelu. Istraživanja su pokazala da su ishodi djece s PSA znatno bolji ako su djeca bila uključena u ranu intenzivnu bihevioralnu intervenciju (Popčević i sur., 2016).

Provedenom analizom stanja u području rane intervencije u djetinjstvu u Republici Hrvatskoj Vargas-Barón i sur. (2020) ustanovili su da većina programa rane intervencije ne koristi instrumente razvojnog probira. Za mnoge programe postoje liste čekanja te dolazi do osjećaja preopterećenosti. Zbog trenutne razine financiranja mnogi ne mogu pružati usluge većem broju obitelji. Također se navodi da nedostaje kvalitetne komunikacije, planiranje i koordinacije između programa rane intervencije i ostalih socijalnih usluga što rezultira ograničenom razmjenom znanja i koordinacije usluga koje bi koristile sudionicima programa rane intervencije. Istraživanje je pokazalo da samo nekoliko programa rane intervencije pruža usluge u ruralnim područjima zbog nedostatka financijskih sredstava te da osiromašene obitelji i nacionalne manjine ne uživaju potpuno ravnopravan pristup uslugama rane intervencije. Ustanovilo se i da postoji rodna neravnoteža kada se radi o sudjelovanju u programima rane intervencije (premalo upisanih ženskih beba i djevojčica naspram dječaka). Istraživanje je ukazalo i na nedostatak supervizora i suvremenih sustava supervizije koji su nužni za dobro funkcioniranje i kvalitetu sustava rane intervencije (Vargas-Barón i sur., 2020).

Zaključno, rana intervencija kod djece s PSA pozitivno utječe na njihov razvoj te doprinosi boljem funkcioniranju u kasnijem životu. S programima rane intervencije nužno je započeti što ranije što omogućava uspješno uključivanje djece s PSA u redoviti sustav odgoja i obrazovanja.

2. 3 Prava djece s PSA

Svako dijete rađa se s temeljnim pravima i slobodama koja pripadaju svim ljudskim bićima. Sva djeca imaju pravo na život i razvoj što uključuje tjelesni, emotivni, psihosocijalni, kognitivni, društveni i kulturni razvoj (Konvencija o pravima djeteta, 1989). Prava djece koja se propisuju Konvencijom o pravima djeteta (1989) su prava preživljavanja, razvojna prava, zaštitna prava, te prava sudjelovanja. Svako dijete ima pravo na život, odgovarajući životni standard, prehranu, smještaj i zdravstvenu pomoć. Ističe se da djeca trebaju biti zaštićena od zlouporabe, zapostavljanja te da imaju pravo na igru, slobodno vrijeme, kulturne aktivnosti, informiranje, izražavanja (vjere) te obrazovanje. Pravo na obrazovanje je osnovno pravo djece. Ostvarivanjem tog prava djeci se omogućuje razvoj i stjecanje intelektualne, društvene i duhovne samostalnosti putem usvajanja znanja, vještina, stavova i vrijednosti (Batarelo Kokić i sur., 2019). Imaju pravo na aktivno sudjelovanje u svojem okružju, slobodno izražavanje misli i pravo na udruživanje, čime ih se priprema da u budućnosti postanu aktivni građani (Konvencija o pravima djeteta, 1989).

Prema Konvenciji o pravima osoba s invaliditetom (2006) djeci s teškoćama u razvoju zajamčena su sva ljudska prava i temeljne slobode ravnopravno s drugom djecom urednog razvoja. Imaju pravo na obrazovanje bez diskriminacije i na osnovi jednakih mogućnosti, tj. inkluzivno obrazovanje. Inkluzivno obrazovanje temelji se na uvažavanju svakog učenika pojedinačno kao ravnopravnog sudionika nastave (Zuckerman, 2016). Prema Bouillet (2019) inkluzivno obrazovanje odgovara potrebama sve djece, odnosno uvažava specifičnosti njihova razvoja, kulture i drugih obilježja. Takvo obrazovanje omogućuje svoj djeci zajedničko, tj. suradničko učenje s ciljem omogućavanja i osnaživanja njihova punog sudjelovanja u učenju i kulturi određene zajednice te osigurava primjerenu potporu u zadovoljavanju učeničkih individualnih odgojno-obrazovnih potreba. Primjereno je potrebama, interesima i sposobnostima svih učenika, neovisno o njihovim biološkim, psihološkim i socijalnim obilježjima. Afirmirajući socijalni model odnosa društva prema različitostima, inkluzivno obrazovanje pridonosi punom uvažavanju ljudskih prava i socijalnoj pravdi te omogućava jednake mogućnosti za sve. Usmjereno je ka jačanju sudjelovanja, a smanjenju isključivanja iz kulture, kurikula i zajednice redovnih odgojno-obrazovnih ustanova, neovisno o bilo kojoj različitosti učenika te obuhvaća promjene i prilagodbe u sadržaju, pristupima, strukturi te strategijama obrazovanja. Inkluzija potiče međusobno podržavanje i ističe različite mogućnosti, a ne nedostatke te ne izdvaja niti jednu kategoriju učenika u posebne uvjete, već osigurava podršku i pomoć svim učenicima u redovitom okruženju. Programi inkluzivnog obrazovanja od učitelja zahtijevaju da pruže potrebnu pomoć svakom učeniku u realizaciji školskog programa te učenicima s teškoćama u razvoju omoguće učenje prema individualnom programu (Zuckerman, 2016). Kao četiri ključna stupa kvalitete inkluzivnog obrazovanja navode se: poštovanje individualnih karakteristika učenika, primjena strategija učenja i poučavanja usmjerenih učenicima, razvoj sigurnog i poticajnog okruženja za učenje te profesionalno odgojno-obrazovno osoblje (Bouillet, 2019).

Obrazovanje učenika s teškoćama mora biti usmjereno prema razvoju njihovog punog potencijala, osjećaja dostojanstva i vlastite vrijednosti te prema razvoju njihovih osobnosti, talenata, kreativnosti, mentalnih i tjelesnih sposobnosti (Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, 2006). Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama treba se temeljiti na „načelima prihvaćanja različitosti učenika, prihvaćanja različitih osobitosti razvoja učenika, osiguravanja uvjeta i potpore za ostvarivanje maksimalnoga razvoja potencijala svakoga pojedinog učenika, izjednačavanja mogućnosti za postizanje najvećega mogućeg stupnja obrazovanja te osiguravanja odgoja i obrazovanja učenika što bliže njegovu mjestu stanovanja“ (Pravilnik o

osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 87/2008; NN 24/2015). Prema Zkonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08; NN 64/2020) školske ustanove obavezne su stvoriti uvjete za zdrav mentalni i fizički razvoj svakog učenika, stvoriti odgovarajuće socijalno okruženje, sprječavati neprimjerene oblike ponašanja, brinuti se za sigurnost svakog učenika, osigurati im uvjete za uspješnost u učenju i brinuti se o njihovom zdravstvenom stanju i o tome obavještavati liječnika škole i roditelje.

U većini slučajeva se školovanje djece s teškoćama u razvoju provodi u redovitom školskom sustavu uz odgovarajuću potporu i prema individualiziranom odgojno-obrazovnom programu (Krampač-Grljušić, 2017). Učenici s PSA prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN87/2008; NN 24/2015) imaju pravo na primjerene programe školovanja koji se ostvaruju uz programsku i profesionalnu potporu i pedagoško-didaktičku prilagodbu. Primjereni programi školovanja učenika s PSA mogu se ostvarivati u redovitom razrednom odjelu, dijelom u redovitom, a dijelom u posebnom razrednom odjelu te posebnom razrednom odjelu. Kao dio primjerenog programa učenicima s PSA mogu biti određeni dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi: program edukacijsko-rehabilitacijskog postupka, program produženog stručnog postupka te rehabilitacijski programi. Učenici s PSA imaju pravo na potporu pomoćnika u nastavi koji se prema Pravilniku o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (NN 87/08; NN 102/2018) dodjeljuje onim učenicima koji savladavaju nastavni plan i program ili kurikulum, ali imaju veće teškoće koje sprečavaju njihovo samostalno funkcioniranje, odnosno imaju veće teškoće u motoričkom funkcioniranju, komunikaciji, socijalnoj interakciji i senzornoj integraciji (povezane s PSA), intelektualnom funkcioniranju, teškoće zbog oštećenja vida te teškoće koje se odražavaju u ponašanju učenika i ometaju ih u njihovom funkcioniranju i ugrožavaju njihovu sigurnost te imaju rješenje Ureda regionalne samouprave nadležnog za poslove obrazovanja o primjerenom programu obrazovanja. Kao cilj potpore pomoćnika u nastavi navodi se izjednačavanje mogućnosti učenika radi osiguravanja njemu primjerenog odgoja i obrazovanja s težnjom na osamostaljivanje učenika u školskoj sredini. Zadaća pomoćnika u nastavi je pružanje potpore učenicima u komunikacijskim i socijalnim situacijama, u kretanju, uzimanju hrane i pića, prilikom obavljanja higijenskih potreba te u obavljanju školskih aktivnosti i zadataka. Pomoćnici u nastavi važni su sudionici inkluzije djece s PSA i imaju veliku ulogu u njihovom obrazovanju. Individualna podrška učenicima s PSA

pozitivno utječe na njihov razvoj samopouzdanja, veće motivacije, stvaranju radnih navika te spremnosti za dovršenje zadataka (Jurković i sur., 2020).

Da bi se dijete s PSA upisalo u 1. razred osnovne škole, mora, kao i sva druga djeca, proći kroz postupak utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta odnosno učenika. Utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta obavlja stručno povjerenstvo škole kojeg čine školski liječnik, stručni suradnici zaposleni u školi (pedagog, psiholog, stručnjak edukator-rehabilitator, stručni suradnik logoped, stručni suradnik socijalni pedagog) te učitelj razredne nastave i učitelj hrvatskoga jezika. Stručno povjerenstvo škole uz suglasnost roditelja može predložiti određivanje primjerenog programa osnovnog obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju. Utvrđivanje psihofizičkog stanja u svrhu određivanja primjerenoga programa obrazovanja i oblika pomoći tijekom osnovnog obrazovanja za učenike s teškoćama obavlja se na temelju neposrednog pregleda liječnika, razgovora s roditeljima, mišljenja Stručnog povjerenstva škole i dostavljene dokumentacije učenika koji je bio obuhvaćen određenim postupkom (zdravstvenim, rehabilitacijskim i sl.) odnosno nalaza i mišljenja jedinstvenog tijela vještačenja. Psihofizičko stanje djeteta zatim utvrđuje stručno povjerenstvo Ureda regionalne samouprave nadležnog za poslove obrazovanja na temelju mišljenja i prijedloga Stručnog povjerenstva škole i cjelokupne dokumentacije djeteta te donosi rješenje o određivanju primjerenog programa osnovnog obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju (Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sustavu stručnih povjerenstava NN 87/2008; NN 67/2014).

Zaključno, važno je još jednom naglasiti da je inkluzivno obrazovanje ljudsko pravo. Veliku ulogu u odgoju i obrazovanju svakog učenika te tako i učenika s PSA imaju učitelji, oni su nosioci inkluzivnog obrazovanja (Bouillet, 2019). Njihova uloga u odgoju i obrazovanju učenika s PSA bit će detaljnije objašnjena u nastavku ovog rada.

3. Uloga učitelja u odgoju i obrazovanju učenika s PSA

Učitelj je važna osoba u životu svakog učenika. Iako učitelj nije jedini čimbenik u procesu odgoja i obrazovanja, ima veliku ulogu u razvoju i pripremi učenika za život i cjeloživotno obrazovanje (Jurčić, 2014). On je osoba koja u školi i zajednici treba zastupati potrebe, prava i odgovornosti svakog učenika, zagovarati njihove najbolje interese te pružiti učenicima odgovarajuću podršku u učenju koja se temelji na prepoznavanju i praćenju pokazatelja razvoja učenika (Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje, 2016). Uloga učitelja je planiranje i provođenje odgojno-obrazovnih aktivnosti u neposrednom radu s učenicima, a

jedna od najvažnijih zadataka u radu sa svim učenicima je stvoriti poticajno okruženje za učenje što uključuje osiguravanje jednakih obrazovnih mogućnosti i za učenike s teškoćama u razvoju (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2021).

U inkluzivnom odgoju i obrazovanju učitelji bi u svom radu trebali poštivati sljedeća načela (Zuckerman, 2016):

- stvaranje ugodne razredne klime koja pogoduje radu svih učenika te stvaranje ozračja koje stimulira socijalnu prihvaćenost svakog učenika,
- stvaranje emocionalnih veza koje potkrepljuju socijalnu prihvaćenost učenika s teškoćama u razvoju i prihvaćanje demokratskog načela poštivanja različitosti,
- poštivanje načela individualizacije, koje se metodički provodi ovisno o vrsti teškoće, interesima i sposobnostima učenika,
- davanje prednosti rada u grupi ili paru pred frontalnim radom,
- načelo napredovanja djeteta u nastavi kroz sitne i točno definirane korake pretpostavlja dobru suradnju s roditeljima, koji istim koracima s djetetom rade kod kuće,
- poštivanje načela od poznatog prema nepoznatom, od bližeg prema daljnjem, od lakšeg prema težem, od jednostavnijeg prema složenom uz uporabu konkretnog i očiglednog materijala te poštivanje načela ponavljanja i pomaganja učeniku da stečena znanja koristi u novim situacijama te da se njima lakše snalazi u svakodnevnom životu,
- načelo upotrebe očuvanih senzornih područja djece, uz primjenu programa bazične perceptivno-motoričke stimulacije.

Morling i Colleen O' Connell (2018) navode da učitelj treba postavljati ciljeve koji su izazovni učenicima i koji obuhvaćaju učenike različitih sposobnosti, dispozicija i podrijetla. Također je važno da prilagodi nastavu tako da odgovara mogućnostima i potrebama svih učenika, da zna kada i kako diferencirati nastavu uz primjenu pristupa koji omogućuju učenicima da ih se učinkovito poučava, da može razumjeti potrebe svih učenika te da može koristiti i vrednovati specifične nastavne pristupe kako bi učenike angažirao i pružio im podršku u njihovom radu. Pod diferenciranim učenjem i poučavanjem podrazumijeva se planiranje, izvedba te vrednovanje djetetu primjerenih, spoznajnih, doživljajnih i psihomotoričkih ciljeva odgoja i obrazovanja (Bouillet, 2019). Kao među svom djecom, tako i među djecom s PSA postoje velike individualne razlike (Bouillet, 2010). Da bi učitelji djeci s PSA mogli pružiti diferenciranu nastavu nužno je da upoznaju, razumiju i tumače jakosti i snage te djece te da upoznaju djelovanje činitelja rizika i činitelja zaštite u djetetu i njegovom okruženju. Važno je

da učitelji stvore jasnu sliku o djetetu s PSA, odrede njegove potrebe i u skladu s tim potrebama osiguraju potrebne resurse za učenje (Bouillet, 2019).

Učenici s teškoćama u razvoju, prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama o razvoju (NN 87/08; NN 24/2015), imaju pravo na školovanje prema primjerenim programima, a to su: „redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke, posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke“. Planiranje odgojno-obrazovnog rada za učenike s PSA složenije je u odnosu na ostale učenike jer se ti učenici od većine drugih učenika razlikuju prema načinu učenja, komuniciranju i razvoju socijalnih vještina. Programi školovanja učenika s PSA moraju biti individualizirani i planirani prema potrebama i sposobnostima svakog pojedinog učenika (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2008). Učenici s PSA, zbog teškoća u učenju i funkcioniranju i samim time teškoća u savladavanju nastavnoga sadržaja, ostvaruju pravo na školovanje prema individualiziranom odgojno-obrazovnom programu (IOOP). IOOP je pisani dokument koji se izrađuje za svakog učenika koji je dobio rješenje o primjerenom programu obrazovanja. Potrebna prilagodba može se raditi za sve nastavne predmete ili za samo pojedine nastavne predmete. IOOP izrađuju učitelji koji su osposobljeni za rad s učenicima s teškoćama u suradnji sa stručnim suradnicima škole (Krampač-Grljušić, 2017). Važno je da školsko osoblje vodi računa o tome da je svrha intervencija pružanje pomoći učeniku te da školski program u najvećoj mjeri bude u skladu s tim programom rada ili terapijom. Teškoće učenika s PSA vezane su uz promjene te se prilikom planiranja mora paziti da se podupire njihova međusobna komplementarnost (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2008). IOOP se oblikuje na početku svake školske godine na temelju inicijalne procjene učenika. Učitelji su dužni dati napisani IOOP na uvid roditeljima ili skrbnicima djeteta te upoznati ih s kreiranim programom i načinom evaluacije kako bi zajedno sudjelovali u ostvarivanju IOOP-a (Krampač-Grljušić, 2017). Ivančić (2010) navodi da učenici s PSA savladavaju individualizirani odgojno-obrazovni program koji je planiran prema kvalitetno provedenoj procjeni i dijagnostici. Program za učenike s PSA treba biti primjeren njihovim sposobnostima po ciljevima, opsegu, dubini i funkcionalnosti sadržaja s jasno definiranim strategijama poučavanja. Agencija za odgoj i obrazovanje (2008) navodi da je svrha napisanog IOOP-a usmjeravanje djelovanja učitelja i edukatora i pružanje informacija o promjenama, prilagodbama, strategijama i pomoći koje će se primijeniti u svrhu podupiranja učenika s PSA.

Komunikacija i socijalne vještine ključna su područja razvoja učenika s PSA te moraju biti navedene u IOOP-u. Učinkovit IOOP sadrži:

1. osobne podatke djeteta s PSA, podatke o njegovom obrazovanju te procjene,
2. informacije o jakim stranama i potrebama učenika s PSA,
3. dugoročne ciljeve (oni se odnose na buduću viziju učenika kao odrasle osobe) i kratkoročne ciljeve (oni se odnose na redoviti plan i program obrazovanja ili se mogu utvrditi kao individualizirani ciljevi s obzirom na razvojna područja: komunikaciju, socijalizaciju učenika, oblike ponašanja, funkcionalne vještine s naglaskom na samostalnost učenika s PSA te razinu učenika),
4. prijelazne ciljeve i zadatke te stručne vještine,
5. pomoćna sredstva i strategije kojima će se ostvarivati zadani ciljevi i zadatci,
6. način na koji će se provoditi procjena i vrednovanje napretka učenika s PSA,
7. utvrđivanje obaveza koje se odnose na provođenje specifičnih dijelova plana s razinom podrške i izvršiteljem obveze,
8. proces revizije i evaluacije plana kojeg je potrebno napraviti najmanje jednom godišnje.

Važno je naglasiti da je fleksibilnost pri provođenju IOOP-a tijekom školske godine nužna radi prilagođavanja promjenama u ponašanju učenika te promjenama u vezi s njegovim potrebama.

Da bi učitelji uspješno mogli obrazovati i odgajati učenike s PSA moraju biti kompetentni. Bouillet (2019) naglašava da su kompetentni i visokomotivirani učitelji od ključnog značenja za učinkovito učenje te da kvaliteta obrazovnog sustava ne može nadmašiti kvalitetu učitelja te je poboljšanje kvalitete poučavanja i stvaranja uvjeta da kvalitetno poučavanje bude dostupno svakome djetetu jedini način da se poboljšaju obrazovna postignuća djece. Kompetentnost učitelja temelj je za napredak i razvoj škole u smislu odgoja i obrazovanja učenika (Zrilić i Marin, 2019).

Postoje mnoge definicije pojma kompetencije, tj. kompetentnosti. „Riječ kompetencija izvorno je latinska riječ (lat. *competentia*) i znači mjerodavnost; sposobnost (ili: pozvanost) suca za suđenje ili ocjenjivanje. Dakle, prema izvornom značenju biti kompetentan znači posjedovati određenu sposobnost procjenjivanja i vrednovanja“ (Brust Nemet, 2013, str. 79). Anić (2000) kompetenciju definira kao priznatu stručnost ili sposobnost kojom osoba raspolaže. Kompetencija se definira kao i sposobnost osobe za uspješno rješavanje individualnih i socijalnih zahtjeva ili za uspješnu izvedbu aktivnosti i zadaća (Rychen 2010, prema Jurčiću,

2014). Waters i Sroufe (1983, prema Ljubetić i Kostović Vranješ, 2008) kompetentnog pojedinca definiraju kao onog koji je sposoban služiti se prirodnim i osobnim resursima ili izvorima kako bi postigao dobar razvojni rezultat. Perrenoud (2002, prema Jurčiću, 2012) navodi da kompetencija predstavlja sposobnost učinkovitog djelovanja u raznim situacijama i temelji se na stečenom znanju, ali nije njima ograničena. Kao najjednostavnija definicija kompetencije navodi se da je „ona sposobnost na djelu“ (Suzić, 2010 prema Suzić, 2014, str. 112).

Jurčić (2012) uspješnog i kompetentnog učitelja opisuje kao osobu koja stvara produktivne procese učenja za svakog učenika. Također pruža učenicima teorijska i praktična znanja i vještine, omogućuje učenicima učenje istraživanjem, dubinsko učenje, učenje činjenjem te pritom uvažava individualne razlike i stilove učenja (Jurčić, 2012). Kostović-Vranješ i Ljubetić (2008) kompetentnog učitelja opisuju kao onog koji ima kontrolu nad svojim pedagoškim djelovanjem te odnosom s učenicima i njihovim roditeljima i dobro se osjeća u svojoj ulozi učitelja. Zrilić (2011) naglašava da za uspješno uključivanje djece s teškoćama u razvoju te tako i djece s PSA u redoviti odgojno obrazovni sustav učitelj mora posjedovati kompetencije za stvaranje pozitivnog i ugodnog ozračja u razredu te djetetu s posebnim odgojno obrazovnim potrebama mora moći pružiti osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti. Također je važno da učitelj omogućava učeniku doživljavanje uspjeha u radu. Bouillet (2010) navodi sljedeće potrebne kompetencije za odgoj i obrazovanje učenika s posebno odgojno-obrazovnim potrebama: „poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije, sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije, poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikulumu, poznavanje dostupnih didaktičko metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju), poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama socijalne integracije, spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje“ (Bouillet, 2010, str. 269).

Da bi učitelji mogli uspješno zadovoljiti individualne odgojno-obrazovne potrebe djece s PSA nužno je da steknu znanje o PSA. Osim znanja o PSA važno je da učitelji imaju razumijevanje za djecu s PSA te da u središte poučavanja mogu staviti jake strane tih učenika (Thompson, 2016). Zrilić (2011) naglašava da je za uspješno poučavanje djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te tako i djece s PSA nužno dodatno profesionalno razvijanje učitelja te stjecanje novih kompetencija. Sustavnim stručnim usavršavanjem učitelji postižu potrebnu razinu kompetentnosti za rad s učenicima s PSA „...od prepoznavanja njihovih

posebnosti, izbora najprikladnijih didaktičko-metodičkih pristupa i oblika rada do vrednovanja uspješnosti, vodeći računa o potencijalima i potrebi za uspjehom svakog učenika“ (Zrilić, 2011, str. 30).

U odgojno obrazovnom radu s učenicima s PSA važno je osigurati strukturirano okruženje koje je predvidljivo i koje nudi određene rutine (Morling i O'Connell, 2018). Većina učenika s PSA postat će uznemirena ako učionica nije strukturirana ili ako organizacija školskog prostora ima prepreke koje bi ih mogle omesti u njihovom radu. Prostorni raspored je važan za učenike s PSA jer im nudi kontekstualni red koji im omogućuje da vide smisao svog rada, npr. učestalo stavljanje određenih predmeta na uvijek isto mjesto. Neosiguravanje takvog reda u učionici moglo bi kod djece s PSA izazvati nesigurnost (Thompson, 2016). Hudson (2018) navodi da se u radu s učenicima s PSA sat treba započeti formalno i uvijek na isti način jer takav rad učitelja osigurava strukturu i pojačava disciplinu te se učenici osjećaju sigurnijima. Učitelji bi trebali također biti svjesni senzorne preosjetljivosti učenika s PSA te smanjiti, koliko je to moguće, izloženost učenika podražajima na koje su posebno preosjetljivi (Cooley, 2017). Hudson (2018) također ističe da ponašanje učitelja na svakom nastavnom satu mora biti dosljedno te u komunikaciji i zadavanju uputa učenicima važno je koristiti jasne i kratke rečenice koje naglašavaju ono bitno. Također, u komunikaciji trebalo bi se izbjegavati sarkazam i humor. Učenicima s PSA trebale bi se osigurati aktivnosti koje se temelje na njihovim prednostima. Učenike bi trebalo upozoriti na moguće promjene i objasniti im što se može očekivati (Morling i O'Connell, 2018). Poželjno je da se učenicima s PSA objasne ciljevi i tok predavanja te vremenski slijed aktivnosti (Hudson, 2018). Nužno je da učitelj prilagodi nastavu sposobnostima učenika. Učenici s PSA su vizualni učenici stoga je na nastavi poželjno se koristiti vizualnim pristupima (Morling i O'Connell, 2018). Zbog teškoća u socijalnim interakcijama i vještinama učenika s PSA, jedan od zadataka učitelja u odgojno-obrazovnom radu s tim učenicima je rad na razvoju socijalnih vještina. Da bi učitelji mogli učenicima s PSA pružiti pomoć na ovom području potrebna je procjena socijalnih sposobnosti tih učenika kako bi se utvrdilo koje socijalne vještine treba neposredno poučavati. U svrhu razvoja socijalnih vještina učenicima s PSA nužno je pružati mogućnosti sudjelovanja i interaktivnog djelovanja s drugim učenicima u različitom okruženju (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2008).

U radu s djecom s PSA treba poštivati sva načela odgojno-obrazovnog rada, učenja i poučavanja temeljena na suvremenim teorijama učenja imajući u vidu osobitosti te djece. To znači da učenicima s PSA treba osigurati primjereni i djelotvorni odgojno-obrazovni program udružen s edukacijsko-rehabilitacijskom intervencijom koji obuhvaća odgovarajuću procjenu

teškoća i jakih strana učenika s PSA i oslanja se na metode i strategije prema kojima učenici s PSA najbolje uče (Bouillet, 2019). Načinima na kojima učitelji to provode u praksi posvećeno je istraživanje.

4. Istraživanje

Ovo istraživanje posvećeno je načinima na koji učitelji provode odgojno-obrazovni proces u radu s učenicima s PSA. Zbog teškoća u razvoju i specifičnih teškoća u učenju djece s PSA od učitelja se očekuje kompetentnost i visoka motiviranost u radu s takvom djecom.

4.1. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je dobiti uvid u kompetencije učitelja razredne nastave za poučavanje tih učenika. U skladu s postavljenim ciljem istraživanja definirani su sljedeći istraživački zadaci:

1. Ustanoviti kako učitelji doživljavaju učenike s PSA.
2. Ustanoviti kako učitelji odgovaraju na njihove odgojno – obrazovne potrebe.

4. 2. Metoda istraživanja

Uzorak su činila 3 sudionika ženskog roda. Odabrana populacija za ovo istraživanje su učitelji, odnosno učiteljice koje imaju iskustva u poučavanju učenika s PSA. Na početku intervjua od sudionika su zatraženi osobni podatci kao što su spol, godine radnog iskustva u učiteljskoj profesiji i mjesto rada. Ispitanik 1 ima 23 godine radnog iskustva kao učiteljica razredne nastave, ispitanik 2 ima 2 i pol godine radnog iskustva kao učiteljica razredne nastave u posebnom razrednom odjelu i pola godine radnog iskustva u redovnoj nastavi i ispitanik 3 ima 35 godina radnog iskustva kao učiteljica razredne nastave. Sva 3 sudionika istraživanja rade u osnovnim školama na području Grada Zagreba.

U ovom istraživanju podaci su se prikupljali putem intervjua. Intervju pripada kvalitativnim metodama istraživanja te Guthrie (2010) navodi da je ta tehnika prikupljanja podataka najčešća u društvenim znanostima. Intervju se definira kao „razgovor između dvije osobe koji u specifičnu svrhu prikupljanja informacija relevantnih za istraživanje intervjuer inicira i usmjerava na sadržaj određen ciljevima istraživanja kao sustavan opis, predviđanje ili objašnjavanje“ (Cannell i Kahn, 1968, prema Cohen i sur., 2007, str.269). U svrhu istraživanja mogu se koristiti 3 vrste intervjua: strukturirani, polustrukturirani i nestrukturirani intervju. U ovom istraživanju koristio se strukturirani intervju s pitanjima otvorenog tipa. U strukturiranom

intervjuu način postavljanja pitanja i njihov slijed unaprijed su određeni. Svim sudionicima istraživanja postavljaju se ista pitanja istim redoslijedom (Cohen i sur., 2007).

Intervju je sadržavao ukupno 9 pitanja otvorenog tipa. Nakon sastavljanja pitanja ciljano su odabrani sudionici istraživanja te prije provedbe istraživanja svaki sudionik bio je upućen u temu, svrhu i metodu istraživanja. Intervjui su se provodili telefonskim putem u rasponu trajanja od 21 do 44 minute. Uz dopuštenje sudionika istraživanja, intervjui su se snimali, a snimke su se koristile u daljnjoj obradi podataka. Istraživanje se provodilo tijekom mjeseca srpnja ove godine.

Istraživanje se provodilo u svrhu pisanja diplomskog rada. Sudionici istraživanja su prije same provedbe istraživanja dobili informacije o istraživanju, odnosno bili su obaviješteni o temi, svrsi i metodi istraživanja. Također bilo je naznačeno da mogu odustati u bilo kojem trenutku istraživanja. Svakom sudioniku bila je zajamčena anonimnost i povjerljivost podataka.

4. 3. Rezultati i rasprava

Tablica 1. Transkripti odgovora na pitanje: Kako biste opisali učenike s PSA?

Ispitanik 1: *Ovako, ja sam jedno vrijeme čak i pisala, doduše to još nisam objavila, neke materijale gdje sam ja baš takvu djecu nazvala posebna djeca. Ne zbog toga što oni imaju posebne potrebe već baš zato što su posebni, drugačiji i jednostavno uvuku ti se pod kožu kad radiš s njima duže vrijeme i onda vidiš da ta njihova teškoća u biti i nije teškoća nego neka posebnost, nešto po čemu se oni ističu, izdvajaju, ali to ništa ne mora biti negativno već sasvim pozitivno, zapravo. Znači, ta djeca s teškoćama u razvoju oni možda razvojno nisu usuglašeni s ostalim vršnjacima i mentalno, ali ja uvijek držim do toga da svako dijete ima svoj razvojni put i mentalno i fizički i jednostavno nitko nije isti i svakog trebamo prihvatiti upravo onako kakav je. A takvoj djeci naravno u skladu s njihovim teškoćama, naknadno se adaptirati, odnosno prilagoditi njihovim potrebama.*

Ispitanik 2: *Pažnja, najviše im je ta pažnja i baš općenito jako je teško jer su oni svi svako je poseban kao svi mi, ali oni baš su posebno posebni tako da za njih općenito jako teško mogu reći, mogu vam pričati o primjerima iz škole. Kod njih je bio najveći problem to što njih nije zanimalo to u školi što se radi, oni imaju svoje interese, npr. računalo i ako ne može bit računalo neće ništa raditi i onda ga cijelo vrijeme moraš motivirati s tim nečim što on voli jer ti inače neće ništa napraviti. Onda, jako su razmaženi uglavnom svi, što još da vam kažem? Uglavnom, kad nešto želiš dobit od njih moraš ih ucjenjivati i motivirati konstantno.*

Ispitanik 3: *Pa oni po meni kad dođu ništa ne prihvaćaju, znači imaš osjećaj neće od toga ništa biti. Nezainteresirani, nesretni u školi, nesretni među prijateljima, svugdje nesretni, nesretni što je odmor pa su onda svi na hodniku, nesretni što je neka hrana koju ne vole, ali uvijek treba na neki način doprijeti do njih, ništa ne nasilno nego pustiti. Evo doslovno što je on meni, kažem, crtao taksu Cameo cijelo prvo polugodište. Najveće teškoće su kod njih u stvari to njihovo...Nema niti verbalne niti neverbalne komunikacije. Recimo, socijalna interakcija ništa, imali su to neobično gledanje, zurenje i to stvara djeci nelagodu i učitelju. On se znao ustati s mjesta i stane ispred mene i gleda me. Ništa, ja njega zagrlim pored sebe. Socijalno i emocionalno neprimjereno ponašanje, empatije ništa nema, ograničeni interesi i rutinari. Oni ustraju na svojim rutinama i sve doslovno shvaćaju tako da s njima treba biti oprezan. Kada se govori on sve doslovno shvaća. Znači ne puno riječi: Sjedi! Izvadi pisanku! Pripremi olovku! Pročitajteš prvi zadatak! Kreni! Znači, jasno, kratko i glasno. Iako vi s drugima sve odradite metodički, njemu naravno uvijek individualno se prilazi: Sada treba prepisati s ploče! I tako.*

Podaci prikazani u tablici 1. upućuju na zaključak da učitelji ne navode potpune opise učenika s PSA, već učenike s PSA opisuju temeljem vlastitog iskustva. Navode se smanjene intelektualne sposobnosti, socijalno neprimjereno ponašanje, nezainteresiranost, emocionalno nezadovoljstvo i dr. Dojam je da učitelji nisu usvojili znanja o karakteristikama učenika koje proizlaze iz samog PSA i karakteristika koje proizlaze iz drugih okolnosti (npr. neusklađenost nastavnog sadržaja s interesima djeteta, stilovi obiteljskog odgoja, postojanje drugih teškoća). Međutim, svi učitelji ukazuju na potrebu individualnog pristupa tim učenicima i naglašavaju potrebu usklađivanja svojih postupaka s njihovim specifičnostima.

Tablica 2. Transkripti odgovora na pitanje: Jeste li u svom dosadašnjem radu u razredu imali takve učenike? Molim vas da opišete u kratko to iskustvo.

Ispitanik 1: *Jesam.*

Ovako imala sam dijete s pervazivnim razvojnim poremećajem, odnosno autistični spektar, konkretno je bio Aspergerov sindrom. To dijete sam imala u razredu 4 godine. On je imao asistenta na pola radnog vremena, 2 sata dnevno. To je bila donekle neka mala pomoć, ali jako nedostatno i većinu vremena zapravo sam ja morala odrađivati sve s njim. To je bila specifična situacija, razred je bio mali, osmero djece, on je bio takav kakav je bio, ali ostatak razreda je tu jako, ajmo reći patio, jer nisu dobili od mene ono što bi trebali dobit jer ja sam

se jako, jako koncentrirala bila na njega i njegove potrebe jer on je bio poprilično glasan, a ponekad i agresivan. On je imao te neke svoje radnje koje je morao izvršavati i ako bi se to poremetilo u jednom milimetru to je sve padalo u vodu, on je počeo vrištati, počeo je bacati stvari, i naravno cijeli nastavni proces ode potpuno u drugom smjeru. Ostala djeca su to tolerirala jer sam ih ja naučila toleranciji i naravno, uz njihove roditelje koji su pristali na to sve, ali jednostavno teško je bilo, u svakom trenutku kada nije bilo asistenta, kada bi on došao u tak neku fazu gdje bi on jednostavno pokazivao te neke svoje opsesije koje je imao, on je imao znači u dijagnozi te opsesivno kompulzivne poremećaje. U svakom slučaju s njim se jako dobro moglo raditi. On je imao savršenu memoriju, on je jako pamtio stvari i on je mogao učiti stvari doduše više onako mehanički, ali opet je naučio. Kod nekih ovih stvari tipa matematike, gdje se treba logički zaključivati tu smo malo nailazili na probleme i tu sam uvijek morala ciljano tipove zadataka pripremiti što će rješavati i onda mu tek dati, nikako ne miješati kruške i jabuke, to bi ga zbunilo i onda bi to izazvalo opet neku nervozu. U biti ja sam svaki put morala predvidjeti njegove postupke i da se to nešto ne dogodi, uvijek imati plan B i tako. U svakom slučaju te 4 godine on je prolazio s odličnim uspjehom, zasluženo, i bilo je to jedno sasvim okej iskustvo koje treba svakom učitelju.

Ispitanik 2: Jesam, 4.

Kombinacija, tako da sam imala dva učenika u 1. razredu i jednog u 2. i jednog u 3. s tim da jedan od tih učenika iz 1. razreda on je upisan kao učenik s PSA, ali ja mislim da je on imao i neke druge teškoće koje su bile primarne, autizam je tu bio onako tek toliko napisan samo da ga se vjerojatno upiše u školu, a s ovima imala sam ti baš dva koja su ti ono školski primjerak autista, bilo je čupanja, grebanja, griženja, sline po svuda, ali u pravilu ono kad te zavole je okej, može se s njima, bitno je da ne vičeš na njih i da si smiren jer ako si ti nervozan oni to osjete i oni su još gori onda bi tako čučnula kraj njih pa bi im potihlo onako snižavala bih ton, došlo bi do šaptanja i onda bi oni stali i poslušali me i onda bi mogli nastaviti. Ja sam tako radila i to je prolazilo dosta često.

Ispitanik 3: Jesam. Imala sam 2 dječaka, ne u istoj generaciji s PSA.

Pa iskustvo je takvo da bi ja uvijek na vrijeme znala, pedagoginja bi mi rekla da ću dobiti takvo dijete i onda sam se ja dosta pripremala. Povezala sam se bila i s fakultetom za edukatore rehabilitatore pa je čak u jednom trenutku mi se pridružila i jedna njihova studentica koja je mjesec dana bila kod mene u razredu, promatrala mog S. jer je i njoj to trebalo za diplomski rad i onda sam se tijekom ljeta u stvari obučavala, nabavila sam si

literaturu i tako da nekako sam bila spremna kada je došao na svu tu neobičnost. U stvari bilo je s moje strane bitno oboružati se sa strpljenjem, prihvatiti ga takvog kakav je i dati sve od sebe da on na neki način dobije našu podršku i da prihvati i sredinu u kojoj se nalazi i on je u stvari cijeli prvi razred plakao, prvi dan priredbu kada smo imali, on neće u školu, vrištio za vrijeme cijelog tog prijema u razredu i plakao. Ja bi ga samo pogledala, pomilovala i tako. On je imao one tipične, baš ono uočljive te iz spektra autizma i bio je verbalna i neverbalna komunikacija totalno ono grimasirao je, gestikulirao, buljio je u nekoga, pljeskao dlan o dlan, skakutao i ova socijalna interakcija je bila totalna nula s vršnjacima. Nikakva ta socijalna pravila nije razumio i imao je to neprimjereno onako ponašanje i bio je ograničenih interesa. On je bio isključen iz svih naših aktivnosti i imao je neke svoje rutine, recimo mi što god sam ja rekla da se nacрта on bi nacrtao taksi Cameo, bilo to iz matematike kvadrat ili nešto on crta taksi Cameo, iz prirode jesensko voće, on taksi Cameo. Cijelo prvo polugodište je on crtao taksi Cameo tako perfektno kao fotografija. I ja sam to dopuštala, uvijek bih rekla kako je lijepo i tako, skoro je prešao na voćarnu, onda na shopping centar Arenu i nakon toga je počeo u 2. razredu crtati sve što i mi. Mislim, on je strahovito napredovao. On da je bio u nekoj drugoj sredini, mislim da se to nikada ne bi dogodilo. U stvari je bilo dobro to što je on u razredu s nama. Ja sam prvi razred govorila puno o različitosti i dosta ovako onako, ali nikad nisam rekla ništa o S., ali su roditelji kasnije učenicima malo doma rekli, a i na njih je to djelovalo dobro, gdje su razvila isto empatiju, uvijek su mu bila spremna pomoći. On nikada nije htio, ovaj, ništa s njima raditi. Onda bi ja rekla ako je timski rad, S. ti si u grupi promatrač i gledaš da li svi rade, koliko rade. On bi dobio neki zadatak da se osjeti ipak, a da ne mora s njima taktirati, je' l. On u biti, može se reći cijeli 1. razred nije nikada u biti s djecom radio. I onda je to polako krenulo i imao je ono ili je radostan ili je ljut ili je sretan ili je nesretan ili dobar ili nije dobar ništa između onako, ali je... mislim ja sam njemu sve prilagođavala. Bio je glazbeno dobar, onda bi ja rekla kad slušamo neku skladbu, S. upamti da je ova glazba br. 12 na CD-u. onda je on znao sve skladbe, kada mi hoćemo slušati, koji je broj ta i ta skladba, pa mi plješćemo i tako. I on je u stvari, kako bih rekla, naučio sve, naučio čitati, pisati, sve što bih ja rekla je bio za njega zakon. Jako je počeo usvajati što ja govorim, ako bih ja rekla danas ćemo čitat i pisat on bi to odmah ispravljao i tendencija govora mu je bila prema pedantnosti i ono imao je neobičnu rečeničnu intonaciju, govorio je na jedan poseban način, ali hoću reći od onoga kakav je on došao, kad je završio 4. razred on je u 5. dobio asistenta jer sam ja to tražila i sve napisala o njemu i dobio je on asistenta i on je završio, danas je on 2. Ekonomske. On je i dalje, vidi

se da je malo drukčiji, ali je to sasvim dobro. I bio je motorno nespretnan. Kad idemo uz stepenice uvijek sam ga držala za ruku. E da, jako se bojao zvona, on je stalno meni govorio „učiteljice kada će zvoniti?“ pa malo prođe, pa opet pita. Ja bih mu uvijek rekla, budi bez brige tebi će učiteljica reći i onda bih ja njemu rekla: pazi se, sad će dušo zvoniti, i onda je bitno bilo da on ne bude na hodniku kada zvoni, to je recimo bilo... zvono je osjećao kao neku prijetnju. Onda teksture isto, ovaj, kada smo iz likovnog radili koru drveta crtali pa smo išli van, on to nije htio pipati, to je njemu izazivalo isto nešto. Ja sam sve to prihvaćala, što on hoće, što neće i uvijek se moralo s njim jednostavno govoriti i kratke rečenice, uvijek mu uputu dati. Recimo, evo što mi se jednom dogodilo, ja sa... Ili je bio Dan neovisnosti ili nešto ja sam htjela promijeniti raspored da prvi sat bude glazbeni, ali ja to nisam njemu dan prije rekla. Ja sam došla u školu, a po rasporedu je trebala biti matematika. Ja sam rekla pripremite, danas ćemo imati prvi sat glazbeni. On je bio onako lud evo, počeo je plakati, ono rutinar je bio, a prvi sat je matematika i ne može, ja kažem S. slušat ćemo Lijepu našu, danas je učiteljica dan osmislila ne jedan drugi način... Ne! Ne! Ali da sam ja njega pripremila recimo, tu sam ja pogriješila, shvatila sam da ja njemu moram danas reći da ćemo sutra zato i zato promijeniti raspored onda on to prihvati, ali ako on dolazi u školu na takav raspored, takav raspored je morao biti. Znači o tome sam morala voditi brigu i onda bude sve u redu. I on je, recimo, kada su došli zimski praznici, kad sam ja rekla da će biti doma 3 tjedna i da neće biti škole, on je počeo plakat jer... Kako sad nema škole? On je to prihvatio kao dio svog života i cijeli dan plače što će biti zimski praznici. E, a već iduće školske godine on kaže... Ja odmah kažem na početku godine bit će praznici, onda i što je još znao raditi, recimo danas dođeš u školu i onda on meni cijeli dan ponavlja jedno te isto pitanje, npr. Hoće li sutra biti prvi dan proljeća? Tako je govorio. I onda ja kažem hoće S., za 10 minuta učiteljice hoće li sutra biti 1. dan proljeća? Tako je znao po tisuću puta, ja bih odgovorila hoće i tako i strašno sam ga zavoljela i on je to osjećao u stvari i razred kad vidi kako se vi ponašate tako i oni. I tako smo kroz tu ljubav neku, kako bih vam rekla, puno toga ispravili. Na kraju kada je on od mene odlazio nakon 4 godine, on je meni bio normalan, nije bio, ali, koliko je on napredovao. U 3. razredu nije išao s nama na Sljeme, ali je u 4. je išao s nama u školu u prirodi i to je mami bilo ono... Kad smo se vratili, ono, S. bio si... On je više onako kao promatrač, uz mene, znate tu vam je bitno... Volio je osmjeh, volio je da sam ja... On je recimo... Mene je nekad znalo nešto mučiti, recimo, doma bude netko bolestan... On je to uvijek osjećao. On bi meni rekao: Učiteljice nešto ste danas tužni, jako je znao.... Iako ja to nikad nisam pokazala, ali valjda me toliko dobro poznao. I ja bih njemu istinu

rekla, jesam S. A on bi meni rekao nemoj biti tužna, bit će sve dobro. Kako bih vam rekla, nije me pitao zašto, ali je imao potrebu utješiti. I onda je tako... Završili smo tako da on u biti nikada nije sudjelovao u tom timskom radu. Tjelesni je počeo malo se natjecati za svoju ekipu, oni bi izgubili naravno, ali smo mi svejedno pljeskali i tako, ali puno je, mislim, kroz te 4 godine on puno napredovao upravo zato što je bio u razredu, da nije bio u školi normalnoj, mislim da on ne bi nikada imao tako... Ipak se on opustio, malo je izlazio iz tog svog svijeta, jer je on u početku uvijek se igrao sa svojom igračkom i ništa nije njemu trebalo dodati. Netko bi mu dao nešto svoje, on to ni ne želi vidjeti, je'l. A kasnije je malo prilazio djeci pa je gledao i njihove igračke, sve je išlo na bolje, ali jako je tu bitno da ste vi veseli, da ga razred prihvati, da se on osjeća sigurno, prihvaćeno. Nije nikada išao na niti jedan rođendan jer njega to ne zanima, njegov smo slavili u razredu, je'l, on bi počastio, mi bi pjevali, ali mama je rekla nema smisla u igraonici jer bi on bio sam i igrao se sam. Mislim, bio je on mali u prvom razredu i agresivan i ono prema djeci, znao bi onako udarati dlan o dlan, vrtjeti se u krug... Bilo je tu svašta, kažem, ali živući u toj sredini on se toga svega oslobodio, tikova se riješio do 5. razreda, puno je prihvaćao već ljude, profesore, i tako da je on svoj put nastavio od 5. do 8. može se reći normalno. Mislim da je najveća vrijednost to što je on bio u školi, evo. Po meni je njima mjesto u školi, tako mi je bilo i s ovim drugim dječakom D. On je pak došao, nije nikada u vrtiću riječ progovorio i nije ni meni u 1. razredu. Ja mislim da je to negdje bilo kraj 11. mjeseca, za vrijeme matematike on je od jednom počeo pjevati, ali tako nostalgično, operno pjevanje i onda bi ja njemu rekla pa D. ne možeš sada pjevati, imamo matematiku, a on bi meni rekao ne pjevam ja nego pjeva moja ptičica. Onda sam ja rekla hoćeš zamoliti svoju ptičicu da sada imamo matematiku, kad završi matematika onda ćemo pjevati i onda on kaže može, kako ti kažeš. Obojica su tako govorila. Onda sam rekla neka sad ptičica pjeva tvoja i onda je on pjevao nostalgiju. I počeo je sa mnom pričati, a to je dijete koje se cijeli prvi razred nije približavalo. Recimo, mi radimo tjelesni on je na drugoj strani dvorane i onda bi ja rekla D. promatra i donijet će zaključnu ocjenu kakav je sat bio, ja bi mu kao neku ulogu dala i onda je on tako išao sve bliže i bliže i tako da je u 4. razredu radio tjelesni s nama. To je proces koji je dugotrajan i treba se oboruzati strpljenjem. Druge tu metode nema, samo prihvatiti, razumjeti, uvažavati ga i to je to.

Iz podataka prikazanih u tablici 2 može se zaključiti da su iskustva učitelja u odgojno-obrazovnom radu s učenicima s PSA različita. Vidljivo je da su učitelji poznavali jakosti i snage svojih učenika s PSA i stvorili jasnu sliku o njima, poštivali određena inkluzivna načela kao što

su načelo individualizacije te načelo stvaranja ozračja koje stimulira socijalnu prihvaćenost svakog učenika. Također je uočljivo da su učitelji prilagođavali nastavu tim učenicima, stvorili strukturirano okruženje koje nudi rutine te da su pokazali razumijevanje prema različitosti tih učenika u odnosu na njihove vršnjake. Važan je rezultat da su učitelji poštivali inkluzivno načelo stvaranja emocionalnih veza koje potkrepljuju socijalnu prihvaćenost učenika s PSA i poštivali različitosti tih učenika. Puno su pozornosti poklanjali poštivanju emocionalnog stanja učenika, iskazali su mnogo strpljivosti, osigurali rutinu i nastojali omogućiti obrazovanje tih učenika. Prikazana iskustva vode ka zaključku da je većina procesa na samim učiteljima i da korištenje primjerenih metoda dovodi do napretka učenika.

Tablica 3. Transkripti odgovora na pitanja: Jeste li se osjećali spremno za odgoj i obrazovanje tih učenika? Koje su bile vaše prednosti, jake strane ili sposobnosti za poučavanje tih učenika, a što ste smatrali izazovnim?

Ispitanik 1: *U biti nisam jer nas to na fakultetu nitko nije pripremio na takve situacije i to je jednostavno stvar koju učitelj radi usput i uči usput. Moje osobno iskustvo je to da eto, nažalost, je'l nažalost ili nasreću ne znam kako bi više to kategorizirala, privatno isto, znači moje dijete je dijete s autističnim spektrom i kako sam se s njim bavila od prvog dana, obilazila sve moguće ustanove, tražila pomoć, kucala na sva vrata tako sam se jednostavno navikla na rad s takvim djetetom i onda mi se dogodilo da je moj mali bio negdje 5 godina i ja sam po prvi put dobila takav sličan poremećaj u razredu i ja sam već bila spremna na to i znala sam kako odreagirati, tako da je tu i osobno iskustvo dosta odigralo ulogu i što se tiče samog pristupa takvom djetetu i same one senzibilizacije prema takvom djetetu, eto. Izazovno je to što je svatko od njih poseban, svatko je drugačiji, znači tu nema neke formule niti recepta kako se radi s takvom djecom nego jednostavno svaki je priča za sebe i prvo trebaju proći i te inicijalne provjere i to neko početno razdoblje. S takvim djetetom se nikad od početka ne može znati raditi. Znači, treba proći neko razdoblje, jedno polugodište, godina dana dok vidimo u čemu je on jak, koje su mu dobre strane, što treba isticati, a na što treba pripaziti i na čemu treba više raditi. Tako da, ovaj, jednostavno tu nema recepta, svako dijete je posebno i drugačije.*

Ispitanik 2: *Ne.*

Pa moje prednosti na primjer na faksu uvijek su mi bili najzanimljiviji predmeti ta inkluzivna pedagogija di smo baš pričali o tim teškoćama i to me baš zanimalo i možda će ovo zvučati

onako malo umišljeno, ali bih rekla da sam dosta nježna, smirena i da imam jako izraženu empatiju prema drugim ljudima i zbog toga sam prvenstveno i pristala jer onak znam kad te nešto smeta i kad ti je teško i tu ću ja ono stati, a obrazovni dio mi je bio najveći izazov. Nisam znala kako im prenijeti znanje kada sam počela s njima raditi.

Ispitanik 3: Pa meni je najbitnije bilo, kako bih vam rekla, ja sam odmah htjela pomoći tom djetetu. Htjela sam ga razumjeti, prihvatiti. Prvo sam ga morala upoznati da vidim koliko on.... Trajalo je sigurno jedno 2 mjeseca dok sam ja upoznala sve njegove i reakcije i na što reagira burnije. Njega je, recimo, dijete mu uruči pozivnicu za rođendan, a on vrišti, ne želi to uzeti. Ja pokušam prvo reći pa zašto S.? Uzmi! Ne želi on to, ne želi. Pa reko stavi u torbu neka mama vidi. Ne želi, ne želi nikako, idete ono... Onda shvatim da on to ne kuži pa uzmem pozivnicu dam mami, kako bih vam rekla, mora se jako dobro ga upoznati. Vi ako ne uđete u to da ga upoznate i ne uđete u taj njegov svijet i ne prihvaćate ga takvog (...) ovaj (...) jer on je znao biti...Pažnja mu odluta, umoran, rastresen, odsutan, kako bih vam rekla, odluta u svoj neki svijet mašte. Vi jedno, on postavi pitanje drugo, iako mu odgovorim na to pitanje. I onda je on, vjerojatno, morao spoznati to da mu od mene ne prijete ništa loše i on je mene morao prihvatiti. Uvijek sam ga, kad god smo izlazili iz učionice, uvijek za ruku, uvijek sa mnom, uvijek... Tu je jako bitno to prihvaćanje i ta ljubav i da on od vas osjeća u stvari pozitivno ozračje i da on osjeti da je on prihvaćen i da je siguran i da ima sve mogućnosti da se izrazi i da išta što napravi neće biti ismijavano. Eto... I različitost, tu treba puno truda uložiti s djecom o različitosti govoriti... Netko će se nasmješiti širokim osmjehom, netko samo malo usnama, a netko neće, da sve moraju prihvatiti. Znači da oni shvate da je i on normalan, samo je različit.

Sudeći prema opisanim iskustvima učitelja, malo je standardiziranih, primjenjivih i svima dostupnih modela obrazovanja učitelja za odgoj i obrazovanje učenika s PSA. Ukazuje se na neusklađenost studijskog programa s ovim aspektom učiteljske profesije i na različite načine na koje učitelji nastoje sami steći potrebne kompetencije. Neki se oslanjaju na osobno iskustvo i ističu spremnost na razvijanje novih kompetencija. Drugi navode svoje pozitivne osobine kao što su nježnost, smirenost terazvijenu empatiju, spremnost na pomoć, razumijevanje i prihvaćanje različitosti. Iz dobivenih podataka može se zaključiti da su ispitanicima izazov u odgojno-obrazovnom radu s učenicima s PSA predstavljali upoznavanje djetetovih jakih strana te odabir prikladnih metoda, strategija i tehnika za njihovo poučavanje. Međutim, oni su intuitivno birali svoje pristupe učenicima i postizali izvjesne uspjehe.

Tablica 4. Transkripti odgovora na pitanja: S kime ste sve i kako surađivali u planiranju odgoja i obrazovanja tih učenika? Jeste li time bili zadovoljni?

Ispitanik 1: *Pa tu nažalost ne mogu puno toga reći. Većinom sam bila prepuštena sama sebi i toj nekoj svojoj intuiciji. U školi postoji stručna služba, ali kad se susretnemo s takvim slučajem onda smo svi jednostavno zbunjeni i ne znamo što raditi. Odjedanput više nitko nije stručnjak i svi jednostavno u početku improviziramo, a kasnije ono kad znamo barem osnovna pravila ponašanja s takvim djetetom, onda, ajde, usuglasimo se i radimo dalje neke programe. Ali prvi dojam je uvijek težak i zbunjujuć kako i za nas tako i za psihologe, pedagoge, logopede i sve. To sam barem primijetila kod ovih naših slučajeva. U biti to bi trebao stručni tim zajedno s učiteljem, ali u praksi se događa da to sam učitelj radi. Opet, uvažavajući djetetove sposobnosti, afinitete u skladu s tim i, naravno, u skladu s programom ide se na to što će djete napraviti. Znači u slučaju ako je individualizirani pristup, dijete ima isti sadržaj kao i svi ostali, ali se mjenjaju načini i metode rada. Uglavnom sam ja sama radila IOOP i onda dam stručnoj službi koja se uvijek složi i to je to.*

Ispitanik 2: *U pravilu sam ja to sve sama radila i onda sam po razno raznim grupama na Fejsu i knjigama iz knjižnice... Ima baš jedan priručnik za izradu tih IOOP-a i po tome sam sama izrađivala, a pomagali su mi najviše roditelji s informacijama, oni su meni govorili kako, jer sva ta djeca, barem moji su išli na nekakve tretmane sa strane sa stručnjacima baš. Onda su mi govorili kako oni rade na tim tretmanima onda sam ja to primjenjivala na nastavi. Trebala mi je pomagati stručna služba i socijalna pedagoginja koja je radila s njima nakon nastave u tom produženom stručnom postupku, ali mi nitko nije pomogao sve sam sama radila.*

Ispitanik 3: *Naravno, s defektologicom, pedagogicom, onda sa svim profesorima koji su mi davali nastavu umjesto mene, engleski, vjeronauk. I tako tko god bi dolazio u razred uvijek smo komunicirali. Ja bih im davala upute kako da se prema njemu ponašaju i odlazio je on kod naše edukatorice rehabilitatorice i ona bi s njim razgovarala. Ona mi je nabavljala te časopise iz vana... I svi su ga voljeli, ne mogu reći... Nikad njemu nije nitko, da se on osjeti drukčijim. IOOP smo zajedno izrađivale moja edukatorica rehabilitatorica i ja. Ako osjetim da on bolje vizualizira napravim mu neke kartice. Sve ono, upoznaš S. i onda vidiš što treba. Ne može se napraviti neko pravilo pa da bi vrijedilo za svu djecu. Vi morate takvu djecu strogo individualno i onda pronaći ono što njemu najbolje odgovara kako bi on napredovao.*

I podaci u tablici 4 pokazuju da su učitelji često prepušteni sami sebi. Samo je jedan učitelj imao podršku edukacijskog rehabilitatora u planiranju odgoja i obrazovanja ovog učenika. Očigledno je da u planiranju odgoja i obrazovanja učenika s PSA nedostaje kvalitetne suradnje između učitelja i stručnih suradnika škole. Umjesto toga, učitelji posežu za neformalnim izvorima podrške kao što su Facebook stranice i informacije od roditelja ili se oslanjaju na vlastito iskustvo i intuiciju. Što se IOOP-a tiče, zabilježene su različite prakse – od samostalnog rada, preko formalnog i birokratiziranog pristupa, do suradničkog rada učitelja i stručnog suradnika. Učitelji također koriste i stručnu literaturu, ali u nejednakoj mjeri i na nejednake načine. Sve navedeno upućuje na potrebu osiguravanja kvalitetnije podrške učiteljima u odgoju i obrazovanju učenika s PSA.

Tablica 5. Transkripti odgovora na pitanja: Možete li opisati neke vaše profesionalne uspjehe u radu s tim učenikom? Koje ste strategije, metode i tehnike tada koristili?

Ispitanik 1: *Konkretno ako je bio prilagođeni program, kao kod tog maličkog, onda se išlo na smanjenju sadržaja, pretežito usmena ispitivanja i to manje sadržaja. Znači nejde se na cijelu nastavnu cjelinu nego eventualno po dvije nastavne jedinice pa ga ispitam u pet minuta i lako onda kasnije kombiniramo te ocjene. Njima nikada ne smije biti veliki opseg sadržaja. U pisanom obliku, naravno, ide se na uvećanje fonta kad se piše, rečenice moraju biti kratke i jasne, razumljive djetetu, ne s puno uputa. Ne može se u rečenici, recimo pročitaj rečenicu, podcrtaj imenice crvenom, glagole plavom i tako dalje, ne. Nego konkretno podvuci imenice i to je to. Uputa mora biti njima razumljiva i onda naravno još uvijek kada oni pišu taj test, onda se treba provjeriti je li razumio uputu. Znači, sam grafički oblik teksta mora biti drugačiji, ono poboldano ili nešto, uputa ili ključne riječi i još se mora usmeno provjeriti kada je pisana provjera, a kada je usmeno, moramo izvrtati ta pitanja dok god ne vidimo da je on shvatio što mi od njega želimo. Planovi ploče drugačiji, jako su palili digitalni, znači video, kad god za što sam mogla pronaći video o nečemu to sam ja njemu tako prezentirala, on je bio jako vizualan tip. Pa u principu to, on je mogao pratiti nastavu, mogao je pratiti samo mu se moralo stalno provjeravati, da li je on razumio o čemu mi pričamo, da ponovi, ono potpitanja i tako.*

Ispitanik 2: *Za ništa što su oni postigli ne smatram svojim uspjehom jer je tu bilo puno ljudi uključeno u njihovo obrazovanje tako da nisam ništa sama baš ja realno postigla s njima. Od metoda... A ono, ideš probaš pa što prođe prođe sve i svašta isprobavaš jer jedan dan prođe nešto, a drugi dan više ne uopće te ne dožive. Na primjer jedan učenik za čitanje koristi*

onaj čitač, to je mala pločica s rupom u sredini tako da točno čita taj red u kojem je rupa i uglavnom jedan dan smo izvadili taj čitač i on čita, super mu ide, hvalim ga dam mu peticu, dobivali su svi nekakve nagrade, smajliće, imali su kartončić na kojem bi kada su super nešto napravili dobivali smajliće, i to pročita i super, odlično, ja ga nahvalim, nagradim s tim smajlicem i peticom i sav je sretan, drugi dan sve isto nema šanse, niti krenut. I onda treći dan može opet proć, četvrti, peti, više neće uopće i onda moraš smišljati nešto novo i tako stalno, barem je tako bilo kod mene. Zatim za dane u tjednu smo koristili ono na čičak za ponedjeljak, utorak, srijedu, četvrtak i petak pa bi onda oni kad je ponedjeljak zalijepili na taj čičak gdje piše ponedjeljak i uvijek je bila neka sličica s, ne znam, najdražim predmetom tog dana koji su imali tako da povežu da je to taj ponedjeljak. Ili, ne znam što smo još imali, koristila sam one smajliće, imala sam smješka, onog s ravnim ustima i tužka pa kad bi nešto učili pošto su bili neverbalni onda su s kvačicama na kojima su pisala njihova imena stavili koliko to razumiju. Znala sam isto kada bi im listiće printala na dno listića staviti ta tri smajlića da mi obojaju jesu shvatili ili treba još vremena da učimo i tako nešto. To im je bilo okej, to su koristili i to mi je bila baš dobra povratna informacija.

Ispitanik 3: Moraju se te metode miješati, raznolikost, ali kod njega je najbolje išao razgovor koji mora biti jednostavan. U početku je više bilo jedan na jedan, davati mu jasne upute. Važno je reći unaprijed što će se dogoditi. Volio je igre poučne. Ako bi ja rekla danas ćemo igrati igru u kojoj će se dogoditi to i to, to je njega znalo zainteresirati. Ili priču, ispričat ću vam danas priču u kojoj ćete saznati zašto je Marko probušio loptu. I onda bi on sjeo i to je bilo dovoljno da se zainteresira. Drugoj djeci tako ne moraš. Morala sam u biti na neki način uvijek mu privući pozornost da ga izvučem iz tog njegovog nekog svijeta mašte. Sve se to svodilo na razumijevanju njega, na prihvaćanje njega, na slušanje njega. Moram ja preuzet inicijativu cjelokupnu jer on neće ništa. Sve je to u 3. i 4. razredu bilo puno bolje, ali u 1. i 2. puno je inicijative bilo na meni, poticanja, pa čak i nagovaranja. Za moj najveći uspjeh ja smatram da je to ljubav prema mom pozivu i ljubav prema tom djetetu. Ja bih drugim profesorima, kad je on odlazio u 5. razred rekla bit će teško, on zna puno pitati i zna ponavljati jedno te isto, ali sam si uvijek rekla, a što da je to moj sin. I na taj način sam izvlačila iz sebe tu strpljivost i taj osmjech za njega i da on raste u tom pozitivnom ozračju. Velik trud treba uložiti u cijeli razred. Nije to jednostavno, ne može te to netko naučiti jer ti to moraš osjetiti. Moraš imati puno znanja u gradivu, na koji način privući njegovu pozornost, izvaditi ga iz toga kad on odluta i tako. Tu je bitan i roditelj i podrška od doma. Mama je isto znala reći kako treba raditi nešto, prihvaćala je i tako. Mora se imati

metodičkog znanja, moraš biti zanimljiv, moraš puno i ti intonativno govoriti, privući pozornost, ne možeš nešto govoriti tek tako. Puno toga treba, nema tu metoda pa ćemo mi to sad tako, nego koristiti kombinaciju različitih metoda rada i svega, ali najviše razgovora.

Raznolikost, prilagodbe na razini spoznaje, percepcije, zahtjeva i govora su didaktičko – metodički postupci koje učitelji primjenjuju u nastavnom procesu usmjerenom prema učenicima s PSA. To znači da pojednostavljaju sadržaj, koriste različita pomagala (npr. vizualna), preferiraju usmenu provjeru znanja, daju jasne upute i sl. Kao što je svaki učenik s PSA različit, tako su promjenjive i tehnike i metode učenja. Uočava se zadovoljstvo učitelja ostvarenim postignućima učenika uz isticanje važnosti suradnje i sudjelovanja svih dionika odgojno – obrazovnog procesa. Na žalost i ovdje je primjetno prevladavajuće oslanjanje učitelja na vlastite snage i sposobnosti te odsustvo standardiziranih procedura procjena potreba i načina učenja učenika s PSA.

Tablica 6. Transkripti odgovora na pitanje: Postoji li nešto što biste u svom radu i školi željeli unaprijediti radi ostvarivanja ciljeva obrazovanja učenika?

Ispitanik 1: Pa bi. Manje grupe, manje grupe sigurno bi trebale biti jer kada sam ja radila u područnoj školi, ta grupa od osmero djece koju sam ja imala 4 godine i taj mali unutar te grupe, to je savršeno funkcioniralo. Da je taj mali bio u razredu od 24 učenika ja mislim da bi to sve palo u vodu. Znači manje grupe učenika, ali mi nažalost imamo razrede po 28, 29 učenika i ne smiju se dijeliti iako postoji jedno rješenje i tako. Tako da je to najveći problem, prevelike grupe i onda se ta individualizacija izgubi za čas.

Ispitanik 2: Da, definitivno da se stručna služba više uključi u sam proces svega, jer su totalno van svega.

Ispitanik 3: Ja sam možda imala sreće što sam imala cjelokupnu podršku stručne službe, roditelja, sve je funkcioniralo. Tako da ne mogu reći.... Recimo D. roditelji su bili liječnici i oni su isto rekli da se to ne bi dogodilo da on nije bio u razredu. Puno su se svi potrudili. Sve što je bilo o svijetu autizma sve smo dobili, taj časopis, svi smo radili na tome. Tu je bitno i to da imaš podršku škole, stručne službe, roditelja da svi idemo jednom cilju. Ja zbilja nemam što reći, ne možete vi sad reći dat ću vam ja ovu knjigu i sad će učitelj naučiti raditi s takvim djetetom. Ne! Jer oni su nepoznanica znanstvenicima jer svaki od njih je na svoj način. Učitelj mora biti kompetentan na više načina: pedagoški, emocionalno, socijalno, morate kao učitelj biti svestrani. Uz podršku stručnog tima i roditelja zajedno naprave se čuda.

Iz podataka prikazanih u tablici 6 može se zaključiti da su učitelji prijedloge za unaprjeđenje svog rada i škole u svrhu ostvarivanja ciljeva obrazovanja učenika s PSA navodili na temelju iskustva koji se odnose na uvjete rada u školi i suradnje sa stručnom službom. Ukazuje se na potrebu poštivanja pedagoških standarda kao što su manji broj učenika u razredu i dostupnost stručne službe. Učitelji naglašavaju potrebu suradnje s roditeljima i individualnog pristupa svakom učeniku s PSA. Iskustvo 3. učitelja potvrđuje da je moguće osigurati uvjete za kvalitetno obrazovanje učenika s PSA na razini cijele ustanove i uz podršku uprave škole.

Tablica 7. Transkripti odgovora na pitanje: Kako ste podržavali socijalizaciju učenika?

Ispitanik 1: *Direktno tijekom nastavnog procesa su morali svi zajedno timski raditi, isto je bio rad u grupama, rad u paru. A pod odmorom, pošto je to bila manja sredina, pa sam ja s njima provodila odmore, onda sam poticala tu neku socijalnu interakciju. Koliko god da su ostala djeca znala odbijati to, ali jednostavno s vremenom su se navikli da pristupaju tom djetetu zaštitnički. Ja sam im rekla da on njih treba. Ono to ne mora biti sad neko intenzivno druženje prije i poslije škole, ali uljudno dobar dan, kako si i nešto tako, to mora postojati. I onda s vremenom su ga djeca počela prihvaćati, pronašla su isto te njegove neke jake strane, on je bio super, poznavao je sve crtiće, sve filmove i onda se uvijek oko toga vodio razgovor tako da je i on onda bio ispunjen. Funkcioniralo je, da.*

Ispitanik 2: *Oni nisu bili socijalizirani. Npr. kada bi izašli van oni bi sjeli svaki u svoj čošak i ne znam, jedan mali bi kopao po zemlji, drugi je samo trčao u krug, nisu se s nikim družili, niti oni međusobno u razredu. Isto imala sam kutak u razredu za opuštanje, one vreće mekane i one tatamije na podu i svako bi sjeo u svoj čošak, uzeo jednu igračku ili nešto i to je to. Međusobno se nisu uopće družili. Voljeli su se npr. igrati Memory i super im je to išlo, jako dobro pamte te sličice i onda sam ih tak pokušala da kroz memory da ono pričekaju svoj red, pa čekamo sad prijatelja. To je prolazilo, trebalo je jako puno vremena. U dvije godine smo uspjeli da se malo čekaju na primjer.*

Ispitanik 3: *Pa kažem, on je u početku bio socijalno i emocionalno ništa, bio je totalno nezainteresiran. Djeca mu ništa nisu značila, niti što oni rade, ali i taj rad u paru, naravno onaj tko s njim sjedi zna da tu nema rada u paru i skupini. Onda sam jednostavno na taj način, on se nije htio ustati ni s mjesta, ako mi idemo nešto u krugu raditi, onda sam ja rekla dobro S., ti ako ćeš nam se htjeti pridružiti ti nas gledaj. On bi sjedio, ne bi nas ni gledao, on bi se igrao s nečim svojim. Na njega ja nisam vršila pritisak, ako on nije htio sudjelovati ja*

bi rekla onda ti nas sve gledaj, vidi je l' mi to dobro radimo. Drugi bi mu zadatak dala, ali nisam ga prisiljavala. A isto sam tako i drugoj djeci rekla, S. ako želi s nama neka radi, ako ne ja ću njemu dati neki drugi zadatak. uglavnom djeca su prvo ga prihvatila kao malo različitog, ali kasnije su shvatili da prema njemu ja imam jedan odnos pa oni vas kopiraju i na taj način je nekako i on počeo njima prilaziti. Kod njega sam uvijek morala govoriti da je nešto dobro i nije dobro. Onda ako bi on nešto napravio djetetu onda bi ja njemu rekla to nije bilo lijepo, to nije bilo lijepo što si ga gurnuo, on je mogao pasti, sve mu moraš objasniti. U početku je on kao da baš ga briga, onda sam kasnije kada bi to ponovio rekla vidiš kako je to jučer napravio, ne znam Marko Ivi pa se ispričao, tako moraš i ti. I onda je to tako kroz moj rad i to razumijevanje i strpljivost on je počeo to sve više prihvaćati. On nikad nije ostvario taj (...), ali je bio u situaciji da mi pričamo, a on stoji i sluša. Ipak nam je prišao i došao k nama i to je bila velika stvar. Znači tu samo strpljivost i nema prisile. Vrijeme je učinilo svoje i djeca jer su ga prihvatili i tako je on počeo polako komunicirati na svoj način koliko on može, počeo je odgovarati djeci na pitanja. Htio se i za maskenbal maskirati u 3. i 4. razredu, a 1. i 2. nema šanse. Tako da eto za sve to treba vremena.

Kao i odgovori na prethodna pitanja, i ovdje se primjećuju različiti pristupi učitelja. Vidljivo je da svi učitelji nastoje poticati socijalizaciju učenika s PSA koristeći pritom različite tehnike (rad u paru, grupni rad, poticanje komunikacije s drugim učenicima i dr.). Učitelji također nastoje potaknuti druge učenike na suradnju s učenikom s PSA što je važna komponenta socijalizacije učenika. Ohrabrujuće je da vršnjaci na te poticaje u pravilu dobro reagiraju. Radi se o složenom i dugotrajnom procesu koji može uroditi očekivanim rezultatom uz izuzetno strpljenje i trud učitelja koji je obilježen prihvaćajućom komunikacijom, postupnošću i korištenjem različitih tehnika rada.

Tablica 8. Transkripti odgovora na pitanje: Smatrate li da ste u svom inicijalnom obrazovanju stekli primjerene kompetencije za rad s ovim učenicima?

Ispitanik 1: Pa nije, gledajte, to se stječe stalno tijekom rada, jer nikad ne znamo što možemo novo opet dobiti, kako se treba tome pristupiti. To je jednostavno nešto što se kontinuirano mora učiti i na tome raditi, i naravno, puno ljubavi i strpljenja za takvu djecu u biti. Znači nema tu, nije to nikakvo završeno razdoblje ako odradiš jedno takvo dijete u takvoj generaciji. Uvijek je svako novo takvo dijete novi izazov. I stalno se treba učiti i stalno se treba truditi.

Ispitanik 2: *Ne. Zato što sve što sam ja kasnije znala raditi to je jer sam sama učila, istraživala. Jesu oni nas na faksu naučili da postoji autizam, to je to, dva, tri primjera i idemo dalje na sljedeću teškoću. Nismo nikada imali javni sad s razredom u kojem je dijete s autizmom ili ja dok nisam počela raditi u pravilu nisam vidjela dijete s autizmom, to bi bile ovako priče, ali ne možeš ti tu imati vjerodostojnu sliku toga.*

Ispitanik 3: *Pa mislim da da. I dosta toga učitelj intuitivno osjeti u radu s tom djecom. Vi kroz svoje obrazovanje i kroz sve što prođete ipak imate tu jednu širinu. I onda kad se suočite s takvim djetetom brzo razmišljate i intuitivski reagirate, ali morate imati znanja i priču ispričati i obratiti mu se, ono metodički što smo mi u najavama, motivacijama, to je dosta bitno. Da nije sat, otvorite knjigu danas radimo to i to. Tu je ta metodika dosta bitna, znači da imate i ta znanja i donijeti neke predmete u vrećici nekoj da ga privučete... to je dugotrajan proces. Tu treba biti strpljiv, izuzetno strpljiv. Ja mislim da nitko ne može reći da je uspio puno s takvim djetetom napraviti u 1. i 2. razredu, napravite, ali to se tek vidi u 3. i 4. To je baš ono, ne korak po korak nego milimetar po milimetar.*

Iz podataka prikazanih u tablici 8 može se zaključiti da učitelji smatraju kako su inicijalnim obrazovanjem stekli tek podlogu, tj. osnovno znanje o PSA. Učitelji ističu kako su prilikom odgojno – obrazovnog rada s učenicima s PSA morali dodatno pronalaziti nove informacije te učiti i nadograđivati svoje znanje o metodama, strategijama i tehnikama rada koje su primjerene tim učenicima. Također uočava se da su učitelji svjesni da niti jedan učenik s PSA nema iste odgojno – obrazovne potrebe te da u radu s takvom djecom uvijek treba raditi na stjecanju novih znanja jer je svako dijete s PSA različito glede manifestiranja njihovih teškoća.

Na kraju intervjua učitelji su imali priliku reći neke svoje prijedloge koje smatraju bitnim za odgoj i obrazovanje učenika s PSA. Učitelji navode potrebu za dodatnim educiranjem kojim bi stekli dodatna znanja o PSA te načinima, metodama i strategijama rada s takvom djecom. Naglašava se nužnost poboljšanja kvalitete rada sa stručnom službom škole te prijedlog za organiziranjem mobilnih timova od strane ustanova koje se bave PSA koji bi surađivali i posjećivali škole te na taj način osigurali potrebnu podršku učiteljima. Jedna od učiteljica naglašava nužnost i za obaveznim osiguravanjem pomoćnika u nastavi učenicima s PSA u svrhu podrške, većeg napretka i postizanja boljih rezultata u školi.

5. ZAKLJUČAK

Za potrebe diplomskog rada provedeno je kvalitativno istraživanje kojem je cilj bio dobiti uvid u kompetencije učitelja za poučavanje učenika s PSA. Istraživanje se provodilo putem intervjua te se htjelo saznati kako učitelji doživljavaju učenike s PSA te kako odgovaraju na njihove odgojno – obrazovne potrebe. U istraživanju su sudjelovale 3 učiteljice koje rade u osnovnim školama na području Grada Zagreba te su imale iskustva u poučavanju učenika s PSA.

Istraživanje je pokazalo da su učitelji poznavali jakosti i snage učenika s PSA koje su poučavali te stvorili jasnu sliku o njima što je bitna komponenta u radu s takvim učenicima. Također, uočeno je da su učitelji u radu s tim učenicima poštivali određena inkluzivna načela, kao što su: stvaranje ugodne razredne klime te ozračja koje stimulira socijalnu prihvaćenost svakog učenika, stvaranje emocionalnih veza i poštivanje različitosti te načelo individualizacije koje se metodički provodi ovisno o teškoćama i sposobnostima učenika (Zuckerman, 2016). Prema dobivenim rezultatima istraživanja vidljivo je da su svi učitelji ukazivali na potrebu individualnog pristupa tim učenicima i naglašavali potrebu usklađivanja svojih postupaka rada sa specifičnostima teškoća učenika s PSA. U odgojno – obrazovnom radu učitelji su se koristili raznim metodama poučavanja te sadržaj učenicima prilagođavali na razini spoznaje, percepcije, zahtjeva i govora. Koristili su različita didaktička pomagala, preferirali usmenu provjeru znanja te zadavali jasne i kratke upute. Također, učitelji su nastojali poticati socijalizaciju učenika koristeći različite tehnike kao što su grupni rad i rad u paru te poticanje komunikacije s drugim učenicima.

Iz dobivenih rezultata istraživanja vidljivo je da učitelji nisu u potpunosti usvojili znanja o specifičnostima teškoća koje proizlaze iz samog PSA te da učenike s PSA opisuju na temelju vlastitog iskustva u radu s takvim učenicima. Također, istraživanje je pokazalo da u planiranju odgoja i obrazovanja učenika s PSA nedostaje kvalitetne suradnje između učitelja i stručnih suradnika škole, odnosno ukazuje se na nužnost osiguravanja kvalitetnije podrške učiteljima za rad s učenicima s PSA u svrhu osiguravanja kvalitetnijeg obrazovanja za učenike s PSA. Prema opisanim iskustvima učitelja u radu s učenicima s PSA može se zaključiti da nedostaje standardiziranih, primjenjivih i svima dostupnih modela obrazovanja učitelja za odgoj i obrazovanje tih učenika. Zbog navedenog te nedostatka stručne podrške učiteljima u odgojno – obrazovnom radu s učenicima s PSA, pokazalo se da su učitelji često prepušteni sami sebi

što znači da posežu za neformalnim izvorima podrške i u radu s takvim učenicima često se oslanjaju na vlastito iskustvo i intuiciju.

Zaključno, rezultati istraživanja pokazali su da učitelji imaju određene kompetencije za odgojno-obrazovni rad s učenicima s PSA. Iz dobivenih rezultata istraživanja proizlazi da je za kvalitetan odgojno-obrazovni rad i pružanje kvalitetnog obrazovanja učenicima s PSA koje je u skladu s njihovim odgojno – obrazovnim potrebama nužno poboljšati suradnju između učitelja, stručnih djelatnika te roditelja te djece. Također, ukazuje se potreba za osiguravanjem kvalitetne podrške učiteljima u obliku dodatnih edukacija i modela obrazovanja učitelja za odgojno – obrazovni rad s učenicima s PSA. Da bi učitelji mogli provoditi inkluzivno obrazovanje koje odgovara potrebama sve djece, učitelji ne bi smjeli biti prepušteni sami sebi i vlastitim snagama, već je potrebno osigurati kvalitetnu podršku i dodatna educiranja učitelja za rad s učenicima s teškoćama u razvoju.

LITERATURA

1. Agencija za odgoj i obrazovanje (2008). *Poučavanje učenika s autizmom: školski priručnik*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
2. Američka psihijatrijska udruga (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje: DSM-5*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
3. Anić, V. (2000). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
4. Batarelo Kokić, I., Podrug, A. i Mandarić Vukušić, A. (2019). Operacionalizacija obrazovnih politika o pravima djece: analiza dokumenata Republike Hrvatske i Sjedinjenih Američkih Država. *Školski vjesnik*, 68. (2.), 352-369.
5. Ben Itzhak, E., i Zachor, D. A. (2011). Who benefits from early intervention in autism spectrum disorders? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (1), 345-350.
6. Benjak, T. i sur. (2019). *Izješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj*. Preuzeto 8.9.2021.: https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2019/05/Osobe_s_invaliditetom_2019.pdf
7. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Bouillet, D., (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
9. Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstruktiji nastave. *Život i škola*, LIX (30), 79-93.
10. Bujas Petković Z., Frey Škrinjar i sur. (2010). *Poremećaji autističnog spektra: značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška*. Zagreb: Školska knjiga.
11. Capanec, M., Šimleša, S. i Stošić, J. (2015). Rana dijagnostika poremećaja iz autističnog spektra - Teorija, istraživanja i praksa. *Klinička psihologija*, 8 (2), 203-224.
12. Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
13. Cooley, M. L. (2017). *Djeca s teškoćama u učenju i mentalnim smetnjama u redovitoj nastavi: kako ih prepoznati, razumjeti i pomoći im da postignu uspjeh u školi*. Zagreb: Naklada Kosinj.
14. Demarin, I.M. (2019). Rana intervencija nekad i sad. *Logopedija*, 9 (1), 23-27.
15. Guthrie, G. (2010). *Basic Research Methods: An Entry to Social Science Research Interviews*. New Delhi: SAGE Publications India Pvt Ltd.
16. Hrvatski zavod za javno zdravstvo [HZJZ] (2012). *MKB-10 –Međunarodna klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema: MKB-10 – deseta revizija*.

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44081/9789241547666_hrv.pdf;jsessionid=9DCE0C24C84DEA153EA1B7F68F0D3B58?sequence=1

17. Hudson, D. (2018). *Specifične teškoće u učenju: što učitelji i nastavnici trebaju znati*. Zagreb: Educa.
18. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka script.
19. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
20. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 77-91.
21. Jurković, D., Penić Jurković, A. i Maglić, I. (2020). Autizam i samopercepcija znanja pomoćnika u nastavi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 56 (2), 132-153.
22. Kiš-Novak, D. i Špehar, A. (2018). Strategije obrazovanja i aktivno učenje u razrednoj nastavi kod učenika s autizmom na primjeru prirodoslovne teme (studija slučaja). *Educatio biologiae*, (4.), 87-97.
23. Konvencija o pravima djeteta (1989). Preuzeto 20.6.2021. s https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
24. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (2006). Preuzeto 20.6.2021. s http://www.krila.hr/UserDocsImages/Konvencija_UN.pdf
25. Kostović-Vranješ, V. i Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*, LIV (20), 147-162.
26. Krampač-Grljušić, A. (2017). *Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu: priručnik za učitelje razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
27. Ljubešić, M. (2012). Rana intervencija kod komunikacijskih i jezično-govornih odstupanja. *Pediatrics Croatica*, 56 (1), 202-206.
28. Ljubetić, M. i Kostović Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgovne znanosti*, 10 (1(15)), 209-230.
29. Matijaš, T., Bulić, D. i Kralj, T. (2019). Timski pristup u ranoj intervenciji u djetinjstvu. *Medicina Fluminensis*, 55 (1), 16-23.
30. Milić Babić, M., Franc, I. i Leutar, Z. (2013). Iskustva s ranom intervencijom roditelja djece s teškoćama u razvoju. *Ljetopis socijalnog rada*, 20 (3), 453-480.
31. Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO] (2021). Smjernice za rad s učenicima s teškoćama. Preuzeto 21.7.2021.:

<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje//Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf>

32. Morling, E. i O'Connell, C. (2018). *Autizam: podrška djeci i učenicima s poremećajem iz spektra autizma*. Zagreb: Educa.
33. Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje [NCVVO]. (2016). Okvir nacionalnog standarda kvalifikacije za učitelje u osnovnim i srednjim školama. Preuzeto 20.7.2021.: <http://nvo.hr/wp-content/uploads/2016/03/Okvir-standarda-kvalifikacije-final..pdf>
34. Nikolić, S. (2000). *Autistično dijete*. Zagreb: Prosvjeta.
35. Popčević, K., Ivšac Pavlića, J. i Šimleša, S. (2015). Razvojna procjena i podrška djeci s poremećajima iz autističnog spektra. *Klinička psihologija*, 8 (1), 19-31.
36. Popčević, K., Ivšac Pavliša, J., Bohaček, A., Šimleša, S. i Bašić, B. (2016). Znanstveno utemeljene intervencije kod poremećaja iz spektra autizma. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 100-113.
37. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju NN 87/2008 (NN 24/2015). Preuzeto 5.6.2021. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
38. Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima NN 87/08 (NN 102/2018). Preuzeto 19.6.2021. s https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_11_102_1992.html
39. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sustavu stručnih povjerenstava NN 87/2008 (NN 67/2014). Preuzeto 19.6.2021. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_06_67_1279.html
40. Remschmidt, H. (2009). *Autizam. Pojavni oblici, uzroci, pomoć*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
41. Sekušak-Galašev, S., Frey Škrinjar, J. i Masnjak, L. (2015). *Izješće o istraživanju: Ispitivanje socijalne uključenosti 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: Naklada: 2000.
42. Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 30-41.
43. Suzić, N. (2014). Kompetencije za život u 21. stoljeću i školski ciljevi učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 111-120.

44. Thompson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno – obrazovnim potrebama*. Zagreb: Educa.
45. United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (2018). *Nacionalni okvir za probir i dijagnostiku poremećaja iz spektra autizma u djece dobi 0-7 godina u RH*. Preuzeto 15.7.2021.: <https://www.unicef.org/croatia/izvjesca/nacionalni-okvir-za-probir-i-dijagnostiku-poremećaja-iz-spektra-autizma-u-djece-dobi-0-7>
46. Vargas-Barón, E., Diehl, K., Kakabadze, N., Bouillet, D., Miljević-Riđički i Moran, M. A. (2020). *Rana intervencija u djetinjstvu: analiza stanja u Republici Hrvatskoj*. Preuzeto 23.7.2021.: <https://www.unicef.org/croatia/media/5001/file/Rana%20intervencija%20u%20djetinjstvu%20-%20analiza%20stanja%20u%20Republici%20Hrvatskoj.pdf>
47. Wicks-Nelson, R. i Israel, A. C. (2021). *Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja djece i adolescenata: s dopunama iz DSM-a-5*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
48. Zakon o socijalnoj skrbi NN 33/2012 (NN 138/20). Preuzeto 18.6.2021. s <https://www.zakon.hr/z/222/Zakon-o-socijalnoj-skrbi>
49. Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi NN 87/08 (NN 64/2020). Preuzeto 20.6.2021. s <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>
50. Zrilić, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
51. Zrilić, S. i Marin, K. (2019). Kompetencije u suvremenoj školi – potrebe prakse iz perspektive učitelja. *Školski vjesnik*, 68. (2.), 389-400.
52. Zuckerman, Z. (2016). *Summa pedagogica: inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Velika Gorica: Naklada Benedikta.

Izjava o izvornosti diplomskog rada

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

(vlastoručni potpis studenta)